

# LAS TRANSFORMACIONES EDUCACIONALES BAJO EL REGIMEN MILITAR

VOLUMEN 2

Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación

**piie**



---

SEGUNDA PARTE

# Las Transformaciones de la Educación bajo el Régimen Militar.

---

---

# SEGUNDA PARTE

La educación formal.

---

---

## Capítulo 6.

# EVOLUCION DE LA MATRICULA ESCOLAR.

---

### ANTECEDENTES

Este capítulo ofrece un análisis de la evolución de la matrícula escolar en Chile, entre 1935 y 1981. Su objetivo es suministrar un panorama histórico del desarrollo cuantitativo de la educación chilena. Abarca ese lapso dada la imposibilidad de presentar la información anterior de acuerdo a la estructura adoptada en los años siguientes. De 1935 en adelante, si bien el orden de la información no es siempre el mismo, fue posible hacerla homogénea para permitir su comparación(1).

Las tasas de crecimiento anual promedio de la matrícula escolar han sido calculadas tomando como base los distintos períodos de gobierno. Esos indicadores no pueden, sin embargo, ser considerados efectos directos de las políticas gubernamentales respectivas por cuanto éstos tienden a observarse normalmente con un desplazamiento en el tiempo.

Cabe tener presente que la información corresponde a matrícula y no a asistencia. Es, por lo tanto, un indicador aproximado sobre la cobertura efectiva del sistema educacional. Quizás esta distinción explique, al menos en parte, el hecho de que desde 1971 la matrícula de la enseñanza básica (en sus 8 grados) sea superior a la población que se toma como referencia y que es aquella entre 6 y 14 años. Como se puede apreciar en los cuadros 1.2; 1.3; y 1.4 (véase el anexo), la magnitud de la inconsistencia es lo suficientemente significativa como para atribuirla exclusivamente al fenómeno de dobles o múltiples matrículas. Se puede, por lo tanto, considerar que parte de la inconsistencia debe ser atribuida a distorsiones en las mismas fuentes de información. El cuadro 1.4 presenta los ajustes que deberían efectuarse bajo el supuesto de que la inconsistencia resida en la fuente de matrícula o en la de población (sin considerar distorsiones por efectos combinados de ambas fuentes o por otros motivos). El hecho de que la inconsistencia se detecte al nivel de la enseñanza básica, hace pensar que ella pueda también existir en los niveles restantes y en los que no puede manifestarse por tener coberturas, en términos relativos, muy inferiores.

Las fuentes de información han sido las oficiales. Los datos de matrícula son los

entregados por el Ministerio de Educación, el Consejo de Rectores de las universidades chilenas, para la matrícula universitaria, y la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) para un segmento de la enseñanza preescolar en los últimos años. A falta de información directa de matrícula de estas fuentes, se ha recurrido al Instituto Nacional de Estadísticas (INE). La información sobre población es la que, basada en los censos, entrega el mismo INE. Dado que el último censo realizado tuvo lugar en 1982 y sólo se dispone de datos muy globales, para el período 1970-1981 se tomaron las proyecciones efectuadas por el INE, constatando que a los niveles globales en los que era posible confrontarlas con los datos de este último censo, ellas demostraron un elevado grado de validez.

El análisis procura ir de lo general a lo particular. Se parte de lo que se define como el sistema de educación formal regular, dejando para el término del trabajo la educación formal de adultos. Este sistema de educación formal regular, por lo tanto, incluye la enseñanza pre-básica o preescolar, básica regular de niños, media de niños, y universitaria. Debido a dificultades en la obtención de datos homogéneos se ha excluido la educación básica especial, orientada a personas con dificultades importantes de aprendizaje. Su magnitud, por lo demás, es muy reducida.

Si bien, convencionalmente, se considera adulto al estudiante mayor de 15 años que se incorpora o reincorpora tardíamente al sistema de educación formal, este trabajo define como educación de adultos aquella que el propio Ministerio de Educación presenta como tal y que representa las modalidades educativas canalizadas en escuelas vespertinas y nocturnas. Ello significa que los estudiantes que corresponden a la definición convencional de adultos, pero que están incorporados a modalidades educativas diseñadas para los niños, aparecen considerados como niños. Al respecto es importante también destacar que durante los últimos años ha sido política del Ministerio de Educación que los adultos adscritos a la educación de niños se transfieran, en la medida que ello sea posible, a las escuelas propiamente de adultos. Si bien su incidencia en el volumen de la matrícula de niños es muy reducido, no lo es en relación a la matrícula de adultos y esta situación también debe tenerse en consideración como una modificación en la estructura educacional que se expresa en la evolución de la matrícula.

Una vez examinado el sistema de educación formal regular, se procede a analizar los niveles de enseñanza que lo conforman desde la prebásica a la universitaria. Sin embargo, antes de proceder a comentar los datos sobre la enseñanza básica y media de niños, se les examina en cuanto conforman el sistema escolar.

Con excepción de la educación de adultos, el resto de la información de matrícula se entrega junto con los datos de población para los tramos de edad correspondiente e introduciendo, como indicador de cobertura relativa, el porcentaje de matrícula por la población respectiva. Además, y en la medida que las fuentes de información lo permitían, las cifras de matrícula se han desagregado en fiscal y particular, por sexo y por tipo de educación dentro de un mismo nivel de enseñanza. Para la enseñanza universitaria, se distingue la matrícula de las diferentes universidades. Todas las cifras corresponden a los totales nacionales y no se desglosan a nivel regional. Razones importantes para omitir esta última información fueron, primero, que los datos por región no permitían introducir la distinción urbano-rural que nos parecía la más interesante y, segundo, que los cambios registrados al interior de la estructura administrativa

del país durante el actual período gubernamental introducía una mayor complejidad en los requerimientos de homogenización de la información.

## EL SISTEMA DE EDUCACION FORMAL REGULAR

Si se considera la matrícula total del sistema de educación formal regular (que, como se ha señalado, incluye la matrícula pre-básica, básica regular de niños, media de niños y universitaria) se constata que para el conjunto del período 1935-1981 ella se incrementa, en términos absolutos, en un 3.55% en promedio cada año. En 1935 era de 597.713 personas, alcanzando a 2.988.502 en 1981. Sin embargo, dado que para ese mismo período la población crece en un promedio anual de 1.80%, el crecimiento relativo de la matrícula total es de 1.73% al año, en promedio. Este aumento relativo se traduce en que, mientras en 1935 el sistema de educación formal regular comprendía al 22.70% de la población entre 0 y 24 años, en 1981 la cobertura relativa es de 49.90%.

Examinando las tendencias de este desarrollo al interior del período, se pueden distinguir con bastante claridad cuatro subperíodos con un comportamiento relativamente homogéneo. El primero de ellos corresponde a los años 1935-1951 en que la matrícula crece, en términos absolutos, a una tasa promedio de 2.72%. A continuación se observa que desde 1951 a 1964 se produce un aumento de esta misma tasa hasta llegar a un 4.98% al año. Sin embargo, el período de mayor incremento es el de 1964 a 1974, en que la tasa es de un 5.84% en promedio al año, lo que significa que la cobertura total llega a ser en números absolutos de 3.042.287 personas. Esta matrícula cubría el 54.80% de la población entre 0 y 24 años. Debe ser destacado el hecho que desde 1974 a 1981, la cobertura de la matrícula del sistema de educación formal regular disminuye en términos absolutos a un promedio de 0.25 al año y en términos relativos (con referencia al crecimiento de la población) a una tasa promedio de 1.32%, lo que significa que la cobertura alcanzada en 1974 con respecto a la población disminuye para situarse al nivel ya mencionado de un 49.90% en 1981. Esto significa que durante los últimos siete años, el sistema nacional de educación formal regular registra una matrícula de alrededor de un 10% inferior con respecto de la proporción de la población que en 1974 estaba matriculada. Mientras la población entre 0 y 24 años crece entre 1974 y 1981 en 435.112 personas, la matrícula desciende en 53.785 personas en el mismo período.

Resulta interesante desagregar esta matrícula total según la enseñanza sea fiscal o particular y posteriormente según el peso relativo que dentro de ella tienen los diferentes niveles de enseñanza.

De acuerdo al primer criterio, se constata que en 1935 la matrícula fiscal es el 81.60% del total y la matrícula particular el 18.40% restante. Desde entonces se percibe una tendencia al crecimiento de la matrícula particular, para llegar a su nivel más alto, en 1956, año en el que representa el 33%. Enseguida, se registra un descenso hasta 1976, año en el que la enseñanza particular era sólo el 17.90% de la matrícula total, para nuevamente ascender y situarse en un 22.40% en 1981. Este último aumento se explica en medida importante por el crecimiento de la matrícula particular en 135.576 personas entre 1976 y 1981. En ese mismo período la matrícula fiscal disminuye en 122.040 personas, registrándose, por lo tanto, cifras de matrícula total relativamente similares para ambos años. La transferencia de matrícula fiscal a particular

para totales equivalentes, significa que el sistema global no logra absorber el aumento de 311.335 personas que registra la población entre 0 y 24 años para el mismo período.

Al considerarse el peso relativo de los diferentes niveles de enseñanza al interior de la matrícula global del sistema de educación formal regular, se comprueba que la matrícula pre-básica que en 1935 representaba el 0.60% del total, registra un crecimiento progresivo que la coloca en 1981 en un 5.90% del total. La matrícula de la enseñanza básica regular de niños muestra, asimismo, una evolución constante para el conjunto del período, con tendencia a la disminución de su peso relativo. Mientras en 1935, constituía el 94.50% del total, en 1981 representa sólo el 71.60%. La enseñanza media de niños exhibe también una tendencia constante con referencia al total. De un 3.90% que conformaba en 1935, incrementa su peso relativo hasta situarse en 1981 en un 18.60% del total. Los desarrollos anteriores se explican en buena medida por la pérdida del peso relativo de la enseñanza básica en el curso de estos 47 años. Sin embargo, no puede afirmarse lo mismo en relación a la enseñanza universitaria, cuya evolución relativa no sigue una misma dirección al interior del período. En efecto, su peso relativo tiende a crecer desde 1935, que representaba el 1.10% del total, hasta llegar en 1973 y 1975 al 4.90%. Desde entonces, su peso relativo tiende a decrecer para situarse en 1981 en el 4.00% del total.

Dado que no se disponía de información sobre la distribución de la educación formal regular de acuerdo a la edad, se incorporó el cuadro que para 1975 ofrecen Schiefelbein y Grossi(2), el cual se presenta en nuestro cuadro 1.2. Allí se constata la incongruencia de la información sobre matrícula con la de población para ese mismo año. Ello se percibe al comprobarse que, de acuerdo a los datos de población ofrecidos por el INE para las edades entre 7 y 13 años, la información del cuadro de distribución por curso y por edades entrega porcentajes superiores al 100%, lo que evidentemente es inconsistente. El cuadro 1.3, prescinde de esa inconsistencia y procede a agrupar los cursos por niveles de enseñanza y los refiere a los tramos de edad con los cuales convencionalmente se les compara. Se comprueba que el 3.80% de los niños de 5 años está matriculado en la enseñanza básica. Para el tramo de 6 a 14 años, se constata que el 98.40% está matriculado y de tal proporción, un 98% en básica y el 20% restante en media. Para el tramo entre 15 y 19 años, se percibe que un 53.40% está matriculado y de tal proporción un 30% en básica, un 64% en media y un 60% en universitaria. Para el tramo entre 20 y 24 años, un 12.50% está matriculado y éste se distribuye en un 31% en media y un 69% en universitaria. Se advierte que no se ha incorporado la información sobre educación de adultos.

El cuadro 1.4, se asume esta vez el problema de la inconsistencia de la información de matrícula y de población entregada por el INE. Se constata que la magnitud de la inconsistencia aparece más elevada para los niños de 9 años que registran una matrícula de 107.70%. Bajo el supuesto de que la inconsistencia sea sólo de la magnitud superior al 100% (por tanto de un 7.70%), y suponiéndose que esta inconsistencia sea homogénea para todas las edades entre 6 y 14 años, se ofrecen dos alternativas con información corregida. La primera, suponiendo que la inconsistencia se halla en los datos de matrícula y la segunda, que ella se debe a una inconsistencia en los datos de población. Como se anticipaba previamente, no se considera la posibilidad de que la inconsistencia pueda resultar del efecto combinado de ambas fuentes de información

o por razones de orden ajenas a estas fuentes. Los datos finales que se entregan en este cuadro, sirven como gruesos parámetros para advertir el problema detectado, luego de lo cual todo el resto de la información se entrega respetando estrictamente las fuentes y prescindiendo del problema de la inconsistencia que ello pueda introducir.

## LA ENSEÑANZA PRE-BASICA

El desarrollo de la matrícula de la enseñanza pre-básica demuestra una evolución fluctuante. Alcanzando 3.596 personas en 1935, lo que representaba el 0.500/o de la población entre 0 y 5 años, descendiendo en los 3 años inmediatamente posteriores para llegar en 1938 a cubrir el 0.240/o de ese mismo tramo de edad. En 1939 se alcanza nuevamente el nivel de 1935 y desde entonces, hasta 1952, muestra un crecimiento promedio anual de 9.360/o. Desde 1952 a 1959, esta misma tasa exhibe una significativa elevación situándose en el 15.450/o promedio anual. Al año siguiente, en 1960, se produce una baja en la matrícula absoluta cercano al 150/o, con 27.641 personas matriculadas, lo que constituye el 2.00/o de la población entre 0 y 5 años. Durante la década de los sesenta la tasa de crecimiento promedio anual es cercana al 80/o, lo que se traduce que en 1970 la matrícula ha ascendido a 58.990 personas, correspondiendo al 4.10/o de la población entre 0 y 5 años. Desde entonces hasta 1981 la enseñanza pre-básica registra un aumento significativamente superior y altamente homogéneo para todo el período. De 1970 a 1981, la tasa de crecimiento promedio es de 10.420/o, lo que hace que la matrícula llegue en 1981 a 175.450 personas, que corresponden al 11.50/o de la población entre 0 y 5 años. Cabe destacar que desde 1972, el estado no sólo atiende en enseñanza pre-básica a través de los canales que para tales efectos se habían creado a través del Ministerio de Educación, sino que lo hace también a través de la Junta Nacional de Jardines Infantiles. Si este último período examinado (70-81) es desagregado tomando como año divisorio a 1973, se comprueba que para el breve período 1970-73, la matrícula de la enseñanza pre-básica crece a un ritmo promedio de 15.250/o anual, mientras que ese ritmo disminuye a un 8.660/o promedio anual para el período 1973-81.

Si se distingue dentro de la matrícula total, aquella que corresponde a enseñanza fiscal de la particular, la información es también fluctuante. Las fuentes no detectan enseñanza pre-básica particular entre 1935 y 1938. En 1939, sin embargo, aparece que la enseñanza particular es el 41.40/o del total, proporción que asciende al 65.10/o dos años más tarde. Sin embargo, desde 1941 hasta 1960 la matrícula particular demuestra una tendencia constante a la baja en su peso relativo, para ser en este último año sólo el 17.70/o del total. Desde entonces su evolución es nuevamente fluctuante, llegando a su nivel más bajo en 1965 con un 10.50/o del total, a su nivel más alto en 1972, con un 31.70/o y cerrando el período con un nivel del 20.80/o de la matrícula total.

La matrícula fiscal es, obviamente, el complemento de lo señalado para la particular y su comportamiento es el inverso. Desde 1973, sin embargo, la matrícula fiscal se divide en aquella correspondiente al Ministerio de Educación, por sus canales habituales, y la ofrecida por la Junta Nacional de Jardines Infantiles, que durante varios años dependerá del Ministerio del Interior. Cabe, por lo tanto, examinar la evolución de la matrícula fiscal pre-básica, distinguiendo si ella es ofrecida por la

JUNJI o por canales propios del MINEDUC. Al respecto, se comprueba que desde que se inicia la matrícula de la JUNJI en 1973, con un 15.80% de la matrícula fiscal, tiende a incrementar su peso relativo para cerrarse en 1981 con el 34.70% del total de la matrícula fiscal.

## EL SISTEMA ESCOLAR

Se entiende por sistema escolar el conjunto de los doce grados que conforman la enseñanza básica y la enseñanza media de niños. Para algunas variantes de la enseñanza media que incorporan, algunas veces, un año adicional, se las considerará con ese grado incluido. La población que se utiliza como base de comparación es la del tramo entre 6 y 18 años de edad (población en edad escolar).

En 1935, la matrícula total del sistema escolar es de 587.834 personas, lo que representa el 41.90% de la población entre 6 y 18 años. Desde entonces y hasta 1974 la tendencia principal es, tanto en términos absolutos como en relación a la población, hacia un incremento sostenido. Para todo ese período de 40 años la matrícula del sistema escolar aumenta en cifras absolutas en una tasa anual promedio de 4.070%. En 1974, la matrícula total del sistema escolar era de 2.788.176 personas, lo que corresponde al 910% de la población entre 6 y 18 años. En términos relativos, este desarrollo significa que el incremento anual de la matrícula escolar, absorbiendo el aumento de la población, es superior al 20%. Para ese mismo período la población crece a una tasa anual promedio de 2.020%. La tendencia anterior se altera radicalmente a partir de 1974. Si bien el aumento de la población entre 6 y 18 años es de sólo un 0.120% anual, la matrícula escolar desciende a una tasa promedio anual de -0.490%, para cerrar en 1981 con un total de 2.694.068 personas, lo que representa un 87.20% de la población entre 6 y 18 años.

A continuación sólo se efectuará la desagregación de las cifras globales según sexo y según enseñanza fiscal o particular, para el conjunto del sistema escolar. La distinción por niveles de enseñanza (básica y media) se ofrecerá en acápite aparte.

Si se considera la distribución de la matrícula escolar de acuerdo al sexo, se constata que entre 1935 y 1939 la matrícula masculina es sobre el 530% del total; desde 1940 en adelante, los hombres representan una proporción levemente superior a las mujeres, oscilando entre un 51.80% (los años 1944 y 1949) un 50.00% en 1976 y un 50.20% en 1981.

Al considerarse la distinción entre enseñanza fiscal y particular, se observa que la matrícula fiscal sigue, en lo fundamental, la misma tendencia percibida para la matrícula escolar total. En 1935 era de 479.612 personas, representando el 81.60% del total y en 1974 alcanza la cifra de 2.248.809 personas, lo que constituye el 80.70% del total. La mera comparación de los extremos, sin embargo, podrían inducir a error, en el sentido de suponer que su participación relativa con respecto al total fue constante, cubriendo para el conjunto de este período una proporción algo superior al 800%. No es así y es importante advertir que desde 1952 hasta 1964 su peso relativo con respecto a la matrícula escolar total es inferior al 700%, alcanzando su nivel más bajo en 1954 con un 66.70% del total. Habiendo hecho esta salvedad, se puede decir que durante 1935 y 1974 la tasa de crecimiento anual promedio es de 4.040%.

Para el período final, entre 1974 y 1981, se registra un decrecimiento de la matrícula fiscal absoluta a una tasa anual promedio de  $-0.93$ . Ello se traduce en que el año 1981 la matrícula fiscal es de 2.106.225 personas, lo que corresponde al  $78.20\%$  del total de la matrícula escolar.

El comportamiento de la matrícula particular es algo más fluctuante, dentro de una tendencia clara a incrementarse en términos absolutos. Hay algunos años, sin embargo, en los que se registran descensos de significación frente a los niveles previamente alcanzados, los que son recuperados con posterioridad. Ello acontece en 1939, en 1941, entre 1966 y 1968, y entre 1973 y 1978. Teniendo en claro lo anterior, es posible afirmar que entre 1935 y 1972, la matrícula particular crece, en términos absolutos, en una tasa anual promedio de  $4.55\%$ , situándose en 1972 en 561.915 personas. Luego se registra un período de abrupto descenso que se detiene en 1976 con 464.162 personas matriculadas, lo que se traduce en una disminución promedio anual para estos 4 años de  $-4.67\%$ . Desde entonces se manifiesta una notoria tendencia de crecimiento hasta 1981, llegando a 587.843 personas matriculadas con una tasa de crecimiento anual promedio de  $4.84\%$ . Para el período 1973-81, la enseñanza fiscal pierde, en cifras absolutas, 99.263 personas, mientras que la matrícula particular aumenta en 33.186 personas. El sistema escolar registra en estos 8 años una disminución de 66.077 personas. Para el mismo período la población en edad escolar (6 a 18 años) se ha incrementado en 68.486 personas.

Los cuadros 3.2 entregan la distribución de la población escolar por cursos para el período 1955-1981. De su análisis resultan algunos indicadores interesantes. Si se calcula el nivel de escolaridad promedio de la población escolar, se comprueba que ella aumenta en forma constante durante todo el período. En efecto, en 1955, el nivel de escolaridad promedio de la población escolar total era de 3.45 grados, comprobándose una ventaja de la enseñanza fiscal frente a la particular de 3.51 a 3.36 grados. En 1981, el nivel de escolaridad promedio para la matrícula total se ha incrementado a 5.44 grados, modificándose la relación previa entre la enseñanza fiscal y la particular en la medida que ellas registran 5.38 y 5.64 grados respectivamente. Ello significa que la pirámide escolar tiende a aumentar su área en los tramos superiores, lo que se traduce en un incremento de los niveles de escolaridad alcanzados por la población y una elevación de las barreras a la movilidad escolar a grados superiores.

Conclusiones similares arrojan las comparaciones de las matrículas consideradas como flujos. El nivel de la matrícula del flujo que inicia su primer año básico en 1955, una vez que alcanza el 8º grado (en 1962) es el  $17.40\%$  del nivel inicial y es de un  $6.30\%$  al llegar al duodécimo grado (en 1966). Ello se transforma sustancialmente si se considera el flujo que inicia su primer año básico en 1970. Al llegar a 8º grado (en 1977), la matrícula es el  $46.40\%$  de la inicial y al llegar al grado 12 (supuestamente el último del sistema escolar su proporción es de un  $24.50\%$  de la matrícula inicial de 1970. Si se considera el flujo que se inicia en 1974, se comprueba que al llegar al octavo grado (en 1981) esta matrícula es el  $49.60\%$  de la inicial. Prescindiendo de tal efecto real de la deserción escolar y suponiendo un nivel de repitencia constante, se pueden considerar estos indicadores como la expectativa real de escolaridad en relación con la matrícula del último año de básica y último año de media de las promociones de alumnos de 1955, 1970 y 1974 (para octavo básico). Dado que estos supuestos no se cumplen en la práctica, los indicadores entregados sólo señalan que el sistema escolar

ha tendido, de manera constante en el tiempo y para el período examinado, a una mayor retención de las promociones y, por lo tanto, a una mayor eficiencia en términos de las expectativas promedio de escolaridad que ofrece.

El hecho que durante el período de 1955 a 1981 se modifica sustancialmente el perfil de la pirámide escolar, queda de manifiesto al considerarse, esta vez no los flujos, sino la relación para un mismo año entre la matrícula del primer grado de básica (en el numerador) y, sucesivamente, las matrículas de octavo básico y de cuarto medio (en el denominador). Se obtienen las siguientes cifras:

Año	1º Básico/8º Básico	1º Básico/IV Medio
1955	8.6	35.7
1960	6.9	23.9
1965	6.4	23.6
1970	3.1	11.5
1975	2.1	5.7
1981	1.6	3.3

## LA ENSEÑANZA BASICA REGULAR DE NIÑOS

Tal como se advirtiera con anterioridad, el análisis de la evolución de la matrícula de la enseñanza básica regular de niños se efectuará tomando como base la estructura actualmente vigente de 8 grados que se instaura plenamente desde 1967 y corrigiendo el resto de la información para hacerla homogénea con esta estructura.

Al igual que en relación al conjunto del sistema escolar, la matrícula total de la enseñanza básica registra un aumento constante durante todo el período de 1935 a 1974 (sólo se detecta alguna disminución en 1939 y 1943), aumentando el ritmo de crecimiento al final del período, incluso en condiciones de que a estas alturas la cobertura potencial estaba muy cerca de cubrirse por completo. En 1935, la matrícula total de la enseñanza básica era de 564.781 personas, lo que correspondía al 56.70/o de la población de 6 a 14 años. En 1974, la matrícula total alcanzaba a 2.332.659 personas con una cobertura ("estadística") del 106.90/o para la población del mismo tramo. Para todo ese período la tasa de crecimiento anual promedio de la matrícula total era de 3.70/o, frente a una población de 6 a 14 años que se incrementaba a un ritmo promedio anual de 2.030/o. Si se considera, dentro de este mismo período, los últimos 10 años (de 1964 a 1974), se constata que la matrícula total de básica crecía a una tasa promedio anual de 4.470/o, mientras que la población de 6 a 14 años lo hacía a un ritmo anual de sólo 2.090/o. Ello significaba que en términos relativos, y por tanto absorbiendo el crecimiento de la población, la matrícula total de la enseñanza básica incrementaba su cobertura en un 2.340/o promedio anual en este decenio.

Esta situación se modifica radicalmente entre 1974 y 1981. La población de 6 a 14 años en vez de crecer, disminuye a una tasa promedio de -0.47 anual. Sin embargo, la matrícula total de la enseñanza básica lo hace a un ritmo todavía mayor de

1.230/o anual en promedio, disminuyendo la cobertura absoluta a 2.139.319 personas, lo que representa un 101.30/o de la población de 6 a 14 años.

Nuevamente, es interesante examinar esta evolución de la matrícula de la enseñanza básica según sexo. Se confirma que la matrícula de los hombres es ligeramente superior a la de las mujeres, correspondiendo a un 53.10/o en 1935, a un 50.70/o en 1974 y cerrando en 1981 con un 51.10/o. Resulta conveniente comparar, al menos para esos años, lo que significa la matrícula básica de los hombres y de las mujeres con respecto a sus poblaciones respectivas de 6 a 14 años. Se constata que mientras en 1935 la cobertura de los hombres era de un 59.70/o con respecto a su población, la de las mujeres es de un 53.70/o. En 1974, la cobertura relativa de los hombres alcanzaba un 107.10/o, y la de las mujeres un 106.70/o. Para 1981, la matrícula masculina era del 102.00/o con respecto a su población y las de las mujeres de 100.60/o. Cabe destacar que la mejor posición que muestra la cobertura de los hombres no es constante y hay algunos años (1967, 1970, 1971, 1972) en que la cobertura relativa de las mujeres es mayor.

Si se desagrega la matrícula total según sea enseñanza fiscal o particular, se observa, en rasgos generales, que la matrícula fiscal se comporta siguiendo fundamentalmente el mismo patrón de desarrollo de la matrícula global. Exceptuando una disminución registrada entre los años 1943 y 1945 con respecto a los niveles previamente alcanzados, la matrícula fiscal demuestra una clara tendencia al crecimiento hasta 1974. Para el conjunto del período 1935-74, la matrícula fiscal crece a una tasa anual promedio de 3.650/o. Nuevamente, el crecimiento es significativamente mayor para los últimos 10 años de ese período (1964-74) en el que esa misma tasa es de 6.050/o. Desde 1974 a 1981, sin embargo, se observa una importante disminución de la matrícula fiscal básica a una tasa anual promedio de -1.500/o reduciéndose en términos absolutos de 1.878.845 en 1974 a 1.689.641 en 1981, lo que resulta en una baja de 189.204 personas.

En este caso, no obstante, no es posible pensar que parte de lo que pierde la matrícula fiscal es compensado parcialmente por un incremento en la matrícula particular. Entre 1974 y 1981 esta última disminuye en algo más de 4.000 personas. Lo que resulta interesante notar, es que el año que registra, en términos absolutos, la mayor matrícula particular es en 1965, alcanzando 485.200 personas, lo que entonces representaba el 28.60/o de la matrícula total. A pesar de ello, ese mismo año distaba de aquel que demuestra la mayor cobertura relativa, la que se alcanza en 1954 con 33.90/o de la matrícula total. Sin embargo, en un desarrollo bastante errático desde 1965, la matrícula particular alcanza con posterioridad su más bajo nivel en 1976 con 373.374 personas y el 16.60/o de la matrícula total. Desde entonces, repunta para situarse en 1981 en un nivel de 449.678, que se traduce en el 21.00/o de la cobertura total.

Cabe, por último, examinar la evolución de la matrícula del primer año básico, por tratarse del curso de entrada al sistema escolar. Al respecto es importante advertir que, así como en los demás casos, en éste se debe tener en cuenta que las conclusiones que se extraen de los datos de matrícula no toman en consideración las modificaciones por una mayor o menor eficiencia del sistema educacional. No se está apuntando a la eficiencia en términos de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino simplemente, por ejemplo, una variación significativa en la repitencia que se exprese en las variaciones de

los niveles de matrícula. En este contexto es preciso considerar la información sobre la evolución de la matrícula de primer año básico. Para tener algún elemento indirecto que pueda dejar de manifiesto la existencia del problema de la eficiencia, se consideró la población de 7 años.

En 1935, los matriculados en el primer grado eran 239.460 personas, las que confrontadas con la población de 7 años arroja un indicador de un 201.30/o. Luego de un incremento de las cifras absolutas de matrículas, se constata que en 1945, se ha descendido llegándose a un nivel —similar al anterior— de 238.933 personas, que esta vez, sin embargo, representan el 165.80/o de la población de 7 años. Durante los 20 años que siguen se produce un aumento sostenido en las cifras absolutas para llegar a 1965 con 445.400 personas, lo que corresponde a 195.50/o de la población de 7 años. Desde ese nivel, se produce nuevamente una baja que es interrumpida en 1971 con un alza de más de 40.000 personas, y que deja para ese año la matrícula en 436.100, aumentándose la relación con la población de 7 años, en los años 1970-1971, de 159.30/o a 1750/o. Cabe hacer notar frente a estas cifras dos hechos de importancia. Tanto en 1965 como en 1971, el incremento se produce por una ampliación sustantiva de la matrícula fiscal, sin que la particular demuestre variaciones de importancia. Cabe recordar, además, que ambos años representan el primer año de matrícula luego de dos elecciones presidenciales: la de 1964 que elige a Eduardo Frei, y la de 1970, que elige a Salvador Allende. Desde 1971, la tendencia es a una baja sostenida que, con ciertas fluctuaciones, termina por dejar la matrícula del primer año básico en 322.880 personas, lo que representa un 137.90/o de la población de 7 años.

## LA ENSEÑANZA MEDIA DE NIÑOS

La evolución de la matrícula de la enseñanza media de niños permite distinguir también cuatro períodos claramente diferenciados en lo referente al ritmo de crecimiento promedio. El primero de ellos es de 1935 a 1940. Durante estos seis primeros años el crecimiento de la matrícula es muy poco significativo. Mientras ella crecía a una tasa promedio anual de 2.270/o, la población de 15 a 19 años lo hacía a una tasa de 0.840/o. Ello significa que el crecimiento de la cobertura relativa era de 1.420/o promedio anual. De 1940 a 1965, se observa un ritmo de crecimiento sustancialmente superior, con una tasa de 7.250/o, lo que se traduciría en un incremento relativo de la matrícula (luego de absorber el aumento de la población del tramo de 15 a 19 años) de 5.080/o promedio anual. En el tercer período se constata el aumento más notable de la matrícula de la enseñanza media. Se trata del período de 1965 a 1974, donde la matrícula total crece a un 13.270/o promedio al año, lo que, considerando el aumento de la población para el tramo correspondiente, se traduce en una extensión de la cobertura relativa del orden de un 10.30/o anual. Mientras en 1965, la matrícula total de la enseñanza media correspondía al 17.50/o de la población de 15 a 19 años, en 1974 se ha alcanzado al 42.10/o. De 1974 a 1981, el ritmo de crecimiento de la matrícula total desciende drásticamente, situándose bajo los niveles de los últimos 35 años, siendo sólo superior a la tasa de crecimiento absoluto de la matrícula de 1935 a 1940. Sin embargo, la tasa de crecimiento anual promedio que considera el incremento de la población es incluso más baja que la del período 35 al 40. Es la más baja desde 1935.

Para el período de 1974 a 1981, la tasa de crecimiento anual de la matrícula, en cifras absolutas, es en promedio del 2.86%. La tasa de crecimiento promedio de la población de 15 a 19 años es para este período de 1.75%. Ello permite un incremento de la cobertura relativa de la matrícula de la enseñanza media alcanzar un 45.4% de dicha población, lo que equivale a 554.749 personas.

En este nivel de la enseñanza, la desagregación de la matrícula total considerando la variable sexo, también entrega conclusiones interesantes. En 1935 la matrícula media de los hombres era el 56% de la matrícula total, y el 5.3% de los hombres de 15 a 19 años. Las mujeres ocupaban, a su vez, el 44% restante de la matrícula total, correspondiendo al 4.1% de la población femenina para el mismo tramo de edad. Esta situación de ventaja para los hombres se modifica a partir de 1952, año en el que ellos representan el 49.9% de la matrícula total y un 8.9% de los hombres de 15 a 19 años. Las mujeres que ese año aventajan a los hombres en relación con la matrícula total, se situaban desde 1951 en una mejor posición relativa con respecto a su población, obteniendo el 8.9% de la población femenina de 15 a 19 años, frente a un 8.8% de los hombres matriculados en relación a la población masculina. Desde entonces la matrícula femenina será permanentemente mayor a la de los hombres tanto con respecto a la matrícula total como a sus tramos de población respectivos. En 1981, la matrícula de los hombres es un 46.6% de la matrícula de la enseñanza media total y un 41.9% de la población masculina de 15 a 19 años. La matrícula de las mujeres es un 53.4% del total y un 49.1% de la población correspondiente.

Efectuando la desagregación según enseñanza fiscal o particular, se constatan movimientos fluctuantes. En 1935, la enseñanza fiscal era el 69.3% del total. Luego de un pequeño descenso, la década de los 40 se inicia con un 70.9% para registrar una tendencia a aumentar su peso relativo hasta alcanzar en 1948 un 75.8%. Desde entonces, se detecta un descenso cuyo punto más bajo se produce en 1965 con un 66.9%. Desde allí y hasta 1974, se comprueba nuevamente un ascenso que coloca la enseñanza fiscal en su punto histórico más alto de 81.9%. Si se toma en cuenta que durante este período la matrícula total de la enseñanza media crece a una tasa anual promedio de 13.27%, cabe destacar que la matrícula fiscal lo estaba haciendo a una tasa de un 15.74%. La matrícula particular crecía, a su vez, en una tasa de 6.34%. A partir de 1974, el peso relativo de la matrícula fiscal tiende a disminuir, siendo en 1981 del 75.1%. Para este mismo período la tasa de crecimiento anual promedio de la matrícula fiscal es de 1.71% y la de la enseñanza particular de 7.09%. Si se considera que la población de 15 a 19 años para este último período crece a una tasa promedio anual de 1.75%, se comprueba que el crecimiento de la matrícula fiscal, en términos relativos, se ha estancado, mientras que el incremento de la matrícula particular, si bien es muy superior a la fiscal, no representa una magnitud sustancialmente superior a la de los 10 años anteriores. Es más, si se la compara con la del período de 1935 a 1974, en el que era de un 6.60% promedio anual, tampoco resulta de una significación demasiado elevada. Es importante advertir este punto dado que la política oficial de los últimos años ha sostenido la necesidad de congelar la expansión de la educación media fiscal, lo que se logra. Sin embargo, ella pretendía compensar tal congelamiento con un estímulo a una mayor expansión de la enseñanza media particular, lo que demuestra estar lejos de lograrse.

Cabe examinar, por último, cómo se comparten al interior de la enseñanza media

los dos tipos de educación que se imparten: la científico-humanista, que se orienta fundamentalmente hacia la enseñanza superior, y la técnico-profesional, que entrega un primer nivel de capacitación técnica y se orienta, por tanto, al mercado de trabajo.

En 1935, la enseñanza científico-humanista representaba el 80.20% del total de la matrícula de la enseñanza media. Desde entonces, la enseñanza técnico-profesional exhibe una tendencia a aumentar su peso relativo para situarse en 1973 en su nivel más alto de un 36.60% (lo que implica, por tanto, una disminución de la enseñanza científico-humanista a un 63.40% del total). A partir de 1973, se comprueba una tendencia hacia el aumento del peso relativo de la enseñanza científico-humanista y de desplazamiento relativo de la enseñanza técnico-profesional, que disminuye al 29.20%(3).

Si se examina en forma separada la enseñanza científico-humanista, se comprueba nuevamente que, luego de un relativo estancamiento entre 1935 y 1941, se observa desde 1941 a 1964 una evolución de crecimiento moderado, a una tasa promedio anual de 7.430%. De 1964 a 1974 se constata nuevamente un importante salto en la tasa promedio de crecimiento, que la coloca en un 10.880%. Posteriormente, en el período de 1974 a 1981 disminuye a un 4.380% anual promedio. Si esta información sobre la matrícula total de la enseñanza media científico-humanista se desagrega según sea fiscal o particular, se comprueba que el primero de los períodos mantiene un perfil bastante semejante al de la matrícula total. Desde 1941, sin embargo, la matrícula particular tiende a mostrar un ritmo de crecimiento relativamente homogéneo hasta 1974, con una tasa promedio anual de crecimiento de 7.650%. Cabe considerar que para ese mismo período la tasa de crecimiento de la matrícula fiscal era de 12.810%. De 1974 a 1981, la tasa de crecimiento de la matrícula particular desciende a un 4.950%, mientras que la fiscal se reduce a un 4.200%. Si se procede a la desagregación de la matrícula científico-humanista por sexo, se constata que, salvo para un período en la década de los 50, el crecimiento promedio anual de la matrícula femenina es notoriamente superior a la de la masculina hasta 1974. Entre 1935 y 1974, mientras la matrícula masculina crecía a un ritmo promedio anual de 6.47, la femenina lo hacía a un 8.150%. Esta tendencia a un crecimiento mayor de la matrícula femenina no se modifica en los 10 años finales (64-74) de este mismo período, donde la matrícula masculina muestra una tasa de incremento anual promedio de 9.450%, en relación a un 12.050% de la femenina. Ello explica que mientras en 1935 la matrícula científico-humanista de los hombres era superior a la de las mujeres de 10.489 a 8.001 personas, en 1948 la matrícula de las mujeres supera a la de los hombres, alcanzando en 1974 121.086 hombres y 169.982 mujeres, cifra, esta última, que representa el 58.40% del total. En el período 1974 a 1981 este patrón de crecimiento se altera y la matrícula de los hombres crece a un 5.390%, mientras que la de las mujeres lo hace a un ritmo promedio de 3.620%, lo que se traduce en una disminución de su peso relativo a un 55.50% del total.

La enseñanza media técnico-profesional, observa también un primer período relativamente errático hasta 1940, año en el que luego de un ascenso significativo con respecto a 1935, se produce una brusca caída. Desde entonces, cabe reconocer cuatro nuevos períodos. El primero de 1940 a 1953 con una tasa de crecimiento anual promedio de 7.230%; el segundo, de 1953 a 1966, con una tasa de 11.800%; el tercero, de 1966 a 1973, con una tasa todavía más alta, de 21.900%; y un período final con

una tasa decreciente de  $-0.10\%$ , para alcanzar una matrícula total de 161.809. Es importante advertir, sin embargo, que a pesar de esta tasa decreciente, el año en que la matrícula técnico-profesional alcanza su más alto nivel, en términos absolutos, es en 1978, con 186.092 personas. Tres años más tarde esa cifra disminuiría en cerca de 25.000 personas. Desagregada esta información por enseñanza fiscal y particular, cabe destacar que hasta 1970 se constata un perfil de desarrollo bastante similar en ambas. Ello se altera a partir de ese año. Mientras de 1970 a 1973, la matrícula fiscal crece a un ritmo promedio de  $21.66\%$  anual, la matrícula particular decrece a una tasa promedio de  $-2.61\%$ . Desde 1973 a 1975, se produce un estancamiento, en términos absolutos, de ambas, para luego crecer la matrícula particular hasta 1980 a una tasa promedio de  $22.36\%$ , lo que significaba una matrícula de 48.021 personas, y en 1981, disminuir a 43.311 personas. Es importante hacer presente que también este tipo de enseñanza la matrícula fiscal ha tenido un peso relativo muy superior a la particular. El año en que la matrícula fiscal detecta el porcentaje más bajo con respecto al total es en 1935, con un  $68.6\%$ . Desde entonces su peso relativo será, por lo general, superior al  $80\%$  y en algunos años (1947 a 1953 y 1972 a 1975) alrededor del  $90\%$ . Con excepción del período de 1935 a 1939, el año en el que la enseñanza técnico-profesional particular alcanza su mayor nivel relativo es en 1980, con un  $28.2\%$  del total.

Si se desagrega este tipo de enseñanza de acuerdo al sexo, se comprueba, a diferencia de lo observado para la enseñanza científico-humanista, que desde 1948 predominan las mujeres; en la técnico-profesional los hombres representan siempre un porcentaje mayor, aunque en algunos años éste sea levemente superior al  $50\%$ . De todas formas, en 1981 los hombres serán el  $51.6\%$  del total de la matrícula. Es interesante destacar que durante el período 1974 a 1981, en el cual se observaba que en la enseñanza científico-humanista las tasas de crecimiento históricas por sexo se invertían en desmedro de las mujeres, en la enseñanza técnico-profesional se comprueba lo contrario. Los hombres decrecen a un ritmo promedio de  $-1.57\%$  anual, mientras que las mujeres aumentan a una tasa de  $1.38\%$  promedio al año.

## LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

En lo que respecta a la matrícula de la enseñanza universitaria (no se incluyen otras formas de enseñanza superior por no existir sobre ellas información confiable), se detectan cuatro importantes períodos. El primero de ellos se inicia en 1935 con una matrícula total de 6.283 personas y se cierra en 1964 con 32.995 personas. Ello se traduce en un incremento en cifras absolutas de 26.712 personas en un período de 29 años, a una tasa de crecimiento promedio de  $5.89\%$ . La población de 20 a 24 años para ese mismo período había crecido a una tasa de  $1.75\%$ . El segundo período corresponde de 1964 a 1970, en el que la tasa promedio de crecimiento alcanza a  $15.17\%$  anual, lo que da por resultado un aumento de matrícula en cifras absolutas de 43.984 personas para esos seis años. El tercer período es el de 1970 a 1973, en el que la tasa de crecimiento de la matrícula total llega a un  $23.69\%$  de promedio al año, con una elevación en cifras absolutas de 68.684 personas de la matrícula total en sólo 3 años. Ello significa que mientras las universidades habían aumentado su cober-

tura en 26.712 en 29 años. en los 9 que le siguen se produce un incremento de la matrícula de 112.668 personas. Para estos mismos años la tasa promedio de crecimiento de la población entre 20 y 24 años era de un 2.14% anual. El cuarto período es de 1973 a 1981 en el que la tasa promedio de la matrícula disminuye en un -2.50% anual, reduciendo el nivel de la matrícula total de 1973, que era de 145.663, en 26.679 personas. El total de la matrícula este último año representa el 16.80% de la población de 20 a 24 años, bajando al 10.50% en 1981 (cobertura relativa equivalente a la de 1970).

Sólo se dispone de información de matrícula desagregada por sexo desde 1940, año en el que la matrícula de los hombres y de las mujeres era de un 74.90% y un 25.10%, respectivamente. Hasta 1954 la proporción de mujeres matriculadas tiende a aumentar hasta bordear el 400%, pero sin que se registre una clara tendencia hacia un nivel diferente. En 1980, la matrícula femenina es el 41.50% del total y en 1981 es de 40.50%, habiéndose registrado cifras inferiores a esta última en varios años dentro del período de 1954 y 1981. En este último año, la matrícula de los hombres representa el 12.10% del total de la población de 20 a 24 años, mientras que la de las mujeres es sólo del 8.50%.

En lo que respecta a la matrícula fiscal y particular, cabe señalar que desde 1935 hasta 1956, la matrícula fiscal oscila, en términos generales, entre el 70 y el 800%. Desde 1956 hasta 1981, el intervalo de oscilación es entre el 60 y el 700%, alcanzando en su interior los niveles más altos durante el período 69-74. A partir de 1974, se observa un aumento del peso relativo de la matrícula de las universidades particulares, situándose la matrícula fiscal en un 62.00% el año 1981.

Se acompaña un cuadro con la desagregación de la matrícula total de la enseñanza universitaria por universidades. Es interesante examinar el comportamiento de la matrícula en cada una de ellas para los períodos 1964-70 y 1970-73 y confrontar tales comportamientos con aquellos del período 1973-81. A continuación se entregan las tasas de crecimiento promedio anual para cada una de ellas, y para estos períodos:

	64-70	70-73	64-73	73-81
<b>Universidades Fiscales</b>	<b>16.94</b>	<b>24.48</b>	<b>19.40</b>	<b>-3.50</b>
U. de Chile	14.72	21.30	16.87	s/d
U. Técnica del Estado	24.76	32.20	27.19	s/d
<b>Universidades Particulares</b>	<b>12.17</b>	<b>22.11</b>	<b>15.39</b>	<b>-0.63</b>
U. Católica de Chile	9.14	4.23	7.47	3.87
U. de Concepción	14.52	40.03	22.46	-6.89
U. Católica de Valparaíso	10.42	12.88	11.23	1.60
U. Austral	16.91	17.92	17.25	6.79
U. Federico Santa María	19.85	24.56	21.40	9.16
U. del Norte	27.67	35.93	30.37	1.37
<b>TOTAL</b>	<b>15.17</b>	<b>23.69</b>	<b>17.94</b>	<b>2.50</b>

Como lo demuestra el cuadro anterior, el comportamiento de cada universidad dista de ser homogéneo para los períodos expansivos. A pesar de ello, es posible reconocer ciertas tendencias equivalentes cuando los datos se agregan por universidades fiscales y particulares. Estas últimas, si bien se expanden en una proporción algo menor, siguen, proporcionalmente, la misma pauta expansiva para el período 1964-70 y 1970-73. También queda en evidencia que en el período posterior a 1973, la fuerte contracción de la matrícula se realiza de manera desigual no sólo entre cada universidad (existiendo algunas que en este período se expanden tasas significativas), sino según sean fiscales o particulares. Se detecta, en general, una situación más favorable para las universidades particulares(4).

## LA EDUCACION FORMAL DE ADULTOS

Los cuadros finales contienen la información de matrícula de la educación formal de adultos en sus niveles de enseñanza básica y media. Estos datos se refieren a las escuelas vespertinas y nocturnas establecidas particularmente para la formación de adultos. Desgraciadamente, la información recogida es, para algunos de sus tramos, incompleta y demuestra ser bastante errática cuando se intenta buscar en ellas ciertas tendencias predominantes y fijar, con claridad, alguna periodización. A pesar de lo anterior, se procurarán extraer algunas conclusiones que los datos recogidos ponen de manifiesto.

Cabe reconocer que desde 1940 a 1981 se detectan dos períodos gubernamentales con tasas de crecimiento particularmente bajas. El primero es el de 1958-64, cuya tasa global de crecimiento para el conjunto del sistema es de 0.270/o de promedio anual (de 2.640/o para la enseñanza básica y de -0.180/o para la enseñanza media). Sin embargo, lo que resulta interesante constatar es el hecho de que tal baja está producida por el comienzo de un fenómeno que se arrastrará y profundizará hasta 1978, cual es, la caída de la enseñanza particular de adultos. Tal caída se inicia en 1960 expresándose en una disminución progresiva que tiende a encontrar su punto más bajo en 1973. Contrarrestando esa tendencia a la caída de la enseñanza particular, desde el año 1964 se mostrará que el esfuerzo desplegado por el estado en este campo compensará con creces la drástica contracción de la enseñanza particular, exhibiendo como resultante un ascenso importante de la educación de adultos.

El segundo período de un crecimiento relativo bajo en comparación con los demás, es de 1973-81. Ello queda de manifiesto al comparar las cifras de sus años extremos. Demuestra que el conjunto del sistema sólo crece a una tasa de 1.440/o anual promedio y que ello corresponde a una tasa en básica de -2.71 y en media de 4.58 (la que en términos comparativos con otros períodos es también baja). En el análisis de este período es necesario, sin embargo, hacer dos alcances. El primero consiste en reconocer que las tasas que se obtienen como promedio a través de sus años extremos no dan cuenta de un importante crecimiento que se registra al interior del período 1973-81. Este crecimiento, no obstante, no manifiesta en realidad un incremento de la capacidad del conjunto del sistema educacional para atender una mayor población adulta, sino que es el resultado (por lo demás ya señalado en la introducción a este trabajo) de una instrucción emitida por el Ministerio de Educación que

transfiere al sistema formal de adultos a un contingente importante de aquellos que habían sido incorporados en los niveles de enseñanza para niños. Lo curioso es el constatar la fuerte caída de la matrícula luego que este traspaso se ha efectuado y que había dejado a la educación formal de adultos en sus niveles más altos de su desarrollo. El segundo aspecto que, también dentro de este mismo período, es importante advertir es el de algunos signos, todavía débiles, que señalan el posible repunte de la enseñanza particular de adultos, a partir de 1978. Ello si bien es mínimo en la enseñanza básica, es relativamente significativo en la enseñanza media. En esta última, la enseñanza particular había llegado a su nivel más bajo en 1975 representando el 0.40/o del total. Sin embargo, en 1981 se detecta un aumento de este peso relativo que lo coloca en el 8.80/o.

## EVOLUCION DE LA MATRICULA BAJO EL GOBIERNO MILITAR

Resulta conveniente volver sobre el conjunto de la información examinada para ofrecer algunas conclusiones de síntesis sobre la evolución de la matrícula durante el período de Gobierno Militar que se inicia luego del golpe de estado de 1973.

Si se observa el comportamiento de la matrícula global del sistema de educación formal regular, se constata un evidente quiebre de las tendencias históricas registradas en el pasado. Desde 1935 a 1973, la matrícula total del conjunto de los niveles de enseñanza regular mostraba, con variaciones en sus magnitudes, una tendencia constante al crecimiento en términos absolutos. Cada nuevo año, el sistema de educación formal regular matriculaba más alumnos. Esta tendencia al crecimiento sostenido de la matrícula evidenciaba que el ritmo de crecimiento era mayor para el tramo correspondiente a los dos períodos presidenciales anteriores al Gobierno Militar (1964-1973). Por otro lado, si se examina la matrícula en relación al crecimiento de la población en sus tramo pertinentes, cabe reconocer que (con la excepción de una fase de estancamiento y de decrecimiento relativo a mediados de la década de los 40) la cobertura relativa de la matrícula tiende a ser cada vez mayor. Ello se traduce en que la tendencia hasta 1973 será hacia una proporción cada vez más alta de los matriculados con respecto a la población del país entre 0 y 24 años. Estas dos importantes tendencias de crecimiento absoluto y relativo de la matrícula se quiebran durante el período de 8 años del Gobierno Militar. En términos absolutos la matrícula del sistema de educación formal regular manifiesta una tendencia al estancamiento. Luego de 1974, año en que la matrícula muestra su nivel más elevado (posiblemente como efecto de arrastre de las políticas de los gobiernos anteriores) y de 1976, que registra una baja importante, el período 1973-1981 cierra con una matrícula absoluta levemente inferior a la observada en 1973. Mientras que en términos absolutos la tendencia del desarrollo de la matrícula es de estancamiento, confrontada con el comportamiento que registra la población, se constata un quiebre más profundo. En 1981 el sistema de educación formal regular matricula a una proporción significativamente menor de la población entre 0 y 24 años.

Al desagregarse esta información global por niveles de enseñanza, se comprueban comportamientos bastante diferentes. La enseñanza pre-escolar exhibe un crecimiento importante de su matrícula en términos tanto absolutos como relativos. La mayor

parte de este esfuerzo de crecimiento lo realiza el sector fiscal y, dentro de él, la Junta Nacional de Jardines Infantiles. No obstante lo anterior, el sector particular muestra una tasa de crecimiento que no deja de ser importante. Cabe advertir, sin embargo, que si bien este elevado nivel de crecimiento de la matrícula pre-básica no constituía una tendencia para el conjunto del período anterior al Gobierno Militar, él se inicia en rigor desde 1970.

La matrícula de la enseñanza básica de niños registra, en cambio, una contracción importante entre 1973, y particularmente entre 1974 y 1981. Para estos últimos 7 años, disminuye en un 8.30/o en términos absolutos y en un 5.50/o en relación a la población entre 6 y 14 años. La mayor proporción de esta disminución de la matrícula de básica de niños se explica por la fuerte contracción de la matrícula fiscal. La matrícula particular, que había mostrado una declinación importante entre 1972 y 1976, registra un crecimiento entre este último año y 1981. Este crecimiento de los últimos cinco años deja, sin embargo, a la matrícula particular muy por debajo del nivel que, en cifras absolutas, había alcanzado en 1972 o en 1973.

Con respecto a la matrícula de la enseñanza media, se comprueba, en lo fundamental, una disminución en la tasa de crecimiento frente a la registrada antes del Gobierno Militar y, muy particularmente, frente a la del período 1964-1973 que fue muy elevada. Sin embargo, ello no impide un crecimiento moderado de la matrícula de media de niños durante los últimos 8 años, tanto en términos absolutos como relativos. Este crecimiento descansa fuertemente en el aumento de la matrícula particular. La matrícula media fiscal, si bien aumenta en términos absolutos, lo hace a un ritmo inferior al del crecimiento de la población entre 15 y 19 años. Es importante destacar también que al interior de la matrícula de la enseñanza media de niños se comportan en forma muy diferente sus dos modalidades. Mientras la enseñanza científico-humanista se expande, la enseñanza técnico-profesional se contrae.

La matrícula universitaria es la única que, dentro del conjunto del sistema de educación formal regular, no registra un crecimiento, por efecto de arrastre, en 1974. Ello se explica, en buena medida, por las medidas de expulsión de alumnos que se adoptan luego del golpe de estado de 1973. A pesar de lo anterior, la contracción de la matrícula universitaria se produce con mayor fuerza entre 1975 y 1980. Es importante considerar que éste es el nivel de enseñanza que registra, en términos comparativos, la mayor contracción durante el Gobierno Militar. Entre 1973 y 1981, la matrícula universitaria disminuye, en términos absolutos, en un 18.30/o. Su disminución, en relación a la población entre 20 y 24 años, es de un 37.50/o. En los últimos dos años, el nivel de la matrícula, en cifras absolutas, se estabiliza. Debido a la profunda reforma universitaria que se inicia en 1980, en 1981 una proporción significativa pierde su reconocimiento como educación universitaria. Un 120/o de la matrícula universitaria, es transferida en 1981 a un subsistema de educación superior no universitaria.

## NOTAS

- (1) Es importante señalar que no siempre el problema de la homogeneidad de los datos responde a variaciones en la presentación de las fuentes. En 1966 se modifica la estructura del sistema escolar, como resultado de la política educacional adoptada por el gobierno de la época. Ello se traduce en la ampliación de la educación básica de 6 a 8 grados y la disminución correspondiente de la educación media de 6 a 4 grados. Tal cambio se produce entre 1965 y 1967, siendo 1966 un año de transición con una enseñanza básica de 7 grados a una media de 5. En la presentación de los datos se ha privilegiado la estructura vigente actualmente. Toda la información de los años anteriores a éste ha sido corregida para adecuarla a esta estructura. Sin embargo, simultáneamente se han separado los 6 primeros grados de la enseñanza básica de los grados séptimo y octavo. Ello permite a quien lo desee, efectuar la reconversión a la estructura primitiva o bien disponer los datos de acuerdo a la estructura vigente en el momento. Es más, de 1955 en adelante la información sobre la matrícula escolar se entrega desagregada por cursos, lo que permite emprender algunos análisis de flujos.
- (2) Schiefelbein, E. y M.C. Grossi, *Análisis de la Matrícula Escolar en Chile*. Documento de Trabajo N° 10, CIDE, Santiago, 1978.
- (3) Cabe advertir que hasta 1970, la enseñanza normal (de profesor de enseñanza básica) se impartía a nivel de la enseñanza media, pudiendo ser considerada una variante de la enseñanza técnico-profesional. Para obtener mayor homogeneidad en los datos sus cifras se entregan separadas. Como se vio en el capítulo 4, desde 1970 esa enseñanza se incorpora a las universidades para posteriormente ser excluida nuevamente de dicho ámbito.
- (4) Es importante destacar que en 1981, en virtud del D.L. N° 3.541 de 1980, el sistema universitario registra una profunda reorganización. Para los efectos de preservar una estructura homogénea en la presentación de los datos, se ha mantenido la clasificación de acuerdo al sistema universitario vigente hasta 1980. Las nuevas Universidades Regionales, las Academias Superiores y los Institutos Profesionales Regionales que surgen de la reorganización (que constituyen el subsistema de educación superior) han sido considerados como universidades fiscales. Las nuevas universidades particulares que surgen como resultado de la reorganización señalada, sólo inician su funcionamiento en 1982. Véase el capítulo 11.

---

## Capítulo 7.

# EL DESARROLLO DE LA EDUCACION PREESCOLAR.

---

### ANTECEDENTES

Este capítulo se refiere a las transformaciones ocurridas en la educación pre-escolar durante el Gobierno Militar.

Esta estructurado en torno a tres preguntas básicas: ¿qué se hace?, ¿quiénes —personas e instituciones— proveen educación pre-escolar y cómo lo hacen? y ¿a qué costo?

La primera pregunta cubre los temas acerca de la política educacional que ha adoptado el régimen para los pre-escolares, y la información estadística de matrícula, población y capacidad instalada.

Bajo la segunda pregunta se describen las instituciones que entregan atención al párvulo, el personal docente y su formación y los planes y programas de estudio en vigencia.

La tercera pregunta se responde a través de cifras estimadas del costo de la educación parvularia en Chile.

Estos temas, sin embargo, no aparecen en orden secuencial. Se ha optado por ordenarlos de modo que sea más fácil en lectura.

Finalmente, se presentan algunos comentarios generales acerca de la situación descrita.

Las primeras acciones concretas relacionadas con la educación parvularia comienzan a aparecer en los inicios del siglo. En 1905 don Valentín Letelier y don José Abelardo Núñez, envían normalistas a Europa y Estados Unidos a especializarse en el método Froebeliano. Ese mismo año se había creado en la Escuela Normal N° 1 un curso para "kindergartinas", quienes posteriormente hacían su práctica experimentando el método froebeliano en el primer Jardín Infantil en Chile, en 1906, anexo a esta Escuela Normal.

En materia legal, en 1917 siguiendo ciertas normas internacionales, se publica la

Ley Nº 3.186 que establece la obligación de instalar salas cunas en fábricas que ocupen a más de 50 obreros mayores de 18 años. Esta ley es reformulada en 1925 y se amplía a todos los establecimientos que ocupen a 20 o más obreros de cualquier edad o estado civil. Estas salas cunas constituyen el comienzo de una preocupación sistemática por el cuidado del niño pequeño mientras la madre trabaja. Si bien, en sus inicios, tuvieron un carácter preferentemente asistencial (guarderías), con el correr del tiempo, y en la medida que se iba destacando la importancia de los primeros años de vida en el desarrollo futuro del niño, se fue incorporando el componente educativo.

Posteriormente, la Ley de Educación Primaria Obligatoria, promulgada en 1929 establece que también se crearán cursos de párvulos para los niños que no hayan cumplido los 7 años de edad.

En el reglamento general de Escuelas Normales aprobado por DFL 6.394 del 31 de diciembre de 1929 se autoriza el funcionamiento de cursos de formación de profesores de educación primaria con mención en párvulos, en las escuelas Normales de Mujeres.

En 1940, bajo el gobierno de don Pedro Aguirre Cerda, se forma el Comité de Navidad y Jardines Infantiles.

Algunos años después, en 1944, cuando ya muchas de estas medidas estaban funcionando, la Universidad de Chile crea la Escuela de Educadores de Párvulos, por iniciativa de un grupo de educadores encabezadas por doña Amanda Labarca y doña Matilde Huici. Esta escuela se crea "para señoritas que hubiesen terminado el 5º año en los Liceos y que fueran mayores de 18 años". Más adelante sólo se admitieron "egresadas de segunda enseñanza, con un estado de salud compatible con la profesión y que demostraran aptitudes y conocimientos elementales de música"(1). Los modelos pedagógicos desarrollados a nivel parvulario estaban tomados básicamente del método de María Montessori.

En 1953, el Ministerio de Educación crea la Sección de Educación Primaria y Parvularia a través de la cual se da un importante impulso a la educación preescolar, creando por primera vez escuelas de párvulos en poblaciones.

La Reforma Educacional de 1965 plantea que el sistema educacional comienza con la educación parvularia.

Con objeto de responder a la necesidad de establecer jardines infantiles, se crea en 1967 la Fundación de Jardines Infantiles, institución que también realiza una labor de investigación en educación preescolar.

Asimismo, durante esta década, en 1965, se crea en la Universidad de Concepción la carrera de educadores de párvulos, a fin de responder a la demanda en la zona, y en 1968 la Universidad de Chile inicia la misma carrera en sus sedes de provincia.

Sin duda, el hito más importante lo marca la promulgación de la Ley Nº 17.301 del 20 de abril de 1970, que crea la Junta Nacional de Jardines Infantiles. En la redacción de esta ley tuvo participación activa un grupo de mujeres diputados de la época.

## **POLITICA EDUCACIONAL DEL GOBIERNO MILITAR A NIVEL PREESCOLAR**

En la "Declaración de Principios del Gobierno de Chile" y el "Objetivo Nacional de

Gobierno" al referirse al concepto de hombre y sociedad que se aspira, aparece el principio de igualdad de oportunidades. Siendo el elemento principal el hombre, "la extrema pobreza atenta contra su dignidad y priva al país de la plena utilización de su potencial humano...". De esta idea surge la preocupación por niños en extrema pobreza, tratando de recuperarlos antes que sea demasiado tarde. "La política de la educación parvularia del estado debe ir dirigida hacia los sectores de menores recursos, para que no inicien su vida con armas desiguales, desnutrición, falta de higiene, marginación cultural, etc."(2).

El 13 de enero de 1974, el Ministro de Educación presenta la "Directiva para la Educación". En lo relacionado a la educación parvularia, destaca dos períodos: para los niños de 0 a 4 años, la tarea debe estar centrada prioritariamente en salud y nutrición. Para los de 4 a 6 años se expresa la conveniencia de que todos "pudieran tener la oportunidad de obtener esta educación científicamente guiada en los jardines de párvulos".

Esta Directiva plantea la necesidad de diagnosticar todo el sistema de educación, a fin de planificar sobre bases reales. Con este objetivo, a nivel preescolar, se crea la llamada "Comisión 17".

El 5 de abril de 1974 comienza a funcionar la "Comisión 17", convocada por la Superintendencia de Educación e integrada por representantes de las Universidades de Chile y Católica, Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), Superintendencia de Educación y Ministerio de Educación. Su objetivo es elaborar en un breve plazo un diagnóstico de la educación parvularia chilena.

Entre las insuficiencias detectadas en este diagnóstico se destaca el hecho de que no existe un organismo que dicte una política educacional y una estructuración funcional, en relación con la satisfacción de las necesidades específicas de la educación parvularia. Por otra parte, se dice que sólo se han cumplido parcialmente las normas legales al respecto. Habría carencia de estadísticas ordenadas, una falta de coordinación entre la metodología empleada con los preescolares y la de la escuela básica y un incremento desorbitado de la matrícula de las universidades en la carrera de educadores de párvulos, además que éstas estarían favoreciendo los contenidos por sobre la formación de actitudes(3).

En junio de 1974 se realiza una Consulta Nacional a educadores que trabajan en relación directa con los niños, con objeto de verificar los contenidos del diagnóstico elaborado.

Sobre la base del diagnóstico y la consulta, se lanzan las "políticas Educativas del Gobierno de Chile" (1974). En éstas, se reitera la preocupación por la reducción de la marginalidad, dando atención a los más desposeídos y mejorando las condiciones de los niños con programas que refuerzan el cuidado familiar. Esta acción debía hacerse en forma coordinada entre los ministerios de Salud, Vivienda y Educación.

En materia de educación, se da prioridad a las áreas preescolar, educación básica, educación especial y educación de adultos.

En 1976, el Gobierno con objeto de acelerar sus planes de acción en torno a la educación parvularia, crea la "Comisión Consultiva Coordinadora de las Actividades relacionadas con la atención parvularia y Jardines Infantiles", se trata de una Comisión asesora del Gobierno, presidida por la Sra. de Pinochet, cuya acción está dirigida a coordinar y elaborar las políticas, planes y programas de la educación parvularia,

especialmente lo que se lleva a cabo a través de los Jardines Infantiles.

Participan en esta Comisión, representantes de los ministerios de Salud, Vivienda, Interior, Universidades, JUNJI, el Comité de Jardines Infantiles y Navidad, y dos especialistas: un médico y un psicólogo. (Decreto Supremo publicado en el Diario Oficial, 24 de julio, 1976).

Entre las "Políticas de Acción Social" aprobadas para el año 1977, se plantea que el objetivo básico de la educación parvularia debe ser "el desarrollo del niño y la mujer que viven en peor situación socio-cultural".

La "Directiva Presidencial sobre Educación Nacional" (5 marzo 1979), en lo que a educación parvularia se refiere, recoge lo ya esbozado en los discursos anteriores, llevando a cabo las siguientes medidas:

- Se incrementará "la cobertura hasta por lo menos llegar a generalizarla como opción de los padres para el año inmediatamente anterior al primero básico", dando prioridad a los niños de extrema pobreza.

- Se introducirán y generalizarán "sistemas objetivos que permitan, durante el curso de esta enseñanza, detectar problemas de educación diferencial".

- Se complementará "la formulación de los programas en todos los niveles y se fijarán para todos los establecimientos, fiscales o particulares, normas mínimas en lo técnico-pedagógico".

- Se mantendrá la dependencia en lo asistencial del Ministerio del Interior, y en lo educacional del Ministerio de Educación. Continuará, además, la acción del Consejo Consultivo como asesor y coordinador de las actividades de la educación parvularia.

Se enfatiza en la Directiva el apoyo que necesariamente tiene que dar la comunidad para concretar estas iniciativas. En este sentido, se "reforzará la orientación y formación de los padres a objeto de que tomen conciencia del papel primordial que les corresponde en la educación de sus hijos", acciones que se llevarán a cabo a través de los medios de comunicación de masas, Secretaría Nacional de la Mujer, CEMA Chile y otros.

En síntesis, en todas las medidas adoptadas, se reitera el hecho de que la atención al niño es "prioritaria" y "preferencial". A nivel oficial, las autoridades la reconocen como "soporte del sistema"(4). Estos esfuerzos se han traducido en la gran expansión que ha experimentado la educación parvularia chilena en los últimos años, lo cual también ha significado el despliegue de una enorme cantidad de recursos humanos y materiales.

La etapa de "modernización de la educación" propiciada por el Gobierno a partir de 1980, que lleva al traspaso de la Administración o gestión educativa de los establecimientos educacionales a las municipalidades u organizaciones intermedias, va a significar también cierto cambio en lo que a educación preescolar se refiere.

Siendo ésta, a nivel fiscal, de carácter gratuito, quizás no va a resultar rentable su creación si no se asigna una subvención especial. Ante esta perspectiva, tiene sentido la disposición del Gobierno de otorgar por primera vez una subvención a los párvulos del 2º nivel de transición, es decir, aquellos que hayan cumplido 5 años al 31 de marzo del año lectivo(5).

Otra medida tiene relación con los establecimientos particulares: según el Decreto N° 2635 (mayo, 1981) se prodrá reconocer a los establecimientos particulares de

educación parvularia de nivel medio y de transición cuando éstos soliciten ser declarados "Cooperadores de la Función Educacional del Estado"(6). Esta medida permitirá e incentivará el área privada para colaborar con el estado en la función educacional, logrando en un plazo no muy lejano que en general se curse, por lo menos, el año anterior al primer año básico, alcanzando, en parte, la igualdad de oportunidades ante la educación.

Llama la atención, al analizar cronológicamente los acontecimientos en materia educacional, los vaivenes o cambios institucionales llevados a cabo en lo que a educación parvularia se refiere, del año 1973 en adelante.

No queda claro por qué en estos ocho años, la Junta Nacional de Jardines Infantiles ha cambiado en dos oportunidades de dependencia.

En efecto, mediante el Decreto Ley publicado en el Diario Oficial del 29 de diciembre de 1976, se modifica la dependencia de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) que pasa a relacionarse con el Gobierno a través del Ministerio del Interior en lugar del Ministerio de Educación, como lo estipulaba la Ley N° 17.301 (1970). Los argumentos dados en esta oportunidad esgrimían que la acción de la JUNJI se enmarca en los planes de acción social del Gobierno llevados a cabo a través del Ministerio del Interior.

Sin embargo, a principios del año 1981, se modifica la Ley 17.301, en lo que respecta a la dependencia de la JUNJI, volviendo a relacionarse con los poderes públicos a través del Ministerio de Educación.

Una vez en el Ministerio de Educación, no está aún claro cuál será la política para la JUNJI en relación al traspaso de los establecimientos educacionales a las municipalidades. Se ha anunciado que los Jardines Infantiles de la JUNJI serán municipalizados; para hacerse efectivo se espera la resolución del Gobierno acerca de la subvención que se otorgaría para los niños de Sala Cuna y nivel medio. Se ha anticipado que esta subvención sería sólo para niños de extrema pobreza, lo cual obligaría a establecer métodos adecuados de selección, asegurando su condición. La función de la JUNJI a partir del momento del traspaso no tendría razón de ser. A título de hipótesis se podría pensar en su desaparición o en que su equipo técnico se convierta en el equipo, a nivel de ministerio, encargado de elaborar las normas y ejecutar la supervisión.

Por otra parte, la existencia de la "Fundación de Ayuda a la Comunidad", con la creación de los Centros Abiertos, y el Comité Nacional de Jardines Infantiles y Navidad, aparecen introduciéndose en un campo que al parecer podría ser dominio de la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

Además, cabe la pregunta acerca del poder atribuido a la llamada "Comisión Consultiva Coordinadora de las actividades relacionadas con la atención parvularia y Jardines Infantiles" que se relaciona directamente con el Gobierno a través de su presidenta, la Sra. de Pinochet.

## **INSTITUCIONES DEDICADAS A DAR ATENCION A LOS A LOS NIÑOS MENORES DE SEIS AÑOS**

Existe en la actualidad cierta dispersión en cuanto a las instituciones que entregan atención preescolar a nivel nacional.

En este trabajo se presentarán solamente aquellos organismos de carácter formal, fiscal o particular(7).

## **Ministerio de Educación**

Atiende el porcentaje más alto de la matrícula preescolar en el país (un 52,8<sup>o</sup>/o en 1980) Se centra en niños de 4 a 6 años, preparándolos en su ingreso a la educación regular, a través de cursos parvularios anexos a las escuelas básicas o en escuelas de párvulos independientes.

Las líneas de acción del Ministerio emanan de la Superintendencia de Educación Pública, las cuales son transmitidas a la Dirección de Educación, que se encarga de dictar normas a nivel nacional. Las normas son ejecutadas por las Secretarías Ministeriales de Educación en todo el país. A su vez, al Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas le corresponde perfeccionar al personal, elaborar material curricular y coordinar la investigación en este nivel, a través de su Departamento de Educación Preescolar.

Como se dijo, a partir de 1981 comienzan a traspasarse los establecimientos del Ministerio a las municipalidades correspondientes. Este proceso, suspendido no se sabe hasta cuándo(8), incluye a los parvularios anexos o independientes de las escuelas fiscales. Con este objeto, el gobierno había dispuesto una subvención para los niños del último nivel de transición que hayan cumplido 5 años en marzo de ese año (Decreto Ley 3.529/80).

La función del Ministerio de Educación, luego del traspaso a la administración municipal será de carácter técnico-evaluativa, entregando todo el resto al equipo de administración) de la corporación municipal correspondiente a cada comuna.

## **Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI).**

Se crea bajo la Ley Nro. 17.301 de abril de 1970. Es una corporación de derecho público, funcionalmente descentralizada y autónoma. Se relacionaba con los poderes públicos a través del Ministerio del Interior hasta 1981, año en que vuelve a depender del Ministerio de Educación, tal como fue en sus inicios.

Sus niveles organizativos son: una Dirección General y Delegaciones Regionales.

La JUNJI atiende a niños de 0 a 6 años centrándose en los de extrema pobreza, en tres niveles.

- Sala Cuna (0 a 2 años)
- Nivel Medio (2 a 4 años)
- Transición (4 a 6 años)

Los Jardines Infantiles son dirigidos por educadores de párvulos y los niños atendidos por educadores y auxiliares, en jornada completa.

El objetivo de la JUNJI es "crear y planificar, coordinar, promover, estimular y supervigilar la organización y funcionamiento de jardines infantiles que reciben niños durante el día desde los tres meses hasta la edad de su ingreso a la Educación General Básica, y les proporciona atención integral que comprende alimentación adecuada, educación correspondiente a su edad y atención médico-dental".

En la actualidad, se encuentra pendiente el traspaso de los Jardines Infantiles de la JUNJI a la gestión municipal; falta aún precisar el tipo y monto de subvención que se otorgaría a los menores de 5 años.

### **Comité Nacional de Jardines Infantiles y de Navidad**

Entidad encargada de realizar una labor asistencial a sectores de escasos recursos.

Su estructura contempla un Directorio y Comités Regionales, estos últimos integrados por voluntarias.

En lo que se refiere específicamente a Jardines Infantiles, se preocupa de:

– Crear Jardines Infantiles en sectores de Extrema Pobreza. Una vez creados y equipados pasan a depender de la JUNJI.

– Colaborar con algunos Jardines Infantiles “apadrinándolos” y entregándoles equipamiento, ropa, juguetes, alimentación, servicio médico-dental, etc.

En la actualidad, entrega atención a 257 jardines infantiles pertenecientes a la JUNJI, Ministerio de Educación, Municipalidades y otros que son propios del Comité.

### **Fundación de Ayuda a la Comunidad**

Fundación con personalidad jurídica de Derecho Privado, creada en abril de 1975 por la Sra. de Pinochet, quien la preside.

Tiene como objetivo coordinar programas de apoyo al bienestar social de la comunidad dentro de los programas de acción social del Gobierno.

En lo relacionado a la educación preescolar contempla la creación de Centros Abiertos, que son establecimientos que atienden gratuitamente a preescolares pertenecientes a sectores desfavorecidos.

Los centros se ubican en sectores poblacionales que JUNJI no alcanza a cubrir, ya sea por ubicación geográfica o por capacidad.

Funcionan en locales cedidos por las municipalidades, en doble jornada, atendidos por personal voluntario y en algunos casos, por alumnas de educación de párvulos en práctica.

En la actualidad existen 315 Centros Abiertos que atienden a 34.541 niños en todo el país(9).

### **Jardines Infantiles Particulares y Tipo Empresa-servicio**

Se trata tanto de jardines infantiles privados como de los que pertenecen a empresas u organismos fiscales y particulares, dependientes de los respectivos departamentos de Bienestar del Personal.

Entregan atención desde la sala cuna al nivel de transición.

Se clasifican en tres tipos.

a) Establecimientos particulares gratuitos subvencionados que atienden a párvulos en locales anexos a escuelas o colegios del mismo tipo. La subvención sólo cubre a los niños de 6 años de edad. Se rigen por los planes y programas oficiales; son supervisados por el MINEDUC igual que los establecimientos fiscales. En 1981, la matrícula de estos establecimientos alcanzó a 12.890 niños(10).

b) Establecimientos particulares no-subsuencionados que atienden a preescolares en escuelas, colegios o liceos declarados "Cooperadores del Estado". Estos cumplen con los planes y programas establecidos a nivel oficial, son supervisados y tienen control de calidad de parte del MINEDUC. El control se hace a partir de 1982 en los niveles que atienden a niños de 2 a 6 años (Decreto Nro. 2.635).

En 1981, la matrícula de este tipo ascendió a 23.625 párvulos(11).

c) Parvularios particulares no-subsuencionados, no cooperadores del estado. Se rigen por normas propias, no se ciñen a los planes y programas oficiales, no tienen supervisión ni control de calidad.

Para su creación requieren permiso municipal y autorización de la oficina de Impuestos Internos.

Este último tipo de jardines ha proliferado ampliamente en los últimos años. Hasta la fecha no se cuenta con estadísticas oficiales del número de niños atendidos o matriculados en estos establecimientos.

## DEMANDA TEORICA DE EDUCACION PREESCOLAR Y EVOLUCION DE LA MATRICULA

Las estimaciones a las que llega el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) indican que en Chile, en el año 1980 habría una población de 1.501.383 niños entre 0 y 5 años de edad. La tasa de evolución demográfica promedio anual que había disminuído en el período 1964-1970 a  $-0,42$  y a  $-0,87$  entre los años 70-73, aparece en el período 73-80 aumentando hasta llegar a  $0,83$  (Ver Anexo Nro. 1).

De la totalidad de niños en este tramo de edad, se estima que el  $25,6\%$  se ubica en la llamada "extrema pobreza"(12), y es hacia ellos donde apunta primordialmente la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

En 1981, de acuerdo a cifras entregadas por la Superintendencia de Educación Pública y la JUNJI, el sistema educacional atendió a 175.450 niños en edad preescolar. Al comparar esta cifra con las estimaciones de población, se llega a un  $11,5\%$  de niños atendidos. En el sector de extrema pobreza se cubre a alrededor del  $13\%$  de la población infantil. Estos datos revelan que aún permanece un alto contingente de niños que no está recibiendo este tipo de atención (el  $88,5\%$  de la población total y el  $87\%$  de los niños de pobreza extrema).

De acuerdo a los planes del gobierno, se espera dar atención preescolar al  $100\%$  de los párvulos de extrema pobreza urbana en 1985 y se trataría de llegar a toda la población rural infantil hacia el año 2.000.

Las estadísticas muestran un fuerte crecimiento de la educación preescolar en Chile en los últimos años. Si nos remontamos a 1958 observamos que la matrícula fiscal era de 25.862 niños, la que al cabo de 23 años ha aumentado aproximadamente en un  $670,2\%$ .

No siendo la educación preescolar obligatoria, ¿responde este aumento a una moda? ¿a una política racional que afecta a todo el sistema educativo chileno? o ¿a la acción de un grupo de personas con "influencia"?

Con el objeto de ir aclarando éstas y otras preguntas o dudas, veamos brevemente cuál ha sido el panorama en América Latina.

“Al inicio de la segunda mitad del siglo XX, la inscripción en cursos, fases o ciclos de la educación preescolar de la región no superaba la cifra de 400.000. 10 años más tarde, en 1960, la inscripción se acerca a un millón de niños, elevándose a 1,7 millones en 1970 y a 2,5 millones en 1975. Se estima que para fines de la década presente (se refiere a 1980) la inscripción preescolar latinoamericana habrá duplicado el nivel que registró al inicio de ella”(13).

Estas cifras poco dirían si no se les relaciona con la población en edad de ser atendida por la educación preescolar. El mismo autor señala que América Latina ha tenido una tasa de crecimiento de la población preescolar de 6,4<sup>o</sup>/o para el período 1960-1975; y si se considera sólo el quinquenio 70-75, la cifra sería un 8,3<sup>o</sup>/o.

En 1977 se estimaba que la cobertura de la educación preescolar en América Latina y El Caribe alcanzaba a unos 3,19 millones de niños, lo cual representaba alrededor del 5,3<sup>o</sup>/o de la población de 0 a 6 años. En Chile, en ese mismo año, la matrícula alcanzaba al 10,3<sup>o</sup>/o de los menores de seis años.

El índice de incremento en toda América Latina habría sido de un 86,4<sup>o</sup>/o entre los años 1970-1977. En Chile habría sido de un 151,2<sup>o</sup>/o para ese mismo período tal como se presenta en el Cuadro Nro. 1.

### Cuadro 1

#### Evolución de la Matrícula en Educación Preescolar en América Latina y Chile (En miles)

Año	América Latina		Chile	
	Matrícula	Variación	Matrícula	Variación
1970	1.711,1	100,0	59,0	100,0
1971	1.854,1	108,3	68,8	116,7
1972	1.964,2	114,7	78,0	132,2
1973	2.084,0	121,7	90,3	153,1
1974	2.311,0	135,0	109,6	185,8
1975	2.549,9	149,0	117,0	198,3
1976*	2.895,7	169,2	131,6	223,1
1977*	3.190,8	186,4	148,2	251,2

(\*) Con estimaciones para algunos países.

Fuentes. América Latina: Miranda, op.cit.

Matrícula Chile: Superintendencia de Educación Pública.

Sin duda, el avance en Chile supera lo alcanzado en el ámbito de Latinoamérica y el Caribe, pero es necesario también precisar que en países como Perú, Bolivia, Colombia y Venezuela se está dando un fuerte impulso a la educación parvularia en las políticas educativas estatales.

Si bien el crecimiento de la matrícula ha sido alto, todavía se está lejos de alcan-

zar los índices propios de países desarrollados, si se considera que en ellos se cubre a casi 1/3 de los niños de 0 a 4 años. La información y análisis de la matrícula preescolar se encuentra en el capítulo 6, al cual remitimos.

Considerando que el Ministerio de Educación sólo mantiene cursos de nivel de transición y algunos de nivel medio y dado que su red atiende a la mayor parte de la matrícula preescolar, se puede concluir que la más alta cobertura se encuentra en el período de edad previo al ingreso a la enseñanza básica, esto es, de 4 a 6 años.

La Junta Nacional de Jardines Infantiles, a su vez, atiende a niños entre los 0 y 6 años de edad, los cuales se distribuyen en un 8<sup>o</sup>/o en sala cuna y un 92<sup>o</sup>/o en los niveles Medio y Transición.

Respecto a la matrícula según nivel socio-económico no se cuenta con datos actualizados, sin embargo, los de 1977 pueden indicar cierta tendencia.

En el discurso oficial se dice que se otorgará atención prioritaria a los niños que provienen de sectores de extrema pobreza (PEX).

En 1977, en los cursos del MINEDUC el 39<sup>o</sup>/o provenía del sector PEX y en los jardines de la JUNJI, el 55,6<sup>o</sup>/o. Se supone que estas cifras han aumentado en los últimos años, sobre todo si se toma en cuenta que se espera llegar a atender al 100<sup>o</sup>/o de los párvulos en extrema pobreza en 1985.

El sector particular no subvencionado llega preferentemente a niños de nivel socio-económico medio y alto, quienes cuentan con los recursos para financiar su educación.

Con el objeto de facilitar la selección de los niños, la JUNJI ha elaborado una pauta que permite clasificar a los postulantes en cuatro categorías: "pobreza extrema (PEX)", "escasos recursos", "recursos indispensables" y "sin problemas". En el Cuadro 2 se presenta la distribución de estas categorías en la matrícula de 1977.

## Cuadro 2

Distribución de la Matrícula JUNJI Según Categorías Socioeconómicas.  
Año 1977

	PEX		Escasos Recursos		Recursos Indisp.		Sin Problemas	
	Nº	o/o	Nº	o/o	Nº	o/o	Nº	o/o
Regiones	9.466	51,1	5.149	27,8	2.535	13,7	1.368	7,4
Reg. Metro.	10.779	60,3	4.447	24,9	1.790	10,0	854	4,8
TOTAL	20.245	55,6	9.596	26,4	4.325	11,9	2.222	6,1

Fuente: JUNJI.

Las estadísticas disponibles no aparecen diferenciadas según contextos urbano-rural.

Una de las deficiencias que las autoridades encargadas de la educación preescolar

destacan, es no alcanzar a los sectores rurales. En la actualidad el Ministerio de Educación ofrece cursos solamente para unos 500 menores que habitan en zonas rurales (5<sup>o</sup>/o de la matrícula preescolar del MINEDUC). La JUNJI no tiene cobertura a nivel rural.

### CAPACIDAD INSTALADA

De acuerdo a las cifras obtenidas, tanto las escuelas que atienden a preescolares como los Jardines Infantiles del sector fiscal funcionan en 1981 con su capacidad completa.

El Ministerio de Educación cuenta en 1980 con 65 escuelas de párvulos independientes, el resto funciona en locales de escuelas básicas, haciendo un total de 1.549 cursos.

La Junta Nacional de Jardines Infantiles atendía en 1981 en 387 locales en todo el país, de los cuales 168 (43,4<sup>o</sup>/o) se ubican en la Región Metropolitana (ver Cuadro 3). Estos Jardines están perfectamente equipados para otorgar atención integral en jornada completa.

El incremento de la matrícula obligó a construir y habilitar nuevos locales. Entre 1975 y 1978, se edificaron 44.920 m<sup>2</sup>, lo cual significa 3.452 salas de clases para párvulos. Se contó para esto, con fondos del Ministerio de Educación y del Interior(14). Además, hay que agregar alrededor de 57 salas de clases construidas con fondos del convenio MINVUBID (1978-1979).

Cuadro 3

#### Capacidad de los Jardines Infantiles JUNJI al 30 de junio, 1981

RESUMEN NACIONAL				
Región	Nº Jardines	Capacidad Sala Cuna	Nivel Medio y transición	Total
I	27	224	2.696	2.920
II	15	32	1.588	1.620
III	10	80	708	788
IV	18	182	1.496	1.678
V	39	397	4.080	4.477
VI	10	34	1.104	1.138
VII	25	286	2.546	2.832
VIII	35	86	3.620	3.706
IX	16	129	1.480	1.609
X	14	150	1.346	1.496
XI	4	54	432	486
XII	6	98	520	618
Metrop.	168	2.065	21.431	23.496
TOTAL NAC.	387	3.817	43.047	46.864

Fuente: JUNJI

## PERSONAL DOCENTE

El Ministerio de Educación, en 1979, contaba con 1.752 personas para atender sus cursos de pre-básica fiscal, en tanto que 1.036 lo hacían en la enseñanza particular. Su distribución en los establecimientos se puede observar en el Cuadro 4.

Cuadro 4

### Personal de los Establecimientos que Atienden Enseñanza Pre-básica Según Tipo de Enseñanza

	FISCAL		PARTICULAR	
	Nº	o/o	Nº	o/o
Director	54	3,1	53	5,1
Sub-Director	18	1,0	4	0,4
Profesor Parvulario	939	53,6	834	80,5
Profesor Común	596	34,0	-	-
Otros profesores	46	2,6	71	6,9
Servicios Menores	50	2,9	22	2,1
Otro personal	49	2,8	52	5,0
<b>TOTAL:</b>	<b>1.752</b>	<b>100,0</b>	<b>1.036</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Superintendencia de Educación Pública, Documento de Trabajo St. Nro. 478/12/79.

Llama la atención que en el sector fiscal, desempeñen labores como profesores de nivel preescolar, 939 educadores de párvulos y 596 profesores comunes. En el sector particular el 80,5<sup>o</sup>/o del personal son educadores de párvulos.

El personal del sector fiscal dedicado a la educación pre-básica representa al 1,89 del total del personal en este sector en todo el país. Si se agrega la educación particular, esta cifra sube a 2,2<sup>o</sup>/o. En la Región Metropolitana se ubica el 52,2<sup>o</sup>/o del personal fiscal existente en el país para el nivel preescolar.

Al cruzar estas cifras con la matrícula fiscal del MINEDUC para el nivel pre-básico (1979) se obtiene un promedio de 56,3 alumnos por profesor, considerando las categorías "profesor parvulario", "profesor común" y "otros profesores" (ver Cuadro 4).

Ante estas cifras, que no parecen corresponder a la realidad, cabe hacer dos preguntas, ¿hay realmente falta de personal, quedando un número de niños preescolares sin atención, al interior de las escuelas? o ¿están los datos de matrícula preescolar del MINEDUC sobreestimados?

La información obtenida indica que el Ministerio de Educación en sus cursos pre-básicos tiene una norma matrícula de 35 alumnos por profesor.

La Junta Nacional de Jardines Infantiles a nivel de norma contempla para Sala Cuna una educadora de párvulos por cada 20 niños, y una auxiliar por cada 6 niños.

En el nivel medio (2-4 años) una educadora de párvulos por cada 30 niños y una auxiliar por cada 12 niños entre 2 y 3 años. En el nivel de transición, una educadora por cada 35 niños.

Además de esto, se requiere una Directora por Jardín Infantil de más de 100 niños, una auxiliar de alimentación por cada 40 niños, un auxiliar de servicios menores y un cuidador.

En el caso que el Jardín tenga menos de 100 niños, el cargo de Directora lo asume la educadora pedagógica del Jardín(15).

No se tienen datos actualizados de dotación de personal de los Jardines Infantiles. Sin embargo, en el año 1977 contaban con 375 educadoras, 1.275 auxiliares de educación de párvulos, 445 manipuladoras de alimentos, 203 personas en servicios menores y 234 cuidadores(16).

Si se comparan estas cifras con la asistencia media en los tres niveles para ese mismo año(17), se obtiene un déficit total de 435 educadoras y 368 auxiliares. Esta cifra aumenta al hacer la comparación con los datos de matrícula.

Es preciso destacar que ese año se abrieron 400 vacantes para llenar los cargos de educadoras y no fueron ocupados totalmente debido a falta de postulantes. Entre las causas se estima que el nivel de remuneraciones era muy bajo para un excesivo recargo de trabajo, demasiadas exigencias de tipo administrativo en desmedro del contacto directo con los niños, y falta de un equipo multidisciplinario para realizar el trabajo.

## FORMACION Y PERFECCIONAMIENTO DE MAESTROS

El auge de la preocupación por los párvulos en los últimos años ha llevado a las universidades del país y a un considerable número de academias a incorporar a sus programas la carrera de educadores y auxiliares de educación de párvulos. Siendo una especialidad relativamente nueva y "de moda" ha tenido una fuerte demanda, y seguramente la seguirá manteniendo aunque el título de "educador de párvulos" no esté considerado entre las 12 carreras universitarias según la nueva legislación.

En 1981 existían en el país once sedes universitarias que tenían matrícula en el primer año de la carrera de Educación de Párvulos: U. Católica de Chile, U. Católica de Talcahuano, U. Católica de Curicó, U. de Concepción, U. Católica de Valparaíso, U. Austral, Universidad de Antofagasta, Universidad de La Serena, Universidad de La Frontera, Universidad de Talca y Universidad de Tarapacá.

El mismo año 1981, la Universidad del Norte cerró su carrera de Educación Parvularia y la Universidad de Chile transfirió la carrera a la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas.

En 1982, dos nuevas universidades inician la carrera: la Universidad de Magallanes y la Universidad de Atacama, ofreciendo 50 y 70 vacantes respectivamente.

Además, diversos Institutos Profesionales particulares que ofrecen la carrera a egresados de la educación media.

En 1968 la matrícula en las carreras de educación de párvulos era de 468 alumnos. En 1970 alcanzaba a 954, y en los tres años posteriores aumentó a 4.407, llegando en 1975 a 4.845 para disminuir en 1981 a 2.113 alumnos.

Hasta el año 1979 se habrían titulado en la Universidad Católica de Santiago, 198 alumnas, habiendo ingresado en el plan regular 561 alumnos entre 1972 y 1979. En la sede del Maule, de los 338 alumnos que ingresaron entre 1975 y 1979 se habían titulado 67 y en Talcahuano, 12 de 193(18).

En 1981 se entregó el título a 830 egresados de las 12 universidades del país que ofrecían la carrera, perteneciendo el número más alto a la Universidad de Chile con 341 titulados. (Ver Cuadro 5).

**Cuadro 5**

**Formación de Educadores de Párvulos**

	Matrícula 1er. año 1981(1)	Matrícula Total 1981(2)	Vacantes 1982	Titulados 1981
U. de Chile	-	-	-	341
U. Católica de Chile	99	353	114	98
U.C. de Talcahuano	40	148	51	9
U.C. de Curicó	71	291	95	50
U. de Concepción	44	221	45	116
U.C. de Valparaíso	42	187	60	-
U. Austral	27	101	35	43
U. del Norte	-	56	-	23
U. de Antofagasta	42	82	40	27
U. de La Serena	39	149	60	19
U. de La Frontera	49	192	80	53
U. de Magallanes	-	-	50	-
U. de Talca	40	158	80	37
U. de Atacama	-	-	70	-
U. de Tarapacá	37	175	50	14
<b>TOTAL</b>	<b>530</b>	<b>2.113</b>	<b>830</b>	<b>830</b>

Fuente: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas: "Anuario Estadístico", Santiago, 1981.

**Nota 1:** La matrícula en 1er. año de las carreras de Educación de Párvulos en 1981 aparece subestimada porque no se incluyen las cifras de las Academias Superiores de Ciencias Pedagógicas de Santiago y Valparaíso, ni del Instituto Profesional de Osorno. En 1982 estas tres instituciones ofrecieron 141, 70 y 40 vacantes en 1er. año respectivamente ("El Mercurio" 23, 24 y 25 de febrero de 1982).

**Nota 2:** La matrícula total de Educación de Párvulos en 1981 en la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Santiago era de 460 alumnos.

El perfeccionamiento de las educadoras en ejercicio lo realizan diversas instituciones. Las universidades ofrecen cursos especiales en el verano y otros a través de la

televisión. Se ofrecen también cursos de regularización para aquellos sin título y para auxiliares de párvulos.

La JUNJI, a través de su Departamento Técnico Pedagógico, organiza periódicamente jornadas de capacitación para el personal.

El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas tiene a su cargo la ejecución de cursos para perfeccionar a los docentes que dependen del Ministerio de Educación, a través del Departamento de Educación Preescolar.

En la actualidad, al traspasar los centros preescolares del MINEDUC a las municipalidades, son éstas las que firman convenios con instituciones para perfeccionar a sus profesores.

Es preciso destacar que desde 1974, se ha estado aplicando en algunos jardines infantiles (dependientes de las universidades y de la JUNJI) el currículum cognitivo desarrollado por el High Scope Educational Research Foundation. Para este objeto, han estado viajando a Ypsilanti, Michigan, EE.UU. numerosas personas provenientes de las diferentes reparticiones, quienes posteriormente se encargan de promover y entrenar a las educadoras en el método.

Los cursos para la formación de auxiliares de educadoras de párvulos son entregados por Academias, "cooperadoras del Estado". Hay tres tipos:

- Academias dependientes de las Universidades.
- Organismos fiscales.
- Organismos particulares.

A nivel nacional, las dos instituciones de mayor cobertura son. DUOC y las Escuelas Técnicas Femeninas dependientes del Ministerio de Educación.

Entre las academias particulares se encuentran al menos 10 que imparten la carrera (Cáritas Chile, Institutos Culturales, YMCA, etc.).

La carrera dura entre 3 y 5 semestres, seguida de una práctica profesional de un semestre.

Los jardines de la JUNJI funcionan en su mayoría con auxiliares de párvulos. En el año 1977, tenían 1.275 auxiliares y 375 educadoras. Las necesidades, sin embargo, son más altas. Gran parte de las auxiliares son personal del empleo mínimo.

## **COSTOS DE LA EDUCACION PARVULARIA**

El fuerte incremento en la educación parvularia en Chile, necesariamente va a la par con una mayor asignación de recursos para ese nivel.

Al hablar de inversión o asignación de recursos, dentro del presupuesto nacional, se considera el retorno de esa inversión, asunto que cuando se trata de personas, resulta difícil de calcular. Existen al respecto pocos estudios centrados en la educación preescolar, haciéndose necesarios a fin de hacer óptimo el empleo de los escasos recursos existentes en nuestros países en vías de desarrollo.

Selowsky, en 1971, señalaba que el probable cuello de botella de la inversión en capital humano de los países subdesarrollados está en el déficit de inversión preescolar(19). Por otra parte, el informe de BID-ODEPLAN (1976-1977), "Evaluación de la Atención Integral a Menores de Extrema Pobreza", determinó que la rentabilidad social de los programas de atención integral era de un 18<sup>o</sup>/o. Se les asigna un rol funda-

mental, bajo el supuesto que tienen un efecto significativo en la prevención de la repitencia y deserción escolar. Sin embargo, no hay aún estudios que comprueben los efectos de la educación preescolar en un mejor rendimiento a largo plazo; al parecer sus efectos son inmediatos, pero tienden a perderse alrededor de 4to. básico, no existiendo diferencias entre los niños que han tenido y no han tenido atención preescolar(20).

La **Junta Nacional de Jardines Infantiles**, en 1977, tuvo un flujo de egresos de \$ 379.914.544,21 (moneda de diciembre de 1977). Esto da un gasto promedio anual por alumno matriculado de \$ 11.252,73 (US\$ 407,82 al cambio de \$ 27,59 de di. 77) y de \$ 15.530,17 (US\$ 562,88) por alumno asistente(21).

En 1979, el total de gastos de la JUNJI habría sido de \$ 851.801.299,06 (en moneda de c/mes, enero-dic. 70). El detalle mensual aparece en el Cuadro 5 incluido en el Anexo.

De acuerdo a estimaciones realizadas por Filp y Latorre(22) los costos por niño serían de US\$ 337,84 para los jardines infantiles con 96 niños y de US\$ 361,33 para los de 216 niños (cálculos efectuados sobre la base de datos de 1977).

El nivel Sala Cuna resulta el de mayor costo. En efecto, las estimaciones efectuadas arrojan un costo promedio anual por alumno matriculado de US\$ 675 y de US\$ 1.030 por alumno asistente(23).

La asignación otorgada por esta repartición a la educación preescolar ha ido en aumento creciente. La evolución de asignación porcentual del gasto total financiado por el MINEDUC para el nivel pre-básico ha evolucionado de la siguiente manera(24):

1974 - 1,69<sup>o</sup>/o

1975 - 1,71<sup>o</sup>/o

1976 - 2,29<sup>o</sup>/o

1977 - 2,54<sup>o</sup>/o

1978 - 3,69<sup>o</sup>/o

En 1977, el gasto promedio por alumno fue de \$ 3.715 (US\$ 134,6, dic. 77) siendo el gasto estimado para pre-básica de \$ 303.288.880 (US\$ 1.099.271)(25).

El costo anual estimado por alumno es de US\$ 127,11 en 1979(26). En la enseñanza básica el costo por alumno se estima en aprox. US\$ 80 anuales.

Es preciso, sin embargo, recordar que el MINEDUC sólo entrega atención a los niños del nivel de transición (4-6 años) y generalmente aprovecha la infraestructura de las escuelas básicas. Además, la JUNJI entrega alimentación (desayuno, almuerzo y "once") y mantiene al niño durante todo el día, en tanto que el MINEDUC sólo da almuerzo a un porcentaje reducido de niños y los atiende en media jornada. Por lo tanto, el gasto necesariamente es menor que el de la JUNJI

## **CURRICULUM PREESCOLAR**

La preocupación por el párvulo durante el período, no sólo se ha traducido en la creación de nuevos jardines y aumento de la matrícula.

Además, ha surgido lo que podría denominarse movimiento de renovación curricular que, en parte, se ha expresado en la introducción y adaptación de modernos enfoques que colocan a nuestra educación preescolar a nivel de los avances logrados en

países desarrollados. Entre estas innovaciones se puede mencionar la aplicación en algunos jardines del Currículum Cognitivo y el Currículum Personalizado, además del Integral que venía siendo el predominante en los últimos años.

El Currículum **integral** es el de más antigua aplicación. Se creó en el Dpto. de Educación Preescolar de la Universidad de Chile. Integra todos los aspectos del desarrollo: físico, psicomotor, afectivo y social. Se planifica en torno a objetivos bidimensionales, conductas deseables y se sugieren alternativas metodológicas. Posteriormente, se agrega la evaluación. Las actividades se organizan en unidades didácticas, las que a su vez se desglosan en las unidades programáticas planteadas en el programa oficial. Se presenta, también, el rol del educador y del auxiliar frente al proceso de aprendizaje, la estructuración del ambiente y la organización del tiempo. Este currículum contempla y pone énfasis en un programa de "apresto" en el nivel de transición, destinado a facilitar la ulterior lecto-escritura.

El Currículum **Cognitivo**, tomado del Proyecto High Scope, se basa en la teoría del desarrollo de Piaget. En Chile, se comenzó a aplicar a través de las alumnas en práctica de las universidades. Entre los años 1975-76 ya se aplica en forma algo más generalizada. Una de las características principales es la de proveer un ambiente estimulante para que el niño, mediante exploración, tenga las experiencias necesarias y adecuadas para su desarrollo. La estructuración física se organiza en áreas de juego o trabajo (arte, casa, bloques, música, etc.). El niño elige el área, establece con el adulto un compromiso de trabajo, relata lo que hizo y se evalúa a sí mismo. Además, hay momentos de trabajo grupal. Este currículum se aplica desde los dos años de edad. No contempla un programa específico de apresto, ya que se considera que de la experiencia misma van surgiendo las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lecto-escritura.

El Currículum **personalizado** está basado en la teoría de Carl Rogers. El aprendizaje está centrado en el niño y no en el profesor. Se plantea que todos los niños tienen motivación por aprender, pero ésta es diferente para cada individuo de acuerdo a su experiencia. El maestro debe ser un facilitador, comunicando sentimientos y emociones. El objetivo es, en definitiva, que el niño aprenda a aprender.

Es preciso destacar que los organismos oficiales se han abocado también a la preparación de planes y programas para la educación preescolar.

En la actualidad, se cuenta con programas acabados para sus tres niveles sala cuna, nivel medio y transición.

El programa para el nivel de Transición fue elaborado por la Comisión 17 y se aprueba el 14 de marzo de 1974, en el Decreto Nro. 187.

Posteriormente, el 14 de octubre de 1980 se publica en el Diario Oficial, el Decreto Nro. 158 donde se oficializa el Programa Experimental de sala cuna.

El Programa para el nivel Medio es el último en aparecer. Se publica en el Diario Oficial, Decreto exento Nro. 100, el 5 de mayo de 1981.

El programa para Sala Cuna se encuentra en etapa de aplicación experimental desde 1981 en los establecimientos fiscales y particulares subvencionados y los declarados cooperadores del estado. Su evaluación se realizará a partir de 1984.

El programa se plantea sobre la base del concepto de educación permanente, siendo la Sala Cuna la primera fase en el proceso educativo del ser humano.

La elaboración del programa denota una minuciosa dedicación y está estructurado de acuerdo a los avances de la psicología actual.

Se presenta en torno a seis grandes tareas de Desarrollo según el concepto de Havighust, cada una de las cuales, a su vez, se divide en subtareas y situaciones de estimulación, basados en los conceptos de desarrollo intelectual de Piaget, desarrollo social de Erickson y motor de Koupemick.

Las tareas de desarrollo que se contemplan para el niño son.

1. Adquirir un grado de autonomía que le permita colaborar en el vestuario, alimentación, aseo, etc.
2. Coordinar movimientos y mantener el equilibrio en acciones sencillas (lanzar, recoger, subir, bajar, etc.).
3. Combinar movimientos de manipulación (manifiesta coordinación psicomotriz en actividades combinadas de coger, soltar, pasar, etc.)
4. Comprender instrucciones verbales simples y ser capaz de comunicar o darse a entender en frases de dos o tres palabras.
5. Elaborar representaciones de su realidad física y social.
6. Adaptarse a una alimentación completa y a un ritmo horario pertinente.

Además de las sugerencias de estimulación para cada subtarea, se incluyen recomendaciones acerca de las actitudes que debe presentar la educadora frente al niño. Se encuentran también, una serie de alternativas metodológicas que permiten lograr máxima efectividad en las tareas de desarrollo propuestas.

El programa parte expresando los fundamentos de la Sala Cuna contemporánea, describe los aspectos de la legislación chilena que protegen a la madre y al niño menor de dos años. A continuación describe ampliamente las características del niño de 0 a 2 años en sus aspectos físico, motor, emocional, intelectual y lenguaje, basado principalmente en las etapas de desarrollo de Piaget.

En síntesis, el esfuerzo desplegado en torno a la elaboración del programa merece ser reconocido. Los educadores de párvulos cuentan con una herramienta bastante completa que les permitirá ejercer con mayor facilidad su tarea frente al niño. Sólo cabe la pregunta acerca de si se logrará la aplicación del programa con la profundidad y seriedad con la que está planteado o se convertirá en un elemento más que las educadoras tomarán en cuenta sólo cuando programen una situación de estimulación.

Investigaciones realizadas en Salas Cunas y Jardines Infantiles demuestran que la labor de las educadoras y auxiliares es preferentemente de tipo rutinario y los momentos de estímulo educativo son escasos(27), no aprovechándose las actividades de rutina (hábitos higiénicos, alimentación, etc.) para crear verdaderas situaciones de estimulación y educación.

Por otra parte, los requerimientos administrativos a que debe dar respuesta la educadora son abundantes, teniendo pocas posibilidades de dedicación directa con los niños o para la formación de las auxiliares a su cargo.

Además, será necesario contar con suficiente y adecuado material educativo, del cual no todas las salas cunas disponen con facilidad.

Por último, se requerirá capacitar a las educadoras y auxiliares en el óptimo manejo de las técnicas o condiciones de estimulación, de modo que la aplicación del programa no se convierta en algo mecánico, copiado al "pie de la letra", sino sean capaces, a partir del programa, de desplegar la máxima creatividad necesaria para estos fines.

El programa de nivel medio se aplica en forma experimental entre 1981 y 1983 a

todos los niños entre 2 años y 4 años 11 meses que asisten a establecimientos fiscales y particulares. Por lo tanto, cubre también al primer nivel de transición.

El programa se inspira en una concepción curricular centrada en el niño como persona. "Cada niño se desarrolla en un país, en una cultura, en un medio dado y ese niño es en lo fundamental un ser humano que tiende a desarrollar sus propias potencialidades, que la educación debe favorecer y el educador debe respetar" .. "esto significa que el hombre cualquiera sea su edad y situación en que viva, exige ser tratado como un todo y no como una parte, exige ser atendido como un pequeño universo, que tiende al amor, a la libertad, a la verdad y a la trascendencia".

El programa está estructurado sobre la base de objetivos generales y subobjetivos. Plantea como propósito: "Favorecer el desarrollo confiado del niño de 2 a 4 años 11 meses como persona integral e integrada, en un ambiente que le facilite el descubrimiento e internalización de valores como el bien, la verdad, la belleza y el amor".

Se señalan los siguientes objetivos generales:

- Asumir progresivamente autonomía en juegos y trabajos.
- Responsabilizarse gradualmente en el cuidado de sí mismo, de los demás y de su medio ambiente.
- Interrelacionarse en forma progresiva con otras personas y con pequeños grupos.
- Alcanzar el desarrollo psicomotor adecuado a su etapa de madurez.
- Adquirir progresivamente un dominio del lenguaje oral que le permite comunicarse en forma correcta.
- Expresar espontánea y creativamente su singularidad a través de distintas formas de expresión.
- Conocer características de personas, animales, vegetales, minerales, objetos, fenómenos y situaciones a través de experiencias directas y personales.
- Establecer las bases de relaciones espacio-tiempo, casualidad, lógico-matemáticas.

Cada objetivo aparece seguido de una serie de subobjetivos y de orientaciones específicas. Sin embargo, no aparecen formas de evaluación que permitan ir conociendo el progreso del niño en torno a los objetivos propuestos.

En la presentación del programa de nivel Transición se hace hincapié en que está dirigido al educador, no entregándole recetas, si no confiando en que es éste el único que conoce las necesidades e intereses reales de sus niños. El programa, por lo tanto, sugiere, mientras el educador adecúa y realiza.

"El educador es irremplazable. Es el único que, considerando la maduración y las experiencias previas de los niños, sabe qué recursos emplear y cómo hacerlo para lograr aquella formación que integra las aspiraciones de la sociedad y el derecho de todo individuo a ser uno mismo".

Contiene un glosario técnico donde aparecen definiciones de una serie de términos empleados en el programa.

El programa propiamente tal está dividido en: conductas deseables generales, cada una acompañada de sugerencias de actividades generales frente a las cuales aparecen las sugerencias metodológicas. Se presentan 15 conductas deseables.

Va seguido de una fundamentación teórica donde se encuentra, en forma esquemática, los distintos aspectos del desarrollo del niño de 4-5 y 6 años. Para cada edad se

describe el desarrollo motor, intelectual, del lenguaje, emocional y social.

Otro punto está destinado a los Fundamentos Generales del Programa. Allí aparecen los factores que están condicionando a una educación parvularia institucionalizada. Entre éstos se menciona el proceso de industrialización, la migración rural a zonas urbanas y sus secuelas (grupo familiar reducido, viviendas pequeñas, padres trabajan fuera del hogar, etc.). Además, se agrega:... "se pueden añadir los peligros de disvalor que acompañan a esta época tecnológica: masificación, conformismo, vivencia de un presentismo banal, evasión y otros que condicionan negativamente el desarrollo del niño y favorecen su manipulación ideológica".

Luego de los fundamentos generales aparecen los objetivos específicos del programa. Se menciona que los objetivos son bidimensionales, lo cual permitirá una adecuada planificación, realización y evaluación del trabajo pedagógico.

1a. dimensión

2a. dimensión

Conducta deseable	Situación de Aprendizaje Actividades Sugerencias Metodológicas
-------------------	--

El programa, además, contiene una serie de técnicas, de sugerencias metodológicas generales, sugerencias sobre material didáctico para, finalmente, dar sugerencias sobre el trabajo con los padres.

A continuación se presentan las conductas deseables generales que dan cuerpo al programa:

1. Conocimiento y comprensión de personas, animales, hechos, situaciones y fenómenos.
2. Habilidad de comunicación e intercambio de ideas, sentimientos, experiencias y opiniones sobre hechos, situaciones o fenómenos.
3. Habilidad para distinguir palabras, ruidos y ritmos.
4. Habilidad de discriminación sensorial y manejo elemental del método científico.
5. Habilidad de orientación espacial y temporal elementales.
6. Actitud inquisitiva frente a problemas y habilidad de aplicación de experiencias en situaciones nuevas.
7. Actitud de solidaridad, respeto y cortesía hacia los niños, adultos y ancianos.
8. Hábitos de higiene y orden personal y ambiental.
9. Actitud de independencia gradual y progresiva del adulto.
10. Actitud de interés y de aprecio progresivo por los bienes naturales y valores culturales patrios a nivel de comunidad local, regional y nacional.
11. Hábitos de previsión y actitud de autocontrol frente a situaciones que ofrezcan peligro.
12. Actitud creativa a través de las diversas formas de expresión.
13. Habilidad y destrezas de control y coordinación neuromuscular.
14. Actitud de interés por los fenómenos naturales y procesos vitales observables.
15. Actitud de interés y aprecio por los avances de la ciencia y la técnica.

## CONCLUSIONES

Quizás la primera evidencia que surge al analizar la educación preescolar durante el período del Gobierno Militar es la prioridad que ella tiene en la política educacional, lo cual se ha traducido en un considerable aumento de la matrícula de este nivel. Cabe entonces preguntarse a qué responde tal prioridad.

Si se le considera como una medida asistencial (entrega educación, nutrición y salud) dirigida a los niños de extrema pobreza, se podría pensar que consiste en una forma de paliar "en forma paternalista" los efectos de la política económica del Gobierno: efectos que en el caso de los niños serían irreversibles.

Asimismo, se ha dicho que invertir en educación preescolar es "rentable" en la medida que permite prevenir déficits de tipo sociocultural y económico que incidirían en un mejor desempeño futuro del niño en la escuela. Sin embargo, no se ha evaluado si es el Jardín Infantil la mejor alternativa para suplir estos déficits. Es también posible pensar en otras alternativas "rentables" que consideren a la familia popular en su conjunto como agente educativo. Se trataría de medidas políticas a nivel mucho más global dirigidas a mejorar las condiciones de vida en general no sólo a paliar ciertos "déficits". En este sentido, el Jardín Infantil se ve como fórmula poco real y engañosa si no se la considera dentro de una política social y económica dirigida a favorecer globalmente a los sectores marginales.

Por otra parte, existen en la actualidad tanto en Chile como en el extranjero una serie de experiencias que incorporar a la comunidad en la educación preescolar(28). Resultan de menor costo y pueden llegar a una gran cobertura. Además, confían en la capacidad de la comunidad de hacerse cargo eficientemente del proceso educacional de sus hijos.

Al seguir la trayectoria de la educación parvularia en Chile, es preciso destacar que en sus inicios su foco de atención estaba claramente apuntando al cuidado del niño mientras la madre trabajaba. Este foco inicial se traslada, en el período analizado, a los niños de extrema pobreza como primera prioridad, y el hecho que la madre trabaje es sólo un dato más que contribuye a acumular puntaje para el niño que postula al Jardín Infantil.

Cabe preguntarse aquí acerca de las soluciones que deben buscar aquellas madres que trabajan fuera del hogar, para el cuidado de sus niños. Al parecer, las alternativas son individuales; algunos niños quedan a cargo de sus hermanos mayores, otros con vecinos, parientes, amigos y otros sencillamente solos.

Por otra parte, ¿el hecho de no disponer de una solución adecuada y permanente para dejar a los hijos está entorpeciendo la posibilidad de acceso de la mujer al trabajo?

Es entonces, discutible, en este sentido, mantener el modelo de Jardín Infantil como única alternativa de educación preescolar.

Pareciera no haber una política coherente respecto a la finalidad y funciones de la educación preescolar en Chile. Esto se ha traducido en continuos vaivenes de las instituciones existentes y en la creación de nuevas instancias de diversa dependencia. Sin duda, significa pérdida de recursos y de esfuerzos que, de estar centralizados, se evitarían.

Parece subyacer al modelo de educación preescolar actual el concepto de educación compensatoria. Se habla de niños "culturalmente privados", de "desventaja-

dos”, de “desposeídos”, en relación a los niños de estratos medios y altos.

Por otra parte, se menosprecia la capacidad de la familia y comunidad en la estimulación y educación de sus hijos. Se desvalorizan a priori sus pautas culturales de crianza. En función de esto, se programa una educación que intenta suplir estas deficiencias permitiendo al niño “alcanzar” al de clase media ingresando a la escuela “con armas iguales”.

A la fecha, no se conocen estudios realizados a nivel nacional sobre los efectos de la nueva política educacional a nivel preescolar. Sería conveniente que se entregaran cifras oficiales de deserción y asistencia de los jardines infantiles, así como se dan las cifras de matrículas.

Es bien sabido que el ausentismo es frecuente y los índices de deserción son elevados sobre todo en la Sala Cuna. El conocimiento de tales cifras permitiría plantear políticas adecuadas optimizando los recursos.

Se hace también necesario evaluar permanentemente el proceso educativo en relación a los logros obtenidos en el desarrollo del niño. Se pone suficiente énfasis en los programas en el desarrollo psicomotor de los niños. Sin embargo, no se conoce cuánto es el progreso en cada una de sus áreas y si éste es mejor o igual al desarrollo de los niños que no asisten a Jardín Infantil. Lo mismo, respecto a nutrición, dado el trato preferencial que reciben los niños desnutridos en los jardines infantiles de la JUNJI.

Además de la evaluación de lo ya existente, sería conveniente realizar un acabo diagnóstico del niño chileno en edad preescolar. No se tiene conocimiento de sus características culturales propias, de las formas de recreación en sectores populares, de sus “ventajas” frente a sus “déficits”. Los estudios realizados se centran en destacar las deficiencias que presentan al aplicárseles tests standarizados a nivel de estratos medios o en el extranjero. Se desvaloriza su experiencia, se tiende a partir de cero, anulando todo un potencial que podría ser canalizado efectivamente.

Un programa educativo adecuado debería partir tomando en cuenta los valores culturales propios de los niños atendidos y de sus familias.

Finalmente, en relación a los programas de estudio, es preciso reconocer su calidad y su adecuada estructuración de acuerdo a los avances de la psicología actual.

Permanecen, sin embargo, las inquietudes respecto a los programas compensatorios. Valen para ellos los comentarios ya mencionados.

Por otra parte, convendría analizar la distancia entre el curriculum preescolar y la escuela básica tanto en los contenidos programáticos como en la metodología empleada.

Cabe también preguntarse si con el escaso personal docente y los recursos materiales existentes, estos programas serán desarrollados adecuadamente.

## NOTAS

- (1) *Revista de la Universidad de Chile*, julio de 1978, pág. 8.
- (2) Aragonese y otros. "El Desarrollo de la Educación Parvularia en Chile y su Influencia en el Desarrollo de la Mujer", en Covarrubias y Franco, compiladores, Chile, *Mujer y Sociedad*, UNICEF, Santiago, 1978, pp. 481-497.
- (3) *Ibidem*; Sandoval, Edda. "Informe sobre el Sistema Educacional y la Educación Parvularia Chilena". Trabajo presentado en el Programa de Pasantía sobre Regionalización de la Educación, Educación Parvularia, Ministerio de Educación, CPEIP, Depto. de Educación Parvularia, Lo Barnechea, Octubre de 1981.
- (4) Velasco, Luis. "Políticas y Estrategias para la Educación Parvularia Chilena", Ministerio de Educación, noviembre, 1979.
- (5) *El Mercurio*, 16 de julio de 1981. Decreto Ley 3529/80.
- (6) *El Mercurio*, 6 de julio de 1981.
- (7) Esto no quiere decir que se desconozcan una serie de iniciativas de alto valor, pero que escapan al concepto de educación preescolar. Me refiero a los programas de estimulación precoz, a la atención entregada por CONIN, el Programa de Padres e Hijos, que realiza educación preescolar centrándose en la familia, y a las otras experiencias de educación formal ligadas a la Iglesia.
- (8) En círculos extraoficiales se comenta que esta paralización se debió a errores de cálculo en el presupuesto contemplado para el traspaso en el año 1982. En abril de ese año habría sido agotado completamente, no disponiéndose de fondos para cancelar los desahucios correspondientes a los profesores que dejaron de ser fiscales. Sin embargo, el año 1983 el proceso de municipalización ha continuado congelado.
- (9) Cifras entregadas por la Sra. de Pinochet, *El Mercurio*, 23 de junio de 1981.
- (10) Superintendencia de Educación, Centro de Computación e Informática. *Matriculación de Enseñanza Prebásica, Especial, Básica y Media. Año Escolar 1981*. Santiago, 1982.
- (11) *Ibidem*.
- (12) Según datos de ODEPLAN.
- (13) Miranda, Eduardo. "Desarrollo Cuantitativo de la Educación Pre-primaria en América Latina y el Caribe", en *Boletín de Educación*, UNESCO, N° 25, enero-junio, 1979, pp. 30-40.
- (14) Sociedad Constructora de Establecimientos Educacionales, Velasco, op. cit.
- (15) JUNJI, febrero 1977, citado por Filp, Johanna. "Educación Preescolar, ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Cómo?", en *Cuadernos de Educación*, Año X, N° 78, CIDE, agosto 1978, pp. 162-171.
- (16) *Ibidem*.
- (17) La asistencia media en 1977 (enero-agosto) fue de 1463 en Sala Cuna; 16.788 en el Nivel Medio y 6.213 en Transición.
- (18) Pontificia Universidad Católica de Chile. "La Formación de Educadores de Párvulos", *Anales de la Escuela de Educación* N° 1, 1979, pp. 177-194.
- (19) Selowsky, citado por Filp, Johanna y Latorre, Carmen Luz. *Antecedentes Generales sobre la Educación Preescolar en Chile*, CIDE, Doc. de Trabajo N° 11, 1978.
- (20) Filp, Johanna y otros. *Estudio Preliminar del Mutuo entre la Educación Preescolar y Primaria en Chile*, Informe Final de la Etapa Piloto, CIDE, Doc. de Trabajo N° 4, 1979.
- (21) Se hace la diferencia entre alumno matriculado y asistente, debido a que los preescolares presentan una asistencia irregular. En 1977 la asistencia promedio fue de 72.5%. En 1979 fue de 61.7% para Sala Cuna. 69.7% para Nivel Medio y 70.2% en Transición.
- (22) Filp, Johanna y Latorre Carmen Luz. *Antecedentes Generales sobre la Educación Preescolar en Chile*, op. cit.
- (23) Madgenzo, Abraham y otros. *Evaluación de la Efectividad del Programa de Salas Cunas de la Junta Nacional de Jardines Infantiles de los Niños de Alto Riesgo Ambiental y Biológico*, Doc. de Trabajo, SIE Ltda., 1980.
- (24) Velasco, Luis. *Políticas y Estrategias para la Educación Parvularia Chilena*, op. cit.
- (25) Filp, Johanna y Latorre, Carmen Luz. *Antecedentes Generales sobre la Educación Preescolar en Chile*, op. cit.

- (26) Filp Johanna y otros. Estudio Preliminar del Mutua entre la Educación Preescolar y Primaria en Chile, op. cit.
- (27) Madgenzo, Abraham y otros. Evaluación de la Efectividad del Programa de Salas Cunas de la Junta Nacional de Jardines Infantiles de los Niños de Alto Riesgo Ambiental y Biológico, op. cit.; Filp Johanna y otros. Estudio Preliminar del Mutua entre la Educación Preescolar y Primaria en Chile, op. cit.
- (28) Ver entre otros, Kotliarenco, M.A. y col. Centro Comunitario de Atención Preescolar; Programa Padres e Hijos (PPH), CIDE; Madgenzo A. La Comunidad Marginal en la atención a la Infancia. PHE-UNESCO, 1981.

---

## Capítulo 8.

# LA SEGREGACION SOCIAL A TRAVES DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA EDUCACION GENERAL BASICA.

---

### ANTECEDENTES

La profundidad de los cambios que se introducen en la educación chilena con la dictación del decreto 4002 del 20 de mayo de 1980 ("Fija objetivos, Planes y Programas de la Educación General Básica"), plantea la necesidad de efectuar su estudio sin perder de vista ni las condiciones del contexto histórico-social que les sirven de marco ni, tampoco, los vínculos orgánicos y/o de sentido que poseen con las políticas generales y educacionales del Gobierno Militar.

El problema de los fines de la educación y del plan de estudios, no es una cuestión relativa exclusivamente a la metodología; como bien se sabe es, antes que nada, un problema que se plantea y resuelve en el campo de la filosofía. Los objetivos de la educación y el plan que les da forma de sistema, transparentan ideales de hombre y de vida que comprometen el destino de cada persona y el futuro de toda nación. La calidad de vida personal y social a que apunta el plan de estudios o, más exactamente, la calidad de vida declarada por el Plan en contraste con los determinantes extraescolares hacen de sus objetivos ilusiones o realidades.

La Directiva Presidencial de Educación puso de manifiesto la decisión del Supremo Gobierno de avanzar rápidamente en la consolidación de un modelo educacional de alcances nacionales, consistente y funcional con el modelo económico y cultural que formaban parte de su proyecto político mayor. Así, la Directiva permitía entrever con toda claridad la próxima aplicación de medidas de diversificación que, quisieranlo o no las autoridades, en el largo plazo harían de la escuela un agente de las desigualdades entre los chilenos y, en plazo más breve, al dejar entregada la gestión del sistema a las necesidades y aspiraciones plurales de la iniciativa privada, acabaría por desarticular su unidad y universalidad.

La disminución del rol del estado en la satisfacción de las funciones sociales básicas (Economía-Salud-Educación) y, por el contrario, la mayor ingerencia que asumen los particulares y las organizaciones comunitarias intermedias en la gestión de las mismas, hace presumir a sus defensores que, en el caso de la educación, "redundará en un mejoramiento de la calidad educacional y garantizará la libertad de los padres para crear un régimen realmente pluralista" ("El Mercurio", 3 de enero de 1980. Página Editorial). Sin embargo, la diferente situación económica, social y cultural de las personas, de las familias y de los organismos comunitarios en quienes el estado delega una de sus atribuciones más tradicionales, pone en evidencia que las escuelas y el contenido de la educación que ellas impartan, debe necesariamente expresar esas condiciones diferentes. El pluralismo que garantiza la subsidiariedad del estado, no es, pues, el pluralismo de pensamiento o ideológico característico de la democracia (como se sabe, en este punto existen las restricciones impuestas por el llamado Objetivo Nacional del Gobierno), se trata más exactamente, de un pluralismo económico, social y cultural. En un régimen de libre mercado, la gestión de la educación a cargo de los particulares no puede sino conducir a la promoción de calidades formativas tan dispares como sean las necesidades y expectativas de sus respectivas situaciones. De esta manera, tanto la posibilidad que tengan los individuos de recibir educación como la excelencia de la que ellos reciban, quedan sujetas a las capacidades de los demandantes para financiar y cumplir con las exigencias de los servicios que les oferte el mercado.

Es verdad que la Directiva plantea que el estado "reactualizará el cumplimiento de la obligatoriedad legal" de la educación básica y que "...a cualquier costo, cumplirá su deber histórico y legal de que todos los chilenos no sólo tengan acceso a ella, sino que efectivamente la adquieran". Sin embargo la flexibilidad extrema del Plan de Estudios formulado en el Decreto 4002, revela que la Educación General Básica se adecuará a la condición personal de cada uno, o, para decirlo en otros términos, en los hechos, la educación general básica podrá no ser la misma en cada escuela o en cada curso, sino que se expresará de muchas maneras. Esta conclusión, hace más inteligible el énfasis que la Directiva pone en las "metas mínimas" de la educación básica, en la "situación de excepción" que constituye el alcanzar la educación media y superior, en la flexibilidad del régimen de estudios para adecuarlo a las condiciones de escuelas y alumnos, a los deberes del particular para solventar los costos de la enseñanza, etc.

Es nuestro propósito mostrar en este capítulo que en el contexto de aplicación de una política educacional enderezada a romper la unidad y universalidad del sistema escolar, y a provocar el pluralismo cualitativo y administrativo de la educación requerido por el modelo económico, la modificación del Plan de Estudios de la Educación General Básica es el cambio de más trascendencia experimentado por la educación chilena en los últimos años.

No deja de llamar la atención que un hecho de esta magnitud, aún no sea apreciado en todas sus consecuencias por el Magisterio y público en general; y que en cambio, el decreto posterior que hace posible la transferencia de las escuelas hacia los municipios, haya provocado mayor inquietud.

El traspaso de las escuelas públicas hacia los organismos intermedios de la comunidad, bien podría no tener mayores consecuencias para el fortalecimiento de la unidad nacional y de la democracia social, si al mismo tiempo el estado garantizara que en cada una de las escuelas del territorio, los jóvenes recibirán una educación de igual

calidad y extensión. Es decir, las medidas tendientes a privatizar la educación no tienen por que ampliar necesariamente el espectro de la desigualdad social, si el estado establece mecanismos —tales como un Plan de Estudios común— que obliguen a las escuelas públicas y privadas a desarrollar un proceso educativo con iguales objetivos, años de estudio, número de asignaturas o “materias”, tiempo de trabajo semanal, etc. Con un plan de estudios común, la mayor incidencia de la privatización de las escuelas se apreciará en la dependencia y organización del Magisterio y el volumen de los aportes de quienes financian la enseñanza. Pero, aunque los aportes constituyan un factor de discriminación parcial en la calidad de la enseñanza (sueldo de profesores, instalaciones y materiales) con un plan común, los resultados no serían cualitativamente diferentes de los que origina actualmente la coexistencia de escuelas públicas y privadas.

Sin embargo, al flexibilizarse el plan para adecuarse a las condiciones y necesidades de cada quien, la medida tendiente a privatizar las escuelas cambia ostensiblemente de signo. Dentro de lo que ha sido por casi cien años la educación nacional, el traspaso de las escuelas públicas hacia el sector privado es condición necesaria para pluralizar o segregar económica, social y culturalmente la vida nacional, mas, no es, por sí, la condición suficiente para que tal cosa ocurra (ya que el estado todavía podría obligar a cada particular a impartir la misma educación). Para pluralizar la vida nacional, además era necesario que se eliminara el carácter común del plan de estudios. Dos cambios en la educación, la condición necesaria el uno, la condición suficiente el otro, para provocar un determinado efecto y que demuestran la consistencia de las decisiones adoptadas.

El carácter de la modificación del Plan de Estudios de la Educación General Básica fue inesperado. En este punto la Directiva no era muy precisa puesto que cuando hablaba de flexibilidad, lo hacía indistintamente en términos de “planes, programas y métodos”. El profesorado esperaba, por cierto, una modificación de los programas ya que desde hacía un tiempo veníase anunciando el trabajo que realizaba una comisión especial encargada de reformularlos. Sin embargo, nada hacía suponer la revolución que afectaría al Plan de Estudios, menos todavía cuando en el lapso de un año el Plan de la Educación Básica habíase reformulado en dos oportunidades, manteniéndose en la línea tradicional de la educación chilena común.

Con todo, el hecho que en un mismo texto el Gobierno establezca prácticamente todas las orientaciones y contenidos de un determinado nivel del sistema escolar, es de gran importancia y utilidad. Primero, proporciona una exacta comprensión del pensamiento oficial acerca de la Educación General Básica en particular y de la educación chilena en general; segundo, establece la funcionalidad orgánica de un tipo de escuelas que, hasta este momento, y debido a la superposición de decretos, declaraciones, sugerencias técnicas, trabajo de comisiones especiales, etc., padecía de gran confusión; tercero, permite apreciar nítidamente la coherencia existente entre el proyecto político mayor del Gobierno, sus políticas y la organización de la educación; y, por último, ayuda a revitalizar las inquietudes teóricas y técnicas del profesorado chileno.

## **CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE PLANES DE ESTUDIO Y PROGRAMAS DE ENSEÑANZA**

En la sistematización del proceso escolar, el Plan de Estudios es un instrumento técni-

co-pedagógico que habitualmente aparece unido —y no pocas veces confundido— con los Programas de Enseñanza. Si bien se trata de dos medios enunciados en niveles de generalidad diferentes, ambos se complementan para insertar la acción docente en un régimen graduado y coherente de finalidades, propósitos y objetivos de formación. No obstante, desde el punto de vista de la intencionalidad y filosofía implícita en la educación formal, el Plan de Estudios posee una jerarquía superior a la de los Programas de Enseñanza. En efecto, el Plan de Estudios expresa los lineamientos fundamentales de la filosofía educacional, social y política que inspira a quien tiene en sus manos la responsabilidad de orientar y administrar un determinado sistema escolar; los Programas de Enseñanza, en cambio, constituyen un elemento de segundo orden, por lo general de carácter meramente indicativo, en cuyo contenido se hacen más específicas, concretas y “prácticas” las grandes directrices establecidas previamente en el Plan.

En una comprensión restringida e instrumental, el Plan de Estudios se aprecia como el documento oficial en que se determina el tiempo que el profesor debe destinar al desarrollo de las asignaturas, “materias”, o clases de experiencias que, a juicio del responsable sistema escolar, mejor sirven para desenvolver la personalidad del alumno en la dirección deseada. Sin embargo, para una representación de mayor profundidad, en el Plan de Estudios se encuentra transfigurada toda una Filosofía de la Educación y, más particularmente, una visión ideal o arquetípica del hombre que a la escuela le corresponde formar. Así, por ejemplo, la presencia o ausencia de determinados géneros de asignaturas y experiencias; su graduación o dosificación dentro del sistema; la condición obligatoria u optativa de algunas de ellas; etc., ponen de manifiesto los grandes valores, ideales, capacidades y comportamientos en general, que la educación formal quiere —o no quiere— fomentar en el desarrollo personal de los estudiantes. En tanto guía fundamental para encauzar las influencias escolares, el Plan de Estudios potencia, pues, futuros sistemas de vida; sugiere las intenciones o aspiraciones que se tienen respecto de la conducta posterior de los estudiantes; encubre el peculiar “estilo de vida” que se desea estimular; enmarca el desarrollo personal dentro de un determinado modo de pensar, sentir, crear y actuar. No sin razón, entonces, el Plan de Estudios fue definido clásicamente como “el tipo de cultura que una nación pretende promover”.

En aquellas naciones en que el estado y los gobiernos asumen una gran responsabilidad en la orientación, conducción y administración del sistema educativo (caso de México, Venezuela, etc.), el Plan de Estudios de la Educación General Básica es común; es decir es uno y el mismo para cada ciudadano y para cada escuela (sea pública o privada). Por el contrario, en aquellos países en donde el estado cumple sólo un rol subsidiario respecto de la educación y el desarrollo del sistema escolar, (caso de EE.UU., Inglaterra, etc.) la determinación del contenido y alcances del Plan de Estudios se delega en quienes asumen la iniciativa de instalar y administrar las escuelas: condados, municipios, estados federados, cantones, congregaciones religiosas, sociedades privadas, agrupaciones de padres, filántropos, etc. En tales casos, dentro de un mismo país, y lo más importante, para un mismo género de educación, coexisten de hecho y de derecho, múltiples planes de estudios. Cada uno de éstos representa una formación de distinta calidad y una educación de alcances y contenidos sujeta al arbitrio de quienes financian y administran las escuelas.

En sociedades con una gran estratificación social, el Plan de Estudios común

constituye uno de los grandes factores que contribuye a la igualación de las oportunidades y a la disminución de las diferencias sociales; además de ayudar a relajar las tensiones sociales, es también decisivo a gente en la concreción de la democracia social. En ese contexto, por el contrario, el Plan de Estudios es un factor de segregación y diferenciación social —y, por consiguiente, de agudización de tensiones— cuando a través de su existencia plural se evidencian educaciones de calidades y alcances distintos en un mismo nivel del sistema y, correlativamente, discriminación en el acceso escolar según la condición económica y social de los alumnos.

Cuando una sociedad estratificada posee una cultura relativamente homogénea, tradiciones culturales arraigadas, un elevado grado de cohesión social y, por otra parte, hace un esfuerzo por asegurar la igualación de las oportunidades y el derecho universal a la educación mediante la institución de mecanismos no escolares de democratización (sistemas de sueldos y salarios, régimen de tributos, protección efectiva de los derechos de las personas, etc.), los efectos potencialmente diferenciadores contenidos en la existencia múltiple de planes de estudios, son controlados y asumen, por el contrario, un carácter relativamente democrático. O, para decirlo en otros términos, solamente cuando las condiciones extraescolares y el funcionamiento global de la sociedad posibilitan la desegregación y la democracia, deja de tener trascendencia el hecho que el Plan de Estudios de la Educación General Básica, sea uno o sean varios. Y deja de serlo por cuanto el problema del plan de estudios, que es fundamentalmente de índole político ideológico, deviene en una cuestión más bien de naturaleza técnica.

Precisamente por una cuestión relativa a la estructura social y a la homogeneidad cultural, los efectos formativos a largo plazo de un sistema escolar que mantiene una gran variedad de planes para un mismo nivel, no pueden ser iguales en EE.UU. e Inglaterra que en Chile o Bolivia.

Toda vez que el Plan de Estudios señala ideales fundamentales de formación humana, aparejados a un determinado proyecto cultural o de vida, se subentiende que estén revestidos de gran permanencia. Los Programas de Enseñanza, en cambio, son (...y deben ser) más plásticos y dinámicos por cuanto hacen de puente entre las aspiraciones permanentes de un cierto proyecto de vida (plan de estudios) y la práctica escolar propiamente tal.

Los Programas de Enseñanza se reformulan o revisan periódicamente a fin de adaptarlos al crecimiento del saber a las necesidades y características de las regiones, a las coyunturas de los procesos históricos, etc. No obstante, la revitalización periódica de los Programas *no entraña necesariamente una alteración del Plan de Estudios*. En efecto, la reformulación de éste se produce muy de tarde en tarde y sólo cuando en un país ocurren transformaciones sociales, culturales y/o políticas tales que, hacen posible la aparición de proyectos de vida que, en medio de fricciones y tensiones, pugnan por consolidarse y prevalecer.

Chile no ha sido la excepción a la regla y cada vez que uno de sus gobiernos ha tenido la capacidad de hacer prevalecer un proyecto de futuro importante para consumir sus ideales sociales, culturales y políticos, ha procedido a modificar legalmente el Plan de Estudios. De esta manera en los últimos 30 años, el Plan de Estudios del primer nivel del sistema educacional ha experimentado tres modificaciones de fondo. En 1948, junto con el proyecto de vida de los gobiernos radicales (“educar es gobernar”, “pan, techo y abrigo”, “Fortalecimiento y Defensa de la Raza”, CORFO,

etc.), en 1965, con el proyecto de vida del gobierno demócratacristiano (“revolución en libertad” “crecimiento dirigido hacia adentro”, “promoción popular”, “reforma agraria”, “planificación estatal”, etc.); y, ahora en 1980 con el proyecto de vida de la Junta Militar de Gobierno (“economía social de mercado”, “estado subsidiario”, “democracia protegida”, etc.)(1).

## **APRECIACION CRITICA GENERAL DEL TEXTO DEL DECRETO QUE MODIFICA EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA EDUCACION GENERAL BASICA**

A nuestro juicio, el conjunto de las nuevas disposiciones que norman el funcionamiento de las escuelas del primer tramo del sistema educacional chileno, vulneran y desvirtúan el sentido que universalmente posee el concepto de “Educación General Básica”.

En sus orígenes, la Educación Primaria chilena –al igual que la universal– aparece marcada por un fuerte sentido de clase. Alude a un tipo de educación y escuelas de carácter público, alfabetizador, elemental e instructor, del todo diferente a la “Educación Preparatoria” (para estudios más avanzados) de índole privada y formativa que se destina a las clases y grupos que les corresponderá la misión de dirigir y “administrar los negocios de la República”. Bajo esta inspiración, el decreto promulgado por Joaquín Prieto el 12 de julio de 1832, establecía que en las escuelas primarias (o públicas) se enseñaría. doctrina cristiana, lectura, escritura, las 4 operaciones de aritmética y máximas de moral y urbanidad. El mismo texto indicaba que la instalación y administración de las escuelas públicas quedaba a cargo de los cabildos y congregaciones, reservándose el estado el derecho de fijar las orientaciones principales de la enseñanza.

La Ley Orgánica de Enseñanza Primaria y Normal de 1860 (vigente hasta 1920) contiene un importante avance al delegar en el estado la tuición de la Educación Primaria. Mas, respecto del Plan de Estudios, mantenía la desigualdad al dividir las escuelas primarias en elementales y superiores. En las escuelas elementales se conservaba sin variaciones el Plan del año 1832; pero el Plan de las superiores se enriquecía con la incorporación de nuevas asignaturas: Gramática Castellana, Aritmética, Dibujo Lineal, Geografía, Compendio de la Historia de Chile y de la Constitución del Estado (en las Escuelas Superiores de mujeres, las dos últimas asignaturas se reemplazaban por Economía Doméstica, Costura, Bordados “y demás labores de aguja”).

Posteriormente, la Ley de Instrucción Primaria de 1929 que dio forma definitiva a la ley de 1920, extendió la obligatoriedad escolar a seis años en lugar de los cuatro dispuestos en 1920; establecía un Plan de Estudios Común de 24 asignaturas que revelaba el carácter más integral, humanista y formativo que empezaba a adquirir la Educación Primaria. Empero, la Ley de 1929 en uno de sus artículos introducía una innovación que, si bien desde un lado expresaba la condición más integral de la Educación Primaria, del otro, sugería que todavía ella era para los hijos de trabajadores, una enseñanza terminal. “En todas las escuelas se enseñará, además, los rudimentos de un oficio manual, de acuerdo con el sexo del alumno y con las necesidades de las diversas zonas del país”.

En la misma línea en que se venía dejando sentir el progreso de la Educación Primaria Común, recogiendo el pensamiento más avanzado de la educación mundial y, más que nada, como respuesta al reconocimiento de los derechos ciudadanos, la Reforma Educacional de 1965 mediante el Decreto 27.925, abandona el denominativo de "Educación Primaria" y lo reemplaza por el de "Educación General Básica".

El concepto de Educación General Básica tiene en todos los países el mismo significado. Con diferencias ligeras sólo en lo que respecta a su extensión, menta la calidad mínima de educación que, por derecho, le corresponde recibir a todo individuo. La satisfacción de este derecho, junto con facilitarle una comprensión global del universo en que le corresponde vivir, permite el despliegue inicial de las capacidades y potencias que hacen del individuo un ser consciente de sus actos y socialmente responsable. Se trata, en suma, de una calidad educativa fundamental —ni instrumental, ni instruccional, ni funcional— que otorga al individuo el valor de Hombre, de Ciudadano y de Persona.

En el concepto que nos ocupa, la palabra "General", precisa la naturaleza amplia, integral y humanizadora que ha de expresar la primera educación; refiere la obligación de proveer los estímulos indispensables para desplazar al individuo desde un estado de dependencia inicial hacia los umbrales de la autonomía y la acción consciente. Es una educación que, por ser "general", no está dirigida ni a adiestrar trabajadores, ni mano de obra, ni, en fin, fuerza de trabajo. Su misión es, primero que nada, hacer posible la manifestación de los rasgos esenciales que hacen de cada individuo una Persona y un hombre. De donde se desprende que sólo culminándola, al tiempo de asistir al descubrimiento del mundo, de la convivencia y de sus talentos y posibilidades personales, podrá el individuo adoptar decisiones que no lesionen sus derechos.

El claro sentido de la Educación General se hace todavía más fuerte, al cualificar la idea de "Básica". En contra de lo que habitualmente se cree, el significado de "Básica" no es cuantitativo (como "mínimo", por ejemplo). Se lo emplea para referir aquello que, dentro del contenido integral de lo humanizador, es fundamental, principal o esencial para posibilitar el despliegue de lo genuinamente humano. Si se quisiera relacionar "básico" con cantidad, lo legítimo sería decir que se trata de un tipo de formación que contribuye a poner de manifiesto en mínimo grado, en lo menos imaginable de la condición humana. La Educación General Básica es "básica" no por lo que ella enseña o entrega; es "básica" por aquello que hace posible suceda en el alumno. De esto se deduce que la Educación General Básica ha de ser necesariamente Común. Independientemente de contribuir a la cohesión y unidad cultural de cada nación, la Educación General Básica hace de todos los individuos especies de un mismo género.

Los cambios que hoy afectan a la Educación General Básica chilena, contienen en potencia los elementos necesarios para retrotraer el progreso alcanzado a un estado análogo al instituido por el Decreto de 1860. Probablemente no sean estos los deseos de las autoridades de la educación, pero las atribuciones que se entregan a los directores de las escuelas públicas para flexibilizar el Plan de Estudios restando tiempo a ciertas asignaturas e incluso eliminando algunas, de acuerdo a las necesidades, recursos y condiciones de las escuelas y de los alumnos; la obligatoriedad que tienen las escuelas particulares de cumplir con la totalidad de las asignaturas del mismo Plan; la extrema flexibilidad del plan que abre la posibilidad que ciertas escuelas públicas —según su

condición y la de los alumnos— entreguen una educación meramente instrumental basada en el cumplimiento de las dos asignaturas obligatorias del primer ciclo y de las tres del segundo ciclo, en tanto otras escuelas (como tendrán que hacerlo obligadamente las particulares) entreguen una educación más integral, efectivamente formativa, basada en 10 asignaturas; la formación de “Objetivos Mínimos” de orden instrumental —adaptativo y de “Objetivos Generales” de orden formativo-integral, que sancionan las dos calidades extremas en que podría oscilar la flexibilidad del Plan de Estudios; la diferente condición económica de los alumnos de escuelas públicas y privadas, y las grandes diferencias de recursos y necesidades que se dan hacia el interior de las mismas escuelas públicas; en fin, las acciones paralelas a los cambios que introduce el Decreto 4.002, destinadas a acentuar la privatización de la educación, todo esto nos hace suponer que la aplicación de las nuevas normas de la Educación General Básica, conducirán rápidamente a revivir la situación que hace poco más de 100 años se dio en la Educación Primaria: Escuelas Elementales con un plan de estudios reducido, educación terminal de “segunda clase”, para alumnos de escasos recursos y, Escuelas Superiores con un plan de estudios completo, educación “preparatoria” de “primera clase”, para los más favorecidos por la fortuna.

No es arbitrario, pues, sostener que las nuevas medidas ponen en tela de juicio el concepto universal de Educación General Básica. ¿Sería legítimo llamar “Educación General Básica” aquella que reciban los alumnos de escuelas en donde sus condiciones obliguen a los Directores a instalar planes de estudios con dos o tres asignaturas?

La clara comprensión alcanzada hoy acerca de la interdependencia que se da entre los procesos sociales y los procesos educativos, hace difícil imaginar que las innovaciones que afectan extensivamente a todo un sistema escolar se adopten “porque sí” o por razones puramente técnicas. Se sabe que los cambios profundos del sistema escolar obedecen a factores teóricos (filosofía, ideología, ciencias) o, a necesidades prácticas (socializar a los jóvenes de una cierta manera, proporcionar mano de obra a la actividad económica, etc.) que trascienden los muros de las escuelas. Por esto, llama la atención que un documento de la importancia de el que nos ocupa, carezca de una fundamentación que, al mismo tiempo de justificar filosófica, científica y pedagógicamente los cambios que él introduce, circunscriba aproximadamente el marco de referencia doctrinario que le otorga validez y legitimidad a las innovaciones. En este sentido, ni los 5 considerandos que anteceden al decreto ni, tampoco, la desigual “introducción” a cada programa, nos parecen de por sí suficientes para suplir la ausencia.

En este aspecto, faltan las indispensables referencias que, por ejemplo, conecten la Educación General Básica con el tipo de sociedad y de hombre que se aspira formar; indiquen la relación de continuidad o ruptura que existe entre la Educación General Básica tradicional y la nueva educación; vinculen los cambios con las tendencias más desarrolladas de la educación mundial; asocien, en fin, la Educación General Básica con el desarrollo económico y con la institucionalidad del país. Faltan, además, referencias a los criterios técnico-metodológicos tenidos en cuenta para dosificar el tiempo semanal y total de escolarización, para seleccionar y graduar los objetivos específicos de los programas, para sectorizar el Plan de Estudios y elegir las asignaturas, etc.

Sin la debilidad anotada, los planes y programas de los años 1948 y 1966 eran antecidos por una rica y profunda exposición de motivos que, no solo hacían comprensible y legitimaban el tipo de educación que promovían, sino que también, la

incorporaban sin ambigüedades al sistema escolar global, a los procesos del desarrollo nacional y al movimiento mundial de la educación.

Queda en evidencia la ausencia de fundamentación de los cambios, cuando en la Introducción del Programa de Formación de Hábitos y Actitud Social del Alumno, es decir en el programa más directamente vinculado con la filosofía motriz de la nueva educación, se dice: "Esta organización y estos contenidos deliberadamente se presentan sin fundamentaciones pedagógicas ni filosóficas, puesto que el profesor las conoce". Sin duda que la mayor parte del profesorado chileno conoce los valores e ideales, las actitudes y comportamientos que tradicionalmente ha tratado de preservar la educación nacional, tal como conoce las necesidades y aspiraciones sociales que han legitimado el hecho que las fomenta el sistema escolar, pero habría que preguntarse: ¿esos fundamentos, esos valores y esos hábitos sociales son los mismos en la nueva educación?, o bien, ¿conoce el profesor chileno las razones que se tienen en cuenta como para qué, en un detallado programa de contenidos y acciones destinados a desarrollar los hábitos y actitud social del estudiante, no aparezca ninguna vez la palabra "democracia" tan reiterativamente presente en los documentos de los años 1948 y 1965?

Igualmente, llama la atención que el Plan de Estudios consigne como una de sus áreas, la de "Formación de Hábitos y Actitud Social del Alumno" y que desde allí, tal como sucede con las cinco áreas restantes, desprenda un programa especial de trabajo para alcanzar ese objetivo. Decimos que llama la atención porque tal planteamiento, a más de reflejar una debilidad técnica, trasunta una precaria comprensión de la Psicología del Aprendizaje.

Como se sabe, los patrones o hábitos de convivencia social, al igual que las actitudes correspondientes, no son comportamientos de la misma naturaleza que los conocimientos (conceptos, ideas, informaciones) o que las destrezas y habilidades motoras. Las actitudes y los aquí llamados "hábitos sociales", son tipos de aprendizajes que se producen en la esfera efectiva de la personalidad; son sentimientos y no conocimientos o destrezas. Si se trata de incorporar en el alumno valores tales como los de la lealtad, honradez respeto o tolerancia, se presume que el alumno ha de poseer la capacidad de reaccionar espontánea y permanentemente en esas direcciones, y no que posea una comprensión intelectual de cada valor. Cuando se quiere que el alumno "conozca", por ejemplo, lo que es la tolerancia, habrá que explicarle, hacerle pensar y reflexionar acerca del significado de ese valor; pero si lo que se desea es que el alumno "sea él mismo" tolerante, habrá que exponerlo permanentemente en situaciones que lo hagan vivir (y no "pensar en...") la tolerancia. La escuela puede ayudar a que los alumnos posean actitudes democráticas, sin que nunca sus profesores les hablen de la democracia, tal como los alumnos pueden saber definir y explicar de muchas maneras lo que es la democracia, sin que eso implique necesariamente que ellos posean la actitud correspondiente.

Es que las actitudes, al igual que los hábitos sociales, se desarrollan de una manera indirecta, inconsciente para el alumno. Se desarrollan según "el clima" que envuelve cada situación de aprendizaje directo (conocimientos, habilidades, etc.): se forman y refuerzan por igual en una clase de lectura, en una clase de zoología, en una clase de trabajos manuales, en una clase de religión, en una conversación del niño con el profesor, en el juego de los patios, en un paseo escolar, etc. Una determinada actitud

social se desarrolla en las clases de cada una de las asignaturas, pero siempre que en cada una de esas clases el proceso de enseñanza-aprendizaje se organice de tal manera que, **al mismo tiempo** de estar procurando el profesor alcanzar los objetivos específicos que les corresponde a cada clase (aprendizaje directo de conocimientos y habilidades), organice la actividad, la manera de tratar a los alumnos, disponga todos los elementos que concurren a la situación, en un estilo que lleve al alumno vivir lo que aquella actitud envuelve. Por consiguiente, la formación de los hábitos y actitudes sociales, no es de competencia exclusiva ni de un programa especial, ni del profesor jefe, ni del director de la escuela. Ese tipo de formación es de responsabilidad de todos y de cada uno de los programas a que da lugar el Plan de Estudios y es de responsabilidad de todos y cada una de las personas que se desempeñan en el colegio.

Sin embargo, un detalle induce a pensar que acaso sea precipitado explicar la presentación de este programa en función de una debilidad técnica. En la parte introductoria del Programa de Historia y Geografía, se indica la forma que debe adoptar el proceso para lograr diferentes categorías de objetivos específicos. Así se anota que "la formación de actitudes y valores... no se puede lograr en forma directa como los conocimientos, sino a través de éstos".

Es posible, entonces, que la elaboración de un Programa de Formación de Hábitos y Actitudes Sociales del Alumno, se haya efectuado bajo el imperativo de reforzar la comprensión del profesor respecto del tipo de hábitos y actitudes a formar en los alumnos, detallándole al máximo los comportamientos que deberá inculcar e impidiendo que, por ignorancia o por doctrina, pudiese estimular valores con un contenido diferente del que desean las autoridades de la educación. En esta comprensión, las "Sugerencias para organizar la formación de hábitos y actitudes en la escuela", junto con establecer los valores que deben fomentarse, incluyen indicaciones para canalizar la formación en una dirección tan precisa y determinada, que no puede dar pie a confusiones y equívocos por parte del profesor. Por ejemplo, en las sugerencias para la "Educación de la libertad" (de 5º a 8º Año), se le dice al profesor:

"Hay situaciones que debe vivir un niño que no dependen de su elección y que debe procurar aceptarlas libremente. Por ejemplo: un defecto físico, una enfermedad, una desgracia en la familia, una situación desmedrada de fortuna, etc. La formación debe procurar que el niño acepte libremente esta situación. Esto contribuirá en forma importante al desarrollo equilibrado de ese niño".

## **ANALISIS EN PARTICULAR DE LOS CAMBIOS QUE SE INTRODUCEN EN LA EDUCACION GENERAL BASICA**

### **De los objetivos**

El Decreto 4002 fija dos especies de objetivos: "generales" en el artículo 1º y "mínimos" en el artículo 2º. Entre una y otra especie no se advierte la relación de subordinación vertical que denota la habitual distinción de Objetivos Generales y Objetivos Específicos. Y no existe esa relación porque, en este caso, se trata más bien de objetivos de **naturaleza** diferente y casi explícitamente dirigidos hacia categorías distintas de alumnos: los "mínimos" que deben alcanzar "todos" los egresados son restringidos y

de índole instrumental-adaptativa y, los "generales" que deben lograr los egresados (el documento no establece que "todos" lo cual hace ambigua la idea de "egresado") son de orden integral-formativo.

Desde los objetivos generales se aprecia la relación de continuidad que existirá entre la Educación General Básica y la Educación Media. Uno de estos objetivos establece que la escuela básica debe capacitar al egresado para "Proseguir estudios de nivel medio, en concordancia con sus aptitudes". Atendiendo al carácter de "excepción" que la Directiva Presidencial otorga a la Educación Media, se puede concluir que las autoridades presumen que en el universo de los alumnos de la Escuela Básica, habrá un grupo de "excepción" que proseguirá sus estudios más allá de los 8 años iniciales y para quienes regiría el cuerpo de Objetivos Generales. Los restantes alumnos, aquellos que forman parte de la generalidad, tendrían la obligación de alcanzar, cuando menos, las metas mínimas que, aun siendo tales, los habilita para cumplir con el ideal presidencial de formar "buenos trabajadores, buenos ciudadanos y buenos patriotas".

La posibilidad de que en algún momento cristalicen diferentes calidades educativas, no sólo se desprende desde la dualidad de los objetivos. Como se verá más adelante, la forma en que puede jugar la flexibilidad del Plan de Estudios, induce a pensar también en el establecimiento forzado de planes instrumentales y planes formativos en escuelas de condición diferente.

En este contexto, algunas de las sugerencias que entregan los programas para desarrollar la Orientación Vocacional, cobran especial significado:

"2. Es de la mayor importancia que el profesor esté convencido profundamente que la persona es más o menos valiosa, o más o menos feliz por lo que es y no por lo que hace ni por lo que tiene.

3. Sólo de este modo es posible orientar a muchos niños de nuestras escuelas hacia situaciones modestas, reales, evitando de esta manera crear expectativas brillantes pero falsas...

6. Insistir desde la educación General Básica que sólo pueden ir a la Universidad los alumnos que se destaquen muy notoriamente. Que la mayor parte de los alumnos —según la escuela— podrán proseguir estudios de enseñanza media o deberán trabajar".

Si nos detenemos exclusivamente en el artículo 1<sup>o</sup> en cuanto enunciados de meras aspiraciones, los Objetivos Generales se insertan dentro de las grandes orientaciones que han singularizado a la educación chilena; incluso, en virtud de su mayor grado de particularización, es posible asegurar que ellos constituirían un paso más en el desarrollo de una educación integral, científica y democrática.

La necesidad de estimular el pensamiento reflexivo y crítico, de la creatividad y de la capacidad de comprensión amplia del alumno, más que finalidades escolares, siempre han sido aspiraciones de toda la nación. Lo ha sido, asimismo, el deber que tiene la escuela chilena en el fomento del respeto por la condición del hombre, de la tolerancia, de los valores patrios y de la ética cristiana. En este sentido, nadie podría objetar una definición de propósitos que apuntan en tan noble y deseada dirección.

Sin embargo, al contrastar el conjunto de los ideales que orientarían la nueva educación básica con el contenido de los programas donde ellos deben realizarse, cambia notoriamente el significado de lo que se había dejado sentir en su formulación escrita. Así, por ejemplo, aparecen restricciones graves al pensamiento reflexivo

y crítico, a la comprensión y a la tolerancia en los objetivos específicos y contenidos de programas, del tenor siguiente:

a) Programa de Formación de Hábitos y Actitud Social "Comprensión y tolerancia. Se refiere a las personas y no a doctrinas. Estas pueden ser verdaderas o falsas. Hay doctrinas que podemos tolerar y tratar con comprensión; hay otras que no es posible hacerlo".

b) Programa de Historia y Geografía.

"Reconocer el nacimiento a mediados del siglo XIX, del marxismo, doctrina errónea y utópica, que intenta solucionar los problemas que afectaban a la humanidad".

c) Programa de Historia y Geografía.

"Reconocer la existencia de sectores de trabajadores que hacia 1924, estaban en condiciones de pobreza y abandono, identificando las causas de este problema social, destacando entre ellas la migración del campo a la ciudad"

Asimismo, delimita el espíritu crítico y la capacidad comprensivas del alumno, la parte del Programa de Historia y Geografía que se refiere a tópicos de Economía Política. Aunque en la Introducción de este programa se dice que la Economía Política "...se presentó en forma muy completa para que el profesor pueda ubicar fácilmente en el proceso económico total los contenidos que seleccionará para enseñar", los objetivos específicos de la asignatura se operacionalizan ignorando que existen otras formas de organizar socialmente la vida económica diferente de las del mercado. A nuestro juicio, se cierran posibilidades a la comprensión y a la reflexión y se instrumentaliza el pensamiento cuando se señalan como conductas teminales categóricas del alumno, la identificación de la empresa como la organizadora de los factores de producción, el reconocimiento del rol económico del estado como mero encargado de elaborar el "presupuesto nacional", y el reconocimiento del mercado como el lugar donde se realiza el intercambio de bienes. ¿Se puede sostener seriamente que la escuela estimula la comprensión del alumno cuando reduce el campo de la economía política solo a la teoría clásica del mercado? ¿Se puede estimar que la escuela facilita la comprensión, la reflexión y el espíritu crítico cuando se mantiene al alumno ignorante de otras formas que puede adoptar —y que nuestro país, ha adoptado— la organización social de la vida económica?

Dentro de los objetivos de la nueva educación es notoria la ausencia de finalidades del tipo de las que hasta hoy, impulsada por el propósito mayor de formar integralmente la personalidad del alumno, habrían venido inspirando a la educación básica chilena: capacitar para la conservación y robustecimiento de la salud, capacitar para la apreciación y cultivo de la belleza, formar al buen productor y al buen consumidor, etc.

De manera especial se echa en menos la formulación de un objetivo que vincule la escuela básica con el mundo del trabajo. Si se piensa que una buena proporción de los estudiantes, por razones económicas o pedagógicas, no proseguirán estudios de nivel medio, o bien se verán marginados de la escuela antes de culminarla, más perentoria se hace la necesidad de proporcionarles una base formativa que les ayude a incorporarse al mundo del trabajo, desempeñando una actividad laboral medianamente calificada. Las metas mínimas que cumpliría el contingente de desertores de la escuela básica, aluden solo a conocimientos sumarios y a una borrosa incorporación social en

los términos adaptativos de "practicar deberes y exigir derechos". Pero no se define la participación que de ellos se espera en el proceso del desarrollo económico, o en la producción de bienes y servicios.

Consignamos, por último, un detalle que, de no corresponder a una debilidad de redacción, sentaría un precedente de consecuencias graves para los futuros desarrollos de la educación chilena. Uno de los objetivos generales subordina la orientación de las escuelas a las finalidades político-sociales del gobierno. En efecto, el Objetivo General, letra "d" establece la necesidad de fomentar, entre otros, "...los valores propios de la sociedad cristiana que forman parte del Objetivo Nacional del Gobierno de Chile".

## Del Plan de Estudios

Tal como se ha señalado antes, el cambio más radical que introduce el Decreto 4002 y el que, a no dudar, más consecuencias tendrá para el futuro de la educación chilena, es la extrema flexibilidad de que goza el nuevo Plan de Estudios.

En términos generales la flexibilidad es un importante y sano criterio para racionalizar el trabajo escolar. En las lecciones de Administración siempre se enseña que una de las condiciones de todo "buen plan", es la de estar provisto de una flexibilidad suficiente como para poder adaptarse a la variabilidad de las situaciones en que se aplicará. Sin embargo, aquello que es bueno en general, podría no serlo tanto en un caso particular, especialmente si se considera que el Plan de Estudios no es un plan cualquiera, sino que es el patrón de conversación de los fines de la escuela en contenidos y metodologías curriculares. Luego, si los fines son permanentes el plan también habrá de serlo; si los fines son comunes, el plan habrá de poseer igual condición; si los fines son democráticos, el plan habrá de facilitar la organización de un proceso escolar de índole democrática.

El Magisterio chileno nunca ha sido indiferente a la necesidad de disponer de las atribuciones legales que les permitan adaptar su trabajo a la diversidad de situaciones en que cada profesor se desenvuelve. Empero, la flexibilidad en que ha pensado siempre el profesor es una que toca a la plasticidad que deben tener los Programas de Enseñanza para adecuarse a las características de cada región, o para reformularse periódicamente según lo imponga el crecimiento de los conocimientos, los nuevos descubrimientos e, incluso los cambios de ciertas pautas del comportamiento social; y si alguna vez el Magisterio planteó la necesidad de flexibilizar el Plan de Estudios de la Educación Básica, lo hizo en términos de responder a la necesidad de instalar un sector de educación diferenciada que hiciera posible satisfacer los requerimientos de cada individuo en torno de la orientación vocacional.

Ahora, la flexibilidad consiste en la facultad discrecional de todo director de escuela para distribuir el tiempo semanal de trabajo en cada asignatura, respetando solo el tiempo mínimo establecido para las dos asignaturas obligatorias del Primer Ciclo (Castellano y Matemáticas) y para las tres del Segundo Ciclo (Castellano, Matemáticas e Historia y Geografía). Los Directores de las escuelas fiscales —y no los de las particulares— pueden incluso llegar a suprimir en su establecimiento, en algunos cursos o para un grupo de alumnos dentro de un curso, todas las asignaturas con excepción de las obligatorias.

Es cierto que la atribución que se entrega a los directores de escuelas fiscales para flexibilizar el Plan a la exacta medida de su establecimiento, de sus cursos y de sus alumnos, se enuncia de modo condicional. El Director, con la unidad técnica y el respectivo profesor "podrá" o "puede" suprimir asignaturas, restar tiempo de unas para entregárselas a las obligatorias, **siempre que** las condiciones necesidades y recursos involucrados en cada situación, así lo recomiende. No obstante, no resulta difícil presumir que el "puede" se transformará en "debe" para muchas escuelas carentes de recursos materiales y docentes, o para alumnos cuyo rendimiento se ve afectado globalmente por la situación económica de sus familias. En cambio, en otras escuelas (probablemente en las particulares que tienen la obligación de instalar todas las asignaturas del Plan), se podrá aumentar el número de horas de trabajo semanal más allá de las 30 horas establecidas "...para todos o algunos de los cursos del establecimiento cuando existan razones pedagógicas que lo aconsejen y cuente —el Director— con los recursos humanos y físicos suficientes".

Se ensanchan más aún las diferencias entre las escuelas o los cursos, cuando el Decreto señala que basta con que "...uno o más alumnos de un curso estén significativamente bajo el rendimiento esperado" en las asignaturas obligatorias para que se les suspenda hasta por un semestre (¿uno cada año?) las restantes asignaturas; esto con el fin de "...agregar las horas correspondientes a las asignaturas fundamentales de este ciclo al curso o grupo afectado según el caso". La consecuencia de esta norma que desconoce las leyes psicológicas de distribución de los individuos dentro de un grupo (Curva Normal, Campana de Gauss, etc.), será sin dudas la de poner a los profesores de las "especialidades no obligatorias" frente a la exigencia de obtener en sus cursos y un rendimiento 100% si acaso pretende mantener su status. En este sentido, conviene agregar que el documento no aclara las atribuciones de la unidad técnica y del profesor, especialmente importantes cuando uno de ellos, o ambos difieran de la apreciación que el Director tiene de la flexibilidad.

El tiempo de trabajo semanal del primer ciclo es de 30 horas, que se pueden reducir a 25 en caso de funcionar el colegio en más de una jornada; para el segundo ciclo, el número de horas semanales es también de 30.

Probablemente entender que los establecimientos públicos funcionan en más de una jornada sea la razón por la que el artículo 8º indique que en el primer ciclo (y sólo en el primer ciclo) se podrá aumentar el número de horas semanales más allá de las horas estipuladas (pero el Decreto no dice hasta donde podrá aumentar un colegio que funciona en una sola jornada).

Sin considerar las excepciones, el Decreto establece el mismo número de horas (30), para los cursos de primero a octavo año. ¿Se olvidan las razones científico-técnicas que aconsejan dosificar el tiempo de trabajo semanal según el grado de maduración biopsicológica de los alumnos?

El Plan se descompone en "áreas" y éstas en "asignaturas y actividades de formación". Las áreas son: de expresión verbal, de expresión numérica, de experiencia, de expresión plástica, de expresión dinámica y, de formación de hábitos y actitud social del alumno. Esta clasificación de las áreas no obedece a ningún criterio lógico; provoca por el contrario entrecruzamientos y confusiones. Tampoco se advierte la necesidad de haberlas formulado, ya que el Decreto sólo una vez las menciona: "En 5º y 6º Año de Educación General Básica se programará el trabajo escolar por áreas afines, servidas por

un mismo profesor, o por áreas afines atendidas por un profesor diferente para cada área. Excepcionalmente se desarrollará el trabajo por asignaturas". ¿Dentro de tal clasificación cuáles son áreas afines?

Las asignaturas de Educación Musical, Artes Plásticas y Educación Técnico-Manual a la altura de los dos últimos años de Educación Básica, conforman un bloque de asignaturas electivas (de entre las 3, el alumno ha de elegir dos cada año). Toda vez que las necesidades y condiciones de los cursos de escuelas fiscales "pueden" obligar a su Director a reducir las asignaturas para destinar más horas a las asignaturas obligatorias, bien podría darse el caso real, de que el alumno tenga que elegir sólo entre dos o, en caso extremo, que durante un tiempo, no tenga nada que elegir.

Algo parecido ocurre con la asignatura de idioma extranjero. Tanto por la vía de supresión de asignaturas no fundamentales (caso de 5º y 6º año) como por la vía de no disponer de docentes idóneos (caso de 5º a 8º año), el alumno de escuela pública bien podría no cursarla nunca; pero esta posibilidad no cabe en las escuelas privadas en donde podría haber la obligación de aprender más de un idioma extranjero.

## De los Programas

Evaluar la calidad de cada uno de los programas es un objetivo que está fuera de los márgenes de este trabajo. Serán los respectivos especialistas los que más adelante tendrán que cumplir esa misión.

Así y todo, cualquier "generalista" podría argumentar que en la elaboración de los programas se aprecia el empleo de criterios de estructuración diferentes. En su mayor parte, los programas responden a un patrón común de redacción: Objetivos Generales-Objetivos Específicos. En el de Artes Plásticas se emplea otro criterio: Objetivos Generales-Actividades. El de Educación Musical se presenta en la secuencia Objetivos Generales-Contenidos-Sugerencias Metodológicas. Por otra parte, en ciertos casos los objetivos se anotan en el estilo de comportamientos de alumno, en otros como actividades del profesor y, aun, como desarrollo de conocimientos.

El decreto 4002 establece que los Programas son comunes, lo cual hace pensar que, ellos deberían aplicarse de la misma manera en todas las escuelas en que la flexibilidad del Plan así lo permita. No obstante, en la parte introductoria de casi todos ellos se insiste en el carácter indicativo de su contenido (de mera "sugerencia" para el profesor).

Violenta la naturaleza de una asignatura el hecho de que se les imponga contenidos que no le son propios. En el Programa de Educación Técnico-Manual, aparece el Objetivo General (y los específicos del caso) de "Conocer y comprender algunos principios científicos en que se basan la nutrición y la alimentación".

Aunque en la Introducción de este Programa se diga que "...aparecen objetivos generales que tradicionalmente se han desarrollado bajo el programa de Educación para el Hogar y que estos objetivos por coincidir con el Programa de Ciencias Naturales deben programarse una sola vez", no se entiende por qué razones, al elaborar un Programa diferente del de Educación para el Hogar, no se desplazó hacia el lugar que por esencia le correspondía al objetivo relacionado con la Nutrición y Alimentación. Es decir, la advertencia de la Introducción, se limita a constatar la existencia de un hecho

anormal, pero esa aclaración no justifica que, reconociendo una situación extraña, se la mantenga.

La formulación de los objetivos específicos de los programas, en muchas ocasiones adopta la forma de juicios valorativos o bien, de desarrollo de los contenidos propiamente tales. Si esta es una manera de operacionalizar objetivos (aunque según entendemos, los objetivos se operacionalizan sólo con propósitos de valuación) cabría decir que la operacionalización así concebida, haría de los fines de la enseñanza verdaderos dogmas de fe. ¿Qué libertad le queda, entonces, al maestro para efectuar su labor, para seleccionar los contenidos que le parezcan necesarios para alcanzar una determinada aspiración de la enseñanza, cuando se le precisa hasta la saciedad los tipos de conocimientos y comprensión que deben obtener los alumnos?

Esta limitación a la libertad del profesor para seleccionar los medios (contenidos, materias, etc.) que, a su juicio, mejor sirven para cumplir un determinado propósito, se hace particularmente ostensible en los Programas de Historia y Geografía. Así por ejemplo:

a) en lugar de decir simplemente: Comprender y valorar la obra de Diego Portales, se anota:

“Distinguir a Diego Portales como el estadista que, en medio del desorden, vio con claridad lo que debía hacerse en Chile por consolidar un gobierno firme que fuera impersonal, respetable y respetado (aprovechando de nuestra tradición monárquica, la obediencia a un Ejecutivo fuerte), logrando unir a los bandos opuestos (pipiolos, pelucones, etc.) en torno de un Ejecutivo fuerte”.

b) en lugar de decir simplemente: Reconocer los efectos sociales y económicos de la Primera Revolución Industrial, se anota:

“Reconocer los efectos de la Primera Revolución Industrial, tanto en campo económico (desocupación, pobreza) como en el social (fortalecimiento de los grupos medios, formación de sectores obreros y campesinos) causados por la rapidez de los cambios que hacía necesario modificar las estructuras sociales, económicas, políticas y culturales, de acuerdo a nuevas exigencias”.

c) en lugar de decir simplemente: Reconocer las características naturales, la distribución geográfica y las posibilidades que ofrece para la vida humana el Paisaje de Taiga, se anota:

“Identificar el Paisaje de Taiga a través de:

localizarlos en el mapamundi. Norte de Canadá, Centro de Alaska, Norte de Suecia, Finlandia, Rusia y Siberia.

—caracterizar el paisaje por sus largos, fríos y nevados inviernos y cortos veranos, propicio a los bosques de coníferas (pinos).

—reconocer su principal actividad económica: la explotación de madera”.

## CONCLUSIONES

Las consideraciones presentadas en torno del significado teórico y práctico de las nuevas disposiciones que ordenan el funcionamiento de la Educación General Básica chilena, han sido proyectadas simultáneamente en los tres planos siguientes:

**1º Plano Social.** se ha cuidado tener presente algunas de las características más significativas de la estructura social chilena actual, de su organización cultural e institucional y de las tendencias de sus desarrollos.

**2º Plano Político:** se ha tratado de evitar caer en la debilidad metodológica de efectuar el análisis de las nuevas normas sólo desde el punto de vista técnico-pedagógico. De allí que se lo haya referido tanto a las políticas educacionales como a las sociales y económicas que dimensionan objetivamente el proyecto de vida futuro que trata de consolidar el Gobierno.

**3º Plano Educativo:** no se ha perdido de vista el hecho que la educación institucionalmente organizada, sea siempre el medio (y sólo el medio) de que se vale —en nuestro caso— el estado para reducir el espacio que separa la realidad del proyecto; o sea, el espacio que se interpone entre el sistema social real-presente y el sistema social ideal-futuro. La comprensión reproductora de la escuela, nos ha llevado a relacionar cambios bien circunscritos y puntuales dentro de las instituciones educativas, con la funcionalidad global que viene a desarrollar el sistema escolar.

Con esta óptica, los tres planos referenciales han sido vertebrados desde la flexibilidad del nuevo Plan de Estudios; es decir, hilados por el factor técnico-pedagógico que, en nuestra apreciación, mejor y más facilita el tipo de funcionalidad que se desea para la educación chilena en su conjunto.

Debido a la rigidez e impermeabilidad de nuestra estructura social, a nuestra precaria homogeneidad cultural y a las tensiones sociales que ambas originan, creemos muy poco probable que medidas tendientes a pluralizar la educación y a optimizar la eficiencia y rendimiento del aparato escolar según los mecanismos de mercado, contribuyan a disminuir las desigualdades sociales, al reconocimiento del derecho a la educación, a la integridad nacional, a la igualdad de oportunidades y, en fin, a la democracia en general. Como se ha tratado de demostrar, la funcionalidad del sistema escolar apunta hoy a otra dirección. El designio social, cultural y docente de la escuela chilena actual sería el de facilitar la socialización de la juventud en los "valores, destrezas y disciplinas que sean consistentes con las posiciones que cada cual debe ocupar en la división social del trabajo, y con la distribución vigente del poder y la cultura"(2).

Más por las consecuencias que acarreará su aplicación dentro de una organización social como la chilena que por su contenido expreso, creemos que, en un sentido global, las normas del Decreto 4002 vulneran:

1º El concepto universal de "Educación General Básica".

2º El principio de la Educación Común.

3º La unidad del sistema nacional de educación y el concepto del "sistema educativo"

4º Declaraciones del propio Gobierno ("Que esta igualdad de oportunidades se garantiza en la medida que se ofrece educación de igual calidad a todos los educandos y se atiende a sus diferencias individuales y a los requerimientos de la sociedad en que este sistema existe". Considerando 2º del Decreto 2036 del 15 de diciembre de 1978: "Fija Plan de Estudios para la Educación General Básica").

5º El sentido de los Objetivos Generales de la Educación General Básica formulados en el mismo Decreto.

Otras consecuencias o problemas que apreciamos traerán consigo los cambios introducidos en el Plan de Estudios de la Educación General Básica, serían:

1º Dificultades para establecer la equivalencia y homologación de estudios entre escuelas y cursos con número de asignaturas diferentes en sus respectivos planes de estudios.

2º Problemas metodológicos en la organización y desarrollo del trabajo de aula, especialmente cuando se eliminan ciertas asignaturas para grupos de alumnos de un mismo curso (que se encuentren por debajo del rendimiento "significativo" en las asignaturas fundamentales).

3º Inestabilidad funcionaria del profesor especializado en asignaturas no obligatorias (su horario de trabajo y su permanencia en el cargo quedan sujetas a la consideración que el Director haga acerca de las necesidades y condiciones de su escuela).

## NOTAS

- (1) En verdad, en un año y medio el Plan de Estudios de la Educación General Básica experimentó 3 modificaciones cuya secuencia evidencia zigzagueos y no la emergencia progresiva de un determinado concepto de la misión de la escuela: Decreto 2036 del 15 de diciembre de 1978 que "Fija Plan de Estudios para la Educación General Básica"; Decreto 2160 del 22 de agosto de 1979 que "Aprueba Plan de Estudios de Educación General Básica Diurna, Fiscal y Particular"; y, Decreto 4002 del 20 de mayo de 1980 que "Fija Objetivos, Planes y Programas de la Educación General Básica". Este hecho excepcional en la historia de la educación nacional, acaso revele una gran confusión y apresuramiento en los responsables de efectuar los estudios concernientes a la nueva educación. Si bien en uno de los considerandos del último de los decretos se consigna que "Corresponde consolidar las modificaciones parciales introducidas al Plan y a los programas de estudios de la educación General Básica en este último tiempo", una simple lectura de los tres decretos pone de manifiesto que, con respecto al Plan de Estudios, el último no consolida ninguna de las reformas introducidas por los dos anteriores sino que, por el contrario introduce algo totalmente nuevo.
- (2) José Joaquín Brunner: "Vacíos en la investigación educacional y carencias de Teoría", en "Hacia una Investigación Educacional", varios autores, Publicaciones del Centro de Estudios Económicos y Sociales (VECTOR), Santiago, mayo de 1980.

---

## Capítulo 9.

# LA REFORMA DE LA EDUCACION MEDIA.

---

---

### ANTECEDENTES

En este capítulo se procura indagar el sentido y los alcances de los cambios que el Decreto 300 de fecha 30 de diciembre de 1981, introduce en la organización y en las prácticas de la Educación Media chilena.

La índole fundamentalmente estimativa del estudio plantea, pues, la cuestión del "punto de vista"; es decir, de la determinación previa de los criterios metodológicos que, además de encauzar la atención en una cierta dirección, permiten interpretar con algún grado de legitimidad —por no decir "objetividad"— el significado y las proyecciones más generales de los cambios decretados. En nuestra opinión, para cumplir con este requisito metodológico elemental, se puede recurrir, a lo menos, a uno de los dos siguientes criterios:

1<sup>o</sup>.— El criterio del punto de vista externo. Es decir, enfocar los cambios desde la perspectiva abierta por la concepción filosófica y técnica que se tenga acerca del carácter que **debiera** tener la Educación Media y,

2<sup>o</sup>.— El criterio del punto de vista interno. Vale decir, analizar los cambios desde la óptica de los principios y orientaciones que informan la política educacional del Gobierno Militar y, en particular, de las metas y objetivos que él —según declara— espera alcanzar mediante las reformas que introduce en el aparato educacional.

En este trabajo hemos resuelto adscribirnos al segundo de los criterios mencionados. Por consiguiente, haremos un esfuerzo para evitar contrastar las innovaciones con ideas ajenas a las que fluyen directamente de la política educacional del Gobierno. Esto quiere decir que el estudio se hará desde y dentro del marco del discurso oficial respecto de la política educacional y, respecto de los fundamentos, finalidades y funciones que son propias del segundo nivel de la enseñanza.

Sin embargo, por estar incorporada la Reforma de la Educación Media a un proceso continuo de —utilizando el lenguaje gubernamental— "modernización" de las estructuras escolares, en algún momento desbordaremos su ámbito propio y lo

enfocaremos dentro del sistema mayor del cual forma parte. Suponemos que al articular orgánicamente los cambios de la Educación Media con los que antes se han producido puntualmente en la Educación General Básica, en la Educación Universitaria y Superior y, en la administración de los establecimientos escolares, se facilitará una apreciación más exacta no sólo del sentido que tienen los cambios que afectan a la segunda enseñanza, sino que también, de la tendencia funcional que parece estar animando el proceso de modernización global del sistema de educación pública del país.

Por último, una aclaración de porqué hacemos de la Educación Media el universo de este estudio. El texto legal que constituye el objeto del análisis ordena cambios sólo en el ámbito del liceo "humanístico" tradicional chileno (el Decreto 300 se publica encabezado por el título de "Aprueba Planes y Programas de la Educación Media Humanístico-Científica"). Sin embargo, el decreto contiene una disposición cuya aplicación puede alterar en el futuro la actual organización de la Educación Media Técnico-Profesional. Se puede decir, entonces, que la reforma que instala el Decreto 300 es algo menos que una reforma de la Educación Media en general, pero es mucho más que una mera reforma del Liceo Tradicional.

## **LA REFORMA PROYECTADA Y LA REFORMA DECRETADA**

Existen razones más que suficientes para sostener que la actitud del Gobierno frente a la opinión pública hasta poco antes de dictarse el Decreto 300, fue substancialmente diferente de la que observó antes de promulgarse cada una de las reformas escolares que precedieron a la de la segunda enseñanza. En efecto, antes de aprobarse los nuevos planes y programas de estudio de la Educación General Básica (mayo de 1980), antes de decretarse el traspaso de los establecimientos escolares a los municipios (junio de 1980) y, en fin, antes de dictarse la reorganización de la Educación Universitaria y Superior (diciembre de 1980), el Gobierno no entregó a la opinión pública ninguna información relacionada con las características de las reformas parciales que proyectaba efectuar. De este modo, del contenido y detalles de las reformas mencionadas la ciudadanía se informó solamente en el momento en que el Diario Oficial publicó los respectivos decretos. En este sentido, tanto los organismos oficiales como las comisiones especiales que estudiaban las innovaciones fueron sumamente herméticos para filtrar información. Incluso se dio el caso de que, al momento de promulgarse el traspaso de algunos servicios públicos a las municipalidades (y que se hizo mediante decreto del Ministerio de Hacienda), más de una alta autoridad del Ministerio de Educación puso en evidencia ante los periodistas, carecer de información de lo que estaba ocurriendo.

Sin embargo, no sucedió lo mismo con la reforma acaecida en la Educación Media. Esta vez, desde varios meses antes de aparecer el Decreto 300 en el Diario Oficial, la información del Gobierno fue abundante, fluida y pormenorizada. Hubo adelantos oficiosos de la prensa, entrevistas periodísticas a las autoridades encargadas de preparar el cambio, conferencias de prensa del Ministro de Educación e incluso difusión de documentos que reseñaban el contenido medular de la Reforma. De ma-

nera que al finalizar el año 1981, al publicarse el Decreto, la opinión pública y el Magisterio no sólo estaban sensibilizados frente al tipo de reforma que se produciría sino que, en lo que ahora importa, disponían de una amplia y definida visión de las características que en el futuro tendría la Educación Media chilena.

Hemos estimado pertinente destacar este hecho porque, al comparar la organización de la Enseñanza Media propuesta en el proyecto que había venido difundiendo las autoridades educacionales, con la organización que efectivamente instala el Decreto 300, se advierte de inmediato que, tanto en su extensión como en su funcionamiento, la reforma introducida por el Decreto 300, ni es la misma ni es equivalente, a la reforma que de acuerdo con la información profusamente suministrada por el Gobierno, ese decreto debió haber originado.

Por consiguiente, para apreciar más correctamente los alcances de los cambios que norma el Decreto 300, parece indispensable sintetizar el proyecto de reforma difundido por las máximas autoridades educacionales, durante el segundo semestre del año 1981.

Tanto el Ministro de Educación de la época como el Director General de Educación y el Director del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica, se mostraron coincidentes en señalar que la modernización que se encontraba en estudio, afectaría en profundidad a toda la Educación Media(1).

En tanto estructura —se dijo— la Enseñanza Media se dividiría en dos ciclos de dos años de duración cada uno. Esta nueva organización afectaría tanto a la Educación Científico-Humanista como a la Técnico-Profesional.

El primer ciclo (correspondiente al 1º y 2º Año Medio) sería de índole Humanístico-Científico y de carácter común para todos los egresados de la Educación General Básica.

Finalizados sus estudios de primer ciclo, los jóvenes se encontrarían en condiciones de optar por alguna de las tres alternativas que le ofrecería el Segundo Ciclo (correspondiente a 3º y 4º Año Medio). Una de estas alternativas sería la del "Liceo Tradicional" con el objetivo central de preparar a los jóvenes para la Educación Superior. Una segunda alternativa sería la del "Liceo Polivalente" que, en palabras del Director General de Educación, "impartiría fundamentalmente educación científico-humanista y a la vez se prepararía a los jóvenes para desempeñarse al egresar, en áreas de servicios que, por su naturaleza, tienen una connotación de carácter humanístico". La tercera alternativa sería la del "Liceo Laboral", de donde egresarían, según continuaba anunciando el funcionario antes indicado, "por ejemplo, técnicos agrícolas, mecánicos, electricistas". El Liceo Laboral estaría dirigido "hacia las fuerzas productivas e industriales de la comunidad. En otras palabras —señalaba el mismo Director— se asociaría directamente con el sector empresarial más representativo. De este modo, los alumnos tendrían un rápido acceso a las fuentes de trabajo".

El Plan de Estudios del Segundo Ciclo se organizaría de un modo que facilitaría la **recurrencia** "entendiéndose por ella un sistema en que el estudiante puede regresar a una etapa anterior para modificar los avances o retroceder el camino". Obedeciendo a exigencias de la recurrencia, el Plan de Estudios del Segundo Ciclo tendría 21 horas de estudios comunes para todos los alumnos y, 9 horas diferenciales y correspondientes a la "especialidad" inherente a la alternativa elegida por el alumno.

A fin de que los egresados del primer ciclo, se decidan en favor de aquella alter-

nativa que mejor se acomoda con sus aptitudes y vocación, durante los dos primeros años de estudios medios, estarían afectos a un adecuado proceso de orientación. Y agregaba: "Enseguida rendirán exámenes para postular a las tres opciones que se ofrecen. Por supuesto, también se tomará en consideración el rendimiento obtenido hasta ese momento por el alumno".

Por su parte, por esos mismos días, el Director del CPEIP daba a conocer una serie de detalles técnicos de la reforma que se avecinaba. Por ejemplo, al informar a la prensa acerca de las asignaturas de que constarían los nuevos planes de estudios, especificaba que si bien se reduciría el número de horas de clases semanales, se impondría "la doble condición de que cada asignatura esté a cargo de un profesor idóneo - titulado o reconocido por el Ministerio de Educación - y que las clases duren efectivamente 45 minutos y no menos".

Al hilo de lo anterior se concluye, pues, que el Ministerio de Educación había preparado un proyecto de reforma exhaustiva y coherente. El cambio no sólo afectaría la organización que hasta ese momento tenía la segunda enseñanza; también alteraba el sentido que tradicionalmente se le había atribuido a este tipo de educación.

Como hemos señalado más arriba, las disposiciones del Decreto 300 no alcanzan a instrumentalizar la estructura de la Educación Media contenida en el proyecto difundido por el Ministerio de Educación. Esto nos hace suponer que, a última hora y de manera acaso un tanto imprevista, hubo de parte del Ministerio un cambio de posición respecto de la extensión que tendría la reforma. Como quiera que sea, lo real y concreto es que, aun cuando se procuró mantener consecuencia con el modelo anunciado, el cambio se redujo solamente al ámbito del Liceo Tradicional.

Nuestra suposición de que, a última hora y de manera imprevista, hubo de parte del Ministerio de Educación un cambio de posición acerca del alcance de la Reforma, se encuentra avalada además por otro hecho.

Dos meses antes de dictarse el Decreto 300, el Ministerio de Educación entregó en Conferencia de Prensa y para hacer público su contenido, un documento titulado "Principios que orientan los nuevos planes y programas de Enseñanza Media". Este documento elaborado por el Centro de Perfeccionamiento del Magisterio, entre otras materias, incluye los seis "grandes fines" que tendría la futura Educación Media. Estas finalidades son, por cierto, plenamente consistentes con la nueva estructura que, por ese entonces, se tenía dispuesta para el segundo nivel del sistema educativo.

En su artículo 1º, el Decreto 300 reproduce textualmente y en el mismo orden que en el documento conocido en noviembre, los cinco primeros grandes fines de la Educación Media. Sin embargo, respecto del fin Nº 6, es decir, de aquel fin que en su contenido daba cuenta de la estructura de un segundo ciclo medio compuesto de tres alternativas, el Decreto 300 altera parcialmente su redacción original y lo acomoda a la función que cumplirá el llamado "Liceo Tradicional".

En el documento de noviembre, el fin Nº 6 aparece redactado del modo siguiente:

"Formar personas que alcancen el aprendizaje fundamental que facilite la prosecución de futuros estudios profesionales o bien que se desempeñen con eficiencia en las diversas ocupaciones y oficios".

Se podrá apreciar que tal redacción plantea la existencia de una organización de los estudios medios que abre la posibilidad de que los jóvenes continúen "futuros

estudios profesionales" (Liceo Tradicional) o, se decidan en favor de estudios que les permitan desempeñar con **eficiencia** las diversas ocupaciones (Liceo Polivalente y Liceo Laboral).

Hacia finales de diciembre, en el artículo 1º del Decreto 300, el mismo objetivo aparece redactado con la siguiente variación:

"Formar personas que alcancen los aprendizajes fundamentales que faciliten la continuación de estudios superiores y su incorporación al mundo del trabajo".

Se advierte que la redacción, esta vez, alude a una organización de estudios que no abre alternativas vocacionales. Por el contrario, se trata de estudios que permiten **simultáneamente** (y no optativamente) continuar estudios superiores e incorporarse al mundo del trabajo. Que no se trata de una educación concebida para preparar profesionalmente al estudiante, se desprende igualmente de la eliminación de la palabra "eficiencia" en el caso de que el joven deba, eventualmente, incorporarse al mundo del trabajo.

En menos de dos meses, pues, el Ministerio de Educación modificó su punto de vista, y sobre la base de una reforma que tenía concebida para toda la Educación Media, organizó la reforma del Liceo Tradicional. Ignoramos, por cierto, las razones técnicas, de procedimientos, prácticas o de alta política que existieron para no materializar plenamente el cambio que se había venido anunciando con tanto vigor. Pero cualquiera que hayan sido estas razones, es innegable que el cambio de postura existió. Y la premura por reducir y acomodar al ámbito del Liceo una Reforma Global estudiada con tanta acuciosidad, quizás explique las ambigüedades a que da lugar el uso de los conceptos "Educación Media", "Educación Media Humanístico-Científica", "Educación Media Técnico-Profesional" tanto en la presentación que el Ministro Prieto hizo del Decreto 300, como en los Títulos de que éste consta(2).

## LA NUEVA ORGANIZACION DE LA EDUCACION MEDIA HUMANISTICO-CIENTIFICA

Como se ha señalado en párrafos anteriores, las disposiciones del Decreto 300 modifican parcialmente la actual organización del segundo nivel del sistema escolar. Los cambios afectan sólo el funcionamiento del Liceo Humanístico (o Liceo Tradicional, según la nomenclatura utilizada en el proyecto difundido el año pasado). Los cambios que debiera experimentar la Educación Media Humanístico-Científica como consecuencia de la aplicación de las normas del Decreto 300, en nuestra opinión, son en mayor parte valiosos y positivos. Desde la óptica de lo que textualmente se escribe en la ley, muchas de las innovaciones no solamente pueden ser consideradas como avances respecto de la situación en que actualmente se encuentra la enseñanza de Liceo, sino que, también, se emparentan con algunas de las grandes aspiraciones del Magisterio y de la comunidad nacional.

Así y todo, estimamos que el conjunto de las nuevas disposiciones, más que alterar o desvirtuar, perfeccionan el sentido que siempre ha tenido el Liceo de ser "la antesala de la Universidad". Por lo mismo, creemos que sería un tecnicismo estéril, buscar significados profundos a la modificación que el Decreto hace del nombre que

corresponde a la enseñanza del Liceo (el género educativo que desde 1965 se denominaba "Educación Media Científico-Humanística", pasa a llamarse, en lo sucesivo, "Educación Media Humanístico-Científica").

Uno de los aspectos valiosos del Decreto a que nos hemos referido antes, se relaciona con el cuerpo de fines y objetivos (Título I).

Desde el punto de vista de la igualdad de oportunidades y del derecho universal a la Educación, el Decreto es en todo sentido de una categoría muy superior a la ley que antes reformuló los planes y programas de estudios de la Educación General Básica. Y lo es, a nuestro juicio, porque en el caso de la Educación Media Humanístico-Científica los fines y objetivos tienen carácter común; es decir, se proponen como aspiraciones de formación personal que son idénticos para cada uno de los jóvenes incorporados al Liceo.

La formulación de unos fines y objetivos que son coextensivos a todo el universo de alumnos del Liceo, pone de relieve el interés y preocupación del Gobierno por asegurar que cada uno de los jóvenes matriculados en este tipo de Colegio —cualquiera que sean sus procedencias sociales y sean cuales sean las condiciones materiales de los establecimientos en que se matriculen— recibirá una enseñanza de la misma calidad y orientada por unos mismos propósitos.

Recordemos que distinto es el caso de los fines y objetivos de la Escuela Básica. En este nivel, las finalidades discriminan explícitamente la calidad de la enseñanza que eventualmente, podrán recibir los niños: se formulan "Fines Generales" que apuntan a una enseñanza integral, completa y de un marcado acento formativo y, por otro lado, se enuncian unas "metas mínimas" que aluden a una enseñanza elemental, instruccional, funcional y adaptativa. Y todo ello en consonancia con un Plan de Estudios de una flexibilidad extrema(3).

Desde el punto de vista del desarrollo personal, los fines y objetivos cubren prácticamente todas las dimensiones de la conducta humana. Se proponen fines relacionados con el conocimiento y la comprensión del mundo, la historia, la cultura e incluso, el conocimiento de sí mismo; se enuncian otros relacionados con la formación de hábitos, habilidades y destrezas para una actuación social reflexiva y para un equilibrado desarrollo físico-espiritual; se formulan, por último, fines y objetivos que entrañan sentimientos, valores y actitudes atribuibles a un estilo de interacción y de convivencia social regido por la verdad, la justicia, la solidaridad, la responsabilidad personal y el respeto al prójimo.

Desde la óptica de la continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje que se desenvuelve a lo largo del sistema escolar, los fines no sólo circunscriben el campo pedagógico propio del Liceo; también entroncan ésta con el proceso de la Enseñanza Básica y, en el otro extremo, con las dos opciones que tiene el joven egresado del Liceo: la de continuar su educación en establecimientos de nivel superior y la de incorporarse de inmediato al mundo del trabajo. Sin embargo, los fines no sólo mentan una enseñanza que se agota en el ámbito del sistema escolar; también se aspira a la institución de una enseñanza que capacite al individuo para perseverar permanentemente y con su propio esfuerzo en el enriquecimiento de su personalidad (idea de la Educación permanente).

Desde otro punto de vista, los fines y objetivos del Liceo proponen orientaciones para un proceso educativo que tiende, por una parte, a facilitar la incorporación

“activa” al joven, a la familia, la nación y al mundo en general y, por otra, a estimular estos tipos de incorporación y el desarrollo individual, mediante aportes del lenguaje, las ciencias, las humanidades, las artes, la educación física, las técnicas, las tecnologías y la ética o moral.

Se echa de menos, sin embargo, alguna definición más categórica del papel que desempeña la Educación Media en el cambio social chileno. En este sentido, la formulación de finalidades de la Reforma de 1967 era bastante más clara: “Facilitar el desarrollo armónico de todos los aspectos de la personalidad del individuo, de acuerdo con sus capacidades e intereses y contribuir a acelerar el proceso de desarrollo cultural, social y económico del país”(4). Los nuevos fines aluden, por cierto, a la responsabilidad que debe tener el joven con el desarrollo cultural o con el papel “activo” que debe desempeñar en la sociedad; pero, lo hacen siempre de una manera general y sin referencias a una organización social específica.

Comparativamente con la organización anterior, el nuevo Plan de Estudio de la Educación Humanístico-Científica (Título II del Decreto 300), introduce cambios en tres direcciones: a) en la estructura de los estudios; b) en la definición de los tipos de contenidos de enseñanza; y c) en el tiempo de trabajo semanal. De estos tres aspectos, el más novedoso es, sin duda, el que corresponde a la estructura de los estudios.

La Educación Media Humanístico-Científica se subdivide en dos ciclos de dos años de duración cada uno. El Primer Ciclo (1º y 2º año) es de estudios comunes para todos los alumnos que cursan esta clase de educación. El Segundo Ciclo (3º y 4º año) se compone de un Plan de Estudio Común de 21 horas de trabajo semanal y de un Plan de Estudio Electivo de 9 horas.

El Plan Electivo consta de un número indeterminado de bloques o “paquetes” de tres asignaturas cada uno (asignaturas que poseen igual carga horaria). Cada alumno elegirá uno de estos paquetes: el que mejor convenga a sus intereses personales.

Cada Liceo, por su parte, determinará las asignaturas y paquetes que integrarán su Plan Electivo. No obstante, al momento de hacerlo “considerará preferentemente los intereses de los alumnos y las opiniones de los padres y apoderados, sin perjuicio de considerar las necesidades del país y de la zona y de los recursos humanos, materiales y de infraestructura disponible” (Artículo 4º).

El Decreto menciona una serie de asignaturas y talleres que podrían pasar a formar parte de los “paquetes” que cada Liceo ofrezca en su Plan Electivo. Incluso aprueba los programas de algunas de las asignaturas que, eventualmente, pudiesen ser incorporados a dicho plan. Sin embargo, se percibe con claridad que el Plan Electivo no está concebido necesariamente como una suerte de recurso destinado a capacitar al alumno para que, en caso de no continuar estudios superiores, se incorpore al mundo laboral. Por otra parte, parece bastante difícil que los “intereses” de los alumnos y las “opiniones” de los padres y apoderados se inclinen en favor de la instalación de planes electivos integrados por asignaturas habilitantes para la vida laboral, y no por paquetes de asignaturas habilitantes para superar su éxito en los exámenes de ingreso a la Universidad.

Como quiera que sea, percibimos dos hechos importantes en las normas que rigen para la instalación de los planes electivos.

1º.— La preocupación por satisfacer los intereses de los estudiantes: Creemos

que constituye una novedad dentro de la organización del Liceo Chileno, que el Plan de Estudios contemple un área de estudios electivos que, sin descuidar la formación general del estudiante está destinada a satisfacer sus intereses y necesidades particulares. Anteriormente, sólo los planes de estudios de los desaparecidos Liceos Experimentales se habían estructurado de manera de atender las motivaciones personales de cada estudiante.

Lo dicho recién no significa que el Liceo Tradicional se haya despreocupado de la necesidad de atender las inquietudes de la vida adolescente. Todo lo contrario, precisamente porque sus planes legales de estudio no contemplaban esa necesidad, es que la organización interna de cada Liceo se vio en la obligación de considerar un espectro de actividades electivas (academias, clubes, talleres, etc.), en donde los alumnos encuentran respuesta a sus inquietudes personales. Incluso el nombre genérico que se le ha dado a este tipo de actividades (“Actividades Extraprogramáticas”; “Actividades para-académicas”; etc.) hace notar que se trata de opciones de trabajo escolar concebidas al margen de “una organización oficial de estudios”.

Lo novedoso del cambio es, entonces, que sin desmerecer el valor que tienen esas iniciativas del Liceo, en esta ocasión sea el Plan de Estudios, a través del Plan Electivo, el que entregue a los estudiantes el derecho a decidir en parte, los contenidos de la formación que están recibiendo.

2º.— La participación de los padres en la determinación del contenido del Plan de Estudios: Estimamos que la norma contenida en el artículo 4º que entrega a los padres la facultad de “emitir opiniones” acerca de las asignaturas que deben componer el Plan Electivo, constituye un vuelco importante en las actitudes de la escuela chilena.

Desde muy antiguo, la ingerencia de padres y apoderados en los asuntos del Colegio, ha tenido un sello definido. Se les ha considerado cuando se trata de obtener su colaboración para, por ejemplo, mejorar la infraestructura material del establecimiento o para financiar una excursión de estudios; pero se les ha marginado cuando se trata de decidir sobre “asuntos curriculares”; es decir, en materias técnicas que, se ha estimado, son de incumbencia exclusiva de los profesores.

A partir de ahora, pues, se estaría por primera vez tomando en cuenta a los padres como algo más que meros “colaboradores” de la labor del Liceo. Quizás no sea mucho que por ahora, el derecho de los padres se reduzca sólo a “emitir opiniones”. Pero, así y todo, lo apreciamos como un avance significativo en la búsqueda de una educación participativa y democrática(5).

Con respecto de los grandes tipos de contenidos de la enseñanza, el nuevo Plan de Estudios mantiene la organización tradicional. El Plan se presenta como un listado en donde se combinan disciplinas lógicas de conocimientos (Historia, Biología, Economía, Matemáticas, etc.) y tipos de enseñanzas (Educación Física, Educación Cívica, Educación Musical). La única excepción la constituye la actividad llamada “Consejo de Curso” que, también, formaba parte del Plan de Estudio anterior del Liceo.

En comparación con el Plan de Estudio que es reformado, los cambios más importantes son los siguientes:

### En el Primer Ciclo

- a) El número de asignaturas se reduce de 11 a 8, sin considerar la actividad de "Consejo de Curso" y Religión (optativa).
- b) Se elimina la obligatoriedad de cursar un segundo idioma extranjero.
- c) El alumno debe cursar solamente una asignatura de índole artística. Artes Plásticas, Educación Musical y Artes Manuales, se integran en un bloque, de donde el alumno elige o selecciona una.
- d) Aumenta el tiempo destinado a Castellano, Matemáticas e Historia Universal y Geografía General.

### En el Segundo Ciclo

- a) El número de Asignaturas disminuye de 13 a 11 sin contar "Consejo de Curso" y Religión (optativa).
- b) Las asignaturas de Física y Química desaparecen del Plan de Estudios Común, pero el Liceo podría ofrecerlas dentro de un Plan Electivo.
- c) Se instalan en el Tercer Año las asignaturas de Educación Cívica y Economía, con un semestre de duración cada una.
- d) La asignatura de Filosofía queda como ramo obligatorio del Cuarto Año.

Una de las razones que, a juicio del Ministerio de Educación, hacía urgente la Reforma de la Educación Media, es el hecho que, hoy "el alumno promedio que egresa de la Enseñanza Media tiene un nivel educativo inferior al estudiante promedio que egresaba del Liceo hace una generación"(6).

Entre los factores que contribuirían a determinar esta situación, el Ministerio de Educación ha expuesto los siguientes: "los alumnos tienen un horario recargado, distribuido en gran número de asignaturas; los programas son extensos, tienen un marcado acento enciclopédico y están a menudo desvinculados de la realidad nacional y del ámbito de los intereses de los educandos. Los profesores con un horario también recargado, se ven a menudo desbordados por las exigencias de los programas y trabajan frecuentemente con escasos recursos"(7).

Sobre esta base uno de los cambios importantes que se producen en el Liceo tiene que ver con una determinación más racional del tiempo que el estudiante debe permanecer semanalmente en las aulas del Liceo. De esta manera, en el Primer Ciclo el tiempo de trabajo semanal disminuye del promedio de 34 que había, a 30 horas. Más substancial es aún la disminución del tiempo del Segundo Ciclo: de 36 horas se baja a 30.

Para compensar la disminución que experimentaría la carga de trabajo semanal, el Decreto establece que el año lectivo aumenta de 30 a 37 semanas de clases y, además, que cada hora de clase debe ser de 45 minutos exactos.

Lo anterior evidencia el celo con que el Ministerio de Educación ha determinado la carga de trabajo semanal. Ningún Liceo está autorizado para trabajar menos de 30 horas y con respecto a la posibilidad de que algún establecimiento pudiese extender su horario más allá de esta cifra, el Decreto impone cierta limitación: El artículo

6º estipula: "Los establecimientos que cuenten con profesores idóneos y con una infraestructura adecuada, deberán ofrecer otras actividades que contribuyan a la formación integral de los estudiantes, **evitando imponer a los alumnos una carga académica excesiva**. Se sugiere actividades como academias, talleres, clubes". (Lo subrayado es nuestro). Esta limitación y el tipo de actividades que se sugiere para extender excepcionalmente el horario, deja en claro que el Ministerio no tiene en vistas que el plan se enriquezca con la incorporación de nuevas "asignaturas" de conocimiento sino, más bien, que el tiempo se ensanche con actividades optativas semejantes a las que hoy se llaman "extraprogramáticas" o "complementarias"(8).

La presentación de los nuevos programas de estudio es, formalmente, bastante coherente. En este sentido, comparativamente, la presentación es mucho más uniforme que la de los programas de la Educación General Básica.

Se presenta, en primer lugar, un breve texto que sirve de Introducción General al conjunto de los diversos programas de asignaturas. En esta Introducción se plantean los fundamentos políticos y criterios técnicos que se han tenido en cuenta para elaborar los Programas. En el primer caso se vinculan esquemáticamente los programas con la Constitución Política, las Políticas Educativas y las Directivas Presidenciales sobre Educación. Respecto de los criterios técnicos que se han manejado, se insiste en la concepción curricular "centrada en la persona del alumno" y se explican criterios tales como: "criterio profesional" (que sitúa al programa como una variable más del currículo); criterio de flexibilidad, criterio de interdisciplinariedad y, por último, criterio de secuencialidad.

Por su parte, cada uno de los programas (tanto los del Plan Común; como algunos del Plan Variable), obedece a un mismo esquema: Introducción, Objetivos Generales, Objetivos Específicos, Contenidos y Bibliografía. La excepción la constituye el Programa de Castellano que carece del rubro "Contenidos".

En el capítulo "Introducción" de cada Programa se insiste siempre en el carácter flexible que ellos tienen y en la necesidad de adaptarlos a la realidad específica de los respectivos cursos en que se apliquen. Los contenidos, se dice, más que indicaciones "prescriptivas", son meras "sugerencias de contenidos".

En lo más substancial, nos parecen hechos importantes de destacar los siguientes:

- a) Tanto los Objetivos Específicos como los Contenidos de los nuevos programas se enuncian en un estilo puramente **indicativo**, es decir, los contenidos de enseñanza se presentan de una manera simple, objetiva e imparcial. Aún cuando los Objetivos Específicos mentan conductas terminales, se los redacta de una manera directa, ajena a los matices valorativos, interpretativos, operacionalizados en extremo e, incluso, ideologizados que abundan en los programas de la Educación General Básica.

Guardando consecuencia con lo que se escribe en la producción de cada Programa, las materias se ofrecen como una sugerencia o indicación de los temas y subtemas que el profesor de cada curso habrá de trabajar con sus alumnos. Presentación que, obviamente, dejaría al profesor en libertad para determinar él mismo los alcances que se debe otorgar a cada tema y la carga valorativa que cada materia debe tener, según los fines y objetivos de la Educación Media Humanística.

- b) El contenido de los programas no está funcionalizado ni por necesidades de tipo socio-cultural ni por necesidades de tipo personal. Se ordenan y gradúan según la necesidad lógica de articular serialmente el contenido de las disciplinas de conocimiento. Y aun cuando éste ha sido el criterio tradicional que ha manejado el Liceo para ordenar los contenidos programáticos, en esta ocasión el contenido de los grandes campos del saber, se reducen a esquemas más sinópticos y con acento en los logros contemporáneos en cada uno de ellos. El abigarrado y obscuro "enciclopedismo" de los programas tradicionales se transforma, pues, en un enciclopedismo simplificado por lo esencial. En este sentido, es admirable la sencillez, precisión y sobriedad del Programa de Matemáticas.
- c) Los contenidos de los dos nuevos Programas que se instalan en el Tercer Año, Educación Cívica y Economía, parecen estar dispuestos fundamentalmente para facilitar la comprensión por parte del alumno de la organización política y económica del Chile contemporáneo. De todos los Programas, estos dos son, quizás, los únicos en que para seleccionar los contenidos se ha preferido un criterio de tipo social.
- Sinópticamente, en el caso de Educación Cívica, luego de un breve capítulo de Teoría Política en que se enfatiza en los diversos regímenes de Gobierno, se pasa a un análisis de la Constitución Política de 1980 y a un examen de los conceptos de Derecho Internacional que se expresan en la actual Política Internacional del Estado chileno.
- En el caso de Economía, los contenidos se refieren a distintos tipos de economías, pero la forma en que se define el primer contenido programático, contribuye a encauzar el desarrollo de los restantes contenidos hacia las economías de libre competencia: "El problema económico como un problema de asignación (recursos escasos y de uso alternativo; necesidades múltiples y jerarquizables; escasez relativa como determinante de bienes económicos y libres)".
- d) El Programa de Filosofía experimenta variaciones importantes. En la Introducción se indica que el contenido se organiza sobre el eje Ser Humano-Mundo-Dios (aunque esta estructura no se aprecia bien en la definición de los contenidos propiamente tales). La Introducción insiste en que la preocupación del profesor habrá de estar en "la calidad de la reflexión del alumno y no tanto en la transmisión de los contenidos mismos"(9).
- e) En todos los programas se nota la ausencia de unidades de integración de aprendizajes procedentes de disciplinas diferentes. El llamado "criterio de la interdisciplinariedad" no se aprecia ni en el enunciado de Objetivos ni en el enunciado de los Contenidos. Queda, así, más bien como una aspiración a materializar en las metodologías internas de cada Liceo.

Más arriba hemos indicado que la reforma no innova mayormente en el carácter que la Educación Media "Humanística" tiene de ser el ciclo de estudios preparatorios para ingresar a la Universidad. La conformación de su nuevo plan de estudio y el contenido de sus programas, evidencian que su función es la de perseverar en la misma dirección tradicional.

El hecho de que en la Presentación del Decreto 300, el entonces Ministro subraya que, al finalizar el Segundo Ciclo el joven que no está en condiciones de proseguir

estudios superiores, gracias a la reforma podrá “integrarse a la vida de trabajo con una preparación, en muchos casos, más eficiente que la que hoy posee un alumno que egresa de la Educación Media Científico-Humanística”, constituye una presunción que no contradice la función habitual que tiene nuestro Liceo.

El Plan Común de Primer Ciclo y los Estudios Comunes del Segundo Ciclo, se refieren básicamente a tipos de aprendizajes que son antecedentes indispensables para el ingreso a estudios superiores. El Plan Electivo del Segundo Ciclo que bien pudo ser una cuña para desviar parcialmente el curso tradicional de la enseñanza del Liceo, evidentemente no está concebido como un elemento habilitante para la vida laboral. Aparte de algunas consideraciones que hemos hecho en apartados anteriores, esto se hace especialmente ostensible en dos de las indicaciones que se hacen al Liceo para cuando deba instalar este Plan(10).

- a) El Plan Electivo se puede presentar a los alumnos a través de dos modalidades:
  - Ofrecer un espectro de cursos individuales, de donde el alumno elija los tres que le parecen más convenientes (el alumno hace su propio plan electivo); y
  - Ofrecer grupos o paquetes de asignaturas (el alumno elige uno de los grupos que se le ofrecen).
- b) “Los planes (electivos) que se ofrezcan en un año, pueden no ser los más adecuados para el año siguiente”. Cada año debe reabrirse el proceso de planificación de los paquetes o asignaturas para que el alumno elija.

Si se piensa en términos de un plan que está destinado a instalar estudios que procuren los rendimientos básicos de un quehacer laboral semicalificado, es manifiesto que ninguna de las dos indicaciones mencionadas recién apuntan a esa idea.

Por otra parte, el Plan Común no es recurrente en el sentido de facilitar el desplazamiento del estudiante desde uno a otro tipo de Educación Media. Por el contrario, el plan está sólidamente encauzado en una dirección y no está permitido deshacer caminos. Y para evitar equívocos o posteriores dificultades, el Ministerio de Educación hace una advertencia.

“Los programas de estudios para el primer ciclo de la educación media y para el segundo ciclo —plan común—, se plantean en forma **secuencial**, lo que es muy importante considerar en el momento en que algún alumno, luego de haber optado por determinada asignatura (Arte, Idioma Extranjero) desea cambiar de opción. Si un alumno decidiera el cambio, es necesario establecer que él y su familia son los responsables de esta decisión”(11).

Considerando que la función de la Enseñanza Media Humanístico-Científica es la de preparar para los estudios de nivel superior, pensamos que cambios tendientes a racionalizar el tiempo de trabajo semanal de los alumnos y a disminuir el enciclopedismo habitual de los planes y programas, deberán gravitar poderosamente en la elevación de los niveles de productividad del Liceo; niveles que, como cualquier padre lo sabe, se miden de acuerdo con los resultados de las pruebas de ingreso a la universidad.

Por muchos conceptos, la reforma debiera mejorar notoriamente el bagaje de los conocimientos y habilidades que ha de acompañar a un alumno cuyas pretensiones son las de superar exitosamente las barreras del ingreso universitario. Así, por ejemplo, el

hecho de que Química y Física sean en lo sucesivo materias electivas, sugiere que se ha tenido presente la necesidad de preparar a los alumnos para responder satisfactoriamente a las diferentes exigencias de ingreso puestas por las carreras universitarias que cada uno desea cursar. De la misma manera, el hecho de que buen espacio del Decreto esté referido a las funciones de orientación a cumplir por el Liceo, hace imaginar que se tuvo muy en cuenta la necesidad de que el Liceo contribuya en todo lo que está de su parte, a evitar la deserción de los alumnos, a facilitar la resolución de sus problemas personales y de estudio, a, en fin, encauzarlos sabiamente hacia el tipo de carrera profesional en donde obtengan los mejores resultados.

## EL MODELO CURRICULAR

A juicio del Ministerio de Educación, en la reforma de la Educación Media Humanístico-Científica se encontraría transfigurada una concepción del currículum cuyo eje es la persona del alumno:

**“El planteamiento curricular de los planes y programas de estudio se centra en la persona del alumno, lo que determina, principalmente, desarrollar valores de carácter formativo. En este esquema el alumno se constituye en un ser singular que participa creativamente en su futuro, proponiéndose metas y objetivos personales, según sus capacidades e intereses. La educación en este contexto, es un medio que permite el desarrollo de las potencialidades de la persona, ya que la capacidad de aprender es un atributo esencial y permanente del hombre”**(12).

Durante la época en que el Gobierno difundía las características principales del proyecto de reforma que estaba próximo a materializarse, las autoridades explicaban que el concepto del currículum en que se inspiraban, entrañaba un vuelco substancial en la organización de los estudios que, hasta ese momento, había prevalecido en el nivel de la segunda enseñanza. Y por cierto que las autoridades tenían toda la razón: en cualquiera de sus variantes, un modelo curricular centrado en la persona se encuentra en las antípodas del modelo curricular (centrado en las disciplinas del conocimiento) que tradicionalmente había regido la ordenación de los estudios de nivel medio (y, exceptuando el nivel preescolar, en todo nuestro sistema educacional).

Pasar de un modelo curricular de tipo **Lógico** (centrado en las disciplinas o ramas del conocimiento) a un modelo curricular de tipo **Psicológico** (centrado en la persona del alumno), constituye no sólo un problema de tipo técnico-pedagógico, también revierte sobre la organización y administración del sistema escolar considerado en su conjunto. Y este hecho fue perfectamente entrevisto por quienes trataban de vislumbrar los alcances que tendría la reforma que se estaba anunciando. Se dijo:

**“Asumir una concepción curricular centrada en la persona como eje central del currículum, es sin lugar a dudas, un desafío para la educación de nivel medio. Sin embargo, cabe preguntarse, por un lado, si los planes y programas, sus objetivos y estructura (de la reforma en Proyecto) serán lo suficientemente perceptivos como para no desvirtuar el espíritu de esta concepción. Por otro lado, dado el hecho de que los programas de la Enseñanza Básica... no están fundamentados en una concepción centrada en la persona, es legítimo preguntarse por la continuidad y congruencia de propósitos que el sistema desea lograr. Se adiciona**

a esto que las Universidades tradicionalmente y con mayor énfasis, actualmente hacen hincapié como requisito de ingreso, en las aptitudes académicas de los alumnos, desatendiendo, en gran medida, el desarrollo de aquellos aspectos que el currículum centrado en la persona desea enfatizar. En este sentido —se concluía— los propósitos y objetivos del sistema como una totalidad, aparecen poco coherentes y contradictorios”(13).

La necesidad de organizar la nueva Educación Media de acuerdo con las exigencias de un modelo curricular centrado en la persona, se desprendía —según las autoridades del Ministerio de Educación— tanto de la Declaración de Principios del Gobierno de Chile como de las Políticas Educativas vigentes. En ambas, el educando se concibe como “un ser trascendente cuya naturaleza espiritual le otorga primacía absoluta sobre todo lo creado, incluso respecto del Estado; porque los derechos de las personas humanas son inherentes a su naturaleza, que emana del propio creador”.

Sin embargo, además de estos fundamentos filosóficos y políticos, el nuevo modelo curricular se apoyaba en las ideas más avanzadas de la pedagogía contemporánea. Alvaro Arriagada, por esa época, Director General de Educación, sostenía que “Esta modernización de la Educación Media (que “personalizará más la enseñanza”) tiene varias fuentes de inspiración. Para elaborar el proyecto se han considerado diversas corrientes educacionales”. Entre estas últimas, Arriagada destacaba de una manera preferente el modelo del Bachillerato Internacional y la estructura curricular a que da lugar la tesis del profesor de la Universidad de Columbia, Philip H. Phenix(14).

Por consiguiente, tres serían principalmente las concepciones que, a juicio de las autoridades educacionales, se han tenido en vista para estructurar el nuevo currículum del Liceo: 1º El modelo del Bachillerato Internacional; 2º El modelo curricular propuesto por Philip H. Phenix; y, 3º El modelo del currículum centrado en la persona.

El modelo de Educación Media (humanística) elaborado por la Fundación del Bachillerato Internacional de Ginebra, se promueve desde hace algunos años con el fin de lograr una cierta convergencia y similitud en la organización de los diferentes sistemas educativos nacionales. Este modelo tiende, por una parte, a disminuir el enciclopedismo habitual de los estudios de segundo nivel restringiendo gradualmente el número de asignaturas de sus planes y, por otra, a integrar mejor los aprendizajes según los jóvenes avanzan a través de los cursos de la segunda enseñanza. De acuerdo con estos dos criterios, el modelo propone un plan académico para los dos últimos años de la segunda enseñanza, constituido por sólo seis asignaturas: el llamado Idioma Materno, un segundo idioma, una ciencia experimental, una asignatura cuyo eje sea el estudio del hombre, matemáticas y, por último, una asignatura electiva. Esta asignatura electiva tiene un doble propósito: de un lado, satisfacer intereses particulares del alumno y, de otro, integrar y revertir de sentido el proceso general de aprendizaje efectuado por el alumno hasta ese momento. Por consiguiente, no se trata de asignaturas electivas sin más; se trata de asignaturas todas las cuales se plantean con una función de generalización y de integración del proceso de aprendizaje.

Se aprecia, pues, que el modelo de Bachillerato Internacional corresponde a una concepción orgánica y coherente de los estudios medios. ¿Qué influencias ha tenido este modelo en la estructuración de plan de estudios del segundo ciclo de nuestro Liceo modernizado? En nuestra opinión, ninguna. El Plan del Segundo Ciclo tiene 11 asignaturas y entre ellas no existe una referida al estudio del hombre. Las dos ciencias

experimentales más desarrolladas —Química y Física— pasan a formar parte del Plan Variable y sin que existan garantías de que alguna de ellas sea cursada (o elegida) por los alumnos. Las asignaturas que componen los paquetes del Plan Variable o electivo, no están destinadas a integrar y revertir de sentido el proceso general de aprendizaje, sino que a satisfacer intereses de los alumnos y sus apoderados. El ramo de Filosofía que, aun siendo obligatorio, podría haber cubierto la necesidad de integrar la formación, programáticamente se postula en otra dirección.

P.H. Phenix, junto con Thelen, Elam, Brunner, Heath, Rosenbloom y otros, forma parte del movimiento de expertos que durante la década de los 60 se preocupó de proponer criterios para reorganizar el currículum de la escuela norteamericana sobre la base de las disciplinas académicas(15).

Para Phénix la Educación General es “el proceso de engendrar significativamente”. Puesto que los significados se encuentran incorporados en los conocimientos estructurados en disciplinas, éstas constituyen la fuente primaria del contenido del currículum. Para el hombre de nuestro tiempo, el conocimiento verdaderamente significativo consiste tanto en un manejo de conceptos y simbolizaciones incorporadas en contenidos críticamente extraídos desde las disciplinas, como en el dominio de los procesos racionales de investigación que contribuyen al aprendizaje personal autónomo. Sobre esta base sostiene que “Debería concebirse la Educación como una recapitulación guiada del proceso de investigación que dio lugar a los fructíferos cuerpos de conocimientos organizados que comprenden las disciplinas establecidas”(16).

Frente a la crítica de que una enseñanza fundada en el aprendizaje de conocimientos, descuidaría los aspectos humanizadores y formativos de la educación, Phenix sugiere que todas las formas de la experiencia humana pueden incluirse en alguno de los campos estructurales del conocimiento. La conducta humana, piensa, en su mayor parte se sustenta en el entendimiento de conceptos y datos que se aprenden con propiedad a través del aprendizaje de conocimientos.

Las convicciones anteriores llevan a Phenix a sostener que una base completa para la organización del plan de estudios es derivable de una clasificación de los conocimientos que cubra exhaustivamente los reinos o esferas de significación. Procediendo a examinar las características de todo significado cognoscitivo y utilizando el procedimiento de la multiplicación cartesiana de estas cualidades, Phenix arriba a 9 categorías de significados que dan origen a una “arquitectónica del conocimiento” estructurada en seis reinos. Son, precisamente, estos seis reinos que cubren todos los significados cognoscitivos, los que deben traslucirse en una organización curricular, racional, lógica y significativa para el individuo. Los reinos son:

- a) **Sinoética:** Conocimiento personal o de relación directo y concreto que se aplica a las cosas, a las personas y a uno mismo. Literatura, Psicología, Filosofía y Religión en sus aspectos existenciales.
- b) **Estética:** Significados deducidos subjetivamente y expresados en las artes en general.
- c) **Simbólica:** Sistemas simbólicos creados arbitrariamente para expresar significados. Lenguaje verbal, Matemáticas, estructuras rítmicas.
- d) **Empírica:** Significados que se basan en la observación y experimentación. Ciencias Naturales y Sociales.

- e) **Ética:** Significados morales asociados a la conducta personal y de relación. Ética.
- f) **Sinóptica:** Integración de los significados que proceden de las esferas empírica, estética y sinoética, en estructuras totalizadoras. Filosofía, Historia y Religión en su dimensión de visiones integrales del universo.

Si el ideal de la Educación General es formar "personas cultas", piensa Phenix, la organización del currículum no puede perder de vista el hecho de que una persona culta es aquella que posee una alta competencia en los seis reinos del significado.

¿Qué similitudes existen entre la proposición de Phenix y la estructura curricular del Liceo modernizado? El parecido está en que ambas tienen por eje las disciplinas de conocimientos. Sin embargo, la organización que nos ofrece el Plan de Estudio de las asignaturas o disciplinas de conocimiento, ninguna relación guarda con la estructura orgánica, coherente y exhaustiva que sistematiza Phenix (ni siquiera examinando el contenido de los Programas se advierte "la mano" o "el espíritu" de la ordenación sugerida por Phenix). Es más, nos resulta bastante difícil apreciar el criterio de clasificación lógica de conocimientos que se ha tenido en cuenta para elegir las disciplinas que se consignan en el listado de asignaturas del nuevo Plan de Estudio.

Ni el modelo del Bachillerato Internacional ni, tampoco, el modelo de Phenix, corresponden al concepto de Currículum Centrado en la Persona: los dos primeros son variantes del modelo curricular centrado en las disciplinas académicas o, más directamente, en el conocimiento. Por consiguiente, sería una inconsistencia decir que para elaborar un currículum centrado en el alumno, se ha tenido en cuenta el modelo de plan de estudios del Bachillerato Internacional o el de Philip Phenix.

Concordamos con la aclaración que el Ministerio de Educación hace en el Documento Anexo al Decreto 300 ("Fundamentos..."), del concepto de currículum. El currículum en efecto es, mucho más que los planes y programas de estudio. Incluye objetivos, organización, y administración escolar, metodología de trabajo, evaluación, supervisión, etc.

Sin embargo, si el currículum se concibe "centrado en la persona", ese ideal o decisión debe, de alguna manera, reflejarse en cada uno de los componentes integrantes del currículum y con mayor razón en los objetivos y planes de estudios que son el marco de referencia obligado de todo el quehacer escolar. Por esto es que cuando se maneja como criterio "la persona del alumno", las experiencias, contenidos y materias formativas que se seleccionan para educar al alumno, se determina en función de y desde requerimientos de formación que surgen desde la intimidad de la persona y no desde fuera de ella. Cuando así se hace, el Plan de Estudio adopta una forma y un contenido bastante diferente del que tiene cuando su centro es el conocimiento o las necesidades del entorno social en que transcurre la vida de la persona. En otros términos, el contenido del Plan de Estudio (como los Programas) de una concepción curricular centrada en la persona, se determina y organiza sobre condiciones propias de la psicología del ser humano: necesidades pertinentes a cada edad, tareas de desarrollo, áreas de intereses evolutivos, funciones propias de la vida personal, etc.

Muchas de las variantes que tienen un Plan de Estudio que está efectivamente centrado en la persona del alumno, fueron elaboradas y puestas en práctica por el movimiento llamado de Escuela Nueva (Modelo Decroly, Plan Dalton, Modelo Bronsky, Plan Winettká, Sistema Montessori, etc.). Y se trata, por cierto, de estructu-

ras organizacionales de estudios que nada tienen que ver con una lista de disciplinas de conocimiento, de ramas del saber (el nombre de "ramos" en el Liceo tradicional nada tiene de arbitrario), o de asignaturas, como las que propone el Decreto 300.

Luego de analizar la ordenación que el Decreto 300 introduce en los estudios de la segunda enseñanza, sería imposible concluir que ella se ha efectuado bajo el imperio del currículum centrado en la persona. A partir de los contenidos de la enseñanza que se indican en los planes y programas, tampoco se ve como podría la organización escolar, la acción docente y la evaluación del proceso escolar (vale decir, otros componentes del currículum) orientarse en una dirección distinta que sea esencialmente otra que los conocimientos que deben enseñarse a los alumnos.

Por consiguiente, el discurso oficial de que la reforma del Liceo obedece a una concepción del currículum centrado en la persona, lo interpretamos como una aspiración o deseo —puesto en la línea de las ideas contemporáneas de la educación— que las normas del Decreto 300 desvirtuaron o no fueron capaces de materializar.

## LA REFORMA DEL LICEO Y LA EDUCACION MEDIA TECNICO-PROFESIONAL

En párrafos anteriores señalábamos que el Decreto 300 ordena cambios sólo en el dominio de la enseñanza de carácter Humanístico-Científica. Sin embargo, este texto legal contiene una disposición de índole meramente indicativa que, sin alterar el status actual de la Enseñanza Técnico Profesional, abre la posibilidad de que, en algún momento, pudiese consolidarse una Educación Técnico Profesional de "primera" y otra de "segunda clase" (posibilidad que cabe, igualmente, desde la flexibilidad de los planes de estudio de la Escuela Básica). En efecto, al tenor de esta disposición, más adelante podría ocurrir, por ejemplo, que dos escuelas industriales se diferencian entre sí, por mantener planes cualitativamente distintos para enseñar una misma especialidad profesional.

En su artículo 17<sup>o</sup>, la normativa legal que analizamos, establece que las escuelas de Educación Técnico-Profesional **podrán** adoptar en sus dos primeros años de estudios el mismo Plan Común que el Decreto aprueba para el Primer Ciclo de la Educación Humanístico-Científica. Se agrega que cuando algún establecimiento **así** lo decida, bastará con comunicar esta circunstancia "a la Secretaría Regional Ministerial de Educación respectiva".

En nuestra opinión, el significado y alcances de esta disposición sólo pueden ser apreciados dentro del contexto de dos de las políticas que informan la acción del Gobierno: traspaso de los establecimientos escolares a los Municipios y al sector privado; y, descentralización administrativa de los servicios públicos. Dentro de este marco, la disposición antes indicada, más que a mejorar la calidad de la enseñanza Técnico Profesional que actualmente se imparte, parecería estar destinada a proporcionar cobertura legal a la necesidad que tienen las empresas administradoras de escuelas técnico-profesionales, de adecuar la formación profesional a sus intereses particulares.

En las Directivas Presidenciales de 1979 se indica que el Gobierno "estimulará la instalación de Escuelas Técnico-Profesionales por empresas privadas que requieran personal especializado en gran número y con el objeto de formarlo". Esta política significa dos cosas diferentes:

- 1<sup>o</sup>.— El desarrollo futuro de la Enseñanza Técnico-Profesional queda sujeto a las necesidades particulares de personal que tengan las empresas y no a los requerimientos orgánicos de algún plan central de desarrollo económico nacional.
- 2<sup>o</sup>.— Las grandes empresas dispondrán de escuelas técnico-profesionales para formar o capacitar los recursos humanos que les son indispensables para operar sus aparatos de producción.

Desde antes de reglamentarse el traspaso de algunos servicios públicos a los municipios, ya estaba en marcha un programa del Ministerio de Educación que entregaba escuelas técnico-profesionales al sector privado: Escuela Agrícola de San Fernando a la Sociedad Nacional de Agricultura en 1977; a la misma Sociedad las Escuelas Agrícolas de San Felipe, Molina y Río Negro en 1978; a la Sociedad de Fomento Fabril las Escuelas Industriales de Maipú, San Miguel y Quinta Normal en 1980, etc.(17).

El Director de Educación, percibía el programa de traspasos de las escuelas técnico-profesionales al sector productivo como uno de los aspectos más positivos de la modernización educativa. Decía: "La Educación Técnico-Profesional estaba sobredimensionada en Chile, no tenía los medios para preparar una cantidad de profesionales que llegaban a la industria y no sabían atar ni desatar; porque habían estado trabajando con una maquinaria obsoleta con profesor ad-hoc y porque había un número superior de egresados a las posibilidades que ofrece el mercado"(18).

Por su parte, el Presidente de la Sociedad de Fomento Fabril señalaba que su sociedad recibió en 1974 un llamado del Ministerio de Educación para hacerse cargo de algunas escuelas (entre ellas las tres mencionadas antes y situadas en los sectores más populosos del país). Agrega que desde el momento de hacerse cargo de las escuelas, se preocuparon tanto de su equipamiento e infraestructura (según él, se invirtieron en esto 32 millones de dólares) como de reorientar el contenido de los estudios. Al decretarse el traspaso definitivo de los establecimientos educacionales, se "abrió las posibilidades de que las escuelas propusieran al Ministerio de Educación sus propios y racionalizados programas de estudios, de acuerdo al avance y variaciones de las nuevas tecnologías y a la capacidad técnica instalada en las industrias nacionales"(19).

Aparte de las razones que se desprenden de la condición subsidiaria del Estado, habría además otros motivos que justificarían el traspaso de las escuelas técnicas al sector empresarial. El Ministerio de Educación reconoce el divorcio que habría entre la calidad de la formación que proporcionan estas escuelas y los requerimientos específicos de calificación que plantea el mercado del empleo. En este sentido recordemos que el Director de Educación estima que el divorcio se originaría en la incapacidad de la educación estatal para dotar a las escuelas de maquinaria moderna, pero también en la obsolescencia de la competencia académica de los profesores de la enseñanza técnico-industrial. En estas condiciones, el sector empresarial podría instalar, con mayor propiedad que el estado, unos programas y un régimen de estudio más a tono con el nivel contemporáneo de la maquinaria y con las tecnologías de producción que emplean las industrias nacionales.

Sin embargo, para que el sector empresarial cumpla el rol reorientador de la Enseñanza Técnico-Profesional que avizora el Ministerio de Educación, sus atribuciones no pueden ser las de mero administrador de establecimientos escolares; debe también tener atribuciones para determinar el contenido de los planes de estudio. Con

mayor razón aún cuando los planes que emplea actualmente la Enseñanza Técnico-Profesional no sólo son del año 1965, sino que su contenido fue formulado dentro de una política de desarrollo que no hacía pie en las necesidades puntuales de las empresas económicas de esa época.

En nuestra opinión, un primer paso tendiente a resolver la limitación descrita, lo constituye la posibilidad que abre el artículo 17º del Decreto 300 a cada establecimiento de Enseñanza Técnico-Profesional. En efecto, al dejarse entregada a la voluntad de cada uno de ellos la determinación del tipo de Plan de Estudio que aplicará a sus alumnos, se estaría reconociendo indirectamente el derecho que tienen quienes administran esas escuelas (las empresas), para establecer la calidad de enseñanza que más conviene a sus necesidades de producción y de mano de obra.

Aparentemente, el artículo 17º posibilita para una misma especialidad profesional la existencia de dos planes de estudios: el vigente desde 1965 y que combina desde el primer año medio los estudios de "cultura general" con los de la "especialidad" y, el nuevo que dejaría para los dos primeros años de estudios las materias de "cultura general" y para los dos últimos años las materias de "especialidad".

En favor del Plan de Estudios que potencia el artículo 17º, se puede argumentar que permite adoptar decisiones de estudios profesionales a una edad (16 a 17 años) en que el alumno tiene mayor conciencia de sus posibilidades vocacionales y en que sus intereses y aptitudes están mejor definidos. Hecho que, habitualmente induce a presagiar éxitos en los estudios que realice.

Sin embargo, con respecto de las asignaturas que conformarán en sus dos últimos años el contenido de estudio de una "especialidad" determinada (Ejemplo: Mecánica Automotriz, Contabilidad, etc.), el artículo 17º no garantiza que serán las mismas que existen en el plan vigente de 1965 ni, tampoco, que serán las mismas entre dos escuelas que han optado por instalar un Primer Ciclo de Estudios Comunes. En este aspecto, el artículo 17º sólo señala que habrá establecimientos que tendrán planes de "especialidad" o de Segundo Ciclo aprobados por el Ministerio de Educación. No obstante, esos planes de Segundo Ciclo (o de "Especialidad") bien podrían ser distintos entre un establecimiento y otro. De donde resultaría que según lo determinen las empresas, podría haber muchas calidades de estudio para realizar el aprendizaje de una determinada especialidad profesional. Por cierto que esta posibilidad parece ser más congruente con la adecuación del contenido de la formación técnico-profesional a las especificaciones de la mano de obra que cada empresa necesita y debe contratar.

Si el artículo 17º introduce un factor de confusión en el futuro de la Enseñanza Técnico Industrial, más problemático tornan su panorama una serie de cuestiones técnicas que, seguramente, se suscitarán a partir del momento en que algunas escuelas decidan acogerse a la posibilidad que se les ha entregado. Entre estas cuestiones destacamos las cuatro siguientes:

- 1º.— **Homologación de Estudios:** ¿Qué relación existirá en los estudios de una misma especialidad profesional impartida por establecimientos que tienen planes de estudio diferentes?
- 2º.— **Carácter de los Estudios:** ¿Todos los planes de estudio de la Educación Técnico-Profesional tendrán el mismo carácter? ¿Serán todos terminales o alguno de ellos posibilitará cursar de inmediato estudios de nivel superior?

- 3º.— **Criterios de Orientación de la Escuela Básica:** ¿Sobre qué bases técnicas operarán los servicios de Orientación de la Escuela Básica como para orientar a niños de 8º Año con aptitudes e intereses profesionales determinados, hacia escuelas técnico-profesionales que inician los estudios de especialidad en el Primer Año o hacia escuelas que iniciarán este tipo de estudios en su Segundo Ciclo? ¿Qué razones habría para que unos niños decidan su futuro profesional entre los 13 y 14 años y otros lo hagan entre los 16 y 17 años?
- 4º.— **Idoneidad de los docentes:** ¿Qué calificación profesional se exigirá a las personas que se encarguen de dirigir los estudios de asignaturas o especialidades a tono con el nivel actual de la tecnología, cuando no existen instituciones que estén formando a profesores para las especialidades de la Educación Técnico-Profesional?

## **CONCLUSION: LA REFORMA DEL LICEO Y LA FUNCIONALIDAD DEL SISTEMA ESCOLAR**

La reforma que origina el Decreto 300 constituiría, al parecer, el punto de cierre del proceso de modernización de las estructuras escolares en que está empeñado el Gobierno. Cronológicamente y administrativamente, el Decreto 300 puede ser considerado como la pieza que faltaba para articular verticalmente los cambios que antes se habían producido en los dos niveles extremos del sistema escolar. Este hecho nos permite, por lo tanto, conectar los contenidos de la reforma de la Educación Humanístico-Científica con las transformaciones experimentadas por la Escuela Básica y por la Educación Superior y, por esta vía, obtener una comprensión aproximada de la funcionalidad latente en el proceso de modernización del aparato escolar.

La Educación General Básica ha sido planteada oficialmente como una educación de índole universal. No obstante —como se dijo en el capítulo anterior—, la plasticidad de que se dotó a sus planes de estudio para adaptarse a las condiciones materiales de cada escuela y/o a los niveles de rendimiento de sus alumnos, entraña la posibilidad de que la Enseñanza Básica pudiese operar, de hecho, como un mecanismo de segregación social y cultural

En sus Directivas de 1979 el Presidente Pinochet prácticamente definió el sello que en lo sucesivo tendría la Educación Media Chilena, al afirmar que “Alcanzar la Educación Media, y en especial la Superior, constituye una situación de excepción para la juventud...”.

Antes de 1973 la Educación Media Científica-Humanística fue, de hecho, una educación de excepción” y destinada a una élite. Sin embargo, lo era debido a factores relacionados con nuestra estructura social y no porque se hubiese concebido con un carácter restrictivo. Por el contrario, las políticas oficiales de esa época tendían cada vez con mayor éxito a ampliar su cobertura y hacerla más universal. Hoy, en cambio, son las políticas establecidas las que la restringen a una minoría.

El grupo de excepción para el cual se concibe la Educación Media Humanística, estaría integrado por los niños que el Plan flexible de la Escuela Básica ha separado de entre el masivo contingente que la cursa. Los componentes de esta minoría serán, probablemente, niños cuyas situaciones familiares y sociales los dejan menos expuestos a

los efectos que las condiciones materiales de sus escuelas pueden tener en la calidad de la enseñanza que se les administre.

Es verdad que no todos los componentes del grupo minoritario que se conforma en virtud de la flexibilidad de la Escuela Básica, se incorporarán posteriormente al Liceo. Sin embargo, si se toman en cuenta los indicadores de poder y prestigio que operan en una estructura social tan altamente estratificada como la nuestra, resulta difícil imaginar que los niños de este grupo poseen motivaciones fuertes por proseguir sus estudios en una Escuela Industrial o en un Instituto Comercial. Parece más segura que la mayor proporción de este grupo, en especial los niños provenientes de colegios pagados (y de rango), prefiera continuar estudiando en una clase de enseñanza que los remita directamente a la universidad. En este sentido, no se debe olvidar que se trata de jóvenes socializados en una cultura que atribuye a los diplomas universitarios poder para obtener reconocimientos y ejercer liderazgo en la vida económica, social, cultural y política de la nación.

Los restantes egresados de la Escuela Básica, aquellos niños que cursaron estudios en establecimientos cuyas condiciones materiales les obligaron a funcionar con planes mínimos o casi completos, tienen otras alternativas: o el camino rápido de profesionalización que ofrezcan las escuelas técnico-profesionales que han rechazado la posibilidad que les brinda el artículo 17<sup>o</sup> del Decreto 300; o, en situaciones más penosas, contentarse con las "posiciones modestas pero reales" que les pudiese ofrecer el mercado ocupacional a niños de entre 14 y 15 años de edad.

Al comparar la forma en que juega la flexibilidad de los estudios en la Escuela Básica y en el Liceo, no podemos evitar pensar que las oportunidades inherentes al Derecho a la Educación están muy desigualmente distribuidas. En la Escuela Básica, el estado garantiza el derecho que tienen todos los niños a incorporarse al sistema escolar, pero no les garantiza que una vez matriculados en la Escuela Básica, todos ellos recibirán una educación de la misma calidad e impregnada de los mismos propósitos. En el caso de la Educación Media Humanístico-Científica, el estado no garantiza que todos los niños egresados de la Escuela Básica podrán incorporarse enseguida al Liceo, pero garantiza a quienes tengan oportunidad de matricularse en el Liceo que allí, todos ellos, recibirán una educación de la misma calidad y animada por unas idénticas finalidades.

A diferencia de la Educación Básica, la flexibilidad del Plan de Estudio de la Enseñanza Humanístico-Científica, no **faculta** a los establecimientos para, por razón alguna, disminuir el número y el tiempo de las asignaturas. En el Liceo, la flexibilidad existe solamente para que, en determinados momentos, los estudiantes elijan las asignaturas que se compatibilizan con sus intereses y con los de sus padres. Y puesto que el Liceo está orientado hacia la Universidad, estos intereses tienen mucho que ver con el acceso a ella y, por lo tanto, deben ser perentoriamente satisfechos.

El Decreto 300 señala, por cierto, que en la determinación del Plan Electivo y en la posibilidad de ampliar el número de horas de trabajo, cada establecimiento considerará los "recursos e infraestructuras disponible". Pero se apreciará bien que, las condiciones materiales del establecimiento se ponderan en dos situaciones que son altamente favorables para el alumno: para enriquecer el Plan General(20) y, para hacer más convergente una de las partes de éste con las motivaciones de los alumnos y de sus padres.

Y es tal la preocupación del Ministerio de Educación de que los profesores comprendan que la flexibilidad del Plan de Estudio del Liceo se ha dispuesto sólo para enriquecer y no para empobrecer el proceso de formación del estudiante, que en uno de los documentos aclarativos del Decreto, incluso se llega a decir lo siguiente: "Si un establecimiento no puede ofrecer a sus alumnos una determinada asignatura de su plan electivo, por falta de recursos o por cualquier otra se sugiere integrarse, para tal efecto, a otro establecimiento del sector con el cual se pudiesen organizar estas actividades"(21).

La reforma del Liceo, por consiguiente, es positiva, favorable para los jóvenes que tengan oportunidad de incorporarse a sus aulas. Los cambios apuntan claramente a instalar una educación de la más alta excelencia académica y lo más integral posible. Pero una educación que está concebida como antesala necesaria de la Universidad. Sólo en este contexto y sin perder de vista las procedencias de quienes serán sus potenciales alumnos, se podrá apreciar más exactamente los alcances y los méritos que tienen los cambios. Fines comunes, racionalización de los estudios, plan parcialmente flexible, participación de los padres, contenidos enunciados indicativamente, disposiciones claras para la acción de los servicios de Orientación, etc., son, entre las innovaciones, medidas tendientes a facilitar que un grupo selecto de jóvenes cumpla con su aspiración de traspasar la puerta de acceso a la Universidad.

La modernización experimentada por el sistema escolar contiene, pues, ingredientes que podrían ayudar a fortalecer una relación estática entre la estructura social y la organización de la enseñanza pública. Todo parece indicar que los niños más perjudicados por la primera, serían los mismos que menos beneficios reciban del sistema escolar; tal como los niños más beneficiados por la estructura social, serían los mismos que más ventajas podrán esperar del sistema escolar.

En suma, de hecho el sistema escolar funcionaría proporcionalmente a los niños el tipo y la calidad de educación a que los hacen merecedores las respectivas posiciones sociales de sus familias. La función social y cultural del sistema consistiría, por consiguiente, en distribuir diferencialmente entre sus alumnos, las cuotas de saber y de cultura que son indispensables para reproducir y perpetuar un sistema de vida rígido, dentro del cual las posiciones y márgenes de movilidad de cada quien, estarían previamente definidas.

## NOTAS

- (1) El Mercurio, 28 de julio y 4 de octubre, La Tercera, 28 de julio de 1981.
- (2) La Revista de Educación, N° 94 de marzo de 1982 publica, junto al Decreto 300, una presentación del Ministro Alfredo Prieto y dos documentos explicativos del contenido del Decreto.  
En su presentación, el Ministro Prieto emplea reiteradamente el concepto de "Educación Media" para referirse a la reforma que se ha decretado; es decir, lo emplea como equivalente de "Educación Media Humanística". Pero junto al concepto de "Educación Media", emplea como un opuesto el de "Educación Media Técnico-Profesional".  
El Decreto adolece, en parte, de la misma debilidad terminológica. En éste, el Título I se denomina "De los Fines y Objetivos de la Educación Media" y el Título II se llama "Del Plan de Estudios de la Educación Media Humanístico-Científica". La diferencia lógica que se establece entre ambos títulos, hace suponer que en el primer título se encontrarán las finalidades que son coextensivas a las diversas especies de Educación Media. Sin embargo, al leer el cuerpo de finalidades, encontramos que él se acomoda bien a la organización de estudios del Liceo Tradicional, pero no cubren la función que corresponde a la Educación Media Técnico-Profesional (excepto que ésta se concibiese con un carácter de "no terminal" o "preparatoria" para estudios superiores).  
Los dos documentos anexos, por último, también dan la idea de haber sido elaborados para una reforma más extensiva de la que, en verdad, origina el Decreto.  
Los "Fines Generales" y las "Metas Mínimas" de la Educación General Básica se relacionan, respectivamente, con los dos extremos en que puede jugar la flexibilidad del Plan de Estudios de la Escuela Básica. Los establecimientos públicos están facultados para disminuir algunas asignaturas del plan, según sea la infraestructura y los recursos de que dispongan. También pueden disminuir, cuando el rendimiento de un curso, de un grupo de alumnos, o de un alumno, se encuentre por debajo del nivel esperado en Castellano y Matemáticas. Los establecimientos particulares, en cambio, sólo están facultados para cumplir el número de asignaturas y la cantidad de tiempo semanal de trabajo y, en ningún caso, para disminuirlo.  
Sobre la nueva situación de la Enseñanza Básica, véase el Capítulo 8.
- (4) "La Reforma Integral de la Educación Chilena. Visión panorámica de su concepción y de sus realizaciones". Revista de Educación N° 3. Ministerio de Educación. Diciembre de 1967.
- (5) El nuevo reglamento amplía substancialmente la ingerencia que tienen los padres en los asuntos técnicos de los Colegios.
- (6) Alvaro Arriagada. La Tercera, 28 de julio de 1981.
- (7) Revista de Educación N° 94. Ministerio de Educación. Santiago, marzo 1982, pág. 3.
- (8) El documento anexo al Decreto 300 titulado "Algunas consideraciones para aplicar los Planes y Programas de Estudio de la Educación Media", abunda en recomendaciones para la instalación y el buen funcionamiento de los Planes Electivos. Estas recomendaciones dejan en claro que un eventual aumento del tiempo de trabajo semanal, se concibe como una posibilidad para atender mejor los intereses y motivaciones de grupos de alumnos y no como un expediente para incorporar asignaturas académicas que "obliguen" a cursos completos. Revista de Educación N° 94, Santiago, marzo de 1982.
- (9) Revista de Educación. Cit. pág. 10-11. Un aspecto discutible de este programa está en el capítulo sobre los Principios de la Ética Social, junto y con el mismo rango de principios propiamente éticos, tales como justicia, libertad y solidaridad, aparece la "subsidiariedad", noción que en sí misma carece de valor y resonancias éticas y morales. La subsidiariedad puede, por cierto, ser considerado un principio, pero un principio administrativo u organizativo que no entraña necesariamente la búsqueda o consumación de valores morales. La justicia, como la libertad son, sin excepción, valores absolutos para la organización de la convivencia social, pero la subsidiariedad no porque se la sustantive, deja de ser la cualidad funcional de una entidad con respecto a otra. Lo cual la convierte en un principio relativo que es bueno o malo, en tanto contribuye o no a la consumación de los principios verdaderamente éticos.

- (10) **Revista de Educación**. Cit. pág. 10.
- (11) **Ministro de Educación**, Alfredo Prieto, en la **Presentación del Decreto 300**. El mismo concepto de currículum centrado en la persona, se reitera en el documento anexo "Fundamentos de los nuevos planes y programas de estudio de la Educación Media". En este documento se argumenta que este modelo curricular se funda en las Políticas Educativas del Gobierno de Chile.
- (12) **A. Madgenzo y A. Delpiano Cambios propuestos a la Educación Media**. PIIE, Santiago, enero 1982, pág. 22.
- (13) **La Tercera**, 28 de julio 1981.
- (14) Para este movimiento, "disciplina" es un cuerpo organizado de conocimientos sobre un conjunto de cosas y acontecimientos determinados de acuerdo con unas reglas básicas de clasificación. Una disciplina consta también, de una estructura reconocida para organizar el cuerpo de conocimientos pertinentes a su área de estudios, para incorporar nuevos conocimientos a la disciplina y, para desarrollar y validar la disciplina.
- (15) **Realms of Meaning**, Mc Graw Hill Book Co. N. York, 1964.  
Las tesis de Ph.H. Phenix pueden verse también en: S. Elam (compilador) **La Educación y la estructura del Conocimiento**. El Ateneo. Buenos Aires, 1973.
- (16) Sobre la situación de la Enseñanza Técnico Profesional, véase el capítulo 10.
- (17) **La Tercera**, 11 de octubre de 1982.
- (18) **La Tercera**, 11 de octubre de 1982.
- (19) Véase lo dicho en la Nota N° 8.
- (20) **Revista Educación N° 94**, cit. pág. 11.

---

## Capítulo 10.

# ANALISIS DE LA EDUCACION MEDIA TECNICO-PROFESIONAL

---

### PRESENTACION

El presente capítulo intenta analizar el sistema de educación técnico-profesional como una de las alternativas de enseñanza media que se ofrece a los estudiantes en el sistema formal de educación.

Con el objeto de poder comprender mejor los alcances de esta rama de la educación se ha incorporado en primer término un capítulo con las perspectivas laborales que tienen sus egresados.

Se presentan, además, los problemas y dificultades que la educación técnica enfrenta para satisfacer los requerimientos del mercado laboral. Estos problemas han derivado en una serie de transformaciones tendientes a adecuar dicha modalidad a los cambios generados en el modelo económico social que el país ha impulsado en los últimos años.

Cabe señalar que este análisis se ha visto en parte limitado para su realización, debido a que los cambios se encuentran en pleno proceso de consolidación. Esto es válido en especial respecto de las modificaciones introducidas en el sistema educativo, ya que tan sólo a partir del año 1979 se comienza a normar en todos los niveles de la educación.

Además, las modificaciones que se efectuaron entre 1973 y 1979 no han sido sometidas a un proceso de evaluación sistemático que permita emitir juicios fundamentados.

Por último, existe una escasez de publicaciones que den cuenta de los diferentes argumentos esgrimidos para proponer las diversas alternativas de cambio. Tradicionalmente los cambios en el sistema educativo eran motivo de una amplia discusión pública que permitía retroalimentar las decisiones y obligaba a las autoridades educacionales

a proporcionar argumentos que justificaban dichos cambios. Por consiguiente, se ha encontrado dificultades para acceder a la documentación y a los datos que utilizan las autoridades educacionales.

## **EL MERCADO LABORAL: OFERTA Y DEMANDA DE LOS EGRESADOS DE LA EDUCACION TECNICO-PROFESIONAL**

Según los datos proporcionados por la OREALC(1) a fines de 1979 la población total de Chile alcanzaba casi a los once millones de habitantes (10.989.100) de los cuales 3.477.400 constituían la fuerza de trabajo. Al momento de tomar los datos, 3.003.400 estaban activos. El resto, 13,6<sup>o</sup>o, eran cesantes.

Entre los activos, 148.100 tenían estudios en la educación técnico-profesional, lo que representa un 4,93<sup>o</sup>o. Entre los cesantes, 15.400 tenían educación técnico-profesional, lo que representa el 3,24<sup>o</sup>o de ellos. Tanto en el caso de los activos como en el de los cesantes, los trabajadores con educación técnico-profesional son predominantemente urbanos (95<sup>o</sup>o).

Diversos estudios se han realizado sobre la fuerza laboral y sobre oferta y demanda de recursos humanos en el país. Algunos de ellos se refieren específicamente a la educación técnica.

El más antiguo data de 1966(2). En él se hacían notar ciertos desajustes en cada una de las ramas de la educación técnica, para esa época. En ese entonces el desajuste promedio por desocupación alcanzaba al 13<sup>o</sup>o y el desajuste por desempeño profesional divergente de la preparación recibida llegaba al 35,5<sup>o</sup>o de los egresados. Además, el 50,8<sup>o</sup>o de los egresados opinaba que la preparación recibida era insuficiente para desempeñarse con eficiencia en el campo laboral.

Otros trabajos más recientes que se refieren a la oferta y demanda de los egresados de la educación técnica corresponden al Depto. Economía, U. de Chile(3). En ellos se reconoce la dificultad de emitir juicios respecto de profesiones específicas. Sin embargo, en términos agregados, para la mayoría de los casos, se estima que la oferta de personal calificado estaría en condiciones de satisfacer la demanda para 1981.

Un tercer trabajo publicado por la Universidad del Norte(4) es bastante más preciso al entregar cifras concretas para la oferta y demanda estimada para 1980, desagregada por rama y por regiones. Los resultados que se sintetizan en el Cuadro 1 (ver Anexo Capítulo 10) permiten extraer algunas conclusiones bastante interesantes.

El balance total para todas las ramas y todas las regiones indicaría que para 1980 existiría un superávit de 37.351 técnicos de nivel medio egresados de la enseñanza técnico-profesional.

La rama que aparece con un mayor desajuste es la industrial, en donde el exceso de egresados alcanzaría a 50 mil técnicos, de los cuales 17 mil corresponden a la Región Metropolitana; el exceso de egresados se presenta en todas las zonas del país. El superávit en este caso podría atribuirse al cambio de una economía de sustitución de importaciones por una economía abierta al mercado externo, situación que hace difícil la competencia en muchos rubros para la industria nacional. Una segunda causa podría ser la contracción del consumo interno debido a la disminución de los salarios reales

para fomentar el ahorro de los empresarios del sector moderno y también para reducir la tasa de inflación.

En la rama agrícola también se estaría produciendo un pequeño superávit cercano a los dos mil técnicos. Sin embargo, en algunas regiones como la I, II, III, V y en la Región Metropolitana la cantidad de egresados sería insuficiente(5). El sector agrícola ha tendido a aumentar la proporción de su aporte al Producto Interno Bruto dado el notable crecimiento de las exportaciones agropecuarias. Sin embargo, a pesar de ser un sector que tradicionalmente ocupa mucha mano de obra, es un sector que también ha entrado en un proceso de modernización. Por tanto, su impacto en el empleo no necesariamente es proporcional a su crecimiento.

En la rama técnica femenina también se presentaría un pequeño desajuste, esta vez deficitario, y cuya magnitud es de mil doscientos técnicos. El mayor déficit se produciría en la V Región y el mayor superávit corresponde a la VII Región. Sin embargo, en ninguna región el desajuste alcanza a los mil trabajadores.

En la rama comercial el déficit de la oferta sería importante, ya que supera los trece mil trabajadores. Este déficit prácticamente se concentraría en la Región Metropolitana. Este déficit podría atribuirse al considerable aumento que ha experimentado el sector financiero y comercial y que está asociado al proceso de privatización y de liberalización de la economía del país.

El mismo trabajo de la Universidad del Norte muestra la distribución de los trabajadores con educación técnica en las diferentes ramas de la economía. Los datos corresponden al Censo de 1970 que es el último que se ha realizado en el país (Ver Cuadro 2 en Anexo al Capítulo 10).

Si bien no es posible establecer un paralelismo entre las ramas de la actividad económica y las especialidades de la educación técnica se pueden observar algunos aspectos interesantes que vale la pena mencionar, a pesar de ser datos muy antiguos.

Se observa que, en general, existe una cierta consistencia entre la rama de la economía y la especialidad más afín con ella. Los egresados con estudios industriales se concentran en la industria manufacturera. Los técnicos con estudios en agricultura se concentran en el sector agrícola. Los trabajadores con estudios comerciales se concentran en el sector financiero y en el de servicio.

También se observan ciertas concentraciones que no aparecen congruentes. Por ejemplo, se presenta una concentración importante de trabajadores con estudios técnico-industriales que trabajan en el sector de servicios comunales y personales, al igual que lo hacen una proporción importante de los trabajadores con estudios de la especialidad agrícola.

Corroborando los resultados del estudio de la Universidad del Norte, un trabajo realizado por CEPAL(6), indicaría que para 1980 la oferta de egresados de la educación técnico-industrial alcanzaría a 81.816 personas mientras que la demanda sería sólo de 55.944 trabajadores con un exceso de 25.872 personas lo que representa el 46,2% de sobre-oferta.

Con una metodología algo diferente se pueden estudiar los desajustes entre la oferta y la demanda de técnicos provenientes de la educación técnico-profesional, utilizando los datos sobre escolarización de la fuerza laboral (activos y cesantes) que

entrega OREALC(7). Si bien los datos son menos confiables que los del Censo de 1970 tienen la ventaja de ser muy recientes (octubre-diciembre de 1979).

Según estos datos las tasas de cesantía que aparecen desagregadas por sector de la economía y por grupo y categoría ocupacional estarían ratificando las predicciones señaladas en los estudios anteriores.

De acuerdo con la rama de la actividad económica, la mayor proporción de personas con educación media técnica cesante se presentaría en el sector construcción y en el sector de industria manufacturera (que podría estar relacionado con la especialidad de industrial). (Ver Cuadro 3 en Anexo al Capítulo 10).

Las ramas de servicios financieros, servicios sociales y personales, son las áreas con las tasas de cesantía más bajas, mientras que comercio tiene también un nivel inferior al promedio nacional. Esta situación vendría a confirmar que la especialidad de comercio (la cual puede considerarse vinculada a las ramas de la economía citada) tienen mejores perspectivas que otras especialidades.

La rama agricultura y pesca tiene una tasa de cesantía también inferior al promedio, lo cual indicaría que para la especialidad agrícola el desajuste entre oferta y demanda no es demasiado grande.

La información sobre grupo ocupacional y categoría ocupacional indica el nivel en que se desempeñan las personas con estudios en la enseñanza técnico-profesional, pero no aportan demasiada información sobre el mercado ocupacional por especialidad.

En todo caso, la probabilidad de que una persona con estudios en la educación técnico-profesional logre una ocupación es mayor (9,2<sup>o</sup>/o de cesantía) que la probabilidad de encontrar empleo sin esta preparación (13,6<sup>o</sup>/o de cesantía promedio para la fuerza laboral).

Un trabajo reciente realizado en el PIIIE sobre trabajadores por cuenta propia(8) puede dar, también, algunos indicadores para orientar la educación media técnica. En el estudio se muestra que los electricistas, los sastres y las modistas tienen pocas perspectivas de futuro inmediato. En cambio, los mecánicos y los comerciantes varones tenían ventajas relativas dentro del campo laboral.

En síntesis, del análisis de los diversos documentos presentados se comprueba un desajuste entre los requerimientos del mercado laboral y la oferta de personas con educación técnica de nivel secundario.

Desde el punto de vista cuantitativo, este desajuste correspondería a una sobredimensión de la educación técnica, que estaría produciendo exceso de mano de obra calificada. El exceso sería muy importante en la rama industrial, salvo en el sector de mecánica automotriz. El exceso del sector agrícola, en cambio, es pequeño. Por otra parte, en el sector técnico-femenino habría un déficit según las proyecciones. Sin embargo, una especialidad tan importante como modas, no tendría demasiadas perspectivas. La especialidad de comercio, en cambio, se presenta con mejores perspectivas laborales, especialmente en la Región Metropolitana.

Desde el punto de vista cualitativo aparecen, con cierta frecuencia, casos de incongruencia entre la especialidad seguida en la educación y el campo laboral en que se desempeña el egresado.

## PROBLEMAS DE LA EDUCACION TECNICO-PROFESIONAL

La enseñanza técnico-profesional ha presentado a través de su desarrollo una serie de problemas que ha tenido que enfrentar —no siempre con pleno éxito— con el objeto de ir respondiendo a la necesidad de recursos humanos y a los cambios sociales y políticos que ha encarado el país. Muchos de los problemas se han generado por la naturaleza misma de la concepción que se ha sostenido en relación con esta rama de la educación.

Desde sus inicios la enseñanza técnico-profesional se ha concebido como una educación destinada a los grupos sociales más desfavorecidos económicamente(9), creando una verdadera dicotomía entre la educación científico-humanista que prepara para el ingreso a la Universidad y una educación técnica que capacita para la vida laboral. Esta dicotomía conlleva una serie de prejuicios sociales que han operado negativamente en un adecuado desarrollo de la enseñanza técnico-profesional.

Entre los problemas más candentes que la enseñanza técnico-profesional enfrenta en la actualidad pueden mencionarse los siguientes:

### Destino de los egresados (Relación egresados-puesto de trabajo):

Los estudios realizados en torno a la enseñanza técnico-profesional muestra con claridad que sus egresados no se incorporan al mercado del trabajo en las ocupaciones o especialidades para las que se prepararon. Al respecto Briceño(10) señala que "casi el 90% de sus egresados o más utiliza la enseñanza técnico-profesional como una vía más fácil para obtener la licencia secundaria y optar a la Universidad donde son fácilmente superados por los egresados del área científico-humanista. Aquellos que intentan utilizar el ingrediente de formación profesional para optar a un puesto de trabajo, rara vez ingresan como técnicos o como profesionales de nivel medio; el mercado laboral tiende a no reconocer la calidad de los títulos otorgados y la mayoría de estos puestos de trabajo son ocupados por egresados de la modalidad científico-humanista o por profesionales provenientes de otros sectores educativos, como INACAP, DUOC, Academias, etc."

Se han realizado estudios en el período 1974-1977 sobre la relación de egresados-puesto de trabajo que indican que la escuela técnico-profesional del Ministerio de Educación se encuentra sobredimensionada en 2,92 veces llegándose, en la rama de la educación industrial, a 4,52 veces(11).

### Deserción escolar

La deserción escolar en la escuela técnico-profesional constituye uno de los problemas más graves en esta rama de la educación haciendo encarecer considerablemente los costos por alumno. En 1978 se realizó una exhaustiva evaluación de las escuelas profesionales más importantes del Area Metropolitana. Se determinó que la tasa de

deserción promedio alcanzaba a más del 50% en los cuatro años de estudios llegando en algunas especialidades hasta el 90%(11).

### **Desarticulación en la formación de recursos humanos**

De acuerdo con un estudio realizado por la U. de Chile, el BID y ODEPLAN, destinado a elaborar un diagnóstico sobre la formación de los recursos humanos en Chile(12) se pudo constatar la total desarticulación que existe entre el sistema de enseñanza técnico-profesional y de formación profesional. En algunas ocasiones aparecen compitiendo. Además, no existe un sistema articulado que permita el paso fluido de los alumnos por las distintas etapas de formación, perfeccionamiento y promoción, independientemente del nivel ocupacional con que se inicie el individuo.

Se suma a esto, el hecho de que diferentes instancias administrativas, tanto del sector público como del privado, deciden sobre la enseñanza técnico-profesional sin estar relacionados y comunicados entre sí(13).

### **Bajo nivel educacional de los alumnos que ingresan a la enseñanza técnico-profesional**

Se destaca que uno de los problemas que enfrenta la educación técnico-profesional, es el bajo nivel de los alumnos que ingresan a esta rama de la educación, pese a la obligatoriedad de la enseñanza básica completa. Estos bajos niveles limitan cualquier esfuerzo que se realice en el campo de la formación profesional, porque parte importante de la población no cuenta con los elementos fundamentales en que debe basarse la educación para el trabajo.

### **Insuficiencias en el proceso de orientación vocacional**

Uno de los aspectos más débiles dentro del sistema educativo chileno, lo constituye la carencia de un adecuado proceso de orientación capaz de asesorar a los alumnos para una búsqueda de alternativas de estudios técnicos de acuerdo con sus intereses y capacidades. Cabe mencionar que la enseñanza técnico-profesional no cuenta con personal especializado en las tareas de orientación; por lo demás, la Universidad actualmente no prepara a este personal(14).

### **Formación del personal docente**

Las mayores dificultades docentes se presentan en la contratación del personal para atender los cursos especializados y, en particular, en la contratación de los instructores para talleres. Regularmente debe recurrirse a egresados de la misma enseñanza o a técnicos sin formación pedagógica. La Universidad Técnica del Estado, que debería asumir esta función, disminuyó su aporte en cuanto a la formación del personal

docente para las especialidades, a partir de 1975. A futuro se espera que este vacío lo llene el Instituto Nacional de Capacitación (INACAP) que a partir de 1982 ha iniciado carreras de pedagogía en el área de la educación técnica.

Finalmente, en un estudio realizado por la Universidad de Chile, BID y ODEPLAN, se acotan adicionalmente los problemas siguientes:

- a) Falta de adaptabilidad a las necesidades del desarrollo, así como mala sincronización entre la oferta del sistema y las necesidades de la economía chilena.
- b) Planes y programas de estudio poco funcionales que no han resultado de un análisis serio de los antecedentes sobre ocupaciones y oficios.
- c) Excesiva proliferación de especialidades sin los equipamientos y recursos necesarios, no tomándose en cuenta para esto las reales necesidades del mercado ocupacional(15).

## **ESTRUCTURAS ORGANIZATIVAS DE LA EDUCACION TECNICO-PROFESIONAL**

El surgimiento de la educación técnica en Chile se remonta a fines de la primera mitad del siglo XIX con la creación de la Escuela de Artes y Oficios destinada a la enseñanza de oficios relativos a carpintería, herrería, mecánica y otros.

El Estado fue asumiendo progresivamente las iniciativas en este campo con el propósito de incorporarlas al sistema regular de enseñanza. Por lo tanto, la responsabilidad de formar recursos humanos que puedan desempeñarse en los niveles medios de la actividad económica ha recaído, mayoritariamente, en el Ministerio de Educación, a través de la Dirección de Educación Profesional.

Este tipo de formación es impartida por los establecimientos públicos dependientes del Ministerio de Educación Pública y por establecimientos privados que desarrollan planes y programas aprobados por aquel organismo.

A partir de la Reforma Educacional de 1965 se establece una modalidad científico-humanista y otra, técnico-profesional, ambas de igual duración, validez y equivalencia(16).

Para ingresar al primer año de educación técnico-profesional, el postulante debe tener octavo año de educación general básica, poseer edad no superior a 16 años, rendir y aprobar un examen de admisión y someterse a una entrevista personal.

Los estudios duran cuatro años, al final de los cuales se obtiene la "licencia de educación media", a continuación el alumno debe cumplir y aprobar un período de práctica para que se le otorgue el título de técnico con mención en la especialidad estudiada.

La Reforma continuó operando en los canales Agrícola, Comercial, Industrial, Servicios y técnicas especiales, ofreciendo las especialidades siguientes:

**Comercial:** Contabilidad, Secretariado, Ventas y Publicidad.

**Agrícola:** Ganadería, Silvicultura, Arboricultura frutal, Cultivos, Industrias Agropecuarias.

**Industrial:** Mecánica, Máquinas y herramientas; Mecánica, Combustión Interna y Automotriz; Electromecánica; Construcción; Electricidad; Electrónica; Instalaciones Sanitarias; Aire Acondicionado; Química.

**Servicio y Técnicas Especiales (Liceo Técnico):** Alimentación, Bienestar Social, Vestuario, Tejidos, Atención de Párvulos, Secretariado Bilingüe, Programación(17).

De acuerdo a datos disponibles, en 1979 existían un total de 154 establecimientos fiscales y 82 particulares, distribuidos a lo largo de todo el país como sigue:

Especialidades	Fiscal	Particular
Comercial	42	16
Industrial	54	23
Agrícola	10	15
Liceos Técnicos	27	28
Politécnicos(19)	21	—
	154	82

(Sólo se incluyen establecimientos para niños).

La distribución de los Establecimientos Técnico-Profesionales de acuerdo con las regiones aparece interesante ya que demuestra como éstos no siempre se han ido generando, precisamente, de acuerdo con las necesidades de las regiones (Ver Cuadro 3 en Anexo al Capítulo 10).

La Educación Técnico-Profesional (ETP) se mantuvo en lo esencial sin grandes modificaciones hasta mediados de 1977 año en el cual comienzan a proyectarse y ensayarse algunos cambios tendientes a reorientar la organización y la estructura futura de la ETP. Las modificaciones que han comenzado a implementarse responden a los lineamientos generales de la política educacional del actual Gobierno, en el sentido de readecuar la oferta de servicio que entregue la ETP a las necesidades y demandas reales planteadas por los agentes privados de la economía. Es así como se ha iniciado el traspaso formal de las escuelas fiscales de la ETP a corporaciones privadas.

Las gestiones se inician a mediados de 1977 con un plan piloto experimental que permitió entregar, en administración delegada, la Escuela Agrícola de San Fernando a la Sociedad Nacional de Agricultura (SNA), la cual para este fin se organizó en una Corporación Social sin fines de lucro (Corporación de Desarrollo Social). El objeto de la existencia es vincular al plantel con el medio rural de la zona, de tal suerte que los alumnos estén relacionados con los últimos adelantos agrícolas y, además, ayuden a los pequeños y medianos agricultores en problemas tales como regadío, poco aprovechamiento del suelo, uso de créditos, etc. Se pretende que la comunidad, los alumnos, profesores y pequeños agricultores se beneficien mutuamente.

Basado en esta experiencia se amplió el proyecto en 1978 a otras tres escuelas agrícolas (San Felipe, Molina y Río Negro) y a tres escuelas industriales (Maipú, San Miguel y Quinta Normal del Area Metropolitana), en este último caso las escuelas fueron transferidas a la Sociedad de Fomento Fabril.

Hechos más recientes en este mismo sentido se han producido en Ovalle y en Iquique con la Escuela Agrícola y con la Escuela de Recursos del Mar, respectivamente.

te. También se está incorporando en este proceso de transferencia e integración a la Cámara de la Construcción, a la Cámara de Comercio, al Instituto Textil, a la Asociación de Impresores Gráficos, al sector de electrónica, al sector automotriz, etc. Hasta 1983 se han publicado en el Diario Oficial 38 autorizaciones de traspaso, de los cuales 20 se han hecho efectivos. De estos últimos 11 son establecimientos industriales y 9 agrícolas.

Los primeros resultados, de acuerdo con la opinión de funcionarios del Departamento de Educación Laboral del Ministerio de Educación, indican que:

- a) Las escuelas agrícolas han logrado incrementar su presupuesto, exportando parte de la producción como resultado del proceso de enseñanza.
- b) Se ha logrado perfeccionar profesores a través del contacto directo con las empresas que forman parte de las Corporaciones; y
- c) Las industrias han donado equipos a las escuelas.

Refrendando lo anterior, el 5 de marzo de 1979, el Presidente de la República entregó directrices sobre la educación nacional en las cuales después de establecer los grandes problemas que aquejan al sistema educacional, impartió lineamientos generales sobre política educacional y fijó plazos precisos para introducir cambios. En lo que respecta a la educación técnico-profesional se señala que "se continuará e intensificará la relación entre la enseñanza técnico-profesional del Estado y la empresa privada, a fin de asegurar a aquélla mercado ocupacional, eficiencia de las respectivas especializaciones y modernización del equipamiento. Pero sin perjuicio de la superior orientación pedagógica y normativa del Ministerio de Educación"(20).

Las directrices precisan con respecto a la enseñanza técnico-profesional lo siguiente:(20).

"La situación de las actuales escuelas del Estado en la especialidad deberá replantearse íntegramente, dentro del conjunto de otras alternativas educacionales de modo que el Estado:

- Acelere y complete el traspaso de aquellas escuelas técnico-profesionales viables y cuyo giro se relacione con las empresa privada, traspaso que deberá hacerse a personas naturales o jurídicas afines con la especialidad respectiva.
- Cree, mantenga y desarrolle en un nivel de eficiencia aquellas escuelas técnico-profesionales que considere adecuado promover como experiencia piloto o por motivos estratégicos o de seguridad; y refunda, cierre o transforme en establecimientos de otra enseñanza alternativa, las restantes.
- Al decidir estas opciones se considerarán, debidamente, la posibilidad económica y financiera de un equipamiento eficiente, la demanda ocupacional y un nivel razonable de matrícula".

"Se estimulará la instalación de escuelas técnico-profesionales por empresas privadas que requieran personal especializado en gran número, y con el objeto de formarlas".

"Se estimulará asimismo, la instalación de este tipo de escuelas con financiamiento y/o asistencia técnica internacionales".

"El objetivo final será que, en la mayor medida posible, las escuelas técnico-profesionales sean autónomas y el Estado, mediante un Fondo de Becas, subsidie a quienes estudien en cualquiera de esas escuelas".

"En todo caso, el Estado fiscalizará las escuelas técnico-profesionales de cual-

quier origen y conservará sobre ellas la tuición en los aspectos pedagógicos y de formación humana”.

El plazo para entregar al Presidente de la República las proposiciones legales, reglamentarias y administrativas necesarias para implementar los puntos precedentes se fijó para el segundo trimestre de 1979.

Siguiendo con la política de delegación o traspaso administrativo, en 1980 se entra a normar esta situación mediante dos decretos que hacen posible superar algunas de las dificultades administrativas que los traspasos tienen(21).

La legislación establece que el Ministerio de Educación Pública:

– Podrá entregar la administración de determinados establecimientos de educación técnico-profesional de carácter fiscal a instituciones del sector público, o a personas jurídicas que no persigan fines de lucro cuyo objeto principal diga relación con las finalidades perseguidas con la creación del respectivo establecimiento educacional .

– Podrá celebrar contratos que permitan el uso de los respectivos inmuebles y el uso y goce de los bienes muebles, necesarios para el funcionamiento de dichos establecimientos. El traspaso requiere la dictación de un decreto que deberá contener la determinación del plazo, condiciones y modalidad del traspaso, el inventario de bienes y la nómina del personal que presta servicios en el referido establecimiento educacional y que no continuará prestando servicios para el estado, como consecuencia del traspaso. Este personal tendrá derecho a jubilar siempre que cuente con 20 o más años de imposiciones. Las horas de clase que servía y los cargos de las plantas del Ministerio de Educación Pública que ocupaba el personal que no siga prestando servicios al estado, como consecuencia del traspaso del establecimiento respectivo, quedarán automáticamente suprimidos.

El decreto indica además que el Ministerio de Educación podrá asignar anualmente recursos a los establecimientos educacionales por concepto de gastos de operación y funcionamiento.

Cabe señalar que los establecimientos educacionales cuya administración sea traspasada, estarán sujetos al control y supervisión del Ministerio de Educación, tanto en lo relativo a la metodología y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje que se dispense, como respecto de los recursos fiscales que se les entreguen; todo ello sin perjuicio de las facultades de control posterior que correspondan a la Contraloría General de la República.

En síntesis, las escuelas técnico-profesionales, de acuerdo con éste decreto pueden ser transferidas, bajo contrato, a instituciones del sector público o a personas jurídicas que no persiguen fines de lucro. En otras palabras, todo organismo atingente puede hacerse cargo de una escuela técnico-profesional. El Ministerio de Educación continuará controlando y supervisando las escuelas transferidas en los aspectos metodológicos y de evaluación. Las escuelas transferidas podrán recibir recursos financieros del Ministerio por concepto de gastos de operación y funcionamiento, lo que las limita en relación con el cobro de derecho de escolaridad que pueden exigirle a los alumnos.

La legislación reglamenta además, las normas específicas en cuanto a plazos de los convenios, los que se efectuarán por períodos no inferiores a 3 años; además estipula que la entrega material del establecimiento se verificará por el Secretario Ministerial

de Educación respectivo, teniendo a la vista todos los documentos que se utilizarán para esta entrega, como actas de inventarios, de bienes muebles, materiales, libros, etc., debidamente valorizados.

La Dirección del establecimiento estará obligada a remitir antes del 31 de enero de cada año a la Dirección de Educación, un informe administrativo y pedagógico con el resultado del rendimiento del año lectivo que termina.

Cabe señalar, finalmente, que el proceso de traspaso de los establecimientos pareciera más factible en aquellos sectores de la economía en donde existe un mayor grado de articulación como, por ejemplo, en el sector industrial, en el cual existen organizaciones de empresarios (ASIMET, SOFOFA, etc.).

## **ESTRUCTURA DE PLANES Y PROGRAMAS DE LA EDUCACION TECNICO-PROFESIONAL**

La Reforma Educacional de 1965 en Chile planteó la necesidad de realizar una revisión exhaustiva y profunda al currículo de todos los niveles de enseñanza. En la educación técnico-profesional, se formaron equipos de trabajo en las diferentes especialidades y asignaturas, los cuales estudiaron los currículos existentes y propusieron modificaciones sustanciales en los planes y programas de estudio, en el planteamiento de los objetivos y en el área de los contenidos. El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación, a su cargo la elaboración de los programas y la formación de los equipos de especialistas.

La realidad ha demostrado que muchas de las proposiciones de cambio involucradas en la Reforma de 1965 fueron infructuosas. Se advierte un marcado acento en la entrega de información, descuidando las demás variables capaces de producir su efecto en las actitudes y conductas de la organización educacional considerada como un todo(22). De ahí que a partir de 1977 se comienzan experiencias tendientes a flexibilizar los programas y para 1982 se propicia un cambio en los planes de estudio de la educación media.

### **Cambios en los planes de estudio**

Desde la Reforma de 1965 y hasta 1981, los planes de estudio consultan un plan general de formación y otro diferenciado; el plan general comprende aquellas asignaturas que aseguran al alumno el desarrollo integral de su personalidad, capacitándolo en los conocimientos, habilidades y destrezas que le permite continuar estudios superiores. Los planes diferenciados se iniciaban a partir del primer año, estructuración en torno a las disciplinas de la especialidad, pero permitiendo que el alumno tomara su decisión de especialidad al comienzo del 2º año.

En diciembre de 1981 se promulga el Decreto 300 que subdivide la Educación Media Científico Humanista en dos ciclos de dos años de duración cada uno. El Primer Ciclo (1º y 2º año) es de estudios comunes para todos los alumnos que cursan esta clase de educación. El segundo Ciclo (3º y 4º año) se compone de un Plan de Estudios Común de 21 horas de trabajo semanal y de un Plan Electivo de 9 horas.

En el artículo 17<sup>o</sup> del Decreto 300, se establece que las Escuelas de Educación Técnico Profesional podrán adoptar en sus dos primeros años de estudios el mismo Plan Común de la Enseñanza Científico-Humanista, para ofrecer en sus dos últimos años un ciclo de especialización. El carácter optativo de esta disposición, está indicando que otros establecimientos de educación técnico-profesional podrán continuar con el plan de estudios vigentes desde 1965 y que combina desde el primer año medio los estudios de "cultura general" con los de la especialidad. Al dejarse entregada a la voluntad de cada establecimiento la determinación del tipo de Plan de Estudio que implementará se está reconociendo indirectamente el derecho que tienen quienes administran estas escuelas (empresas), para establecer la calidad de enseñanza que más conviene a sus necesidades de producción y de mano de obra.

En favor del Plan de Estudios que potencia el artículo 17<sup>o</sup>, se puede argumentar que permite adoptar decisiones de estudios profesionales a una edad (16 a 17 años) en que el alumno tiene mayor conciencia de sus posibilidades vocacionales y en que sus intereses y aptitudes están mejor definidos. Hecho que, habitualmente induce a presagiar éxitos en los estudios que realice.

Sin embargo, con respecto de las asignaturas que conformarán en sus dos últimos años el contenido de estudio de una "especialidad" determinada (Ejemplo: Mecánica Automotriz, Contabilidad, etc.), el artículo 17<sup>o</sup> no garantiza que serán las mismas entre dos escuelas que han optado por instalar un Primer Ciclo de Estudios Comunes. En este aspecto, el artículo 17<sup>o</sup> sólo señala que habrá establecimientos que tendrán planes de "especialidad" o de Segundo Ciclo aprobados por el Ministerio de Educación. No obstante, esos planes de Segundo Ciclo (o de "Especialidad") bien **podrían ser** distintos entre un establecimiento y otro. De donde resultaría que según lo determinan las empresas, podría haber muchas calidades de estudio para realizar el aprendizaje de una determinada especialidad profesional. Por cierto que esta posibilidad parece ser más congruente con la adecuación del contenido de la formación técnico-profesional a las especificaciones de la mano de obra que cada empresa necesita y debe contratar.

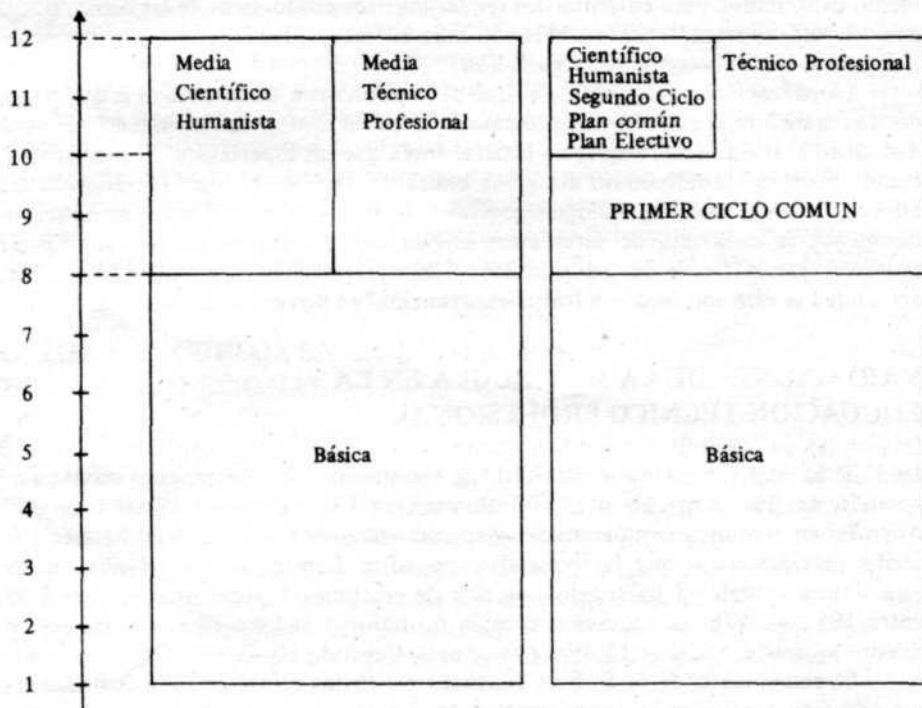
Funcionarios del Ministerio de Educación han señalado que en cualquiera de las dos alternativas en la educación técnico-profesional, se tiende a seguir una línea de continuidad, es decir, los estudiantes que lo deseen podrán ir hacia la educación superior o cambiarse de modalidad secundaria. Todos los egresados del nivel medio, en cualquiera de sus tres modalidades, recibirán la licencia de enseñanza media.

En el cuadro que se acompaña se observa las diferencias existentes entre la inserción de la educación técnico-profesional en el sistema formal de educación antes y después de los actuales cambios.

Años  
Duración

1965-1981

1982 en adelante



### Cambios en los programas

Durante la reforma de 1965, los programas de estudio de la enseñanza técnico-profesional se estructuraron de una manera secuencial. Las metodologías de enseñanza propuesta tendían a centrarse en el quehacer del alumno, pretendiendo introducir una metodología activa y grupal. Para muchos de los programas de estudio se elaboraron guías didácticas para el profesor, así como materiales didácticos, textos de estudio y guías de trabajo para los alumnos. Además, el CPEIP realizó cursos de capacitación y perfeccionamiento tanto referidos a los contenidos de materia como a los aspectos metodológicos. Un análisis más detenido de estos programas permite constatar que la concepción curricular que los orientó fue netamente tecnológica y la estrategia de cambio empleada fue claramente racional y verticalista.

A partir de 1977 el proyecto de traspaso de la educación técnico-profesional al área privada han significado introducir modificaciones en los programas de estudio. En especial, se trata de no preparar programas nacionales centralizados sino que éstos emerjan de cada una de las realidades particulares de las instituciones transferidas.

En efecto, se han estado revisando los programas de las especialidades tendiendo a reactualizar los aspectos tecnológicos, especialmente en aquellos establecimientos

traspasados a las Corporaciones Privadas de Desarrollo Social(23). De esta forma se pretende lograr una educación técnico-profesional que forme profesionales de nivel medio capacitados para enfrentar los requerimientos productivos de las distintas regiones del país, aportando así la educación para el trabajo, los recursos humanos necesarios para el sistema económico regional(24).

La educación técnico-agrícola, que es la primera en traspasarse es la que ha tenido más transformaciones en sus programas. El perfil profesional ha indicado la necesidad de formar un técnico agrícola general antes que un especialista. El plan general o común se ha concebido como disciplina básica; en cambio, el plan diferenciado se ha estructurado en base a tecnologías generales, tecnologías específicas y en actividades de apoyo. A cada una de estas áreas se han ido incorporando horas lectivas para satisfacer los intereses de los alumnos y las características de cada escuela. En la actualidad se está aplicando en forma experimental en dos escuelas agrícolas.

## VARIACIONES DE LA MATRICULA EN LA EDUCACION TECNICO-PROFESIONAL

La ETP ha experimentado en los últimos treinta años un crecimiento considerable, pasando de una matrícula de 9.500 alumnos en 1952 a una de 186.000 en 1978. Además, en términos comparativos se aprecia claramente que la ETP ha crecido en forma más acelerada que la modalidad científico humanista. Es así que mientras esta última modalidad ha tenido una tasa de crecimiento promedio anual de 8,3<sup>o</sup>/o entre 1952 y 1978, la educación técnico profesional lo hizo con una tasa de crecimiento promedio anual de 11,3<sup>o</sup>/o (Ver Anexo Capítulo 10, Cuadro 6).

El crecimiento de la ETP es consistente con los esfuerzos de industrialización y modernización que se ha experimentado en el país.

Al observar los datos de matrícula (Ver Anexo Capítulo 10, Cuadro 6), se constata que el crecimiento fue sostenido hasta 1973 y ha tenido un comportamiento errático posteriormente. En 1974 crece levemente con respecto al año anterior, su tasa de crecimiento es menor que la de la educación científica humanista. En el período 75-76 incluso decrece un 3,9<sup>o</sup>/o en términos absolutos con respecto a 1974. Vuelve a aumentar en el período 77-78 para decrecer nuevamente desde 1979 hasta 1982. En síntesis, la tasa de crecimiento promedio anual entre 1964 y 1970 fue de 19,8<sup>o</sup>/o, de un 18,0<sup>o</sup>/o en el período 1970-1973 y sólo de un 0,1<sup>o</sup>/o entre 1973 y 1980.

La reforma de 1965 ciertamente implicó un impulso importante para la ETP. Es así como de 41 mil estudiantes en 1966, se pasó a 100 mil en 1970. El gobierno de la Unidad Popular continuó la política de crecimiento aumentado en 27.700 vacantes durante el año 1971. Este esfuerzo fue acompañado de una importante adquisición de equipo docente para el sector fiscal(25). Se estimaba en ese entonces que la modalidad técnico-profesional estaba más cerca de la integración entre estudio y trabajo y que por otra parte sus egresados a corto plazo podrían apoyar el esfuerzo por incrementar la producción nacional con fuerte participación del estado.

Al advenimiento del gobierno militar que significó una apertura a los mercados internacionales, una contracción del mercado interno, y una disminución del gasto público se suma el deterioro de las expectativas en los sectores medios bajo de la

población que son los que preferentemente asisten a la ETP. Esto puede explicar en parte la baja tasa de crecimiento de esta modalidad de la educación media durante este período.

Es interesante constatar, además, que durante el gobierno demócratacristiano (1964-70) se produce un crecimiento homogéneo, tanto de la ETP fiscal como de la particular y también fue similar el crecimiento para hombres y mujeres. Entre 1970 y 1973, la ETP fiscal crece 22,00/o, en cambio el sector particular decrece en un 2,60/o y crece más entre los varones que entre las mujeres. En el período 1973-1981 el proceso se revierte. El sector particular crece un 13,30/o mientras que el fiscal decrece un 2,40/o y, por otra parte, la matrícula femenina crece levemente y la masculina decrece (Ver Anexo Capítulo 10, Cuadro 7). Esta situación es coherente con las políticas económicas y también con las expectativas de los sectores medios bajo de la población.

## **COSTOS Y RECURSOS EN LA EDUCACION TECNICO-PROFESIONAL**

La estimación de los costos reales de la educación técnico-profesional es, en general, algo bastante complejo. Los costos reales incluyen aspectos tales como depreciación de los edificios y equipos, costos alternativos de inversión del capital empleado, costos de los materiales aportados por los alumnos, y otros.

En general, el Ministerio de Educación se limita a calcular los costos de operación de los establecimientos de educación técnico-profesional, ya que en base a estos costos se calcula el presupuesto anual y la asignación de fondos que se otorga cada año a cada rama de la educación y a cada establecimiento estatal o subvencionado por el estado.

En Chile sólo se han realizado dos trabajos para calcular costos reales de la ETP. El primer estudio fue hecho por la Superintendencia de Educación en 1979 y al parecer se ha mantenido como documento de circulación interno sin ser aún publicado(26). El segundo corresponde a un estudio realizado por Corvalán en 1979(27). Ambos sólo se refieren a la Educación Técnico-Industrial.

El estudio realizado en el Ministerio se efectuó en diez especialidades de la enseñanza técnico-industrial: electrónica, electromecánica, instalaciones eléctricas, electricidad, química, mecánica automotriz, mecánica de banco, construcciones metálicas, construcciones interiores y sastrería industrial. El estudio comprendió nueve establecimientos de la enseñanza industrial de la Región Metropolitana. Los datos fueron recopilados en 1977 y expresados en moneda de diciembre de ese año. La estructura del costo anual por alumno de cada especialidad se estimó en base a cinco grandes rubros: remuneraciones, edificio, equipamiento, materiales y suministros. El modelo implica un amplio nivel de desagregación, lo que permite enriquecer el análisis de los resultados. A continuación se describen algunos de estos rubros.

En el rubro remuneraciones se incluyen los sueldos cancelados al personal docente, directivo, administrativo y de servicios menores, estableciendo el costo real para cada tipo de personal, incluyendo los gastos previsionales.

En el rubro edificios se utilizó el supuesto de arrendamiento. Se estableció el

valor de la construcción por metro cuadrado y se corrigió a una tasa del 10<sup>o</sup>/o sobre su valor en base a estimaciones de valores de mercado.

En el rubro equipamiento se consideraron mobiliario e instalaciones. De acuerdo con las normas establecidas en el país para construcciones escolares, se estimó como valor del mobiliario un 14<sup>o</sup>/o del valor de la construcción. Para efectos de la depreciación se estimó una vida útil promedio de 7 años lo que permite, además, establecer el costo económico alternativo del valor residual a la fecha de la evaluación. En cuanto a las instalaciones, éstas corresponden a las máquinas-herramientas y otros implementos de talleres y laboratorios. Los antecedentes recogidos permitieron establecer la vida útil de dichos implementos y su valor de mercado. Por consiguiente se pudo establecer la depreciación y el costo económico alternativo del uso de los recursos residuales.

El rubro materiales y suministros incluyó gastos en herramientas e instrumentos, en material de enseñanza; y gastos de producción, mantenimiento y conservación de máquinas y de edificios, material de oficina y aseo y consumos básicos.

A base de los datos de este estudio se calculó la estructura del costo, agrupando los cinco rubros citados en dos grandes áreas: costos de capital y gastos de operación. En el caso de las diez especialidades, de las nueve escuelas industriales el costo total ascendió a \$ 84.810.521 en moneda de diciembre de 1977. Es decir, de US\$ 3.182.383.5. El detalle de cómo se distribuye el costo de acuerdo a los criterios mencionados se presenta en el Cuadro 8 (ver Anexo Capítulo 10).

Según los antecedentes, el 61,32<sup>o</sup>/o corresponden a gastos de operación y un 38,68<sup>o</sup>/o a costos de capital.

Entre los costos de capital, el más alto es el que corresponde a edificios (15,89<sup>o</sup>/o sobre el total). El mobiliario alcanza a 3,16<sup>o</sup>/o. La depreciación de instalaciones es del 10,31<sup>o</sup>/o mientras que el costo del uso alternativo de los recursos residuales es de 8,09<sup>o</sup>/o para las instalaciones y de 1,23<sup>o</sup>/o para el mobiliario.

Entre los gastos de operación, el ítem más alto corresponde a remuneraciones que por sí sólo es superior a la mitad (56,23<sup>o</sup>/o) del costo total durante un período anual. Dentro del ítem remuneraciones, los docentes constituyen el principal gasto, y su monto es prácticamente equivalente al total del costo de capital durante el período (38,68<sup>o</sup>/o).

El resto de los gastos de operación es de un monto muy inferior, si se lo compara con el de remuneraciones. Las herramientas, que corresponden al segundo en importancia, sólo equivalen al 2,83<sup>o</sup>/o del total. El material de enseñanza es de 1,57<sup>o</sup>/o; el material de producción (que no siempre existe) es de 1,18<sup>o</sup>/o. El gasto en mantenimiento y conservación es también insignificante, 0,11<sup>o</sup>/o se consume en la mantención de maquinaria y 0,20<sup>o</sup>/o en la mantención del edificio. El material de oficina y aseo corresponde a 0,39<sup>o</sup>/o. Los consumos básicos son de 1,14<sup>o</sup>/o y las reparaciones y gastos menores sólo alcanzan al 0,20<sup>o</sup>/o.

Dividiendo el costo total anual para una determinada especialidad de un establecimiento por el número de estudiantes de esa especialidad en el mencionado establecimiento se obtiene el "costo anual por alumno de cada especialidad".

En el Cuadro 9 (ver Anexo Capítulo 10) se ha calculado un promedio del costo anual para cada una de las diez especialidades consideradas en el estudio realizado por la Superintendencia de Educación. Se observa en el Cuadro que los costos anuales por estudiante varían entre \$ 5.483, es decir, US\$ 205.7, en el caso de química hasta

\$ 14.907, es decir, US\$ 559.4, para el caso de electricidad. En promedio, para las distintas especialidades, el costo anual real por alumno de la enseñanza técnico-industrial es de \$ 9.045,7, es decir, US\$ 339.4.

Es interesante mencionar que en algunas especialidades se constata una dispersión importante respecto del promedio entre los diferentes establecimientos considerados. Por ejemplo, un estudiante de construcciones metálicas cuesta \$ 18.979 anuales en la Escuela Industrial Chileno-Alemana y sólo un tercio de ese valor (\$ 6.965), en la Escuela Industrial de Puente Alto, ambas en moneda de diciembre de 1977. Por cierto, la razón de alumnos por profesor, la antigüedad del edificio, la cantidad de equipo utilizado y otros factores que ciertamente pueden estar afectando la calidad de la enseñanza, son los que inciden en la variación de los costos.

El producto del costo anual por estudiante para cada especialidad por el número de años de duración de los estudios en cada caso, debería dar el "costo por egresado". Sin embargo, esta cifra debe ser corregida por la tasa de deserción. La deserción aumenta considerablemente los costos por estudiante, ya que implica hacer inversiones que "no son productivas" junto con reducir el número de alumnos por profesor, lo cual, como se ha visto incide fuertemente en los costos.

Las tasas de deserción varían entre las diversas especialidades y en los distintos establecimientos. Así, por ejemplo, es de 0,17 en la especialidad de mecánica automotriz en la Escuela Industrial de Maipú y alcanza al 0,89 para la especialidad de química en la Escuela Industrial Superior de Renca. Valores, tales como, 0,5 ó 0,6 son bastante frecuente.

En el mismo Cuadro 9 se muestran los valores promedios de los costos por egresados para diferentes especialidades, habiéndose corregido los valores de acuerdo con las tasas de deserción.

Se observa que el valor más alto corresponde a la especialidad de electricidad con \$ 128.200,00, es decir, unos US\$ 4.810.51, mientras que el valor más bajo corresponde a mecánica automotriz con \$ 23.157,00, es decir unos US\$ 868.93.

En promedio, el costo por egresado para la enseñanza industrial es de \$ 63.609, es decir, unos US\$ 2.386.85. En general, la duración de los estudios en la enseñanza industrial es de 4 años.

Corvalán(28) entrega resultados similares al estudio de la Superintendencia, lo cual da una mayor garantía en el sentido que los valores, en ambos casos sean acertados. Por ejemplo, se puede comparar la distribución porcentual del gasto (ver cuadros 8 y 10 en Anexo Capítulo 10).

En el área remuneraciones, en ambos estudios, los gastos de remuneraciones de docentes alcanzan al 38,5<sup>o</sup>/o y en total el rubro es de alrededor de 56<sup>o</sup>/o. Los costos de capital incluidos la depreciación y los costos alternativos de uso de capital son, en ambos, alrededor de 39<sup>o</sup>/o. En los gastos corrientes de operación (material docente, herramientas, mantención y suministros) se presentan diferencias mínimas, siendo en ambos estudios cercanos al 5<sup>o</sup>/o del total de gastos anuales.

En cuanto al costo anual promedio por estudiante, las cifras son algo distintas, pero también las especialidades consideradas difieren. Corvalán(29) sólo considera mecánica industrial, construcciones metálicas, electromecánica y carpintería. Para estas especialidades el costo anual por alumno asciende a US\$ 272.5 mientras que el costo anual promedio en el estudio de la Superintendencia asciende a US\$ 339.4.

En el costo por egresado los valores promedios encontrados por ambos estudios son también similares. En el estudio de Corvalán es de US\$ 2.179,9 por egresado y en el de la Superintendencia es de US\$ 2.386,9. Es decir, difieren en un 9,5<sup>o</sup>/o.

Para el resto de las ramas de la enseñanza técnico-profesional (agrícola técnico-femenina, comercial y otros) no existen muchos datos sobre los costos reales.

En el Cuadro 12 (ver Anexo Capítulo 10) se muestra un resumen de los recursos que posee la educación técnico-profesional perteneciente al Ministerio de Educación en cuanto a puestos de trabajo y su calidad. Se observa que existen 47.536 puestos de trabajo con una antigüedad promedio de 13 años, siendo un 76<sup>o</sup>/o de las instalaciones insuficientes o inadecuadas. Las especialidades que cuentan con un mayor número de puestos de trabajo son Mecánica Industrial, Confección, Construcción, Electricidad y Administración y Servicios.

En relación al gasto en la educación técnico profesional con respecto al gasto total en Educación existen diversos antecedentes. En un estudio realizado por la Oficina de Planificación Nacional (ODEPLAN)(30), se señalaba que en el período 1965-1974 el gasto en la educación técnica oscilaba entre el 5,1<sup>o</sup>/o y el 6,8<sup>o</sup>/o del total del gasto en educación. En concreto en 1973 se tiene la proporción más alta ya que el gasto ascendió a E<sup>o</sup> 3.202.000,00 contra E<sup>o</sup> 47.005.800,00 del gasto total en educación (6,8<sup>o</sup>/o) mientras que en 1974 se obtuvo la más baja que fue de E<sup>o</sup> 18.402.300,00 contra E<sup>o</sup> 358.067.300,00 del gasto total (5,1<sup>o</sup>/o). Por otra parte, según cifras entregadas por la asesoría económica del Ministerio de Educación el gasto en la educación técnica subió al 10<sup>o</sup>/o del gasto en educación. Según esta fuente, en 1977 el gasto en la ETP ascendió a US\$ 32.038.438 y en 1978 fue de US\$ 34.549.000. De acuerdo a estos datos el costo por alumno en la educación técnica corresponde a 1,43 veces el costo de un alumno de educación básica y a 1,32 veces el costo de un alumno de la educación media científico-humanista.

Calculando los costos de la educación técnica a través de las diversas vías que proveen los fondos a la ETP se puede llegar a una cifra similar, pero superior a la estimada por la Asesoría Económica del MINEDUC para 1977. Según estos antecedentes, los gastos directos de operación (incluidos remuneraciones) y capital alcanzaron a US\$ 31.017.000. Los gastos indirectos de operación (Secretaría, Administración General, Biblioteca y Archivos), eran de US\$ 1.141.100. Las inversiones de capital, según la Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos alcanzaban a US\$ 118.800. Las subvenciones al sector particular alcanzaban a US\$ 173.14 por alumno con un total de US\$ 2.700.800. Sumando los diversos rubros se tendría un costo total de US\$ 35.027.700 (ver Cuadro 11 en Anexo Capítulo 10).

Con relación al costo-beneficio, de ser reales ciertas predicciones realizadas por Arriagada, Latorre y Granados (31) y por Zaida Soto(32) en la actualidad, al menos 32<sup>o</sup>/o de egresados de la educación técnico-industrial estarían en una situación de subempleo o desempleo. Es decir, unos 25.870 técnicos. Si el beneficio social es el de entregar una formación a nivel de educación secundaria, se podría lograr dicho beneficio a un costo notablemente inferior a través de la educación media científico-humanista.

Por otra parte, utilizando programas del tipo llamado "aprendizaje" se pueden lograr resultados satisfactorios con costos inferiores (aunque la capacitación es algo diferente y lo educativo formativo no está presente). En efecto, según el estudio reali-

zado por Corvalán(33), el costo por egresado del programa de aprendizaje de INACAP sería de US\$ 1.860 contra aproximadamente US\$ 2.400 de un egresado de la enseñanza media técnico-profesional. Finalmente, comparando la tasa social de retorno (sin corregir por el desempleo) se observa que para el caso del programa de aprendizaje del INACAP es de 17,33 contra 7,42 de la educación media técnica.

Estos indicadores hacen pensar que es posible reducir de un modo importante los costos de la educación media técnica, manteniendo su calidad. Esto se lograría en parte al reducir el número de años a solamente dos del ciclo especializado, luego de diez años a partir de la iniciación del nuevo plan de estudio para la educación secundaria.

## CONCLUSIONES

La educación técnico-profesional ha experimentado cambios significativos en los últimos años como resultado directo del modelo político, social y económico que ha caracterizado al país a partir de 1973. Es en este contexto que se han ofrecido respuestas a los variados problemas que enfrenta esta rama de la educación, como se señalara con anterioridad. Dicho de otra manera, las modificaciones que han comenzado a implementarse, responden a los lineamientos generales de la política educacional del actual gobierno, en el sentido de readecuar la oferta de servicios que entregue la enseñanza técnico-profesional a las necesidades y demandas reales planteadas por los agentes privados de la economía.

En relación a las transformaciones ocurridas se pueden señalar los siguientes comentarios y conclusiones:

1. La drástica transformación de la economía chilena, a partir de 1973, ha generado importantes desajustes entre el mercado laboral y la formación de recursos humanos. Esta última no ha sido capaz de adecuarse a las demandas del mercado, lo que ha significado un sobredimensionamiento del sistema técnico-profesional, especialmente en la rama industrial. Algunas de las posibles causas de este desajuste pueden atribuirse a fallas de información del sistema educativo respecto de los cambios producidos en el sector laboral, o bien, a la inercia propia del sistema educativo que le impide adecuarse rápidamente a los requerimientos del mercado.

Como resultado del desajuste se ha producido cesantía y subempleo entre los egresados de la educación técnico-profesional de nivel medio.

2. A la luz del desajuste entre el mercado ocupacional y la formación de recursos humanos —producto de la implantación del modelo que pone énfasis en el crecimiento del sector moderno en una economía liberal— se pueden entender las grandes transformaciones que se están perfilando en la educación técnica de nivel medio. En otras palabras, los cambios en la educación técnica son coherentes con el modelo y están orientados a producir una mayor adecuación entre la educación y la economía.

En esta perspectiva se comprende por qué es necesario transferir la educación técnica de nivel medio a las corporaciones de derecho privado. El objetivo sería el de vincular estrechamente la formación con la ocupación, evitando así el desempleo de los egresados de este nivel.

En este esquema también se comprenden los cambios que se producen a nivel de planes y programas de estudio, ya que la formación que se entregue debe ser más especializada y más funcional a los requerimientos de las empresas que se hagan cargo de los establecimientos técnico-profesionales.

La descentralización del sistema y la flexibilización de los planes de estudio facilitan también la administración de la educación técnica por los sectores empresariales.

En esta misma línea, la proposición de reducir a dos años el plan de estudios permite, por una parte, reducir el costo y, por otra, facilitar el incremento del nivel postsecundario privado.

3. Las transformaciones propuestas al sistema de educación técnico-profesional de nivel medio, si bien aparecen como congruentes con el modelo de desarrollo del país, plantean una serie de interrogantes y muestran algunos vacíos.

a) Surge una interrogante en torno a la coordinación entre las diversas alternativas de formación de recursos humanos. Por ejemplo, no se detectaron instancias claras de coordinación entre la enseñanza técnica de nivel medio y la formación profesional. Tampoco entre la primera y los organismos de formación técnica a nivel post-secundario.

b) Otro interrogante está relacionado con la capacidad del Ministerio de Educación para asumir su rol normativo y de control, dada la política de reducción de gasto público que redundará en una disminución del personal de los organismos del estado.

c) Al establecer una educación técnica funcional a las necesidades de las empresas se puede suponer que el egresado recibirá una formación especializada y restringida, en desmedro de una formación más integral. En consecuencia, es legítimo preguntarse por la capacidad de “transferencia” educacional que tengan estos egresados y por la preparación para continuar estudios superiores.

d) Cabe preguntarse cómo la reducción de la formación técnico-profesional de nivel medio a dos años va a afectar la calidad de los egresados.

e) El propósito de crear un ciclo de educación profesionalizante al interior de la educación media científico-humanista plantea dos interrogantes fundamentales. En primer lugar, el problema del mercado ocupacional, aparentemente saturado por los egresados de la educación técnico-profesional. En segundo término, se plantea la carencia de los recursos humanos y materiales necesarios para llevar a cabo esta innovación de una manera apropiada.

4. Entre los vacíos más importantes detectados se pueden mencionar:

a) La carencia de una política de formación y perfeccionamiento del personal docente. A esto se suma la falta de instituciones que formen docentes para esta modalidad de educación.

b) La división de la enseñanza media en dos ciclos, implicaría contar con una política de orientación vocacional y con los recursos necesarios para su implementación. Al parecer, en este momento no se cuenta con estos recursos.

c) El Ministerio de Educación y sus instancias intermedias no parecen contar con los canales de información que le permitan tomar decisiones acertadas y fundamentadas para aceptar las proposiciones de planes de estudios que le presenten los establecimientos transferidos al sector privado.

d) Aparece como vital la realización de estudios de seguimiento sistemáticos y de evaluación de las transformaciones realizadas, con el fin de realizar los ajustes permanentes que el sistema de educación técnico-profesional requiere.

---

## Capítulo 11.

# LA EDUCACION SUPERIOR EN EL MODELO DE LA ECONOMIA NEOLIBERAL

---

### ANTECEDENTES

Este capítulo tiene como objetivo central analizar las principales transformaciones experimentadas por la educación superior chilena en el período que va de 1973 a 1983.

Como se sabe, en el año 1981, la totalidad del sistema universitario chileno, conformado hasta entonces por ocho universidades ubicadas a lo largo de todo el territorio nacional, fue profundamente alterada tanto en su estructura organizacional como en su filosofía y en sus funciones educativas. Las proyecciones a la universidad y, en general, a la educación superior, de las concepciones y prácticas del modelo de economía neoliberal vigente en el país desde 1973 han producido un cambio radical en todos los órdenes y en la mayoría de las prácticas del quehacer académico. A los principales de estos aspectos, que comienzan con el análisis de los fines y principios de la Universidad hasta los cambios en la composición socioeconómica de sus estudiantes así como la nueva estructura de la educación superior, nos referiremos a continuación dentro del objetivo general ya enunciado(1).

La nueva estructura y las nuevas funciones de las universidades chilenas y, en general, de la educación superior que sigue a la enseñanza media, se encuentran definidas en los Decretos con Fuerza de Ley números 1, 2, 3, 4 y 5 dictados por el Gobierno Militar entre el 30 de diciembre de 1980 y el 5 de febrero de 1981. Decretos del mismo tipo, del número 6 al 24, promulgado entre el 10 de febrero y el 7 de abril también de 1981, complementan el esquema anterior con normas sobre creación de nuevas universidades e institutos profesionales sobre la base de organismos y sedes universitarias de provincia existentes hasta entonces(2).

En sus aspectos esenciales, la nueva concepción de la educación superior es una expresión del modelo neoliberal de economía que aplica el actual gobierno desde 1973 y como tal, forma parte de un todo ideológico orgánico que el lenguaje oficial deno-

mina "programa de modernización nacional"(3). En el centro de tal programa y dentro de cada uno de sus componentes, aparece el mercado como mecanismo que impone la racionalización en el destino y uso de los recursos que requieren los distintos financiamientos institucionales. Sin olvidar ese marco determinativo, los antecedentes más directos de la legislación universitaria se encuentra en la Directiva Presidencial sobre Educación Nacional del 5 de marzo de 1979, en la cual se plantean los siguientes puntos básicos para reestructurar la educación chilena:

- a) La orientación general del sistema educacional se desprenderá del "humanismo cristiano" según se expresa en la "Declaración de Principios de la Junta de Gobierno de Chile" y en los "Objetivos Nacionales" enunciados por la misma en 1975.
- b) Como es posible que el estado pueda extender los servicios educacionales que se encuentra dando a la población, se espera que tal función sea tomada por la iniciativa privada.
- c) El estado concentrará su atención en la educación básica, la que será obligatoria para todos y procurará que sus egresados "queden capacitados para ser buenos trabajadores, buenos ciudadanos" y "buenos patriotas".
- d) la educación media y, en especial, la educación superior, tendrá un carácter de excepción y tendrá que ser pagada por "quien pueda hacerlo ahora o en el futuro".
- e) Debe hacerse una transformación total de la educación superior, que se expresará en una Ley General de Universidades.

## LA CONCEPCION NEOLIBERAL DE LA UNIVERSIDAD

Dentro del contexto económico y político del esquema neo-liberal, el Decreto del 30 de diciembre de 1980, en sus artículos 1 y 2, define los nuevos fines y funciones de la Universidad en los siguientes términos:

Artículo 1. "La Universidad es una institución de educación superior de investigación, raciocinio y cultura que, en el cumplimiento de sus funciones, debe atender adecuadamente los intereses y necesidades del país, al más alto nivel de excelencia".

Artículo 2: "Corresponde especialmente a las universidades:

- a) Promover la investigación, creación, preservación y transmisión del saber universal y el cultivo de las artes y de las letras;
- b) Contribuir al desarrollo espiritual y cultural del país, de acuerdo con los valores de su tradición histórica;
- c) Formar graduados y profesionales idóneos, con la capacidad y conocimientos necesarios para el ejercicio de sus respectivas actividades;
- d) Otorgar grados académicos y títulos profesionales reconocidos por el estado, y
- e) En general, realizar las funciones de docencia, investigación y extensión que son propias de la tarea universitaria".

Si se analizan estos artículos y se los compara con el artículo 1 del título I del Estatuto Orgánico de la Universidad de Chile, según la versión publicada en el mes de abril de 1973 que recoge las modificaciones aprobadas en el plebiscito del 27 de abril

de 1972(4), se presentan con toda claridad dos concepciones de la universidad diferenciadas totalmente, tanto en sus fines esenciales, en su quehacer interno y en sus relaciones con la comunidad. En efecto, este artículo de la Universidad de Chile de 1973 dice textualmente:

“La Universidad de Chile es una comunidad democrática, fundamentalmente creadora y crítica que, a través del desenvolvimiento y estímulo de todas las formas superiores de actividad intelectual y del ejercicio de sus funciones esenciales —investigación, creación artística, docencia y extensión— asegura la continuidad y recreación de la cultura.

En el cumplimiento de sus objetivos, la Universidad asume su responsabilidad específica en la formación de una **conciencia objetiva y crítica de la sociedad chilena** (subrayado nuestro) y, a través de su aporte humanístico, contribuye a conformar la voluntad de cambio necesario para conquistar un orden de convivencia que garantice la participación de todos los miembros de la comunidad nacional.

La realización de estas tareas hace necesario una **estructura democrática de la Universidad** (subrayado nuestro) y la integración y correlación adecuadas de los diferentes estamentos que la constituyen”.

Por su parte, el Estatuto Orgánico de la Universidad Técnica del Estado, publicado en el Diario Oficial el 21 de diciembre de 1971, insiste en la concepción de la universidad como una comunidad democrática, encargada, entre otras tareas, de contribuir a crear una conciencia crítica y una decisión de cambios para construir una nueva sociedad (Título I, artículo 1).

Esa universidad democrática de 1973, crítica y comprometida en la gestación de un nuevo tipo de sociedad, es explícita y totalmente rechazada por los inspiradores de la nueva universidad de 1981, en los siguientes términos:

“Todo menoscabo o distracción de este objetivo —**progreso cultural de la sociedad**— en aras de un **compromiso social de la Universidad** (subrayado nuestro) no pasa de ser una palabrería estéril, cuando no políticamente intencionada, que desvirtúa la misión universitaria y priva a la sociedad del verdadero aporte que ésta debe prestarle, el cual representa su único compromiso auténtico con la Nación. Por la misma razón —continúa la declaración de principios— “la ley (universitaria) excluye expresamente de la actividad universitaria toda forma de adoctrinamiento ideológico político” con el fin de que “nadie intente subordinar ni instrumentalizar la institución universitaria ni su tarea académica, a la particular opción política, ideológica o contingente, de cada cual...”(5).

La contraposición de los nuevos objetivos de la universidad con las orientaciones básicas de la universidad de 1973 queda, por fin, definitivamente expresada por el Rector de la Universidad de Chile al declarar, en el mes de julio de 1981, lo siguiente:

“Eso de que la Universidad es el pensamiento crítico de una nación corresponde a una concepción marxista”(6).

La autonomía universitaria y la libertad académica de la nueva universidad están definidas y especificadas en los artículos 3, 4, 5, 6, 7 y 8 del Decreto con Fuerza de Ley N° 1, de 1980 que estamos comentando. La esencia de estos principios se encierra en el artículo 3:

“La Universidad es una institución autónoma que goza de libertad académica y que se relaciona con el estado a través del Ministerio de Educación”.

La autonomía se refiere a los aspectos académicos, económicos y administrativos. La libertad académica permite "abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales cumpliendo con los requisitos establecidos por la ley, y la de buscar y enseñar la verdad conforme con los cánones de la razón y los métodos de la ciencia" (artículo 5). A diferencia de los nuevos fines de la universidad, expuestos en la sección anterior, que se cumplen en sus aspectos rutinarios, la autonomía universitaria propiamente tal no tiene vigencia en 1981, en cuanto todas las universidades chilenas y los institutos de educación superior que han derivado de ellas dependen del Gobierno Militar y son orientados por éste. Es el Gobierno quien nombra a los rectores, encargados de la dirección de los Centros de Educación Superior y formula instrucciones que impiden la libre participación de la comunidad académica en la definición de las tareas que se derivan de los fines propuestos a la Universidad. Este conocimiento público de la situación es expresado desde dentro del régimen, por dos de sus ideólogos en la siguiente forma:

"Nadie ignora que las Universidades chilenas están sometidas a una especie de intervención por parte del Gobierno, reflejada en la facultad presidencial para nombrar y remover libremente a los Rectores, los que, a su vez, están dotados de atribuciones muy amplias"(7).

Se trata, según tales personas, de medidas transitorias hasta lograr la plena vigencia de la autonomía universitaria. El contraste de esta nueva concepción universitaria con lo anterior es otra vez notorio y significativo. El artículo 5 del Estatuto Orgánico de la Universidad de Chile de 1971, decía sobre su naturaleza jurídica:

"La Universidad de Chile es un establecimiento público, autónomo, **independiente de la administración central del estado** (subrayado nuestro). Es una persona de derecho público... su representante legal es el Rector".

Respecto de la gestación de las autoridades superiores, convendría recordar que el Rector era elegido por los miembros de la comunidad universitaria con las siguientes ponderaciones: 65% de los funcionarios académicos: 10% funcionarios profesionales, técnicos y administradores y 25% correspondiente a los estudiantes. Tal fórmula de elección aparece explícitamente anulada al establecer el DFL N° 1, en su artículo 22 que "la forma de gobierno de la nueva entidad deberá excluir necesariamente la participación con derecho a voto de los alumnos y de los funcionarios administrativos en los órganos encargados de la gestión y dirección de ella, como asimismo, en la elección de las autoridades unipersonales o colegiadas". Si bien el artículo se refiere a nuevas universidades que pueden crearse, la situación actual de las universidades en funcionamiento indica con los hechos que la disposición también se refiere y aplica en ellas con todo rigor.

El Estatuto Orgánico de la Universidad Técnica del Estado de 1971 también se refería a la autonomía universitaria en términos semejantes a los empleados por la Universidad de Chile: determinación de sus acciones conforme a los intereses del país, independencia de la administración central del estado, inviolabilidad de los recintos universitarios, de tal modo que "las autoridades o representantes de ellas, ajenas a la Corporación, no podrán ejercer sus atribuciones en estos recintos sin anuencia de la autoridad universitaria que corresponde" (artículo 3).

La nueva ley universitaria faculta, de manera exclusiva, a las Universidades para otorgar los grados académicos de Licenciado, Magister y Doctor. Consecuentemente,

sólo las universidades podrán otorgar, con el requisito previo de la Licenciatura correspondiente, los siguientes doce (12) títulos profesionales: Abogado, Arquitecto, Bioquímico, Cirujano Dentista, Ingeniero Agrónomo, Ingeniero Civil, Ingeniero Comercial, Ingeniero Forestal, Médico Cirujano, Médico Veterinario, Psicólogo y Químico Farmacéutico (artículos 9, 11 y 12). A diferencia de la anterior legislación, a partir del DFL N° 1 de 1980, los títulos profesionales no comprendidos en la lista anterior podrán ser otorgados también por "otras instituciones de enseñanza superior no universitarias" (subrayado nuestro), sin que tengan, por lo tanto, categoría universitaria (artículo 13).

Sin perjuicio de lo establecido en los artículos citados, el artículo 14 señala que "las universidades pueden crear y otorgar títulos profesionales distintos a los indicados en el artículo 12, asignarles grados académicos... todo ello en conformidad a lo establecido en sus estatutos" (artículo 14). Las nuevas universidades, sin embargo, "sólo podrán conferir otros títulos profesionales... si estuviesen otorgando, a lo menos, tres de los títulos a que se refiere el artículo 12" (que fija los 12 títulos profesionales universitarios).

Esta disposición, que ha causado especial preocupación en los medios universitarios, no excluye, según sus inspiradores, ni a las disciplinas humanísticas ni a las ciencias puras (que no aparecen mencionadas en la lista de los 12 títulos profesionales), pues, además de la vía que señala el artículo 14, "queda abierta la perspectiva típicamente universitaria, de enseñarlas orientadas a otorgar los grados académicos de Licenciado, Magister o Doctor"(8).

La arbitrariedad en la selección de las 12 carreras "esencialmente universitarias" es explicada por teóricos oficialistas en los siguientes términos:

"Los criterios que se han señalado para la determinación de los 12 títulos, son fundamentalmente una combinación de los tres siguientes: en primer término, el alto nivel de autonomía científica e intelectual de los conocimeinos que exigen; en segundo término, el interés y la fe pública que comprometen, y por último, la tradición histórica chilena. Este último elemento ha llevado a incluir en esa nómina a ciertas carreras que desde su origen han estado dentro de las universidades, aun cuando los dos primeros criterios podrían aconsejar no incluirlas"(9).

Frente a los 654 títulos profesionales que ofrecían las universidades chilenas a comienzos de 1981, los autores citados piensan que "podría incluso pensarse en una tendencia a que ningún título profesional sea monopolio de las universidades. Bastaría con exigir formas adecuadas de acreditar conocimientos suficientes, en aquellas profesiones que comprometen más directa o gravemente el interés o la fe pública, como son las referidas a la salud y otras"(10).

La educación superior en Chile ha sido financiada casi en su totalidad por el estado que ha destinado a ella porcentajes del gasto fiscal en educación que han ido del 49% en 1974, al actual 30%, aproximadamente(11). Este carácter público del financiamiento se ha aplicado a las ocho universidades hasta comienzos de 1981, sin importar el hecho que en ese total existen 6 universidades privadas, las cuales en proporción a sus matrículas no ofrecen diferencias significativas en los aportes que han recibido del estado.

El saldo del presupuesto universitario no cubierto por el estado se cubría hasta 1981 así: ingresos propios de cada universidad que provienen del cobro de matrículas

a sus alumnos y de otros ingresos conformados por ventas de servicios, movimientos patrimoniales, donaciones, etc.

La situación tradicional cambia fundamentalmente a partir de 1982 con un sistema de asignación presupuestaria por parte del estado que considera un aporte directo constituido por un porcentaje del presupuesto recibido en 1980 y otros aportes indirectos representado por un cierto número de unidades tributarias por cada alumno de los 20 mil postulantes con mejor puntaje en la Prueba de Aptitud Académica que se matricule en la universidad del caso. El porcentaje directo se reducirá anualmente hasta llegar a percibir sólo un 50% del aporte estatal recibido en 1980(12).

Las nuevas universidades que puedan crearse no tendrán aporte directo del estado, pero sí recibirán el indirecto representado por la cantidad de los mejores postulantes que puede atraer a sus aulas(13). Para 1985 y siguientes, el aporte, en valor constante, será el 50% de la cantidad recibida en 1980. El aporte indirecto, por cada alumno de los mejores 20.000 tendrá estos valores:

30 unidades tributarias mensuales en 1982

70 unidades tributarias mensuales en 1983

120 unidades tributarias mensuales en 1984

150 unidades tributarias mensuales en 1985 y años siguientes.

Los valores anteriores se multiplicarán por los coeficientes que se indican en cada caso: 2,5 para Medicina y Odontología; 1,8 por Bioquímica, Ingeniería Civil, Agronomía, Ingeniería Forestal, Química y Farmacia, y Medicina Veterinaria. En las otras carreras universitarias o programas de estudios superiores, el coeficiente tiene el valor 1.

La lógica del sistema expuesto se encuentra en el esquema de competencia entre actores que en un mismo mercado concurren a fines similares. De esta manera, para elevar la calidad "de numerosas escuelas o sedes universitarias actuales se hace indispensable someterlas a un desafío competitivo que las obligue a elevar sus niveles docentes si desean salir airoso. Y nada mejor que entregarle la decisión al usuario en este caso, el postulante universitario, el cual sólo podrá ser atraído por medio de la calidad académica"(14).

El financiamiento de las universidades actuales se complementa con un pago justo de los estudiantes universitarios por la educación superior que reciben:

"La denominada educación universitaria gratuita que algunos todavía defienden demagógicamente, significó que durante muchos años la formación de los profesionales fuera costeadada por el Estado, con los fondos de todos los chilenos. Esto se tradujo en que sectores de bajos ingresos, cuyos hijos generalmente no ingresaban a las universidades, les costeaban su educación en ésta a sectores de más altos ingresos. Tal situación se agravaba aún más desde el punto de vista de la justicia, si se considera que dichos estudios profesionales habilitan a quien los realiza para lograr niveles de ingresos habitualmente superiores al promedio de los contribuyentes"(15).

De acuerdo con las consideraciones anteriores, la matrícula a pagar por los estudiantes debe estar basada en estos tres criterios:

a) El costo que significa ofrecer la carrera.

b) Los posibles ingresos que tendrán sus egresados.

c) El subsidio que, por los altos costos que significan, es necesario dar a ciertas carreras de "mayor necesidad o significado social".

En la práctica, la aplicación de esos criterios no sólo ha elevado las matrículas que deben pagar los estudiantes, sino que, en el plano de los principios orientadores del funcionamiento universitario, los autores de la nueva ley universitaria han buscado acercarse a algunas de las características que identifican al modelo de economía neoliberal que se aplica en todo el ámbito nacional: a) la competencia entre universidades como mecanismo de asignación de recursos vía los alumnos con mejores puntajes en la Prueba de Aptitud Académica; b) la libre elección por parte de estos actores de la universidad a la cual deben ingresar, y c) dominio de la racionalidad económica que en este caso significa que la educación superior debe transarse en el mercado y alcanzar su valor como cualquier bien de la economía.

La creación de nuevas universidades que se permite en los artículos 15 y 26 del Decreto con Fuerza de Ley N° 1 de 1980 requerirá, durante un período de 5 años, a contar del mes de enero de 1981, de la autorización del Ministerio del Interior:

"quien ponderará prudencialmente el real o presunto peligro que una entidad de este género pudiera representar para el orden público o la seguridad nacional y procederá en consecuencia a conceder o denegar la autorización respectiva.

Este período de nuestra evolución institucional reclama atención y atribuciones excepcionales, destinadas a evitar que las colectividades político-partidistas hoy disueltas, y muy especialmente los sectores marxistas en general, pudiesen intentar la creación de Universidades, como planteles de actividades disolventes para el paulatino avance de Chile hacia la oportuna e integral vigencia de la nueva democracia que diseña la Carta Fundamental recientemente aprobada"(16).

Dentro de la lógica del sistema, la apertura de nuevas universidades significa poner fin al monopolio de las 8 universidades existentes hasta comienzos de 1981, las cuales debido a la seguridad de contar año a año con un presupuesto fiscal, no se afanaban, se dice, por elevar sus niveles académicos ni a competir con esta finalidad, entre ellas. Así, continúa la Declaración del Ministerio del Interior, esos centros, podían financiar el "activismo político disfrazado de vida académica, al no encontrarse ésta sujeta virtualmente a control de exigencias y calidad".

Las normas sobre creación y organización de Institutos Profesionales y sobre centros de Formación Técnica se encuentran en los Decretos con Fuerza de Ley N° 5 (5 febrero, 1981) y 24 (7 abril, 1981), respectivamente(17).

## LA NUEVA ESTRUCTURA DE LA EDUCACION SUPERIOR

La nueva estructura de la educación superior puesta en vigencia por la serie de decretos citados al comienzo de la anterior sección ha significado, respecto de la situación vigente hasta los primeros meses de 1981, primero, una diversificación de la antigua educación universitaria y, luego, desde el punto de las esferas de influencia académica de algunas de las principales universidades, la reducción de sus sedes regionales y, consecuentemente, de sus cuadros de profesores, personal administrativo y de alumnos.

La educación superior es aquella que se inicia después del nivel medio (educación

secundaria) conformado por cuatro años de estudios que siguen a los ocho que constituyen el nivel básico.

Esa educación superior, según la nueva legislación, está formada por los Centros de Formación Técnica, los Institutos Profesionales y las Universidades(18).

Las universidades son instituciones destinadas a la investigación, la extensión y la formación de "graduados y profesionales idóneos". Solamente las universidades pueden otorgar los grados académicos de Licenciado, Magister y Doctor y, de manera exclusiva, otorgar títulos profesionales respecto de los cuales la ley requiere que se haya obtenido previamente el grado de Licenciado, salvo el título de Abogado que lo otorga la Corte Suprema de Justicia.

La ley universitaria indica —como ya lo señalamos— que los siguientes títulos profesionales requieren el grado de Licenciatura:

1. Abogado
2. Arquitecto
3. Bioquímico
4. Cirujano Dentista
5. Ingeniero Agrónomo
6. Ingeniero Civil
7. Ingeniero Comercial
8. Ingeniero Forestal
9. Médico Cirujano
10. Médico Veterinario
11. Psicólogo
12. Químico Farmacéutico

Sin perjuicio de esos títulos, las universidades pueden otorgar otros asignándole "los correspondientes grados académicos". Las nuevas universidades, sin embargo, sólo podrán conferir otros títulos profesionales en el caso que estuviesen otorgando, a lo menos, tres de los títulos estrictamente universitarios.

Los institutos profesionales pueden otorgar toda clase de títulos profesionales, con excepción de aquellos por los cuales se requiere haber obtenido previamente la Licenciatura (facultad privativa de las universidades). Pueden, también, conceder títulos de técnicos dentro del área en la cual otorgan títulos profesionales.

Los titulados en los institutos profesionales pueden postular a los grados de Magister y Doctor que otorguen las universidades sin el requisito previo de haber obtenido el grado de Licenciado.

Finalmente, los centros de formación técnica pueden otorgar solamente los títulos de técnicos, autorizados por el Ministerio de Educación. A diferencia de las universidades e institutos profesionales que gozan de autonomía académica, económica y administrativa y de libertad académica, los centros de formación técnica se encuentran sometidos a la supervisión del Ministerio de Educación en lo que se refiere a su organización, registro, aprobación de carreras, títulos técnicos que otorguen, funcionamiento y cumplimiento de sus fines.

Respecto del financiamiento, tanto las universidades como los institutos profesionales, cuentan con los aportes estatales directos e indirectos, según las modalidades que se expusieron al comienzo de este trabajo. Los centros de formación técnico no tienen derecho a esos aportes estatales.

Hasta el mes de febrero de 1981, el sistema universitario chileno estaba constituido por 8 universidades, varias de ellas descentralizadas en la forma de Sedes Regionales, en la siguiente forma:

1. Universidad de Chile:

**Sede**

Arica

Iquique

Antofagasta

La Serena

Valparaíso

Santiago

Talca

Ñuble

Temuco

Osorno

Total: 10 Sedes

2. Universidad Católica de Chile:

Santiago

Regional del Maule

Regional de Talcahuano

Regional de Temuco

Villarrica

Total: 5 Sedes

3. Universidad de Concepción:

**Sede**

Chillán

Concepción

Del Carbón (Coronel)

Los Angeles

Angol

Total: 5 Sedes

4. Universidad Católica de Valparaíso:

Valparaíso

5. Universidad Técnica Federico Santa María:

Viña del Mar

Valparaíso

Talcahuano

Escuela de Negocios

Total: 4 Sedes

6. Universidad Técnica del Estado:

Antofagasta

El Loa

Copiapó

La Serena

Santiago

Talca

Chillán  
Concepción  
Lota  
Temuco  
Valdivia  
Puerto Montt  
Punta Arenas  
Total: 13 Sedes

7. Universidad Austral de Chile:

Valdivia  
Ancud  
Total: 2 Sedes

8. Universidad del Norte:

Arica  
Iquique  
Antofagasta  
Total: 3 Sedes

Total universidades: 8

Total Sedes: 43

La anterior estructura académica y territorial de las 8 universidades cambió fundamentalmente con la reorganización general del sistema de educación superior, en virtud de la delegación de facultades dispuesta por el D.L. N° 3541 de 1980. Después de algunas transformaciones de sedes regionales e institutos profesionales de las Universidades de Chile y ex-Técnica del Estado, denominada ahora Universidad de Santiago, hasta 1983 el sistema quedó constituido por 17 universidades y 7 institutos profesionales (sin contar 12 institutos profesionales privados y 59 centros de formación técnica, también privados)

Las 24 instituciones mencionadas son las siguientes:

## **Regionalización de la Educación Superior**

### **Región Metropolitana de Santiago**

- Universidad de Chile
- Universidad Católica de Chile
- Universidad de Santiago de Chile
- Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Santiago
- Instituto Profesional de Santiago

### **Primera Región de Tarapacá**

- Universidad de Tarapacá
- Instituto Profesional de Iquique

### **Segunda Región de Antofagasta**

- Universidad de Antofagasta
- Universidad del Norte

### **Tercera Región de Atacama**

- Universidad de Atacama

#### **Cuarta Región de Coquimbo**

- Universidad de La Serena
- Universidad del Norte, Sede Coquimbo

#### **Quinta Región de Valparaíso**

- Universidad de Valparaíso
- Universidad Católica de Valparaíso
- Universidad Técnica Federico Santa María  
Sedes de Viña del Mar y Valparaíso
- Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Valparaíso

#### **Séptima Región del Maule**

- Universidad de Talca
- Universidad Católica de Chile  
Sedes del Maule y Curicó

#### **Octava Región del Bío-Bío**

- Universidad del Bío-Bío
- Universidad Católica de Chile  
Sede Talcahuano
- Universidad de Concepción  
Sedes de Concepción, Chillán y Los Angeles
- Universidad Técnica Federico Santa María  
Sede Talcahuano
- Instituto Profesional de Chillán

#### **Novena Región de la Araucanía**

- Universidad de La Frontera
- Universidad Católica de Chile  
Sedes Temuco y Villarrica

#### **Décima Región de Los Lagos**

- Universidad Austral de Chile
- Instituto Profesional de Valdivia
- Instituto Profesional de Osorno

#### **Décima Segunda Región de Magallanes y Antártica Chilena**

- Universidad de Magallanes

## **DEMANDA Y OFERTA DE EDUCACION SUPERIOR**

Las transformaciones estructurales de la cuales dimos cuenta en las páginas anteriores son parte de otra serie de cambios cuantitativos y cualitativos ocurridos en las universidades chilenas en el período que va de 1973 a 1981. Algunas de ellas —a las cuales nos referiremos ahora— tienen que ver con situaciones y problemas de la sociedad global, cuya incidencia en la demanda y oferta de educación superior es importante cuantificar. A esta tarea apuntan los nuevos análisis que se presentan justificados como respuestas a la pregunta ¿en qué formas y grados ha sido afectada esa demanda y las ofertas por la conformación de la universidad según un modelo de relaciones autoritarias y de manejo económico neo-liberal?

La demanda por educación superior se desarrolla en tres instancias que se inician después que los estudiantes egresan de la educación media.

La primera de esas instancias la constituye la inscripción de alumnos para dar la Prueba de Aptitud Académica; la segunda, por la proporción de aquellos que efectivamente rinden la prueba y la tercera, por la proporción de los anteriores que postulan a las carreras universitarias por cuanto han obtenido, a lo menos, el puntaje mínimo exigido por las universidades (450 en 1982). Este número aparece en las estadísticas como "postulantes" aún cuando en sentido estricto son personas permitidas como postulantes por cumplir con el requisito de un puntaje mínimo.

La evolución cuantitativa de los tres grupos señalados se presenta en el Cuadro No 1.

**Cuadro 1**

**Personas inscritas, personas que rindieron la PAA y postulantes a las universidades chilenas. 1973-1982**

	Inscritos	Indice	Rindieron PAA	Postulantes	Indice
	(1)		(2)	(3)	
1973	116.193	100	—	91.307	100
1974	128.870	111	103.219	100.237	110
1975	142.272	122	119.504	102.439	112
1976	99.696	86	91.445	78.260	86
1977	91.734	79	84.806	70.156	77
1978	107.104	92	102.494	80.509	88
1979	115.670	100	107.274	61.600	67
1980	120.239	103	110.924	60.897	67
1981	127.015	109	117.371	62.364	68
1982	114.922	99	109.351	67.764	74

FUENTE: Consejo de Rectores, Anuario Estadístico, 1979 y 1980. La información para 1982 proviene de la Dirección de Servicios Estudiantiles de la U. de Chile. Informativo Estadístico No 1, octubre de 1982. Las cifras del cuadro incluyen los postulantes a Sedes Universitarias Regionales que fueron transformados en Institutos Profesionales por el Decreto con Fuerza de Ley No 1.

El examen de las cifras muestra que respecto de 1973, el número de inscritos para rendir la Prueba de Aptitud Académica alcanzó su mayor volumen en 1975 y el menor en 1977; sólo en 1979 después de seis años, logró el nivel del año de base y comienza a subir lentamente en 1980. Estas bajas y lento aumento de los inscritos

podrían indicar la menor capacidad económica de los sectores populares de la población estudiantil que termina la educación media, que les impidió siquiera intentar el ingreso a la universidad mediante el requisito de inscripción en la Prueba de Aptitud Académica.

Por otro lado, la situación de postulantes a la educación superior ha tenido una baja considerable. Respecto de 1973, el número correspondiente a 1982 es de 23.543 postulantes menos y de 34.675 respecto del año de 1975. En el primer caso, de un índice de 100 en el año base, se ha pasado a 74 en 1982.

Las relaciones entre inscritos, personas que rindieron la PAA y los postulantes, muestra el evidente deterioro entre las dos últimas categorías. De una relación de 97.10/o en 1974 se ha bajado al 620/o en un proceso continuo de disminución de los porcentajes (cuadro 2). En el plano real, esos números significan tasas crecientes de frustración para muchos miles de estudiantes que llegan a la Prueba de la esperanza de continuar sus estudios en la educación superior, frustración que en definitiva se concreta frente a la oferta de educación superior, como puede constatarse en la siguiente sección. Al respecto conviene destacar que de los 67.764 postulantes con 450 puntos y más correspondientes a 1982, 12.676 de ellos, vale decir, un 18.70/o no hicieron uso de su derecho a ingresar a la educación superior, presumiblemente por razones de tipo económico.

## Cuadro 2

### Relaciones entre personas inscritas, personas que rindieron la P.A.A y postulantes a las Universidades Chilenas: 1974-1982

Año	Relación entre personas que rindieron la PAA e inscritos	Relación postulantes y personas que rindieron la PAA
	o/o	o/o
1974	80.1	97.1
1975	84.0	85.7
1976	91.7	85.6
1977	92.4	82.7
1978	95.7	78.5
1979	92.7	57.4
1980	92.3	54.9
1981	92.4	53.1
1982	95.2	62.0

FUENTE: Cuadro 1.

La oferta de educación superior está constituida, año a año por las vacantes que ofrecen las distintas universidades e institutos profesionales ubicados a lo largo del

territorio nacional para ingresar al primer año o semestre de las carreras que ofrecen.

Las cifras que se presentan en el cuadro 3, indican que la oferta así constituida, ha disminuido considerablemente y de manera continua a partir del año de 1973 (que marca el número mayor de vacantes ofrecidas hasta entonces). Efectivamente, la cifra correspondiente a 1973 es de 47.214 vacantes y la de 1982 llegó sólo a 33.187, lo cual da una diferencia de 14.027 puestos universitarios menos. En números índices, se ha pasado del valor 100 en el primero de los años citados, al valor 70 en 1982, es decir, ha habido una disminución del 30%.

**Cuadro 3**

**Vacantes ofrecidas por las Universidades Chilenas 1973-1983**

Año	Vacantes	Índice
1973	47.214	100
1974	42.555	90
1975	41.044	87
1976	34.542	73
1977	33.320	71
1978	34.277	73
1979	32.509	69
1980	32.954	70
1981	34.223	72
1982	35.162	74
1983	33.187	70

FUENTE: Consejo de Rectores, Anuarios Estadísticos.

Si suponemos que el número de vacantes ofrecidas se hubiese mantenido constante en la cifra alcanzada en 1973 (47.214), tal supuesto significaría que hasta 1983, las universidades habrían ofrecido 117.831 menos oportunidades de educación a la creciente población escolar egresada año a año de la educación media.

Las anteriores cifras sólo reflejan la disminución de las vacantes, pues si la demanda por educación superior se estableciera a partir de los postulantes, el déficit acumulado en el período en referencia tomaría cifras aún más elevadas. Esa situación se mantendría aun con un leve aumento producido en la relación postulantes-vacantes, según se puede apreciar en el cuadro 4. Esa relación ha pasado del 51.70% en 1973 a 53.20% en 1983, con el valor más bajo de 40.10% en 1975.

Cuadro 4

## Postulantes y vacantes en las Universidades Chilenas 1973-1983

Año	Postulantes (1)	Vacantes (2)	Relación: 2:1
1973	91.307	47.214	51.7
1974	100.237	42.555	42.5
1975	102.439	41.044	40.1
1976	78.260	34.542	44.1
1977	70.156	33.320	47.5
1978	80.509	34.277	42.6
1979	61.600	32.509	52.8
1980	60.897	32.954	54.1
1981	62.364	34.223	54.9
1982	67.764	35.162	51.9
1983	62.411	33.187	53.2

FUENTE: Consejo de Rectores, Anuarios Estadísticos

Cuadro 5

## Numero e índice de vacantes ofrecidas por las universidades chilenas según áreas del conocimiento: 1973-1980

Areas	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980
Agropecuaria	3.015	2.928	2.517	1.506	1.370	1.429	1.325	1.454
	100	97	83	50	45	47	44	48
Arte y Arquitectura	1.837	1.672	1.669	998	1.094	1.150	1.099	1.182
	100	91	91	54	60	63	60	64
Ciencias Nat. y Mat.	1.186	1.539	1.129	1.727	1.630	1.783	1.628	1.565
	100	130	95	146	137	150	137	132
Ciencias Sociales	6.947	4.829	4.250	3.739	3.846	3.495	3.260	3.437
	100	70	61	54	55	50	47	49
Derecho	820	958	1.020	482	493	473	484	508
	100	117	124	59	60	58	59	62
Humanidades	972	1.033	952	1.073	913	745	918	956
	100	106	98	110	94	77	94	98
Educación	14.090	6.568	14.144	11.454	9.928	10.443	10.139	10.059
	100	47	100	81	70	74	72	71
Tecnologías e Ing.	14.041	13.185	11.353	10.309	11.250	11.940	11.183	11.076
	100	94	81	73	80	85	80	79
Salud	4.161	4.183	3.626	3.256	2.796	2.819	2.473	2.717
	100	101	87	78	67	68	59	65

FUENTE: Consejo de Rectores, Anuarios Estadísticos.

La política de las autoridades universitarias de disminuir el número de vacantes en el período 1973-1983 afectó de manera diferencial los índices de crecimiento de las diferentes áreas del conocimiento en las cuales se clasifican las carreras ofrecidas por las universidades. Si bien, en todas ellas se produjeron disminuciones, con excepción de la correspondiente a Ciencias Naturales y Matemáticas, el fenómeno tomó mayores dimensiones en las áreas de Agropecuarios y Ciencias Sociales: en el primero caso, de 3.015 vacantes en 1973, se pasó a 1.454 en 1980 y en el segundo, de 6.947 a 3.437 entre los mismos años. Sus índices respectivos son: 100-48 y 100-49 (Ver cuadro 5).

La disminución del crecimiento afectó, a su vez, la importancia relativa de cada área dentro del total de vacantes ofrecidas, como sucedió en los casos de agropecuaria, arte y arquitectura, derecho, salud y, muy especialmente, ciencias sociales, que de una participación de 14.80/o en 1973, bajó al 10.40/o en 1980 en ese total para subir al 13.00/o en 1983.

**Cuadro 6**

**Participación Porcentual de Vacantes por Areas del Conocimiento:  
1973, 1980 y 1983**

Areas	1973	1980	1983
Agropecuaria	6.4	4.4	4.4
Arte y Arquitectura	3.9	3.6	4.2
Ciencias Naturales y Matemáticas	2.5	4.7	6.2
Ciencias Sociales	14.8	10.4	13.6
Derecho	1.7	1.5	2.1
Humanidades	2.1	2.9	3.1
Educación	29.9	30.5	23.4
Tecnología e Ingeniería	29.8	33.5	34.4
Salud	8.8	8.2	8.4

FUENTE: Cuadro 4.

Aumentaron, en cambio, las vacantes ubicadas en las áreas de ciencias naturales y matemáticas, humanidades, y tecnología e ingeniería.

En término de carreras específicas y como ejemplo, podemos señalar que mientras sociología ofreció 86 vacantes en 1975, la cifra llegó sólo a 18 en 1979, al paso que, dentro de la misma área, ingeniería comercial pasaba en el mismo período de 448 a 928 vacantes. Es decir, en el primer caso una disminución del 790/o y un aumento del 1070/o en el segundo, cifras que en este campo revelan la adecuación impuesta por el modelo a la educación superior que le exige la formación prioritaria de recursos humanos funcionales a su orientación económica principal.

De manera similar a lo ocurrido con las vacantes y como consecuencia de sus variaciones, la matrícula universitaria ha tenido una importante disminución en el

período 1973-1980 y luego desde ese año hasta 1983, al quedar clasificadas distintas sedes regionales universitarias como institutos profesionales.

En el primer período, el nivel más alto de matrícula se logró en 1975, año en el cual aún no se tomaban medidas severas en cuanto al número de vacantes y se hacía sentir la gran presión derivada del crecimiento de la educación media en los años anteriores. En ese año, el número de alumnos matriculados llegó a 147.049 distribuidos en las 8 universidades y en sus centros regionales. En 1980 la matrícula baja a 118.978, lo cual significa 27.473 estudiantes menos respecto de 1973, es decir, una disminución del 18<sup>o</sup>/. (Cuadro 7).

En 1981 la matrícula universitaria propiamente tal, en las 17 universidades sólo alcanzaba a 101.620 estudiantes, y en 1983 a 104.897 cifras que representan respecto a 1980 una disminución del 15 y del 12<sup>o</sup>/, respectivamente.

**Cuadro 7**

**Evolución de la Matrícula Universitaria Total:  
1973-1980**

Año	Matrícula	Índice
1973	146.451	100
1974	144.861	99
1975	147.049	100
1976	134.149	92
1977	130.676	89
1978	130.208	89
1979	126.434	86
1980	118.978	81

FUENTE: Consejo de Rectores, Anuarios Estadísticos.

**Cuadro 8**

**Evolución de la matrícula universitaria y de los institutos profesionales:  
1981-1983**

Año	Matrícula universitaria*	Institutos profesionales**
1981	101.620	14.155
1982	105.116	14.276
1983	104.897	16.796

\* Correspondientes a las 17 universidades.

\*\* Correspondientes a los 7 institutos profesionales

FUENTE: Ministerio de Educación, División de Educación Superior, mayo de 1983.

En el Cuadro N° 8 se considera como matrícula universitaria aquella que transitoriamente había sido clasificada como perteneciente a institutos profesionales. Presiones posteriores convirtieron a un buen número de éstos en universidades. Antes de esa conversión, en 1981 la matrícula universitaria había quedado reducida a 95.925 estudiantes. Las cifras, en todo caso, muestran la reducida proporción dentro del total que ocupan los alumnos matriculados en los institutos profesionales. Así, para citar solo un caso, en 1983 el porcentaje correspondiente apenas alcanzaba al 13,8<sup>o</sup>/. En otras palabras, pese a todos los esfuerzos por limitar el acceso a la educación universitaria, en la actual configuración del sistema socioeconómico, se mantiene vigente la ideología de la movilización social por la educación que proporcionan las carreras tradicionales.

Debido a los cambios habidos en la educación superior, los porcentajes de participación de las universidades en la matrícula total de pre-grado han sufrido importantes cambios entre los años de 1973 y 1983. En este sentido y en el de la limitación de su presencia nacional por separación de las sedes regionales, las universidades más afectadas

**Cuadro 9**

**Participación de las Universidades en la Matrícula Total de Pre-grados:  
1973-1983**

Universidad	1973	%	1983	%
Universidad de Chile	65.845	45.0	17.777	16.9
Universidad Católica de Chile	11.299	7.7	14.602	13.9
Universidad Técnica del Estado (Universidad de Santiago)	32.012	21.9	13.316	12.7
Universidad Católica de Valparaíso	7.185	4.9	6.626	6.3
Universidad Técnica Federico Santa María	2.031	1.4	5.167	4.9
Universidad Austral de Chile	2.525	1.7	4.831	4.6
Universidad de Concepción	19.436	13.3	10.499	10.0
Universidad del Norte	5.857	4.0	2.838	2.7
Universidad de Valparaíso	—	—	2.998	2.9
Universidad de Antofagasta	—	—	3.660	3.5
Universidad de La Serena	—	—	4.394	4.2
Universidad de Bío-Bío	—	—	2.670	2.8
Universidad de La Frontera	—	—	4.548	4.3
Universidad de Magallanes	—	—	1.227	1.2
Universidad de Tarapacá	—	—	4.309	4.1
Universidad de Atacama	—	—	1.494	1.4
Universidad de Talca	—	—	3.946	3.8
<b>TOTAL</b>	<b>146.451</b>	<b>100.0</b>	<b>104.897</b>	<b>100.0</b>

FUENTE: Consejo de Rectores.

tadas han sido la Universidad de Chile que del 45<sup>o</sup>/o de la matrícula total universitaria ha bajado al 16.9<sup>o</sup>/o en su única sede de Santiago (es decir, ha sido reducida a menos de la mitad de su antigua matrícula) y la Universidad Técnica del Estado (llamada ahora Universidad de Santiago), reducida también a su sede central, ha bajado del 21.9<sup>o</sup>/o de participación al 12.7<sup>o</sup>/o.

Las universidades que han aumentado su participación son la Universidad Católica de Chile (7.7 a 13.9<sup>o</sup>/o), Católica de Valparaíso (4.9 a 6.3<sup>o</sup>/o) y Austral de Chile (1.7 a 4.6<sup>o</sup>/o). (Cuadro N<sup>o</sup> 9).

## EL CAMBIO DE LA COMPOSICION SOCIAL DE LAS UNIVERSIDADES CHILENAS

Una de las críticas más profundas dentro de las muchas que se han hecho a la reestructuración de la universidad y a su vinculación con el nuevo régimen político y económico que impera en el país desde 1973, se refiere al paso, desde el punto de vista de la composición social de sus alumnos, desde una universidad democrática a una universidad elitista.

El acceso de la educación superior de sus hijos de los estratos más bajos de la sociedad, es decir, de sus sectores populares constituidos por obreros y campesinos ha sido considerado siempre, no sólo como una legítima aspiración, sino como un derecho a disponer de iguales oportunidades educativas. Esa aspiración tiene cierto arraigo en una ideología que le concede a la educación primera importancia como factor de movilidad social, o mejor aún, de ascenso económico y social. ¿De qué manera y en qué medida esa inquietud es confirmada o desconfirmada por los cambios ocurridos en las universidades chilenas en estos últimos ocho años? Es el tema que se analiza a continuación.

La respuesta a la pregunta planteada anteriormente fue buscada en la comparación de la composición social de los estudiantes seleccionados para ingresar a las universidades chilenas en 1976 y 1981, según los datos entregados en su ficha de inscripción(19). El año de 1976 fue tomado como primer punto de comparación por imposibilidad técnica de disponer de información comparable en años anteriores.

Los universos de estudios quedaron constituidos por 25.751 estudiantes seleccionados en 1976 y 25.337 estudiantes seleccionados en 1981. No se incluyeron alumnos que no tenían información completa en ambos años y alumnos que sólo tenían la condición de pre-seleccionados(20).

Como se puede constatar en el Cuadro 10, en el cual se toma como indicador de la posición social de los estudiantes el nivel de educación del padre, entre los dos años mencionados, se ha producido una disminución del porcentaje de alumnos provenientes de hogares populares y un aumento de porcentaje de alumnos que, a la inversa, tienen origen en los sectores más acomodados de la sociedad. En efecto: el porcentaje de los primeros, sumadas las categorías de "sin estudios", "primaria incompleta" y "primaria completa" llegaba en 1976 al 29,7<sup>o</sup>/o y en 1981 al 26,1<sup>o</sup>/o.

En contraste, el porcentaje de alumnos cuyo padre era "egresado de la universidad" o tenía "universitaria completa", era en 1976 del 14,5<sup>o</sup>/o y en 1981 del 18,1<sup>o</sup>/o, o sea: en cinco años, entre esas dos fechas, se ha producido una disminución del 12<sup>o</sup>/o

en la representación de los estratos más bajos de la población en su acceso a la universidad e inversamente, ha aumentado en un 25<sup>o</sup>/o la presencia de los estratos más altos. De esta manera, las cifras confirman la aprehensión de aquellas personas que temían que la nueva concepción y manejo de la universidad acentuara su carácter elitista.

### Cuadro 10

#### Composición social de los estudiantes seleccionados para ingresar a las universidades chilenas. 1976 y 1981

Nivel educativo del padre	1976	1981	1976 o/o	1981 o/o
Sin estudios	208	139	0.8	0.5
Primaria incompleta	3.058	3.186	11.9	12.6
Primaria completa	4.387	3.296	17.0	13.0
Enseñanza media incompleta	5.652	4.484	21.9	17.7
Enseñanza media completa	6.446	7.276	25.0	28.7
Universitaria incompleta	1.514	1.479	5.9	5.8
Egresado de universidad	546	586	2.1	2.3
Universitaria completa	3.201	4.010	12.4	15.8
Estudios militares	739	881	2.9	3.5
<b>TOTAL</b>	<b>25.751</b>	<b>25.337</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>

**NOTA:** En este y los cuadros que siguen no se consideran los alumnos seleccionados para las carreras que se indican a continuación, por carecer de información comparable en ambos años o por tener sólo la condición de pre-seleccionados: carreras de la Universidad Católica de Valparaíso; Psicología, Pedagogías en Artes Plásticas, Música, Idiomas, Educación Diferencial, Ingenierías de la Universidad Técnica Federico Santa María; Bioquímica de la Universidad Católica.

**FUENTE:** Comisión Coordinadora del Proceso de Admisión de Alumnos a las Universidades chilenas.

La tendencia a la mayor elitización de las universidades se da en forma más pronunciada a nivel de las principales carreras profesionales. En el Cuadro 11 presentamos este proceso para once de las doce carreras que según la nueva ley universitaria vigente a partir de 1981, tienen un sentido estricto dentro de ese contexto, el carácter de estudios universitarios: Derecho, Arquitectura, Bioquímica, Cirujano Dentista, Ingeniero Agrónomo, Ingeniero Civil, Ingeniero Comercial, Ingeniero Forestal, Médico Cirujano, Médico Veterinario y Químico Farmacéutico.

Las cifras del Cuadro muestran las siguientes importantes transformaciones reunidas en el período 1976-1981.

1. Si nos referimos al estrato superior de la escala educativa, podemos ver que en cada una de las carreras analizadas, con excepción de Bioquímica, se ha producido un aumento del porcentaje de alumnos cuyos padres tienen educa-

ción universitaria completa, es decir, poseen el mayor nivel socio-económico. Este aumento se acompaña, en la mayoría de los casos, con disminución de los porcentajes de alumnos seleccionados que provienen de sectores populares, representados por padres que sólo han cursado la educación primaria. En el conjunto, el aumento es de 6.3 puntos y la disminución de 1.9 puntos.

2. El proceso de elitización en las carreras universitarias propiamente tales se ha producido tanto por el aumento de alumnos que vienen de sectores con mayor educación, la reducción de porcentajes de los hijos con padres con educación primaria y, finalmente, por la disminución en los porcentajes de estudiantes cuyos padres tienen educación media o universitaria incompleta. En el hecho, mientras en este estrato medio se han producido descensos de la representación porcentual en todas las carreras, en el estrato de la educación primaria constituyen excepciones las carreras de Ingeniería Civil, Arquitectura, Bioquímica y Medicina Veterinaria. La excepción se refiere sólo a la situación en este estrato bajo, pues en el proceso total de elitización sólo las carreras de Bioquímica e Ingeniería Civil han mantenido el nivel socioeconómico de sus alumnos.

3. Parece importante destacar que la elevación del nivel socioeconómico experimentado en el período 1976-1981, de los alumnos de las carreras presentadas en el Cuadro 11 es superior a la elevación producida en el total de alumnos seleccionados en el mismo período. En efecto: mientras en 1976 había 14.5<sup>o</sup>/o de estudiantes provenientes del estrato superior (Cuadro 10), en el total de alumnos seleccionados y en el grupo de las 11 carreras el porcentaje correspondiente era de 27.4<sup>o</sup>/o (Cuadro 11), con una diferencia de 12.9 puntos, en 1981 la diferencia era de 15.6 puntos entre ambos grupos, con 18.1<sup>o</sup>/o en el total y 33.7<sup>o</sup>/o en las 11 carreras (Cuadros 10 y 11). En términos de significación social, ese porcentaje indica con claridad que en los cinco años que van de 1976 a 1981 se ha producido, dentro de un proceso general que ha afectado a todas las universidades, una clara elitización selectiva en torno a las 12 carreras que la nueva ley universitaria definiera como de especial importancia académica.

4. Las cifras del Cuadro 11 muestran, finalmente, que el mayor grado de elitización se ha producido en las carreras de Ingeniería Forestal, Agronomía, Odontología, Derecho y Medicina que presenta en el período una mayor elevación del nivel socioeconómico de sus alumnos, dentro del promedio ya muy alto que se indicó en el anterior numeral. Así, Derecho ha pasado de una representación de 25.1<sup>o</sup>/o en 1976 a 36.5<sup>o</sup>/o en 1981 (aumento del 45<sup>o</sup>/o), Odontología, de 25.7<sup>o</sup>/o a 38.7<sup>o</sup>/o (aumento del 51<sup>o</sup>/o); Medicina, de 31.8<sup>o</sup>/o a 41.9<sup>o</sup>/o (aumento del 32<sup>o</sup>/o), Ingeniería Forestal del 14.6<sup>o</sup>/o a 25.3<sup>o</sup>/o (aumento del 73<sup>o</sup>/o); y Agronomía, de 23<sup>o</sup>/o al 36.6<sup>o</sup>/o (aumento del 60<sup>o</sup>/o).

Cuadro 11

Distribución porcentual de alumnos seleccionados para ingreso a las universidades chilenas: 1976 y 1981, según el nivel educativo del padre

CARRERAS	ESTRATO BAJO Sin estudios y primaria		ESTRATO MEDIO Medio y Univ. incompleta		ESTRATO ALTO Egresado Univers. y Univ. completa		TOTAL	
	1976	1981	1976	1981	1976	1981	1976	1981
Derecho	14.5	14.1	60.4	49.4	25.1	36.5	100 (386)	100 (425)
Arquitectura	13.2	13.3	55.6	47.4	31.2	39.3	100 (356)	100 (443)
Bioquímica	13.0	15.6	54.3	53.1	32.6	31.3	100 ( 46)	100 ( 64)
Cirujano Dentista	18.6	9.6	55.7	52.0	25.7	38.4	100 (210)	100 (198)
Ingeniero Agrónomo	20.6	11.7	56.4	51.6	23.0	36.7	100 (344)	100 (341)
Ingeniero Civil	15.3	15.9	54.4	53.2	30.2	30.8	100 (1.534)	100 (1.538)
Ingeniero Comercial	17.2	13.2	58.2	54.8	24.6	32.0	100 (727)	100 (922)
Ingeniero Forestal	27.1	18.0	58.3	56.7	14.6	25.3	100 (144)	100 (178)
Médico Cirujano	14.0	12.8	54.2	45.3	31.8	41.9	100 (645)	100 (563)
Médico Veterinario	16.8	18.2	58.4	50.5	24.7	31.3	100 (190)	100 (192)
Químico Farmacéutico	18.0	18.0	60.5	59.6	21.4	22.4	100 (266)	100 (183)
TOTAL	16.3 (788)	14.4 (726)	56.3 (2.731)	51.9 (2.618)	27.4 (1.329)	33.7 (1.703)	100 (4.848)	100 (5.047)

FUENTE: Comisión Coordinadora del Proceso de Admisión de Alumnos a las Universidades Chilenas.

Podría pensarse que la elevación del nivel educativo de los padres de los alumnos seleccionados para ingresar a las universidades chilenas ocurridas entre los años de 1976 y 1981 se debería al aumento general de educación del país en el mismo período.

Sin perjuicio del comentario anterior, el proceso de elitización de la educación universitaria queda confirmada cuando se utiliza otro indicador de estratificación social, como lo es la ocupación del padre de los estudiantes. El Cuadro 12 muestra las siguientes situaciones con el uso de esa variable en once de las carreras seleccionadas como universitarias:

1. En el período 1976-1981, el porcentaje de hijos de obreros urbanos y de obreros rurales ha tenido un pequeño aumento al pasar de 6,7<sup>o</sup>/o en el primero de esos años al 6,9<sup>o</sup>/o en 1981, situación que podría deberse al efecto de la elevación de la matrícula de sectores populares producida hacia fines de los años 60 y comienzos del 70. Por su lado, los hijos de padres pertenecientes a los sectores socioeconómicos más altos han aumentado su representación del 25,7<sup>o</sup>/o al 29,5<sup>o</sup>/o en esos cinco años.
2. La diferencia entre ambos grupos significa que a nivel global de las once carreras consideradas en el análisis se ha producido una elitización representada por el aumento de los estratos más altos, que es de 3,8 puntos en el primer caso contra 0,2 en el caso de los sectores populares.
3. En dos de las carreras de la lista se ha producido un pequeño aumento de la proporción de hijos de obreros (de 2.3 puntos de Arquitectura y de 3.8 en Medicina). Este aumento, sin embargo, es menos de la mitad del experimentado por los hijos provenientes de la "burguesía", constituido por gerentes, grandes empresarios, altos ejecutivos, etc., que es de 5 puntos en Arquitectura y de 8.3 en Medicina.
4. Frente a los casos de pequeños aumentos de hijos de la clase obrera en unas pocas carreras y con la observación hecha en el párrafo anterior, es importante destacar la disminución que se ha producido en la presencia de hijos de la "pequeña burguesía" (funcionarios públicos, técnicos, empleados de oficina, pequeños y medianos empresarios, etc.) en todas las carreras del Cuadro 12. En el conjunto, este grupo social ha bajado su presencia en un 6,4<sup>o</sup>/o en cinco años.
5. El proceso de elitización, según el indicador ocupacional se ha mostrado con mayor intensidad —por sobre el nivel global— en las carreras de Derecho, Odontología, Agronomía e Ingeniería Forestal. A estas carreras se agregaba Medicina con el indicador nivel educativo del padre.

En resumen tanto la educación como la ocupación del padre de los alumnos seleccionados para ingresar a las universidades chilenas, muestran un claro proceso de elitización ocurrido en el período de cinco años que van de 1976 a 1981. Este proceso es especialmente pronunciado en las once de las doce carreras definidas en la nueva ley universitaria como de naturaleza esencialmente universitaria: Derecho, Economía, Ingeniería Civil, Agronomía, Arquitectura, Medicina, Odontología, Bioquímica, Ingeniería Forestal, Química y Farmacia, y Medicina Veterinaria.



Cuadro 13

Promedios de puntajes en la prueba de Aptitud Académica de alumnos seleccionados para ingresar a las universidades chilenas, según ocupación del padre: 1976-1981

Ocupación del Padre	PUNTAJE 1976			PUNTAJE 1981		
	Prueba Verbal	Prueba Matemática	Promedio	Prueba Verbal	Prueba Matemática	Promedio
Gerentes, altos ejecutivos	608	666	637	624	700	662
Prof. universitarios	615	677	647	629	697	663
Funcionarios especializados, técnicos	586	635	611	599	666	632
Empleados oficina	574	619	596	589	653	621
Pequeños empresarios	565	613	589	590	664	627
Oficios artesanales	571	612	591	590	647	619
Obreros urbanos calif.	550	594	572	574	641	607
Obreros agrícolas calificados	519	563	541	557	627	592
Servicios personales (restaurantes, conserjes, etc.)	564	596	612	567	636	602
Obreros urbanos no calificados	539	579	559	565	637	601
Obreros agrícolas no calificados	503	550	526	543	615	579

FUENTE: Comisión Coordinadora del Proceso de Admisión de Alumnos a las Universidades Chilenas.

## LA ESTRATIFICACION SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD POR EL RENDIMIENTO ACADEMICO DE LOS ALUMNOS

Se vio anteriormente cómo en los últimos años el origen socioeconómico de los estudiantes, apreciado según la educación y la ocupación del padre, ha producido una re-estratificación social de la universidad en el sentido de acentuar las diferencias de representación entre los estratos altos y bajos de la sociedad, en favor de los primeros.

Podría pensarse que ese proceso estaría vinculado a las diferencias de rendimiento académico apreciados por la Prueba de Aptitud Académica que deben rendir todas las personas que pretenden ingresar a la universidad y que mostrarían una correlación positiva con el mayor nivel socioeconómico. Si bien tal cosa sucede, ese factor sólo explica una parte de la elitización ya que los promedios de puntajes seleccionados para ingresar a la universidad en los años de 1976 y 1981 muestran una disminución de la correlación en referencia (Ver Cuadro 13).

En ese cuadro se puede observar que en lugar de aumentar la diferencia entre puntajes de hijos de diferentes sectores sociales, representados por las ocupaciones de sus padres —como ha sucedido en sus respectivas representaciones porcentuales en la universidad— se ha producido más bien una disminución de esa diferencia. Así, en 1976, el mayor promedio fue de 647 puntos para hijos de profesionales universitarios y personas de categoría social equivalente, contra 526 puntos correspondientes a hijos de obreros agrícolas no calificados, cifras que dan una diferencia de 121 puntos. En cambio, en 1981, la diferencia es de sólo de 84 puntos que se produce al comparar el

**Cuadro 14**

**Promedios de puntajes standards de notas en la educación media humanístico-científico de alumnos seleccionados para ingresar a las universidades chilenas, según ocupación del padre: 1976 - 1981**

Ocupación	1981	1976
Gerentes, altos ejecutivos	634	627
Profesionales universitarios	643	641
Funcionarios especializados, técnicos	621	614
Empleados oficina	622	604
Pequeños empresarios	625	605
Oficios artesanales	611	611
Obreros urbanos afiliados	618	600
Obreros agrícolas calificados	605	602
Obreros urbanos no calificados	614	601
Obreros agrícolas no calificados	622	602
Servicios personales	612	613

FUENTE: Comisión Coordinadora del Proceso de Admisión de Alumnos a las Universidades Chilenas.

mayor promedio correspondiente también a los hijos de los mismos grupos sociales; profesionales universitarios con 663 puntos y obreros agrícolas no calificados con 579.

Una situación similar se presenta en los puntajes standards de las notas obtenidas por los estudiantes en la enseñanza media. En el Cuadro 14 es fácil comprobar la casi ninguna diferencia que se da entre los mayores y menores puntajes correspondientes a los años de 1976 y 1981 (en el hecho esa diferencia es de 41 puntos para el primero de esos años y de 38 para el segundo).

Las situaciones presentadas en los dos cuadros anteriores podrían significar que la disminución de alumnos provenientes de estratos populares en las principales carreras de la universidad se debe en parte a su menor rendimiento en la Prueba de Aptitud Académica pero en mayor proporción a su situación económica que limita las aspiraciones de esos sectores para continuar sus estudios en la universidad, cuyos costos están fuera de sus posibilidades de financiamiento. Por otro lado, podría pensarse que no es ajena a esta disminución el "cálculo" del mayor costo de oportunidades que significa seguir carreras largas que les impide ingresar al mercado de trabajo con la urgencia con la cual lo pide la situación económica de la familia.

En el hecho, el factor socioeconómico condicional, como sabemos, todo el tránsito escolar de los estudiantes de tal modo que, en ese trayecto, cada vez son menos los estudiantes de origen popular que acceden a los niveles más altos de la educación. En el caso de nuestro estudio se ha visto, por un lado, una disminución progresiva de los hijos de los sectores populares en el total de la universidad, dada con mayor intensidad en el grupo de carreras de mayor status social; por otro, un aumento correlativo de las proporciones de hijos de la "burguesía" en esos mismos niveles o carreras. En ambos casos, pero en uno por defecto y en otro por exceso, sus representaciones no corresponden al peso que esos grupos sociales tienen en la sociedad. A este fenómeno de desigualdad, de falta de equidad, lo hemos denominado proceso de elitización de las universidades chilenas, ocurrido con especial acentuación en el modelo de economía neo-liberal.

Debería ser claro que tal proceso, como dijimos antes, tiene directas repercusiones en la estructura social, haciéndola rígida por la reproducción permanente de sus sectores o capas sociales en su mismo nivel de status. Si bien podemos atribuirle este efecto estructural a la universidad, no es menos cierto que la causa del mismo se encuentra fuera de ella y, específicamente, en el sistema global que genera menores oportunidades económicas y sociales para una gran mayoría de sus miembros. De este modo, una ideología que pondera el éxito económico y la movilidad social como metas finales excluye de partida a todas aquellas personas que no tienen los recursos materiales y culturales para entrar en la competencia por ellas.

## NOTAS

- (1) Nuestro trabajo no considera el análisis del funcionamiento de la universidad, aspecto que ha sido ampliamente tratado en numerosas publicaciones, desde una perspectiva esencialmente crítica. Entre ellas, destacamos las siguientes:
  - Carta Pastoral de los Obispos Chilenos sobre Educación, 1981.
  - Renato Hevia. La Carta Pastoral sobre Educación. Academia de Humanismo Cristiano, 1981.
  - Jorge Millas. Situación presente y desafío futuro de las universidades chilenas. Academia de Humanismo Cristiano, 1981.
  - José Joaquín Brunner. Ideologías universitarias y cambios en la universidad chilena. FLACSO, 1981.
  - Manuel Antonio Garretón. Universidad y política en los procesos de transformación y reversión en Chile: 1967-1977. FLACSO, 1980.
- (2) Una recopilación de los decretos citados se encuentra en la publicación realizada por la Secretaría General del Consejo de Rectores-Universidades Chilenas, con el nombre de Nueva Legislación Universitaria Chilena. 1981.
- (3) Además de la reforma educacional, las otras modernizaciones se refieren al trabajo, la previsión social, salud, agricultura, sistema judicial y la reforma administrativa.
- (4) Secretaría General, Estatuto Orgánico de la Universidad de Chile, Sala Gráfica del Instituto de Economía y Planificación, Santiago, 1973.
- (5) "Declaración del Ministerio del Interior sobre la nueva legislación universitaria", en Secretaría del Consejo de Rectores, Nueva legislación universitaria, Santiago, mayo de 1981.
- (6) Entrevista al Rector de la Universidad de Chile, General Alejandro Medina Lois, El Mercurio, 12 de julio de 1981.
- (7) Jaime Guzmán y Hernán Larraín. Debate sobre nuestra legislación universitaria, Revista Realidad, marzo 1981, Nº 22.
- (8) "Declaración del Ministerio del Interior sobre la nueva legislación universitaria", op. cit.
- (9) Guzmán y Larraín, op. cit.
- (10) Ibid.
- (11) Dirección del Presupuesto.
- (12) Decreto con Fuerza de Ley Nº 4 del 14 de enero de 1981 que fija normas sobre financiamiento de las universidades. Para los años 1982, 1983 y 1984, el aporte fiscal anual de las universidades estará representado por el 90%, 75% y 60%, respectivamente, del aporte recibido en 1980, en valor constante de ese año.
- (13) Disposiciones posteriores sólo otorgan este aporte a las antiguas universidades, y a las derivadas directamente de ellas.
- (14) Guzmán y Larraín, op. cit.
- (15) "Declaración del Ministerio de Educación sobre la nueva ley de financiamiento universitario" en Consejo de Rectores, op. cit.
- (16) Ibid.
- (17) En los hechos, hasta 1983, sólo se habían creado dos o tres nuevas universidades pequeñas, de élite, entre ellas la Gabriela Mistral y la Diego Portales.
- (18) Consejo de Rectores, op. cit.
- (19) La información fue proporcionada por la Secretaría de la Comisión Coordinadora del Proceso de Admisión de Alumnos a las Universidades Chilenas, a quien le expresamos nuestros agradecimientos. El análisis de los datos fue realizado por el Centro de Computación de la Universidad de Chile.
- (20) En los análisis que se presentan en el texto, estamos conscientes de la posible diferencia entre las distribuciones de alumnos seleccionados y alumnos matriculados en definitiva en la universidad. Sin embargo, no es difícil suponer que tal diferencia sería muy baja, por el alto status de cada carrera que reduce la movilidad hacia otras. Además, como se verá en el texto, la magnitud de las cifras que dejan las comparaciones empleadas son lo suficientemente altas como para apoyar la hipótesis de una gran similitud entre ambas distribuciones.

---

## Capítulo 12.

# LA EDUCACION DE ADULTOS.

---

---

### ANTECEDENTES

Este capítulo aborda el análisis de la situación de la Educación Formal de Adultos en relación a sus principales tendencias históricas así como al modelo sociopolítico que se ha intentado implantar en el país a partir de 1973.

La Educación de Adultos surge institucionalmente en el país en el año 1920, con la promulgación de la “**Ley de Instrucción Primaria Obligatoria**” (Decreto Supremo N° 5991), en el cual se establece el derecho a la educación básica de todos los chilenos. A través de este mecanismo se crean las “Escuelas Primarias para Adultos”, las que adoptan dos formas: las **suplementarias** para aquellos adultos alfabetos que necesitan terminar la educación primaria y las **complementarias** para aquellos adultos analfabetos. Con la creación de estas escuelas, el aparato regular de educación asume la tarea sistemática de atender a la población analfabeta o semianalfabeta otorgando las habilidades propias de un arte u oficio(1). Estas escuelas nacen bajo la dependencia administrativa de la Sección de Enseñanza Rural del Ministerio de Educación y en 1942 pasan a formar parte de la recién creada Sección de Educación de Adultos y Alfabetización.

La Educación de Adultos surge en el país, por una parte, aparejada con la ampliación de la cobertura del sistema educacional (Ley de Instrucción Primaria Obligatoria) y, por otra, como expresión de un proceso de democratización sociopolítica. Ella está dirigida en sus inicios a adultos de sectores no productivos, pero se entendía este esfuerzo educativo como un mecanismo de capacitación para el trabajo. Es así como se liga la educación en las Escuelas Primarias (Suplementarias y Complementarias) al aprendizaje de algún oficio.

La Educación de Adultos se concibió tempranamente también como un medio para “integrar” a la vida nacional a aquellos sectores no beneficiados con el sistema escolar y desfavorecidos económica y socialmente. De manera que, en 1947 se crean las “Escuelas Ambulantes de Cultura Popular” (modificación de las Escuelas Primarias), entendiéndose por ellas:

“Una escuela primaria que desarrolla su acción por temporadas y en forma rotativa en campos y ciudades, especialmente donde no llega la acción de las escuelas permanentes de acuerdo con disposiciones especiales dictadas por la Dirección General de Educación Primaria”(2).

La intención “integradora” de la Educación de Adultos se manifiesta en algunos de sus objetivos generales, los cuales expresan la necesidad de “formar en los adultos una sólida conciencia acerca de sus responsabilidades en relación con el grupo familiar, el trabajo, organizaciones sindicales o de otra índole y con la colectividad en general a fin de que puedan constituir un factor que impulse el progreso moral y material de la sociedad”; de la misma manera se ve la necesidad de “orientar al adulto en la comprensión de los fenómenos económicos y educarlos respecto del valor y significado del salario y de la forma como debe invertir racional y eficientemente(...)”(3).

A partir de la acción desarrollada por las Escuelas Primarias, en el contexto de la concepción de educación fundamental que perseguía atender aquellas regiones del país que presentaban un menor desarrollo económico, social y cultural, se modifican las escuelas ambulantes en 1952 creándose los “Centros de Educación Fundamental”, dependientes de la Dirección de Educación Primaria y Normal.

Estos centros consideraban planes y programas educativos en función de los aportes que pudieran proveer las instituciones de la región, y creaban instituciones productivas y sociales para llevar a cabo los objetivos de la educación fundamental, dentro de los cuales, se destacan: “Promover la rehabilitación socioeconómica de los habitantes de acuerdo con las características de la zona. Contribuir a formar en la población ideales, actitudes, hábitos y destrezas que le permitan conservar la salud, aprovechar los recursos naturales, desarrollar nuevas técnicas de producción, mejorar la vida familiar, fortalecer la vida cívica y aprovechar el tiempo libre en una sana recreación, en suma, elevar el standard de vida”.

En resumen, la temprana ampliación de la cobertura del sistema educativo chileno(4) en el contexto de un desarrollo social y político donde la expansión y organización de los beneficios sociales y culturales adquirirían fuerza en la sociedad y por otra parte, la influencia de las concepciones liberales, en el ámbito de la educación, explican algunas de las principales características que ésta asume entre 1920 y 1950:

- a) inspirada en concepciones socialmente integradoras,
- b) destinada fundamentalmente a adultos de sectores sociales y económicos bajos, analfabetos o alfabetos,
- c) destinada en sus inicios a adultos de sectores no productivos (tendencia culturizante) modificándose paulatinamente hacia una educación para el trabajo (tendencia tecnocrática),
- d) ampliación de los programas de la Educación de Adultos a nivel nacional.

El sistema formal de educación de Adultos no sufre cambios importantes hasta el inicio de la década del 60. Estos se insertan en la transformación sociopolítica que se llevaba a cabo en el país. Específicamente en las reformas tendientes a lograr una expansión cuantitativa de la educación, una adecuación de ésta al sistema productivo vía diversificación y a una modernización de la enseñanza con el fin de perfeccionar la educación nacional(5).



enseñanza regular basado en el hecho de que la educación de adultos constituía un tipo de enseñanza de naturaleza diferente a la educación de los niños”(8).

Las características más importantes del período 1965-1970 se pueden resumir así:

- a) Se produce un aumento significativo de la cobertura del sistema de Educación de Adultos que es coherente con la expansión del resto del sistema educativo.
- b) Se despliega un intento por incorporar funcionalmente la Educación de Adultos a los planes de desarrollo nacional y al conjunto de reformas que se están llevando a cabo.
- c) El énfasis de la Educación de Adultos está puesto en la población ligada a la producción (esto se expresa claramente en los requisitos para ingresar a la Educación Media de Adultos, a los CEMCO, CEBCO, etc.), por otro lado, se desarrollan ampliamente tareas educativas relacionadas con el desarrollo comunitario y la promoción popular.

En el período 1970-1973 la Educación de Adultos no sufrió modificaciones sustanciales; las que se diseñaron para este subsistema estaban enmarcadas en los cambios generales proyectados para la educación chilena, los cuales no llegaron a hacerse realidad.

En términos generales, la política educacional de la época postulaba una profundización de la democratización del sistema social, lo cual traducido al sistema educativo significaba la participación de los agentes educativos en las distintas instancias de dirección, administración y gestión del proceso. La nueva conceptualización de la Educación de Adultos se estructuraba en torno a la educación y/o capacitación —fundamentalmente de los trabajadores y de sectores populares en general— para posibilitar su participación activa en las distintas instancias laborales y/o sociales de toma de decisiones, con el fin de posibilitar su incorporación al proceso de cambios que vivía la sociedad chilena.

En este contexto se definen los objetivos de la Educación de Adultos. Es así como la Jefatura de Planes Extraordinarios de la Educación de Adultos, define los objetivos para las actividades de Educación Media que desarrolla de la siguiente manera: “... que el trabajador-alumno participe de manera creadora en la gestación y enriquecimiento de una nueva cultura, posibilitar que considere en forma significativa, los problemas de la realidad nacional, entendiéndolos como problemas globales y adquirir progresivamente una metodología de análisis de la realidad a partir de su propia situación”(9).

La iniciativa más importante que se llevó a cabo fue el “Programa de Educación de Trabajadores” de la Jefatura de Educación de Adultos. El Programa estaba destinado a los trabajadores urbanos o rurales, contemplaba planes masivos de alfabetización y educación básica y operaba a través de convenios con las organizaciones de trabajadores. El programa se planteaba entre sus objetivos básicos: “erradicar el analfabetismo con el fin de incorporar a los trabajadores al proceso de cambios y a la capacitación profesional a través de un proceso de reeducación permanente e integral, procurar las condiciones para coordinar los esfuerzos educativos nacionales de tal forma que todos los trabajadores tuvieran acceso a una educación general y capacitación profesional con vistas al desarrollo del país y sensibilizar a la comunidad nacional para participar activa y positivamente en el proceso de educación de los trabajadores”(10).

La estructura administrativa de la Educación de Adultos se mantuvo igual a la del período anterior. La Jefatura de Adultos continuó desarrollando programas a través de los CEMCOS y los CEBCOS "tendiendo cada vez más a una vinculación estrecha de su acción con los cambios producidos en los diversos niveles de la estructura social".

En términos de crecimiento cuantitativo, la matrícula de Educación Media de Adultos aumentó este período un promedio anual de 8,9, creciendo en términos absolutos de 46.539 alumnos en 1970 a 60.064 en 1973(11).

La Educación de Adultos como tal no tuvo, sin embargo, un crecimiento significativo en este período, dado en parte por el crecimiento acelerado de la cobertura en los años anteriores y porque no se llegaron a cumplir los cambios estructurales diseñados para la educación general y para la Educación de Adultos.

Es significativo, sin embargo, el cambio en las concepciones de la Educación de Adultos y las características que ésta asume en el período.

Las características más importantes del Período 1970-1973 son:

- a) Está destinada fundamentalmente a los adultos ligados al sector productivo, aunque también se desarrollan acciones educativas relacionadas con la promoción popular.
- b) Se lleva a cabo en estrecha vinculación con las organizaciones de trabajadores, especialmente del sector productivo (requisitos de ingreso a Plan Experimental de Educación Básica: 18 años o más, estudios equivalentes a 3 años de Enseñanza Básica y estar afiliado a un sindicato).
- c) La conceptualización de la Educación de Adultos incorpora el análisis de la educación ligada al desarrollo, pero adquiere preponderancia en relación a su rol en el cambio social.
- d) La educación de los trabajadores se plantea como una educación integral que incorpora la capacitación laboral y la educación general, entendida como la comprensión global de las condiciones estructurales e históricas de la sociedad chilena.
- e) Se incorpora la participación de la comunidad como factor fundamental en la responsabilidad de la Educación de Adultos.

## LA EDUCACION DE ADULTOS EN EL PERIODO 1974-1982

En el actual período no se ha elaborado una política general para la Educación de Adultos. En algunas modalidades como Educación de Adultos. En algunas modalidades como Educación Básica y Media de Adultos, se opera con los programas de 1970 y con los lineamientos generales de 1966, previa eliminación de algunos contenidos y objetivos de acuerdo a la actual orientación política del régimen. Otras modalidades que se han creado en este período (escuela abierta, educación a distancia, etc.), han sido elaboradas en forma autónoma y bajo las directrices generales de las "Políticas Educativas del Gobierno de Chile".

Respecto de las políticas específicas de Educación de Adultos, la Superintendencia de Educación elaboró en julio de 1976 un documento llamado "Políticas y Estra-

tégias de Educación de Adultos” que aunque no ha sido oficializado, actúa como referente para los programas que se llevan a cabo.

Parece importante señalar que las actuales orientaciones de la Educación de Adultos, se inscriben en las “Estrategias de Desarrollo Económico-Social” de Gobierno más que en política propiamente educacionales. Las Estrategias de Desarrollo Social plantean como objetivos: a) alcanzar un desarrollo económico alto y sostenido; b) lograr un desarrollo social concordante con el desarrollo económico y que elimine las desigualdades extremas; c) propender hacia una efectiva desconcentración espacial de la economía, de manera de aprovechar integralmente los recursos naturales y humanos y las potencialidades geográficas de las diferentes regiones del país; d) asegurar una efectiva Seguridad Nacional(12).

Concordante con la necesidad de lograr un desarrollo social que permita y no obstaculice el desarrollo económico, la Política Social del Gobierno contempla medidas y políticas especiales destinadas a los sectores de “extrema pobreza”, determinados por la Oficina de Planificación Nacional ODEPLAN. Estas medidas están destinadas a “paliar” el efecto regresivo en lo económico que el propio modelo genera. En este marco se percibe a la educación como “un elemento indispensable para fortalecer el sentido de tradición e integración nacional”(13). Se le atribuye a la educación una función preponderante de “nivelación social”, considerándose la como el vehículo más eficaz para lograr un crecimiento “uniforme y equilibrado” que elimine las desigualdades extremas (...) (14). “El objetivo a nivel del sistema está tratando de crear un equilibrio entre la estructura del sistema de educación y las necesidades del país y de los chilenos orientado al logro de una enseñanza básica universal y la reducción de la marginalidad socioeconómica, geográfica y cultural”(15).

Los objetivos generales señalados en el citado documento “Políticas y Estrategias de la Educación de Adultos”, expresan en general objetivos y valores presentes en la tradición democrática de la educación chilena.

Los objetivos generales señalados en el documento se podrían ordenar del siguiente modo en relación al contenido a que se refieren:

a) Política de formación de Recursos Humanos

—“Facilitar el acceso a formas de educación superior a aquellos trabajadores que poseen condiciones para estudios académicos o técnico-profesionales de alto nivel”.

—“Colaborar al logro pleno de los objetivos propios de la política de formación de recursos humanos para el desarrollo integral planificado”.

—“Elevar y mejorar los niveles de educación social y económico, de formación profesional y de capacitación tecnológica de la población adulta, como una contribución efectiva al logro de los objetivos del desarrollo regional”.

b) Valores referidos al tipo de sociedad

—“Posibilitar al adulto el redescubrimiento, la aceptación y la práctica de los valores de la paz, la solidaridad, la convivencia democrática y la vida social organizada con fundamentos axiológicos y como elementos básicos constitutivos de la expresión permanente de su ser social”.

—“Crear las condiciones para la consolidación de una sociedad orgánica y social y de participación”.

—“Contribuir a la construcción de una sociedad nacional cada vez más libre,

justa y humana a través de un proceso constante de examen, exaltación e internalización de aquellos valores y conductas que permiten realizar las aspiraciones y metas implícitas en la formulación y la búsqueda del bien común”.

c) Proceso pedagógico y desarrollo personal

—“Crear las condiciones educativas favorables al desarrollo integral del educando adulto, posibilitando el autodescubrimiento de sus potencialidades y las riquezas propias de su vocación y de su espíritu e incentivando el perfeccionamiento y maduración de ellas en un proceso concreto de realización humana y personal”.

—“Organizar la formación del educando adulto como un proceso trascendente por medio del cual el sujeto educativo deviene progresivamente en un ser más consciente de su libertad esencial, de su poder creador y del valor intrínseco de la persona humana”.

d) Agentes de la Educación de Adultos

—“Crear las condiciones que favorezcan la plena participación de instituciones de Educación de Adultos, de empresa, servicios, organizaciones públicas y privadas y de la comunidad en general en la planificación, ejecución y desarrollo de la Educación de Adultos, de acuerdo con las prioridades que los planes de desarrollo nacional, regional o local determinan”.

e) Objetivos compensatorios al Sistema Regular

—“Dar oportunidad de iniciar, proseguir y completar estudios a nivel básico y medio de los sectores interesados o necesitados de mejores oportunidades de trabajo”.

—“Perfeccionar en su trabajo, a los adultos que requieran de formación o capacitación tecnológica”.

Los objetivos específicos son fundamentalmente “reducir la marginalidad de este sector a través de incorporación de sectores socioeconómicos pobres a los beneficios del sistema” y “mejorar el rendimiento de la Educación de Adultos por medio de la organización de métodos de enseñanza apropiados a las necesidades de la población adulta y de jóvenes no escolarizados”.

Se percibe a la educación como mecanismo de eliminación de la marginalidad de los sectores socioeconómicos pobres. Este “mecanismo” ha probado no ser suficiente en función del objetivo que se propone por cuanto si la educación no está en relación a una estructura productiva y de servicios amplia y diversificada que genere empleo, resulta para ese objetivo, inútil.

Por otro lado, el segundo objetivo expresa la incorporación de la necesidad de una metodología específica para los procesos de aprendizaje de adultos. Enfoque que corresponde a concepciones contemporáneas de la androgogía, lo cual muestra la pervivencia de concepciones innovadoras y que responden a otro tipo de contexto político y social.

La meta para 1980 era dar instrucción básica y capacitación laboral a 226.028 adultos entre 15 y 44 años en situación de extrema pobreza urbana (según el “Mapa de Extrema Pobreza”).

Esta cifra corresponde al 20.30/o del total de pobres del país y al 30.00/o de los pobres urbanos. Se optó por esa cifra dado la imposibilidad que tiene el sistema para absorber la totalidad de la población adulta pobre.

Para 1985 la meta es ampliar la cobertura de atención a 378.113 adultos de

extrema pobreza urbano y rural. De estos, 226.028 corresponden a la meta de 1980 sobre extrema pobreza urbana; y 161.085 a adultos pobres de zonas rurales entre 15 y 29 años, los cuales corresponden a 13.1% al total de pobres del país entre 15 y 44 años (según Mapa Extrema Pobreza de ODEPLAN).

Las metas propuestas reflejan la intención de transformar el sistema de Educación de Adultos en un organismo que llegue a los sectores de extrema pobreza y les proporcione una educación básica y capacitación laboral. La meta propuesta parece ambiciosa por cuanto a la Educación de Adultos con la estructura que tiene le es muy difícil llegar a sectores socioeconómicos que no son los principales demandantes de la Educación de Adultos y, por otro lado, la magnitud de las cifras propuestas doblan las alcanzadas históricamente.

El concepto de **Educación Permanente** introducido por la UNESCO en la década de los sesenta, sigue presente en la actual conceptualización de la Educación de Adultos. Se señala que "La Educación de Adultos debe orientarse por el concepto de Educación Permanente que permite desarrollar proyectos globales, encaminados tanto a reestructurar el sistema educativo existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo"(16). Se observa también una permanencia de concepciones modernas sobre educación entre adultos cuyo origen se reconoce en Pablo Freire. Se señala, por ejemplo, que "La educación debe ofrecer al adulto oportunidades educativas relacionadas directamente con sus situaciones de vida, considerando el valor implícito existente en su experiencia familiar, social y laboral", o cuando se señala que "la Educación de Adultos es un diálogo entre conciencias". El concepto "aprender a ser" —incorporado a la Educación de Adultos a partir del Informe Faure—, es también constantemente utilizado en la formulación de los principios de la Educación de Adultos. Así se expresa que "la esencia de la Educación de Adultos reside en el proceso de autoformación del educando definido como el proceso de 'aprender a ser'".

En general, las orientaciones pedagógicas explicitadas en el actual período, corresponden al desarrollo contemporáneo de enfoques en este campo.

Históricamente la Educación Formal de Adultos ha comprendido la llamada Educación Formal Tradicional y la Educación Formal Especial. Por la primera se entiende aquel tipo de educación de adultos que es graduada, sistemática e intencionada, adquiriendo las características de una educación escolarizada, otorgando una certificación que permite restituir al sujeto al flujo escolar. Por Educación Formal Especial, se entiende aquel tipo no escolarizado de educación, que aspira a compatibilizar el estudio y el trabajo de acuerdo al tiempo disponible y al ritmo de aprendizaje de los educandos adultos; esta modalidad educativa no otorga necesariamente una certificación que posibilite la reincorporación al flujo escolar.

En la Educación de Adultos que hoy se imparte, podemos reconocer cuatro modalidades de educación:

"Terceras jornadas": Estas incluyen —dentro de la Educación Formal Tradicional— la Educación Básica de Adultos, las Escuelas Especiales (Jornada diurna), la Educación Media Científico-Humanista, la Técnico-Profesional, y las Escuelas Politécnicas.

Educación a distancia: Se imparte a través de Programas de Nivelación en Educación Básica (MINEDUC), Programa de Nivelación en Educación Básica y Capacitación

tación Laboral (Convenio MINEDUC-INACAP), (en proyecto Educación Media a Distancia).

**Programas Flexibles:** Son programas que pretenden llegar a la comunidad; éstos son: las Escuelas Abiertas o Centros de Adultos y el Programa Nacional de Alfabetización y Educación Fundamental.

**Programas Especiales:** Destinados a sectores específicos de la población adulta. Incluye Rehabilitación Social de Reclusos y Programas de Senescencia.

La Educación General Básica de Adultos es impartida en jornadas vespertinas y nocturnas, es decir, en las terceras jornadas de las Escuelas Básicas del país. Comprende el 1º a 8º básico, dividido en tres niveles. Primer Nivel de 1º a 4º año, Segundo Nivel de 5º a 6º año y Tercer Nivel de 7º a 8º año básico. En 1980, existían en el país 495 establecimientos fiscales y 13 establecimientos particulares, que impartían este tipo de educación con una cobertura de 79.114 alumnos matriculados, la cual representa un 46.60/o de la matrícula total de educación de adultos para ese año. Se incluye en esta modalidad de educación, las escuelas especiales que funcionan en jornadas diurnas e imparten cursos de capacitación en técnicas elementales destinadas al uso doméstico o familiar como vestuario, tejidos, peluquería, electricidad, mecánica, etc. En 1980 existían 72 de este tipo de escuelas en el país.

La Educación Media de Adultos comprende la Educación Media Científico-Humanista y la Técnico-Profesional. La primera se imparte en jornadas vespertinas y nocturnas de los Liceos Científico-Humanistas del país. Tiene cuatro años de duración de 25 horas semanales y comprende cuatro cursos, de 1º a 4º medio. En 1980 cubría una matrícula de 61.220 alumnos, lo cual representaba el 67.60/o de la matrícula total de Educación Media de Adultos. De los alumnos matriculados en la rama científico-humanista, 34.057 eran hombres y 27.163 mujeres. En 1980 existían 148 establecimientos fiscales y 15 particulares que impartían este tipo de educación. La rama técnico-profesional se realiza en jornadas vespertinas o nocturnas en los Liceos Técnico-Profesionales de Adultos que imparten enseñanza **comercial** (contabilidad y secretariado) y enseñanza **industrial** (mecánica, electricidad, etc.). Su objetivo es la "formación de recursos humanos calificados a nivel de técnicos de mando medio para atender actividades de servicio y producción en el sector público y privado"(17). Además, funcionan las Escuelas Politécnicas que ofrecen simultáneamente especialidades en las ramas comercial, industrial y servicios. En 1980 existían en el país 30 escuelas comerciales, 27 industriales y 5 politécnicas ubicadas en la I, VI, VII, XI, XII regiones, de carácter fiscal y 10 escuelas comerciales, 4 industriales, 2 técnicas y 1 agrícola de carácter particular. Estos establecimientos cubrían en 1980 una matrícula de 29.228 alumnos, es decir, un 32.30/o de la E. M. de Adultos. De estas matrículas 20.818 eran hombres y 8.410 mujeres.

El Programa de Capacitación Ocupacional Básica a Distancia nace en 1976 con la firma de un convenio entre MINEDUC e INACAP (Decreto Supremo N° 591, 1º julio 1976), con el fin de elaborar un material de instrucción programada lineal para el nivel de educación básica, que permitiera ofrecer oportunidades a los trabajadores para completar este nivel educativo compatibilizando las necesidades de trabajo y estudio del educando adulto.

Los objetivos de dicho programa expresan(18):

- 1) Resolver a través del programa de incompatibilidad entre estudios y trabajo para el adulto trabajador, ofreciendo un sistema no escolarizado de educación, con asistencia y horarios libres y utilizando una metodología de estudio adecuada a dicha situación.
- 2) Atender masivamente a los adultos trabajadores dentro de su tiempo disponible, de acuerdo a su propio ritmo de aprendizaje, partiendo de los niveles de aprendizaje que el adulto posee.
- 3) Permitir la participación consecuente de los educandos con su proceso de autoformación, favoreciendo el autoaprendizaje, la autodisciplina y la responsabilidad de los participantes.

El programa funciona a través de material de instrucción programada que es trabajado por los alumnos en forma individual. Supervisa el aprendizaje un "docente consultor", el cual atiende las necesidades de los alumnos en principio una o dos veces a la semana. Hay 200 docentes a nivel nacional, cada uno de los cuales puede atender a 100 y 120 alumnos al año.

El currículum contiene los tres niveles comunes a la Educación de Adultos, cada uno de los cuales dura sólo 6 meses.

La implementación de este programa se realiza con el aporte administrativo del MINEDUC y docentes de INACAP.

Este currículum otorga la **Licencia de Educación Básica de Adultos** y la certificación de prerrequisitos de Educación General para ocupaciones del Nivel I.

Se está llevando a cabo desde 1980 y realizando con trabajadores del sector industrial y pobladores a través de Centros de Madres y Junta de Vecinos. En 1980, se incorporaron al primer nivel del programa a 12.500 personas recién alfabetizadas. (Este Programa se concibe como de continuación de la Campaña de Alfabetización). En 1981 se matricularon alumnos en los tres niveles, que alcanzaron a 10.504; de éstos 2.500 fueron por convenios con empresas.

La educación a distancia se imparte a través de 33 telecentros en el país. Estos están asentados especialmente en las escuelas especiales de adultos, así como también en locales comunitarios, de empresas, etc., teniendo éstos como unidad educativa central, el establecimiento educacional de donde procede el docente. La situación de los telecentros en cada región respecto de curso, docentes y matrículas (1981), la expresa el siguiente cuadro:

## TELECENROS DISTRIBUIDOS POR REGIONES, CURSOS, DOCENTES Y MATRICULA (1981)

Región	Nº Telecentros	Nº Cursos	Nº Docentes	Matrícula
I	1	19	5	235
II	5	14		349
III	4	17	3	210
IV	1	17	17	263
V	7	151	32	2.943
Metropol.		175	79	4.345
VI	1	41	9	660
VII	1	27	10	559
VIII	9	17	9	193
IX	1	7	10	451
X	1	12	11	180
XII	2	6	5	116
		503	180	10.504

Programa de Nivelación Acelerada de Educación General Básica y Media Humanística-Científica de Adultos para efectos laborales. En junio de 1979 se aprueba un programa de nivelación rápida para adultos con escolaridad incompleta, que deban acreditar estudios de educación general básica y/o Educación Media Humanístico-Científica, a fin de postular a empleos, mantener el cargo que desempeñan o ascender en la escala jerárquica de los diversos servicios o empresas del sector público o privado.

Este programa viene a reemplazar la prueba especial de equivalencia de estudios para fines laborales que se venía aplicando desde 1977. "Acorde con el propósito del Supremo Gobierno de crear una moral de mérito y esfuerzo personal, es necesario poner a disposición de los adultos con escolaridad incompleta, que por razones de trabajo necesiten certificar estudios de mayor nivel, un programa de nivelación acelerada de Educación Básica y Media Científico-Humanista que les permita una rápida promoción y, al mismo tiempo, les entregue conocimientos y habilidades para manejar y utilizar métodos y técnicas de autoeducación"(19).

Se utilizan los planes y programas vigentes para la Educación de Adultos a los cuales se le incluyen algunas modificaciones tales como: asistencia libre, sistema de créditos con orientaciones, consultorías, control y evaluación permanente, en que el proceso de enseñanza-aprendizaje se medirá en relación al propio ritmo de avance de cada adulto. El plan de estudio comprende las asignaturas de: Castellano, Ciencias Sociales, Matemáticas y Ciencias Naturales. Se utilizan módulos de instrucción programada.

Pueden hacer uso de este programa aquellos estudiantes que tengan mínimo 18 años, escolaridad básica o media incompleta, sea trabajador o postulante a ascenso o empleo.

Al completar el número de créditos o unidades correspondiente a cada nivel o curso con una calificación igual o superior a suficiente, obtiene un **Certificado** extendido por el Jefe de establecimiento que corresponda. Sin embargo, este Certificado **no tiene validez para proseguir estudios**. Sólo tiene valor para cumplir requisitos de ingreso, permanencia o ascenso y contiene la frase: **"válido sólo para efectos laborales"**.

El programa se pone en práctica por el Ministerio de Educación Pública, a través de las siguientes autoridades: a nivel nacional el equipo especializado de Educación de Adultos de la Dirección de Educación; a nivel regional, las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación a través de las unidades de Educación de Adultos. Los establecimientos en los cuales se imparte este Programa, son las Escuelas o Liceos de Educación de Adultos, y los recursos humanos para ello serán proveídos por dichos establecimientos. Además, **los educandos de nivel medio deberán cancelar un derecho de inscripción por cada curso**, que será equivalente a los derechos de matrícula de la Educación Media Humanístico-Científica de Adultos.

En 1978 se implementan las "Escuelas Abiertas" como modalidad educativa de la Educación de Adultos. Estos reconocen su antecedente en las experiencias de "Escuelas Polivalentes" de Arica en 1970 y en las "Escuelas Integradas de Adultos" de los años 1971-1972. Las actuales "Escuelas Abiertas" cambian luego de nombre y pasan a llamarse "Centros Integrados de Educación de Adultos", aunque aún son llamadas de una u otra manera.

El proyecto de Escuela Abierta surge en 1975, y ubicándose en el contexto de la educación permanente señala los siguientes objetivos generales:

"El hombre para participar conscientemente de los cambios que el desarrollo de las ciencias y la tecnología imponen a la sociedad moderna, debe prepararse permanentemente..."

"La experiencia que se desea aplicar, denominada 'Escuela Abierta de Adultos', pretende ser la respuesta a la urgencia de atender a los adultos en su situación concreta y de acuerdo con sus necesidades de nivelación básica y media de capacitación técnica elemental, de formación comunitaria, de cultura, recreación y deportes".

Y entre sus objetivos específicos, señala:

—Atender al mayor número posible de adultos dentro de su tiempo disponible, de acuerdo a su propio ritmo de aprendizaje, considerando sus vivencias, experiencias y capacidades y promoviendo en ellas el autoaprendizaje y autodisciplina.

—Contribuir a crear las oportunidades de incorporación y participación de los grandes grupos marginales en el proceso de cambios culturales, sociales y económicos que vive el país, compatibilizando sus necesidades e intereses con los del Desarrollo Nacional, Regional y Local.

—Dar oportunidad de iniciar, proseguir y completar estudios a nivel básico y medio.

—Contribuir a satisfacer las necesidades de formación, capacitación, especialización y perfeccionamiento de los adultos participantes en actividades educativas técnico-profesionales.

—Promover la participación de instituciones, empresas y servicios en la tarea educativa de los adultos.

—Posibilitar el acceso de los adultos a programas de salud, cultura, organización comunitaria y familiar, entre otros.

En general, la creación de las Escuelas Abiertas (o Centros Integrados de Adultos), responde a la necesidad de dar una respuesta flexible a las diversas necesidades de educación que presentan los adultos y, en especial, —en los años 1974-1975—, al “aumento considerable de matrículas en las Escuelas y Liceos Nocturnos, con alumnos que han quedado fuera del sistema regular” (entre 15 y 20 años)(20).

En 1981 había 15 Centros Integrados de Educación de Adultos, en todo el país. Estos adquieren distintas modalidades según las necesidades de los adultos en cada región. En las regiones IV y XII, los Centros cubren prácticamente toda la gama de modalidades de la Educación de Adultos. Es decir, educación básica, media, técnico-profesional, educación a distancia, técnicas elementales y “educación de la comunidad”. (Programas con Centros de Madres, Juntas de Vecinos, grupos poblacionales. El contenido de estos programas han estado referidos a tejido, moda, estampados, gimnasia, juguetes, artesanía, deportes, recreación, coros y conjuntos).

Estos establecimientos constituyen en la práctica un Centro de Servicios de la Educación de Adultos. Reúne los diversos programas que se realizan en una localidad o región y los administra.

Existen establecimientos que operan como “Escuelas Abiertas” en Antofagasta, Villa Alemana, Linares, Valdivia y Osorno (un establecimiento en cada ciudad), y Centros de Educación integrada de Adultos en La Serena, Petorca, La Ligua, San Felipe, Los Andes, San Carlos, Talcahuano, Mulchén y Temuco (un establecimiento por ciudad). No se dispone el dato de matrícula de cada uno de los establecimientos.

El Programa Nacional de Alfabetización se inició en 1976 y tiene como objetivo capacitar a los analfabetos en el dominio de la mecánica de la lecto-escritura. El programa pretende reducir el índice de analfabetismo a 50/o en un período de cinco años. Para la administración del Programa se creó una estructura específica que contempla instancias nacionales y regionales en la que participan diversos Ministerios. Sin embargo, es a nivel de las Municipalidades, a través de sus Departamentos de Acción Social, que opera el programa en relación con los usuarios. El Ministerio de Educación asume la preparación técnica del Programa y de los recursos humanos necesarios para su implementación.

El método utilizado, es una adaptación del Método Psico-social de P. Freire.

Participan 150 docentes y 836 monitores voluntarios para atender, en 1979, alrededor de 39.000 analfabetos, los cuales representan un 40.80/o de la meta propuesta(21).

Se entiende por Educación Fundamental “el proceso de enseñanza-aprendizaje, destinado a atender personas mayores de 15 años con el objeto de proporcionarles una capacitación técnico-profesional o enseñanza general complementaria necesarias para el desempeño de su trabajo o incorporación a la vida social”(22).

Desde mayo 1981 se ha querido incentivar este tipo de educación dictándose un decreto de subvención N° 2.488.

Dicho decreto establece que “con el objetivo de integrar el sistema educacional a aquellos sectores poblacionales marginales de sus beneficios, se ha decretado que la Educación Fundamental o la enseñanza práctica de alguna rama de la Educación Profesional, impartidas en establecimientos declarados cooperadores de la función

educacional del Estado, tendrán derecho a percibir subvención fiscal”.

En el marco de estado subsidiario, este Decreto le proporciona al sector privado una herramienta para impartir educación a la población con escasa o sin calificación laboral en “aquellos rubros indispensables para el normal desarrollo económico del país”. Esta educación se puede impartir desde un establecimiento que haya sido declarado cooperador de la función educacional del estado.

Los cursos de Educación Fundamental deben tener una duración mínima de 100 horas y un máximo de 2.400 (aceptándose una disminución o aumento no mayor del 10<sup>o</sup>/o).

Pueden hacer uso de este tipo de educación los mayores de 15 años, con enseñanza básica o media completa o incompleta. El objetivo es incorporar a la población activa como trabajadores calificados.

En lo referente al Plan de Estudios, el Decreto establece que éste deberá destinar entre el 50<sup>o</sup>/o y el 75<sup>o</sup>/o del tiempo que dure el curso, al aprendizaje de un oficio relacionado con cualquier rama de la Educación Técnico-Profesional. El resto del tiempo deberá destinarlo a la Educación Complementaria. Esta deberá comprender: Castellano, Matemáticas e Historia y Geografía de Chile. Podrá, además, incluir otras asignaturas o materias necesarias a la formación personal del alumno y para apoyar o complementar la enseñanza del oficio objeto del curso.

Los planes y programas de estudio, serán aprobados o rechazados por la Dirección de Educación Profesional, la cual también deberá evaluar la eficiencia y eficacia del sistema de Educación Fundamental, para ello contará con los informes de las Secretarías Regionales.

Los cursos impartidos por el sistema de Educación Fundamental **no son conducentes a títulos en ningún nivel ni rama de la educación**. La institución podrá, sin embargo, extender un certificado de promoción del curso respectivo. La subvención que se otorgue a los establecimientos que impartan educación de este tipo, debidamente acreditados como cooperadores de la función educacional del estado, considerará los siguientes requisitos:

- a) La subvención será mensual y por curso.
- b) El valor unitario de la subvención por alumno será para los cursos industriales: 5.05 U.T. Para los cursos agrícolas: 4.65 U.T. Para los cursos de técnicas femeninas y comerciales: 4.15 U.T.
- c) Para determinar el monto final de subvención se considerará la asistencia media de los alumnos, el número de horas del plan de estudio.

Como resultante de un convenio entre el Ministerio de Educación y el de Justicia, se crearon los Centros de Rehabilitación Social de Recluidos, los cuales se comenzaron a crear durante 1981. Hasta 1980, existían 66 escuelas carcelarias que impartían nivelación básica y capacitación ocupacional.

Se ha considerado necesario llevar a cabo el proyecto de Rehabilitación Social de Recluidos dada “la importancia que tiene dentro de las políticas educacionales del Supremo Gobierno, que han determinado atención preferente y prioritaria a sectores deficitarios”.

A partir de junio de 1981, se clasificaron 16 establecimientos educacionales que funcionan en los establecimientos penales, como Centros de Rehabilitación Social de

Recluidos (1 por región y 3 para la Región Metropolitana) y 56 escuelas como cursos satélites de los respectivos Centros en cada región.

Los establecimientos educacionales declarados Centros de Rehabilitación Social de Recluidos, desarrollan sus actividades a través de "Programas Modulares Rotativos".

### ESCUELAS CARCELARIAS PARA ATENCION EDUCACIONAL DE RECLUIDOS POR REGIONES, DOCENTES, CURSOS Y MATRICULA (1981)

Región	Nº de Escuelas	Docentes	Nº de Cursos	Matrícula
I	2	6	5	110
II	1	7	6	131
III	1	9	9	95
IV	1	8	8	242
V	1	18	22	682
VI	6	11	22	348
VII	9	28	14	667
VIII	17	49	40	930
IX	10	40	30	1.045
X	5	31	37	1.093
Metropol.	9	50	36	1.543
XII	1		3	25
	63	258	241	6.921

### CONCLUSIONES

Las actuales modalidades de Educación de Adultos en parte son continuación de las que se venían dando en períodos anteriores, y, en parte, creación de este período o reformulaciones de otras modalidades.

Es así como la educación impartida a través de las terceras jornadas (Básica, Media Científico-Humanista y Técnico Profesional) y el Programa de Alfabetización son continuación de modalidades históricas de la Educación de Adultos. Son creación del actual Gobierno fundamentalmente la modalidad de Educación a Distancia, que da Nivelación Básica y ocupacional y la proyectada Nivelación Media a Distancia.

Aparece como reformulaciones de modalidades impartidas en períodos anteriores el Programa de Nivelación Acelerada para efectos laborales, que reemplaza a los antiguos "exámenes laborales" introduciendo como innovación que el estudio se realice a través de módulos de instrucción programada y mida más contenidos que madurez o habilidades, como lo hacían los antiguos exámenes laborales; en ambos casos el certificado no tiene validez para proseguir estudios.

Los Centros Integrados de Educación de Adultos representan una modalidad que pretende flexibilizar la Educación de Adultos y responden desde el punto de vista de su alocaación física y de la oferta educativa a las necesidades de los adultos de una localidad o región. En ese sentido, responde al mismo tipo de necesidades que impulsó la creación de la CEBCO y los CEMCO en 1965 y que se mantuvieron hasta 1973.

La modalidad Rehabilitación de Reclusos es una reformulación de las Escuelas Carcelarias, que pretende ser más eficiente a través de los programas modulares móviles que son flexibles en cuanto a contenido y duración. Y, por último, se le da un nuevo impulso a la Educación Fundamental que se había mantenido con 3 a 4 Centros en el país por muchos años.

En general, la Educación de Adultos a través de las modalidades implementadas, tiende a dar licenciatura básica o media a través de sus estructuras más regulares, y a dar capacitación ocupacional mínima a través de una metodología individual, como es la de instrucción programada y centrada en los contenidos. No se han creado planes y programas para la educación regular, utilizando planes que en lo fundamental reproducen las concepciones de aprendizaje para niños. Todas las modalidades de la Educación de Adultos centradas en la problematización y en metodologías más activas han desaparecido, como así mismo los programas de continuidad que perseguían dar educación desde la alfabetización hasta la Universidad, dando en todos sus niveles acreditación que permiten proseguir estudios (ejemplo: Promoción Superior del Trabajador P.S.T. del período 1970-73).

La política de financiamiento de la Educación de Adultos, responde a los lineamientos generales de la política económica.

"Crear las condiciones que favorezcan la plena participación en Educación de Adultos, de empresas, servicios, organizaciones públicas y privadas y de la comunidad en general en la planificación, ejecución y desarrollo de la Educación de Adultos de acuerdo con las prioridades que los planes de desarrollo nacional, regional y comunal determinan a fin de hacer posible la aplicación del principio de subsidiariedad sustentado por el Supremo Gobierno" ("Política de Educación de Adultos de Chile", septiembre 1981. En Quinto Encuentro Nacional de Encargados Regionales de Educación de Adultos. Octubre 1981 CPEIP, pág. 1).

A esta orientación responde también el traspaso de las escuelas a las municipalidades y el traspaso de las escuelas de Adultos a ella.

Se le ha asignado un 190/o de Unidad Tributaria por alumno, menos de un tercio de lo que se le asigna al alumno diurno. (Decreto Ley 3.476 de 1980, Artículo 40).

La Educación Básica aumenta entre 1974 y 1975 en 19.200 alumnos su atención y entre 1975 y 1976 en 19.900. La Educación Media tiene un crecimiento más uniforme, pero crece en forma acelerada los tres primeros años aumentando su matrícula en 9.765 alumnos, 5.400 y 7.300 respectivamente.

Podría estar explicando el alto crecimiento de la matrícula de Básica (5.30/o tasa de crecimiento anual), la fijación rígida de edades máximas y mínimas para este nivel educativo, expresadas en la Circular 616 de 1974 en la cual se establece la edad máxima en 16 años al 31 de marzo y mínima de 6 años para ingresar al primer año. Esta disposición estaría provocando de hecho un traspaso de la matrícula de Niños al Sistema de Adultos para todos aquellos niños que excedieron el límite de edad correspondiente. El cumplimiento de esta disposición se hace más expedita con la fusión

administrativa de la Educación de Adultos (especialmente terceras jornadas), con el sistema regular de niños. Desde 1978, existe un sólo Director por establecimiento para ambos sistemas. Este hecho ha provocado, además, —según profesores de Educación de Adultos y algunos funcionarios del Ministerio— que las terceras jornadas se conviertan en la instancia educativa en donde se reciben los niños que exceden el límite de edad por problemas de aprendizaje u otros niños con problemas conductuales, etc. En resumen, de todos aquellos casos “anómalos”, los cuales la escuela prefiere eliminar.

Otro factor que puede estar influyendo en el comportamiento de la matrícula en Básica, es el hecho de que los problemas de desempleo y restricción económica de los años 75-76-77 obligaron a muchos niños y adolescentes a abandonar la escuela diurna para trabajar, encontrando una alternativa en las jornadas vespertinas y nocturnas, cuyo financiamiento representa además un tercio de la escuela diurna. De hecho, según información no oficial del MINEDUC, más del 80% del actual alumnado tiene entre 15 y 20 años(23).

La restricción de la matrícula del sistema regular de niños en Básica por razones socioeconómicas de las familias del alumnado, o por razones de política educativa, destinación de gasto público a este nivel educativo u otros, parece tener relación con el crecimiento de la matrícula a este nivel en el sistema de adultos. El siguiente cuadro ilustra la situación que describimos.

### RELACION FLUCTUACIONES MATRICULA DE EDUCACION BASICA EN NIÑOS Y ADULTOS

Años	Sistema regular Niños	Sistema Adultos	Total del Sistema
1975	- 33.661	+ 19.200	- 14.461
1976	- 55.724	+ 19.000	- 35.824
1977	- 1.163	- 4.100	- 5.263
1978	- 9.121	- 5.400	- 14.521
1979	+ 2.871	- 3.895	- 1.024
1980	- 50.402	- 17.591	- 67.993
	- 157.200	+ 8.814	- 139.086

Es sintomático que en 1975 y 1976 la restricción en el sistema regular va acompañado de un aumento importante en el sistema de adultos. Aunque, sin duda, se está hablando de magnitudes muy distintas de atención de ambos sistemas y no se intenta afirmar que toda la pérdida del sistema regular la absorbe el sistema de Adultos, sin duda, una parte de esta pérdida es asumida por Adultos como se explicó anteriormente. El sistema de Adultos ha aumentado su atención a 8.814 alumnos en el período, mientras que el sistema regular ha disminuido su matrícula en 157.200 niños. En total el sistema ha tenido una pérdida de 139.086 alumnos en el período.

El comportamiento de la matrícula en 1980 corresponde a una restricción total

del sistema a nivel de básica. Se comienza a implementar la modernización educacional señalada en la "Directiva Presidencial sobre Educación", en donde se expresa que toda ampliación del sistema debería ser absorbido por la iniciativa privada, en el marco del Estado Subsidiario. Varios entrevistados señalan que en este marco no se prevé un desarrollo o mantención del sistema de Educación de Adultos. Con el actual proceso de municipalización de la educación, la Educación de Adultos no aparece rentable, ya que se le ha asignado un tercio de financiamiento por alumno, respecto del alumno diurno.

Otro aspecto a considerar es el aumento de la matrícula tanto básica como media de Adultos es la necesidad de Certificación para el trabajo. La escasez de empleo entre otros factores, ha producido un aumento del nivel de escolaridad exigido para ellos, en los últimos años este fenómeno ha sido considerable.

Todos los factores descritos pueden estar influyendo en el momento de la matrícula de la Educación de Adultos. Ponen en evidencia además, el carácter compensatorio de esta educación respecto del sistema regular. Un sistema concebido para atender a adultos entre 15 y 44 años de extrema pobreza urbana y rural y se ha convertido en un sistema paralelo para adolescentes que por razones laborales, económicas u otras no pueden acceder o permanecer en el sistema regular.

La meta propuesta por el Ministerio de Educación de atender en 1980 a 226.028 adultos de extrema pobreza, está lejos de ser alcanzada, ya que ese año la matrícula era de 79.114 alumnos que tienen en general las características antes señaladas.

En conclusión: Se puede observar a través del análisis de los objetivos y orientaciones de la Educación de Adultos en este período y las modalidades educativas implementadas, que existe una incoherencia entre ambas. A nivel de las metas y objetivos se plantea a la Educación de Adultos, como parte de las políticas sociales del Gobierno destinadas a los sectores adultos de extrema pobreza. El análisis de la matrícula y modalidades nos permite observar que la Educación de Adultos tiene como demandantes fundamentales a los adolescentes que no pueden permanecer en el sistema escolar, los cuales no pertenecen a sectores de extrema pobreza.

La tendencia de las modalidades impulsadas en el actual período se podría caracterizar como **tecnocrática**. Está centrada en la capacitación laboral y hace uso de metodologías de instrucción programada en módulos de aprendizaje, las cuales enfatizan el aprendizaje individual y centrado en los contenidos y la memorización. En general, se observa una preocupación por "modernizar" las metodologías para hacerlas más eficientes.

También se observan elementos de corte **culturalista** o tradicional, como son la alfabetización y la educación fundamental(24).

A través del análisis de matrícula podemos observar que el sistema originalmente concebido como para proporcionar educación básica, media, capacitación laboral a Adultos, está constituyendo un sistema paralelo. Se acentúa el carácter compensatorio al sistema regular de niños y el carácter marginal del sistema de Educación de Adultos.

El importante aumento de la matrícula en el actual período puede estar explicado por:

- a) La dictación del Decreto que fija las edades máximas y mínimas para la Educación Básica de Niños, con lo cual se ha producido un traspaso de matrícula.

b) La situación socioeconómica de los educandos, que se han visto en la necesidad de trabajar o trasladarse a sistemas de Educación de Adultos que resulta menos oneroso.

(a) y (b) tienen relación con el decrecimiento de matrículas básicas de niños.

c) El aumento de los requisitos de Certificación educacional para obtener empleo.

d) La restricción de Gasto Público en Educación afecta menos a la Educación de Adultos que al sistema regular de Niños.

En efecto, éste es tres veces más caro por unidad (niño) que el de Adultos. Por otra parte, el volumen de población que atiende al Sistema de Educación de Adultos es considerablemente menor.

## NOTAS

- (1) Maurín, F. Carlos, *Análisis de las disposiciones Legales del Servicio de Educación de Adultos en Chile*. MINEDUC, CPEIP, Mimeo 1972. Pág. 6.
- (2) De Gajardo M. y Egaña, L., *La Educación de Adultos en Chile: un análisis de su desarrollo*. PIIE Estudios, julio 1977, p. 33. Cita de Maurín, E.C. *Análisis de las Disposiciones Legales del Servicio de Educación de Adultos en Chile*. MINEDUC, CPEIP, Mimeo 1972.
- (3) Op. cit. Gajardo, M.; Egaña, L. pág. 36.
- (4) A principios de siglo sólo un 30% de la población en edad escolar estaba matriculada en las escuelas primarias y a fines de la década del 30 la matrícula correspondía a más del 60% de la población en edad escolar. Ver Brunner, J.J. *El diseño autoritario de la Educación en Chile*. Documento de Trabajo, FLACSO, pp. 16-17.
- (5) Gajardo, M. y Egaña, L. *La Educación de Adultos en Chile: Un análisis de su desarrollo*, PIIE Estudios, 1977, pág. 46.
- (6) *La Educación de Adultos en Chile*, Ministerio de Educación, mayo 1969.
- (7) Esta autonomía nunca se logró, pero la Jefatura de Planes extraordinarios, impulso el Programa Nacional de Alfabetización y las actividades de las CEBCO y CEMCO.
- (8) Bermúdez, J. *Sistema Educacional y requerimientos del desarrollo Nacional, la educación chilena en el período 1964-1974*, mimeo, enero 1975.
- (9) *Consideraciones Generales sobre la Educación de los Trabajadores en el Gobierno Popular*, mimeo, 1971.
- (10) *Consideraciones Generales...* Op. cit. pág. 4.
- (11) Fuente: Superintendencia de Educación.
- (12) *Políticas de Largo Plazo*. Decreto N° 971, diciembre 1977.
- (13) *Informe Social*. ODEPLAN 1980.
- (14) *Educación de Adultos*. Oficina de Planificación MINEDUC, (Dcto. No Oficial) 1975.
- (15) *Oportunidades Educativas para los Trabajadores Chilenos*. Exposición del Subsecretario de Educación Alfredo Prieto en el Seminario "Objetivo Nacional de Chile. Política Laboral" 1978.
- (16) *Políticas y Estrategias de la Educación de Adultos*. Septiembre, 1981. (Dcto. no oficial).
- (17) Duarte, H. *La Educación de Adultos en Chile*, Borrador: MINEDUC. 1981.
- (18) Documento "Informe sobre Proyecto Capacitación Básica a Distancia". Presentado al Segundo Seminario de Teleducación de los Países Asignatarios del Convenio Andrés Bello, 1979. M.I. Concha, G. Solís, (MINEDUC); S. Elliot, S. Ponce (INACAP).

- (19) Diario Oficial de la República de Chile. 12 de abril 1979. N° 30.339.
- (20) Proyecto de Escuela Abierta de Adultos, CPEIP, mimeo, 1974.
- (21) Véase capítulo 15.
- (22) Publicación Diario Tercera de la Hora. Fascículo especializado "Pizarrón", miércoles 26 agosto 1981.
- (23) No se dispone de datos sobre edad del alumnado, procedencia y nivel socioeconómico, pero lo afirmado ha sido corroborado en múltiples entrevistas a profesores de Educación de Adultos, funcionarios del Ministerio del Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Universitarias.
- (24) Tapia, Gonzalo, Condicionantes socioeconómicos de los Programas de Educación de Adultos en Venezuela, Fundacomún, Caracas, 1981.

---

# TERCERA PARTE

La educación no-formal.

---

# LOS PROCESOS DE EDUCACION POPULAR

---

### ANTECEDENTES

Este capítulo intenta un estudio de lo que actualmente se viene conociendo como procesos de educación popular. Tendencia emergente en la sociedad chilena que sitúa a los procesos educativos, en general, y a la educación con sectores populares, en particular, en la línea de elevar los niveles de conciencia de los grupos menos privilegiados de la sociedad y contribuir al diseño de un proyecto social alternativo al del sistema vigente.

Una breve mirada a la experiencia acumulada permite constatar una proliferación creciente, y hasta cierto punto dispersa, de proyectos que ubican a la educación, y en cierta medida a la investigación educativa, como componente e instrumento de procesos orientados a satisfacer los intereses y necesidades de los sectores populares, incrementar su capacidad de movimiento, aumentar sus niveles de participación y apoyar el fortalecimiento de sus organizaciones. En este sentido se postula que el calificativo de popular tiene una connotación de clase y ubica a las prácticas educativas en una perspectiva social y política.

En este contexto general se puede encontrar una diversidad de experiencias. Entre ellas, proyectos vinculados al desarrollo local, a la organización comunitaria, a la educación de adultos en general, a la capacitación sindical, a programas de salud y activación cultural e incluso a programas regulares de enseñanza ubicados en la perspectiva de modificar la práctica docente y las relaciones educador-educando al interior de los sistemas tradicionales de educación formal. Aún cuando en tales proyectos coexisten conceptos y orientaciones diversas éstos comparten, casi en su totalidad, una visión crítica frente al esquema económico vigente. Sobre la base de tal visión, estas experiencias generalmente se postulan con el objetivo, implícito o explícito, de transformar el factor educativo en componente e instrumento de un estilo de desarrollo alternativo sustentado en una distribución equitativa de los bienes y beneficios

sociales y en la incorporación efectiva de los grupos postergados a los diversos niveles de decisión social. La toma de decisiones en el mundo productivo, el acceso al poder y el rescate de elementos propios de la cultura popular son algunos de los aspectos determinantes de los valores presentes en los procesos de educación popular y aquellos conocidos bajo la denominación de investigación-acción e investigación participativa. Para ambas prácticas, acción y reflexión no son sino momentos de un mismo proceso de aprendizaje colectivo actualizados en una pedagogía que, al investigar y tematizar con los sectores populares, se asume y define como acción transformadora insertándose, por ende, en diversas estrategias de cambio social.

Lo anterior puede ilustrarse a través de la evolución que han tenido estas actividades. Durante muchos años, y en particular durante la década de los sesenta, los supuestos subyacentes o procesos educativos con sectores populares se relacionaron estrechamente con los fundamentos teóricos de la denominada teoría de la marginalidad. Así, se destacaban los vacíos educativos de grupos importantes de la población como consecuencia del "atraso" de ciertos sectores en relación con otros más "modernos" y desarrollados. Los programas educativos, entre ellos, las campañas de alfabetización, los programas de educación de adultos y aquellos vinculados al desarrollo comunitario, fueron los instrumentos utilizados con mayor frecuencia para incorporar a los sectores populares a la vida nacional y adaptarlos a las condiciones que imponían los requerimientos de la modernización social prevaleciente en ese momento. El debate generado en torno de estos puntos y estudios realizados durante estas décadas demostraron que la situación de marginalidad y consecuentemente de pobreza, vivida por algunos grupos no era de manera alguna consecuencia de "atrasos" o vacíos sino producto directo del modelo de desarrollo vigente en estas sociedades. La marginalidad social pasó a entenderse, entonces, como una forma de inserción de los sectores populares en la sociedad, siendo su participación en ella limitada, discontinua, escasamente estructurada y altamente conflictiva.

El decenio del sesenta vio abrirse canales de participación social fortaleciéndose grandemente las organizaciones populares. Del mismo modo surgieron nuevos enfoques sobre la educación y los instrumentos más adecuados para apoyar procesos de participación económico-social. Entre ellos, cabe señalar como determinante de la práctica en este período a la concepción concientizadora de la educación y las corrientes liberadoras y socio-políticas a que ésta dio origen. La educación concebida como programas alfabetizadores, proyectos de capacitación para el trabajo, programas de desarrollo comunitario y en general, el conjunto de actividades de educación de adultos desarrolladas al margen del aparato de educación formal, pasó a ubicarse en la perspectiva del poder. Numerosos grupos la asumieron como un proceso de acción cultural que, inserto en esquemas de transformación estructural, perseguía incorporar efectivamente a los sectores menos privilegiados a la producción, al consumo, a la vida social y política del país. De este modo, empezaron a coexistir programas educativos con connotaciones diversas dependiendo del momento en que se daban y los grupos que los impulsaban. En muchos casos estas experiencias nacieron, y aún se mantienen, al amparo del aparato estatal. En otros se generaron a partir de la iniciativa de las iglesias, grupos de inspiración cristiana y organismos no-gubernamentales de carácter independiente. Así, aún cuando se han mantenido en común los actores del proceso, el origen y ubicación de estos programas ha condicionado tanto la orientación general como las funciones de

esa práctica. En la actualidad se pueden ubicar tendencias diversas e incluso contrapuestas. Por una parte, existen los programas estatales de educación para sectores populares que visualizan estas actividades como un factor de integración y difusión de las normas y valores que caracterizan el modelo de desarrollo vigente. Otros, se ubican en una perspectiva de cambio estructural proyectándose como un tipo de educación que, respondiendo a los intereses y necesidades de los sectores populares, se orientan hacia la transformación del orden existente y al establecimiento de un nuevo sistema de relaciones sociales. En una posición intermedia se ubican aquellas concepciones que visualizan a la práctica de educación popular como un conjunto de esfuerzos sistemáticos dirigidos a satisfacer necesidades autodeterminadas por los sectores populares y sus organizaciones de base. Dicha posición supone la reformulación de las relaciones de poder con el surgimiento de una organización popular autónoma y el establecimiento de nuevas formas de relación entre éstas y el aparato de estado, confrontándose así dos fuerzas principales: un poder central representado por los organismos oficiales y un poder de base que emerge en la búsqueda de nuevas modalidades de expresión colectiva. Ultimamente se ha caracterizado a estas corrientes como tendencias que privilegian la capacitación para el desempeño de un oficio u ocupación, la primera, como educación política, la segunda, y como actividades promocionales y organizativas, la última de ellas. Ahora bien, estas orientaciones no surgen por azar. Entendidas como parte constitutiva de otros procesos, son expresión de las particulares circunstancias históricas por las que ha atravesado nuestra sociedad siendo, a la vez, portadoras de lineamientos alternativos de acción en el campo de la educación y la cultura. Aún cuando sus orígenes pueden remontarse al propio surgimiento del movimiento obrero y popular(1), lo cierto es que este tipo de educación empieza a adquirir fuerza especial al hacer explícita su función social, postulándose como un instrumento de apoyo en la formación y desarrollo de la capacidad organizacional de aquellos grupos sociales que comparten una situación de pobreza y dominio. En este sentido se señala que lo central de esta modalidad de trabajo educativo, al igual que los proyectos de participación popular, no se relacionan tanto con cuestiones pedagógicas o propiamente educativas sino con el poder ejercido por unas personas sobre otras, por una clase sobre otras. Ello puede explicar que la educación popular, sustentándose en la realidad de una sociedad estratificada, concentradora y excluyente, postule como función y tarea del trabajo educativo el fortalecimiento de aquellos grupos y sectores que desarrollan intentos sistemáticos por lograr una redistribución del control de los recursos y del poder en favor de aquellos que viven de su propio trabajo. Se aclara esto para los propósitos de enmarcar las áreas de nuestro análisis sin evadir la cuestión central del poder, que aparece, en un número importante de las experiencias existentes, como núcleo y motor de esta modalidad de trabajo educativo.

Hacer explícita esta dimensión de la educación popular permite efectuar algunos alcances respecto de las dimensiones pedagógicas de esta práctica. En ella, acción y reflexión se conciben como procesos actualizados a través de metodologías participativas que propician el desarrollo de una capacidad crítica y una mejor comprensión de los mecanismos de funcionamiento de la sociedad y del papel que las organizaciones tienen en ella. De ahí, el énfasis en supeditar el factor educativo al desarrollo, transformación y/o creación de organizaciones de base o lo que algunos autores denominan como la transformación del pueblo en sujeto político(2).

Teniendo en estos aspectos sus objetivos prioritarios, las experiencias de educación popular propugnan, también, un aumento de las condiciones de vida y de trabajo de los sectores postergados por vía del aprovechamiento de los recursos disponibles y aquellos de potencial disponibilidad, sin perder de vista la transformación de las estructuras que generan la exclusión y la pobreza. Es por ello que para su desarrollo toman en cuenta los siguientes elementos:

- i) sustentarse, tanto en el tipo de actividades en que se desempeñan los participantes, grupos o comunidades, como en su nivel y experiencia organizacional, sus normas y valores, adoptando las metodologías de trabajo a esta realidad y a las necesidades más inmediatas de los sectores populares;
- ii) promover la participación activa de los sectores populares en la gestión y desarrollo de los procesos educativos, formales y no-formales, utilizando el factor investigación como instrumento para develar su propia realidad y desarrollar la capacidad de identificar las habilidades y/o conocimientos que precisan adquirir para el logro de los objetivos propuestos para uno o más cursos de acción;
- iii) posibilitar la paulatina transferencia de los proyectos y, consecuentemente, de la información y conocimientos a los participantes y sus organizaciones a fin de que estas últimas determinen nuevas metas a cumplir y los medios y métodos adecuados para lograrlas, y
- iv) posibilitar que la práctica educativa y los procesos de investigación implícitos en ella sean conducidos por elementos de las organizaciones y/o grupos comunitarios apoyando e incentivando su organización y dejando bajo su responsabilidad aquellas decisiones que se refieren al desarrollo de la misma(3).

Los antecedentes anteriores son los que permiten postular que estas experiencias se vienen perfilando en el país, más que como un modelo o un nuevo paradigma, como un proceso que, enraizado en la realidad de los sectores populares, intenta llevar a la práctica una concepción educativa sustentada en principios de transformación social y política. Concebido a la vez como método y proceso, representa una forma de responder al desafío de un trabajo educativo basado en un enfoque socio-político de la educación y la creación cultural en el marco de una sociedad autoritaria. Entender su evolución y dar cuenta de la situación actual de estos procesos es la tarea que aquí nos proponemos. Adicionalmente, esperamos avanzar en la sistematización y clasificación de estas experiencias, y contribuir con antecedentes empíricos y conceptuales en un campo que empieza a conformarse como área importante de debate y estudio.

## **HIPOTESIS DE TRABAJO Y CATEGORIAS DE ANALISIS**

### **Hipótesis 1**

Es hoy un lugar común señalar que siendo la vida y la actividad de los sectores populares el punto de partida de la educación popular, ésta se ha visto marcada profundamente en el país por la imposición del actual modelo autoritario de desarrollo. Es nuestra convicción que los cambios operados en la acción del estado y la disolución de las

organizaciones populares han sido uno de los elementos desencadenantes de la emergencia de un movimiento de educación popular. Dicho movimiento se expresa en el conjunto de proyectos y programas de apoyo a estos sectores y adquiere manifestaciones diversas según la ubicación en la estructura social y productiva de los grupos y movimientos que de ellos participan.

### **Hipótesis 2**

La restricción de la función social de la cultura en general y la educación, en particular, significó la reversión de tendencias que visualizaban la construcción de un proyecto popular sobre la base de la interacción, la negociación y el conflicto entre grupos sociales. En el marco del modelo autoritario, cultura y disciplinamiento social se configuraron como sinónimos, operando el aparato estatal como fuerza de control y entidad de extensión de la racionalidad económica dominante al resto de la actividad social. La educación popular se transformó, entonces, en método de acción alternativo e instancia de creación de espacios políticos que permitieran mantener vigentes formas colectivas de trabajo y organización social. La educación empezó a visualizarse, así, como en un instrumento para este fin, insertándose en el marco de uno o más estilos de desarrollo alternativo.

### **Hipótesis 3**

Dada la atomización del movimiento popular y sus organizaciones, su inserción social dentro del modelo económico, sus condiciones de vida y su cultura, las prácticas educativas se han gestado a partir de la acción de agentes externos vinculados a movimientos o frentes sociales diversos que podríamos agrupar bajo la denominación de sectores no-gubernamentales. En ellos se inscriben grupos vinculados a la Iglesia Católica, a otras Iglesias y a corporaciones o centros dedicados al quehacer intelectual al margen de los aparatos oficiales.

### **Hipótesis 4**

La práctica educativa con sectores populares se ha desarrollado sobre la base de la participación de los sectores populares en la gestión y desarrollo de su propio proceso educativo, privilegiando estrategias de apoyo social y económico por una parte, y de búsqueda de alternativas renovadas de trabajo social y político por otra.

### **Hipótesis 5**

Las temáticas o contenidos de las prácticas educativas no difieren, grandemente de la adquisición de habilidades y destrezas adecuadas para generar una mejor capacidad de movimiento en el marco de las actuales políticas socio-laborales. El elemento renovador en estas prácticas se ubica, por tanto, en la inserción de la práctica educativa dentro de proyectos de satisfacción de necesidades básicas de los sectores populares o, simplemente, de sus estrategias de sobrevivencia.

Las anteriores hipótesis implican la utilización de un concepto amplio de educa-

ción popular y de categorías que permitan dar cuenta de su emergencia, situación actual, logros y vacíos. En este sentido cabe señalar que entendemos a la educación popular en una doble perspectiva:

- i) como proceso, que vinculado a las prácticas sociales que se dan en la sociedad, persigue apoyar las acciones de transformación social que posibiliten la efectiva participación de los grupos postergados en el trabajo, el poder y la cultura.
- ii) como instrumento, utilizado para apoyar el surgimiento de una identidad colectiva, propiciar el aumento de la capacidad organizativa de los sectores populares y posibilitar la adquisición de conocimientos y destrezas para un mejor aprovechamiento de los recursos disponibles y de potencial disponibilidad.

En el marco de los lineamientos la unidad de análisis para dar cuenta de la realidad de la educación popular está dada por aquellos programas o proyectos que, en contraposición a los programas oficiales de educación con sectores populares, se dan:

- i) como componente de políticas propuestas y ejecutadas por organismos no gubernamentales, con énfasis en el papel de las iglesias, organismos y grupos de inspiración cristiana:
- ii) como componente de políticas diseñadas y ejecutadas por grupos y movimientos sociales, con especial énfasis, en el papel de las organizaciones representativas de estos sectores.

Como categorías para el análisis de estos procesos se utilizarán aquellas referidas a la base institucional de apoyo de estos programas, las estrategias por ellos utilizadas, sus destinatarios y metodologías. A lo largo del trabajo se contrapondrán estas experiencias a los cambios operados en la esfera estatal en tanto, a nuestro juicio, los cambios en ésta última explican, en gran medida, la emergencia de las experiencias aquí analizadas.

Con referencia al método de investigación, nos interesa destacar que sólo estamos utilizando información de fuentes secundarias(4).

De ahí que este trabajo presente un conjunto de limitaciones.

- i) El universo de experiencias de educación popular está construida con el conjunto de programas que aparecen en las fuentes señaladas y que agrupan 42 casos para el sector urbano y 41 casos para el sector rural. A estos casos se agregan aquellas experiencias presentadas al Primer y Segundo Encuentro de Educación Popular que sólo se utilizan para ilustrar algunas consideraciones en torno de las hipótesis de trabajo.
- ii) No se incluirá una descripción detallada de las experiencias, en parte por encontrarse muchas de ellas en los estudios ya reseñados y, en parte, por expresa solicitud de quienes nos proporcionarán los datos referidos al medio urbano.
- iii) Con fines operativos, en el análisis se distingue entre medios rural y urbano para, a posteriori, integrarlos al establecer los principales rasgos que presenta esta actividad y sus proyecciones futuras. Si bien ello facilita la lectura del documento, presenta también limitaciones con respecto a las categorías de análisis e hipótesis de trabajo presentadas con anterioridad que tienden a disgregarse en este discurso totalizador.

## EDUCACION DE ADULTOS, EDUCACION POPULAR. CUESTIONES DE CONTEXTO

Es sabido que los decenios del 60 y 70 evidenciaron una tendencia de cambio radical en la educación de aquellos grupos que no habían tenido acceso a ella. Durante este período, se privilegiaron respuestas educativas desescolarizantes, y una ampliación creciente de las oportunidades educativas a sectores tradicionalmente marginados de la vida económica, social, política y cultural del país. Se realizaron intentos por vincular los procesos educativos a la producción y vida comunitaria, y esfuerzos por superar la disyuntiva trabajo intelectual-trabajo manual. Se propició una participación activa de los sujetos en la gestión del proceso educativo y se fijaron objetivos y contenidos en función de la realidad e intereses del educando adulto. Todos estos elementos, junto a otros, se conjugaban para introducir a individuos y grupos en una perspectiva de formación técnica y social que desarrollara su capacidad de organización, comunicación y reflexión crítica sobre los procesos y relaciones presentes en la vida cotidiana.

Esta tendencia, democratizante y participativa, se vio interrumpida en 1973 provocando una ruptura en el desarrollo que habían tenido estas formas de educación. Como ya indicáramos, a partir de ese momento se revirtió el proceso de cambios a que se venía sometiendo la sociedad chilena. Una política económica sustentada en la privatización y regulación de las actividades productivas por el mercado y el libre juego de la oferta y la demanda, vino a sustituir un modelo que perseguía transformar las relaciones de propiedad e incorporar a los trabajadores a la gestión del aparato productivo. A su vez, el estado, que había asumido una participación progresiva en la vida económica del país, redujo su papel a una función de control de las formas de organización social, reproduciéndose ésta no sólo al interior de la práctica educativa sino en el conjunto de la sociedad.

Aún cuando se señala el área de acción económica como preferente y casi excluyente en el modelo de desarrollo vigente, se estima también que el área educacional representa uno de los campos donde se ha venido verificando una acción coordinada tendiente a difundir e imponer los principios, normas y valores del actual esquema socio-político y adecuar la formación de jóvenes y adultos a las exigencias del modelo de desarrollo económico social. Dicha estimación es particularmente válida para el conjunto de acciones que se desarrollan en el campo de la educación de los grupos postergados, tradicionalmente conocida como educación de adultos. Esta, que ya desde la década del 30 y en especial en las del 60 y 70, había sido considerada como tarea prioritaria del estado y de las organizaciones populares, tuvo un vuelco significativo por efectos de la política de privatización vigente para la actividad económica y la supresión de los organismos de representación y estructuras de participación de los trabajadores. Estudios en el campo permiten constatar la desaparición y/o re-estructuración de la mayoría de los organismos dedicados a la educación de adultos en el sector gubernamental y la consecuente redefinición del rol de las agencias no-gubernamentales dedicadas a la formación de aquellos grupos de la población que, habiendo excedido el límite de obligatoriedad escolar, no tuvieron acceso al sistema educativo o desertaron a temprana edad(5).

La nueva institucionalización de la educación de adultos en el país no se da en el

vacío. Por el contrario, ésta recoge parte de la experiencia acumulada y la inserta en las coordenadas que definen el modelo económico, dejando casi como única alternativa, la de la capacitación ocupacional o el adiestramiento rápido de mano de obra para el eficiente desempeño de una función productiva. Coherentemente con el traspaso de los recursos productivos al sector privado el estado ha traspasado la responsabilidad de la formación para el trabajo a las empresas, reservándose el control y supervisión de dichos procesos. Ubicado en el contexto del conjunto de medidas restrictivas tomadas en el campo de la cultura y la educación, este traspaso ha terminado con la mayor parte de los programas que combinando en una misma línea de objetivos a la educación básica, técnica y social, propendían a una formación integral de grupos e individuos.

En el caso de aquellos trabajadores incorporados directamente a la producción de bienes, su formación quedó restringida por efectos de la promulgación del denominado Estatuto de Capacitación Ocupacional y Empleo (D.L. N° 1.446). Este, entregó los lineamientos generales sobre la concepción y fines del actual sistema y creó una estructura ad-hoc, el Servicio de Capacitación Ocupacional y Empleo (SENCE), estableciendo los márgenes en que se da la ejecución y financiamiento de programas educativos en el campo laboral. Tomando como base estructural a la empresa, se estipuló que el financiamiento de estos programas queda en sus manos, pudiendo la ejecución realizarse a través de entidades públicas o privadas debidamente autorizadas por el SENCE. El gasto en que incurren las empresas se deduce de sus obligaciones tributarias, pudiendo alcanzar al 1°/o de las remuneraciones imponibles pagadas a su personal. Con esta medida se restringió la participación de los trabajadores en su proceso educativo y la función docente del estado se redefinió en términos de una función subsidiaria, limitando su participación al desarrollo de programas educativos en áreas de interés nacional con énfasis especial en aquellas acciones destinadas a atender a la población desocupada y la que busca trabajo por primera vez.

Con el correr del tiempo los programas de calificación de la fuerza de trabajo ocupada en las diversas ramas de actividad se ha confundido con seminarios de capacitación para empresarios, ejecutivos y profesionales aumentando estos últimos en desmedro de los primeros. Aquellos programas subsidiados por el estado se han dado en estrecha relación con el denominado Programa de Empleo Mínimo (PEM) implementado por el gobierno para paliar el notable y persistente aumento de las tasas de desempleo existentes desde 1973. En parte dichas acciones han sustituido las actividades que, desde 1965, se venían desarrollando en áreas sub-urbanas con el fin de promover el desarrollo comunitario sobre la base de la acción organizada de los grupos poblacionales. En lo que concierne al sector rural y al movimiento campesino la promulgación del Estatuto tuvo consecuencias aún mayores. Significó, por una parte, el fin definitivo de las políticas de formación laboral en función de cambio agrario y, por otra, la inmediata desaparición del Fondo de Educación y Extensión Sindical (FEES) y la consecuente derogación de los mecanismos que permitían el financiamiento de las organizaciones sindicales campesinas. Estas obtenían sus recursos de dos fuentes: directamente de sus asociados y a través de un mecanismo indirecto originado en aportes de los empresarios agrícolas que, recaudados a través de la Dirección del Trabajo, eran distribuidos por el FEES en forma proporcional a la representatividad de cada organización. Parte importante de estos recursos se dedicaban a la formación

técnica y social de los campesinos sindicalizados. La derogación de este mecanismo sumado a la promulgación de un decreto anterior que prohíbe la celebración de reuniones de carácter deliberativo acabó por congelar las acciones que, en el campo ocupacional, formaban parte de la historia educacional de las organizaciones campesinas.

Ahora bien, todo lo anterior dice relación con aquellos procesos que se han dado, y se dan, al margen del aparato de educación regular y que, en el caso chileno, se habían venido incorporando a políticas sectoriales de desarrollo. Existen, también, aquellas actividades definidas como programas regulares de educación de adultos y que se cifien, en sus rasgos básicos, a las normas establecidas por el sistema formal de enseñanza. Entre ellos se ubican los programas desarrollados por la Jefatura de Planes Extraordinarios de Educación de Adultos que comprenden planes de alfabetización, nivelación y regularización de estudios. Hasta ahora dichos programas se han desarrollado sobre la base de la estructura que se conformara a raíz de la reforma educacional en 1965, habiéndose modificado los contenidos y métodos de trabajo. Contrariamente a lo ocurrido en épocas anteriores en que dicha actividad se ligaba estrechamente al análisis y búsqueda de soluciones a problemas derivados de la realidad social y económica, en la actualidad, se pone énfasis en programas masivos que haciendo uso de recursos tecnológicos se centran en el aprendizaje individual en torno a contenidos pre-determinados en función de la necesidad de formar recursos humanos adecuados para un eficiente funcionamiento del sistema vigente. Con estas acciones, que en cierta medida refuerzan la política de capacitación ocupacional, han disminuido notoriamente aquellas que tenían por propósito proveer a los sectores menos privilegiados educación básica y media, permitiendo tanto el acceso a niveles superiores de enseñanza como una participación activa en la vida nacional. Por último, la publicación de las Directivas Educativas del gobierno explicitando el marco y objetivos de la política educacional, restringieron aún más estos programas, rematando el conjunto de medidas que se habían tomado con anterioridad respecto de la educación de adultos(6).

En el contexto anterior la adecuación que de la educación de adultos se ha hecho en el país constituye un proyecto regresivo que altera de manera sustantiva la historia de la educación de los últimos decenios. Aún cuando no es posible determinar su impacto, el análisis a la luz del significado que tiene para la población adulta se hace imprescindible en cualquier intento por caracterizar la situación actual y diseñar estrategias o modelos de educación alternativos. Esta posición se sustenta en el supuesto de que las vinculaciones que existen entre la educación y otros procesos que se dan en una sociedad no son unidimensionales. No se encuentran en ellos una reproducción mecánica de las condiciones materiales de la sociedad sino, por el contrario, en esta forma de práctica social y particularmente en la educación de adultos, se reflejan no sólo los intereses y motivaciones de un grupo social particular sino los de todos aquellos que conforman la estructura de poder de la sociedad y que en un momento determinado se encuentran al margen de la toma de decisiones. En este sentido, tales acciones pueden, por una parte, reforzar un tipo de sociedad, sus valores dominantes y las preferencias ocupacionales de ésta y, por otra, generar un estímulo hacia el cambio de valores y de relaciones económico-sociales. De ahí que en una misma sociedad coexistan tendencias contrapuestas. Este es, de hecho, el caso de Chile donde las tendencias rupturistas se contraponen con aquellas que intentan mantener y desarrollar

un proceso educativo centrado en el desarrollo integral del adulto que, vinculando la enseñanza con el mundo del trabajo y la organización sindical, reafirma el derecho a la participación en la gestación de los procesos educativos y en la transformación de la propia realidad. Son estos procesos los conocidos, genéricamente, como educación popular.

El desarrollo de los programas de educación de adultos en el agro estuvieron desde 1965 en función del proceso de reforma agraria y de las políticas de sindicalización campesina. Los programas de alfabetización, educación básica, capacitación agro-económica, agro-técnica y social se combinaron en un esfuerzo por modificar sistemas tradicionales de producción agrícola e incentivar la participación campesina en el proceso de toma de decisiones. Para ello, estos programas se encuadraron dentro de los marcos diseñados, dirigidos y ejecutados por el estado dando origen al nacimiento de algunas instituciones y a la reorganización de otras. Correspondió a la Corporación de la Reforma Agraria (CORA) el proceso de expropiaciones y organización de las nuevas unidades productivas y el apoyo técnico y crediticio en el proceso de producción. En materia educativa llevó a cabo, conjuntamente con el Ministerio de Educación, campañas masivas de alfabetización y educación básica así como formación agro-técnica y empresarial.

Al Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP), se le asignó por función la asistencia técnica y crediticia de los pequeños productores y, lo que es más importante, la labor promocional de organizaciones campesinas. Congruentemente con esto el énfasis de su labor educativa estuvo puesto tanto en la organización de sindicatos de asalariados agrícolas y la formación de dirigentes de cooperativas, unidad básica del trabajo con los pequeños propietarios. Junto a dichos organismos, el Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria (ICIRA), creado en 1964, cumplió con la labor de formación del personal de otras agencias estatales encargadas de aplicar las medidas de cambio en el campo. A la vez, capacitó campesinos del área reformada preparándolos para desempeñarse en calidad de dirigentes.

El año 1968 se había avanzado considerablemente en el cambio de las formas de tenencia de la tierra y se había dado un impulso considerable al desarrollo del movimiento campesino. Desde fines de la década del 50 y hacia mediados de los años 60, el número de campesinos sindicalizados había aumentado de 1.658 a 76.356 y el número de sindicatos agrícolas de 24 a 208. Las organizaciones se habían agrupado en tres grandes Confederaciones Nacionales Agrícolas (Ranquil, Libertad, Triunfo Campesino).

Una situación similar vivía el sector reformado y el denominado movimiento cooperativo que venía siendo subsidiado por el estado en lo concerniente a las políticas de crédito, comercialización y asistencia técnica, prestada por los organismos reseñados anteriormente.

Ahora bien, la progresiva desaparición de los organismos del sector público agrícola y las políticas de capacitación vigentes empezaron a hacer muy difícil, sino imposible, la sobrevivencia de los pequeños propietarios y/o asignatarios agrícolas que debieron empezar a subsistir en un esquema que requiere de gran capacidad empresarial, eficiencia técnica, manejo tecnológico y acceso al crédito. Del mismo modo, se hizo difícil llevar a cabo programas educativos en un contexto en el cual el campesino no cuenta con recursos que lo apoyen en la coordinación y planificación del crédito, y

búsqueda de formas adecuadas para lograr un mejor rendimiento de sus cultivos.

En el marco de una política estatal restrictiva tanto en el plano económico como organizacional empezaron a diseñarse, entonces, los programas educativos desarrollados por los organismos del sector no-gubernamental con vistas a apoyar la sobrevivencia de dichos grupos. Esto, a través de programas de ayuda directa, proyectos productivos o asignación de recursos a los grupos postergados, programas de capacitación diseñados en función de los intereses y necesidades de los distintos estratos campesinos y fomento de acciones coordinadas por parte de las organizaciones existentes.

A este respecto, cabe señalar que, a pesar de lo indicado en acápites anteriores respecto del papel del estado en el desarrollo de la capacitación campesina, la Iglesia y los grupos de inspiración cristiana siempre tuvieron una participación activa en estos procesos. Con respecto a la acción del estado sin embargo, éstas eran experiencias de carácter restringido, variando sus funciones según los procesos que perseguían apoyar. Así, en etapas sucesivas y recurrentes este quehacer educativo varió entre la suplencia, el asistencialismo y las acciones de corte socio-político y organizacional. Estas funciones parecen mantenerse en el conjunto de organismos no-gubernamentales dedicados a llevar a cabo programas educativos en el medio rural. También existe una permanencia en la base institucional. El cuadro siguiente permite establecer que, en la actualidad, los programas no-gubernamentales se apoyan mayoritariamente, en organismos de base eclesial.

**Cuadro 1**

**Base Institucional de programas de apoyo  
al sector campesino**

<b>Base Institucional:</b>	<b>Nº de Programas:</b>	
1. Organismos dependientes de la Iglesia Católica	17	41.4 <sup>o</sup> /o
2. Fundaciones privadas vinculadas a la Iglesia Católica	11	26.8 <sup>o</sup> /o
3. Fundaciones privadas vinculadas a otras iglesias	7	17.0 <sup>o</sup> /o
4. Sociedades de responsabilidad limitada y/o corporaciones de derecho privado	5	12.2 <sup>o</sup> /o
5. Organizaciones Campesinas	1	2.4 <sup>o</sup> /o
<b>TOTAL PROGRAMAS</b>	<b>41</b>	<b>100.0<sup>o</sup>/o</b>

FUENTE: Cuadro elaborado en base a la información contenida en S. Gómez, **Programas de apoyo al sector campesino en Chile (versión final)**. Documento de Trabajo N° 157, FLACSO, 1982.

**Un estudio mayor sobre las instituciones y programas**

Un estudio mayor sobre las instituciones y programas de educación de adultos y educación laboral vinculados a la Iglesia Católica para todo el país revela un total de 95

programas localiza 38 programas ligados a la educación de adultos, en general, y laboral, en particular, desde Talca al sur coincidiendo, en gran parte, con los 41 casos revelados en el estudio ya citado.

Este conjunto de programas no es, de manera alguna homogéneo. Ellos atienden a grupos diversos y persiguen distintos objetivos que van de lo puramente instrumental (formación para el desempeño de un oficio) hasta la formación socio-política (sindical, por ejemplo). En un rango intermedio se ubican otros proyectos que combinan la formación técnica y social en un esfuerzo por propiciar la adquisición de habilidades, destrezas y, a la vez, construir, colectivamente, un marco de interpretación de la realidad y los fenómenos sociales.

Este es, podríamos decir, un elemento común a todas las experiencias, aún las de corte instrumental. El otro lo constituye la inserción de estas actividades en programas más amplios de desarrollo económico-social o político que visan a un fortalecimiento de las organizaciones existentes o, en su defecto, a la búsqueda de nuevas formas o alternativas de participación para los grupos postergados del agro. Se suple, con ello, los vacíos producidos por efectos de las medidas restrictivas impuestas a la participación campesina, tanto en lo económico como en lo social. Si intentamos agrupar dichas experiencias según el tipo de estrategias utilizadas se puede observar las formas en que a ellas se integra el componente educativo.

**Cuadro 2**

**Tipo de estrategias generales adoptadas por programas de apoyo al sector campesino**

Tipo de Estrategia	Nº de Programas	
1. Ayuda directa para proyecto de autosubsistencia	11	26.8 <sup>o</sup> /o
2. Programas de asistencia técnica o instrumental en proyectos de desarrollo local (necesidades básicas)	10	24.3 <sup>o</sup> /o
3. Programas de apoyo a la organización campesina a través de acciones propiamente educativas o de difusión	6	14.6 <sup>o</sup> /o
4. Combinación de todas las estrategias	14	34.1 <sup>o</sup> /o

FUENTE: Cuadro elaborado en base a la información contenida en Gómez, S. Op. cit.

De los proyectos relevados en el medio rural, 41 se pueden describir como propiamente educativos o conteniendo algún componente de educación o capacitación. Algunos de ellos se caracterizan como procesos educativos de corte instrumental u ocupacional, otros como componentes en programas de desarrollo local, autosubsistencia o satisfacción de necesidades básicas. Por último, no faltan los que combinan ambas dimensiones, la técnica y la social. De los 41 proyectos mencionados, por ejemplo, 38 (92.6<sup>o</sup>/o), mencionaron enfatizar la formación para el desempeño de un oficio; 21 (51.2<sup>o</sup>/o) señalaron capacitar en función de procesos de autosubsistencia y organi-

zación para la producción y 16 (39.0<sup>o</sup>/o), señalaron equilibrar la formación técnica y social. Desagregada esta información según áreas de formación y capacitación se puede observar lo siguiente:

**Cuadro 3**

**Número de menciones por áreas educativas según número de programas  
(Total de programas: 41)**

Áreas	Nº de Menciones:	
1. Educación general básica (niños y jóvenes)	4	9.7 <sup>o</sup> /o
2. Capacitación ocupacional para el desempeño de un oficio (fruticultura, horticultura, etc.)	7	17.0 <sup>o</sup> /o
3. Capacitación vinculada a programas de autosubsistencia (huertos familiares, industrias caseras)	20	48.7 <sup>o</sup> /o
4. Organización técnico-empresarial (administración, contabilidad, organización para la producción)	7	17.0 <sup>o</sup> /o
5. Capacitación social u organizacional	24	58.5 <sup>o</sup> /o

FUENTE: Cuadro elaborado en base a la información contenida en Gómez, S. Op. cit.

Ahora bien, independientemente de la estrategia adoptada, estos programas atienden a un número limitado de participantes, debido fundamentalmente a la falta de recursos económicos. Aún cuando no existen cifras exactas del número de participantes en cada experiencia, sus responsables reconocen que, en contraposición a la situación en decenios pasados, estas actividades son, en general, proyectos experimentales, de cobertura restringida.

Lo anterior se indica con datos de estudios que han relevado información respecto de la cobertura. El DAS en su análisis de proyectos de educación laboral atribuye el mayor número de participantes a los programas del Instituto de Educación Rural, organismo que por decenios ha venido supliendo las deficiencias del sistema educativo en el medio rural. Ellos registran un total de 7500 alumnos matriculados en diversos tipos de actividades cubriendo el 72.3<sup>o</sup>/o del total de participantes en este tipo de programas.

A la cobertura restringida de estas experiencias se añade la concentración de esfuerzo en uno o dos sectores. Los datos existentes(7) señalan una tendencia marcada a atender las necesidades de los campesinos que fueran beneficiados por la Reforma Agraria (asignatarios) y, muy particularmente, aquellos grupos que se mantienen como organizaciones vigentes. Entre estas últimas destacan las cooperativas de la reforma agraria y las sociedades agrícolas de responsabilidad limitada. En los últimos años ha surgido un interés especial por la población indígena (mapuches) y el apoyo a las organizaciones que representan sus intereses. "Dentro del sector derivado de la Reforma Agraria que mantiene organizaciones productivas vigentes", señala S. Gómez,

“existe un fuerte apoyo externo (...). Si consideramos ahora al sector de asignatarios individuales llegaremos a la conclusión que cuentan aún con más apoyo (...). Prácticamente todas las instituciones y programas señalados en (este estudio) trabajan con este sector, muchas de ellas en forma exclusiva”(8).

El tipo de asignatarios por programa se resume en el cuadro siguiente:

**Cuadro 4**

Beneficiarios (*)	Nº de Programa:	
- Un estrato (asignatarios de la Reforma Agraria)	18	43.90/o
- Más de un estrato (asignatarios y población indígena)	15	36.50/o
- Todos los estratos(**)	8	19.50/o

(\*) Los estratos considerados comprenden pequeños propietarios y minifundistas, asignatarios de la Reforma Agraria, asalariados agrícolas, pobladores rurales y población indígena.

(\*\*) De entre los estratos atendidos en el medio rural, los programas tienden a beneficiar mayoritariamente, a campesinos asignatarios de la Reforma Agraria (26.90/o) y, en segundo lugar, a grupos de extracción indígena (12.20/o). Los que atienden más de un estrato privilegian un trabajo con pequeños productores y asignatarios (12.20/o) y, en la misma proporción pequeños productores, asignatarios y pobladores rurales (12.20/o).

Cuadro elaborado a partir de información contenida en Gómez, S. Op. cit.

Si se observa el cuadro anterior, los mayores porcentajes corresponden a sectores tradicionalmente atendidos por organismos estatales que, en decenios pasados eran los encargados de apoyar los procesos de cambio agrario. De hecho, la mayoría de los programas dedicados a estos grupos corresponden a procesos de capacitación vinculados a proyectos de autosubsistencia, resolución de problemas o satisfacción de necesidades básicas. Con ellos se busca solución colectiva a los problemas que enfrentan estos grupos por falta de tierras cultivables, inexistencia de crédito y asistencia técnica, falta de servicios básicos como salud, vivienda, educación. Eso explica, en parte, que tales programas de autosubsistencia enfatizan, actualmente las actividades vinculadas al aprovechamiento de la fuerza de trabajo familiar en actividades productivas, programas de preparación y conservación de alimentos, hábitos alimenticios y nutrición, programas de organización para la producción y procesos de autoayuda, tales como huertos familiares, entre otros.

La atención de estos problemas y el énfasis en el sector reformado deja de lado, en la actualidad, a un grupo que jugará un papel importante en los procesos de sindicalización campesina: los asalariados agrícolas.

Estos sectores, en años anteriores sujetos de los programas de formación sindical, son hoy partícipes de las experiencias de formación de dirigentes y asistencia legal para la solución de problemas laborales que enfrentan quienes aún se encuentran afiliados a alguna organización sindical. Los estudios existentes(9), señalan la existencia de tres experiencias de esta naturaleza de las cuales sólo una se autodefine como un

proyecto de capacitación sindical. Contrasta dicha situación con aquella anterior a 1973 cuando las propias organizaciones sindicales se encargaban de la gestión y desarrollo de su educación, llevando a cabo también el estado, políticas específicas en este sentido. Ilustra lo anterior la existencia hasta 1973 del Fondo de Extensión y Educación Sindical (FEES) y los programas de capacitación sindical que desarrollaran las Confederaciones de Sindicatos Ca. pesinos según se desprende del siguiente cuadro:

Cuadro 5

Número de actividades de las organizaciones sindicales campesinas en el campo de la capacitación sindical

Año	Organización	Nº de cursos	Nº de Alumnos:
1969-1970	Triunfo Campesino	563	8.760
1970-1971		964	14.370
1971-1972		1.092	17.216
1972-1973		1.757	43.925
1969-1970	Ranquil	430	8.500
1970-1971		574	11.480
1971-1972		992	19.840
1972-1973		1.072	21.440
1969-1970	Libertad	635	21.680
1970-1971		507	17.295
1971-1972		268	8.700
1972-1973		268	8.700

FUENTE: Gajardo M. Egaña. L. El desarrollo de la Capacitación Campesina en Chile: 1960-1970. PII.E. Estudios, Mimeo, 1972.pp.154.

El cuadro considera sólo las organizaciones con mayor número de socios. No se consideró otras como la Federación Sargento Candelaria, Confederación Provincias Agrarias Unidas, ni la Confederación Unidad Obrero-Campesina surgida en 1972.

Si se observa la información anterior y se la contrasta con aquellas del cuadro que sintetiza las estrategias adoptadas actualmente queda en evidencia la adecuación que han hecho los organismos que llevan a cabo programas de apoyo para atender a las necesidades e intereses de los diversos estratos campesinos. Como bien señala S. Gómez, para atender "a las necesidades de una serie de organizaciones que son el fruto de esfuerzos que se desplegaron en el pasado por alcanzar valores, tales como participación popular, democracia interna, autogestión que, por el hecho de haber sido diseñadas bajo otro contexto político-económico, requieren de apoyo externo para poder sobrevivir (...). El apoyo a este tipo de organizaciones tiene el sentido de mantener vigente, una memoria histórica que, en general, ha sido borrada por los acontecimientos y políticas implementadas con posterioridad (...). Junto con estas perspectivas de

apoyar organizaciones simbólicas del pasado hay que considerar el valor de los programas (...) por lo menos en dos dimensiones: experiencias sobre nuevas formas de apoyo a diferentes estratos campesinos y ensayos de nuevas formas de organización campesina”(10).

Lo anterior apunta a un aspecto relevante, cual es la adopción por grupos y entidades de la sociedad civil de estrategias y prácticas que en épocas pasadas se podían asumir desde el aparato de estado. Señal de lo anterior es que al año 1972 existían al menos cinco entidades estatales dedicadas a la promoción y capacitación campesina(11). Esto, sin considerar los organismos no-gubernamentales y las propias organizaciones campesinas. A 1982, no sólo han desaparecido los organismos estatales dedicados a esta actividad, sino que han sido suprimidas las organizaciones, entidades y recursos que le permitían operar en este campo.

El cuadro siguiente ilustra dicha situación:

## CUADRO 6

### SITUACION DE LA CAPACITACION CAMPESINA AL AÑO 1973

SECTOR	TIPO DE CAPACITACION			ESTRATOS	
	Técnico y Ocupacional	Social y Sindical	Básica General	Sector Reformado	Sector No Reformado
<b>1. Gubernamental</b>					
CORA	x	x	x	Asentados	---
INDAP	x	x	x	Asentados	Pequeños Propiet.
ICIRA	x	x	—	Asentados	Asalariados
FEES	x	x	—	Asentados	Asalariados
INACAP	x	—	x	Asentados	Pequeños Propiet.
MINEDUC	x	—	x	Asentados	Asalariados
<b>2. No-Gubernamental</b>					
IER	x	x	x		Todos los Estratos
ICECOOP	x	x	—	Asentados	Pequeños Propiet.
FREDER	x	x	x		Todos los Estratos
CESCO (UCH)	—	x	—		Sindicalizados
CEA LUC	—	x	—		Sindicalizados
<b>3. De Organizaciones Campesinas</b>					
RANQUIL	Convenios	x	Conv.		
TRIUNFO					
CAMPESINO	Convenios	x	Conv.		
LIBERTAD	Convenios	x	Conv.		
CAMPOCOOP	Convenios	x	Conv.		

FUENTE: Gajardo, M., Egaña L. Op. cit. pp. 158.

Sólo se incluyen aquí las organizaciones del sector público y privado consideradas en el estudio ya reseñado.

Se señalaba con anterioridad que estos programas son de cobertura restringida. Esto, aun cuando no se dispone de antecedentes que permitan dar cuenta del total de campesinos partícipes de los programas. Sin embargo, cabe destacar, también, que no sólo estos programas —de tipo no-gubernamental— son limitados en cuanto a su cobertura. También lo son los actuales programas oficiales a pesar de la proporción de programas reconocidos por el Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE) para el sector agrícola. Estudios recientes señalan respecto de estos programas que “el acceso a los programas de capacitación por parte de campesinos sin tierra y pequeños propietarios agrícolas u otras categorías de trabajadores del agro de escasos recursos se encuentran severamente limitados por motivos económicos. Hasta el momento, no ha sido posible la creación de organismos técnicos intermedios encargados (...) de reunir y administrar los fondos que, sin gasto alguno para ellos y hasta el concurso del uno por ciento de las remuneraciones imponibles de los empresarios agrícolas, pueden destinarse a actividades de capacitación. De ahí que la capacitación no llegue en forma masiva a los estratos de menores ingresos para los cuales el sistema de becas del SENCE suele representar no sólo el medio más importante sino el único para acceder a los programas de capacitación”(12).

Y se cita, entre los organismos que en la actualidad diseñan metodologías de enseñanza-aprendizaje que permitirían al menor costo posible, ampliar la cobertura de atención educativa, a organismos tales como INACAP e Instituto de Educación Rural (IER) que, este último a pesar de ser un organismo no-gubernamental, financian parte importante de sus actividades con subsidios provenientes del Ministerio de Educación y el SENCE. Esto es lo que, por una parte, le ha permitido al IER ofrecer una cierta proporción de su matrícula en forma gratuita y, por otra, ser el organismo de educación rural con mayor proporción de alumnos en sus diversos programas. Documentos oficiales registran, al año 1980, un total de 255.000 participantes en actividades diversas siendo, de lejos, el organismo no-gubernamental que desarrolla el mayor número de acciones educativas en el medio rural.

Es obvio que los fines e intencionalidad de los programas gubernamentales y no-gubernamentales difieren radicalmente. Difieren, también, sus estrategias, métodos y técnicas de acción. Allí donde los segundos privilegian la capacitación ocupacional y el adiestramiento de mano de obra, los primeros valorizan una formación integral vinculada a la participación social y al desarrollo de acciones tendientes a democratizar el acceso a funciones y beneficios sociales. Allí donde el estado privilegia la reimposición de estrategias educativas que afirma una educación de tipo escolarizante que prescinde de los intereses y necesidades de los diversos estratos campesinos, los organismos no-gubernamentales intentan mantener una estrategia educativa centrada en dichos intereses. Estrategia que partiendo de la realidad e intereses campesinos se sustenta en principios de participación y trabajo colectivo. Acciones que tienden no sólo a la adquisición de habilidades y destrezas sino, sobre todo, a apoyar formas grupales de trabajo pedagógico que tiendan al desarrollo de una capacidad de comprensión crítica de la realidad y aptitud para participar en la gestión de los procesos que se dan en la sociedad, incluyendo, como es obvio, al propio proceso educativo.

Aun cuando volveremos sobre este punto al analizar cuestiones de tipo metodológico cabe formular aquí, algunas preguntas al respecto. A vía de ejemplo, ¿cuánto de lo anterior se logra en el contexto de una sociedad autoritaria, concentradora y exclu-

yente? ¿cuánto de ello no representa sino esfuerzos testimoniales y acciones experimentales? ¿hasta qué punto dichos esfuerzos son susceptibles de generalizarse en una situación de cambio social? ¿cuánto de ello representa un esfuerzo por la construcción de un proyecto popular alternativo? ¿cuál su viabilidad considerando lo limitado de los espacios de acción?

Todas las anteriores son preguntas que surgen al observar cuántos y cuáles son los programas de apoyo al sector campesino. Interrogantes que no cabe contestar en este trabajo pero que pueden orientar futuras indagaciones, siendo válidas, también, para el conjunto de actividades educativas con sectores populares. Entre ellas que se dan en el medio urbano y a las cuales se hará referencia a continuación.

Al hacer referencia a la realidad de los programas de educación popular en el medio urbano, queremos considerar dos grandes grupos: aquel grupo de programas que se da con sectores marginales-urbanos y aquéllos más específicos, que se constituyen como instrumentos de apoyo a grupos del movimiento obrero.

Conforman los primeros programas aquellas experiencias desarrolladas con grupos definidos sobre la base de criterios de territorialidad y pobreza crítica. Al igual que en el medio rural tampoco estas acciones son nuevas en el país, pudiendo remontarse su origen a las acciones reivindicativas del movimiento popular y su expansión a las acciones, que desarrolladas desde el aparato estatal, formaban parte de las políticas de desarrollo comunitario para el medio urbano. Este tipo de actividades fueron prioritarias en las políticas gubernamentales del decenio del 60 y posteriormente, del período comprendido entre 1970-1973. En el primer período el énfasis de las políticas educativas del estado estuvo puesto en la atención de aquellos grupos que habrían permanecido al margen de la producción, el consumo y la vida política del país. Estos grupos, definidos como "marginales", constituían según el diagnóstico de la época un elemento de desintegración social y un factor de retraso del desarrollo en tanto no participaban de los valores y pautas de comportamiento propios de una sociedad moderna. Tras el objetivo de incorporarlos a la vida nacional se diseñó una política de promoción popular donde la educación jugaba un papel de apoyo en la tarea de impulsar el desarrollo organizacional en estos grupos. A través de una Consejería Nacional de las organizaciones surgidas en el medio poblacional se llevaron a cabo un conjunto de acciones educativas que apoyaban la formación de dos tipos de organizaciones: a) territoriales (juntas de vecinos), encargadas de las demandas reivindicativas de consumo y dotación de las áreas de jurisdicción a partir de los recursos de la comunidad; y b) funcionales, que atendían el desarrollo de los intereses recreativos y culturales de categorías específicas de pobladores. Entre las acciones de educación de adultos desarrolladas con sectores populares en el período, destacan la:

i) Capacitación vecinal: desarrollada con el propósito de promover la formación y afianzamiento de las organizaciones comunitarias a través de la formación de dirigentes en aspectos doctrinarios y técnicos, a fin de que actuaran en calidad de agentes promocionales en el seno de las comunidades.

ii) Capacitación femenina: tendientes a dotar a la mujer de conocimientos tanto técnicos como sociales, necesarios para desempeñarse en la vida comunitaria. El ámbito donde se desarrollaron estas actividades fueron la población, la comuna y la provincia, de modo tal que las mujeres se constituyeran en representantes de las organizaciones

femeninas de base, llegando a constituir la Confederación Nacional de Centros de Madres (CEMA).

iii) Capacitación juvenil: dirigida a la juventud como elemento vital en los cambios que se pretendían y dinamizadora de acción en el medio poblacional urbano.

Entre 1969-1970 la acción gubernamental creó 3.487 juntas de vecinos funcionando un total de 9.000 centros de madres con una participación de socios estimada en 45.000 personas, considerándose estas cifras como indicador del significado de la influencia ejercida en los medios populares por los grupos que impulsaban estas políticas de desarrollo social. Durante el período comprendido entre 1970 y 1973 se mantuvo la política organizativa basada en la territorialidad, enmarcándose en un nuevo contexto: los objetivos organizacionales y la participación social añadió a la reivindicación de la satisfacción de necesidades básicas (vivienda, infraestructura de salud, dotación urbanística, cultura), la reivindicación por el control de los medios de producción y la plena participación en la toma de decisiones. La Consejería Nacional de Promoción Popular pasó a denominarse Consejería Nacional de Desarrollo Social, dedicada, sobre la base de las organizaciones formadas en el período 1965-1970, a difundir las orientaciones básicas del modelo socio político democratizante y a movilizar a estas capas de la población para participar no sólo en el consumo sino también en la producción y el poder político del país.

Como producto de ello se originaron nuevas modalidades de organización y movilización popular: las Juntas de Abastecimiento y Control de Precios (JAP), los Consejos Paritarios de Salud, los Departamentos de Ejecución Directiva de Viviendas, fueron todos mecanismos de cristalización de iniciativas populares en el campo de las reivindicaciones por una mayor participación en los beneficios sociales y económicos. Como producto de ello no hubo programas de capacitación desvinculados de la organización y movilización en cada frente del desarrollo social, lo que determinó que los contenidos no fueran definidos en forma específica. Entre ellos cabe destacar:

i) Abastecimiento: vinculación de los objetivos particulares de la línea de abastecimiento, con los objetivos generales del conjunto de la acción económica del gobierno.

ii) Salud: democratización de la salud por la incorporación de los trabajadores del Servicio Nacional de Salud y los trabajadores poblacionales organizados al control y administración de unidades hospitalarias. Programación de campañas que apuntaban a la medicina preventiva y a cuestiones de salud mental e higiene ambiental. Acción de los organismos gubernamentales en lo concerniente a la creación de instrumentos de movilización popular: los consejos de salud y los voluntarios de salud. Formulación de campañas masivas, tales como alcoholismo, diarrea infantil, higiene ambiental.

iii) Vivienda: la Consejería Nacional de Desarrollo Social y su papel en el problema de la vivienda. Capacitación para la formación de Comités de Arrendatarios. Causas que originan el problema de la vivienda y el papel que corresponde a los trabajadores organizados en el ataque a dichas causas.

iv) Recreación y Cultura: vinculación entre intereses y necesidades particulares de recreación y cultura con la movilización de los pobladores. La cultura popular como elemento movilizador de los jóvenes. La organización de los centros culturales.

Es sabido que dentro del actual esquema sociopolítico se han revertido las tendencias organizacionales predominantes en decenios pasados, sustituyéndose por

programas tendientes a mantener una fuerza de trabajo mínimamente calificada y altamente disciplinada lo que se obtiene a través de la formación que entregan las empresas y corporaciones privadas en lo educacional y de la difusión de los principios y valores del actual orden económico-social que se realiza a través de los diversos medios de que dispone el estado. Las Juntas de Vecinos, organizaciones con relativa autonomía han dejado de operar como tales, siendo sus dirigentes impuestos en forma vertical. Igual cosa sucede con los Centros de Madres atendidos por un organismo creado por el actual gobierno. La Secretaría Nacional de la Mujer participa en coordinación con otros organismos de programas, Campaña Nacional de Alfabetización, etc. No se dispone de datos que permitan dar cuenta de la evolución de este tipo de organizaciones, ni de los programas que con ellos se desarrollan, a excepción del Plan del Empleo Mínimo al que se hará referencia con posterioridad.

Frente a las actuales políticas gubernamentales de desarrollo local, los programas educativos no-oficiales en el medio poblacional urbano, se han insertado en el marco de lo que se ha venido denominando, particularmente en el último decenio, estrategias de sobrevivencia(13), y satisfacción de necesidades básicas(14). Estos, a su vez, se vinculan con aquellas actividades destinadas a apoyar la emergencia de nuevas organizaciones de base surgidas a nivel local para la búsqueda de soluciones conjuntas a los problemas que estos grupos enfrentan. Entre ellos cabe destacar los Comedores Populares, Bolsas de Cesantes, Comités de Vivienda, Centros de Apoyo Escolar, entre otros.

El relevamiento de 22 organismos y 42 proyectos de apoyo a grupos y organizaciones del medio poblacional urbano realizado recientemente como parte de un relevamiento del total de estos programas(15), permiten una visión más acotada de la base institucional en la que se apoyan sus estrategias, beneficiarios y problemas enfrentados.

**Cuadro 7**

**Programas de apoyo a sectores marginales urbanos**

Base Institucional	Nº de Proyectos	O/o Sobre el Total
1. Organismos dependientes de la Iglesia Católica	5	18.1
2. Fundaciones privadas vinculadas a la Iglesia Católica	7	13.6
3. Fundaciones privadas vinculadas a otras Iglesias	2	4.5
4. Sociedades de responsabilidad limitada y/o corporaciones (centros) de derecho privado	8	36.3
5. Organizaciones populares	—	—
<b>TOTAL:</b>	<b>22</b>	<b>100.0</b>

FUENTE: Cuadro elaborado en base a información proporcionada por responsables del Proyecto Unidad de Información para la Acción, FLACSO, 1982.

Sobre la base de la información anterior y considerando la perspectiva de trabajo de este estudio, cabe señalar que del total de proyectos relevados, 41 incluyen las funciones educativas como núcleo preferencial de acción y, de éstos, 33 se autodefinen como proyectos de educación popular indicando, varios de ellos, como interés del proyecto el desarrollar alternativas metodológicas renovadas de trabajo educativo con sectores populares. El estudio indica que consultados sus responsables, un 98.4% caracterizó estos proyectos como componentes de solución de necesidades básicas, autosubsistencia y apoyo a la organización popular. Un 97.6% relacionó la inclusión de actividades educativas de corte instrumental u ocupacional como parte integral de estos procesos. La clasificación de programas por ámbito de incidencia según la propuesta metodológica de J. Chateau, se indica a continuación.

**Cuadro 8**

**Proyectos por ámbito de incidencia**

Ambito de Incidencia	Nº de Proyectos	Porcentaje
– Educación y Capacitación	17(*)	40
– Solución necesidades básicas	11	26
– Organización de base	12	29
– Asesoría a grupos y organizaciones	2	5
TOTAL:	42	100

(\*) De los 17 proyectos que se pueden describir en términos de educación y capacitación en la perspectiva del proceso de incidencia, 15 de ellos caracterizan dicho proceso como de educación popular.

FUENTE: Chateau, J. Op. cit. pp. 58.

A su vez, la población atendida por los programas fue caracterizada en los términos siguientes:

**Cuadro 9**

**Número de proyectos según el tipo de población al que se dirigen**

Tipo de población	Nº de Proyectos	Porcentaje en relación al total de Proyectos
– Grupo familiar	24	57
– Niños	10	24
– Mujeres	19	45
– Jóvenes	9	21
– Adultos en general	11	26
– Dirigentes poblacionales	7	17
– Organizaciones y grupos de base	13	31

FUENTE: Chateau, J.: Op. cit.: pp. 58.

Los mayores porcentajes se refieren a programas que privilegian un trabajo educativo y/o social con grupos familiares y con mujeres. En una proporción menor se hace referencia específica a un trabajo con organizaciones y grupos de base y adultos en general. Esto contrasta con la situación vivida hasta 1973 y se explica, en parte, por las restricciones impuestas sobre la participación de los sectores populares del medio urbano marginal en actividades reivindicativas o demandas estructuradas en torno de uno o más movimientos sociales.

Dos tipos de elementos pueden ayudar a explicar esta situación. Estos se refieren al tipo de factores que se señalan como facilitadores en el desarrollo de un proyecto y aquellos que se indican como obstáculos en el desarrollo del mismo. Los cuadros siguientes, elaborados por Chateau, J. y Rojas, S., indican el tipo de factores que se señalan como facilitadores y como obstáculos en el desarrollo de proyectos de esta naturaleza.

**Cuadro 10**

**Tipo de factores que se señalan como facilitadores en el desarrollo de un proyecto, según número de proyectos que lo mencionan**

<b>Facilitadores</b>	<b>Nº de Proyectos en que se lo menciona</b>	<b>Porcentaje en relación al total de Proyectos</b>
Existencia de organizaciones de base	22	52
Dirigentes capacitados	5	12
Experiencia previa en ese tipo de trabajo	4	10
Responder a demandas o necesidades de pobladores	11	26
Proyecto inserto en un contexto institucional que tiene amplia red de relaciones	20	48
Apoyo y colaboración de otras instituciones	11	26
Uso de materiales motivadores	17	41

FUENTE: Chateau, J.: Op. cit. p. 59.

En un grado mayor de especificidad, los factores que obstaculizan el desarrollo de estas actividades se han clasificado de la manera siguiente:

Cuadro 11

Tipo de factores que se indican como obstáculos en en desarrollo de un proyecto, según número de proyectos que lo mencionan

Obstáculos	Nº de Proyectos en que se lo menciona	Porcentajes en relación al Total de Proyectos
Temor de los participantes	23	55
Deserción	9	21
Problemas financieros	6	14
Falta de regularidad en el desarrollo de las actividades	8	19
Descontinuación de las actividades	3	7
Heterogeneidad de los participantes	6	14
Dificultades de tipo socioeconómico de los participantes	15	36
Problemas ideológicos	6	14
Carencia de infraestructura de apoyo	6	14
Falta de organización de base	1	2

FUENTE: Chateau, J. Op. cit.; p. 60.

Es interesante destacar lo indicado por J. Chateau, en tanto provee alternativas de explicación al énfasis de los proyectos que se ubican en la perspectiva de atender a las mínimas necesidades de sobrevivencia de estos grupos. Señala este autor que "en el caso de los proyectos orientados a la solución de necesidades básicas es donde con menor frecuencia se nombra el temor como obstáculo, en ese tipo de proyectos es donde se encuentra el mayor porcentaje de casos que describen la presencia de otros obstáculos. Entre ellos destacan, por lo alto del porcentaje, la existencia de problemas socioeconómicos de los participantes y la falta de infraestructura de apoyo. Si se descarta el caso de los proyectos que tienden a las asesorías, dado que son muy pocos (...) la mayor frecuencia de la indicación del temor como problema está en los proyectos que buscan la organización de base.

Lo anterior, sumado a la falta de información existente sobre los diversos estratos del medio poblacional urbano que participan de estas experiencias, sus características, las normas y valores predominantes en estos grupos, la percepción que tienen frente al polo social dominante, la escuela y la educación, son áreas que abren importantes caminos de futuras aproximaciones al problema. Hasta ahora, conocemos del número aproximado de programas en este campo, desconocemos su cobertura, lo que imposibilita, también, la medición de su impacto.

Se conoce, pues, de la existencia de un número de experiencias de desarrollo social y educativo llevadas a cabo por veintidós instituciones —en su mayoría de inspiración cristiana— en poblaciones urbano-marginales del Gran Santiago. Se sabe, también, que éstas privilegian un trabajo educativo vinculado a los procesos de organización social en función de la satisfacción de necesidades básicas. No se registran, como acontece en el medio rural, la existencia de experiencias educativas vinculadas a proyectos productivos o de autosubsistencia lo que puede explicar, en parte, el énfasis en lo organizativo por sobre un quehacer de tipo más instrumental.

La formación impartida a aquellos grupos que se encuentran directamente ocupados en la producción de bienes se venía dando en el país bajo la denominación de educación de trabajadores. Hoy se conoce —desde la perspectiva oficial— como capacitación ocupacional, habiendo venido a sustituir un sistema de capacitación ocupacional las diversas formas en que, hasta 1974, se organizaran las actividades de formación de la fuerza de trabajo semicalificada y sin calificación. Tal como se indicara al iniciar este documento, las normas que establecen el contexto jurídico y necesidades de funcionamiento de este sistema está dado por el Estatuto de Capacitación Ocupacional y Empleo (Decreto Ley N° 1.446) que creó el Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE) encargado de la coordinación, control y supervisión de las actividades de capacitación ocupacional.

La definición de estos procesos como actividades destinadas a desarrollar un conjunto de habilidades y destrezas básicas para un mejor desempeño ocupacional se contradice con la política de ampliación de oportunidades y mejoramiento de la calidad de la enseñanza que caracterizaba la política educacional en el pasado. Predominaban, entonces, entidades especializadas dedicadas a la formación integral del trabajador y organismos universitarios de capacitación.

Anteriormente (16), INACAP orientó su acción a la atención de trabajadores con distintos niveles de calificación y de jóvenes desertores del sistema educacional. Dichas actividades, que calificaban para el eficiente desempeño de un oficio en diversos niveles de operación, se complementaban con programas de capacitación estructurados en función de programas específicos de desarrollo nacional (agrícola, minero, pesquero y hotelero) destinados a aumentar la productividad de la fuerza de trabajo ocupada en diversos sectores de la economía. Bajo la denominación de programas integrales, comprendían: Aprendizaje, Promoción Superior del Trabajo (PST), Promoción Profesional en el Empleo (PPE) y Niveles Medios. Específicamente orientado a permitir a los grupos laborales el acceso a tramos superiores de enseñanza el PSI se dio en convenio con las diversas universidades como se verá con posterioridad. A su vez, el PPE, se estructuró en base a los subprogramas de nivelación media y carreras tecnológicas que permitían a los trabajadores la obtención de la licencia media y un título de calificación profesional. Estos programas, flexibles en sus niveles básicos, condicionaban a la capacidad del individuo el acceso a niveles superiores de enseñanza propiciando, por ende, una movilidad laboral.

En lo que concierne a la formación socio-laboral y/o social de la fuerza de trabajo, el estado creó el Instituto Laboral y Desarrollo Social, hoy suprimido por efectos de la creación del SENCE. Este centró su actividad en la atención de los trabajadores industriales, en tanto, como se indicara, existían organismos dedicados tanto a la capa-

citación técnica como social en el medio rural. Dentro del medio industrial urbano las prioridades estaban centradas en la atención de aquellos sectores que se encontraban vinculados a organizaciones laborales. Así, entre los requisitos de ingreso, se establecía que los trabajadores eran elegidos según su pertenencia a una organización, según el tipo de empresas a que pertenecían y según determinadas ramas de actividad económica.

Ambas dimensiones educativas, técnica y social, se vieron progresivamente complementadas por la acción de las universidades del país, que no estuvieron ajenas al proceso de ampliar las posibilidades educativas de los grupos menos privilegiados. Estas actividades, que se remontan al año 1945 con la creación de la Escuela Diego Portales dependiente del Centro de Alumnos de la Escuela de Ingeniería de la Universidad Católica de Chile, se incrementaron y diversificaron paulatinamente, llegando a desarrollar no sólo programas y formación técnico-profesional, sino también aquellos de enseñanza básica y capacitación socio-laboral. Dichos programas, originalmente definidos como acciones extra-muros de las casas superiores de estudios, se intensificaron a raíz de la aplicación de la reforma universitaria, transformándose de tarea de las organizaciones estudiantiles y acciones parciales de extensión universitaria, en una política de acercamiento de las universidades a los sectores marginados de la vida económica y social del país y en parte integral del proceso de democratización de las universidades chilenas. Parte de esta política, además de las instancias dedicadas a la formación de trabajadores, lo constituyó la ampliación de los cupos de matrículas, creación de carreras cortas y vespertinas, mejoramiento del sistema de becas y reformas de los instrumentos de admisión.

Debe sumarse a ello la participación de las organizaciones de trabajadores a través de su organismo máximo de representación, la Central Unica de Trabajadores (CUT), en la planificación y realización de la mayoría de los programas educativos.

La participación de las organizaciones se incrementó notoriamente a partir de 1971 cuando parte del sector industrial pasó a formar la denominada área de propiedad social (APS) y área de propiedad mixta (APM) donde trataba de instaurarse una nueva lógica de acumulación que implicaba nuevos requerimientos educacionales, particularmente, relacionados con la formación social de los trabajadores. Ello significó un incremento en el número de alumnos atendidos tanto por INACAP y el Instituto Laboral, dándose un énfasis mayor a los denominados programas de formación social. Si bien estas instituciones no sufrieron variaciones estructurales, sus programas se dieron en íntima vinculación con las necesidades de formación técnica que se requería para la operación de las empresas del estado y aquellas de formación social requeridas por las organizaciones representativas del sector laboral. Como producto de ello, en el año 1972, la CUT propuso al gobierno un proyecto postulando que los programas realizados por INACAP, Instituto Laboral, Universidades y Ministerio de Educación se orientaran hacia la creación de un Sistema Nacional de Educación de Trabajadores, flexible, diversificado, continuo y ligado a los centros productivos y requerimientos de la planificación económica. Se proponía para ello, cuatro niveles: alfabetización, nivelación básica de carácter político-técnico, nivelación media tecnológica y cursos de formación de técnicas a nivel medio.

Este sistema no llegó a establecerse. La CUT fue disuelta y con ella la mayoría de los sindicatos. La intervención de las universidades, y el término de la reforma como

producto de la política cultural actual, discontinuó la mayor parte de los programas de formación integral, tanto de la nivelación como la recuperación de estudios a corto plazo con el propósito de otorgar la licencia secundaria y permitir el posterior ingreso a estudios superiores. PRESCLA, CESCLA, DECAL, ITL, CUT-UTE, DEPAL desaparecieron junto con el nombramiento de los denominados rectores-delegados. Coherente con las políticas de formación laboral vigentes, permanecen las entidades de adiestramiento de mano de obra o capacitación ocupacional que operan en convenio con la empresa privada. DUOC se ha mantenido como un organismo para-universitario, reconocido por el SENCE como ejecutor de programas de capacitación ocupacional, manteniendo algunas áreas de formación integral sobre la base de una política de autofinanciamiento. En el mismo caso se ubica INACAP, reconocido por el SENCE como uno de los organismos estatales encargado de la capacitación ocupacional. Este orienta sus programas en función de las necesidades de las empresas que concurren a su financiamiento. Limitado en su acción por la reducción del gasto público y la necesidad de autofinanciarse, ha abierto sus puertas al contingente estudiantil que, habiendo completado la enseñanza media, no tuvo acceso a la universidad. Programas como el PST y PPE han sido eliminados y con ello el posible acceso de adultos sin escolaridad a niveles superiores de estudio. Permanece el denominado Programa de Aprendizaje que califica en un oficio a la población que se ubica en el tramo de edad de 14-16 años. Durante un período de tres años, el alumno interactúa constantemente entre capacitación en Centros de INACAP y práctica en empresas por la que recibe una remuneración. La vinculación entre educación y trabajo es un principio rector de la educación de adultos cuando los aumentos de productividad que se logran como producto del proceso educativo redundan en beneficio del trabajador. El programa de aprendizaje diseñado para estos fines se ubica, actualmente, en un contexto radicalmente diferente. Este aparece para los empresarios como "un sistema económico y práctico (ya se ha) probado la fórmula (...) y podemos dar fe en los buenos resultados ya que (...) se produce una tradición generacional en nuestros empleados y operarios". Refuerza esta opinión la aparición, dentro de la nueva Ley de Contrataciones, del denominado contrato de aprendizaje que no equivale sino a la capacitación de la mano de obra pre-laboral, o sea el joven entre 14 y 21 años recién egresado de la enseñanza básica.

Suprimidos los programas integrales de formación del trabajador, los criterios de eficiencia y masificación se han traducido en el desarrollo de programas a distancia a través de materiales de autoinstrucción que centran el proceso de aprendizaje en el individuo y su relación con el material programado o semiprogramado que responde a los requerimientos educativos de la empresa. El denominado Sistema de Capacitación a Distancia (SINCAD) viene siendo utilizado desde 1974, extendiéndose a otros organismos o agencias educativas. En 1978 los programas de teleeducación adquirieron carácter nacional al impartirse a través de la red nacional de TV. El Programa de Formación Tecnológica realizado en diversas empresas con financiamiento SENCE se basó en la autoinstrucción con material programado, emisiones televisadas y práctica en talleres.

Si bien la teleeducación significa, en general, un paso importante en la apertura y búsqueda de nuevas formas de aprendizaje, ubicada en el actual contexto social y económico, significa la anulación de las formas colectivas de aprendizaje, un énfasis

en el desarrollo individual y limitaciones que derivan de la utilización exclusiva de medios de comunicación.

Además de los programas llevados a cabo por INACAP y DUOC que son organismos que han permanecido como componentes de la estructura modificada, han surgido, como producto de la posibilidad de privatizar la formación de trabajadores, un número de organismos encargados de la capacitación ocupacional en niveles diversos, a saber, ejecutivo, profesional, mando medio, administrativo, trabajador calificado, semicalificado y no-calificado. El año 1977 se habrían reconocido 45 organismos de capacitación ocupacional, excluyendo a DUOC e INACAP, e incluyendo los programas de formación laboral de las universidades. Sólo un tercio de ellos se dedicaba a la capacitación de trabajadores semicalificados y no-calificados. Los otros dos tercios se dedican a la capacitación de ejecutivos y administrativos. En 1979 el número de personas capacitadas y el porcentaje de gastos efectuados en capacitación por empresas y organismos intermedios se distribuía del modo siguiente:

**Cuadro 12**

**Número de personas capacitadas y porcentaje de gastos efectuados en capacitación por empresas y organismos técnicos intermedios según nivel ocupacional de los capacitados (1979)**

Nivel Ocupacional	Nº de Personas	% Capacitadas	Porcentaje de los gastos
Ejecutivos	4.170	6.1	10.8
Profesionales	8.609	12.5	14.8
Mandos medios	11.522	16.7	16.0
Administrativos	14.960	21.7	20.5
Trabajadores calificados	18.684	27.2	16.7
Trabajadores semicalificados	7.499	10.9	4.8
Trabajadores no calificados	3.351	4.9	3.3
Otros gastos(*)			
<b>TOTAL:</b>	<b>68.795</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>

(\*) Incluye gastos directos, como material de consumo, traslado de participantes y el 15% de administración de la capacitación.

FUENTE: SENCE. Información estadística sobre las acciones de capacitación efectuadas durante 1979 por las empresas acogidas al Estatuto de Capacitación y Empleo. En Barrera, M. Tecnología y Fuerza de Trabajo en Chile. Vicaría Pastoral Obrera, Arzobispado de Santiago. Documento de Trabajo N° 5; p. 48.

Los datos hablan por sí solos en relación a la privatización de los procesos de capacitación ocupacional y la sustitución de la acción del estado, en desmedro de aquellos grupos con niveles bajos de escolaridad o sin niveles de calificación.

La variedad de alternativas que existían en este campo no han sido asumidas por organismos dedicados a la formación integral del trabajador, exceptuando, quizás, las experiencias de formación socio-laboral desarrolladas por entidades de la Iglesia y grupos de inspiración cristiana. Juan Eduardo García-Huidobro registra este hecho en los siguientes términos: "Sabíamos que no son muchos (los registros) de experiencias de educación popular en el sector obrero. Lo que (...) resulta sorprendente es que después de una búsqueda bibliográfica bastante minuciosa no encontramos ningún documento que narre, con cierto detalle una experiencia de educación popular a nivel obrero. Hay documentación sobre experiencias de capacitación profesional de carácter técnico llevadas a cabo ya por agencias gubernamentales, ya directamente por empresas. Sin embargo, (...) hay que concluir que se trata más bien de "adiestramiento profesional que de educación popular. Los intereses de la clase obrera no se expresan allí. No sólo no se parte de ellos, sino que se les cierran las puertas..."(17).

El mismo autor advierte una separación, en la clase obrera, entre instancias de educación política desarrolladas a nivel de partidos y sindicatos y las instancias de educación técnica, preferentemente en manos de agencias estatales y empresariales. Lo anterior parece ser verdadero en este caso en tanto no es dable registrar experiencias de formación técnica en el universo de programas de educación popular. De aquellas de formación social y política no existen antecedentes.

## **EDUCACION DE ADULTOS, EDUCACION POPULAR. CUESTIONES METODOLOGICAS**

Los datos existentes permiten aventurar que los denominados procesos de educación popular emergen como acción alternativa a aquella del estado actual en la sociedad chilena; comparten una intencionalidad de cambio; se destinan a los sectores social y económicamente postergados, en general, y en particular, a quienes no accedieron a los mínimos beneficios de la educación; se sustentan mayoritariamente de entidades de la Iglesia y operan con una base organizada y con grupos que, eventualmente, pueden llegar a actuar en forma organizada, colectiva. En este sentido, el enfoque de estas experiencias es, al decir de P. Cariola, "inevitadamente político o tiene implicancias políticas en el sentido general del término"(18).

A lo anterior se añade un factor adicional. Caracterizaciones recientes especifican a estas experiencias como un nuevo paradigma o un modelo alternativo de trabajo educativo. Entre los rasgos singulares se destacan que éstos conforman procesos que: i) buscan partir de la realidad de los participantes, de su situación histórica concreta, propiciando una toma de conciencia respecto de la realidad social económica y al tipo de relaciones dominantes en una sociedad; ii) proceden en forma grupal, organizada y democrática; iii) tienden a establecer una relación pedagógica horizontal entre educadores y educandos; iv) vinculan acción social y proceso educativo; v) intentan superar la dicotomía trabajo manual, trabajo intelectual e integrar, como momentos de un mismo proceso, la investigación sobre la realidad y la transformación de la misma(19).

Lo anterior se relaciona directamente con cuestiones metodológicas y es poca su relación con lo que hasta acá se ha venido observando: los cambios en la acción del estado y los consecuentes cambios en la conceptualización, estrategias y destinatarios

de las acciones educativas impulsadas por organismos no-gubernamentales. Sin embargo, para un número importante de educadores lo alternativo en estas prácticas —y lo propiamente educativo hasta cierto punto— radica en el tipo de relaciones que este proceso establece y las formas en que se manifiesta la relación educador-educando al interior de ellos.

Es obvio que éstos son rasgos distintivamente cualitativos pero es dable inferir el punto hasta el cual se cumplen algunos de estos parámetros en las prácticas educativas que se ubican en una perspectiva de cambio. La fuente de datos proviene de una encuesta aplicada en 1982 a 10 programas de apoyo a sectores urbano-marginales y programas de apoyo al sector campesino. Todos ellos forman parte de los estudios ya reseñados para los medios rural y urbano.

Entendidas las experiencias como actividades de apoyo al desarrollo organizacional y comunitario, el mayor número de proyectos se ubicó en las áreas de educación propiamente tal (alfabetización, educación básica, técnica y social) desarrollo comunitario y desarrollo organizacional. En un rango menor, se ubicaron las experiencias de trabajo educativo en el campo sindical y en aquél de la salud y la vivienda y desarrollo familiar. De este conjunto de proyectos la mayoría se realizan con grupos o movimientos de pobladores y organizaciones campesinas, atendiendo mayoritariamente a adultos y minoritariamente a jóvenes y niños. En este último caso, los proyectos contemplan también la participación del núcleo familiar, en general, y de las madres en particular en el desarrollo de la experiencia.

En términos generales, las experiencias se proponen entre sus objetivos, generar una mayor participación social y elevar los niveles de conciencia de los sectores populares. Casi en un mismo nivel de importancia, postulan el mejoramiento de las condiciones de vida y satisfacción de las necesidades básicas de los grupos participantes. En un segundo nivel de importancia se indica, como objetivos el aumento de los niveles educativos y organizacionales así como mayores oportunidades para el desarrollo individual y colectivo.

Las limitaciones que enfrentan las experiencias se relacionan con el contexto social y económico del país. Algunos proyectos muestran también la dificultad de acceso a la comunidad y a los destinatarios, la falta de motivación que éstos manifiestan frente a los programas, falta de recursos humanos y materiales, así como limitaciones financieras que imponen recurrir a fuentes externas de financiación, coincidiendo, en gran medida, con los estudios existentes sobre el tema. Con respecto al punto que nos ocupa, la metodología de trabajo destaca que exceptuando tres de las experiencias, la totalidad señaló programar las actividades sobre la base de diagnósticos de carácter participativo. Del mismo modo señalaron contemplar la participación de la comunidad, grupos y/u organizaciones en las fases del diagnóstico, programación y evaluación de las experiencias, aunque no se registraron sus resultados. Algunos de ellos consultan también la participación de un evaluador externo.

La modalidad de talleres educativos tiene preeminencia sobre otros tipos de actividad pedagógica. En un mismo rango de importancia se ubican cursos y seminarios. Seis proyectos indicaron haber programado proyectos de desarrollo comunitario, en sentido amplio, y sólo tres derivaron en la constitución de talleres productivos. Esto aun cuando se reconoció impartir capacitación técnica en algunos de los cursos y seminarios.

En la mayoría de las experiencias se señaló atender a una población organizada. La mayoría de los proyectos indicaron que los participantes eran miembros activos de alguna organización y, éstos señalaron trabajar con dirigentes. Desde un punto de vista metodológico el desarrollar acciones conjuntas con este tipo de participantes, facilita, en la opinión de los responsables de las experiencias, los procesos de reflexión crítica, permite a los destinatarios identificar problemas comunes, establecer prioridades de acción y organizarse para la resolución de sus problemas, alterando algunas de las condiciones bajo las cuales se pueden satisfacer mínimas necesidades. Aunque estas apreciaciones tienen un carácter subjetivo y sería preciso profundizar sobre ellas, cabe señalar que el conjunto de responsables indicó que, en su opinión, el o los proyectos eran, básicamente de utilidad inmediata para los grupos postergados de la población.

Si bien se indicaron cambios posibles en el desarrollo de los proyectos, no se especificó el tipo de transformaciones que éstos podrían sufrir en el futuro. Dicha aseveración es importante si se la refiere a las perspectivas futuras de estas experiencias. Para la mayoría de ellos, el proyecto, una vez logrado sus objetivos, planteará nuevas metas para el futuro sin que ello implique necesariamente la mantención de las características básicas de la experiencias en cuestión. A vía de ejemplo, en el año 1982 de 22 proyectos presentados al II Encuentro de Educación Popular, sólo 12 eran experiencias que venían desarrollándose desde 1980. El resto había culminado una o más fases de su desarrollo o, en su defecto, habían desaparecido por falta de recursos para continuar su realización.

## CONCLUSIONES

En este capítulo se ha intentado dar cuenta de la situación actual y características de lo que, en los últimos años, se conoce como procesos de educación popular. El énfasis ha estado puesto más sobre el proceso que sobre la situación. Se han analizado los cambios operados en la función del estado respecto de la atención educativa de los grupos postergados que excedieron los límites de obligatoriedad escolar. Se ha tratado de rescatar como eje los antecedentes relativos a los programas o proyectos propuestos y ejecutados por organismos no-gubernamentales. No todos ellos, por supuesto, comparten una misma intencionalidad respecto de la educación con sectores populares. Tras cada uno existen diferentes concepciones y modos de entender el funcionamiento de la sociedad y el cambio social. Ello es materia de indagaciones futuras. Como lo son, también, las características de los grupos que participan de este tipo de actividades, la percepción que tienen de dichos procesos, las normas y valores predominantes en ellos, sus actitudes y comportamiento frente al polo social dominante y, por último, su impacto relativo en términos del fortalecimiento del movimiento popular y la mejoría de su capacidad de movimiento.

En estas páginas se ha logrado dar cuenta de los cambios en la conceptualización del trabajo educativo con sectores populares, de la acción del estado, el papel de la Iglesia y grupos de inspiración cristiana. Hay vacíos serios respecto de los frentes y movimientos políticos o, en última instancia, de la opción política que inspira a los programas no-gubernamentales. Dichas opciones no se explicitan en el marco del régimen dominante en la sociedad chilena aun cuando cada vez con mayor fuerza se define

a esta actividad en su función socio-política. En este contexto, es poco lo que se sabe del modo en que los sectores populares visualizan esta actividad, el punto hasta el cual ellas forman parte de estrategias de sobrevivencia de dichos sectores o se constituyen como formas de comunicación, expresión y aprendizaje colectivo para estos grupos. Como instancia de encuentro y confrontación política.

Este fue un análisis realizado sobre la base de información de fuentes secundarias apoyado por estudios de casos. Se intentó cubrir medios y grupos diversos en el medio rural, diversos estratos campesinos y de trabajadores del agro. Para el medio urbano, se dio prioridad a los sectores de periferia conocidos como poblaciones urbano-marginales y el conglomerado de trabajadores del sector urbano-industrial visto desde la perspectiva de la oferta educativa del Estado. No fue posible acceder a información relativa a las acciones de educación o capacitación sindical y otras, de diversa índole, desarrolladas por las propias organizaciones o el movimiento popular en su conjunto. Sobre su historia y evolución se hace necesario seguir profundizando.

Se dan, sin embargo, algunas evidencias. Evidencias de los cambios en la acción del estado y de los grupos de Iglesia. Son evidentes, también, las restricciones que impone el actual contexto social y económico al trabajo educativo con sectores populares y la búsqueda de metodologías de corte participativo que, tanto en el campo de la educación e investigación educativa, se insertan en las acciones desarrolladas por diversos movimientos sociales. Ello es particularmente válido para aquellas experiencias que se dan al margen de las políticas estatales de desarrollo social y económico.

En este sentido, el referente de las acciones desarrolladas desde entidades no-gubernamentales privilegian un trabajo diseñado en función de las necesidades más inmediatas de los sectores populares (i.e. salud, vivienda, alimentación), dando preferencia a un trabajo con estratos definidos y grupos organizados. A pesar de aparecer diferenciando los programas entre medios y sectores diversos, puede decirse que se visualiza una orientación común en términos de dar prioridad a lo que, actualmente, se da en denominar como una educación de base, inserta en estrategias participativas de desarrollo social y educativo. Los programas sobre los que existe información disponible privilegian un trabajo con aquellos grupos que comparten una situación de dominio y pobreza, particularmente campesinos y grupos de pobladores urbano-marginales. Esto puede estar explicando, también, que junto con proporcionar instrucción en tomo del desempeño de un oficio, muchas de estas experiencias, particularmente en el agro, se vinculen fuertemente a programas de autosubsistencia y satisfacción de necesidades básicas en lo productivo y con un fortalecimiento organizacional en lo socio-político. Dada su intencionalidad, el tipo de población a que se dirigen y la marcada connotación de clase que han venido adquiriendo en los últimos años, pueden contribuir a explicar, también, la emergencia de nuevos conceptos respecto de una práctica que se venía conociendo, genéricamente como procesos de capacitación y educación de adultos.

La base institucional de estas experiencias está constituida mayoritariamente, por organismos de la Iglesia, grupos de inspiración cristiana y grupos vinculados a centros de investigación social y experimentación educativa. Como ya se indicó en páginas anteriores, no existen datos suficientes para dar cuenta de su evolución y logros relativos. Sabemos, sin embargo, que estas experiencias encuentran sus orígenes en las prácticas del propio movimiento obrero y campesino, en políticas estatales diseñadas en

decenios pasados para atender a las necesidades educativas de quienes no accedieron a los beneficios de la educación y en las acciones desarrolladas al margen del aparato estatal por diversos grupos y movimientos sociales. En este sentido, sabemos que las prácticas educativas con sectores populares, bajo formas, denominaciones y orientaciones diversas han venido actuando a veces como factor complementario o supletorio del aparato escolar, a veces como dinamizador de proyectos alternativos de acción en el campo de la educación y la cultura. Esto último, creemos, es el papel que juegan en la actualidad la mayoría de las experiencias que se dan al margen del aparato estatal.

Es también la orientación de programas y organismos que tradicionalmente, atendieron los déficits educativos de los grupos más postergados en los medios urbano y rural y que no se cifren necesariamente, a las políticas oficiales de capacitación de la fuerza de trabajo no-calificada. En el medio rural es el caso del Instituto de Educación Rural (IER), la Fundación Radio-Escuelas para el Desarrollo Rural (FREDER), el Instituto Chileno de Educación Cooperativa (ICECOOP). Todos ellos desarrollan programas educativos de corte instrumental (capacitación para el desempeño de un oficio) o procesos educativos vinculados a formas colectivas de trabajo y organización social. En el medio urbano destacan organismos como MISSIO, por años dedicados a apoyar las estrategias de sobrevivencia de sectores marginales urbanos a través de proyectos de educación, el Centro de Investigación y Desarrollo Educativo (CIDE) y otros, como el propio PIIE, que han venido desarrollando y experimentando alternativas metodológicas que, en el campo educativo, se entienden como formas de apoyar el surgimiento de una entidad colectiva entre los grupos postergados del campo y la ciudad, fortalecer sus niveles de organización y posibilitar el mejor aprovechamiento de los recursos disponibles y de potencial dificultad.

Queremos extendernos sobre lo anterior. En este trabajo se registran y analizan 83 experiencias de educación con sectores populares; 41 en el medio rural y 42 en el medio urbano, correspondientes a 21 instituciones en el medio rural y 22 en el medio urbano. Al año 1974, cuando aún no se diseñaban las actuales políticas estatales de educación para estos grupos de la población se registraron en el país, 9 instituciones, vinculadas a diversas iglesias que operaban en la región metropolitana y localidades seleccionadas en otras regiones del país. Estas complementaban, por lo general, las políticas estatales de educación de adultos o aquellas formación socio-laboral impartidas por las propias organizaciones.

El año 1980 la situación se había modificado significativamente. Uno de los estudios considerados en este trabajo(20) daba cuenta de la existencia de 95 instituciones o programas de educación de adultos dependientes o vinculados a la Iglesia Católica: 32 de ellas se localizaban en la Región Metropolitana. Nos parece importante destacar algunos de sus hallazgos.

Del total de instituciones detectadas, un 69,50% se autodefinió como un organismo o programa de educación de adultos y de las 52 experiencias de educación laboral, la mayoría de ellas combinaban estrategias educativas de carácter ocupacional con otras de tipo social y cultural, en general. Destaca el hecho, ya reseñado al analizar los actuales programas de apoyo al sector rural que es en este medio donde aparecen, con mayor frecuencia, el factor instrumental u ocupacional actuando por encima, o en forma paralela, a los proyectos de desarrollo local. En este medio, ello puede explicarse por encontrarse incorporada la mayoría de la población a la actividad productiva, lo

que no ocurre en el medio urbano. Otro factor de explicación, puede encontrarse en las carencias educativas de la población agrícola. Datos oficiales señalan que sólo un 4<sup>o</sup>/o de la población agrícola activa posee algún tipo de calificación laboral, 36<sup>o</sup>/o de ella es semi-calificada y el restante 60<sup>o</sup>/o carece de calificación (21).

Los datos anteriores pueden explicar también la incorporación del componente educación a los programas de apoyo al sector campesino, tal como quedó indicado al hacer referencia a estas experiencias en páginas anteriores. La mayoría de ellos se aglutinaba en torno a dos estrategias básicas: la prioridad de un trabajo educativo inserto en organizaciones sociales y económicas que atienden las necesidades de estos grupos, por una parte. Por otra, en el diseño de modelos metodológicos que combinan investigación y acción como momentos de un mismo proceso.

Este último aspecto es el que predomina en el medio poblacional-urbano donde los proyectos de desarrollo local o programas de autosubsistencia se dan más bien en torno de prácticas reivindicativas más que en lo propiamente productivo. Si se observan las estrategias utilizadas en este medio predominan los programas de apoyo a la organización poblacional y proyectos experimentales de investigación participativa. En este medio, la educación pasa a supeditarse a lo social y organizacional, privilegiando un trabajo con grupos y movimientos más que con estratos, como quedó demostrado en la caracterización que se hiciera de los programas de apoyo al sector campesino.

En síntesis, en este capítulo hemos tratado de responder a dos interrogantes. La primera relacionada con lo que son hoy los programas que, en la sociedad chilena se conocen como experiencias de educación popular. La segunda con la forma en que se hace educación popular. Entendiendo que, en este campo no existen fórmulas únicas, ni respuestas acabadas, hemos intentado rescatar elaboraciones en curso e información sistematizada para avanzar un paso más en el esclarecimiento de esta práctica.

En esta tarea es natural que por sobre las respuestas surjan los problemas. Problemas que se relacionan con la función y especificación de esta práctica educativa, sus estrategias y métodos. Si se observan las políticas estatales dirigidas a atender a los grupos menos privilegiados de la población existe, hoy, un conglomerado de organismos con fines y funciones diversas, sobre los cuales existe escasa información. En el sector público se visualizan como sistemas organizados, los programas de educación de adultos impartidos por el sistema de educación (a través de las escuelas vespertinas y nocturnas y programas especiales) y aquéllos que se estructuran en torno del sistema de capacitación ocupacional (SENCE a través de su política de convenios con empresas, sistema de becas, y contratos de aprendizaje). En ellos el estado, como se indicara en páginas precedentes, tiene un rol principal tanto en la orientación de los programas como en la asignación de recursos para su implementación. Actualmente éstos se condicionan con las necesidades que impone la lógica del modelo económico y las necesidades de la empresa privada.

En el ámbito social se han multiplicado las actividades de formación doctrinaria, encargándose de ello, preferentemente, el voluntariado femenino (i.e. CEMA, Secretaría Nacional de la Mujer) y los movimientos gremiales (i.e. Secretaría de Gremios, Cámara de la Construcción, Escuela Diego Portales). Es poco lo que se conoce sobre la orientación y contenidos de dichas actividades representando un campo importante de investigación futura.

Otro ámbito importante lo constituyen el conglomerado de corporaciones privadas dedicadas a la capacitación técnica y social y a la educación de adultos. Estas son también de carácter no-gubernamental, pero se distinguen de las aquí consideradas, en tanto atienden a una población con enseñanza básica completa y, sobre todo, por el hecho de perseguir fines de lucro. En ellas se privilegia un tipo de educación de tipo escolarizado dirigido al conjunto de la población que abandonó el sistema regular de enseñanza y busca incorporarse a la vida productiva. En tanto, muchas veces, atiende a grupos de bajos ingresos, representa otro campo que merece la atención de la investigación educativa. Son los programas impartidos por academias, centros, institutos, escuelas y organismos dedicados a la educación extra-escolar sobre las cuales existe escasa información sistematizada.

Con todo lo anterior, queremos señalar que, si bien bajo el rótulo de educación popular se inscriben experiencias dirigidas a los estratos menos privilegiados de la población, se apunta a finalidades socio-políticas y se trabaja en el diseño de formas alternativas de hacer educación, existen, también, formas convencionales de trabajo educativo con sectores populares, tanto a nivel oficial como en el sector privado. Indagar las diferencias, formular hipótesis de lectura de esta actividad y dar cuenta de las condiciones que se requieren para atender al replanteamiento de las demandas educativas de estos grupos de la población es quizás uno de los desafíos que derivan de esta primera aproximación al tipo de fenómenos educativos aquí considerados. Con esto queremos señalar que junto con indagar en el modo en que la educación popular puede actuar como instrumento en el fortalecimiento de una sociedad civil, en la creación de una nueva hegemonía, debemos indagar, también, las formas en que se puede recuperar la escuela y revertir las políticas estatales de capacitación para atender a las necesidades e intereses de las clases populares.

Las experiencias en curso pueden anticipar algunas de estas formas, pero no debemos perder de vista lo que ellas representan en el conjunto del panorama educativo del país: esfuerzos tendientes a apoyar el diseño de un proyecto alternativo que, como tal, debe considerar las distintas dimensiones y procesos que se dan en la sociedad.

## NOTAS

- (1) Capítulo 2.
- (2) J.E. García-Huidobro, *La relación educativa en los proyectos de educación popular. Análisis de 15 casos*, Documento de Trabajo, CIDE, 1982.
- (3) M. Gajardo, *Ruptura y Permanencia*, dos dimensiones de la educación de adultos en la sociedad chilena, *Revista de Ciencias Sociales*, CPU, 1981.
- (4) Específicamente en los estudios siguientes: 1) Departamento de Acción Social (DAS), *Estudio sobre las Instituciones y Programas de Educación de Adultos y Educación Laboral vinculados a la Iglesia Católica*, 2) Chateau J., *Sobre la Sistematización de Experiencias en la Acción Social. Presentación de una Metodología*, FLACSO, Material de Discusión N° 35, octubre de 1982. 3) Gómez S., *Programas de Apoyo al Sector Campesino en Chile*, FLACSO, Documento de Trabajo N° 157, octubre de 1982. 4) PIIIE, *Primer Encuentro de Investigación y Educación Popular en Chile*, Mimeo, 1980. 5) PIIIE, *Segundo Encuentro Nacional de Educación Popular*, mimeo, 1982.
- (5) M. Gajardo y L. Egaña, *La Educación de Adultos en Chile. Un Análisis de su Desarrollo*, PIIIE-Estudios, mimeo, 1977.
- (6) M. Gajardo, *Evolución, Situación actual y Perspectivas de las Estrategias de Investigación Participativa en América Latina*, Documento presentado al Taller sobre la Teoría y Práctica de la Educación Popular, Punta de Tralca, Chile, 1982; I. Núñez, *Educación Popular y Movimiento Obrero: Un estudio Histórico*, PIIIE-Documento, 1982.
- (7) S. Gómez, *Programas de Apoyo al Sector Campesino en Chile (versión final)*, Documento de Trabajo N° 157, FLACSO, 1982.
- (8) *Ibidem*.
- (9) *Ibidem*; Departamento de Acción Social (DAS), *Estudio sobre Instituciones y Programas de Educación de Adultos vinculados a la Iglesia Católica*, mimeo, 1980.
- (10) S. Gómez, *Programas de Apoyo al Sector Campesino en Chile (versión final)*, op. cit.
- (11) M. Gajardo, *Educación Chilena y Régimen Militar. Itinerario de Cambios*, Documento de Trabajo N° 138, FLACSO, 1982.
- (12) M. Barrera, *Tecnología y Fuerza de Trabajo en Chile*, Documento de Trabajo N° 5, Arzobispado de Santiago, Vicaría de Pastoral Obrera, Mimeo, 1982.
- (13) P. Frías, *Cesantía y Estrategias de Supervivencia*, Documento de Trabajo, FLACSO, 1977.
- (14) J. Chateau, *Sobre la Sistematización de Experiencias en la Acción Social. Presentación de una Metodología*, Material de Discusión N° 35, FLACSO, 1982.
- (15) *Ibidem*.
- (16) M. Barrera, *Tecnología y Fuerza de Trabajo en Chile*, op. cit. M. Gajardo y L. Egaña, *La Educación de Adultos en Chile. Un análisis de su desarrollo*, op. cit.
- (17) J.E. García-Huidobro, *La relación educativa en los Proyectos de Educación Popular. Análisis de 15 casos*, op. cit.
- (18) P. Cariola, "Educación y Participación", en *Socialismo y Participación* N° 14, Lima, CEDEP, 1981.
- (19) *Ibidem*; J.E. García-Huidobro, *La relación educativa en los proyectos de Educación Popular. Análisis de 15 casos*, op. cit.
- (20) Departamento de Acción Social (DAS), *Estudio sobre Instituciones y Programas de Educación de Adultos vinculados a la Iglesia Católica*, op. cit.
- (21) M. Barrera, *Tecnología y Fuerza de Trabajo en Chile*, op. cit.

---

## Capítulo 14.

# LA JUVENTUD, LA RECREACION Y LA EDUCACION NO-FORMAL.

---

---

### ANTECEDENTES

Para los efectos del tema desarrollado en este capítulo se considera "jóvenes" a las personas entre 14 y 24 años, es decir, a los adolescentes y a los adultos jóvenes(1). Para analizar las actividades recreativas y de educación extraescolar que realizan las personas de este grupo etario en Chile, se entregará inicialmente algunos antecedentes generales sobre la juventud. Entre ellos se analizarán sus necesidades y problemas, incluyendo aspectos relacionados con su incorporación al trabajo y la disponibilidad de tiempo libre.

Las necesidades de los jóvenes, que surgen ya sea a partir de desequilibrios internos de la persona o del contacto con su entorno físico y social, no son siempre claramente percibidas por los individuos, lo cual hace más difícil su comprensión. De ahí, que para describirlas se haya recurrido a un esquema similar al de Maslow(2), pero incluyendo la percepción que los propios jóvenes tienen de las causas y consecuencias de sus necesidades y sobre todos los problemas para satisfacerlas.

En relación a las necesidades básicas (comida, cobijo, abrigo, salud, supervivencia, etc.), es claro que la escasez y la mala distribución de los recursos redundan en un nivel insuficiente de satisfacción de éstas para un determinado sector de la población juvenil chilena. Apoyando esta afirmación un estudio reciente(3) indicaba que el 8,30% de la población urbana de Santiago no contaba con recursos para satisfacer los standards mínimos de nutrición. Por otra parte, en gran medida, lo que se ha denominado el sector de extrema pobreza, que incluye alrededor de un millón de niños y jóvenes menores de 21 años, vive en condiciones sanitarias deficientes, en viviendas ligeras o construidas con materiales de desecho y con un alto grado de hacinamiento(4).

Entre las necesidades que se generan en la interacción de los jóvenes con su entorno tienen una gran importancia para ellos las de índole afectivo(5). Diversas dificultades y problemas impiden a los jóvenes chilenos alcanzar un nivel adecuado de satisfacción de sus necesidades afectivas.

En primer lugar, los jóvenes reconocen la carencia de instancias u organizaciones para reunirse, para canalizar sus inquietudes y para tener más amigos y amigas. Así, por ejemplo, en un estudio inédito realizado por la Iglesia Católica sobre los jóvenes(6) se detectó que un 3,5<sup>o</sup>/o no tenía amigos, un 20<sup>o</sup>/o tenía un solo amigo y el 84<sup>o</sup>/o señalaba el deseo de tener más amigos. Es notable que un 78<sup>o</sup>/o de esos jóvenes no pertenecía a ninguna organización.

Llama también la atención que los jóvenes muchas veces no saben relacionarse con sus pares o tienen miedo de ser rechazados. En el mismo estudio citado un 30<sup>o</sup>/o reconoce tener dificultades de comunicación y para relacionarse con los demás.

La importancia de la actividad política en todos los planos del quehacer nacional con anterioridad a 1973, permitió una creciente participación de los jóvenes en organizaciones de este tipo. Por ejemplo, ya en 1965 se estimaba que un 11<sup>o</sup>/o de los varones y un 3<sup>o</sup>/o de las niñas participaba en un partido político, en una muestra del sector de menores ingresos de una población obrera(7). Además, un 7<sup>o</sup>/o de los varones y un 5<sup>o</sup>/o de las niñas participaba en sindicatos o juntas de vecinos que son organizaciones que usualmente tienen un carácter socio-político.

Hoy, dado el receso político existente en el país, parece que las organizaciones juveniles han tendido a disminuir y muchos jóvenes, especialmente en sectores populares, han encontrado en las parroquias y en las organizaciones de Iglesia un grupo estable de referencia y relación con sus pares. A pesar de no existir datos agregados se sabe que las organizaciones juveniles religiosas han crecido notablemente.

Otro grupo de problemas que enfrentan los jóvenes para satisfacer sus necesidades afectivas surge en el grupo familiar. Al deteriorarse la familia, los jóvenes pierden un importante grupo de referencia. Los problemas se originan en la separación o desaveniencia de los padres y en la incomunicación entre padres e hijos.

Algunos datos permiten confirmar esta aseveración. En un estudio realizado en parte de un barrio obrero se citaba la desunión familiar como uno de los tres problemas más importantes para los jóvenes(8). En otra encuesta a 233 jóvenes pobladores de 13 comunas del Gran Santiago, un 40<sup>o</sup>/o de los encuestados no vivía con ambos padres y el 85<sup>o</sup>/o quería aumentar su vida familiar(9). Por otra parte, en un estudio sobre 700 jóvenes que pertenecen a la Asociación de Guías y Scouts, un 15<sup>o</sup>/o no vivía con ambos padres y otro 20,4<sup>o</sup>/o citaba como su principal problema el de mejorar la convivencia familiar(10).

Otro grupo de necesidades de los jóvenes son de origen psíquico. Ellas son la necesidad de estabilidad psíquica y la necesidad de logro. La primera de ellas se expresa en el afianzamiento de la personalidad y en la formación del carácter y la segunda, en la búsqueda de una superación personal, en el establecimiento de metas que orienten la vida futura del joven. Para satisfacer estas necesidades los jóvenes se encuentran con algunas dificultades y problemas.

En primer lugar, el joven no cuenta con criterios para analizar su realidad, ni ha sido capacitado para reflexionar y tomar sus propias decisiones. La influencia de su medio ambiente, de sus amigos y familiares usualmente pesa más que su propio raciocinio para definir su vida. Por otra parte, la realidad es cada día más compleja y relativa para los jóvenes. En opinión de las personas que trabajan con jóvenes cada vez se hace más difícil para ellos distinguir entre lo bueno y lo malo, entre lo verdadero y lo falso.

El joven no dispone de información suficiente para asumir opciones propias y definir postulados que hagan coherente su acción.

Por otra parte, el joven de menores recursos económicos está condicionado por su posición social para satisfacer su necesidad de logro. Como se sabe, el origen de su grupo familiar determina su nivel educacional(11) y por tanto, su inserción en el mercado laboral. En especial, durante este período en que las tasas de cesantía se han mantenido sobre el 10<sup>o</sup>o, los jóvenes de menores recursos ven desde un principio frustradas sus aspiraciones de desarrollo personal y laboral.

Como consecuencia de lo anterior algunos jóvenes buscan agentes individuales de movilidad social, como puede ser la suerte, la educación formal y el matrimonio para el caso de las niñas. Otros ven en los sindicatos y organizaciones juveniles medios colectivos de movilidad. Otros simplemente asumen una posición fatalista frente a su futuro, tienen bajas expectativas y en vez de proyectar su vida, tratan de vivir lo mejor que pueden el instante presente.

Una manera de evadir esa falta de expectativas es a través de las drogas y el alcoholismo, que representan un problema serio para la juventud de hoy. Las cifras son realmente decidoras. En un estudio realizado por el Ministerio de Educación(12) sobre una muestra de 85.000 escolares, entre un 5 y un 11<sup>o</sup>o se droga habitualmente. Por otra parte, los datos sobre una muestra de 1.334 estudiantes de la educación media indican que un 12<sup>o</sup>o se embriaga una vez al mes(13). Otro estudio realizado por el Ministerio de Salud indica que el 1,6<sup>o</sup>o de los menores de 15 años de estrato socioeconómico bajo tiene dependencia física y síndrome de privación(14).

Otra necesidad de los jóvenes es de origen intelectual y se refleja en la curiosidad; en el deseo de aprender, de conocer y entender mejor los procesos y los fenómenos de su entorno. También en el interés por formular leyes, modelos o paradigmas explicativos que a la postre permitan controlar esa realidad.

En parte la satisfacción de esta necesidad de aprender se ve frustrada por la educación formal que se adecúa poco a las solicitudes de los jóvenes(15). En efecto, la escuela enfatiza lo memorístico y lo descriptivo. Ella no entrega al joven herramientas metodológicas para observar y analizar su entorno, se enseña poco a investigar y a realizar experimentos. El conocimiento que entrega la escuela es parcelado y son pocas las instancias de discusión o reflexión.

La incorporación de los jóvenes al mercado laboral resulta cada vez más difícil en las actuales condiciones. De hecho, el porcentaje de jóvenes entre 14 y 19 años con ingresos provenientes del trabajo ha decrecido en Chile de un 27,50<sup>o</sup>o en 1957 a un 11,70<sup>o</sup>o en 1979(16). Tampoco son fáciles las condiciones que se dan para los jóvenes que trabajan.

Como se sabe, muchos jóvenes van abandonando el sistema de educación formal, en parte debido a su propia inadecuación al sistema, lo que se expresa en sucesivas repeticiones, en parte presionados por la falta de recursos en su hogar y la necesidad de aportar para el incremento de los ingresos familiares. Es así como en promedio el 12,70<sup>o</sup>o de la fuerza laboral del país está constituida por menores de 21 años. En las zonas rurales esta proporción alcanza al 19,40<sup>o</sup>o.

Como ya se ha mencionado, el nivel de educación formal que alcanzan los jóvenes depende del nivel educativo del padre que, a su vez, es buen indicador del nivel socioeconómico del grupo familiar(17). En consecuencia, la incorporación al trabajo

Cuadro 1

Distribución de la actividad de niños y jóvenes, según la edad

Edad	Fuera de la Escuela			En la Escuela			Población Total	
	Sin Activ.	BTPV y Ces.	Tra-bajan	Educ. Básica	Educ. Media	Educ. Univ.	%	Miles
6	49,1	—	—	50,9	—	—	100,0	235,3
7	8,2	—	—	91,8	—	—	100,0	237,6
8	10,3	—	—	96,7	—	—	100,0	240,2
9	2,0	—	—	98,0	—	—	100,0	142,7
10	3,6	—	—	97,9	—	—	100,0	245,1
11	3,6	—	—	96,4	—	—	100,0	247,7
12	4,1	—	—	95,7	0,2	—	100,0	248,2
13	6,6	—	—	93,2	0,2	—	100,0	245,8
14	10,5	1,7	4,9	68,7	14,0	—	100,0	241,2
15	16,0	2,5	7,7	42,6	31,2	—	100,0	236,5
16	25,1	4,0	12,5	19,4	39,0	—	100,0	235,8
17	31,8	5,5	16,7	6,1	38,8	1,1	100,0	225,4
18	37,0	7,0	20,9	1,1	29,0	5,0	100,0	216,7
19	41,7	8,5	25,4	0,2	14,6	9,6	100,0	206,7
20	33,6	12,3	37,1	—	6,1	10,9	100,0	196,7
21	32,0	13,6	41,0	—	2,1	11,3	100,0	185,9
22	30,5	14,6	43,9	—	0,2	10,8	100,0	177,7
23	29,9	15,5	46,5	—	0,1	8,0	100,0	173,5
24	29,9	15,9	47,6	—	—	6,6	100,0	171,9

FUENTES: Echeverría, Hevia y López: Estadísticas de Matrícula y Población, Santiago, PIIE, 1981.

Ricardo Solari, op. cit.

CEPAL, op. cit.

González, Luis Edo.: Características de grupos, jefes y miembros de la Asociación de Guías y Scout, op. cit. p. 166, Tabla 7.3

Schiefelbein, Ernesto y M. Clara Grossi: Archivo de la Matrícula del Sistema Escolar Chile CPU. Marzo/1980, Tabla. p. 69.

- NOTAS: — Entre los 14 y los 19 años se usaron las tasas de incorporación a la fuerza laboral de Solari.
- Entre los 19 y 24 años se usaron datos de CEPAL.
- Se asumió que la incorporación a la fuerza laboral por edad es inversamente proporcional a la tasa de escolarización.
- Para la distribución porcentual por nivel escolar se usó la proposición de Schiefelbein y Grossi.
- Se asumió que la incorporación a la fuerza laboral es despreciable antes de los 14 años.
- A los que están haciendo su Servicio Militar se los consideró dentro de la fuerza laboral.

Al analizar el cuadro de distribución del tiempo libre se observa que la mayor concentración de horas-hombre disponible se da entre los 12 y los 18 años. Además, se puede constatar que en términos acumulativos el número de horas libres de los jóvenes que no estudian ni trabajan representa el 40,8% sobre el total de horas-hombre disponible. Esta cifra es significativa si se considera, por una parte, que la mayoría de estos jóvenes no tienen muchas perspectivas ni presentes ni futuras y, por otra, que constituyen el sector social más desatendido.

**Cuadro 2**

**Estimación del tiempo libre anual de niños y jóvenes  
(En millones de horas-hombre)**

Edad	Sin Actividad, Cesantes Busca Trabajo	Trabaja	Estudia	Total Horas Libres
6 - 11	426,69		1.348,56	1.775,25
12 - 18	811,19	184,17	1.235,93	2.231,29
19 - 24	1.184,49	571,77	174,66	1.930,92
TOTAL	2.422,37	755,94	2.759,15	5.937,46

FUENTES: Cuadro 1.

Mineduc, Departamento de Educación Extraescolar, Memoria de 1980, Santiago, 1981.

**CONCEPCIONES Y POLITICAS SOBRE RECREACION Y  
TIEMPO LIBRE DE LOS JOVENES**

Entre las diversas concepciones de tiempo libre(24) el actual gobierno parece haber optado por una concepción del ocio similar a la de la Antigua Roma. Esto significa dar al descanso un sentido reparador. En consecuencia, todos los sectores sociales deben descansar para rendir adecuadamente en su trabajo. La diversión, el deporte y la recreación surge como una necesidad masiva para ocupar el tiempo libre. Incluso se suele hablar en este caso, de la recreación en términos de una inversión rentable, dado los beneficios que de ella derivan.

Las políticas de deporte y recreación son también concordantes con los lineamientos generales que orientan la acción del gobierno en el campo social y económico.

En concreto se establece que:

“El Supremo Gobierno ha basado su política tanto económica como social en una visión cristiana del hombre y de la sociedad, en el principio de subsidiariedad del Estado y en una definición nacionalista que proyecta a Chile con fidelidad a su legítima tradición histórica”. De esta concepción se deriva como gran objetivo general, obtener un desarrollo social en íntima armonía con el desarrollo económico. La Dirección General de Deportes y Recreación, DIGEDER, actúa de

acuerdo al principio de subsidiaridad del Estado, es decir, cuando las sociedades intermedias o los particulares no están en condiciones de cumplirlas adecuadamente(25).

Los beneficios que reporta el deporte son evaluados enfatizando los aspectos de seguridad nacional. Se mencionan los siguientes:

“Aumenta el grado de cohesión social contribuyendo a la unidad nacional. Eleva la capacidad física, mejorando el nivel de salud y ayudando a la seguridad nacional. Ofrece oportunidad de nueva cultura del tiempo libre a niños y jóvenes. Crea sentido de dominio del territorio nacional. Ayuda a una buena imagen del país en el exterior”(26).

Se agrega además que: “hay que buscar la unidad en aquello que nos hace chilenos y distintos a los demás. No importa que en otros aspectos podamos discrepar, porque es buena la discrepancia a partir de ciertas premisas fundamentales. Así construiremos una democracia integradora y lograremos una auténtica unidad nacional”(27).

Dentro de esta concepción del uso del tiempo libre existe una clara intención de las autoridades de gobierno para masificar el deporte y la recreación. Se establece que el deporte y la recreación son una función social integrada a la educación general de niños, jóvenes y adultos y se pretende lograr una plena integración de la comunidad a las actividades deportivas(28). En consecuencia, se especifica que “será la comunidad, de acuerdo a su diversidad de intereses y a su nivel cultural y a su capacidad económica y participativa” la que determinará la creación de oportunidades y medios de participación(29).

El esfuerzo que se ha realizado para establecer el deporte y la recreación como algo masivo, organizado y sistemático, está asociado a la creación del concurso de pronósticos deportivos “Polla Gol”. Este concurso entrega premios semanales por alrededor de un millón de dólares.

El concurso “Polla Gol” constituye, por sí mismo, un elemento importante de distracción y uso del tiempo libre de los jóvenes que preparan y comentan sus apuestas. Además, alienta las expectativas de un cambio sustancial de vida para el(la) o los(as) ganadores(as). Según una encuesta realizada en las principales ciudades del país, 73,5% de los mayores de 15 años había jugado alguna vez en dicho concurso y un 36,4% lo hacía habitualmente. Entre los apostadores sólo un 27% practica deporte. Los apostadores son preferentemente personas de nivel socioeconómico medio (73% o) o bajo (17%). Un 25,9% de los apostadores son jóvenes entre 15 y 20 años(30).

El concurso “Polla Gol” ha permitido incrementar notablemente las instalaciones existentes para el deporte. Así, por ejemplo, durante 1980 la Dirección General de Deportes y Recreación (DIGEDER) recibió 49,2 millones de dólares, de los cuales un 46,7% se invirtió en infraestructura y equipamiento(31).

En este contexto resulta coherente la preocupación por la juventud. Es así como en julio de 1979 se anunció la promulgación de una directiva presidencial sobre la juventud(32) que incluiría un proyecto de ley del Deporte, otra sobre bienestar juvenil y una tercera sobre expresión cultural. Además, se anunció que se estudiaría la designación de representantes juveniles en organismos deportivos, de capacitación, de cine y televisión. Estas iniciativas, sin embargo, no se han concretado, al menos en forma generalizada.

## ORGANIZACIONES QUE TRABAJAN CON JOVENES

Las organizaciones, movimientos, servicios o instituciones que atienden preferentemente jóvenes en el país pueden considerarse en dos grupos diferentes: las que tienen alguna vinculación o reciben apoyo del estado y las particulares o sin vínculo con el estado.

Entre el grupo de organizaciones con vínculos con el estado se pueden distinguir, a lo menos, tres tipos diferentes: el sistema escolar, las organizaciones juveniles gubernamentales y las no gubernamentales. Esta clasificación indica que las organizaciones vinculadas con el estado pueden recibir apoyo o tener control de éste pero mantener al mismo tiempo su carácter privado, tal como es el caso de los establecimientos educacionales privados.

Dentro de este grupo, la organización más importante es el sistema escolar formal, que comprende una población de 2.379.402 estudiantes que representan al 54,0% de la población entre 6 y 24 años(33).

Para la realización de actividades para-programáticas de los estudiantes de la educación básica y media se estableció, en 1968, el Departamento de Educación Extraescolar que hoy cuenta con centros en la mayoría de los establecimientos fiscales del país. Dada su importancia para este trabajo se verá con mayor detalle más adelante. Por su parte, los establecimientos privados cuentan generalmente con clubes y academias u organizaciones similares a través de los cuales canalizan su actividad no académica. Las instituciones privadas no siempre se coordinan con el Departamento de Educación Extraescolar y frecuentemente organizan eventos culturales, deportivos y científicos inter-establecimientos. Al respecto no existen datos sobre participación, pero a manera de ejemplo en el sector Providencia-Las Condes, donde se da una mayor concentración de niños de nivel socioeconómico medio-alto y alto, se realizan a lo menos diez eventos de este tipo durante el año, tales como festivales de coros, concursos literarios, ferias de arte, exposiciones científicas, con una participación masiva no sólo de estudiantes sino de maestros y apoderados.

Por otra parte, el incremento de la subvención por alumno y, en cierta medida, el proceso de municipalización de establecimientos educacionales, la creación de Institutos Profesionales, que en zonas urbanas densamente pobladas ha estimulado cierta competitividad entre establecimientos, ha redundado también en un mayor interés de sus directivos por aumentar el número de alumnos, atrayéndolos por un incremento de las actividades para-programáticas de los establecimientos, los cuales son ampliamente publicitadas. A lo anterior se suma el esfuerzo de algunas empresas comerciales que han iniciado una nueva modalidad publicitaria a través de la organización de eventos para los escolares.

Si bien estos esfuerzos redundarán en un incremento cuantitativo de la ocupación del tiempo libre de los escolares, se corre el riesgo de desvirtuar la "función educativa" que dichas actividades debieran tener y, además, pueden limitar la capacidad de autogestión de los propios jóvenes.

Las organizaciones gubernamentales son aquellas patrocinadas y supeditadas a un control directo del gobierno. Entre ellas la más importante para los jóvenes es la Secretaría Nacional de la Juventud (SNJ) dependiente de la División de Organizaciones Civi-

les, que a su vez depende de la Secretaría General de Gobierno.

El gobierno le ha entregado a la SNJ la misión de aunar a la juventud en torno a tareas y actividades que redunden en beneficio de los propios jóvenes y de la comunidad, canalizar sus grandes anhelos e inquietudes y ser el conducto de comunicación entre el gobierno y la juventud. La SNJ tiene cobertura nacional y su acción está coordinada a nivel regional y comunal. Esta misión la realiza estableciendo contactos con establecimientos educacionales, centros deportivos y juveniles o directamente a nivel poblacional. Los dirigentes de SNJ estiman que llegan permanentemente a unos 120.000 jóvenes a través de su organización y que dan servicio a otros 400.000 a través de sus actividades en todo el país.

Las actividades que realiza la SNJ son variadas y flexibles. Se podrían agrupar en actividades de esparcimiento, orientación, capacitación, culturales, de apoyo institucional y otras variás.

Entre las actividades de esparcimiento se incluye una red de campings y albergues juveniles que son utilizados anualmente por unos 7.000 jóvenes. Además se apoya el establecimiento de plazas de juegos y parques, se organizan campamentos de verano y la fiesta de la primavera en diferentes ciudades del país.

En cuanto a la orientación para el trabajo se dan ciclos de charlas para el ingreso a la educación superior. Además se ha establecido una bolsa de trabajo que, a través de convenios con organismos estatales y privados, ha permitido ayudar al financiamiento de sus estudios a alrededor de 2.200 jóvenes de escasos recursos.

Entre las actividades de capacitación se incluye: la formación de dirigentes juveniles, y de monitores de albergues; el otorgamiento de 5.000 becas anuales para tomar cursos a través del Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE); la colaboración con Centros donde se atiende a adolescentes con problemas durante las horas que no van a la escuela y también existen cursos preuniversitarios que en 1980 beneficiaron a 7.050 jóvenes.

Respecto a las actividades artísticas y culturales la SNJ organiza concursos, ciclos musicales y otorga patrocinio o apoyo a artistas jóvenes.

En cuanto al apoyo y asesoría a organizaciones e instituciones juveniles la SNJ ayuda a conseguir fondos o becas para miembros de las organizaciones y, a su vez, facilita el acceso y la comunicación con organismos del gobierno.

La SNJ coordina y organiza otro conjunto de actividades con jóvenes, tales como: clubes de barrios, donde se entrega orientación a los jóvenes; trabajos de vacaciones, en los cuales jóvenes estudiantes colaboran en la solución de problemas de una localidad; encuentros de formación sobre temas solicitados por los jóvenes tales como sexualidad o nueva institucionalidad; finalmente, moviliza a los jóvenes para eventos especiales, tales como el Día Nacional de la Juventud o visitas del Presidente a provincia. Otra labor importante es la creación de centros juveniles comunales; que alcanzan en 1981 a 372, con una estimación de 16.000 socios.

Implícitamente la SNJ realiza toda su actividad con el objeto de formar cuadros de apoyo al gobierno. Parte de sus miembros militan en un movimiento de carácter netamente político denominado Frente Juvenil de Unidad Nacional.

La SNJ sirve también como instancia de selección y formación para los jóvenes que van a ocupar cargos claves en el gobierno. Por ejemplo, un número considerable de alcaldes jóvenes han iniciado su vida política como dirigentes de la SNJ.

Las organizaciones no gubernamentales son aquellas que reciben un apoyo logístico o financiero por parte del estado, pero que no tienen tuición o control gubernamental. Las más importantes son el Comité Olímpico de Chile y las organizaciones que reciben apoyo de la Dirección General de Deportes y Recreación (DIGEDER). Ambas organizaciones no son exclusivamente de jóvenes, aunque éstos constituyen una mayoría.

El Comité Olímpico de Chile es una institución privada destinada a dictar las normas, seleccionar y preparar atletas para alguno de los 22 deportes internacionalmente reconocidos para los Juegos Olímpicos. Para este objeto recibe por ley fondos del estado, canalizados a través de la DIGEDER, por concepto del concurso Polla Gol y que ascienden aproximadamente a 7,4 millones de dólares al año. Cada deporte se organiza en una federación a la cual se afilian los diversos clubes. En el caso del fútbol, que es el deporte más difundido en el país, en especial en los sectores populares(34), la federación está constituida por organizaciones intermedias denominadas asociaciones.

En segundo término, se puede citar a las organizaciones que reciben apoyo de la DIGEDER. La DIGEDER es un organismo del estado destinado a fomentar el deporte y la recreación masiva de la población y depende de la Subsecretaría de Guerra del Ministerio de Defensa Nacional.

La DIGEDER nace en 1970 a partir de un organismo creado en 1948 dentro del Ministerio de Defensa para el desarrollo de la educación física. Sin embargo, cobra mucho mayor importancia a partir de diciembre de 1975 en que se crea el concurso "Polla Gol", y sobre todo a contar de junio de 1976 cuando se reglamenta la distribución de fondos provenientes de dicho concurso, cuya responsabilidad queda en manos de la DIGEDER(35).

Al interior de la DIGEDER existen dos comités. El Comité Nacional de Deportes que se encarga de todas las acciones referidas a los 22 deportes olímpicos y así mismo de la coordinación con el Comité Olímpico de Chile. Su acción en este sentido está fundamentalmente destinada a contactarse con las organizaciones de base para promover la utilización masiva de las instalaciones deportivas del país, como asimismo, a la construcción de centros deportivos adecuadamente equipados. Con estos fines, sólo en el año 1980 se invirtieron 23 millones de dólares(36).

El segundo comité de la DIGEDER es el Comité Nacional de Recreación que se encarga de coordinar el resto de los deportes (no olímpicos) y las actividades recreativas. A este Comité se han afiliado un conjunto muy vasto de instituciones, clubes y otros grupos. Todas estas instituciones se encuentran registradas en 18 federaciones, tales como: Federación de Coros de Chile, la Federación Folklórica del Magisterio, la Federación de Clubes de Radioaficionados, la Asociación Cristiana de Jóvenes (YMCA), la Asociación de Guías y Scouts y otras. En total, en estas federaciones existirían 293.700 participantes directos; la mayoría de ellos son jóvenes, pero no existen datos oficiales sobre la edad de los participantes(37). El Comité de Recreación organiza eventos, colabora para que grupos, conjuntos y clubes se constituyan jurídicamente y sobre todo, canaliza los fondos del concurso "Polla Gol". Si bien los grupos e instituciones son autónomos, se han dado casos en que el Comité ha decidido suspender su apoyo porque las actividades realizadas no le parecían apropiadas. Tal ha sido el caso de algunos grupos de teatro aficionado.

Los comités de la DIGEDER realizan su acción a través de cinco canales: el escolar, el universitario, el laboral, el de las Fuerzas Armadas y el vecinal. Además de tratar de optimizar los recursos existentes la DIGEDER ha construido sus propios Centros de Deporte y Recreación a nivel comunal (CENDYR).

Las organizaciones no vinculadas al estado son aquellas que no reciben apoyo directo de éste, aunque pueden recibir algún apoyo indirecto, como por ejemplo, exenciones tributarias. Sin duda las organizaciones no estatales más importantes en las cuales participan los jóvenes, son las religiosas, y especialmente las católicas, ya que un 90% del país se declara católico. Como se ha dicho no se dispone de datos agregados sobre la participación de jóvenes en actividades de la Iglesia, pero es frecuente que las parroquias urbanas cuenten con cientos de jóvenes que participan en forma estable. En parte la falta de datos agregados se debe a que cada diócesis es autónoma e independiente. Los Obispos, que son los jefes de las diócesis, se reúnen ocasionalmente en lo que se denomina Conferencia Episcopal, sólo para dar algunos lineamientos generales. A su vez, los organismos de la Iglesia Católica que trabajan con la juventud pueden ser de acción pastoral, de acciones de desarrollo social y económico, y organismos de estudio e investigación. Sin embargo, no siempre la diferenciación es tan clara.

A nivel nacional, entre los organismos de carácter pastoral afiliados a la Iglesia podemos citar: La Comisión Nacional de Pastoral de Juventud, el Instituto de Pastoral Rural y los Departamentos de Laicos y de Educación de la Conferencia Episcopal. Entre los organismos más orientados a la acción social está el Instituto Nacional de Difusión Social (INDISO) y entre los más orientados al estudio se encuentra el Instituto Superior de Pastoral de Juventud ISPAJ.

A nivel diocesano se pueden citar, entre los movimientos y organizaciones de base, de carácter preferentemente pastoral, a las vicarías especializadas: de Educación, de la Solidaridad, de la Pastoral Obrera, de la Pastoral Juvenil, de la Pastoral Universitaria. Además están: las Comunidades Juveniles Cristianas, la Juventud Obrera Católica (JOC), el Movimiento Apostólico de Niños y Adolescentes (MOANI), la Acción Católica Universitaria (AUC), el Programa de Formación de Asesores Juveniles (PROFAJ), los Grupos de Parroquias y los Movimientos Congregacionales.

Entre las organizaciones diocesanas de la Iglesia Católica, más vinculadas al desarrollo social y económico, se pueden citar el Equipo de Servicios de la Juventud (ESEJ), el Servicio de Paz y Justicia (SERPAJ), el Instituto de Educación Rural (IER), Formación de Líderes Católicos Obreros (FOLICO Juvenil), la Fundación CARDIJN, el Departamento de Acción Social (DAS), la Fundación para el Desarrollo de Aisén (FUNDA) y su equivalente en Chiloé (FUNDECHI).

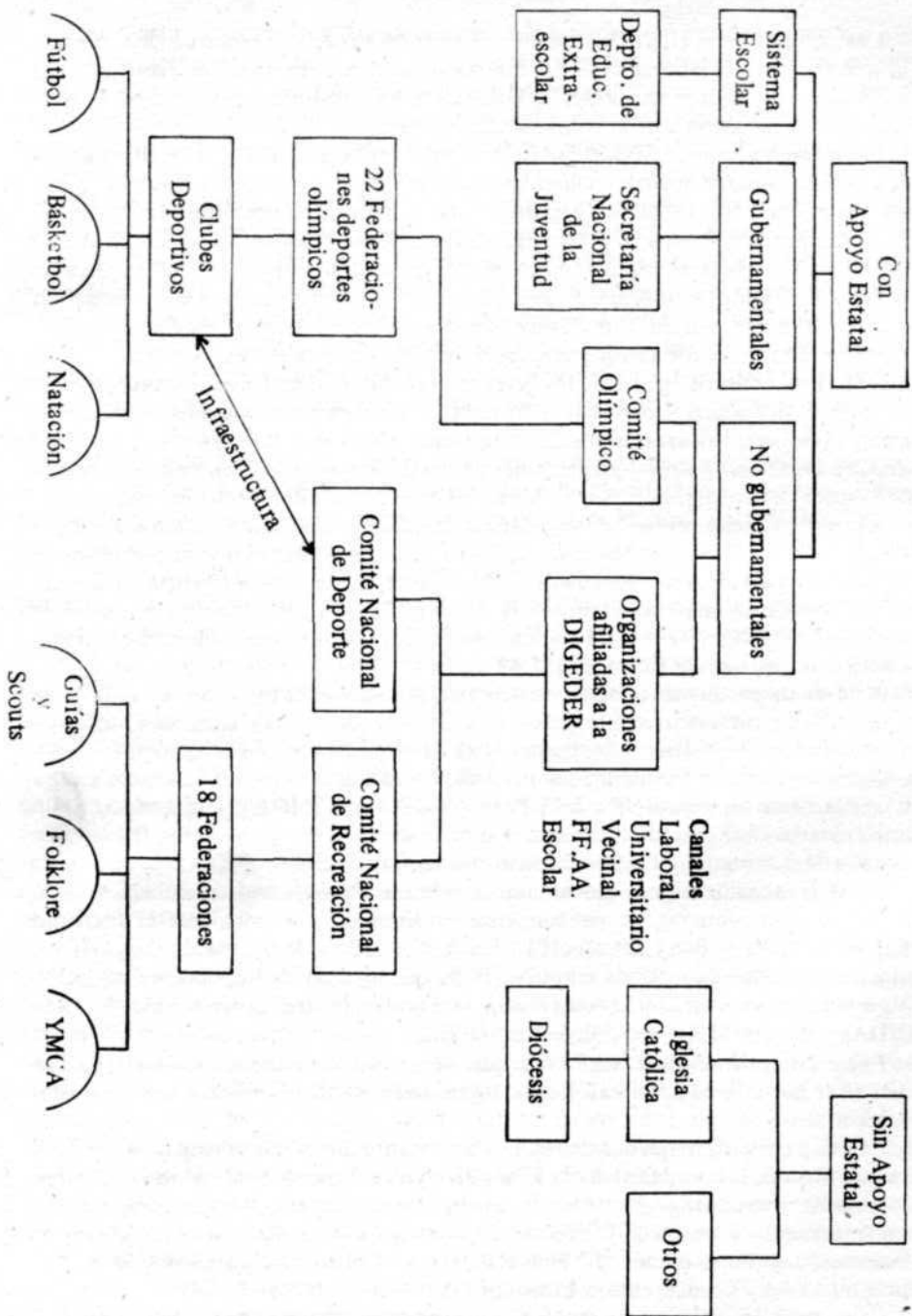
Entre las instituciones diocesanas que tienen mayor énfasis en los estudios se pueden citar las universidades católicas y algunos centros de investigaciones vinculadas a la Iglesia.

Por su parte, otras Iglesias tienen también instituciones que trabajan con jóvenes tales como CAVE; la Ayuda Cristiana Evangélica y el Programa de Menores Diakonía.

Además, existe un grupo de instituciones independiente que trabaja con jóvenes, fundamentalmente a través de proyectos de investigación acción, como son el Centro de Formación y Capacitación Juvenil (DEJU), el Grupo de Consultores SUR y el Grupo Educación y Comunicación Ltda. (ECO).

Cabe también citar otros organismos independientes que trabajan con jóvenes en

# ORGANISMOS Y CANALES DE PARTICIPACION PARA LOS JOVENES



una línea de reivindicación y resguardo social como la Comisión de Derechos Juveniles y el Departamento Juvenil de la Coordinadora Nacional Sindical.

Finalmente, un grupo de jóvenes que apoyan al gobierno organizó en 1975 un movimiento destinado a la movilización de jóvenes: el Frente Juvenil de Unidad Nacional. No se disponen de datos cuantitativos de este movimiento, pero sus participantes deben serlo también de la Secretaría Nacional de la Juventud.

## LA EDUCACION EXTRAESCOLAR FORMAL

Hasta comienzo de este siglo la educación extraescolar se entendía como una prolongación de la educación escolar, tanto post escolar como aquella educación para desertores. Aún se sigue entendiendo así por algunos organismos del estado chileno(38). Sólo recientemente se generaliza el concepto de educación extraescolar formal asociado al sistema formal de educación(39).

Hasta el momento no existe un consenso respecto a lo que debe ser la educación extraescolar formal. Usualmente se manejan tres definiciones diferentes(40).

En primer lugar, se considera "aquella parte de la Educación Formal que complementa o suplementa las deficiencias socialmente asignadas a la escolarización". Una segunda definición establece que es el conjunto de sistema que fuera de la escuela entrega a los jóvenes medios pedagógicos que les permitan lograr una educación integral, continua, permanente e integradora a la vez. En tercer término, se considera "al conjunto de experiencias formativas de niños y jóvenes que se originan por la práctica orientada y organizada de actividades de contenido artístico, científico, cívico, social, recreativo, deportivo y en general, todas aquellas que en el tiempo libre y en el marco de los fines y objetivos de la educación contribuyen al desarrollo humano y a la integración de la sociedad".

Esta última definición parece ser la que ha adoptado el Departamento de Educación Extraescolar del Ministerio de Educación (DEE).

El DEE nace en 1968 a partir de un requerimiento de UNESCO para que Chile se incorporara como miembro del Programa Experimental de Educación Extraescolar de la Juventud. Inicialmente, su labor fue la de reunir antecedentes para establecer un plan de trabajo sistemático.

Durante el período 71-73 no cuenta con demasiados recursos ni tampoco con una estructura administrativa expedita. Por otra parte, durante ese período existe interés por formar un hombre nuevo, "un ser armónico, íntegro, autónomo, crítico, pero eminentemente socializado"(41). En consecuencia, la educación tiene un carácter de formación integral, en lo cual lo escolar y lo extraescolar constituyen un todo indivisible. Esta concepción, sin embargo, se logró sólo parcialmente.

Dentro de esta perspectiva se proponía: incorporar en la escuela el trabajo productivo con un carácter formador; contemplar una educación artística que por una parte facilitara el acceso masivo al arte, y por otra, posibilitara una auténtica expresión individual y colectiva que afirmara el desarrollo de la personalidad y aportara al desarrollo de la cultura nacional; entregar una sólida base científica para alcanzar una futura independencia: atender el desarrollo biosicológico de los educandos, fomentando y preservando su salud, a través del estímulo a la participación colectiva.

La educación extraescolar engarzaba entonces con esta visión integradora de la función educacional, en la proyección de un cambio social, en la cual los estudiantes tenían una participación activa en la gestión. Se establecía que: "el DEE contribuye con su acción a: desarrollar la personalidad de los jóvenes, a comprometerlos con el rol creador que deben jugar en una sociedad en permanente transformación y a favorecer su participación consciente y efectiva en los procesos de cambio, a través de programas flexibles cuya naturaleza y contenido conjuga la libre opción de los usuarios con su participación en el diseño y ejecución de las actividades"(42).

Consecuente con esta misión integradora la posición del gobierno de la Unidad Popular es la de: "crear un Sistema Nacional de Educación que reemplace la estructura de años cronológicos por nuevas organizaciones y modalidades de estudio y trabajo que hagan valer el carácter democrático y pluralista de la educación de acuerdo a las disposiciones constitucionales"(43).

Por otra parte, en esa época se intentó cambiar el carácter de la escuela y el de sus relaciones con la comunidad local. A través del proyecto de la Escuela Nacional Unificada (ENU) que no se llegó a realizar, se establecía el Consejo de Comunidad Escolar en la cual participaban los trabajadores de la educación, los estudiantes, los apoderados y las organizaciones de la comunidad circundante, quienes planificaban y regulaban las actividades educativo-culturales.

Las organizaciones deportivo-culturales estables parecen limitadas si se las compara con los datos actuales (ver cuadro 4). Sin embargo, se realizaron algunos esfuerzos que vale la pena destacar para el período 70-73. Entre otros: la organización de un centro de teatro que preparaba monitores y la instalación de una escuela de coreografía para escolares; la creación de las ferias científico-juveniles; exposiciones y concursos de artes plásticas y literatura, competencias deportivas, incluyendo los primeros juegos nacionales escolares (1971). A lo anterior se suma la importancia que se dio a los trabajos voluntarios con escolares, para lo cual se creó en el Ministerio de Educación la Oficina Nacional de Servicios Voluntarios. Estas acciones eran, en gran medida, organizadas y coordinadas por los propios jóvenes, lo cual implicó un importante crecimiento de las organizaciones estudiantiles, en especial los Centros de Alumnos. Al gobierno, por su parte, le interesaba promover la participación no sólo a nivel de sus propias instituciones, sino además en el cambio social y económico. De ahí que se crearan, aún dentro del DEE programas como el de Política Económico Social que pretendió facilitar la participación constructiva de los jóvenes en el proceso de cambio, entregando documentos de apoyo metodológico(44). Parte de estas actividades, y sobre todo la organización estudiantil decae fuertemente a partir de septiembre de 1973(45).

A nivel de cada establecimiento existían, en esa época, diversas actividades deportivo-culturales (ver cuadro 3) pero no se contaba con una estructura organizativa como la que hoy se da a través de los centros extraescolares.

Durante el período 74-76 la acción del DEE continúa siendo limitada. Sólo en 1976 se firma un convenio entre el Ministerio de Educación y la DIGEDER para establecer un programa de acción conjunta. Finalmente, en marzo de 1977 se decreta que: "el DEE concentrará la misión de atender educacionalmente el tiempo libre de niños y jóvenes y se encargará de planificar, operar y controlar las actividades deportivas y recreativas de todos los establecimientos educacionales del país". A su vez, el DEE se

convierte en el órgano ejecutivo del Canal Escolar de la DIGEDER. Los cargos de Director del DEE y del Canal Escolar recaen en una misma persona(46).

El convenio entre la DIGEDER y el Mineduc coincide con el comienzo del concurso de pronósticos deportivos "Polla Gol", con el consiguiente incremento sustantivo de los recursos disponibles. Esa es en definitiva la causa que motiva un acelerado crecimiento de la educación extraescolar en el país.

A partir de un diagnóstico inicial, comienza en 1977 una estrategia a largo plazo que incluye las etapas de motivación, expansión en la base (1979), consolidación (1981) y desarrollo a partir de 1983 (ver cuadro adjunto).

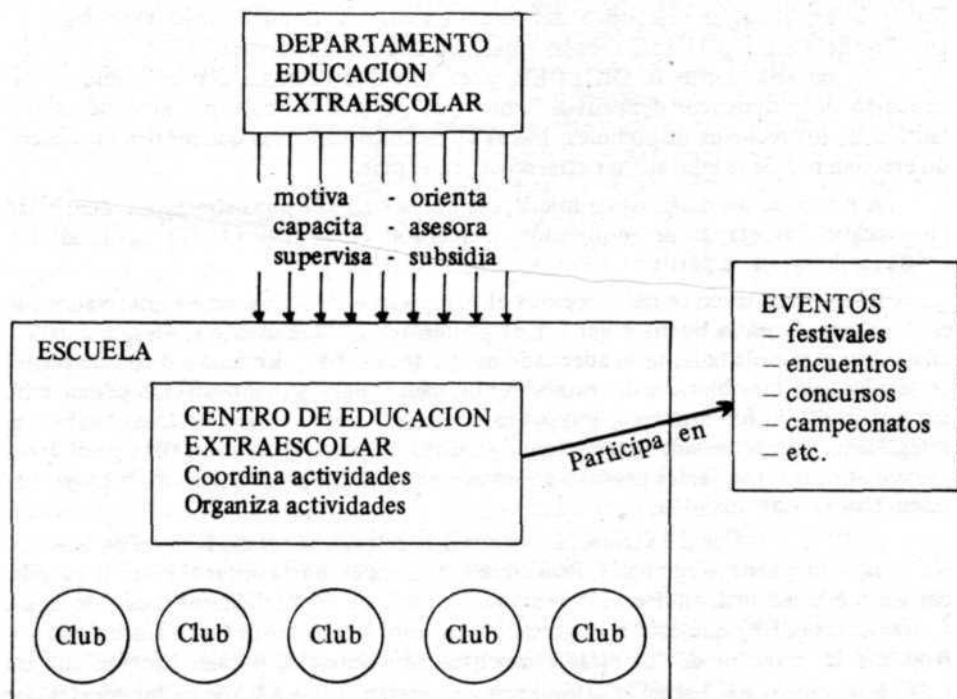
En el diagnóstico se reconoce que el tiempo libre de los escolares estaba apoyado exclusivamente en la buena voluntad de profesores y colaboradores, sin que existiera una estructura ordenada, ni el adecuado apoyo técnico(47). En base a dicho diagnóstico se plantean los objetivos de: establecer los cauces para la manifestación permanente y organizada de los intereses, inquietudes y aspiraciones de los jóvenes; facilitar la integración a la sociedad; desarrollar el espíritu de participación creativa y solidaria; proyectar la influencia del proceso educativo al tiempo libre; constituir un apoyo a la orientación vocacional(48).

El DEE y el Canal Extraescolar tienen una estructura piramidal, con un Director Nacional, Directores Regionales, Provinciales y Locales, hasta llegar al nivel de establecimiento educacional, en donde la actividad se realiza a través del Centro de Educación Extraescolar (CEE) que está a cargo de un profesor-coordinador (ver cuadro adjunto). Hoy día la mayoría de los establecimientos educacionales fiscales cuentan con un CEE. Los centros son bastante autónomos y se pretende que además de los aportes que reciben del Canal Escolar, también obtengan auspicios de empresas, aportes de la comunidad y que realicen rifas, sorteos, festivales y otros eventos para recolectar fondos(49).

#### FASES DE LA ESTRATEGIA

	1977	1979	1981	1983
1. Motivación	1			
2. Expansión en la base		2		
3. Consolidación			3	
4. Desarrollo				4

El CEE es el núcleo base de la actividad extraescolar. Sus funciones son las de establecer mecanismos para canalizar los intereses, inquietudes y aspiraciones de los jóvenes; promover la creación de grupos y clubes extraescolares; coordinar, asesorar, animar y orientar el desarrollo de grupos y clubes; favorecer la comunicación entre comunidad, establecimiento educacional y el DEE, y contribuir al desarrollo de la personalidad de los jóvenes(50).



El Director del Establecimiento Educacional es también el Director del CEE. Es él quien designa al profesor encargado de la coordinación del Centro. Este cuenta, además, con un asesor técnico que programa el trabajo, establece las instancias de participación y orienta el funcionamiento metodológico.

El trabajo del CEE se organiza en cinco áreas: artística, científica, social y deportiva. Cada área está constituida por grupos (clubes, academias o brigadas) en los cuales no sólo participan alumnos sino también profesores, padres y empleados. Cada área a su vez cuenta con profesores que asumen los cargos de mayor responsabilidad, esto es, coordinación y asesoría. Los alumnos, padres y profesores, pueden ocupar los cargos de secretario, tesorero y directores de rama en el caso del área deportiva. En promedio cada centro cuenta con 7 cursos extraescolares.

Las áreas en general organizan y coordinan la acción de los grupos, organizan eventos, campeonatos, competencias, fomentan la creatividad individual, colectiva y programan visitas a museos y sitios de interés.

En cuanto a la participación de los estudiantes las cifras muestran que ésta se ha incrementado ostensiblemente, especialmente a partir de 1977, debido al ingreso de fondos del Concurso "Polla Gol". No se conoce exactamente el número de actividades que realiza cada estudiante, de modo que los datos reflejan sólo participación. El número de miembros que participan en forma regular u ocasionalmente en los diferentes grupos extraescolares (clubes, academias, brigadas) ha aumentado de 25 mil en 1974 a 950 mil en 1980 (ver cuadro 4). En cuanto a los participantes en eventos, éstos

han variado de 200 mil a un millón cuatrocientos mil durante el mismo período anterior. Sin embargo, al comparar las cifras de 1978 con los años posteriores se observa un decrecimiento de la participación en eventos. Esta situación parece derivarse de la disminución de las horas-profesor provenientes de los cambios en la Carrera Docente. Otra posible causa es el exceso de carga académica que implica la implantación del nuevo proceso de evaluación. Respecto a los receptores pasivos en los eventos, sólo hay una estimación para el año 1977 que indica que por cada participante activo hay 3,26 receptores pasivos en los eventos.

Desagregando la participación en eventos deportivos de la participación en otras áreas (ver cuadro 5). Se observa que a lo menos el 50% de la participación anual se da en el área deportiva y al parecer ésta ha tendido a aumentar su importancia relativa. Por otra parte, la tendencia a la participación en otros eventos (conferencias, seminarios, cursos de capacitación) ha tendido a disminuir, la cual es explicable si se considera ya superada la etapa de motivación y si ya se cuenta con un grupo importante de personal mínimamente capacitado.

En cuanto al financiamiento (ver cuadro 6) los datos disponibles no son comparables, con excepción de los fondos de la DIGEDER provenientes del concurso "Polla Gol". Por otra parte, para realizar este trabajo no se dispone de las fechas en que fue entregada cada remesa de fondos, por tanto al utilizar las tasas de inflación promedio para cada año, se logran sólo estimaciones aproximadas.

Haciendo esta salvedad, se observa que la DIGEDER realiza, a partir de 1977, aportes que superan los dos millones de dólares anuales lo cual representa alrededor de 4% de los fondos que dicha institución recibe del concurso "Polla Gol" (51). El monto de estos aportes, en términos de moneda constante tendió a aumentar hasta 1979, pero parece haber una reducción de un 7.5% en el año 1980. Sin embargo, se incrementó el número de participantes para el mismo período, lo cual hace pensar que el Sistema se ha hecho, desde este punto de vista, más eficiente.

Con respecto a los aportes realizados por el Ministerio de Educación, existen claramente criterios distintos para los diferentes años, habiéndose incorporado como aportes financieros el equivalente a los costos reales de operación (infraestructura, recursos humanos, etc.). Lo mismo ocurre para la categoría "otros aportes". Sin embargo, de los datos de años posteriores se puede concluir que los aportes de fondos propiamente tal son irrelevantes respecto a lo que aportó DIGEDER. En síntesis, es el concurso "Polla Gol" el que financia la educación extraescolar en el país.

Cuadro 3

**Porcentaje de establecimientos fiscales que cuentan con clubes, talleres,  
academias o grupos similares**

<b>Actividad</b>	<b>% Establecimientos con la actividad</b>
Club de Básquetbol	31.2
Club de V�leibol	29.1
Grupo Cruz Roja	25.0
Club de Fútbol	16.6
Grupo de Teatro	12.6
Brigadas de Tránsito	10.4
Academia Científica	10.4
Club de Atletismo	10.4
Grupos Cívico-Sociales	8.3
Grupo Literario	8.3
Grupo Folklórico	6.2
Club de Fotografía	4.1
Grupo de Scout	2.0
Club de Excursión	2.0
Otros grupos	58.3

FUENTE: Román, Ana; Martínez, Ricardo, Arias, Jaime, *Hacia una Metodología de Educación Extraescolar CPEIP-OEA*. Santiago, mayo 1974. Encuesta realizada a 15 Establecimientos Fiscales de Educación Media.

Cuadro 4

**Participación en actividades extraescolares**

<b>Año</b>	<b>1974</b>	<b>1975</b>	<b>1976</b>	<b>1977</b>	<b>1978</b>	<b>1979</b>	<b>1980</b>
<b>Miembros regulares u ocasionales de los Centros</b>	25.064	42.955	74.703	204.842	660.792	915.860	950.000
<b>Participantes en eventos</b>	200.000	368.791	622.361	1.059.914	1.586.009	1.376.949	1.400.000
<b>Receptores pasivos en eventos</b>	—	—	—	3.952.673	—	—	—

FUENTE: Mineduc-DIGEDER, *Memorias Anuales*, 1977; 1978; 1979; 1980.

Cuadro 5

## Participación en eventos por áreas

Año	Participantes Deporte	Participantes Recreación	Otros Eventos	Total
1977 n	560.545	499.369	105.101	1.165.015
o/o	48.1	42.8	9.1	100.0
1978 n	878.986	673.041	33.980	1.586.009
o/o	55.4	42.4	2.2	100.0
1979 n	852.061	524.888	—	1.376.949
o/o	61.8	38.1	—	100.0
1980 n	—	—	—	1.400.000
o/o	—	—	—	100.0

FUENTE: Mineduc, DIGEDER, Memorias Anuales 1977; 1978; 1979; 1980.

Cuadro 6

## Financiamiento

Año \ Fuente	DIGEDER	MINEDUC	OTROS	TOTAL
1977	65.038.079	622.288.220	11.085.619	699.329.918
1978	77.271.498	—	—	—
1979	89.878.354	40.672	670.773	90.589.799
1980	83.051.000	1.430.000	70.000	84.551.000

FUENTE: Memorias Departamento de Educación Extraescolar.

NOTAS (1) Para la comparación se supone el financiamiento para diciembre de cada año y se ajustó por el IPC oficial anual. (INE, Compendio Estadístico 1981).

(2) Debido a ajustes de la Carrera Docente disminuyó la participación de horas-profesor lo que al parecer estaba asignado al aporte Mineduc para 1977.

(3) Los otros aportes para 1979 corresponden principalmente a aportes de la Armada.

(4) En los datos que aparecen como aportes de Mineduc se redujo el aporte del personal voluntario que había sido estimado en \$ 589.093.610.

## CONCLUSIONES

De los antecedentes presentados es posible distinguir tres períodos en la década del 70 en relación a los jóvenes y la educación extraescolar. El primer período va del 70 al 73. En él se intenta enfatizar la formación integral y el cambio social. El segundo, de transición va del 74 al 75 y el tercero se inicia el 76 y se prolonga hasta hoy. Durante este último período se enfatiza la ocupación del tiempo libre.

Durante el primer período 70-73 los jóvenes son considerados como un sector importante en la gestión del proceso de cambio económico y social. En consecuencia, el gobierno promueve la participación masiva de los jóvenes en el quehacer político y social del país, asignándole además gran importancia a su propia capacidad de autogestión. Se trabajó no sólo con los escolares sino también con obreros-campesinos y con la comunidad en general, enfatizando en todos los casos la responsabilidad colectiva en el proceso de cambio. Durante esa época se produce un incremento del voluntariado juvenil.

Las tasas de cesantías entre jóvenes son relativamente bajas y se continúa ampliando el sistema educacional, lo cual posiblemente redunde en que los jóvenes, especialmente en sectores de menores ingresos, vieran con mejores expectativas su futuro. Por otra parte, existen problemas reales de organización y las instancias de participación están fuertemente politizadas.

La Educación Extraescolar de la época cuenta con escasos recursos y también se observa una complejidad administrativa. El interés de las autoridades no radica en la educación extraescolar como tal, sino en un cambio completo de la escuela. Se trata que lo escolar formal y lo extraescolar configuren una sola instancia orientada a la formación integral del joven, en estrecha vinculación con la comunidad local. Se realizan algunas actividades deportivas y culturales, pero, además, interesa la reflexión y el análisis que el joven pueda hacer de su contexto.

El período de transición (74-75) se inicia con una etapa de depuración política y de reformulación de metas económicas y sociales. En esa época se desarticula la organización estudiantil y se fomenta el apoliticismo, el antimarxismo y el antisovietismo. La participación y el interés de los jóvenes por gestionar sus propios proyectos decrece. Se realizan algunos intentos por organizar alternativas de movilización juvenil (Frente Juvenil de Unidad) pero éstos no prosperan. En parte porque simultáneamente el modelo económico fomenta indirectamente el individualismo: libertad individual; competitividad; cada uno surge en la medida de sus propios esfuerzos. En parte, también, porque las agrupaciones de jóvenes son muy críticas y pueden constituirse en agentes disidentes. Además, al gobierno apoyado por las FF.AA. no le interesa movilizar sectores civiles en su apoyo directo(52). Toda la gestión de base se tiende a realizar controlada a través de los alcaldes. En estas condiciones los jóvenes dejan de ser agentes activos para transformarse en elementos pasivos que se preparan para asumir su rol de adulto. A lo anterior se suman los problemas de desempleo y de selectividad de los niveles superiores de la educación. Comienza entonces a ser una preocupación importante el tiempo libre de los jóvenes y surge la necesidad de crear instancias de diversión. Durante este período la Educación Extraescolar entra en una etapa de planificación a largo plazo.

Las concepciones y las políticas sobre jóvenes no varían en 1976 con respecto al período inmediatamente anterior. El cambio radica en el incremento sustantivo de los recursos que se recaudan a través del concurso de pronósticos deportivos "Polla Gol" y que ascienden a más de cuarenta millones de dólares al año.

Esta situación obliga a crear una estructura administrativa adecuada. Se coordina el Departamento de Educación Extraescolar del Mineduc y el Canal Escolar de la DIGEDER, y se establecen los mecanismos técnicos necesarios. Se propone también un plan de acción coherente a largo plazo. Este esquema tiene indudables ventajas pero se pierde un poco la mística del voluntariado y la participación directa de los jóvenes como gestores de su propia organización.

Si bien existe una concepción de la Educación Extraescolar en la perspectiva de la educación permanente, en la práctica el mayor esfuerzo se realiza en la incorporación masiva de los escolares en eventos o competencias, cuya función primordial es la de "ocupar su tiempo libre". En concreto se diluye la intención de una formación integral de la educación y se podan las instancias de formación-reflexión que se intentó entregar a los jóvenes durante el período 1970-1973.

Por otra parte, se tiende a centrar la acción con los jóvenes a aquellos que están vinculados a la educación formal. Esto, posiblemente, hace que los jóvenes, especialmente de sectores con menos recursos, busquen en las organizaciones de Iglesia una instancia donde puedan dialogar, reflexionar sobre su realidad y participar más activamente en la definición de su quehacer. Esto posiblemente explica el aumento de las organizaciones juveniles de carácter religioso.

## NOTAS

- (1) Esta consideración se basa en los documentos de organismos internacionales. Ver por ejemplo, UNESCO: *Rights and Responsibilities of Youth*, París, 1972.
- (2) Maslow, Abraham, *Motivation and Personality*, New York, Harper and Row, 1970; pp. 36-46.
- (3) Valiente, Sergio, Oscar Ruiz y Julio Klein, *Study of food Purchasing capacity of low income urban families of Santiago*, Chile, INTA, U. de Chile, Mimeo 1980, p. 15.
- (4) República de Chile, ODEPLAN, U. Católica de Chile, *Mapa de la extrema pobreza*, Santiago, 1975. (Los datos usados corresponden al Censo de 1970, según estos datos el 21,3% de la población vive en condiciones de extrema pobreza).
- (5) En una encuesta a 702 jóvenes de todo el país, predominantemente clase media, un 39% indicaba que sus necesidades más urgentes eran de índole afectivo. Entre éstas se puede incluir la de agrupación, afiliación, protección y estabilidad. Ver González, Luis Edo. *Características de grupos y miembros de Asociaciones de Guías y Scouts de Chile*. Santiago, 1981.
- (6) Arzobispado de Santiago, *Dimensiones y aspectos de la vida de los jóvenes*, Santiago, 1979.
- (7) Gurrerie, Adolfo, *Situación y perspectivas de la Juventud en una Población Urbano-popular*. Documento presentado en la Conferencia Latinoamericana sobre Infancia y Juventud, Santiago, CEPAL, 1965.
- (8) Arzobispado de Santiago, *Diagnóstico de la realidad juvenil del Sector F de la Población José María Caro*, Santiago, mimeo, 1979.
- (9) Arzobispado de Santiago, *Encuesta sobre la juventud*. Santiago, mimeo, 1979.
- (10) González, Luis Edo. *Estudio sobre las características de grupos y miembros de la Asociación de Guías y Scouts de Chile*. Santiago, 1981.
- (11) Ver Schiefelbein, Ernesto: *Repetición y Deserción: dos limitantes para la mitad de los jóvenes chilenos*. Doc. presentado al Seminario sobre Scoutismo, Juventud y Desarrollo, noviembre 1981.
- (12) Ministerio de Educación. *Estudio sobre la drogadicción escolar*. Santiago 1975.
- (13) Universidad de Chile-Sede Talca, *El alcoholismo en la Educación Media*. Citado en Editorial del diario "El Mercurio", del 25 de febrero de 1980.
- (14) Citado por González, Luis Edo., op. cit. p. 167.
- (15) Ver Iván Navarro, *El Sistema Educativo Chileno y la Adolescencia*, en Bohadilla y Florenzano, *Adolescencia y Juventud*, CPU. Santiago, 1980.
- (16) Solari, Ricardo, *Nueva Legislación Laboral, recesión, empleo y desempleo juvenil*, Documento presentado al Seminario sobre Juventud, Scoutismo y Desarrollo, Santiago, noviembre 1981.
- (17) Reforzando esta aseveración, en un estudio realizado en una población marginal de Santiago, sólo un 6,7% alcanzaba al nivel medio. Ver Schiefelbein y M.C. Grossi, *Análisis de la Matrícula Escolar en Chile*, CIDE, 1978, p. 65.
- (18) UNESCO, OREALC, *Informaciones estadísticas de la educación y análisis cuantitativo*. Estadística N° 2, Santiago, Chile, diciembre 1980.
- (19) Latorre, Carmen Luz; González Luis Edo., *Posibilidades de capacitación y organización del sector informal de la economía*. Stgo., PHE, 1981.
- (20) Naciones Unidas. *Anuario Estadístico de América Latina 1979*. Santiago, CEPAL, diciembre de 1980, p. 16.
- (21) Decretos Leyes 18018 y 18020 de agosto 1981.
- (22) Ricardo Solari, op. cit.
- (23) Ricardo Solari, op. cit.
- (24) Existen a lo menos cinco concepciones del tiempo libre a través de la historia: 1) La griega que concibe al trabajo como un medio y al ocio como una finalidad, ya que permite la contemplación creadora; 2) La latina concibe el tiempo libre como un descanso para volver con nuevos bríos al trabajo (nec-otium). Consecuentemente el pueblo también requiere de descanso, para lo cual se establece la diversión de masas pero un componente de dominación (panem et circenses). 3) En la Edad Media se mantiene la concepción latina popular mientras

que para la elite se transforma en exhibición y formalismos. 4) La visión puritana considera al ocio como madre de todos los vicios. El trabajo es la fuente de salvación. 5) La visión burguesa considera al ocio como una conquista laboral, el no-trabajo. Ver Carlos Obaid, *El tiempo libre y su influencia en el desarrollo juvenil*. Documento presentado al Seminario sobre Scoutismo, Juventud y Desarrollo. Santiago, noviembre de 1981.

- (25) Dabud Urquieta, Juan. *Bases de la política nacional de deportes y recreación y los lineamientos de DIGEDER para la acción a nivel comunal*. Santiago, DIGEDER, marzo 1981, p. 5 y 7.
- (26) *Ibid.* p. 16.
- (27) *Ibid.* p. 26.
- (28) *Ibid.* p. 2.
- (29) *Ibid.* p. 16.
- (30) Gifor. Encuesta de opinión sobre el concurso "Polla Gol", Santiago, abril de 1977.
- (31) Daboud, Juan, *op. cit.*
- (32) Discurso del general Pinochet en Chacabillas, con motivo del día de la juventud. Texto publicado en el diario "El Mercurio" del 15 de julio de 1979.
- (33) Echeverría, Rafael; Hevia, Ricardo; López, Gabriela. *Estadísticas de Matrícula y Población, 1958-1979*. Santiago, PIIE, abril 1981.
- (34) Se estima que unos 110 mil varones practican fútbol en el país. Estimación basada en la encuesta de Gallup, *op. cit.*
- (35) Zúñiga Marcos, Julio. *Políticas, Organización y Programas del Sector Deporte*, Santiago, DIGEDER, febrero de 1981.
- (36) Para dar una idea de su magnitud, esta cifra es de alrededor de la tercera parte de lo que gasta el Estado en salarios del Programa de Empleo Mínimo (PEM) destinada a la población cesante.
- (37) DIGEDER, Comité Nacional de Recreación. *Memoria Anual 1978*.
- (38) Ver por ejemplo, INE. *Estadísticas de la Educación Extraescolar 1976*, Santiago, 1976.
- (39) Por ejemplo, la proposición de B. Suchodolski en "Selección de Documentos, Conferencias e Informe Final de la Conferencia Internacional sobre la Juventud en Grenoble (1964)". Publicado por Mineduc, ADPC, 1971 (mimeo).
- (40) Ver *Apuntes del Curso Multinacional sobre Educación de Adultos y Educación Extraescolar CPEIP-OEA*, Santiago, abril de 1975, p. 43.
- (41) República de Chile. Mensaje del Presidente Allende al Congreso Pleno, 21 de mayo de 1972.
- (42) Mineduc-DEE, Guías para investigaciones económico-sociales. Santiago, diciembre 1972.
- (43) Mensaje del Presidente Allende ante el Congreso Pleno el 21 de mayo de 1972. Sector Educación, p. 5 y 6.
- (44) Ver por ejemplo: Mineduc, Departamento de Educación Extraescolar. *Guías para Investigaciones Económico-Sociales*, Santiago, diciembre de 1972.
- (45) Por ejemplo, sólo un 80% de una muestra de estudiantes del Sector Quinta Normal participa actualmente en organismos de gestión estudiantil: ver Navarro, Iván, "El Sistema Educativo Chileno y la Adolescencia", en Bohadilla y Florenzano, *op. cit.*
- (46) DIGEDER, *Revista ASI*, del 31 de octubre de 1977.
- (47) Mineduc, DIGEDER, *Memoria Anual del Depto. de Educación Extraescolar y Canal Escolar 1977*. Santiago, enero de 1978.
- (48) Román, Ana; Ramírez, Ricardo; Arias, Jaime, *op. cit.* pp. 68-73.
- (49) Mineduc, Decreto Ley 2352.
- (50) Mineduc, DIGEDER, *El Centro Extraescolar, Serie Guías Técnicas A 2*, Santiago, enero, 1980.
- (51) Se considera que con esta cantidad anima 76.9 millones de hora-alumno al año. Es decir, el costo de animación por hora-alumno le costaría a la DIGEDER 2.6 centavos de dólar.
- (52) Ver Declaración del Ministerio del Interior, *Diario "El Mercurio"*, 31/7/81.

---

## Capítulo 15.

# LOS PROGRAMAS DE ALFABETIZACION.

---

---

### ANTECEDENTES

En la Directiva Presidencial del 5 de marzo de 1979, se dispuso la realización de una campaña de alfabetización que se iniciaría a partir de 1980 y que tendría una duración de 5 años.

Este capítulo intenta dar cuenta de las principales características que asume el programa alfabetizador, buscando responder algunas preguntas básicas respecto a los alcances, perspectivas y lógica que orientan sus acciones.

El problema del analfabetismo de la población adulta, ha constituido un problema paralelo y en directa relación con el desarrollo y consolidación del sistema educativo regular.

Desde principios de siglo se inicia una lenta expansión del sistema, el que durante años es fuertemente selectivo y elitista y no adquiere un carácter masivo sino hasta la década de los 30. A raíz de la dictación, en 1920, de la ley de Instrucción primaria, en la que se reconoce el derecho a la educación básica a todos los chilenos, se amplía la cobertura del sistema escolar, lográndose para 1940 que el analfabetismo representara el 27.30/o de la población (ver cuadro N° 2).

Evidentemente, los objetivos dispuestos en la legislación distan mucho de las posibilidades objetivas del sistema educativo creado, y pese a su constante expansión, hasta el presente subsisten problemas de analfabetismo y de baja escolaridad de la población.

Buscando atender a la población que no accede o deserta tempranamente de la escuela, en todos los gobiernos y regímenes políticos se han creado y desarrollado diversos programas educativos formales y no formales, de carácter compensatorio de las insuficiencias del sistema regular de educación.

En el caso de la alfabetización de los adultos, es decir, de la enseñanza de la lecto-escritura, ésta ha sido atendida tradicionalmente mediante dos modalidades educativas: por el sistema regular de educación de adultos y mediante campañas periódicas de alfabetización que se han realizado en diferentes momentos de la vida nacional y que una vez estructuradas con carácter de extraordinarias, han tendido a instituciona-

lizarse y a transformarse en permanentes, con la consiguiente pérdida de fuerza y efectividad.

Dentro de las acciones más significativas para atender a los analfabetos(1), pueden señalarse las siguientes: creación en 1929 de las escuelas complementarias y suplementarias de adultos, las que se dedicaban a impartir la primera enseñanza a analfabetos o semi-analfabetos, complementándolo con el aprendizaje de un oficio manual. En 1942 el Ministerio de Educación crea la sección de Educación de Adultos y Alfabetización y se redefinen los objetivos de las escuelas suplementarias y complementarias. Se las pasa a considerar establecimientos de cultura popular destinadas a combatir el analfabetismo.

Posteriormente estas escuelas pasan a tener un carácter ambulatorio, considerándose que de esa manera podrían ser más eficaces para combatir el analfabetismo. En su programa de estudio se combinaba la acción alfabetizadora con la educación técnica, cívica y comunitaria.

En 1944 se organiza una estructura específica para atender a la población analfabeta: el Cuerpo Cívico de Alfabetización Popular, que funcionó durante 24 años y que atendió aproximadamente a unas 170.000 personas(2).

Las razones que se adujeron para estructurar este voluntariado fueron el elevado número de analfabetos, lo que era considerado una traba para la democracia, así como la falta de recursos estatales para solventar los gastos que demandaba la educación masiva de los adultos. Este cuerpo cívico fue eliminado en 1964.

En 1965, se instaura la Jefatura de Planes extraordinarios de Educación de Adultos, la que asume la coordinación y ejecución de planes y programas de alfabetización, de educación básica y media. En dicha oportunidad se fijó como meta reducir en un plazo de seis años el porcentaje de analfabetos de un 16,4% a un 10%. Para el logro de estas metas, el Ministerio de Educación no actuó solo, sino que firmó convenios con diversas instituciones públicas y privadas, tales como el Servicio Nacional de Salud, el Instituto de Desarrollo Agropecuario, la Corporación de la Reforma Agraria, Sindicatos, etc.

Durante la década de los sesenta, se asume como método oficial de alfabetización el método psico-social de Paulo Freire.

En el período 1971-1973, se crea el Programa de Educación de Trabajadores que contemplaba planes masivos de alfabetización y educación básica, mediante convenios con las organizaciones sindicales. Uno de los objetivos básicos de este programa era erradicar el analfabetismo a fin de incorporar a los trabajadores al proceso de cambios que vivía el país, ofreciéndoles una capacitación profesional. Por tanto, en este programa, la alfabetización no era considerada como un fin en sí misma, sino como una primera etapa que se continuaba en la educación general básica y en el proceso de capacitación técnica. El programa fue orientado fundamentalmente a la atención de los trabajadores del sector industrial.

Paralelamente a la realización del Programa de Educación de Trabajadores, continuó la acción educativa desarrollada por los organismos del agro en el sector campesino.

En este período se programó una campaña masiva de alfabetización para lo cual se prepararon docentes y alfabetizadores, pero, debido a la interrupción del proceso, no se llevó a cabo.

## EL ANALFABETISMO EN CHILE

El Ministerio de Educación define como analfabeto a toda persona mayor de 15 años que no es capaz de leer ni de escribir(3).

De acuerdo a esta definición veremos a continuación algunas cifras que muestran la magnitud del analfabetismo, así como su evolución histórica.

Cuadro 1

Tasas de analfabetismo en algunos países de América Latina.  
Décadas 1950 - 1960 - 1970

Países	Década 1950		1960		1970	
	Año	Tasa	Año	Tasa	Año	Tasa
Argentina	1952	13.6	1960	8.6	-	-
Brasil	1950	50.5	1960	39.4	1970	33.0
Bolivia	1950	67.9	1960	61.2	1976	37.3
Colombia	1951	37.7	1964	27.1	1973	19.2
Costa Rica	1952	20.6	1963	16.0	1970	-
Cuba	1953	22.1	1961	3.9	1970	-
Chile	1952	<u>19.9</u>	1960	<u>16.4</u>	1970	<u>11.7</u>
Ecuador	1950	44.3	1962	32.4	1974	26.6
El Salvador	1950	59.0	1960	51.0	1970	43.1
México	1950	38.0	1960	34.6	1970	25.8
Nicaragua	1950	61.6	1960	50.2	1970	42.0
Panamá	1950	30.1	1960	23.3	1970	21.7
Paraguay	1950	34.2	1960	25.4	1970	19.6
Perú	-	-	1961	38.9	1976	25.1
Rep. Dominicana	1950	57.1	1960	35.5	1970	40.6
Uruguay	1952	15.0	1963	8.8	1970	6.8
Venezuela	1950	47.8	1961	36.7	1974	18.5

FUENTE: Cuadro construido con los datos de la Superintendencia de Educación, año 1971, y con los datos de la Secretaría Ejecutiva permanente del Convenio "Andrés Bello", Colombia, 1980, y con Informaciones Estadísticas de la UNESCO (OREU, Santiago, enero, 1975).

Los datos correspondiente a la década del 50, muestran que Chile era el 3er. país con menor índice de analfabetismo, después de Uruguay y de Argentina. En 1970 ocupa el 5º lugar. Por otra parte, hay países que si bien la tasa de analfabetismo es mayor que en Chile el descenso ha sido muy significativo. Este es el caso de Venezuela que reduce el analfabetismo de un 47.8% al 18.5% en el período. En el caso de Bolivia la dismi-

nución alcanza a 30.5 puntos, siendo, aún así la tasa muy alta. Otros países como Colombia y Ecuador disminuyen en 18.5 y 17.7 puntos respectivamente. Chile en el período, sólo reduce el analfabetismo del 19.9% al 11.7%.

## Cuadro 2

### Evolución del analfabetismo en Chile

Años	1907	1920	1930	1940	1952	1960	1970
% Analfabetos	60.0	49.7	25.6	27.3	19.8	16.4	11.7

FUENTE: Superintendencia de Educación Pública, 1971.

En este cuadro vemos la evolución del problema del analfabetismo en el presente siglo. El país logra aumentar el porcentaje de personas que leen y escriben de un 40% en 1907 al 88.3% en 1970.

Llama la atención la fuerte disminución de la tasa de analfabetismo entre 1920 y 1930, en que desciende en 24.1 puntos. La razón de este descenso está en la dictación de la ley de Instrucción Primaria. Sin embargo, en 1940 sube la tasa rompiendo la tendencia histórica. Las causas que se atribuyen a esta irregularidad son la crisis económica del país a partir de 1929 y los trastornos socio-políticos de la época que dieron lugar a una contracción en la matrícula de la enseñanza primaria, entre 1929 y 1940, con efectos retardados en el analfabetismo como los que expresó el censo de 1940(4).

En el cuadro Nº 3 vemos que todos los grupos de edad experimentan una baja considerable en cuanto a su tasa de analfabetismo, siendo el grupo de más edad el que experimenta una baja mayor, 17.3 puntos. Al ver la participación de cada grupo en el total de analfabetismo de cada período, tenemos que el grupo de 15 a 34 años representa el 44.7% de los analfabetos del año 40 y en 1970, sólo representa el 28.9% de todos los analfabetos. El grupo de 35 a 65 años modifica su participación en el total de 45.5% a 51.7%. El grupo de 65 años y más representa el 9.7% el año 40 y en 1970 representa el 19.4%. El único grupo de edad que no disminuye su participación en términos absolutos es el de 65 y más años.

Estas cifras reflejan un mejoramiento de las condiciones educativas de la población, pero en particular, la mayor escolaridad alcanzada por los grupos más jóvenes, como efecto de la masificación de la enseñanza básica. Podría pensarse que la sola tendencia histórica de la evolución del fenómeno, tendería a eliminar el problema en el mediano plazo. Sin embargo, las cifras que se manejan en la actualidad, indican la persistencia del analfabetismo en alrededor de un 10%.

Cuadro 3

## Evolución del analfabetismo en Chile. Analfabetos por grupos de edad según censos

Años Grupo Edad	1940			1952			1960			1970		
	Abs.	% Población	% Analf.	Abs.	% Población	% Analf.	Abs.	% Población	% Analf.	Abs.	% Población	% Analf.
Total (15 y +)	836.065	27,3	100,0	728.360	19,8	100,0	730.038	16,4	100,0	618.560	11,7	100,0
15-35	373.946	21,4	44,7	289.340	14,7	39,7	267.315	11,3	36,6	178.640	6,5	28,9
35-64	380.701	30,9	45,5	345.789	23,1	47,5	352.402	19,8	48,3	319.800	15,3	51,7
65 y más	81.418	46,4	9,7	93.231	39,5	12,8	110.321	34,8	15,1	120.120	29,0	19,4

FUENTE: Sección Estadística Superintendencia de Educación Pública, 1971.

Cuadro 3

Evolución del analfabetismo en Chile. Analfabetos por grupos de edad según censos

Años Grupo Edad	1940			1952			1960			1970		
	Abs.	% Población	% Analf.	Abs.	% Población	% Analf.	Abs.	% Población	% Analf.	Abs.	% Población	% Analf.
Total (15 y +)	836.065	27.3	100.0	728.360	19.8	100.0	730.038	16.4	100.0	618.560	11.7	100.0
15-35	373.946	21.4	44.7	289.340	14.7	39.7	267.315	11.3	36.6	178.640	6.5	28.9
35-64	380.701	30.9	45.5	345.789	23.1	47.5	352.402	19.8	48.3	319.800	15.3	51.7
65 y mas	81.418	46.4	9.7	93.231	39.5	12.8	110.321	34.8	15.1	120.120	29.0	19.4

FUENTE: Sección Estadística Superintendencia de Educación Pública, 1971.

## Cuadro 4

## Analfabetos por sector urbano y rural. Década del 50 al 70

Años Sector	1952		1960		1970	
	Absoluto	% Poblac.	Absoluto	% Poblac.	Absoluto	% Poblac.
Urbano	236.224	10.1	286.581	9.2	303.820	7.4
Rural	492.136	36.6	443.457	33.6	314.740	26.7
Total	728.360	19.8	730.038	16.4	618.560	11.7
				% Analf.		% Analf.
				32.4		49.1
				67.6		50.9
				100.0		100.0

FUENTE: Superintendencia de Educación Pública, 1971.

El análisis de la situación del analfabetismo por sectores muestra que hay una disminución en términos relativos, en ambos sectores. En términos absolutos aumenta en el sector urbano y disminuye en el sector rural.

Por otra parte, se observa un cambio significativo en la participación de cada sector respecto al total de analfabetos. En 1952 el sector rural representaba el 67.6% del total de analfabetos y en 1970, sólo el 50.9%. Entre las razones de esta situación cabe destacar el mejoramiento de los servicios educativos en el sector rural, así como la fuerte migración del campo a la ciudad. Sin embargo, pese a estas cifras, tenemos que aún en 1970 más de la mitad de los analfabetos se encontraban en las zonas rurales, siendo que en ellas sólo vivía el 25% de la población de todo el país. Esta proporción tan alta de analfabetos se debe en gran medida a los altos índices de deserción escolar en las zonas rurales, en los primeros años de la educación básica.

### Cuadro 5

#### Analfabetos por sexo. Según los censos de 1930 a 1970

Años Sexo	1930		1940		1952		1960		1970	
	Absol.	%	Absol.	%	Absol.	%	Absol.	%	Absol.	%
Total	658.480	25.6	836.065	27.3	728.360	19.8	730.038	16.4	618.560	11.7
Hombres	288.549	21.9	375.353	24.3	320.489	17.9	324.450	15.1	273.800	10.8
Mujeres	369.931	26.1	460.712	28.6	407.871	21.3	405.588	17.6	344.760	12.5

FUENTE: Superintendencia de Educación Pública, 1971.

Si bien se observa una disminución del analfabetismo para ambos sexos, las proporciones entre un grupo y otro, casi no se alteran a lo largo de los años. En 1930 el analfabetismo de las mujeres representaba el 56.2% del total y en 1970, 40 años más tarde, el 55.7%.

La diferencia en la distribución del analfabetismo por sexo no aparece como un hecho significativo, dado que la población femenina en el país, es ligeramente superior a la masculina (51.1% mujeres, 48.9% hombres)(5).

Estas cifras son congruentes con otras relativas a matrícula en los distintos niveles de la educación regular, que muestran que la proporción entre hombres y mujeres es casi igual, siendo levemente mayor la de hombres a nivel básico y levemente superior la de las mujeres a nivel medio(6). Esta situación indicaría que no hay una discriminación por sexo en el acceso a la educación.

Según los datos del Instituto Nacional de Estadísticas, basados en el Censo de 1970 y proyectados al 30 de junio de 1979, los analfabetos serían 863.662 y representarían alrededor del 10% de la población.

A continuación se ve como se distribuye el analfabetismo de acuerdo a las regiones del país:

Cuadro 6

Distribución del analfabetismo por regiones,  
según estimación de población al 30 de junio de 1979

Región	Población mayor de 10 años		O/o analfabetos sobre población	
	Total	Analfabetos	País	Región
Total	8.481.328	863.662	100.0	10.2
I	181.456	8.821	1.0	4.9
II	239.560	9.839	1.1	4.1
III	145.507	12.102	1.4	8.3
IV	302.987	42.196	4.9	13.9
V	425.740	67.003	7.8	15.7
VI	948.187	60.326	7.0	6.4
VII	543.551	100.724	11.6	18.5
VIII	1.127.674	155.767	18.0	13.8
IX	507.996	85.047	8.8	16.7
X	657.553	89.657	10.4	13.6
XI	47.173	5.879	0.9	12.5
XII	89.849	3.825	0.4	4.3
R.M.	3.264.095	222.476	25.4	6.8

FUENTE: Ministerio de Educación, 1980.

Este cuadro ha sido preparado por el Ministerio de Educación en base a proyecciones de población de analfabetos por regiones. Adquiere importancia por cuanto constituye el instrumento básico que ha determinado la fijación de metas regionales de alfabetización. En él, llaman la atención varios aspectos. En primer lugar, que se considera analfabetos a los mayores de 10 años, siendo que anteriormente era 15 años. En los documentos oficiales no se encuentra una fundamentación que justifique esta medida. La población entre 10 y 15 años es considerada potencial demandante del sistema regular. Incluso, en muchas zonas del país pueden figurar como analfabetos aquellos niños que comienzan su educación básica después de los 10 años.

Otro aspecto significativo de las cifras que se señalan, es la baja disminución del porcentaje de analfabetismo a lo largo de la década del 70. Claramente la tendencia histórica era a una baja sustantiva de la tasa de analfabetismo, que las actuales proyecciones no consideran. La distribución del analfabetismo por edad mostraba que, en la población joven, el problema fue disminuyendo más aceleradamente que en otros grupos. En consecuencia, incorporar para efectos de la proyección, la población entre 10 y 15 años debería arrojar como resultado una disminución mayor en el porcentaje total de analfabetos.

Considerando estos antecedentes, la cifra de 10.20/o de analfabetismo que se maneja en el actual programa de alfabetización, puede ser muy alta y no corresponder a la realidad.

Por otra parte, la participación de las regiones en el total de analfabetos, así como la magnitud del problema en relación al total de habitantes de cada región, es muy desigual. En las regiones extremas del país, el problema es menor que en el centro, donde se concentra mayor población campesina. Finalmente, en la Región Metropolitana aparece concentrada la cuarta parte del total de la población analfabeta.

## PROGRAMA CAMPAÑA NACIONAL DE ALFABETIZACION

La Directiva Presidencial consideró que la campaña que se iniciaría, debería tener un énfasis especial en las zonas rurales y de extrema pobreza y para llevarla a cabo se requería la acción coordinada del Ministerio de Educación, Ministerio del Trabajo, CEMA, Secretaría Nacional de la Mujer, Secretaría Nacional de la Juventud, etc.

Así mismo, se señalaba que "terminada la campaña debería quedar establecidos organismos, objetivos e incentivos estables y permanentes en materia de alfabetización(7).

En el momento en que se plantea la Directiva, se encuentra en pleno desarrollo el Programa Nacional de Alfabetización iniciado en 1976. Debido a esto, la campaña que se promueve actualmente, si bien se le determinan metas precisas y características específicas, constituye en muchos aspectos una prolongación del programa ya iniciado.

Entre ambos programas hay diferencias sustanciales. El primer programa fue impulsado por el Ministerio de Educación a través de la Coordinación General y Jefatura de Adultos. Consideraba, en forma paralela a la labor alfabetizadora, programas complementarios como mejoramiento comunitario, salud, programas, de forestación, etc.

El financiamiento provenía de aportes voluntarios de las municipalidades, instituciones, empresas, servicios de la comunidad, etc. y la tarea alfabetizadora se apoyaba exclusivamente en el trabajo voluntario.

Al igual que en el presente programa, la tarea alfabetizadora se apoyaba en una valoración de la educabilidad del adulto en forma permanente y también se asumió una adaptación del método psicosocial, como método oficial del programa.

En definitiva, se podría decir que la diferencia sustancial entre el primer programa y la actual campaña, es que el primero respondió a una iniciativa ministerial, que asumió la tarea alfabetizadora, como parte de sus actividades habituales y que la actual campaña corresponde a una decisión política que inscribe la alfabetización como parte de la acción social del gobierno destinada a los sectores de extrema pobreza y como parte de las innovaciones en el área específica de la educación.

A partir de la Directiva se inician las acciones de planificación, programación, fijación de metas y objetivos, elaboración de material didáctico y capacitación de los recursos humanos necesarios para desarrollar la campaña, la que tendría una duración de 5 años.

Se determinaron los siguientes objetivos para la campaña:

Objetivo General

“Crear las condiciones educativas favorables promoviendo la igualdad de oportunidades a través del desarrollo integral del analfabeto, posibilitando el descubrimiento de sus potencialidades y las riquezas propias de su vocación y de su espíritu, con la participación plena de instituciones públicas y privadas y la comunidad en general”.

Posteriormente hay una nueva definición del objetivo general de la campaña que señala: “...poner al alcance de todos los adultos analfabetos, cualquiera sea su condición social, económica, etaria, etc., las posibilidades de iniciar su proceso educativo al que no se pudieron incorporar en la edad escolar. Promover, de esta manera, el desarrollo integral del adulto analfabeto permitiéndole que descubra sus propias potencialidades y se incorpore consciente y activamente a la transformación de la realidad social, económica y cultural en que se desenvuelve y se facilite su participación responsable en la sociedad”.

“El programa, en el contexto de la educación permanente, considera la alfabetización propiamente tal como una etapa dentro de un plan educativo integral, lo que significa que la alfabetización es un medio encaminado a un fin y no un fin en sí mismo”(8).

Tanto en el espíritu como en la letra de este objetivo se percibe la influencia de los acuerdos internacionales en materia de alfabetización y educación de adultos. Sin desconocer las motivaciones propias de cada país y de cada gobierno para impulsar una acción determinada en materia de educación de adultos, la influencia de los organismos internacionales es innegable y explica por qué, acciones educativas emprendidas en contextos muy diferentes formulan objetivos y asumen características similares(9).

Otro aspecto relevante de estos objetivos generales es la consideración de la alfabetización como el inicio de un proceso educativo y no como una finalidad en sí misma. Esta consideración da marco a las acciones de post-alfabetización y de continuidad educativa mediante los sistemas de educación para adultos.

Este aspecto reviste especial importancia, ya que se considera que sin esta continuidad, la habilidad de lecto-escritura recién adquirida se pierde al poco tiempo por desuso.

### Objetivos específicos

- a) Erradicar el analfabetismo en Chile en un período de 5 años, teniendo presente sin embargo, la persistencia de un 20/o a un 30/o de analfabetos irrecurables.
- b) Incorporar al alfabetizado en la enseñanza básica a través de los diversos sistemas de Educación de Adultos.
- c) Efectuar una labor de seguimiento con material de lectura para los alfabetizados que no se incorporen a la enseñanza básica.

Lo más relevante de los objetivos específicos es el planteamiento de la erradicación del analfabetismo en el plazo de un quinquenio. Parece un objetivo ambicioso el comprometerse a solucionar un problema cuyo arrastre ha tenido un carácter endémico y respecto al cual se han desarrollado en el pasado diferentes experiencias, algunas de las cuales contaron con los recursos necesarios, con las metodologías apropiadas y que sin embargo, sólo lograron el cumplimiento parcial de sus metas. Además, no aparece un planteamiento más global respecto del analfabetismo que se proponga, en forma paralela a las medidas alfabetizadoras, el aumento de la eficacia del sistema

escolar a fin de obstruir definitivamente el flujo de analfabetos que se originan en la deserción temprana del sistema escolar.

En este sentido, y como veremos en los capítulos siguientes, las cifras de analfabetismo que se manejan, no consideran el incremento anual proveniente de la deserción.

La campaña inicialmente se fijó como metas alfabetizar a 680.000 personas de todas las regiones del país en el período comprendido entre el 10 de mayo de 1980 y el 31 de diciembre de 1984. Así como desarrollar una labor de post alfabetización con los 680.000 beneficiarios de la campaña a fin de incorporarlos a los programas de enseñanza básica de adultos y así evitar por desuso, la pérdida de los conocimientos adquiridos.

Después de un año de funcionamiento de la campaña, estas metas fueron redefinidas. En abril de 1981 se fijan como metas para el mismo quinquenio, la atención de 400.000 personas e incorporar a 150.000 alfabetizados a los programas de educación de adultos y hacer un seguimiento a aproximadamente 200.000 alfabetizados con material de lecto-escritura.

La redefinición de metas se realizó después del primer año de funcionamiento de la campaña, por lo que se puede suponer que los resultados del primer año influyen decisivamente en este ajuste de metas.

Se consideran las siguientes metas para los 5 años de duración de la campaña:

1980 =	100.000
1981 =	100.000
1982 =	80.000
1983 =	60.000
1984 =	60.000

Posteriormente se precisan aún más las metas anuales considerando atender el primer año a:

- 96.011 analfabetos.
- Incorporar a 12.500 adultos egresados del programa de alfabetización a la educación regular, a través del primer nivel de educación básica de adultos orientada a la capacitación ocupacional.
- Atender a 60.000 alfabetizados con material de lecto-escritura.

Para el segundo año de la campaña y una vez conocido los resultados del primer año, se fijaron como metas los siguientes:

- Atender a 90.000 analfabetos.
- Incorporar a 30.000 alfabetizados a los programas de educación básica de adultos a través del programa de educación a distancia.
- Efectuar un seguimiento a 42.000 alfabetizados con material de lecto-escritura.

No se conoce aún la precisión de las metas para los años siguientes. Es necesario destacar que en los 90.000 analfabetos que considera el segundo año deben incluirse los analfabetos que no se logran incorporar el primer año, así como los que incorporándose inicialmente, desertan del programa o no consiguen aprender a leer ni a escribir.

Se creó una estructura, que contempla las instancias nacionales y regionales para la administración del programa.

1. El nivel máximo, lo constituye el Comité Coordinador Nacional, el que tiene a su cargo la dirección nacional de la campaña.

Como se señalaba anteriormente, este comité agrupa a distintos ministerios y organismos estatales. La responsabilidad mayor recae en el Ministerio del Interior, que tiene a su cargo la administración financiera y operativa de la campaña, y en el Ministerio de Educación, que tiene a su cargo la dirección de la realización técnica de la misma.

2. A nivel regional se crearon los Comités Regionales, Provinciales y Comunes, encargados de dirigir la campaña en sus respectivas jurisdicciones, manteniéndose en todas ellas una estructura participativa y de responsabilidades similar a la estructura nacional.

Las municipalidades, a través de sus departamentos de acción social, llevan a cabo el programa en su relación con los usuarios.

Para la acción de alfabetización se consideró dos tipos de recursos docentes: alfabetizadores y supervisores.

a) En el caso de los alfabetizadores se determinó que el 75% de ellos debían ser remunerados y sólo el 25% voluntario. A partir del 2º año se determinó que el personal remunerado cubriría la totalidad de las necesidades del sector rural y parte de las necesidades del sector urbano.

Cada alfabetizador debe atender un promedio de 20 analfabetos por trimestre en el sector urbano y un promedio de 15 analfabetos por trimestre en el sector rural, con una dedicación de 10 horas cronológicas semanales en ambos casos.

Se estipuló como remuneración un monto equivalente a una jornada del último grado de la Escala Única de Remuneraciones, con la particularidad que para cobrar la totalidad del pago, el alfabetizador debe garantizar un mínimo de alfabetizados: el 72% en las zonas urbanas y el 70% en las zonas rurales. Esta cláusula constituye parte del contrato de cada monitor.

En caso de que los resultados fuesen inferiores a los estipulados, se considera un monto base mínimo y una asignación por cada alumno alfabetizado. En caso de superar las metas asignadas, el monitor recibe estímulos en dinero.

Para los alfabetizadores voluntarios se fijó una asignación de movilización que debe pagarse en la totalidad de los casos.

El Ministerio de Educación asume la capacitación de los monitores mediante cursos de una semana, que son posteriormente reforzados en terreno por los supervisores.

La incorporación del voluntariado, se hace mediante convenios regionales entre la Intendencia y los organismos correspondientes (CEMA, Secretaría Nacional de la Juventud, etc.). Esta modalidad de incorporación del voluntariado presenta peculiaridades importantes. Por una parte se trata de un voluntariado institucionalizado. Esto es, que constituye parte de un grupo organizado con objetivos propios y con una disposición previa de asumir tareas del tipo que le propone la alfabetización. Por otra parte, permite mantener un control ideológico sobre los contenidos de la alfabetización.

b) Supervisores: el programa consideró la necesidad de un supervisor para apoyar

técnicamente el trabajo de 25 monitores, con una dedicación semanal de 15 horas. Este personal fue seleccionado principalmente entre los docentes con experiencia en educación de adultos.

Para la etapa de seguimiento no se consideró la contratación de personal especial, por cuanto el Ministerio de Educación cuenta con estructuras regulares, necesarias para llevar a cabo esta tarea.

El presupuesto anual de la campaña, considerando 90.000 analfabetos, la incorporación de 30.000 alfabetizados a los programas de educación básica de adultos y la realización del seguimiento a 42.000 alfabetizados con material de lecto-escritura, es el siguiente:

- Monitores, Supervisores y Material de Apoyo	45.689.729
- Seguimiento en Educación Básica	22.780.236
- Seguimiento con material de lecto-lectura	4.233.600
- Promoción	4.507.200
- Otros	3.179.931
<b>TOTAL(10)</b>	<b>60.390.696</b>
US\$	2.061.299,9

De acuerdo a este presupuesto el costo por alfabetizado según la meta propuesta sería de \$ 893,23.

En el análisis de los resultados del primer año de la campaña, se verá como se modifica esta cifra al considerar la atención real del sistema.

El presupuesto otorgado a la campaña parece ser suficiente para cubrir las metas por cuanto en los documentos evaluatorios del resultado del primer año de su puesta en marcha, no hay ninguna consideración a la falta de recursos. Asimismo, esta opinión es sustentada por el personal encargado de la campaña.

El programa se estructuró para ser desarrollado anualmente en etapas trimestrales.

El supuesto es que en 3 meses durante 10 horas semanales de trabajo, el adulto aprende a leer y escribir y queda en condiciones de poder incorporarse a los programas de post alfabetización.

El inicio y finalización de cada etapa está fijada y las variaciones que deban introducirse en casos específicos, deben ser autorizadas por los comités coordinadores respectivos.

Al finalizar la etapa, al adulto alfabetizado se le entrega un certificado que acredita el aprendizaje de la lecto-escritura.

A fin de garantizar la permanencia de la habilidad adquirida así como para hacer efectiva la consideración de la alfabetización como el inicio de un proceso de educación permanente, el programa considera una etapa de seguimiento mediante el programa de Educación Básica a Distancia y el programa de Post alfabetización, mediante materiales modulares de lecto-escritura.

La Educación Básica a Distancia es fruto de un convenio entre el Ministerio de Educación y el Instituto Nacional de Capacitación (INACAP), a fin de desarrollar en forma conjunta un programa que integre un currículum, tanto para objetivos ocupacionales como para objetivos de educación regular.

El primer nivel de este programa se consideró como una de las modalidades de seguimiento para los alfabetizados.

El trabajo docente, está a cargo de profesores que tienen su carga horaria completa destinada a esta tarea.

La coordinación, promoción y administración del programa es responsabilidad del Ministerio de Educación.

Para incorporarse a este programa el alfabetizado debe someterse previamente a un test diagnóstico para evaluar el manejo de la lecto-escritura. Este test es independiente de la evaluación realizada al final del período de alfabetización.

El seguimiento con material de lecto-escritura se estructuró para los alfabetizados que no se incorporan al programa de educación a distancia y los objetivos son:

- "Evitar la regresión del adulto neo-lector a un estado de analfabetismo funcional.
- Retener al neo-lector para los procesos extraescolares y escolares de educación permanente de acuerdo con los lineamientos de la Política Educativa del gobierno.
- Afianzar el grado de aprehensión del mecanismo de la lecto-escritura.
- Familiarizar al neo-lector con los temas y problemas de la cultura, la sociedad y el hombre sin perder su condición de ser situado específicamente en nuestro contexto nacional"(11).

Este material consta de siete módulos que deben ser trabajados por el adulto en un plazo máximo de un año. El primer módulo es de transición entre la alfabetización y la lectura comprensiva y el último supone el dominio de la lectura. De este modo, se aumenta progresivamente la complejidad de la lectura.

Los contenidos de este material buscan proyectar al individuo desde su realidad personal a áreas cada vez más amplias: familia, localidad, región, país, etc. Consecuentes con este objetivo, los módulos elaborados son: "Yo leo; Quién soy; Yo en la familia; Yo en mi vecindad; Yo en mi región; Yo en mi país; Yo en el mundo.

El método oficial de la campaña es una adaptación del método psicossocial de Paulo Freire. Las razones aludidas para optar por esta metodología son: "permite que los analfabetos aprendan a leer y escribir en el menor tiempo posible y procura que por medio de la reflexión acerca de su realidad y la realidad de los demás, los participantes comprendan el alto valor que tienen como seres humanos"(12).

Las principales características de este método son:

1. Permite la reflexión sobre la realidad de los sujetos, al descodificar situaciones sociológicas significativas que han sido previamente codificadas a partir de una investigación temática y vocabular el ámbito de vida de los sujetos.
2. La descodificación se realiza en grupos coordinados por un monitor que va estimulando la discusión y el análisis.
3. Mediante la investigación vocabular se seleccionan las palabras que se utilizarán como generadoras de nuevas palabras. Estas palabras se seleccionan con dos criterios:
  - a) Criterio funcional. Es decir, que tengan relación con las situaciones sociológicas seleccionadas mediante la investigación temática.
  - b) Criterio lingüístico. Es decir, de complejidad silábica y la consecuente graduación de la dificultad fonética y gráfica.

4. Las palabras seleccionadas se descomponen en sílabas, con las cuales se forman nuevas palabras al combinar las sílabas con las diferentes vocales.

5. Posteriormente se ejercita la escritura de las palabras "descubiertas".

6. Se trata de un método ecléctico, que parte de unidades significantes y se reconocen los componentes de la unidad, en este caso de las palabras. Permite de este modo, apropiarse de los mecanismos de construcción del lenguaje.

Sin entrar a juzgar las intenciones concientizadoras que pueda tener o no el actual régimen, parece poco probable que los aspectos de reflexión y diálogo puedan adquirir relevancia en el desarrollo del método. Esto, por cuanto los tiempos asignados al proceso, parecen claramente insuficientes para desarrollar todos los aspectos involucrados en el método y, por tanto, es de suponer que el monitor privilegia los mecanismos de aprendizaje de la lecto-escritura, por constituir la medida con que se evaluará su desempeño. La rigidización del tiempo y de las etapas, asignadas a la alfabetización puede responder a variadas causas, como son los problemas de costo y de ordenamiento burocrático, pero es evidente que subyace una valoración del método en cuanto posibilitador de la adquisición rápida de la lecto-escritura, más que a sus posibilidades concientizadoras.

El método queda, de este modo, desnaturalizado en su aspecto esencial, cual es, la unidad que establece entre los componentes educativos, cultural y lingüístico.

Se prepararon los siguientes materiales para la campaña, los que se distribuyen en forma gratuita.

#### a) Manual de Alfabetización

Este Manual está destinado a los monitores de la campaña. En él, se explican los aspectos generales del método así como los pasos metodológicos para el tratamiento de cada una de las palabras generadoras señalándose las actividades que deben realizar el monitor y los adultos.

Incorpora sugerencias sobre qué aspectos reflexionar en relación al tema generador, así como indicaciones para el diálogo.

#### b) Texto Cuaderno de Alfabetización

Este texto se elaboró como un material de apoyo para el alfabetizado, y como tal, se le entrega a todos los adultos que se incorporan a la campaña. Consta de dos partes: una primera, de apresto para desarrollar habilidades motrices, y una segunda, que corresponde al tratamiento de la lectura basada en las palabras generadoras.

Esta segunda parte es una combinación entre el método psico-social y sus secuencias, y un método silábico. Se incorporan palabras y oraciones ya estructuradas las que tienen en la mayoría de los casos una composición bastante infantil. Ejemplo: "Amo a mi familia".

#### c) Láminas de Codificación de las palabras generadoras y de las fichas de descubrimiento

Este juego de láminas es entregado a cada monitor para que trabaje con su grupo. Cada palabra generadora está tratada en diferentes láminas. Primeramente se presenta la palabra en relación a la situación temática codificada, a fin de motivar la reflexión crítica.

Por su parte, las fichas de descubrimiento presentan la palabra descompuesta en sus familias silábicas. A partir de esta ficha, los adultos van formando palabras nuevas.

Sin pretender hacer un análisis exhaustivo sobre este material, hay algunos rasgos significativos, que merecen señalarse.

En primer lugar, se trata de un material único para una realidad muy heterogénea como es la de los potenciales usuarios, los que pueden ser mineros nortinos, pescadores, campesinos, amas de casa u obreros y pobladores urbanos. Este hecho, le resta eficacia significativa a las láminas.

Por otra parte, están las características físicas del material, como son la falta de colorido y el uso de la caricatura, que plantea una mayor distancia entre la realidad de vida de los analfabetos y la situación codificada. Asimismo, muchas láminas no presentan una situación suficientemente compleja que posibilite la reflexión o la polémica en torno al tema generador.

Finalmente, hay un marcado énfasis en ilustrar situaciones de vida campesina, siendo que casi el 50% de los analfabetos se encuentra en las zonas urbanas.

## PRIMER AÑO DE LA CAMPAÑA

El análisis de los resultados del primer año de realización de la campaña de alfabetización es muy significativo para poder evaluar los logros y perspectivas de la misma.

La coordinación de la campaña realizó una evaluación al finalizar el primer año, en base a los datos proporcionados por los comités regionales, al finalizar cada una de las 3 etapas consideradas entre el 1º de mayo de 1980 y 30 de enero de 1981.

Para el primer año se había fijado una meta de atención de 96.011 analfabetos en todas las regiones.

La matrícula inicial anual fue de 68.147 adultos y la matrícula final anual fue de 51.913 personas, con lo que la deserción alcanzó a un total de 16.254 adultos. Se alfabetizaron 39.205 adultos, lo que significa el 57.53% respecto de los matriculados.

En el siguiente cuadro se aprecia la relación entre meta, matrícula, alfabetizados y desertores, y personas que no logran alfabetizarse.

**Cuadro 7**

### Resultados del primer año de la campaña

	Total	% Respecto Meta	% Respecto Matrícula
Meta propuesta	96.011	100.0	-
Matrícula inicial	68.147	71.0	100.0
Desertores	16.234	16.9	23.8
Matrícula final	51.913	54.1	76.2
Alfabetizados	39.205	40.8	57.5
No logran objetivos	12.708	13.2	18.6

FUENTE: Ministerio de Educación, 1981.

## Cuadro 8

## Resumen general primer año campaña

Región	Puesta	Matrícula Inicial	Matrícula Final		Alfabetizados		Desertores		No logran obj.	
			Nº	o/o	Nº	o/o	Nº	o/o	Nº	o/o
I	1.010	544	542	83.09	418	76.84	92	16.91	34	6.25
II	1.100	1.327	1.224	92.23	1.048	78.98	103	7.76	176	13.2
III	1.400	1.441	941	65.30	799	55.44	500	34.70	142	9.86
IV	4.900	2.300	1.711	74.39	1.399	60.83	589	25.61	312	13.56
V	7.020	5.369	3.796	70.70	2.985	55.60	1.573	29.29	811	15.11
VI	7.800	4.454	2.880	64.66	2.215	49.73	1.574	35.34	665	14.93
VII	11.600	11.049	9.038	81.79	7.765	70.28	2.011	18.20	1.273	11.52
VIII	18.510	18.398	14.847	80.70	10.400	56.53	3.551	19.30	4.447	24.17
IX	10.465	6.934	5.063	73.02	3.681	53.09	1.871	26.98	1.382	19.93
X	5.352	5.246	3.581	68.26	2.632	50.17	1.665	31.74	949	18.09
XI	900	1.453	1.204	82.86	363	24.98	249	17.14	841	57.88
XII	250	307	264	85.99	243	79.15	43	14.01	21	6.84
R.M	25.704	9.325	6.912	74.12	5.257	56.38	2.413	25.87	1.655	17.75
TOTAL	96.011	68.147	51.913	76.17	39.205	57.53	16.234	23.83	12.708	18.64

FUENTE: Ministerio de Educación, 1981.

Vemos que los alfabetizados reales representan el 40.8<sup>o</sup>/o de la meta propuesta, y el 57.53<sup>o</sup>/o de los que se matriculan. Por su parte, los desertores y las personas que terminando el proceso no aprenden a leer y a escribir, representan el 42.5<sup>o</sup>/o de los matriculados. El problema de la duración de la etapa de alfabetización, opera diferente para el caso de los desertores que para las personas que no logran los objetivos. Se podría pensar que el tiempo tan corto debería evitar una deserción significativa, pero que a la vez no permite alcanzar los objetivos en tan breve plazo.

Las cifras muestran que en la determinación de las metas, se consideró la proyección de analfabetismo existente, sin considerar los potenciales demandantes por alfabetización, lo que habría significado realizar un sondeo previo de interés por el aprendizaje de la lecto-escritura.

La evaluación realizada por el Ministerio de Educación señalaba como causas de la deserción, los problemas climáticos, de salud, de horarios, etc. En último lugar, se mencionaba la falta de interés como una razón para desertar del programa.

**Cuadro 9**

**Alfabetizados 1980**  
**Relación hombres-mujeres - urbano-rural**

Región	Urbano		Rural		Totales		Total General
	H	M	H	M	H	M	
I	128	77	166	44	297	121	418
II	290	626	98	34	388	660	1.048
III	96	356	155	192	251	548	799
IV	78	234	488	599	566	833	1.399
V	667	1.304	528	486	1.195	1.790	2.985
VI	17	78	1.184	936	1.201	1.014	2.215
VII	887	1.397	3.005	2.476	3.892	3.873	7.765
VIII	1.911	3.654	2.505	2.330	4.416	5.984	10.400
IX	451	697	1.322	1.211	1.773	1.908	3.681
X	587	936	574	535	1.161	1.471	2.632
XI	45	174	32	112	77	286	363
XII	32	199	1	11	33	210	243
R.M.	1.566	2.628	525	538	2.091	3.166	5.257
<b>TOTALES</b>	<b>6.755</b>	<b>12.360</b>	<b>10.586</b>	<b>9.504</b>	<b>17.341</b>	<b>21.864</b>	<b>39.205</b>

FUENTE: Ministerio de Educación, 1981.

El análisis de las cifras indican que las mujeres constituyen el 55.7<sup>o</sup>/o de los alfabetizados y los hombres el 44.2<sup>o</sup>/o. En el sector urbano se alfabetizó a 19.115 personas de las cuales las mujeres representan el 64.7<sup>o</sup>/o y los hombres el 35.3<sup>o</sup>/o. En el sector

rural se atendió a un total de 20.090 personas de las cuales las mujeres representan el 47.30% y los hombres el 52.70%.

Hay regiones en que las mujeres alfabetizadas son significativamente más que los hombres. Es el caso de la II, III, IV, XI, XII y Región Metropolitana. Sólo en tres regiones es menor, la cantidad de mujeres que hombres.

La evaluación hecha por el Ministerio no plantea razones que expliquen esta diferencia. Pensamos que entre las causas de esta motivación de las mujeres por alfabetizarse, está la valoración de la actividad educativa en sí misma, como posibilitadora de establecer relaciones sociales y desarrollar una actividad "legítima" que les permite proyectarse fuera del hogar.

## CONCLUSIONES

Del análisis del Programa se pueden sacar las siguientes conclusiones: La disminución del analfabetismo en Chile es producto de la ampliación y aumento en la retención del sistema escolar, más que de la acción específica de las campañas de alfabetización que se han llevado a cabo periódicamente, las que sólo han modificado tangencialmente la situación. Sin embargo, pese a esta expansión del sistema regular, que llega a atender en 1970, al 95.80% de la población en edad escolar(13), aún subsisten problemas serios de deserción temprana, que constituye el contingente de analfabetos por desuso. En este sentido, llama la atención que la actual campaña de alfabetización, no se plantea este problema y asume el número de analfabetos como cifra estática.

La explicación de por qué se impulsa una campaña de alfabetización, en el momento en que se hace y existiendo un programa alfabetizador previo, creemos que se encuentra en el conjunto de modernizaciones del área de educación de las cuales no podía quedar fuera una acción específica hacia los analfabetos. El hecho de que posteriormente sea considerado un programa social del gobierno, no invalida, a nuestro juicio, esta consideración, sino que sirve para darle mayor fuerza a la campaña, permitiéndole contar con los recursos necesarios y con una estructura administrativa más apropiada para el logro de sus objetivos.

Es claro que la acción alfabetizadora, por no ser rentable en el corto plazo, no puede ser traspasada a los particulares ni a la iniciativa privada. Es asumida como parte de la acción subsidiaria del estado y como uno de los programas sociales que éste impulsa.

Pese a las consideraciones anteriores, la actual campaña tiene características que hacen viable el logro de sus objetivos.

Estos rasgos serían: a) Las características del personal docente y su forma de remuneración. Es decir, el poder contar con un 750% de los monitores pagados y sólo un 250% voluntario. Esto permite enfrentar el problema sin necesidad de apelar a la solidaridad ciudadana que parece difícil concitar masivamente en la situación actual, ya que en general, sólo ha sido posible apelar a ella en países o momentos históricos de profundas reformas sociales movilizadoras.

En el caso del personal voluntario, se trata de un recurso humano institucionalizado, lo que permite una mayor continuidad a su quehacer, así como un mayor control sobre el mismo.

b) Contar con un programa educativo que permite la continuidad de la acción alfabetizadora.

c) Contar con los recursos necesarios para enfrentar el problema.

Hay aspectos que operan en contra de la efectividad de la campaña como son la poca movilización social, producto de la aplicación de una política global atomizadora y desmovilizadora. Esto ha redundado en que la campaña no considere la participación de las organizaciones populares de base, ni como beneficiarias de su acción ni como voluntariado.

Por otra parte, dada la alta cesantía y subempleo existente, aparece como innecesaria una mayor escolaridad de la población adulta como prerrequisito para la obtención de un empleo. Esto explicaría en parte la mayor participación femenina en los programas, las que como señalábamos, pueden tener otras motivaciones para alfabetizarse, como puede ser la ayuda a los hijos en edad escolar o, como se dijo antes, el simple hecho de tener una actividad "legítima" para salir de su casa.

Finalmente, el programa no ha estado ligado a problemas productivos ni organizacionales, siendo que "el alfabetismo tiene posibilidades de producir efectos funcionales cuando ocurre juntamente con otro tipo de procesos y se integra en un esfuerzo más amplio de modificación del medio y de las mentalidades..., en la medida en que lo aprendido tenga posibilidades reales de ser utilizado para la transformación del medio y de la situación del individuo, contribuirá en forma efectiva al cambio y al desarrollo, y en esa medida también generará una dinámica que hará efectivas una serie de demandas por mayores y nuevos insumos educativos"(14).

## NOTAS

- ( 1 ) M. Gajardo y Egaña L., *La Educación de Adultos en Chile. Un análisis de su desarrollo*, PIIE-Estudio, 1977.
- ( 2 ) *Ibidem*.
- ( 3 ) Ministerio de Educación, *Sugerencias para la Alfabetización*, Programa de Educación de los Trabajadores, 1971.
- ( 4 ) *Ibidem*.
- ( 5 ) Ministerio de Educación, *Plan Operativo Nacional y Regional 1975: Sector Educación*, Tomo 1, Superintendencia de Educación, 1976.
- ( 6 ) Capítulo 6.
- ( 7 ) A. Pinochet, *Directiva Presidencial sobre Educación Nacional del 5 de marzo de 1979*, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE, 1979.
- ( 8 ) Ministerio de Educación, *Evaluación 1980. Primer quinquenio 1980-1984. Programa Nacional de Alfabetización*, Coordinación Nacional, Programa Nacional de Alfabetización, 1981.
- ( 9 ) En la 19a. Conferencia General de la UNESCO, realizada en Nairobi en 1976, se señalaba: "La educación de adultos no puede ser considerada intrínsecamente sino como un subconjunto integrado en un proyecto global de educación permanente". Por otra parte, ya en 1965, en el Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Liquidación del Analfabetismo, realizada en Irán, se recomendaba que "toda operación de alfabetización de adultos sea considerada complementaria a la escolarización". En este mismo sentido se sitúan las consideraciones emanadas del Plan de Plazo Medio (UNESCO, 1977), que señalan que "el acceso de los adultos a una educación dispensada en diferentes formas y escalonada en el tiempo, constituye un aspecto fundamental del derecho a la educación y un factor esencial de la participación efectiva en la vida sociocultural".
- (10) El ítem Seguimiento en Educación Básica, solo considera material y gastos administrativos, ya que el personal es financiado por presupuesto del Ministerio de Educación.
- (11) Ministerio de Educación, *Evaluación 1980...*, op. cit.
- (12) Ministerio de Educación, *Instructivo para el Programa Campaña Nacional de Alfabetización: Segundo Instructivo sobre el Programa Campaña Nacional de Alfabetización: Tercer instructivo para el Programa Campaña Nacional de Alfabetización: Primer Instructivo Programa Seguimiento Educación Básica a Distancia orientada a la Capacitación Ocupacional, Convenio MINEDUC-INACAP; Cuarto Instructivo para el Programa Campaña Nacional de Alfabetización: Segundo Instructivo Educación Básica a Distancia orientada a la Capacitación Ocupacional, Convenio MINEDUC-INACAP; Instructivo para la aplicación del Material Modular de Lecto-escritura*, Coordinación Nacional del Programa Campaña Nacional de Alfabetización, Santiago, 1980-1981.
- (13) Capítulo 6.
- (14) S. Schmelkes, *Comentarios preparados para el Symposium Nacional de Investigadores de la Educación, C.F.E., México, diciembre 1978*.

---

# CUARTA PARTE

Otros aspectos  
relevantes.

---

---

## Capítulo 16.

# LA ASISTENCIA AL SECTOR ESTUDIANTIL.

---

### ANTECEDENTES

En este capítulo se examinarán los programas de asistencialidad al estudiantado existentes en el país, sus características y cobertura, dando un énfasis especial a lo sucedido en los últimos años(1).

En la gran mayoría de los países, sean desarrollados o en vías de desarrollo, existen programas (públicos y/o privados) de asistencia a los estudiantes. Esta asistencialidad toma, de hecho, diversas formas según el país o la región de que se trate y según la carencia o problema que se trate de combatir. Los programas de asistencialidad estudiantil se insertan dentro de las líneas compensatorias que desarrollan los diversos agentes de la sociedad con el objeto de compensar o, por lo menos, paliar en parte los desajustes o perjuicios que causa a determinados grupos el funcionamiento del sistema como un todo. En el caso de estos programas, son generalmente desarrollados bajo el alero del principio de la "igualdad de oportunidades ante la educación". A pesar que muchos son los significados que se le han dado a este concepto(2), coinciden en su intención de tratar de disminuir o destruir algunos tipos de discriminación.

Las desigualdades de oportunidades se producen desde el punto de vista "geográfico" (entre zonas de un mismo país); "étnico" (entre grupos culturales o raciales) y "social" (entre los estratos socio-económicos que conforman la sociedad).

Al examinar los sistemas educativos existentes en la América Latina, se observa que se verifican pirámides escolares bastante nítidas. De hecho, a pesar que en la gran mayoría de estos países se ha producido una ampliación fuerte de la base del sistema (incorporación a los primeros grados de estudio), la repitencia y deserción posterior hace que sólo uno de cada cinco o incluso, uno de cada diez de los que se incorporan a primer grado, lleguen a los últimos años de la educación secundaria. Múltiples son las causales de esta situación, entre las cuales se puede mencionar mala distribución de los servicios educativos a lo largo del país; planes y programas de estudio no adoptados a los intereses y necesidades de los grupos más postergados; altos costos directos y/o indirectos de la educación que hace a determinados grupos prácticamente imposible su permanencia en el sistema. Se puede verificar, además, la existencia de un círculo

vicioso, puesto que los padres de los niños de estratos más bajos tienen pocas expectativas para sus hijos (derivadas principalmente de su propia experiencia); ésto afecta a su vez el rendimiento y "espíritu de logro" de los hijos, facilitando aún más el proceso de selección del sistema.

La asistencialidad estudiantil va dirigida principalmente a disminuir los costos directos de la educación (vestuario, libros, etc.) o a paliar un problema específico en la población estudiantil (ejemplo: alimentación escolar, para disminuir o prevenir la desnutrición).

En el caso chileno, la pirámide escolar mencionada anteriormente ha sido demostrada en diversas oportunidades. Si se examina, por ejemplo, la sobrevivencia entre el primer grado de básica y el último de la enseñanza media, por medio de una estimación de los estratos basada en la escolaridad de los padres(3) (ver gráfico N° 1) se observa claramente la discriminación del sistema. Es así que los hijos de padres con educación superior pueden estar prácticamente seguros de su acceso a la educación superior. Mientras que los hijos de padres analfabetos, tienen una posibilidad de 3 de cada 100 de llegar a este tipo de educación.

Si se examinan los programas de asistencialidad estudiantil existentes en el país, lo primero que llama la atención es la vasta variedad de instituciones y organizaciones que de una u otra manera están apoyando al estudiante (preescolar, primario, secundario y universitario). Existen instituciones privadas (Hogar de Cristo, Liga Protectora de Estudiantes, CONIN, etc.); públicas (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, Servicios de Bienestar Estudiantil de las Universidades, Ministerio de Salud, Ministerio de Justicia) y Organismos Internacionales (Cáritas Chile, C.A.R.E., O.F.A.S.A., etc.)(4).

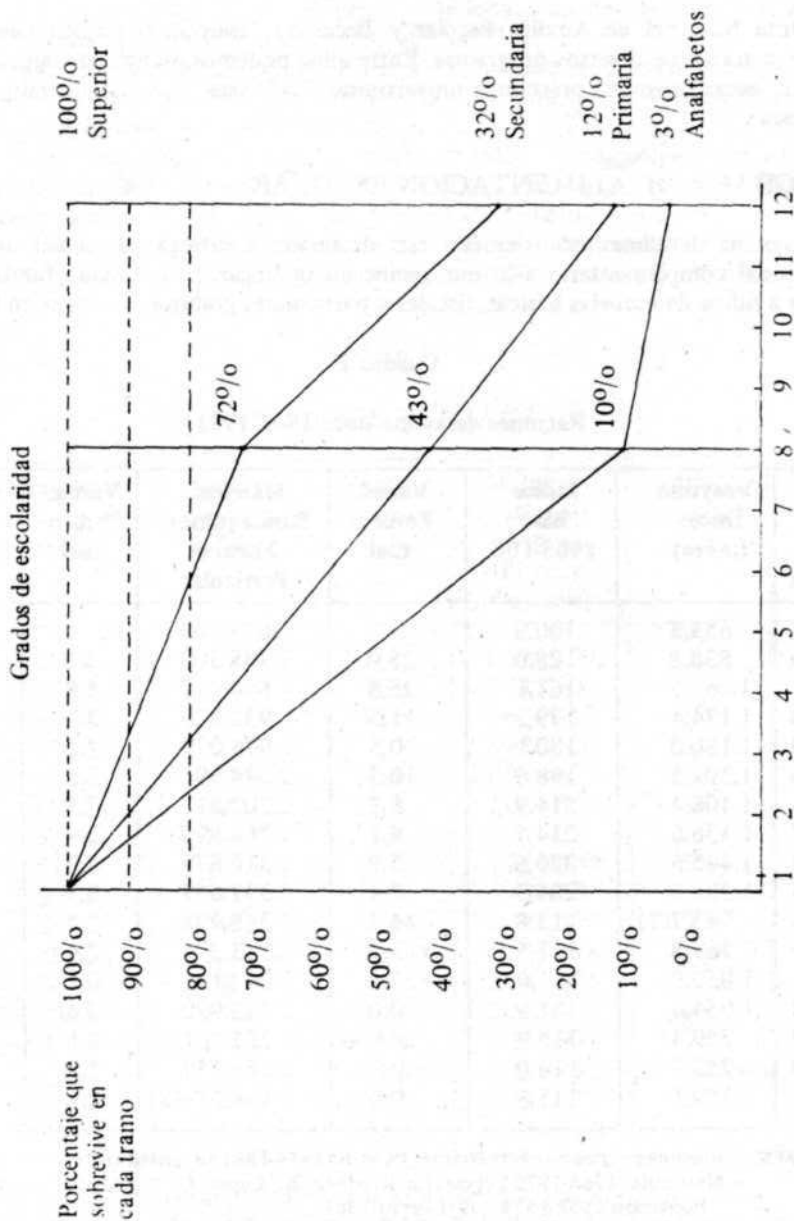
Dado que el interés de este estudio es examinar la actuación de los distintos gobiernos y en especial las transformaciones habidas desde la toma del poder por el régimen actual, sería necesario analizar la asistencialidad entregada por los servicios públicos y dentro de ellos, por los que se insertan en el Sector Educación, donde mayoritariamente se concentra la asistencia al estudiantado. Esta opción llevaría a concentrarse en especial en la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JNAEB) y en los Servicios de Bienestar de las Universidades. A continuación se examinarán exclusivamente las situaciones de la JNAEB debido a que su acción está dirigida en lo principal a los estudiantes de primaria, esto es, al nivel educacional donde existe una representación algo más equilibrada de los distintos estratos. Esto hace pensar que es justamente el nivel donde sería más recomendable concentrarse si se quiere tener alguna posibilidad de prevenir la deserción masiva de los sectores más desventajados.

En cuanto a la educación universitaria, el acceso a las distintas universidades para la obtención de información más actualizada que 1978, es prácticamente imposible, sobre todo a contar de 1981, ya que ni siquiera están obligadas a entregar información sobre sus gastos al Ministerio de Hacienda (Dirección de Presupuestos) como ocurría tradicionalmente.

Es necesario agregar, que a partir de 1977, es cada universidad la que decide los recursos que destinará a la asistencialidad de sus estudiantes. Esto hace ahora aún más inaccesible la información. Hasta 1976, existía además un programa en la JNAEB llamado "Préstamos Universitarios" que eran fondos que distribuía entre las diferentes universidades según la situación socio-económica de su alumnado.

### GRAFICO Nº 1

Tasas estimadas de sobrevivencia de un grupo de la población estudiantil entre el primer grado y el último año de la Educación Media, de acuerdo a la escolaridad de los padres



FUENTE: Análisis de la matrícula escolar en Chile, CIDEF 1978. Basado en Schiefelbein y Farrel, Revista de Educación Mineduc, junio 1978.

## REALIZACIONES DE LA JUNTA NACIONAL DE AUXILIO ESCOLAR Y BECAS EN EL PERIODO 1964-1981

La Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas ha desarrollado tradicionalmente su acción a través de diversos programas. Entre ellos podemos mencionar: alimentación escolar; becas; hogares; préstamos universitarios; colonias; atención dental y obstal-mológica.

### PROGRAMA DE ALIMENTACION ESCOLAR

El programa de alimentación escolar está destinado a entregar al escolar un aporte nutricional complementario a lo que recibe en su hogar. Está dirigido fundamentalmente a niños de escuelas básicas, fiscales y particulares gratuitas. Consiste en la entre-

Cuadro 1

#### Raciones desayuno-once 1965-1981

Años	Desayuno Onces (miles)	Indice Base 1965-100	Variac. Porcentual	Matrícul. Básica (niños) Fiscal y Particular	Variac. Porcentual	% de Asist.
1965	655,3	100,0		1.699.100		38,6
1966	838,8	128,0	28,0	1.735.300	2,1	48,3
1967	1.055,5	161,1	25,8	1.874.417	8,0	56,3
1968	1.174,4	179,2	11,3	1.932.826	3,1	60,8
1969	1.180,0	180,1	0,5	1.976.079	2,2	59,7
1970	1.301,2	198,6	10,3	2.044.591	3,5	63,6
1971	1.408,4	214,9	8,2	2.202.612	7,7	64,0
1972	1.536,6	234,5	9,1	2.264.890	2,9	67,8
1973	1.445,6	220,6	- 5,9	2.316.879	2,3	62,4
1974	1.338,5	204,3	- 7,4	2.332.659	0,7	57,4
1975	745,7(7)	113,8	-44,3	2.298.998	- 1,5	32,4
1976	769,8	117,5	+ 3,2	2.243.274	2,4	34,3
1977	1.055,2	161,0	+37,1	2.242.111	0,1	47,1
1978	1.054,6	161,9	- 0,0	2.232.990	-0,4	47,2
1979	759,4	115,9	-28,0	2.235.861	0,1	34,0
1980	759,9	116,0	+ 0,1	2.185.459	- 2,3	34,8
1981	759,1	115,8	0,0	2.139.319(8)	2,1	35,5

FUENTES: Raciones: Anuarios Estadísticos JNAFB (1976-1981 sin publicar).  
 - Matrícula. 1965-1979 Echeverría, R.; Hevia, R.; López, G. "Estadísticas de Matrícula y Población 1958-1979", PILE, abril 1981.  
 1980: Superintendencia "Educación Niños-Matrícula de Enseñanza Pre-Básica: Básica y Media, por Región-Año Escolar 1980: Santiago, 1981.

ga de desayuno-almuerzo u once-comidas (según la jornada de estudio a la cual asiste el estudiante seleccionado), a niños con gran necesidad socio-económica.

El programa de alimentación escolar tiene duración de 10 meses en el año.

En los cuadros Nros. 1 y 2, se presenta la evolución de los programas de alimentación escolar entre 1965 y 1981.

En cada uno de ellos se entrega una relación de las atenciones diarias (en términos absolutos y en relación al año 1965) y la cobertura que el servicio asistencial tiene sobre la matrícula básica en el período.

En 1975 esta tendencia se ve abruptamente interrumpida volviéndose a niveles cercanos a los de 1965. Si bien 1977 y 1978 este servicio experimentó una recuperación, se vuelve nuevamente a niveles como los de 1965 para los años 1979-1981.

Este problema se agudiza al observar que en el caso del porcentaje de cobertura básica en 1972 se alcanzó un 67,9<sup>o</sup>/o mientras que en 1975 se cae a un 32,4<sup>o</sup>/o.

## Cuadro 2

### Raciones almuerzos-comidas 1965-1981

Años	Almuerzos Comidas (miles)	Indice Base 1965-100	Variac. Porcentual	Matrícul. Básica Niños (Fiscal y Particul.)	Variac. Porcentual	% de Asist.
1965	230,8	100,0		1.699.100		13,6
1966	357,2	154,8	54,8	1.735.300	2,1	20,6
1967	528,7	229,1	48,0	1.874.417	8,0	28,2
1968	576,8	249,9	9,1	1.932.826	3,1	29,8
1969	580,0	261,3	0,6	1.976.079	2,2	29,4
1970	619,2	268,3	6,8	2.044.591	3,5	30,3
1971	653,6	283,2	5,6	2.201.612	7,7	29,7
1972	715,9	310,2	9,5	2.264.890	2,9	31,6
1973	674,3	292,2	5,8	2.316.879	2,3	29,1
1974	663,2	287,3	1,6	2.332.659	0,7	28,4
1975	593,6	257,2	10,5	2.298.998	1,5	25,8
1976	361,0	156,4	39,2	2.243.274	-2,4	16,1
1977	296,3	128,4	-18,0	2.242.111	-0,1	13,2
1978	307,6	133,3	+ 3,8	2.232.990	0,4	13,8
1979	294,5	127,6	4,3	2.235.861	0,1	13,2
1980	295,0	127,8	+ 0,2	2.185.459	2,3	13,5
1981	295,1	127,9	0,0	2.139.319(9)	-2,1	13,8

FUENTES: - Raciones: Anuarios Estadísticos JNAEB (1976-1981 sin publicar).

- Matrícula: 1965-1979 Echeverría, R.; Hevia, R.; López, G. "Estadísticas..." op. cit.

1980: Superintendencia "Educación Niños..." op. cit.

Las realizaciones 1979-1980 (34,0% y 34,8% de cobertura respectivamente), reflejan un claro desmedro con respecto a 1965, donde se alcanzó una cobertura del 38,6%. Estas tendencias adquieren una dimensión más sorprendente cuando se observa que se trata de cobertura de una población escolar que en los últimos años ha experimentado disminuciones en su magnitud absoluta prácticamente en todos los años a contar de 1975.

La seriedad de la disminución del Servicio se observa claramente en los porcentajes de cobertura con respecto a la matrícula básica. Si en 1965 se cubría un 13,6% y en 1966 un 20,6%, alcanzándose un 31,6% en 1972, en el año 1980 sólo se alcanza un 13,5%, inferior, por lo tanto, a la cobertura que se lograba hace 15 años atrás.

Es necesario agregar, sobre el programa de alimentación escolar, que se ha producido una transformación total en el sistema de operación.

La JNAEB tuvo tradicionalmente un sistema de compras realizadas de alimentos no-perecibles a proveedores (mediante licitación). Estos alimentos así adquiridos eran enviados a bodegas regionales de la JNAEB; luego enviados a bodegas provinciales, departamentales y finalmente a la escuela misma donde se preparaba la alimentación según minutas establecidas por los servicios centrales de nutrición. La idea era el ahorro de costos a través de las compras masivas. Sin embargo, a medida que se fue incrementando la atención del servicio, las economías de escala fueron cada vez mayores, siendo relativizadas por las pérdidas producidas en el proceso de distribución y por el retraso producido en la llegada de alimentos a las distintas escuelas. Esto hacía, en muchos casos, imposible el cumplimiento de las minutas establecidas.

En reiteradas oportunidades se efectuaron evaluaciones de la operación de la JNAEB tanto por firmas privadas especialmente contratadas para ello, como por servicios públicos (ej. Contraloría de la República). En ellos se concluía la urgencia de una racionalización administrativa de la JNAEB; del establecimiento de sistemas de control más afinados en los servicios de distribución y entrega (sobre todo de la alimentación); de la descentralización efectiva del servicio, incluso a nivel de las compras de alimentos no-perecibles (para evitar la merma y llegadas inoportunas). De éstas, sólo algunas recomendaciones pudieron llevarse a la práctica antes de 1973.

El sistema de alimentación, funcionando como se describió anteriormente, hizo que se sobrepasara las 5.000 auxiliares de alimentación, las que trabajaban en las escuelas en la preparación y distribución de los alimentos. Este personal constituyó tradicionalmente un freno para la implantación de sistemas más modernos, como podría haber sido la entrega de alimentos pre-preparados, puesto que eso implicaba su despido masivo.

Inserto en la línea de la participación subsidiaria del estado, la actual administración dispuso en 1976 comenzar la experimentación piloto de la entrega de alimentos pre-preparados en algunas zonas del país. La cobertura de este sistema fue extendiéndose año a año, llegándose en este momento a que toda la entrega de alimentos se efectúa por esta vía(10). Se organizaron rápidamente empresas privadas que licitan la entrega anual de alimentos, puestos en las escuelas que señala la JNAEB. En este momento existen 9 empresas que están distribuyendo alimentación a escuelas y hogares.

La distribución de atención según concesionarios y región en este momento (1981) es la siguiente:

Cuadro 3

## Atención concesionarios según región - 1981

Región	Concesionarios	Establec. Atendidos		Lugar de Atención
		Escuelas	Hogares	
I	CORPORA	112	9	Región Completa
II	CORPORA	96	6	Región Completa
III	CONS. NIETO	10	10	Región Completa
IV	CONS. NIETO	486	27	Región Completa
V	CONS. NIETO	—	13	Región Completa (Hogares)
	SANTA ADELA	534	—	Región Completa (Escuelas)
VI	CONS. NIETO	233	3	Provincia de Cachapoal
	CONS. NIETO	—	7	Provincia de Colchagua
	AGRINTA	255	—	Provincia de Colchagua y Cardenal Caro
VII	CORPORA	726	29	Región Completa
VIII	ARDEA	871	35	Provincia Ñuble, Arauco y Concepción.
	OSIRIS	278	20	Provincia de Bío-Bío
IX	CORPORA	1.027	67	Región Completa
X	CORPORA	1.265	42	Región Completa
XI	CORPORA	50	28	Región Completa
XII	CORPORA	29	11	Región Completa
A.M.	CONS. NIETO	57	—	Providencia, Las Condes, Alhue, San Pedro.
	DISTAL	83	—	Quinta Normal, Pudahuel.
	MENREAL	115	—	Conchalí, San Bernardo, Calera de Tango.
	CORPORA	671	—	Buin, Colina, Curacaví, I. de Maipo, El Monte, La Cisterna, La Florida, La Granja, Lampa, La Reina, Maipú, María Pinto, Melipilla, Nuñoa, Paine, Peñaflor, Pirque, Puente Alto, Quilicura, San José de Maipo, San Miguel, Santiago, Renca, Talagante, Til-Til.
	EMPRAL	—	10	Región Completa (en hogares).
TOTAL		6.961	317	

Se puede ver que existen empresas que están en casi todas las regiones del país. Ej.: CORPORA. Esto queda aún más claro si se observa la distribución de raciones en escuelas y hogares(11). De hecho, CORPORA cubre el 56,8<sup>o</sup>/o de las raciones de desayunos, 54,3<sup>o</sup>/o de las de almuerzos y el 58,2<sup>o</sup>/o de las raciones entregadas a hogares. La siguen en importancia el Cons. Nieto y Ardea. (Más del 10<sup>o</sup>/o cada uno).

**Cuadro 4**

**Cantidad de raciones según concesionario**

Concesionarios	Escuelas		Almuerzo(13)		Hogares Raciones Completas(14)	
	Desayunos(12) Nº	o/o	Nº	o/o	Nº	o/o
CORPORA	431.577	56,8	160.236	54,3	11.077	58,2
C. NIETO	93.905	12,4	41.532	14,1	3.829	20,1
ARDEA	78.745	10,4	33.495	11,3	2.176	11,4
STA. ADELA	44.155	5,8	23.740	8,0	—	—
DISTAL	37.375	4,9	8.186	2,8	—	—
MENREAL	31.810	4,2	10.582	3,6	—	—
OSORIS	22.100	2,9	9.420	3,2	1.033	5,4
AGRINTA	19.455	2,6	7.920	2,7	—	—
EMPRAL	—	—	—	—	926	4,9
<b>TOTAL</b>	<b>759.122</b>	<b>100,0</b>	<b>295.111</b>	<b>100,0</b>	<b>19.041</b>	<b>100,0</b>

## PROGRAMA DE BECAS A ESTUDIANTES

Las becas son beneficios destinados a "satisfacer las necesidades pedagógicas y materiales de los estudiantes".

La Ley 15.720 fija la existencia de dos tipos de becas:

- a) De bienes y servicios
- b) De dinero, en casos muy calificados

Las becas se otorgan por el término de un año escolar con renovación automática por el sólo hecho de acompañarse por el interesado el certificado de promoción al curso superior en la primera temporada de exámenes, "siempre que subsista la situación socio-económica del becario que justificó el otorgamiento de la beca". Del total de becas, las renovaciones han representado entre el 45 y 65<sup>o</sup>/o del total. El resto son nuevos postulantes.

El programa de becas está destinado a los alumnos de enseñanza media y a los matriculados en 7<sup>o</sup> y 8<sup>o</sup> de la enseñanza básica. La selección de los becarios se realiza otorgándoles a los postulantes un puntaje obtenido en base a sus antecedentes. Es determinado por una pauta de evaluación que considera factores de orden académico

(rendimiento escolar 65% de ponderación) y socio-económico (35% de ponderación).

El programa de becas ha entregado tradicionalmente:

- Becas en vestuario: entrega al alumno seleccionado vestuario y útiles escolares.
- Becas a internos: esta beca cancela al alumno el costo del internado.
- Beca a medios-pupilos: esta beca cancela al alumno el costo del medio pupilaje.

El valor de esos dos últimos tipos de beca los fija anualmente el ministerio de Educación y se calcula en base a una ración diaria de alimentación. La Junta cancela este valor mensualmente y durante 10 meses en el año (período escolar).

Las becas a internos y medios-pupilos son compatibles con las becas en vestuario.

La Junta otorga, según la Ley 17.551, becas consistentes en pago de pasajes a estudiantes de la región de Aysén, que cumpliendo con el requisito de continuar estudios fuera de su residencia no poseen los medios para cubrir este tipo de gastos de traslado.

### Cuadro 5

#### Número de becas otorgadas 1966-1981

Años	Nº de Becas *	Indice Becas 65-100	Variac. Anual	Matr. Ens. Med. + 7º y 8º Básico	Variac. Anual Matríc.	% de Asist.
1965	17.628	100,0	-	321.791	-	5,5
1966	20.780	117,9	17,9	375.909	16,8	5,5
1967	25.475	144,5	22,6	427.882	33,0	6,0
1968	29.209	165,7	14,7	487.372	13,9	6,0
1969	34.315	194,7	17,5	538.342	10,5	6,4
1970	38.364	217,6	11,8	596.222	10,8	6,4
1971	47.884	271,6	24,8	685.454	15,0	7,0
1972	46.272	262,5	3,4	771.069	12,5	6,0
1973	55.522	315,0	20,0	823.562	6,8	6,7
1974	58.820	333,7	5,9	851.217	3,4	6,9
1975	55.614(15)	315,5	- 5,5	848.411	- 0,3	6,6
1976	66.002(16)	374,4	+18,7	863.335	1,8	7,6
1977	4.284(17)	24,3	-93,1	903.664	4,7	0,5
1978	3.966(18)	22,5	- 7,4	933.171	3,3	0,4
1979	3.966(19)	22,5	0,0	967.455	3,7	0,4
1980	3.966(19)	22,5	0,0	973.023	0,6	0,4
1981	3.966(19)	22,5	0,0	979.454(20)	-	-

FUENTE: BECAS: Anuarios Estadísticos JNAEB (1976-1981 sin publicar. 1979-81 son metas programadas. Matrícula. Echeverría, R.; Hevia, R. y López, G.: "Matrícula..." op. cit.

\* Cifras no incluyen las becas de pasajes.

En el cuadro N° 3 se entregan las becas otorgadas entre 1965 y 1981.

El vestuario corresponde a 1975 fue recibido a fin de año por la Junta y se distribuyó sólo el stock 1974, no correspondiendo equipos completos, sino piezas sueltas por becado. Esto obliga a que se usen con extrema precaución las cifras de N° de becas y cobertura 1975. Durante 1976 se entregó lo adquirido en 1975.

A contar de 1977, por no contar con fondos ni stock, se suspenden las becas en vestuario cubriéndose sólo las de pago de internado, medio-pupilage y de pasajes.

## **PROGRAMA DE PRESTAMOS UNIVERSITARIOS(21)**

Los préstamos de estudios eran prestaciones restituibles por los beneficiarios que consistían en una ayuda económica destinada a satisfacer en lo posible, las necesidades pedagógicas y materiales de los estudiantes universitarios (libros, alojamiento, vestuario, etc.).

Su monto era fijado anualmente por la JNAEB en un porcentaje del sueldo vital de la provincia donde se realizaban los estudios.

En caso de otorgársele un préstamo, el prestatario se debía obligar, por escrito, a no ejercer otra actividad remunerada que aquellas que le fueran autorizadas expresamente por el Servicio Central de Bienestar Estudiantil de la universidad respectiva.

Los préstamos se otorgaban por el término de un período escolar con renovación automática por el sólo hecho de obtener certificado de promoción al curso superior, siempre que subsistiera la "situación socio-económica del prestatario que justificó el préstamo" y que se cumpliera con los requisitos siguientes:

a) Certificado de alguna escuela universitaria del estado o reconocida por éste en que constaba que era alumno regular de ella.

b) Certificado de estudios emitidos por el jefe del plantel del cual era alumno el año anterior, en que constara las notas obtenidas en ese establecimiento.

c) Compromiso escrito del beneficiario de no ejercer otras actividades remuneradas que aquellas expresamente autorizadas por el Servicio de Bienestar Estudiantil de la universidad respectiva.

d) Informaciones acerca de su situación socio-económica, la que debía proporcionar a las asistentes sociales del Departamento de Bienestar de la escuela universitaria.

Los montos en dinero de cada préstamo eran depositados en cuentas de ahorro del Banco del Estado de Chile abiertas a nombre de cada uno de los prestatarios, quienes retiraban mensualmente el dinero en fechas que determinaba el Banco.

Los prestatarios o sus representantes legales según sea el caso, firmaban una vez al año un pagaré a la orden de la JNAEB, ante notario, el que dejaba constancia de las sumas recibidas.

— Los prestatarios o sus representantes legales cuando procedía, antes de egresar firmaban un pagaré a la orden, ante notario, por el monto total de la deuda contraída. Este documento reemplazaba los parciales emitidos.

— Los prestatarios, una vez egresados, debían restituir el valor de los préstamos recibidos. Para este efecto, la JNAEB fijaba plazos de reintegro que se inician un año después de la fecha de egreso. Dichos plazos alcanzaban hasta tres veces el número de años que se recibió el beneficio con un máximo de 15 años.

— Desde el momento en que se iniciaba el reintegro los saldos del préstamo se reajustaban de acuerdo al índice de sueldos y salarios o al índice de precios al consumidor, empleándose siempre el menor de éstos.

— El proceso de reintegro, se efectuaba a través del Banco del Estado de Chile en la sucursal de la ciudad en la cual ejercía el prestatario.

En el cuadro N° 4 se presenta la evolución del servicio de préstamos a estudiantes universitarios entre 1966 y 1977. A contar de 1977 no se entregaron préstamos universitarios con fondos de la JNAEB.

Estos préstamos sin embargo, constituían sólo una parte del apoyo a los universitarios que los Servicios de Bienestar Estudiantil distribuían, y de hecho continuaban entregando, atención en cuanto a préstamos de estudios. Sin embargo, el alza en los costos directos para el estudiante de la educación superior, hizo que los préstamos cambiaran de carácter, siendo ahora otorgados para aquellos que los requieran para la cancelación de la matrícula misma.

**Cuadro 6**

**Préstamos otorgados 1965-1976**

Años	N° de préstamos	Índice 1965-100	Variac. % anual	Matrícul. Universit.	Índice 1965-100	Variac. % anual	% Asistencial
1965	2.022	100,0	—	39.297	100	—	5,1
1966	2.673	132,2	32,2	44.139	112	12,3	6,1
1967	3.840	189,9	43,7	55.653	142	26,1	6,9
1968	4.828	238,8	25,7	61.976	158	11,4	7,8
1969	6.465	319,7	33,9	70.588	180	13,9	9,2
1970	8.209	406,0	27,0	76.979	196	9,1	10,7
1971	8.485	419,6	3,4	99.603	253	29,4	8,5
1972	9.507	470,2	12,0	127.206	324	27,7	7,5
1973	9.005	445,4	— 5,3	139.999	356	10,1	6,4
1974*	5.316	262,9	41,0	144.523	368	3,2	3,7
1975*	4.544(22)	224,7	—14,5	147.049	374	1,7	3,1
1976	4.203(23)	207,9	— 7,5	134.149	341	— 8,8	3,1

\* En 1974 y 1975 se otorgaron préstamos a estudiantes universitarios renovantes de préstamos y a alumnos universitarios egresados de Enseñanza Media que poseían becas de la JNAEB. Por medidas presupuestarias, se eliminó el derecho de "postulantes nuevos".

**PROGRAMAS DE HOGARES ESTUDIANTILES**

Este programa está destinado preferentemente a aquellos estudiantes que tienen su residencia alejada de los centros de enseñanza donde siguen estudios. En los hogares

se entrega alojamiento y alimentación completa. Los hogares reciben fundamentalmente niños de enseñanza básica y media. Se hace extensivo a estudiantes universitarios en ciertos casos particulares. Este programa experimentó incrementos sostenidos sobre todo en los años 1974 y 1976. Estos aumentos en la atención se deben principalmente a que se entregaron a la JNAEB internados pertenecientes a Escuelas Fiscales de Enseñanza Media.

A contar de 1979, se registra un incremento fuerte debido a la incorporación al servicio de las Escuelas Fronterizas y del Instituto de Desarrollo Indígena.

**Cuadro 7**

**Número hogareños 1970-1981**

<b>Años</b>	<b>Número Hogareños Atendidos</b>	<b>Índice 1970-100</b>	<b>Variación Porcentual Anual</b>
1970	2.390	100.0	
1971	3.528	147.6	47.6
1972	4.900	205.0	38.9
1973	6.101	255.3	24.5
1974	8.141(24)	340.6	33.4
1975	10.028(25)	419.6	23.2
1976	18.112	757.8	80.6
1977	18.235	763.0	0.6
1978	19.871	831.4	9.0
1979	25.573(26)	1.070.0	28.7
1980	25.409	1.063.1	0.6
1981	25.115	1.050.8	1.2

FUENTE: Anuarios Estadísticos (1976-1981 sin publicar).

**PROGRAMA DE COLONIAS ESCOLARES**

Las colonias escolares organizadas hasta 1977 por la Junta, tenían un carácter educativo y recreativo, su finalidad era "preservar el estado anímico y de salud de los educandos, proporcionándoles una actividad placentera diferente de la que ordinariamente realizan".

Durante los períodos de vacaciones escolares, se realizaban dos tipos de colonias.

a) Colonias Veraniegas Escolares: realizadas a refugios, campamentos o escuelas ubicadas en sectores de la costa, cordillera o campo.

b) Colonias Invernales Escolares: realizadas en las vacaciones de invierno.

Estas se llevaban a cabo ya sea en establecimientos permanentes de Colonias de

la Junta, como en locales utilizados temporalmente para tal efecto (ejemplo: escuelas cedidas por el Ministerio de Educación en la temporada de verano).

A cada grupo de colonos se les atendía por un lapso de quince días, entregándoseles educación, alimentación, habitación, etc. Estaba dirigido fundamentalmente a niños de enseñanza básica de escasos recursos.

Este servicio asistencial refleja las mismas tendencias que los programas de alimentación y becas en cuanto a crecimiento bastante fuerte en el período, sobre todo en 1972. A contar de 1977 se suspenden las colonias para los escolares.

## **PROGRAMA MEDICO-DENTAL Y OFTALMOLOGICO**

Este programa funcionó hasta fines de 1976 mediante la colaboración entre la JNAEB y el Servicio Nacional de Salud.

Concedía asistencialidad preferentemente a los alumnos de nivel básico y medio, y en casos calificados atendía a alumnos de nivel universitario (sólo si percibían préstamos de la institución y no contaban con fondos para costearse la atención).

– El programa médico-dental tenía por objeto intensificar la atención odontológica de los escolares y acentuar la educación en normas básicas de higiene oral entre los mismos.

– El programa oftalmológico asistía a alumnos con anomalías visuales proporcionándoles, además, los lentes necesarios. También contemplaba atenciones para medir agudeza visual y prevención de enfermedades visuales.

Los mayores niveles de atención dental se alcanzan en los años 71, 72 y 73 (ver cuadro 8). A contar del segundo semestre de 1976, este Servicio pasa a manos del Servicio Nacional de Salud.

Cuadro 8

## Horas diarias de atención dental 1965-1976

Años	Horas Diarias	Indice 1965-100	Variación Porcent. Respecto año anterior
1965	491	100.0	
1966	750	152.7	+52,7
1967	728	148,3	- 2,9
1968	663	135,0	- 8,9
1969	865	176.2	+30.5
1970	896	182,5	+ 3,6
1971	939	191,2	+ 4,8
1972	916	186,6	- 2,4
1973	935	190,4	+ 2,1
1974	842(27)	171,5	- 9,9
1975	817	166,4	- 3,0
1976(28)	753	153,4	- 7,8

FUENTE: Anuarios Estadísticos JNAEB.

En cuanto a las atenciones oftalmológicas y entrega de lentes, se puede decir que en 1971 se distribuyeron 11.232 lentes, y que en el primer semestre de 1976 sólo se cubrían las necesidades de 1.000 alumnos (ver cuadro N° 9).

Cuadro 9

## Número de lentes y atenciones oftalmológicas 1966-1976

Años	N° de lentes	LENTEs		ATENCIÓNES OFTALMOLOGICAS		
		Indice 1966-100	Variac. %/o Año Ant.	N° de Atenc.	Indice 1972-100	Variac. %/o Año Ant.
1966	444	100.0				
1967	3.233	782.2	+628.2			
1968	1.247	280,9	- 61,4			
1969	4.535	1.021,4	+263,7			
1970	8.469	1.907,4	+ 86,7			
1971	11.232	2.529,7	+ 32,6			
1972	8.396	1.891.0	- 25,2	14.574	100.00	
1973	2.160	486,5	74,3	561	3.85	96,15
1974	4.100	923,4	+ 89,8	4.076	28.00	+626,60
1975	6.488	1.461,3	+ 58,2	10.841	74.40	+166.00
1976	1.000	225,2	84,6	2.044(25)	14.00	81.00

FUENTE: Anuarios Estadísticos JNAEB.

## CONCLUSIONES

Se puede concluir que la asistencialidad estudiantil por lo menos a través de la JNAEB, no es un servicio prioritario para el actual gobierno. Estos programas experimentaron un crecimiento sostenido hasta el año 1972, contrayendo fuertemente sus niveles, sobre todo a contar de 1976 (exceptuando al programa de hogares). La cobertura en cuanto a desayunos y onces que había llegado a superar el 65<sup>o</sup>/o del alumnado (67.8<sup>o</sup>/o en 1972), desciende a niveles cercanos al 30<sup>o</sup>/o (34 y 34.8<sup>o</sup>/o en 1979 y 1980 respectivamente). Los almuerzos y comidas que llegaron a más del 30<sup>o</sup>/o (31.6<sup>o</sup>/o en 1972) caen a niveles del 13<sup>o</sup>/o. Las becas, que hasta 1976 se mantuvieron alrededor del 7<sup>o</sup>/o del alumnado de Media y 7<sup>o</sup> - 8<sup>o</sup>, a contar de 1977 descienden al 0.5<sup>o</sup>/o, manteniéndose entre 1978-1980 en un 0.4<sup>o</sup>/o. Las colonias escolares desaparecen a contar de 1977. Los préstamos universitarios vía la JNAEB, destinados a cubrir los gastos complementarios de la educación (libros, vestuario, alojamiento, etc.), dejan de existir también a contar de 1977.

Se produjo además una transformación clara del sistema de distribución de la alimentación que si bien trajo consigo una mayor eficiencia en la entrega de la alimentación misma, produjo un fuerte despido de personal administrativo y de servicios.

## NOTAS

- ( 1 ) Latorre, C.L, Asistencialidad Estudiantil en el período 1964-1979, C.P.U. Documento de Trabajo Nº 220, junio 1980.
- ( 2 ) Ver Latorre, C.L., Bonos Escolares y Préstamos Universitarios, C.P.U. Documento de Trabajo 152; 1979.
- ( 3 ) Se ha demostrado que constituye un buen "proxi" para la distinción por estratos socio-económicos.
- ( 4 ) Ver Diagnóstico de la Educación Chilena - Servicios para el Educando, Ministerio de Educación 1974.  
- Informaciones Estadísticas Nº 14 UNESCO, Santiago de Chile, septiembre 1978.
- ( 5 ) Latorre, C.L.: Asistencialidad... op. cit.
- ( 6 ) Muchas de las definiciones y características de los programas se mantienen entre este trabajo y el realizado en 1980.
- ( 7 ) Las prioridades fijadas este año implicaron:
  - a) La imposibilidad de otorgar atención en desayuno-onces a los escolares matriculados en escuelas rurales.
  - b) La supresión del derecho a postulación de los escolares de la enseñanza media. Los sectores "más desposeídos de la enseñanza pre-básica y básica" fueron definidos como prioritarios.
- ( 8 ) Ver Anexos al Capítulo 5. Cuadro Nº 4.
- ( 9 ) Ver Anexos al Capítulo 5. Cuadro Nº 4.
- (10) Sólo algunas de las auxiliares de alimentación pudieron ser reubicadas como auxiliares de aseo de las Escuelas del Ministerio de Educación. El resto tuvo que abandonar el servicio.
- (11) Ver Cuadro Nº 4.
- (12) Valor diario  $\bar{X}$  de la ración de desayuno es de \$ 9.85 (Trimestre oct-dic. 81).
- (13) Valor diario  $\bar{X}$  de la ración de almuerzo es de \$ 25.93 (Trimestre oct-dic. 81).
- (14) Valor diario  $\bar{X}$  de la ración completa de hogares es de \$ 114.48 (Trimestre oct-dic. 81).
- (15) En 1975 el vestuario adquirido para los becarios se recibió al finalizar el año por lo que no se distribuyen equipos completos de vestuario sino que alguna prenda por alumno del stock 1974. No se entregaron útiles escolares al alumnado de nivel medio por problemas presupuestarios.
- (16) En 1976 no se entregaron fondos para la compra de vestuario, repartiéndose stock 1975. Se dieron además 121 becas.
- (17) No se entregaron fondos para la compra de vestuario. Contándose con becas de internado y medio pupilaje. Además se dieron 122 becas de pasajes.
- (18) Becas Internado y Medio pupilaje. Las becas de pasajes correspondieron a 145.
- (19) Se plantean como metas los logros 1978.
- (20) Ver Anexos al Capítulo 5. Cuadros 4 y 5.
- (21) Este programa se suspendió en la JNAEB a contar de 1977.
- (22) Préstamos año 1975 otorgados en 4º Abono.
- (23) Corresponde al Primer Abono.  
A contar de 1977 la Junta no otorgó fondos a las universidades para préstamos a estudiantes universitarios.
- (24) Se incorporaron 12 nuevos establecimientos residenciales para estudiantes, con más de 2.000 nuevos residentes. JNAEB, administra 70 Hogares y 22 corresponden a otras instituciones proporcionándoles JNAEB sólo alimentación.
- (25) 112 Hogares siendo 88 de la Junta y 24 de otros Organismos (Instituto de Educación Rural, Escuelas Agrícolas, etc.).
- (26) Incluye personal y niños de las Escuelas Fronterizas y del Instituto de Desarrollo Indígena (I.D.I.)
- (27) Se registra una gran vacancia de cargos de Odontólogos y Oftalmólogos en 1974.
- (28) A contar del segundo semestre, la atención dental y oftalmológica se traspasa al Servicio Nacional de Salud.
- (29) Corresponde sólo al 1er. Semestre.

---

## Capítulo 17.

# EL CONTROL AUTORITARIO EXPRESADO EN LAS CIRCULARES DEL MINISTERIO DE EDUCACION.

---

### ANTECEDENTES

El presente capítulo se centra en el análisis de la problemática del control autoritario en un régimen militar en el campo educacional reflejado en las circulares de educación.

Tradicionalmente, el Ministerio de Educación utiliza circulares que cumplen una función de comunicación entre las autoridades educativas y la comunidad escolar. El Ministerio de Educación ha definido la circular como "un instructivo dirigido a un gran número de funcionarios indicándoles la manera de aplicar una ley, un reglamento, u otra disposición legal y las medidas que éstos deben tomar para mejorar el funcionamiento de un servicio público". La circular tiene además como objetivo, ilustrar el criterio del funcionario para el mejor ejercicio de la actividad pública que se le ha encomendado. Tienen un carácter semipermanente.

Siendo la circular un vehículo normativo de la realidad educacional, se podría pensar que en un régimen autoritario, ésta se convertiría en un eficaz instrumento de control a través de las exigencias y prohibiciones que imponga a la comunidad escolar.

El 11 de septiembre de 1973, se instaura en Chile un gobierno militar, de carácter autoritario. El control autoritario sobre la población se fundamenta en la ideología de la seguridad nacional que declara una guerra contra un enemigo interno al cual hay que vigilar, atacar y destruir.

El régimen autoritario se vuelve eficaz solamente cuando logra diseñar un entramado organizacional e institucional que le da forma, lo socializa y lo transforma en un sistema comunicable. (Brunner, 1980).

El gobierno emplea diferentes medios con el fin de que los individuos tengan siempre presente la meta u objetivo del sistema. Se requiere mantener el orden, regular la comunicación entre los individuos, tener un poder hegemónico en todos los planos de la expresión social.

El control autoritario, entonces, se ejerce con mucha fuerza sobre múltiples

aspectos de la realidad, las organizaciones y las personas, pero al mismo tiempo, emana desde un gobierno que ha concentrado poder económico, político y social, que intenta eliminar la oposición al régimen, la que es vista como enemigo de la seguridad nacional.

El Ministerio de Educación tiene un rol fundamental que es el de la instrucción, educación y socialización de los individuos. Este proceso de formación puede definir el tipo de personas que un país puede contar en el futuro. Se podría pensar que el Ministerio de Educación utilizaría su poder rector para imponer a través de sus mecanismos burocráticos normas específicas que regulen la educación de los alumnos en el logro de los objetivos autoritarios.

Resulta interesante, entonces, realizar un análisis de tipo descriptivo sobre el conjunto de circulares emitidas entre 1973 y 1981 por las autoridades educacionales que entreguen evidencias sobre el tipo de control autoritario en la educación, ejercido a través de las circulares.

Para esto, se proponen los siguientes objetivos específicos:

- a) Analizar en qué medida las circulares son utilizadas por el gobierno como vehículo de control de la realidad educacional.
- b) Cuantificar las circulares dedicadas a impartir normas de control autoritario.
- c) Describir cuáles son los aspectos de la realidad educativa que interesa controlar a través de las circulares.

## METODOLOGIA

El material de información analizado está referido al conjunto de circulares emitidas por diversas autoridades educacionales en el período 1973-1981 (Ministerio de Educación Pública; Superintendencia de Educación; Secretarías Ministeriales Regionales, etc.).

Entre las circulares que se emiten se pueden distinguir:

– Las de carácter “secreto”:

Son comunicaciones entre las autoridades educacionales máximas y las Secretarías Ministeriales Regionales, las Direcciones Locales y Departamentos que tienen como finalidad informar sobre algún aspecto y pedir opinión al respecto. Sólo pueden conocerlas aquellas autoridades que deben intervenir en su estudio o resolución.

– Las de carácter “reservado”:

Son circulares que comunican decisiones pero que por su naturaleza, sólo pueden ser conocidas únicamente en el ámbito del departamento, sección u oficina a que son remitidas.

– Las de carácter “ordinario”

Son aquellas que pueden ser de dominio público.

El conjunto de circulares analizadas se refieren básicamente a las de dominio público y algunas de tipo reservado y conforman un total de 402 circulares.

El carácter semi-permanente de las circulares explica que muchas veces la reglamentación de una circular específica sea corregida en otra circular acerca del mismo

tema. Es por esto que el conjunto de circulares revisadas y actualmente vigentes es de 402, las que reemplazan a un total de 869 emitidas con anterioridad.

Además, cabe mencionar que las circulares editadas configuran tres períodos claros: las aparecidas inmediatamente después del Golpe Militar, las del período intermedio desde 1974 hasta 1978, y desde 1978 en adelante, donde se empieza a consolidar el sistema a través de las Directivas Presidenciales y el sistema nacional de supervisión de la educación.

Las circulares revisadas pertenecen, especialmente, al período intermedio, dado que no fue posible encontrar las primeras y que las últimas se han concretizado en extensos documentos más que en circulares propiamente tales.

Teniendo en cuenta la dimensión que adquiere el control en un gobierno autoritario tal como se ha detallado anteriormente, se procedió a seleccionar aquellas circulares que constituían una clara expresión de las medidas de control autoritario.

La lectura detenida de las circulares permitió desentrañar los aspectos singulares del control autoritario bajo un régimen militar expresados en medidas tendientes a prohibir, restringir, suprimir, instruir e imponer aspectos de la realidad. Esto con el fin de confinar a los individuos a comportarse, pensar y sentir conforme a la disciplina imperante.

La lectura de las circulares, entonces, atravesaron un proceso de interpretación, con un esquema referencial acerca del significado del control autoritario, donde se diferenciaron aquellas circulares típicas de un sistema burocrático-administrativo de aquellas donde el sello de la autoridad y el control era obvio y evidente. Las circulares de tipo burocrático-administrativo se refieren a aquellas que comunican aspectos de la realidad propia del sistema educativo, como ser lo administrativo, extraescolar, curricular, etc. y donde no hay un deseo por controlar autoritariamente aspectos de la realidad.

Para seleccionar aquellos aspectos que reflejaban las medidas propias del control autoritario se consultaron expertos en la historia educacional chilena que caracterizaron la temática tradicionalmente tratada en las circulares en otras épocas históricas.

## RESULTADOS

El cuerpo de 402 circulares analizadas se distribuyeron esquemáticamente en los siguientes temas:

Tema	Nº de Circulares
1. Administración (Incluye Adm. de Personal)	226
2. Actividades para-académicas y extra-programáticas	45
3. Seguridad en el Tránsito, Terremotos y normas para prevenir otros accidentes	22
4. Festejos Patrios y Actos Cívicos	14
5. Evaluación	13
6. Salud y Bienestar	13
7. Planes y Programas de Estudio	12
8. Patriotismo	7
9. Auxilio Escolar y Becas	7
10. Disciplina	6
11. Orientación	6
12. Relaciones Públicas y Comunicación Social	6
13. Educación Parvularia	4
14. Perfeccionamiento Docente	3
15. Otros	18

Se observa que el mayor cúmulo de circulares son de tipo administrativo donde el Ministerio reglamenta o avisa asuntos como normas de seguridad para la escuela, concursos literarios y pintura, uso de libro de vida, estatutos administrativos, etc. El segundo lugar en frecuencia se encuentra en las actividades para-académicas y extra-programáticas. Las demás circulares tienen una importancia porcentual reducida.

De este total de circulares, 16 evidenciaron control autoritario.

A continuación entregamos evidencias **textuales** de cada una de las circulares en temas o áreas diferentes(1).

---

(1) Dada la longitud de algunas circulares, se extractaron sólo aquellos párrafos significativos.

## A. CONTROL MILITAR SOBRE LA FUNCION EDUCATIVA

### 1. Sujeción de la escuela a las autoridades militares

La Circular N° 41 del 19 de agosto de 1974, que es emitida por la Dirección de Educación Primaria Normal Tercer Sector Escolar de Santiago, transcribe la Circular del 12 de agosto del Comando de Institutos Militares del Ejército, que está dirigida a regular el funcionamiento de los Establecimientos Educativos del Gran Santiago, por parte de los Institutos Militares y tiene los siguientes objetivos:

Ratificar conceptos y disposiciones dadas a conocer oportunamente a las autoridades educacionales, tanto verbalmente como por escrito, mediante informes aislados y sucesivos, reuniones con personal docente, sobre las siguientes materias:

1. Reiterar la ingerencia que le compete al Comando de Institutos Militares del Ejército en el saneamiento y control del funcionamiento del área de la Educación en el Gran Santiago, el cual debe ajustarse estrictamente a normas de procedimiento absolutamente profesional.
2. Puntualizar la forma como deben materializarse las relaciones de Servicio entre los distintos niveles educacionales con sus autoridades y con aquellas que ha designado el Comandante de Institutos Militares para el cumplimiento de lo señalado en el punto 1.
3. Definir exactamente las obligaciones y atribuciones de los funcionarios y personeros de la Educación comprendidos en la acción que desarrolla el Comando de Institutos Militares como también las que corresponden a las autoridades militares que ejercen el control ya mencionado.

Los objetivos mencionados anteriormente tienen como norma general:

Controlar que las actividades docentes y coadyuvantes se efectúen en todos los niveles de la educación como se indican:

- con estricta sujeción a los postulados que preconiza la Honorable Junta de Gobierno;
- obedeciendo fielmente las Directivas emanadas del Ministerio de Educación;
- dentro de la observancia de la más absoluta disciplina y justicia;
- entregándose exclusiva y totalmente a las labores netamente profesionales, con total prescindencia de proselitismo político y oscuras gestiones de grupos ideológicos sectaristas.

Las materias que, en caso de presentarse en los establecimientos del área del Gran Santiago, deben ser puestas en conocimiento de las autoridades militares (Comandos de Institutos Militares), son en general las que a continuación se indican, las cuales deberán tener carácter de **Información Reservada** (sólo para conocimiento del Director que informa y de la autoridad militar), quedando prohibido su comentario o divulgación a otros estratos:

- Denuncias comprobadas de profesores, auxiliares o Personal Administrativo bajo su mando director que en sus clases o actividades realicen cualquiera de los siguientes aspectos:

\*Comentarios sobre Política Contingente.

\*Propagación de rumores mal intencionados sobre actividades de gobierno o grupos extremistas.

\*Propagación de chistes o cuentos relativos a la gestión de la Junta o de sus miembros.

\*Distorsión de los conceptos y valores patrios.

\*Distorsión de las ideas contenidas en los textos de estudios, dándoles interpretaciones antojadizas y parciales.

\*No cumplimiento de sus horarios o de sus programas de materias.

\*Propugnación de reuniones o materialización de ellas, en el recinto del establecimiento o fuera de él sin la correspondiente autorización de la Autoridad Militar.

\*Propagación de ideas tendientes a disminuir en el cuerpo de profesores, auxiliares y/o administrativos el concepto de autoridad del director hacia todo su personal (docente y alumnos).

\*No acatamiento de las disposiciones emanadas del Ministerio de Educación o de la autoridad militar en forma rápida y efectiva, especialmente aquellas relacionadas con la exaltación de los valores patrios.

\*Propugnación de ideas tendientes a forzar al director a autorizar la creación de organismos tales como Centros de Alumnos, Centros de Profesores, etc., mediante sistemas de votaciones directas.

\*Cualquier otro antecedente o hecho que demuestre clara tendencia a interrumpir, dificultar, frenar, distorsionar, dislocar, minar la disciplina o alterar el normal desarrollo de la actividad educativa en los alumnos a todo nivel.

\*Denuncias comprobadas de los alumnos o padres que en sus actividades dentro del colegio o en el Centro de Padres respectivo promueven o ejecuten cualquiera de las actividades antes señaladas.

Atribuciones y deberes de cada Rector o Director de Colegio, Liceo o Escuela, en lo que al control de sus respectivos establecimientos se refieren.

Cada Rector o Director de un Establecimiento Educacional es el **único y exclusivo responsable** ante la Autoridad Militar de lo que haga o deje de hacer su personal dependiente en relación con el control de la disciplina, orden y regularidad dentro del Establecimiento bajo su mando y rectoría.

Bajo este concepto, cada Director tiene las atribuciones que se señalan:

– Atribuciones disciplinarias para suspender alumnos, profesores, auxiliares o administrativos que no acaten sus disposiciones.

– Atribuciones para efectuar investigaciones, sumarios internos a fin de determinar grados de responsabilidad de su personal en relación a faltas cometidas.

– Solicitar la intervención de la autoridad militar, por el debido conducto regular para solucionar problemas originados o en desarrollo.

– No permitir la creación de organismos internos, fuera de los expresamente autorizados, y dar oportuna cuenta de su creación clandestina.

– Exigir en forma perentoria y permanente, tanto a docentes como educandos, la puntualidad y la presentación personal y el uso correcto de las tenidas.

– Estas atribuciones deberán ser ejercidas con firmeza de carácter y sólo podrán ser delegadas a otras personas cuando el Director debe abandonar transitoriamente su puesto por encontrarse en Comisión, enfermedad u otro motivo. El o la

reemplazante deberá asumir estas responsabilidades y cumplirlas a cabalidad, del mismo modo que si fuera el titular.

Se reitera que se deberá mantener en todo momento el principio de autoridad del Director tan disminuido y minado durante el pasado régimen, sin caer en el despotismo y la arbitrariedad y sólo encaminado a mantener una educación sana y efectiva, que nos permite mirar con optimismo en el futuro de nuestra juventud y de la Patria.

Atribuciones de la Autoridad Militar en los colegios.

En general, los miembros del Ejército, dependientes del Comando de Institutos Militares (C.I.M.), que tienen bajo su responsabilidad el Control del Área Educativa del Gran Santiago, tienen las siguientes atribuciones, en relación a los Establecimientos Educativos:

- Visitar el colegio o escuela a cualquier hora.
- Pedir los horarios de clases y controlar su cumplimiento.
- Citar al Director a la Unidad Militar a que pertenece.
- Citar a uno o todos los profesores de un colegio al lugar y hora que estime más conveniente.
- Proponer al C.I.M. suspender a un profesor, auxiliar o administrativo mientras se efectúa una determinada investigación.
- Proponer al C.I.M. suspender a un Director de Colegio si se comprueba que ha obrado con tibieza o abandono de sus obligaciones.
- Pedir a la Superioridad del Ministerio de Educación la separación del cargo o caducación de contratos de todo aquel personal que sea encontrado culpable de las faltas reseñadas en la letra E de la presente circular.
- Verificar la materialización de designaciones, exoneraciones, traslados y toda otra medida administrativa disciplinaria o docente que constituya injusticia haciendo pasar la responsabilidad sobre los ejecutores de tal medida.
- Asistir, sin previo aviso, a reuniones de Centros de Padres o reuniones de carácter docente, pudiendo llegar a suspenderlas si en ellas no se ha observado los aspectos de forma y fondos establecidos para estos tipos de reuniones.
- Controlar imprevistamente las disposiciones que han emanado de la Superioridad Militar en relación con el izamiento de la Bandera Nacional los días lunes de cada semana, al mismo tiempo que hacer efectivas las responsabilidades que hubieren por incumplimiento, distorsión o mala ejecución de los detalles.
- El oficial es un colaborador y contralor de la sana impartición de la enseñanza conforme los cánones vigentes, pero son los Directores de Establecimientos Educativos los responsables directos de que estas normas se cumplan a cabalidad, para la solución de los problemas, deben hacerse efectivas las atribuciones con que se cuenta, en forma decidida y firme, buscando el afianzamiento del principio de autoridad y respeto hacia el maestro. Asimismo, se debe tomar conciencia del sentido de responsabilidad que a cada Director de Establecimiento Educativo le corresponda y al importantísimo rol que en este aspecto le depara el futuro en la formación de la nueva juventud chilena, libre de concientizaciones o presiones foráneas.

La Circular N° 886 del 6 de noviembre de 1975, que reemplaza a las circulares del 12 de agosto de 1974 del Comando de Institutos Militares y 148 del 14 de octubre

de 1974, N° 10 del 5 de mayo de 1975 del Ministerio de Educación, emitida por los Ministros del Interior, Defensa Nacional y Educación Pública, y dirigida a los señores Intendentes y Gobernadores del país tiene como objetivos los siguientes:

1. Que la potestad legal y reglamentaria en materias pedagógicas, Técnicas y Administrativas, del Personal Docente y Paradocente, así como del alumnado de los Establecimientos Educativos, está radicada en el Ministerio de Educación Pública;
2. Que, asimismo, compete a dicho Ministerio, de acuerdo a las disposiciones legales y reglamentarias vigentes la tuición general sobre la Educación Particular;
3. Que, por otra parte, como compete a las Fuerzas Armadas, de acuerdo con la legislación vigente, velar porque las actividades de la Nación se desarrollen en un clima de paz y armonía interior, resguardando la Seguridad Nacional, así como la de la ciudadanía en general, se ha estimado necesario dictar la siguiente circular, a fin de precisar la jurisdicción que corresponde tanto al Ministerio de Educación Pública como a los Organismos de las Fuerzas Armadas encargadas de resguardar los valores ya enunciados.

Lo anteriormente expresado, no obsta que las diversas autoridades educacionales coordinen debidamente sus actividades con los señores Intendentes y Gobernadores para el cumplimiento de los fines señalados en el considerando N° 3, dando cuenta en cada caso a las autoridades pertinentes del Ministerio de Educación.

En consecuencia, se reitera la instrucción en orden de mantener una estrecha colaboración y coordinación entre las autoridades educacionales y militares, a fin de que éstas, dentro de su competencia, ejerzan sus funciones en la forma más eficiente y con la sola mira de hacer cada día más grande nuestra Patria.

## **B. CONTROL DE LA INFORMACION**

### **1. Prohibición en la aplicación de Encuestas**

La Circular N° 735 del 1° de enero de 1979, que reemplaza a la 727 del 7 de junio de 1975 y a la 682 del 10 de junio de 1975, emitida por el Subsecretario de Educación, dirigida a Secretarios Regionales Ministeriales de Educación, fue transmitida a los establecimientos educacionales de su jurisdicción y tiene como objetivo:

Impartir instrucciones sobre aplicación de encuestas o cuestionarios en establecimientos educacionales y fija normas de control de ingreso de personas ajenas al establecimiento.

Este objetivo se expresa en la siguiente norma general:

Queda prohibida la aplicación de encuestas o cuestionarios en los establecimientos educacionales o que se recopilen datos personales, por iniciativa de particulares, sin la autorización por escrito del Director General de Educación y/o del Secretario Regional Ministerial de Educación respectivo.

## 2. Prohibición en el uso de libros y textos de estudio

La Circular N° 813 del 1° de enero de 1979, que reemplaza a las circulares N° 23 del 15 de marzo de 1974; N° 34 del 5 de abril de 1974, y la N° 691 de junio de 1975, emitida por el Subsecretario de Educación, dirigida a Secretarios Regionales Ministeriales de Educación fue transmitida a la Dirección Provincial, Directal, Direcloc, Establecimientos de Educación Básica, Media, Humanística Científica, Técnico Profesional, su jurisdicción y tiene como objetivo:

Dar a conocer a Directivos-Docentes y Docentes, las nóminas de libros y textos de estudio aprobados por la Superintendencia de Educación.

Este objetivo se expresa en las siguientes normas generales:

En los establecimientos dependientes del Ministerio de Educación se prohibirá el uso de libros, textos de estudio y otro material didáctico que no cuente con la aprobación de la Superintendencia de Educación.

Deberá divulgarse entre los docentes las nóminas de textos que se adjuntan para que éstos puedan recomendar a sus alumnos las bibliografías y libros de consulta adecuados.

El Jefe del Establecimiento velará por la divulgación de la nómina de libros y textos de estudio aprobados que se adjunta en el catálogo N° 3 (este catálogo complementa a los Nros. 1 y 2 distribuidos anteriormente).

## 3. Prohibición para dar información a medios de comunicación

La Circular N° 608 del 1° de enero de 1979, que reemplaza al M.E.P. ORD. 362 del 19 de mayo de 1976, emitida por el Subsecretario de Educación y dirigida a Sres. Jefes de Servicio del MINEDUC, Sres. Secretarios Regionales Ministeriales de Educación y para transcribir a dependencias de su jurisdicción, tiene como objetivo:

Establece normas generales de difusión que regirán en el Ministerio de Educación.

Este objetivo se expresa en las siguientes normas generales:

Las informaciones a los diferentes medios de comunicación serán dadas solamente por el señor Ministro o los Secretarios Ministeriales de Educación.

Sobre este particular, cabe aclarar que la citada disposición no tiene otro alcance que el reservar para el Sr. Ministro de Educación la tarea de proporcionar a los medios de comunicación las informaciones relativas a la Fijación de Políticas Educativas.

Cada Jefe de Servicio tiene amplia libertad para concertar conferencias o entrevistas de prensa destinadas a destacar aspectos inobjetablemente positivos de la acción del gobierno en el campo educacional.

La programación de Conferencias debe realizarse a través del Departamento de Comunicación Social del Ministerio de Educación (Avda. Libertador Bernardo O'Higgins 1371, 7° Piso, Of. 716 Fonos 68584 y 68665) ajustándose a las especificaciones de carácter técnico que indique el citado Departamento.

Respecto a la concesión de entrevistas personales a periodistas de prensa, radio o televisión, los jefes de servicios, Departamentos u oficinas del Ministerio de

Educación deben solicitar la asesoría técnica pertinente del Depto. de Comunicación Social.

Los jefes de servicios se responsabilizarán administrativamente de aquellas noticias que difunda la prensa y cuyo origen les sea atribuido, debiendo rectificar toda noticia inexacta, publicada en la prensa escrita o transmitida por radio o televisión, que tenga relación con las dependencias bajo su tuición. La rectificación elaborada por los respectivos jefes de servicios será enviada a los medios de comunicación a través del Departamento de Comunicación Social.

Toda información del Ministerio de Educación dirigida a los medios de comunicación de masas, que no tenga origen en conferencias de prensa o entrevistas personales, debe canalizarse a través del Departamento de Comunicación Social del Ministerio de Educación.

#### **4. Control de personas ajenas al establecimiento**

En la Circular N° 735 mencionada anteriormente aparece una norma que establece:

Se controlará el ingreso al establecimiento de personas ajenas a él, mediante un libro en el que se dejará constancia de los siguientes datos:

- Nombre completo del visitante
- Carnet de Identidad
- Hora de Ingreso al local
- Hora de Salida
- Persona a la que visita
- Motivo de la visita
- Firma del visitante

### **C. CONTROL IDEOLOGICO**

#### **1. Adoctrinamiento acerca de Derechos Humanos**

La Circular N° 682 del 1° de enero de 1979, que reemplaza a las circulares Nros. 99 del 23 de julio de 1974 y 76 del 10 de julio de 1974, emitida por el Subsecretario de Educación, está dirigida a Secretarios Regionales Ministeriales de Educación y tiene como objetivo:

Formar conciencia en los profesores y educandos, de los motivos que impulsaron al Presidente de Chile y a los miembros de la H. Junta de Gobierno a regir los destinos del país.

Este objetivo se expresa en las siguientes normas generales:

Considerada la presión externa de elementos politizados se hace necesario dar amplia difusión a la Declaración de Derechos Humanos formulada por la H. Junta de Gobierno.

Al iniciar el año escolar, en el período de organización, los jefes de Establecimientos y profesorado en general deberán analizar el documento que se acompa-

ña, seleccionando contenidos relevantes que digan relación con el momento histórico que vive el país, para darlo a conocer a sus alumnos.

Estos contenidos serán aplicados en los diferentes niveles de educación que existen en los establecimientos.

Los Secretarios Regionales Ministeriales de Educación velarán por el estricto cumplimiento de estas normas.

### **Anexos:**

... Es oportuno recordar que en todos los países existen normas que permiten al Ejecutivo, frente a estados de emergencia, decretar la restricción o suspensión temporal de las garantías constitucionales. El eminente tratadista francés Georges Burdeau, profesor de la Facultad de Derecho y Ciencias Económicas de la Universidad de París, escribe en su conocida obra "Les Libertés Publiques": "La guerra extranjera a los trastornos interiores crean, en la vida de los pueblos, una situación a la cual no corresponde el poder de la policía conocido para los períodos normales. El orden público está bajo riesgo de amenazas que legitiman un acrecentamiento de las sujeciones impuestas a los ciudadanos. Es la población entera la que debe someterse a una disciplina análoga a aquello en que se veía antaño la salvación de una pieza sitiada. Y como, durante largo tiempo, esta disciplina no fue concebida sino como la imagen de aquella que reina en el ejército, se tuvo la idea de transferir el poder de la policía a la autoridad militar, que está en la base de la legislación del estado de sitio". (Burdeau, Georges, Ob. cit., París, 1966, pág. 48).

La ley francesa que establece las atribuciones especiales que confiere el estado de sitio a las autoridades castrenses, que comprenden pesquisas, detenciones, entregas y municiones, prohibición de publicaciones y reuniones y extensión de la competencia de los tribunales militares, data de 1849.

En 1955, 1958 y 1960 se dictaron en Francia nuevas leyes restrictivas para estados de urgencia. Más aún, el artículo 36 de la Constitución de 1958, permite al jefe del Estado, decretar, en circunstancias graves y excepcionales, la suspensión provisoria de las normas constitucionales.

En Chile, la Constitución de 1925 también otorga facultades extraordinarias al jefe de Estado, que incluyen la restricción o suspensión de importantes garantías individuales, cuando se declara el estado de sitio.

... En lo que respecta a la libertad política, que algunos sectores han invocado, en Chile o desde el extranjero para que se les permita reanudar impunemente sus actividades antinacionales y de destrucción de las propias garantías individuales es oportuno recordar, como un precedente de indiscutible interés, que por sentencia de la Corte Constitucional Federal, de Alemania Occidental, de 17 de agosto de 1956, dictada después de un prolongado y acucioso proceso, se declaró contraria a la Constitución la existencia del Partido Comunista en esta gran democracia europea. En cumplimiento del fallo, esta agrupación política fue disuelta, sus locales cerrados y sus actividades prohibidas. El Partido entabló, entonces, una reclamación ante la Comisión Europea de los Derechos Humanos.

Por resolución de 20 de julio de 1957, este alto prestigioso organismo rechazó el reclamo, considerando que el artículo 17 de la Convención Europea de Salvaguardia de los Derechos del Hombre y de las Libertades Fundamentales establece expresamente, para salvaguardar el régimen democrático, que los derechos y libertades reconocidas por este Tratado no pueden ser interpretados en un sentido que autorice para desarrollar actividades que tiendan a la eliminación de esas prerrogativas; que "El Partido Comunista tiene por finalidad establecer en la sociedad el orden social Comunista por la vía de la revolución proletaria y de la dictadura del proletariado" y que "el recurso a la dictadura es incompatible con la convención en cuanto comporta la destrucción de numerosos derechos o libertades consagradas por la Convención"; y que, por lo tanto, se dan en este caso las condiciones o limitaciones previstas en el citado artículo 17, por lo que la demanda debe ser rechazada (V. "Annuaire" de la Convención Europea de los Derechos del Hombre, Vol. 1, 1955-1957, pág. 222). Muchos países cuentan o han contado con disposiciones legales expresas para defenderse de la subversión extremista, entre los que podemos señalar a la República Federal Alemana, Argentina, Corea, España, Francia, Grecia, Portugal, El Salvador, Turquía, Uruguay, etc. (Cfr. Leoni, Francesco, "La legislación anticomunista en el mundo libre". Editora Nacional, Madrid, 1969).

## **2. Colaboración con la labor de la Secretaría Nacional de la Juventud en el ámbito de los colegios**

La Circular N° 691 del 1° de enero de 1979, que reemplaza la Circular N° 665 del 22 de junio de 1978, es emitida por el Subsecretario de Educación y dirigida a los Secretarios Regionales Ministeriales de Educación del país para transcribir a Establecimientos Educativos de su jurisdicción, tiene como objetivo:

Dar instrucciones a los jefes de Establecimientos Educativos sobre actividades programadas por la Secretaría Nacional de la Juventud y la participación en ella de los jóvenes estudiantes.

Este objetivo tiene como norma general:

Los Secretarios Regionales Ministeriales de Educación deberán colaborar al éxito de las jornadas que programe la Secretaría Nacional de la Juventud, facilitando la participación de los jóvenes estudiantes.

## **3. Prohibición en la participación de cursos relacionados con la realidad nacional**

La Circular N° 6 del 8 de septiembre de 1981, emitida por el Subsecretario de Educación, dirigida a todos los funcionarios públicos dependientes del Ministerio de Educación y de Establecimientos Educativos, traspasados a las Municipalidades, en todos sus niveles y en especial a los encargados de la capacitación del personal, tiene como objetivo:

Transcribir circular reservada N° 607/81, que imparte instrucciones acerca del

trámite que debe darse a las solicitudes para participar a cualquier título en centros particulares de estudio o de investigación.

Este objetivo tiene como información general y normas generales las siguientes:

—El Ministerio de Educación está expuesto a verse comprometido en su prestigio por la actuación de los funcionarios de su dependencia que participan en entidades particulares que imparten cursos, seminarios o similares sobre materias que se vinculan directa o indirectamente con la realidad o quehacer nacional en sus diversas facetas políticas, sociales, económicas, filosóficas, etc. y cuya presencia puede entenderse como una aprobación o un compartir del gobierno con el contenido efectivo de las materias que se imparte o con las conclusiones a que lleguen los docentes en sus clases.

—A partir de la fecha todos los funcionarios dependientes de este Ministerio se abstendrán a participar a cualquier título especialmente como docentes o estudiantes en centros particulares de estudio o de investigación, llámense academias, centros o cualquier otra denominación similar que imparten cursos, seminarios o similares, sobre materias que se vinculan directa o indirectamente con la realidad o quehacer nacional o con sus diversas facetas, sociales, económicas, filosóficas, etc., sin que cuente previamente con la autorización expresa del Ministerio del Interior.

—La obligación señalada alcanza también y desde esta fecha a los funcionarios públicos con actual desempeño o participación en los establecimientos precitados.

—La solicitud se elevará por conducto regular al M. de Educación Pública desde donde se enviará al Ministerio del Interior en el caso de ser aprobada.

—Tratándose de funcionarios de Establecimientos Educativos, cuya administración ha sido traspasada a las Municipalidades, las respectivas solicitudes serán tramitadas por el conducto de los correspondientes Intendentes Regionales, al Ministerio del Interior, advertencia ésta que se hace a manera de información y con ánimo aclaratorio.

La Circular N° 823 con fecha 2 de octubre de 1981 (Res.) del Sr. Subsecretario de Educación Subrogante, referente a participación en cursos, de la Región Metropolitana de Santiago, está dirigida a Establecimientos Educativos, Fiscales y Municipales, y su objetivo es:

—Transcribe Telex del Antecedente para conocimiento y anexar a circular Regional Res. 6.9.81.

—En relación con Circular N° 607/81, cumpla con precisar que no se encuentran afectas las universidades, ni los institutos profesionales, como tampoco Centros de Formación Técnica.

## **D. Control y promoción de valores**

### **1. Desarrollo del patriotismo y nacionalismo**

La Circular N° 760 del 1° de enero de 1979, que reemplaza a la Circular N° 806 de 1975, por el Subsecretario de Educación y dirigida a: Secretarías Regionales Minis-

teriales de Educación del país, y que debe ser transmitida a todo Establecimiento Educativo, sector Fiscal y particular y dependencias de su jurisdicción, tiene como objetivo:

Impartir instrucciones en relación con los actos cívicos en los cuales los alumnos de los Establecimientos Educativos participan en desfiles públicos con el propósito de procurar que la festividad que se conmemora tenga brillo y solemnidad que la ocasión requiera, y que los alumnos tomen conciencia que deben actuar en un clima de elevación y respeto.

Este objetivo se expresa en las siguientes normas generales:

Los establecimientos o delegaciones de alumnos que concurren a estos desfiles deberán ir correctamente presentados, procurando entregar una imagen de orden y disciplina.

En caso que el colegio no tuviera Estandarte, el cuerpo directivo y Docente tomarán las medidas pertinentes para confeccionarlo, en la seguridad que, el Centro de Padres y/o de la comunidad prestarán su oportuna colaboración.

Será de responsabilidad del Director del Establecimiento y del profesor de Educación Física instruir a los alumnos para contribuir a que el desfile tenga marcialidad y corrección y la ceremonia cumpla con su objetivo en un plano de corrección y disciplina.

La Circular N° 850 del 10 de enero de 1979, que reemplaza a las circulares N° 16 de 1973 y 1974, N° 30, de 1974, N° 119 de 1974, N° 12 de 1975, N° 14 de 1975 y N° 700 de 1975, emitidas por el Subsecretario de Educación y dirigida a: Secretarías Regionales, Ministerio de Educación del país. Transcribir a Direc. Prov. Directal, Direcloc y Establecimientos Educativos de su jurisdicción y tiene como objetivos:

Desarrollar y afianzar en los educandos el sentimiento patrio.

Promover el interés por los valores nacionales y culturales.

Reforzar en los alumnos el respeto por los símbolos patrios.

Estos objetivos se expresan en las siguientes normas generales:

Para el izamiento del Pabellón Nacional se seleccionará a dos alumnos de los cursos superiores (Colegios mixtos, uno de cada sexo). Estos izadores deberán saber muy bien el momento que se inicia el izamiento y cuando la bandera debe estar en el tope del mástil. (Iniciación justo con el primer verso del Himno Nacional y su término justo con el último verso del coro, cantado por segunda vez). En la selección de estos alumnos deberá considerarse su presentación personal (uniforme correcto, corte de pelo, aseo personal y de su vestuario), prestancia personal (garbo), seriedad y ellos deben estar compenetrados de su responsabilidad y de la distinción de que han sido objeto.

Los jefes de establecimientos serán los responsables exclusivos del fiel cumplimiento de estas disposiciones.

La Circular N° 16 de 1973, que reemplaza la orden Ministerial Permanente N° 1, que es emitida por el Ministro de Educación Pública y dirigida a todos los Establecimientos de Enseñanza, públicos y particulares del país, tiene como objetivo:

Que no basta el amor a la Patria, sino que es necesario exteriorizarlo, entre otras formas, con un alto respeto por las autoridades, las instituciones y los símbolos nacionales.

Que es incompatible con el verdadero y bien extendido sentimiento de chilenidad, cualquier otro sentimiento que posponga o iguale el amor a la Patria, con los sentimientos hacia otras naciones o ideologías.

Estos objetivos se expresan en las siguientes normas:

Deberán abstenerse de exhibir en sitios públicos, incluidos los salones, salas de clases, comedores y patios, símbolos extranjeros y retratos o esfiges de personajes o gobernantes extranjeros.

Deberá solicitarse un permiso especial de la Intendencia o Gobernación respectiva, para conmemorar cualquier efemérides ajena a Chile, como ser el día de un país extranjero en el caso que el establecimiento lleve el nombre de ese país.

Queda prohibido a los profesores y alumnos de establecimientos de Educación Pública y Particular el uso de insignias o distintivos que representen nacionalidades extranjeras o regímenes o ideologías políticas nacionales o extranjeras.

## E. Control de Organizaciones Educativas y Otras

### 1. Control de los Centros de Padres

La Circular N° 668 con fecha 11 de julio de 1974, que reemplaza al artículo 72, N° 2 de la Constitución Política del Estado, y la resolución N° 1.100 de 1973, de la Contraloría General de la República, fija Reglamento a los Centros de Padres y Apoderados de los Establecimientos Educativos y de sus asociaciones comunales. Sus objetivos son los siguientes:

#### CONSIDERANDO:

1. Que es imprescindible adecuar la reglamentación vigente que rige los Centros de Padres y Apoderados a las nuevas condiciones que vive el país.

2. Que, en consecuencia, es necesario modificar la actual legislación que existe a este respecto.

Los Centros de Padres y Apoderados que actualmente existen o que se organicen en los Establecimientos Educativos del país, funcionarán de acuerdo con el siguiente Reglamento, entendiéndose que la mención que se hace a los Centros de Padres en éste comprende a "Padres y Apoderados".

Estos objetivos tienen como norma general:

Los Centros de Padres deberán dedicarse exclusivamente a la realización de sus finalidades de cooperación a la obra educativa y social de los establecimientos. No deberán intervenir en materias de orden político y religioso ni en aquellas que se relacionan con la organización técnica, las prácticas pedagógicas y el régimen administrativo y disciplinario de los establecimientos, ni adoptar decisiones que en cualquier forma desvirtúen el cumplimiento de sus finalidades.

En caso de contravención a lo dispuesto en el artículo anterior, el Directorio respectivo, por sí o a petición del jefe del establecimiento, podrá declarar vacancia del o los cargos que desempeñan las personas responsables en dicho Centro de Padres y Apoderados.

La Circular N° 643 que reemplaza a la Circular N° 886 del 6 de noviembre de

1975, emitida el 2 de junio de 1977, por los Ministros del Interior, Defensa Nacional y Educación Pública, cuyo texto se acompaña, está plenamente vigente y, por consiguiente, debe dársele estricto cumplimiento.

Reitera disposiciones vigentes e imparte instrucciones sobre Centros de Padres y Apoderados.

... con el fin de solucionar un problema de ordinaria ocurrencia, cual es la renovación de las Directivas de estas entidades, se imparten las siguientes instrucciones:

En los casos que sea necesario proceder a la renovación total o parcial del Directorio de algún Centro de Padres, así como de designar reemplazante a un Director que deje de serlo por cualquier motivo, se aplicarán las normas que se indican:

a) La Directiva en funciones, entregará al jefe del Establecimiento respectivo, tantas temas como sean las vacantes a llenar. Cada tema deberá ir acompañada de los antecedentes de cada candidato, a saber, nombre completo, pupilos, fecha de ingreso al Centro y los antecedentes que justifiquen su nominación.

b) El Jefe del Establecimiento procederá a la revisión de dichos antecedentes, e informará respecto de cada uno de los candidatos.

Acto seguido remitirá los originales de dichos antecedentes y de su informe a la Coordinación Nacional de Centros de Padres y Apoderados (Dirección de Educación Profesional) y copia de dichos antecedentes e informes a la gobernación respectiva, quien deberá hacer llegar a sus observaciones cuando lo estime del caso, en un plazo no superior a 10 días contados desde su recepción, a Coordinación Nacional.

c) El Coordinador Nacional procederá, entonces, a efectuar la selección de las personas de las temas antedichas. Se hace presente que el Coordinador Nacional está facultado para delegar esta atribución en los Secretarios Regionales de Educación, pero tiene el derecho de revocar las decisiones de éstos en casos excepcionales.

Estos objetivos tienen como norma general:

Debe tenerse presente finalmente, que mientras subsista el régimen de Emergencia en el territorio nacional, el Ministerio de Educación Pública tendrá la fiscalización Superior de los Centro de Padres y Apoderados. Dicha fiscalización se orientará de preferencia a velar por el estricto cumplimiento de las disposiciones legales y reglamentarias sobre la materia.

Bando sobre reuniones de la Docencia:

La Jefatura de la Zona en Estado de Emergencia de la Región Metropolitana y Provincia de San Antonio, emitió el Bando N° 131, mediante el cual deroga el control que le cabía al Comando de Instituto Militares en las "reuniones y actividades de los Centros de Padres y Apoderados y alumnos y reuniones de docencia general". Estas disposiciones estaban contenidas en el Bando N° 82 del 13 de agosto de 1975 y se refieren al párrafo 11 N° 2 del citado documento.

El nuevo bando aparecido con fecha 23 de septiembre señala:

VISTOS:

a) Las facultades que me confiere el Artículo 34, letra 11);

b) El Decreto Ley N° 1.878 de 1977, que creó la Central Nacional de Informaciones (CNI), cuya misión es la de reunir y procesar todas las informaciones a nivel nacional provenientes de los diferentes campos de acción, que el Supremo Gobierno requiera para formulación de políticas, planes y programas; y

**CONSIDERANDO:**

Que la referida Central Nacional de Informaciones, en uso de las atribuciones que le son propias, ha tomado a su cargo las actividades relacionadas con personal o grupos de personas civiles en materia de educación universitaria, técnica media y básica;

**RESUELVO:**

Derógase, a contar de esta fecha, lo dispuesto en el número 2 del párrafo 11 del Bando N° 82 de 13 de agosto de 1975, de la Jefatura de Zona en Estado de Emergencia de la Provincia de Santiago, hoy Jefatura de Zona en Estado de Emergencia de la Provincia Metropolitana y Provincia de San Antonio.

El documento lleva la firma del General Carlos Morales Retamal, Jefe de Zona en Estado de Emergencia de la Región Metropolitana y orden distribución interna y pública.

Derogado Bando sobre Control de CNI en Centros de Padres.

Resolución fue adoptada por la Jefatura de Zona en Estado de Emergencia.

La Jefatura de Zona en Estado de Emergencia de la Región Metropolitana y Provincia de San Antonio emitió el Bando número 132, por medio del cual se derogan las disposiciones contenidas en el Bando 131 que permitían a la Central Nacional de Información intervenir en actividades de los Centros de Padres y reuniones de docencia, en general.

El mencionado bando señala textualmente:

**VISTOS:**

a) Las facultades que me confiere el artículo 34, letras LL y M de la Ley N° 12.927 de Seguridad Interior del Estado;

b) Lo dispuesto en los bandos N° 82 de 13 de agosto de 1975, de la Jefatura de Zona en Estado de Emergencia de la Provincia de Santiago, y número 131 de 23 de septiembre del año en curso de esta Jefatura:

**CONSIDERANDO:**

Que a la fecha se han dictado disposiciones que regulan materias relacionadas con los sectores educacional y laboral, es procedente derogar todas o algunas de las prescripciones vinculadas con ellas y contenidas en los bandos citados en la letra b) de Vistos.

**RESUELVO:**

Primero: Derógase, a contar de esta fecha, las disposiciones de los números 4 y 8 del párrafo segundo del bando N° 82 de 13 de agosto de 1975, de la Jefatura de Zona en Estado de Emergencia de la Provincia de Santiago.

Segundo: Derógase, a contar de hoy, en todas sus partes el bando número 131, de la Jefatura de Zona en Estado de Emergencia de la Región Metropolitana y Provincia de San Antonio, de 23 de septiembre de 1980.

Firmado, Carlos Morales Retamal, General de Brigada, Jefe de Zona en Estado de Emergencia, Región Metropolitana y Provincia de San Antonio.

## 2. Control de los Centros de Alumnos

La Circular N° 93 del 6 de agosto de 1974, está dirigida a los Centros de Alumnos de los Establecimientos Educacionales y fiscales particulares de Educación Media. Tiene los siguientes objetivos:

Los Centros de Alumnos deberán dedicarse exclusivamente al cumplimiento de sus propios fines y objetivos. No podrán intervenir en actividades políticas, religiosas, en materias técnico-pedagógicas ni tampoco en la administración y organización escolar del establecimiento.

El Centro de Alumnos al programar sus actividades a nivel del Establecimiento deberá tener presente en ellas los planes de trabajo que haya elaborado la respectiva Asociación Comunal de Centros de Alumnos.

El Centro de Alumnos deberá designar representantes ante la Asociación Comunal.

En cada comuna que existan más de tres Centros de Alumnos, se constituirá la Asociación Comunal que será el nivel máximo de la organización estudiantil.

En las comunas que no hayan suficientes Centros de Alumnos para constituir una Asociación Comunal, podrán éstos integrarse a la asociación de la comuna vecina más próxima.

La Asociación Comunal deberá trabajar y funcionar en coordinación directa con las autoridades del Ministerio de Educación y su Departamento de Educación Extraescolar, representadas por los Coordinadores Regionales de Educación y por los Delegados Militares de Educación cuando corresponde.

Los Centros de Alumnos y las Asociaciones Comunales estarán en contacto permanente con las Municipalidades respectivas y con la Secretaría Nacional de la Juventud, organismo éste que deberá cooperar activamente en el cumplimiento de los fines de estas organizaciones.

Estos objetivos tienen como norma general:

Mientras se determinan las normas definitivas sobre la elección de las Directivas de las Asociaciones Comunales y de los Centros de Alumnos, serán designadas por las autoridades educacionales correspondientes y permanecerán en sus funciones con la plenitud de sus atribuciones.

Derógase el Decreto N° 558, de Educación del 28 de enero de 1970, y deróganse todas aquellas disposiciones de Reglamentos general de Educación Media que sean contrarias a las del presente Decreto.

## DISCUSION

Al analizar el contenido temático de las circulares definidas como de control autoritario aparecen claramente tres elementos centrales:

- i) Necesidad de resguardar y crear una imagen.
- ii) Necesidad de negar una parte de la realidad.
- iii) Necesidad de controlar a las personas y organizaciones.

i) La necesidad de resguardar una imagen se justifica con la necesidad de crear una representación intencionada de la realidad con el fin de que reemplace a la reali-

dad. No se trata que las personas, en este caso alumnos, profesores, directores, etc., elaboren la realidad que los rodea sino de entregarles una versión preestablecida por la autoridad.

El contenido de esta imagen sin duda va a apoyar y a resaltar aquellos aspectos que el régimen necesita para obtener consenso. En la medida que el gobierno necesita imponer un modelo de sociedad que no es compartido libremente por todos, debe buscar el camino para conseguir el consenso magnificando la importancia de algunos elementos en detrimento de otros.

Como expresión de esta necesidad se encuentran diversas circulares transcritas anteriormente:

La Circular N° 608 que norma el tipo de información que pueden dar los jefes de servicio a los medios de comunicación "aspectos inobjetablemente positivos de la acción del gobierno".

La Circular también establece que los jefes de servicio deben solicitar la asesoría técnica del Departamento de Comunicación Social para conceder entrevistas personales y conferencias de prensa. Resulta, además, contradictorio que, por un lado se les otorgue amplia libertad de informar y por otro, se les diga qué aspectos pueden informar y se les asigne un asesor técnico para esto.

La Circular además centraliza la entrega de información de políticas educacionales en el Ministro de Educación, basado en que el cargo es de confianza política del régimen, y, por lo tanto, está asegurada el tipo de imagen que se desea proyectar.

La Circular N° 682 de 1974 acerca de los Derechos Humanos es una sola y gran justificación de la legitimidad del gobierno para regir los destinos del país. Esta circular realiza innumerables juicios de valor que denuncian que el orden público está amenazado, decide quiénes son los enemigos, cómo proceden contra ellos y plantea que para que el gobierno pueda realizar su labor purificadora, toda la población debe someterse a un Régimen de Emergencia.

Con esto, el gobierno resguarda su imagen al encontrar razones que justifiquen la violación a los Derechos Humanos.

La Circular N° 6 de 1981, que prohíbe la participación de los profesores en cursos como docentes o estudiantes donde se traten materias que se vinculan directa o indirectamente con la realidad o quehacer nacional, es una nueva muestra de la necesidad de resguardar una imagen.

ii) La necesidad de negar parte de la realidad se puede observar en varias de las circulares. Esta dimensión está estrechamente relacionada con la necesidad de resguardar una imagen, ya que para mantener la eficacia de la imagen creada es necesario prohibir y negar una parte de la realidad que la pudiera contradecir. Se hace necesario eliminar todo puesto de lucha o discusión ante la imagen oficial.

Así como resguardar una imagen tiene una intención de estimular ciertos aspectos ideológicos valiosos, la negación de cierta información tiene una intención de suprimir una parte de la realidad. Ambas acciones son complementarias y tienen una finalidad común que es imponer un pensamiento unilateral.

En este sentido, las circulares en que se prohíbe la aplicación de encuestas, el uso de ciertos libros y textos de estudios y también la Circular N° 6 de 1981, anteriormente mencionada, son testimonio de esta necesidad de negación y control de información. En ellas hay un evidente interés por que no se filtre en los establecimientos edu-

cacionales información que pueda atentar contra la imagen que se desea imponer.

iii) La necesidad de controlar a las personas y organizaciones nuevamente involucra las necesidades anteriores y agrega un nuevo elemento que se refiere a la ingerencia del Ministerio y el gobierno sobre los individuos propiamente tales. El mensaje es que las organizaciones sociales no tengan la libertad de estructurarse conforme a sus necesidades sino que requieren de un control superior quien los fiscaliza, sanciona y determina el área de ingerencia que puede tener su acción.

Evidencia de esta necesidad están las circulares relativas a los Centros de Padres y Centros de Alumnos donde se norma y limita sus funciones así como su libre elección, y la circular que norma la entrada de personas que entran a los Establecimientos Educativos.

Llama la atención que proporcionalmente el número de circulares de control autoritario es cuantitativamente limitado. Podría postularse que el gobierno no utiliza preferentemente este vehículo como medida para controlar la realidad educacional.

Sin embargo, es necesario considerar que éstas están directamente dentro del contexto político social actual y en esta dimensión adquieren gran relevancia. Además, estas circulares controlan a los estamentos básicos de la escuela: alumnos, profesores, directores y padres.

A los primeros se:

- Limita y controla la información que pueden recibir de sus profesores.
- Inculca el patriotismo, la disciplina y el orden en forma sobredimensionada.
- Les da preferencia un tipo de institución gubernamental, como modelo de actividad extraescolar (Secretaría de la Juventud).
- Adoctrina políticamente.

A los profesores y directores se prohíbe:

- Perfeccionarse libremente.
- Informar a sus alumnos en forma pluralista.
- Informar a los medios masivos acerca del quehacer educativo.
- Opinar acerca de la escuela a través de encuestas.

A los padres se:

- Fiscaliza sus actividades.
- Controla la libre elección de sus miembros.

Es preciso mencionar que estas circulares están dictadas en el contexto político social en que vive Chile desde 1973.

Las circulares encontradas son evidentemente reflejo del modelo político que implica: restricción de la información, falta de participación y máxima jerarquización, control de personas e instituciones, imposición de ideas, etc.

Finalmente, cabe destacar que las circulares de control autoritario encontradas, fueron mayormente dictadas en el período 1973-1977 y ratificadas el año 1979. Después de este tiempo se encuentra sólo una circular que se refiere a la presencia de los docentes en cursos donde se discute la realidad nacional. Este dato podría ser interpretado como un giro en las políticas de influencia a través del ente educacional. También es dable pensar que la autoridad educacional podría considerar que sus normas no son realmente cumplidas dentro de la escuela. Esta interrogante debiera ser investigada para constatar hasta qué puntos las normas de control autoritario son realmente cumplidas por el estamento educacional.

---

# QUINTA PARTE

ANEXOS

---

---

## Anexos al capítulo 5

---

## ANEXO N° 2

### UNIVERSIDADES CHILENAS 1976-1980 (Miles \$ c/año)

	1976	1977	1978	1979	1980
<b>INGRESOS</b>	2.245.715	6.213.799	9.289.699	12.721.820	16.755.932
01 Ingresos de Operación	427.673	965.831	1.537.228	2.277.774	3.132.658
02 Imposiciones Previsionales					280
04 Venta de Activos		376.756	598.410	1.001.978	934.615
05 Recuperación de Préstamos		3.084	17.057	9.870	14.887
06 Transferencias	18.603	91.685	168.190	164.929	269.207
Leyes Especiales			88.065		
Sector Público			18.764		
Sector Privado			50.709		
07 Otros Ingresos	65.524	190.979	313.070	385.334	588.958
Fondos de Terceros			271.335		
Otros			26.511		
08 Endeudamiento	111.822	332.626	245.630	250.244	342.916
09 Aporte Fiscal	1.562.926	4.162.468	6.186.495	8.324.304	11.084.934
Libre			6.179.023	8.322.198	11.084.076
Remuneraciones			5.833.024	7.617.654	10.273.768
Resto			345.999	704.544	810.308
Servicio de la Deuda Pública			7.472	2.106	858
10 Operaciones Años Anteriores	44.688	25.936	94.742	165.549	209.141
11 Saldo Inicial de Caja		64.434	130.686	141.838	178.336
Importancia Aporte Fiscal (en 0/0)	69,6	67,0	66,6	65,4	66,2
<b>GASTOS</b>	2.245.715	6.213.799	9.289.699	12.721.820	16.755.932
21. Gastos en Personal	1.497.780	3.794.148	5.925.473	7.999.720	10.345.675
22 Bienes y Servicios de Consumo	308.179	735.697	1.135.094	1.698.831	2.441.581
23 Bienes y Servicios para Producción				21.443	29.089
24 Prestaciones Previsionales				4.788	3.815
25 Transferencias Corrientes	39.913	140.890	2.131.110	514.459	655.588
26 Gastos Fuc. Serv. Tras. D.F.L.(1) N° 1-3063					
31 Inversión Real	292.053	496.184	754.394	886.344	1.024.695
32 Inversión Financiera	106.820	405.596	614.560	986.463	758.360
33 Transferencia de Capital					
Consolidables (Del Item 86)					
No Consolidables (Del Item 85 y 87)					
50 Servicio de la Deuda Pública	36.754	462.536	298.479	267.201	479.607
60 Operaciones Años Anteriores		61.487	213.264	242.354	292.150
70 Otros Compromisos Pendientes					
<b>90 SALDO FINAL DE CAJA</b>	<b>34.216</b>	<b>117.261</b>	<b>135.325</b>	<b>100.217</b>	<b>725.372</b>
Importancia Remuneraciones (en 0/0)	66,7	61,2	63,8	62,9	61,7

## ANEXO N° 3

UNIVERSIDAD DE CHILE 1976-1980  
(Miles \$ c/año)

	1976	1977	1978	1979	1980
<b>INGRESOS</b>	<b>1.003.341</b>	<b>2.429.515</b>	<b>3.646.153</b>	<b>4.962.954</b>	<b>6.947.222</b>
01 Ingresos de Operación	209.091	375.183	580.547	780.656	1.129.083
02 Imposiciones Previsionales					
04 Venta de Activos		17.779	30.129	43.560	49.961
05 Recuperación de Préstamos		790	1.354	3.551	7.790
06 Transferencias	11.243	31.806	53.774	52.920	92.607
- Leyes Especiales	10.257		37.880	28.216	
- Sector Público			4.637	17	
- Sector Privado			11.257	-	
07 Otros Ingresos	42.927	96.506	200.509	253.939	419.318
- Fondos de Terceros			175.187	200.370	
- Otros			25.322	53.569	
08 Endeudamiento	7.835			137.263	187.369
09 Aporte Fiscal	694.607	1.871.631	2.689.294	3.582.190	4.888.931
- Libre			2.683.554	3.580.084	4.888.073
- Remuneraciones			2.649.554	3.463.513	4.786.073
- Resto			34.000	116.571	102.000
- Servicio de la Deuda Pública			5.740	2.106	858
10 Operaciones Años Anteriores	27.341	8.824	32.520	68.622	83.707
11 Saldo Inicial de Caja		26.996	58.026	40.253	88.456
Importancia Aporte Fiscal (en %)	69,2	77,0	73,8	72,2	70,4
<b>GASTOS</b>	<b>1.003.341</b>	<b>2.429.515</b>	<b>3.646.153</b>	<b>4.962.954</b>	<b>6.947.222</b>
21 Gastos en Personal	702.020	1.723.294	2.618.382	3.518.932	4.560.003
22 Bienes y Servicios de Consumo	141.502	316.430	448.355	718.574	1.042.404
23 Bienes y Servicios para Producción					
24 Prestaciones Previsionales					
25 Transferencias Corrientes	25.818	27.257	74.329	210.272	223.240
26 Gastos Func. Serv. Trasp. DFL(1) N° 1-3063					
31 Inversión Real	86.966	229.673	338.177	383.093	374.390
32 Inversión Financiera	33.450	43.771	45.041	48.720	49.899
33 Transferencia de Capital					
- Consolidables (Del Item 86)					
- No Consolidables (Del Item 85 y 87)					
50 Servicio de la Deuda Pública	13.545	41.040	59.398	44.532	127.615
60 Operaciones Años Anteriores		6.133	35.513	44.832	81.305
70 Otros Compromisos Pendientes					
90 SALDO FINAL DE CAJA	40	41.917	26.958	-6.001	488.366
Importancia Remuneraciones (en %)	70,0	70,9	71,8	70,9	65,6

## ANEXO N° 4

### UNIVERSIDAD TECNICA DEL ESTADO, 1976-1980 (Miles \$ c/año)

	1976	1977	1978	1979	1980
<b>INGRESOS</b>	251.938	913.276	1.146.363	1.633.380	2.208.912
01 Ingresos de Operación	41.069	104.753	183.532	268.887	432.502
02 Imposiciones Previsionales					
04 Venta de Activos		211.160	81.236	226.491	325.476
05 Recuperación de Préstamos					
06 Transferencias	3.786	5.120	6.554	4.321	3.136
-Leyes Especiales					
-Sector Público			6.554	3.615	
-Sector Privado				706	
07 Otros Ingresos	1.289	3.875	4.240	9.267	9.012
-Fondos de Terceros					
-Otros					
08 Endeudamiento				10.600	
09 Aporte Fiscal	202.702	570.007	812.798	1.089.431	1.417.283
-Libre	202.702		811.066	1.089.431	1.417.283
-Remuneraciones			802.066	1.047.569	1.379.410
-Resto			9.000	41.862	37.867
-Servicio de la Deuda Pública			1.732		
10 Operaciones Años Anteriores	3.092		14.146	2.546	3.020
11 Saldo Inicial de Caja		18.360	45.666	22.437	18.483
Importancia Aporte Fiscal (en %)	80,5	62,4	70,9	66,7	64,2
<b>GASTOS</b>	251.938	913.276	1.146.363	1.633.380	2.208.912
21 Gastos en Personal	194.326	505.622	790.012	1.060.613	1.337.572
22 Bienes y Servicios de Consumo	31.131	53.566	112.703	150.489	204.539
23 Bienes y Servicios para Producción					
24 Prestaciones Previsionales					
25 Transferencias Corrientes	1.675	5.001	12.684	13.635	15.694
-Sector Privado			11.496	12.680	
-Sector Público			1.188	877	
26 Gastos Func. Serv. Trasp. DFL(1) N° 1-3063					
31 Inversión Real	10.329	67.785	105.689	120.450	109.559
32 Inversión Financiera	3.810	235.054	76.045	221.297	485.092
33 Transferencias de Capital					
-Consolidables (Del Item 86)					
-No Consolidables (Del Item 85 y 87)					
50 Servicio de la Deuda Pública	3.479	12.941	13.894	21.114	4.929
60 Operaciones Años Anteriores		6.209	21.454	19.543	37.351
70 Otros Compromisos Pendientes					
90 SALDO FINAL DE CAJA	7.188	27.098	13.882	25.801	14.176
Importancia Remuneraciones (en %)	77,1	55,4	68,9	64,9	60,6

## ANEXO N° 5

**UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE, 1976-1980**  
**(Miles \$ c/año)**

	1976	1977	1978	1979	1980
<b>INGRESOS</b>	<b>364.474</b>	<b>1.248.900</b>	<b>1.660.898</b>	<b>2.608.396</b>	<b>2.909.854</b>
01 Ingresos de Operación	52.098	246.987	347.870	557.068	617.382
02 Imposiciones Previsionales					
04 Venta de Activos		144.373	277.703	725.957	540.780
05 Recuperación de Préstamos					
06 Transferencias		279.939	33.446	76.083	132.337
Leyes Especiales					
Sector Público			153		
Sector Privado			33.293		
07 Otros Ingresos	6.103				202
Fondos de Terceros					
Otros					202
08 Endeudamiento	83.462	224.134	70.930		
09 Aporte Fiscal	217.733	588.819	888.709	1.180.679	1.545.611
Libre	217.733	588.819	888.709	1.180.679	1.545.611
Remuneraciones			801.709	1.047.215	1.381.911
Resto			87.000	133.464	163.700
Servicio de la Deuda Pública					
10 Operaciones Años Anteriores	5.078	8.876	25.705	38.609	48.502
11 Saldo Inicial de Caja		7.772	16.535	30.000	25.040
Importancia Aporte Fiscal (en %) (o)	59,7	47,1	53,5	45,3	53,1
<b>GASTOS</b>	<b>364.474</b>	<b>1.248.900</b>	<b>1.660.898</b>	<b>2.608.396</b>	<b>2.909.854</b>
21 Gastos en Personal	166.868	441.441	775.732	1.090.935	1.382.447
22 Bienes y Servicios de Consumo	57.187	197.654	290.700	428.576	636.020
23 Bienes y Servicios para Producción					
24 Prestaciones Previsionales					
25 Transferencias Corrientes		59.821	64.492	107.664	142.002
Sector Privado			64.492		
Sector Público					
26 Gastos Func. Serv. Trasp					
DFL(1) N° 1-3063					
31 Inversión Real	74.886	91.204	138.872	192.919	337.145
32 Inversión Financiera	63.533	109.330	270.403	702.912	206.638
33 Transferencia de Capital					
Consolidables (Del Ítem 86)					
No Consolidables (Del Ítem 85 y 87)					
50 Servicio de la Deuda Pública		306.041	14.216	27.867	71.130
60 Operaciones Años Anteriores		16.607	48.262	32.935	55.658
70 Otros Compromisos Pendientes					
90 SALDO FINAL DE CAJA	2.000	26.802	58.221	24.588	78.814
Importancia Remuneraciones (en %) (o)	45,8	35,3	46,7	41,8	47,5

## ANEXO Nº 6

**UNIVERSIDAD CATOLICA DE VALPARAISO, 1976-1980**  
**(Miles \$ c/año)**

	1976	1977	1978	1979	1980
<b>INGRESOS</b>	87.045	213.861	369.946	509.083	686.105
01 Ingresos de Operación	11.210	27.976	47.704	70.187	111.659
02 Imposiciones Previsionales					280
04 Venta de Activos		2.982	296	59	1.705
05 Recuperación de Préstamos		285	1		
06 Transferencias	968	2.506	3.608	5.913	4.581
- Leyes Especiales	968				
- Sector Público					
- Sector Privado					
07 Otros Ingresos	28		97		2.428
- Fondos de Terceros					565
- Otros					1.863
08 Endeudamiento	5.578				847
09 Aporte Fiscal	68.961	178.360	314.496	3.981	556.573
- Libre	68.961		314.496	416.684	556.573
- Remuneraciones			247.497	323.440	425.906
- Resto			66.999	93.244	130.667
- Servicio de la Deuda Pública					
10 Operaciones Años Anteriores	300		37	700	405
11 Saldo Inicial de Caja		1.752	3.707	11.559	7.627
Importancia Aporte Fiscal (en %) )	79,2	83,4	85,0	81,8	81,1
<b>GASTOS</b>	87.045	213.861	369.946	509.083	686.105
21 Gastos en Personal	66.027	167.759	272.420	371.036	480.975
22 Bienes y Servicios de Consumo	12.598	21.621	42.496	70.547	73.456
23 Bienes y Servicios para Producción					
24 Prestaciones Previsionales				4.788	3.815
25 Transferencias Corrientes	528	1.700	594	15.042	10.701
- Sector Privado			191		
- Sector Público			403		
26 Gastos Func. Serv. Trasp. DFL(1) N° 1-3063					
31 Inversión Real	5.821	10.275	26.088	23.450	35.015
32 Inversión Financiera	59	505	1.796	1.247	1.579
33 Transferencias de Capital					
- Consolidables (Del Item 86)					
- No Consolidables (Del Item 85 y 87)					
50 Servicio de la Deuda Pública	260	2.064		7.761	5.225
60 Operaciones Años Anteriores		5.971	14.999	13.946	29.900
70 Otros Compromisos Pendientes					
90 SALDO FINAL DE CAJA	1.752	3.966	11.553	1.266	45.439
Importancia Remuneraciones (en %) )	75,9	78,4	73,6	72,9	70,1

## ANEXO N° 7

**UNIVERSIDAD FEDERICO SANTA MARIA, 1976-1980**  
**(Miles \$ c/año)**

	1976	1977	1978	1979	1980
<b>INGRESOS</b>	81.670	231.089	456.618	489.682	522.027
01 Ingresos de Operación	8.816	9.948	98.587	61.467	99.240
02 Imposiciones Previsionales					
04 Venta de Activos					
05 Recuperación de Préstamos			11.663	3.178	2.276
06 Transferencias	1.478	2.711	5.771	1.423	
Leyes Especiales	1.478	2.711	5.771	1.423	
07 Otros Ingresos		14.073			
08 Endeudamiento		42.000	165.700	91.000	
09 Aporte Fiscal	66.618	160.485	244.140	332.436	420.386
Libre	66.618		244.140	332.436	420.386
Remuneraciones			228.140	297.663	383.586
Resto			16.000	34.773	36.800
Servicio de la Deuda Pública					
10 Operaciones Años Anteriores	4.758		757		
11 Saldo Inicial de Caja		1.872		178	125
Importancia del Aporte Fiscal (en %)	81,6	69,4	53,5	67,9	80,5
<b>GASTOS</b>	81.670	231.089	456.518	489.682	522.027
21 Gastos en Personal	56.535	142.729	218.622	279.690	352.254
22 Bienes y Servicios de Consumo	6.858	11.987	22.211	27.923	51.730
23 Bienes y Servicios para Producción					
24 Prestaciones Previsionales					
25 Transferencias Corrientes	-2.092	4.221	15.698	40.080	24.101
26 Gastos Func. Serv. Trasp. DFL(1) N° 1-3063					
31 Inversión Real	1.931	20.886	39.112	20.278	37.568
32 Inversión Financiera	2.756				
33 Transferencias de Capital					
Consolidables (Del Item 86)					
No Consolidables (Del Item 85 y 87)					
50 Servicio de la Deuda Pública	7.865	50.509	160.783	109.000	13.582
60 Operaciones Años Anteriores					20.244
70 Otros Compromisos Pendientes					
90 SALDO FINAL DE CAJA	4.633	757	192	12.711	22.548
Importancia Remuneraciones (en %)	69,2	61,8	47,9	57,1	67,5

## ANEXO N° 8

### UNIVERSIDAD DE CONCEPCION, 1976-1980 (Miles \$ c/año)

	1976	1977	1978	1979	1980
<b>INGRESOS</b>	255.303	592.112	899.347	1.290.910	1.662.881
01 Ingresos de Operación	82.315	109.220	193.416	295.406	351.075
02 Imposiciones Previsionales					
04 Venta de Activos				3.514	9.780
05 Recuperación de Préstamos		2.009	4.023	3.141	4.821
06 Transferencias	1.776	21.103	40.806		
- Leyes Especiales	1.776	21.103	40.806		
07 Otros Ingresos	15.144	51.550	73.223	120.369	154.257
- Fondos de Terceros			72.590	102.497	124.462
- Otros			633	17.872	29.795
08 Endeudamiento	2.969				
09 Aporte Fiscal	148.980	397.338	570.654	807.908	1.070.363
Libre	148.980		570.654	807.908	1.070.363
- Remuneraciones			563.654	733.440	984.288
- Resto			7.000	74.468	86.075
- Servicio de la Deuda Pública					
10 Operaciones Años Anteriores	4.119	5.746	16.031	45.572	52.585
11 Saldo Inicial de Caja		5.146	1.194	15.000	20.000
Importancia del Aporte Fiscal (en 0/o)	58,4	67,1	63,5	62,6	64,4
<b>GASTOS</b>	255.303	592.112	899.347	1.290.910	1.662.881
21 Gastos en Personal	177.119	430.042	644.520	849.207	1.125.169
22 Bienes y Servicios de Consumo	25.741	61.179	93.751	119.925	161.395
24 Prestaciones Previsionales					
25 Transferencias Corrientes	6.766	39.120	27.444	96.890	163.674
- Sector Privado			1.373	1.982	
- Sector Público			26.071	94.908	
26 Gastos Func. Serv. Trasp. DFL(1) N° 1-3063					
31 Inversión Real	18.815	43.417	60.361	79.097	59.758
32 Inversión Financiera	4.212	6.142	9.226	12.287	15.152
- Consolidables (Del Item 86)					
- No Consolidables (Del Item 85 y 87)					
50 Servicio de la Deuda Pública	8.128	12.021	29.595	26.560	39.556
60 Operaciones Años Anteriores			17.651	75.862	62.153
70 Otros Compromisos Pendientes					
90 SALDO FINAL DE CAJA	14.522	191	16.799	31.082	36.024
Importancia Remuneraciones (en 0/o)	69,4	72,6	71,7	65,8	67,8

## ANEXO N° 9

**UNIVERSIDAD AUSTRAL, 1976-1980**  
 (Miles \$ c/año)

	1976	1977	1978	1979	1980
INGRESOS	91.297	267.863	427.145	614.086	894.797
01 Ingresos de Operación	16.680	61.009	94.625	157.438	291.563
02 Imposiciones Previsionales					
04 Venta de Activos		462	1.892	2.397	6.913
05 Recuperación de Prestamos			16		
06 Transferencias			13.228	24.269	36.546
Sector Público			7.420	7.048	
Sector Privado			5.808	17.221	
07 Otros Ingresos		22.693	24.144	1.759	1.770
Fondos Terceros			23.588	426	
Otros			556	1.333	1.770
08 Endeudamiento	11.978	6.995	9.000		
09 Aporte Fiscal	62.639	172.005	276.899	403.047	525.254
Libre	62.639		276.899	403.047	525.254
Remuneraciones			224.899	292.500	
Resto			52.000	110.547	
Servicio de la Deuda Pública					
10 Operaciones Años Anteriores		2.490	1.783	9.500	20.922
11 Saldo Inicial de Caja		2.209	5.558	15.676	11.829
Importancia del Aporte Fiscal (en %)	68,6	64,2	64,8	65,6	58,7
GASTOS	91.297	267.863	427.145	614.086	894.797
21 Gastos en Personal	54.119	177.774	283.581	382.913	512.427
22 Bienes y Servicios de Consumo	16.896	39.094	65.141	113.869	170.888
23 Bienes y Servicios para Producción				21.005	29.089
24 Prestaciones Previsionales					
25 Transferencias Corrientes	454	1.025	4.174	5.847	51.136
Sector Privado			4.174		
Sector Público					
26 Gastos Func. Serv. Trasp. DFL(1) N° 1-3063					
31 Inversión Real	16.351	24.349	37.805	52.118	54.963
32 Inversión Financiera			201		
33 Transferencias de Capital					
Consolidables (Del Item 86)					
No Consolidables (Del Item 85 y 87)					
50 Servicio de la Deuda Pública	3.477	9.479	20.593	22.586	51.540
60 Operaciones Años Anteriores		2.909	10.589	13.657	5.639
70 Otros Compromisos Pendientes					
90 SALDO FINAL DE CAJA		13.233	5.061	2.091	19.115
Importancia Remuneraciones (en %)	59,3	66,4	66,4	62,4	57,3

## ANEXO N° 10

UNIVERSIDAD DEL NORTE, 1976-1980  
(Miles \$ c/año)

	1976	1977	1978	1979	1980
<b>INGRESOS</b>	110.687	317.183	683.229	613.329	924.134
01 Ingresos de Operación	-6.394	30.755	60.947	86.665	100.154
02 Imposiciones Previsionales					
04 Venta de Activos			207.154		
05 Recuperación de Préstamos					
06 Transferencias	3.574	500	11.003		
07 Otros Ingresos	33	2.282	10.857		1.971
08 Endeudamiento		59.497		8.000	154.700
09 Aporte Fiscal	100.686	223.823	389.505	511.929	660.533
Libre	100.686		389.505	511.929	660.533
Remuneraciones			315.505	412.314	544.533
Resto			74.000	99.615	116.000
Servicio de la Deuda Pública					
10 Operaciones Años Anteriores					
11 Saldo Inicial de Caja		326	3.763	6.735	6.376
Importancia del Aporte Fiscal (en %)	90,1	70,6	57,0	83,5	71,5
<b>GASTOS</b>	110.687	317.183	683.229	613.329	924.134
21 Gastos en Personal	80.766	205.487	322.204	446.394	594.828
22 Bienes y Servicios de Consumo	16.266	34.166	59.737	68.928	101.149
23 Bienes y Servicios para Producción					
24 Prestaciones Previsionales					
25 Transferencias Corrientes	2.580	2.745	13.695	25.029	25.040
26 Gastos Func. Serv. Trasp. DFL(1) N° 1-3063					
31 Inversión Real	6.954	8.595	8.290	14.939	16.297
32 Inversión Financiera		10.794	211.848		
33 Transferencias de Capital Consolidables (Del Item 86) No Consolidables (Del Item 85 y 87)					
50 Servicio de la Deuda Pública		28.441		7.781	166.030
60 Operaciones Años Anteriores		23.658	64.796	41.579	
70 Otros Compromisos Pendientes					
90 SALDO FINAL DE CAJA	4.121	3.297	2.659	8.679	20.790
Importancia Remuneraciones (en %)	73,0	64,8	47,2	72,8	64,4

---

## Anexos al capítulo 6

---

## INDICE DE GRAFICOS Y CUADROS

	Pág.
<b>1. SISTEMA DE EDUCACION FORMAL REGULAR</b>	
Gráfico N° 1: Evolución de la matrícula total y particular del Sistema de Educación Formal Regular .....	517
Gráfico N° 2: Evolución de la Cobertura relativa (Matrícula /Pobl. 0-24) del Sistema de Educación Formal Regular .....	518
Cuadro 1: Evolución de la matrícula del Sistema de Educación Formal: Pre-básica, Básica (niños), Media (niños) y Universitaria: 1935-1981 .....	519
Cuadro 1.1: Tasas de crecimiento de Promedio Anual de la Matrícula del Sistema de Educación Formal (niños) .....	521
Cuadro 1.2: Estructura por Cursos y Edades del Sistema de Educación Formal: Básica (niños), Media (niños) y Universitaria: 1975 .....	522
Cuadro 1.3: Estructura por Tipo de Enseñanza y Tramos de Edad del Sistema de Educación Formal: Básica (niños), Media (niños) y Universitaria: 1975 .....	524
Cuadro 1.4: Estructura por Edad de la Matrícula del Tramo entre 6 y 14 años de la Enseñanza Básica .....	524
<b>2. LA ENSEÑANZA PRE-BASICA</b>	
Gráfico N° 3: Evolución de la matrícula total y particular de la Enseñanza Pre-básica .....	525
Gráfico N° 4: Evolución de la cobertura relativa (Matrícula/Pobl. 0-5) de la Enseñanza Pre-básica .....	526
Cuadro 2: Evolución de la Matrícula de la Enseñanza Pre-básica .....	527
Cuadro 2.1: Tasas de crecimiento promedio anual de la matrícula de la Enseñanza Pre-básica .....	528
<b>3. EL SISTEMA ESCOLAR</b>	
Gráfico N° 5: Evolución de la matrícula total y particular del Sistema Escolar .....	529
Gráfico N° 6: Evolución de la cobertura relativa (Matrícula/Pobl. 6-18) del Sistema Escolar .....	530
Gráfico N° 6.1: Pirámide Escolar Año 1955 .....	531
Gráfico N° 6.2: Pirámide Escolar Año 1960 .....	532
Gráfico N° 6.3: Pirámide Escolar Año 1965 .....	533
Gráfico N° 6.4: Pirámide Escolar Año 1970 .....	534
Gráfico N° 6.5: Pirámide Escolar Año 1975 .....	535
Gráfico N° 6.6: Pirámide Escolar Año 1980 .....	536
Cuadro 3: Evolución de la matrícula del Sistema Escolar Básico (niños) y Media (niños) 1935-1981 .....	537
	513

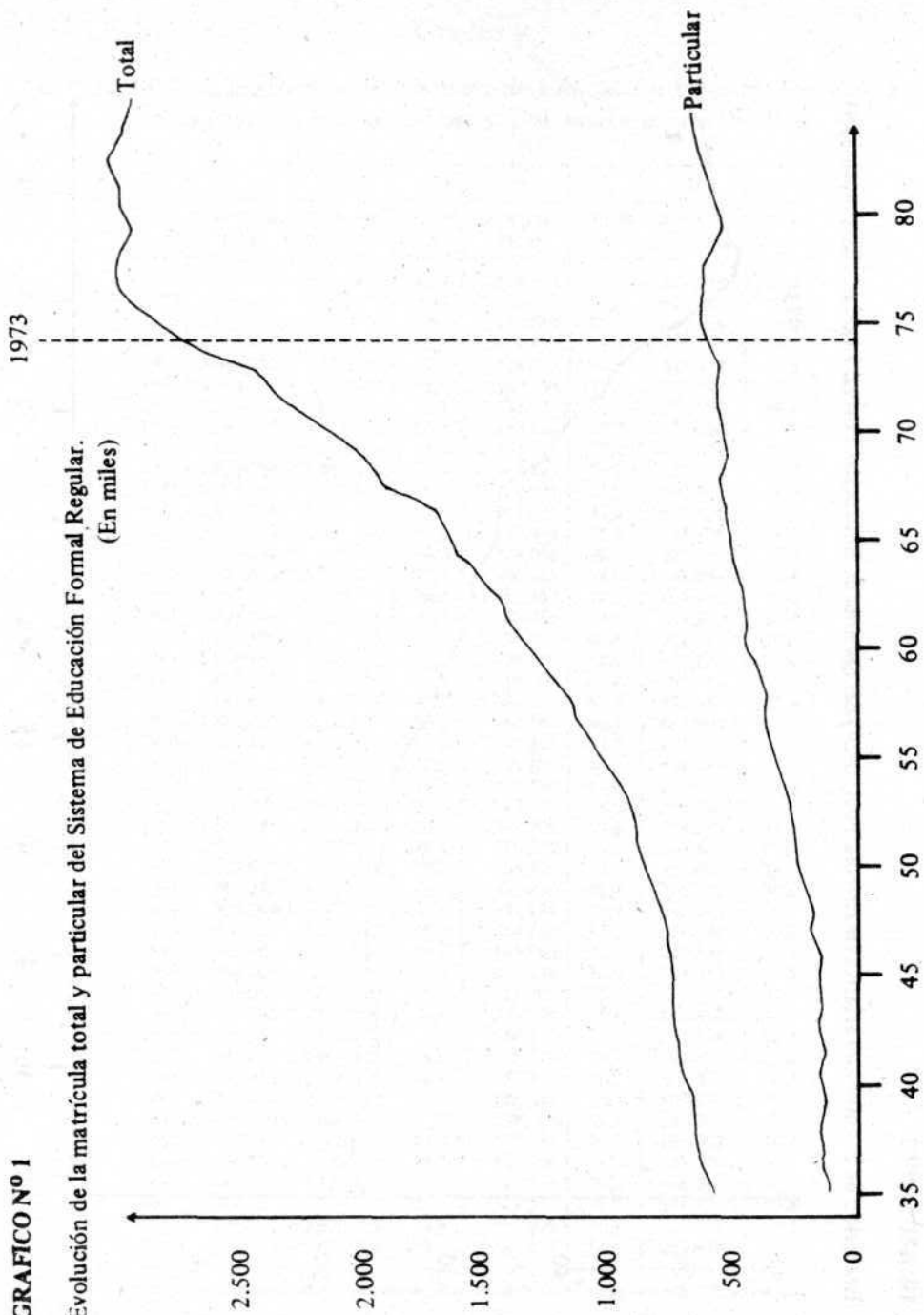
Cuadro 3.1: Tasas de crecimiento promedio anual de la matrícula del Sistema Escolar .....	539
Cuadro 3.2: Estructura de la matrícula total del Sistema Escolar, por cursos: 1935-1981 .....	540
Cuadro 3.2.1: Estructura de la matrícula fiscal del Sistema Escolar, por cursos: 1935-1981 .....	542
Cuadro 3.2.2: Estructura de la matrícula particular del Sistema Escolar, por cursos: 1935-1981 .....	545
<b>4. LA ENSEÑANZA BASICA REGULAR DE NIÑOS</b>	
Gráfico N° 7: Evolución de la matrícula total y particular de la Enseñanza Básica Regular de Niños .....	548
Gráfico N° 8: Evolución de la cobertura relativa (Matrícula/Pobl. 6-14) de la Enseñanza Regular de Niños .....	549
Gráfico N° 9: Evolución de la matrícula de Primero Básico .....	550
Cuadro 4: Evolución de la matrícula de la Enseñanza Básica (niños): 1935-1981 .....	551
Cuadro 4.1: Tasas de crecimiento promedio anual de la matrícula de la Enseñanza Básica (niños) .....	553
Cuadro 4.2: Evolución de la matrícula de Primer Año Básico (niños): 1935-1981 .....	554
Cuadro 4.2.1: Tasas de crecimiento promedio anual de la matrícula de Primer Año Básico (niños) .....	556
Cuadro 4.3: Evolución de la matrícula de Primer a Sexto Año Básico (niños) 1935-1981 .....	557
Cuadro 4.3.1: Tasas de crecimiento promedio anual de la matrícula de Primer a Sexto Año Básico (niños) .....	558
Cuadro 4.4: Evolución de la matrícula de Séptimo y Octavo Año Básico (niños) 1935-1981 .....	559
Cuadro 4.4.1: Tasas de crecimiento promedio anual de la matrícula de Séptimo y Octavo Año Básico (niños) .....	563
Cuadro 4.4.2: Evolución de la matrícula Científico-Humanista correspondiente a Séptimo y Octavo Año Básico (niños): 1935-1981 ..	564
Cuadro 4.4.3: Evolución de la matrícula Técnico-Profesional correspondiente a Séptimo y Octavo Año Básico (niños): 1935-1981 .....	565
Cuadro 4.4.4: Evolución de la matrícula Normal correspondiente a Séptimo y Octavo Año Básico (niños): 1935-1981 .....	566
<b>5. LA ENSEÑANZA MEDIA DE NIÑOS</b>	
Gráfico N° 10: Evolución de la matrícula total y particular de la Enseñanza Media de Niños .....	567
Gráfico N° 11: Evolución de la cobertura relativa (Matrícula/Pobl. 15-19) de la Enseñanza Media de Niños .....	568
Gráfico N° 12: Evolución de la matrícula total y particular de la Enseñanza Media de Niños. Modalidad Científico-Humanista .....	569

Gráfico N° 13: Evolución de la matrícula total y particular de la Enseñanza Media de Niños. Modalidad Técnico-Profesional . . . . .	570
Cuadro 5: Evolución de la matrícula de la Enseñanza Media (niños): 1935-1981 . . . . .	571
Cuadro 5.1: Tasas de crecimiento promedio anual de la matrícula de la Enseñanza Media (niños) . . . . .	573
Cuadro 5.2: Evolución de la matrícula Científico-Humanista de la Enseñanza Media (niños) 1935-1981 . . . . .	574
Cuadro 5.2.1: Tasas de crecimiento promedio anual de la matrícula Científico-Humanista de la Enseñanza Media (niños) . . . . .	575
Cuadro 5.3: Evolución de la matrícula Técnico-Profesional de la Enseñanza Media (niños) 1935-1981 . . . . .	576
Cuadro 5.3.1: Tasas de crecimiento promedio anual de la matrícula Técnico-Profesional de la Enseñanza Media (niños) . . . . .	577
Cuadro 5.4: Evolución de la matrícula Normal de la Enseñanza Media (niños): 1935-1969 . . . . .	578
Cuadro 5.4.1: Tasas de crecimiento promedio anual de la matrícula Normal de la Enseñanza Media (niños) . . . . .	579
6. LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA	
Gráfico N° 14: Evolución de la matrícula total y particular de la Enseñanza Universitaria . . . . .	580
Gráfico N° 15: Evolución de la cobertura relativa (Matrícula/Pobl. 20-24) de la Enseñanza Universitaria . . . . .	581
Cuadro 6: Evolución de la matrícula de la Enseñanza Universitaria: 1935-1981 . . . . .	582
Cuadro 6.1: Tasas de crecimiento promedio anual de la matrícula de la Enseñanza Universitaria . . . . .	584
Cuadro 6.2: Estructura de la matrícula de la Enseñanza Universitaria por Universidades: 1935-1981 . . . . .	585
7. LA EDUCACION FORMAL DE ADULTOS	
Gráfico N° 16: Evolución de la matrícula total y particular de la Educación Formal de Adultos (Básica y Media) . . . . .	586
Gráfico N° 17: Evolución de la matrícula total y particular de la Enseñanza Básica de Adultos . . . . .	587
Gráfico N° 18: Evolución de la matrícula total y particular de la Enseñanza Media de Adultos . . . . .	588
Gráfico N° 19: Evolución de la matrícula total y particular de la Enseñanza Media de Adultos. Modalidad Científico-Humanista . . . . .	589
Gráfico N° 20: Evolución de la matrícula total y particular de la Enseñanza Media de Adultos. Modalidad Técnico-Profesional . . . . .	590
Cuadro 7: Evolución de la matrícula de la Educación Formal de Adultos (Básica y Media): 1940-1981 . . . . .	591

Cuadro 7.1: Tasas de crecimiento promedio anual de la matrícula de la Educación Formal de Adultos . . . . .	592
Cuadro 7.2: Evolución de la matrícula de la Enseñanza Básica de Adultos: 1935-1981 . . . . .	593
Cuadro 7.2.1: Tasas de crecimiento promedio anual de la matrícula de la Enseñanza Básica de Adultos . . . . .	594
Cuadro 7.3: Evolución de la matrícula de la Enseñanza Media de Adultos: 1940-1981 . . . . .	595
Cuadro 7.3.1: Tasas de crecimiento promedio anual de la matrícula de la Enseñanza Media de Adultos . . . . .	597
<b>8. FUENTES POR CUADROS</b>	<b>599</b>

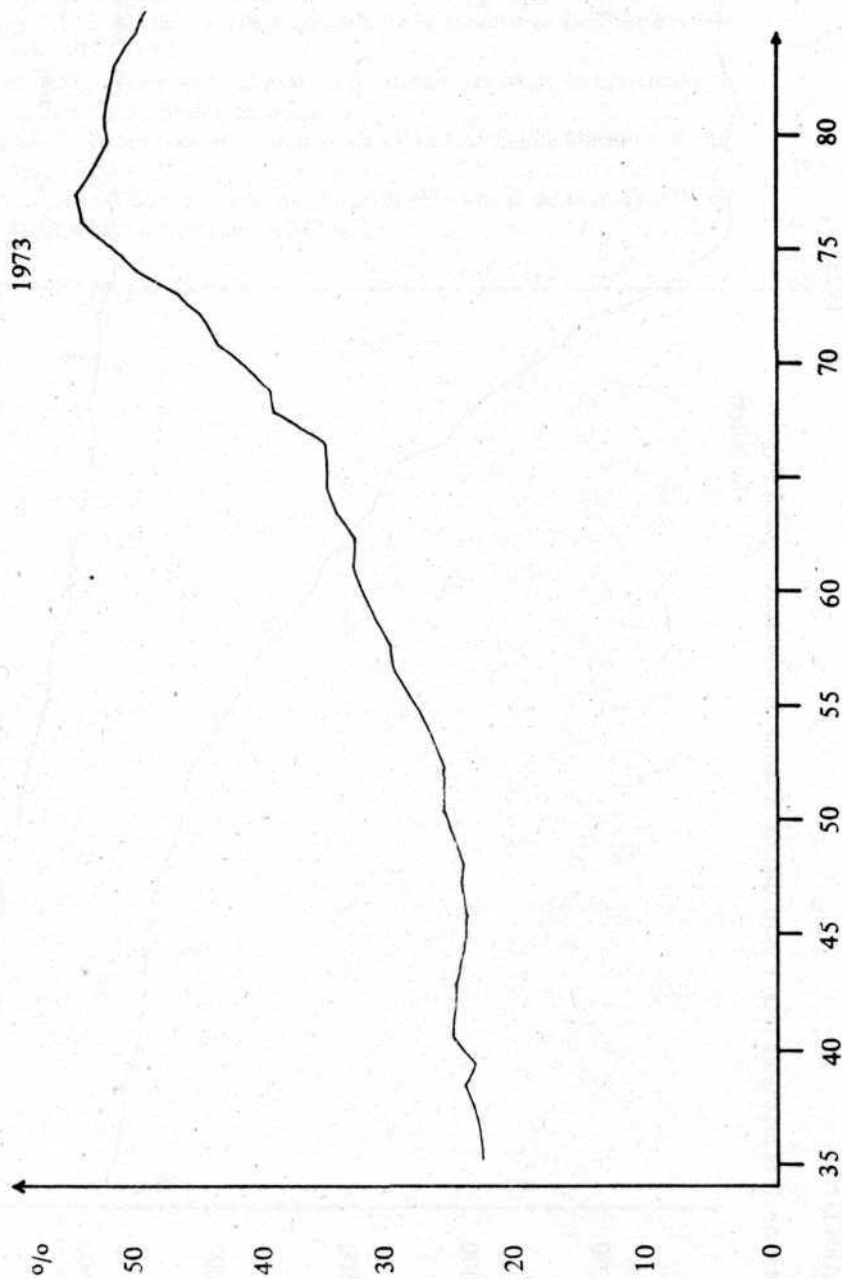
# GRAFICO Nº I

Evolución de la matrícula total y particular del Sistema de Educación Formal Regular.  
(En miles)



**GRAFICO N° 2**

Evolución de la cobertura relativa (matrícula/Pobl. 0-24) del Sistema de Educación Formal Regular. (En porcentajes)



Cuadro 1

Evolución de la matrícula del Sistema de Educación Formal: Pre-básica, Básica (niños), Media (niños) y Universitaria: 1935-1981

I	A	B	C	D	E	F	G
	Matrícula Total	Población 0-24 años	A.100 % B	Matrícula Fiscal	D.100 % A	Matrícula Particular	F.100 % A
1981	2.988.502	5.991.420	49,9	2.318.954	77,6	669.548	22,4
1980	3.019.406	5.940.192	50,8	2.363.159	78,3	656.247	21,7
1979	3.062.728	5.887.604	52,0	2.430.069	79,3	632.659	20,7
1978	3.031.589	5.816.513	52,1	2.421.854	79,9	609.735	20,1
1977	3.008.232	5.748.232	52,3	2.424.805	80,6	583.427	19,4
1976	2.974.966	5.680.085	52,4	2.440.994	82,1	533.972	17,9
1975	3.011.926	5.615.385	53,6	2.428.927	80,6	582.999	19,4
1974	3.042.287	5.556.308	54,8	2.425.007	79,7	617.280	20,3
1973	2.996.103	5.500.642	54,5	2.372.028	79,2	624.075	20,8
1972	2.870.628	5.445.126	52,7	2.244.169	78,2	626.435	21,8
1971	2.729.236	5.386.499	50,7	2.122.395	77,8	606.841	22,2
1970	2.477.254	5.321.501	47,0	1.901.323	76,8	575.931	23,2
1969	2.371.448	5.251.200	45,2	1.796.454	75,7	574.994	24,3
1968	2.277.741	5.177.770	44,0	1.714.076	75,3	563.665	24,7
1967	2.127.624	5.099.610	41,7	1.586.783	74,6	540.841	25,4
1966	1.997.967	5.015.113	39,8	1.482.353	74,2	515.615	25,8
1965	1.938.046	4.922.678	39,4	1.383.086	71,4	554.960	28,6
1964	1.725.302	4.819.189	35,8	1.196.563	69,4	528.739	30,6
1963	1.660.460	4.705.718	35,3	1.139.317	68,6	521.143	31,4
1962	1.625.037	4.586.929	35,4	1.119.709	68,9	505.328	31,1
1961	1.546.624	4.467.498	34,6	1.068.237	69,1	478.387	30,9
1960	1.446.063	4.352.093	33,2	988.154	68,3	457.909	31,7
1959	1.414.711	4.242.536	33,3	951.463	67,3	463.248	32,7
1958	1.348.492	4.132.978	32,6	919.803	68,2	428.689	31,8
1957	1.276.121	4.023.421	31,7	878.180	68,8	397.941	31,2
1956	1.190.024	3.913.862	30,4	813.578	68,4	376.446	31,6
1955	1.145.281	3.804.304	30,1	767.223	67,0	378.058	33,0
1954	1.096.034	3.729.965	29,4	735.572	67,1	360.462	32,9
1953	1.027.917	3.657.398	28,1	708.471	68,9	319.446	31,1
1952	969.270	3.586.553	27,0	673.038	69,4	296.232	30,6
1951	917.784	3.517.389	26,1	651.141	70,9	266.643	29,1
1950	905.504	3.449.862	26,2	654.110	72,2	251.394	27,8
1949	880.801	3.377.847	26,1	641.063	72,8	239.738	27,2
1948	840.368	3.307.756	25,4	625.456	74,4	214.912	25,6
1947	805.566	3.239.529	24,9	611.743	75,9	193.823	24,1
1946	786.290	3.173.106	24,8	595.974	75,8	190.316	24,2
1945	759.246	3.108.432	24,4	586.722	77,3	172.524	22,7
1944	748.950	3.045.451	24,6	585.579	78,2	163.371	21,8
1943	738.032	2.984.110	24,7	587.957	79,7	150.075	20,3
1942	735.440	2.924.358	25,1	583.503	79,3	151.937	20,7
1941	722.170	2.866.145	25,2	578.585	80,1	143.585	19,9
1940	713.755	2.809.426	25,4	564.953	79,2	148.802	20,8
1939	656.329	2.773.831	23,7	520.600	79,3	135.729	20,7
1938	663.777	2.738.857	24,2	517.514	78,0	146.263	22,0
1937	644.337	2.704.491	23,8	510.212	79,2	134.125	20,8
1936	626.256	2.670.721	23,4	497.901	79,5	128.355	20,5
1935	597.713	2.637.535	22,7	487.777	81,6	109.936	18,4

1972 hay 24 de diferencia del Total con Fisc. Part. debido a que no coincide Media F. P. con el total.

**Evolución de la matrícula del Sistema de Educación Formal: Pre-básica,  
Básica (niños), Media (niños) y Universitaria: 1935-1981**

I	H	I	J	K	L	M	N	O
	Matrícula Pre-básica	H.100 % A	Matrícula Básica	J.100 % A	Matrícula Media	L.100 % A	Matrícula Universitaria	N.100 % A
1981	175.450	5,9	2.139.319	71,6	554.749	18,6	102.815	4,0
1980	173.330	5,7	2.185.459	72,4	541.639	17,9	118.978	3,9
1979	-162.993	5,3	2.235.861	73,0	536.428	17,5	127.446	4,2
1978	-157.920	5,2	2.232.990	73,7	510.471	16,8	130.208	4,3
1977	-148.181	4,9	2.242.111	74,5	487.264	16,2	130.676	4,3
1976	-131.608	4,4	2.243.274	75,4	465.935	15,7	134.149	4,5
1975	-116.968	3,9	2.298.998	76,3	448.911	14,9	147.049	4,9
1974	-109.588	3,6	2.332.659	76,7	455.517	15,0	144.523	4,8
1973	-90.295	3,0	2.314.283	77,4	445.862	14,9	145.663	4,9
1972	77.999	2,7	2.257.399	78,6	408.024	14,2	127.206	4,4
1971	-68.820	2,5	2.194.713	80,4	366.100	13,4	99.603	3,6
1970	-58.990	2,4	2.039.185	82,3	302.100	12,2	76.979	3,1
1969	-56.276	2,4	1.976.889	83,4	267.695	11,3	70.588	3,0
1968	-57.581	2,5	1.932.473	84,8	225.711	9,9	61.976	2,7
1967	54.413	2,6	1.835.272	86,3	182.286	8,6	55.653	2,6
1966	51.543	2,6	1.735.300	86,9	162.178	8,1	48.946	2,4
1965	48.701	2,5	1.699.100	87,7	148.444	7,7	41.801	2,2
1964	44.053	2,5	1.506.100	87,3	142.154	8,2	32.995	1,9
1963	40.432	2,4	1.455.800	87,7	133.173	8,0	31.055	1,9
1962	39.065	2,4	1.434.200	88,3	124.224	7,6	27.548	1,7
1961	34.005	2,2	1.371.800	88,7	115.207	7,4	25.612	1,7
1960	27.641	1,9	1.284.900	88,9	108.819	7,5	24.703	1,7
1959	32.484	2,3	1.259.678	89,0	99.217	7,0	23.332	1,6
1958	31.644	2,3	1.203.109	89,2	92.377	6,9	21.362	1,6
1957	28.585	2,2	1.138.368	89,2	88.728	7,0	20.440	1,6
1956	24.233	2,0	1.071.775	90,1	74.609	6,3	19.407	1,6
1955	20.174	1,8	1.035.856	90,4	69.502	6,1	19.749	1,7
1954	17.906	1,6	996.040	90,9	63.515	5,8	18.573	1,7
1953	16.447	1,6	936.457	91,1	57.685	5,6	17.328	1,7
1952	11.886	1,2	889.466	91,8	53.737	5,5	14.181	1,5
1951	9.653	1,1	841.243	91,7	51.786	5,6	15.102	1,6
1950	9.401	1,0	831.843	91,9	49.343	5,4	14.917	1,6
1949	9.315	1,1	810.477	92,0	47.999	5,4	13.010	1,5
1948	7.917	0,9	773.314	92,0	46.347	5,5	12.790	1,5
1947	7.316	0,9	743.765	92,3	43.533	5,4	10.952	1,4
1946	5.957	0,8	730.474	92,9	39.911	5,1	9.948	1,3
1945	5.168	0,7	707.660	93,2	37.525	4,9	8.893	1,2
1944	4.901	0,7	700.614	93,5	35.448	4,7	7.987	1,1
1943	4.448	0,6	692.532	93,8	32.991	4,5	8.061	1,1
1942	4.511	0,6	693.981	94,4	29.289	4,0	7.659	1,0
1941	5.146	0,7	683.608	94,7	25.625	3,5	7.791	1,1
1940	5.207	0,7	674.910	94,6	25.792	3,8	7.846	1,1
1939	3.713	0,6	620.427	94,5	24.205	3,7	7.984	1,2
1938	1.745	0,3	629.082	94,8	25.362	3,8	7.588	1,1
1937	1.951	0,3	609.399	94,6	25.306	3,9	7.681	1,2
1936	2.224	0,4	592.014	94,5	24.378	3,9	7.640	1,2
1935	3.596	0,6	564.781	94,5	23.053	3,9	6.283	1,1

Cuadro 1.1

Tasas de Crecimiento de Promedio Anual de la Matrícula del Sistema de Educación Formal (niños)

1.1	A	B	C	D	F
	Matrícula Total	Población 0-24 años	A.100 % B	Matrícula Fiscal	Matrícula Particular
Total Período					
1935-81	3,56	1,80	1,73	3,45	4,01
1935-73	4,33	1,95	2,33	4,25	4,68
Períodos					
Presidenciales:					
1938-40	3,70	1,28	2,45	4,48	0,86
1940-46	1,63	2,05	-0,40	0,89	4,19
1946-52	3,55	2,06	1,43	2,05	7,65
1952-58	5,66	2,39	3,19	5,34	6,35
1958-64	4,19	2,59	1,57	4,48	3,56
1964-70	6,21	1,67	4,64	8,02	1,44
1970-73	6,54	1,11	5,06	7,65	2,71
1973-81	-0,03	1,07	-1,06	-0,28	0,88
Décadas					
1940-50	2,41	2,07	0,31	1,48	5,38
1950-60	4,79	2,35	2,40	4,21	6,18
1960-70	5,53	2,03	3,54	6,76	2,32
1970-80	2,00	1,11	0,78	2,20	1,31

Cuadro 1.2

**Estructura por Cursos y Edades del Sistema de Educación Formal:  
Básica (niños), Media (niños) y Universitaria: 1975  
(en miles)**

1.2 Edad	Enseñanza Básica								Enseñanza Media	
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	I	II
5	8,9									
6	122,5	9,0								
7	138,5	92,3	8,9							
8	56,9	115,7	74,8	7,9						
9	25,2	61,0	102,9	65,3	7,0					
10	12,2	32,7	59,7	95,9	57,6	6,3				
11	5,7	17,6	35,1	58,9	91,7	47,2	6,3			
12	3,0	9,5	20,9	37,6	59,3	79,9	45,2	6,0	0,2	
13	1,4	4,8	12,0	22,9	39,0	54,8	72,1	40,1	4,8	0,2
14	0,5	2,1	5,8	12,2	22,2	33,2	48,2	57,8	33,9	3,6
15	0,3	0,8	2,5	5,9	11,5	19,2	30,8	39,4	54,1	24,4
16	0,1	0,2	0,8	1,9	4,1	7,9	14,1	21,3	40,1	39,3
17	0,1	0,1	0,2	0,6	1,2	2,2	4,3	6,9	21,6	28,3
18						0,4	0,5	1,7	7,0	16,1
19							0,1	0,3	1,5	5,7
20									0,3	1,5
21									0,1	0,4
22										0,1
23										
24										
25 a 29										
30 y más										
<b>TOTAL</b>	<b>375,3</b>	<b>345,8</b>	<b>323,1</b>	<b>309,1</b>	<b>293,6</b>	<b>250,9</b>	<b>221,6</b>	<b>173,5</b>	<b>163,6</b>	<b>119,6</b>

**Estructura por Cursos y Edades del Sistema de Educación Formal:  
Básica (niños), Media (niños) y Universitaria: 1975  
(en miles)**

1-2	Enseñanza Media		Enseñanza Universitaria					Matrícula		
Edad	III	IV	1º	2º	3º	4º	5º y más	Total	Población	%
5								8,9	233,4	3,8
6								131,6	235,3	55,9
7								239,8	237,6	100,9
8								255,3	240,2	106,3
9								261,4	242,7	107,7
10								263,8	245,1	107,6
11								262,5	247,7	106,0
12								261,6	248,2	105,4
13								252,1	245,8	102,6
14	0,2							219,7	241,2	91,1
15	2,8	0,1						191,8	236,5	81,1
16	18,7	2,7	0,1					151,3	235,8	64,2
17	31,2	15,4	2,0	0,1				114,0	225,4	50,6
18	23,1	22,9	9,8	2,0	0,1			83,6	216,7	38,6
19	12,2	13,8	10,9	8,9	2,0	0,1		55,5	206,7	26,9
20	4,9	6,5	5,0	9,2	7,4	1,8	0,1	36,7	196,7	18,7
21	1,5	2,4	3,2	4,5	7,7	6,2	1,3	27,3	185,9	14,7
22	0,4	1,2	2,9	4,2	3,5	5,9	3,3	21,5	177,7	12,1
23	0,1	0,2	2,4	2,8	3,7	3,1	3,2	15,5	173,5	8,9
24		0,1	2,0	2,4	2,7	2,1	3,0	12,3	171,9	7,2
25 a 29			2,0	1,9	2,2	2,0	1,7	9,8	821,1	1,2
30 y más			1,5	1,3	1,6	1,2	2,0	7,6		
<b>TOTAL</b>	<b>95,1</b>	<b>65,3</b>	<b>41,8</b>	<b>37,3</b>	<b>30,9</b>	<b>22,4</b>	<b>14,6</b>	<b>2.883,6</b>		

Cuadro 1.3

**Estructura por Tipo de Enseñanza y Tramos de Edad  
del Sistema de Educación Formal:  
Básica (niños), Media (niños) y Universitaria: 1975  
(en miles)**

Tipo de Enseñanza Tramos de edad	Básica	Media	Universitaria	Total	Población	%
	5 -	8,9	-	-	8,9	232,3
6 - 14	2.104,9	42,9	-	2.147,8	2.183,8	98,4
15 - 19	179,2	381,0	36,0	596,2	1.117,2	53,4
20 - 24	-	19,7	93,6	113,3	905,6	12,5
25 y más	-	-	17,4	17,4		
<b>TOTAL</b>	<b>2.293,0</b>	<b>443,6</b>	<b>147,0</b>	<b>2.883,6</b>		

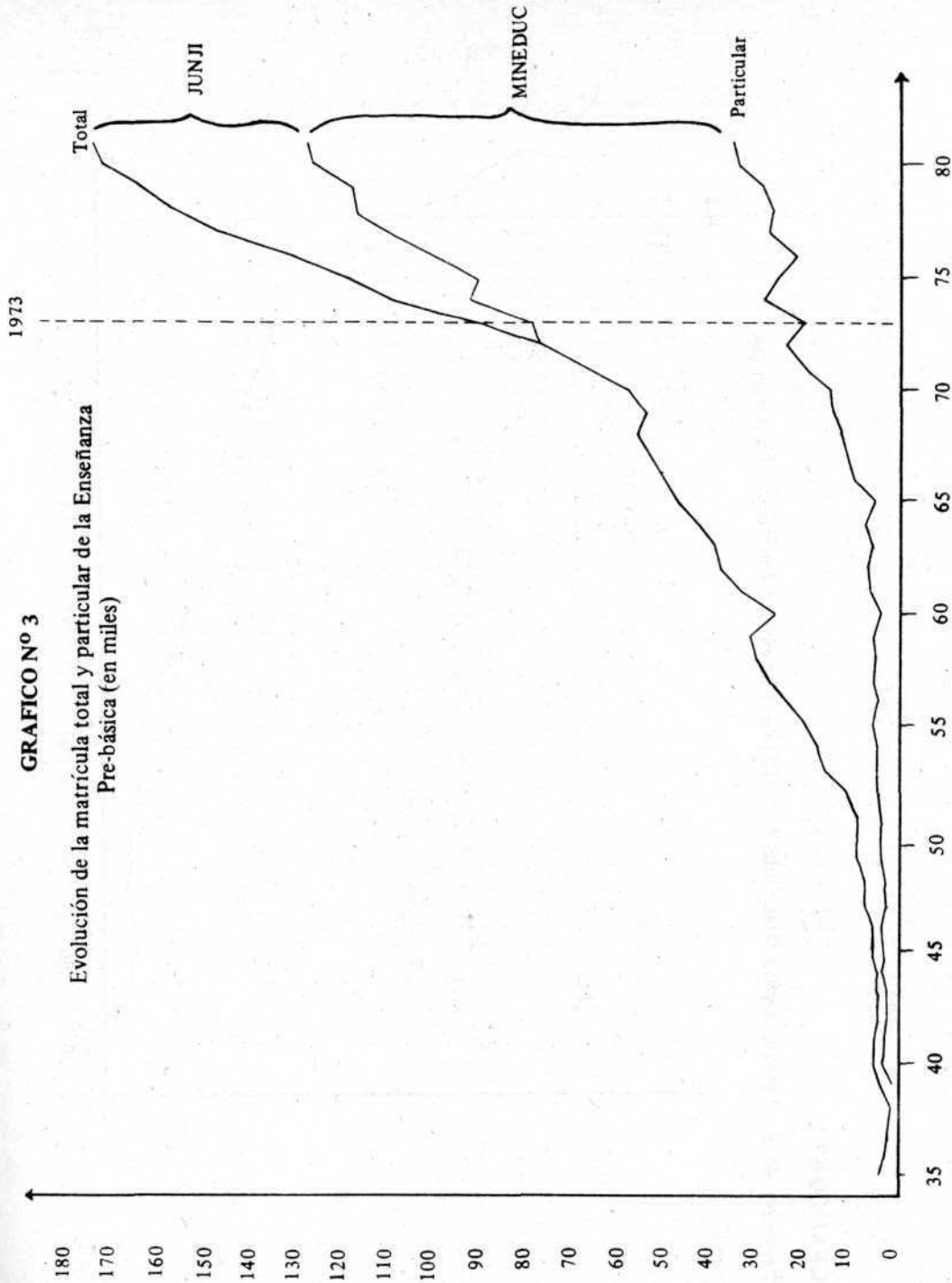
Cuadro 1.4

**Estructura por Edad de la Matrícula del Tramo entre 6 y 14 años de  
Enseñanza Básica  
(en miles)**

Edad	Básica	Población	%	% Corregido	Básica Corregida	Población Corregida
6	131,6	235,3	55,9	50,9	119,7	258,6
7	239,8	237,6	100,9	91,8	218,2	261,1
8	255,3	240,2	106,3	96,7	232,3	264,0
9	261,4	242,7	107,7	98,0	237,8	266,7
10	263,8	245,1	107,6	97,9	240,0	269,4
11	262,5	247,7	106,0	96,4	238,8	272,2
12	261,4	248,2	105,4	95,8	237,8	272,8
13	247,1	245,3	100,5	91,5	224,8	270,1
14	182,0	241,2	75,5	68,7	165,6	265,1
<b>TOTAL</b>	<b>2.104,9</b>	<b>2.183,8</b>	<b>96,4</b>	<b>87,7</b>	<b>1.915,0</b>	<b>2.400,0</b>

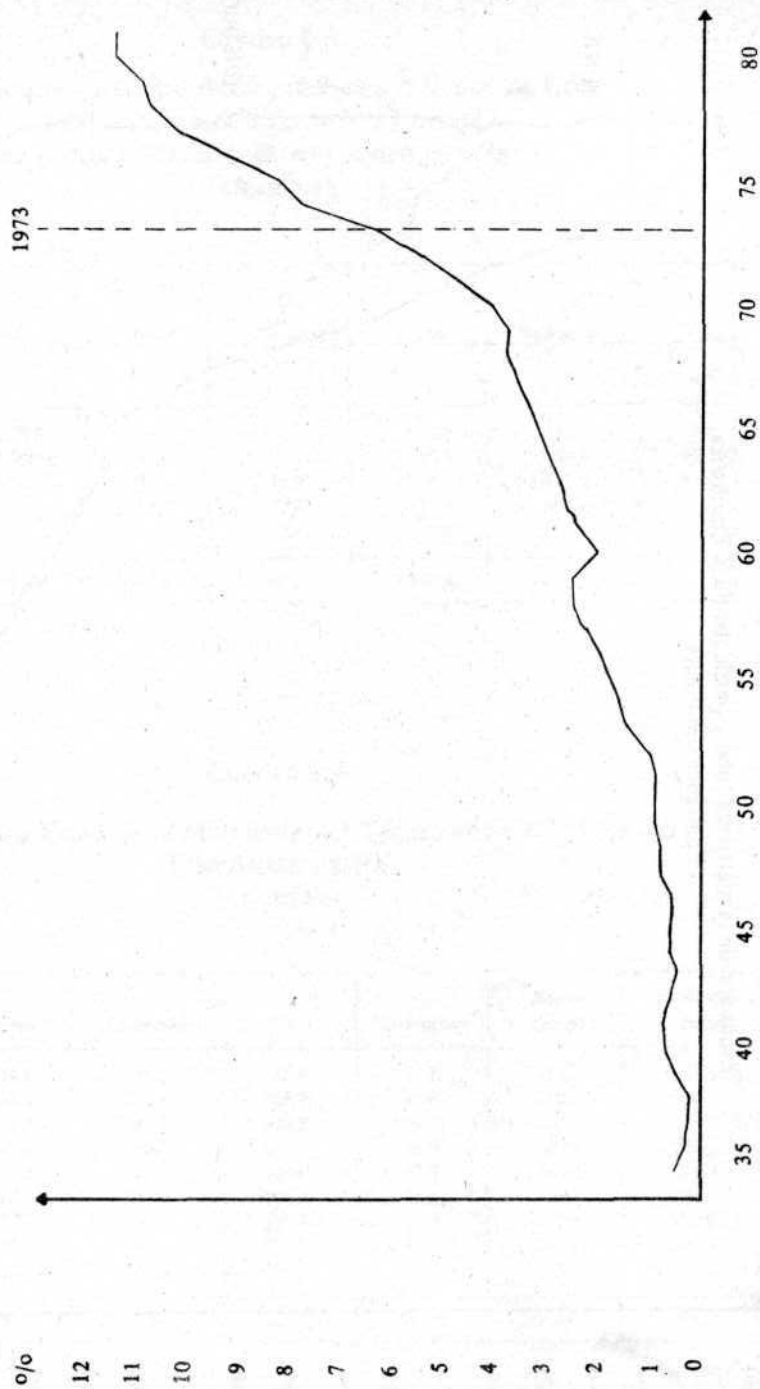
GRAFICO N° 3

Evolución de la matrícula total y particular de la Enseñanza Pre-básica (en miles)



**GRAFICO Nº 4**

Evolución de la cobertura relativa (Matrícula/Pobl. 0-5) de la Enseñanza Pre-básica. (En porcentajes)



## CUADRO 2

### Evolución de la Matrícula de la Enseñanza Pre-básica: 1935-1981

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
	Matrícula Total	Población 0-5 años	A.100 B	Matrícula Fiscal	D.100 A	Matrícula Fiscal MINEDUC(1)	F.100 D	Matrícula Fiscal JNJ(2)	H.100 D	Matrícula Particular	J.100 A
1981	175.450	1.523.766	11,5	38.115	79,2	91.321	65,7	47.614	34,7	36.515	20,8
1980	173.330	1.501.384	11,5	37.612	79,4	91.501	66,5	46.111(3)	33,5	35.718	20,6
1979	162.993	1.479.228	11,0	33.820	82,1	89.041	66,5	44.779	33,5	29.173	17,9
1978	157.920	1.456.098	10,8	32.933	82,3	89.921	69,2	40.012	30,8	27.987	17,7
1977	148.181	1.434.779	10,3	31.911	80,6	81.639	68,4	37.772	31,6	28.770	19,4
1976	131.608	1.418.064	9,3	30.698	82,6	77.892	71,7	30.806	28,3	22.910	17,4
1975	116.968	1.408.741	8,3	30.420	77,3	66.406	73,4	24.014	26,6	26.548	22,7
1974	109.588	1.408.904	7,8	30.406	73,4	64.203	79,8	16.203	20,2	29.182	26,6
1973	90.295	1.416.697	6,4	28.420	75,8	57.608	84,2	10.812	15,8	21.875	24,2
1972	77.999	1.428.974	5,5	25.242	68,3					24.757	31,7
1971	68.820	1.442.594	4,8	24.619	70,6					20.201	29,4
1970	58.990	1.454.411	4,1	23.322	73,4					15.668	26,6
1969	56.276	1.467.982	3,8	22.255	75,1					14.021	24,9
1968	57.581	1.484.358	3,8	21.723	77,7					12.858	22,3
1967	54.413	1.499.246	3,6	21.016	79,1					11.397	20,9
1966	51.543	1.508.365	3,4	21.336	80,2					10.207	19,8
1965	48.701	1.507.442	3,2	21.568	89,5					5.133	10,5
1964	44.053	1.491.764	3,0	20.489	82,8					7.564	17,2
1963	40.432	1.467.392	2,8	20.559	83,0					6.873	17,0
1962	39.065	1.436.781	2,7	20.032	82,0					7.039	18,0
1961	34.005	1.402.381	2,4	20.486	80,8					6.519	19,2
1960	27.641	1.366.633	2,0	22.740	82,3					4.901	17,7
1959	32.484	1.323.368	2,5	26.746	82,3					5.738	17,7
1958	31.644	1.280.121	2,5	25.862	81,7					5.782	18,3
1957	28.585	1.236.888	2,3	23.072	80,7					5.513	19,3
1956	24.233	1.193.670	2,0	19.176	79,1					5.057	20,9
1955	20.174	1.150.468	1,8	15.011	74,4					5.163	25,6
1954	17.906	1.133.175	1,6	13.126	73,3					4.780	26,7
1953	16.447	1.116.143	1,5	11.424	69,5					5.023	30,5
1952	11.886	1.099.366	1,1	7.137	60,0					4.749	40,0
1951	9.653	1.082.842	0,9	5.259	54,5					4.394	45,5
1950	9.401	1.066.565	0,9	5.267	56,0					4.139	44,0
1949	9.315	1.027.217	0,9	5.152	55,3					4.163	44,7
1948	7.917	989.320	0,8	4.932	51,0					3.885	49,0
1947	7.316	952.822	0,8	3.454	47,2					3.862	52,8
1946	5.957	917.670	0,6	2.225	37,4					3.732	62,6
1945	5.168	883.815	0,6	2.001	38,7					3.167	61,3
1944	4.901	851.209	0,6	1.774	36,2					3.127	63,8
1943	4.448	819.806	0,5	1.662	37,4					2.786	62,8
1942	4.511	780.561	0,6	1.635	36,2					2.876	63,8
1941	5.146	760.432	0,7	1.798	34,9					3.348	65,1
1940	5.207	732.378	0,7	1.937	37,2					3.270	62,8
1939	3.713	729.332	0,50	2.174	58,6					1.530	41,4
1938	1.745	726.299	0,24	1.745	100,0						0,0
1937	1.951	723.279	0,27	1.951	100,0						0,0
1936	2.224	720.271	0,30	1.224	100,0						0,0
1935	3.596	717.276	0,50	3.596	100,0						0,0

Cuadro 2.1

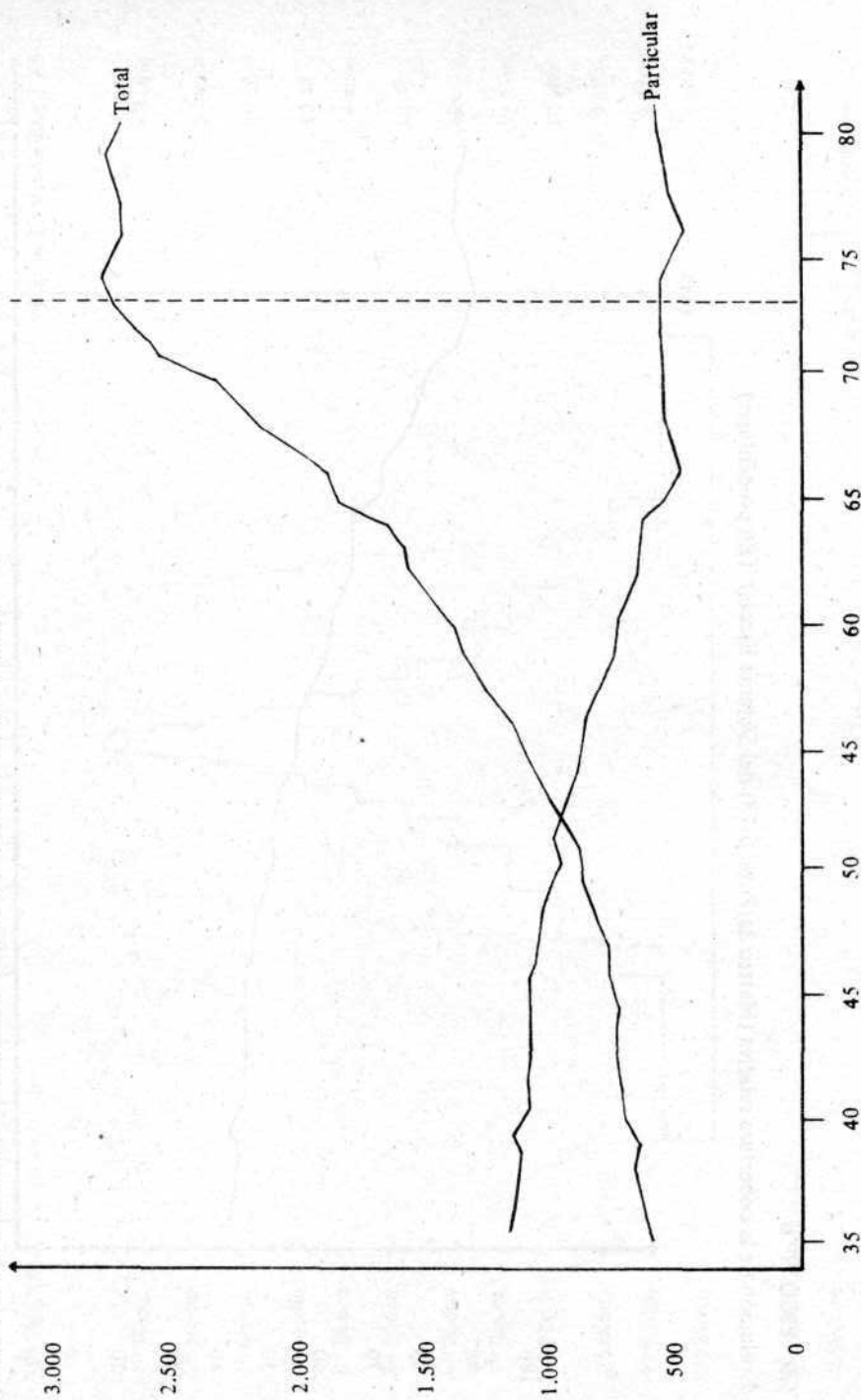
## Tasas de Crecimiento Promedio Anual de la Matrícula de la Enseñanza Pre-básica

	A	B	C	D	F	H	J
	Matrícula Total	Población 0-5 años	A.100 % B	Matrícula Fiscal	Matrícula Fiscal MINEDUC	Matrícula Fiscal JNJI	Matrícula Particular
Total Período							
1935-81	8,82	1,65	7,05	8,27	-	-	(*)
1935-73	8,85	1,81	6,92	8,06	-	-	(*)
Períodos Presidenciales							
1938-40	72,74	0,42	72,12	5,36	-	-	(*)
1940-46	2,27	3,83	-1,51	2,34	-	-	2,23
1946-52	12,20	3,06	8,88	21,44	-	-	4,10
1952-58	17,73	2,53	14,78	23,93	-	-	3,33
1958-64	5,67	2,58	3,01	5,91	-	-	4,58
1964-70	4,99	-0,42	5,43	2,90	-	-	12,90
1970-73	15,25	-0,87	16,26	16,46	9,97	-	11,77
1973-81	8,66	0,91	7,62	9,26	5,93	20,36	6,61
Décadas							
1940-50	6,09	3,83	2,17	10,51	-	-	2,38
1950-60	11,39	2,51	8,67	15,76	-	-	1,70
1960-70	7,88	0,62	7,20	6,66	-	-	12,32
1970-80	11,38	0,32	11,03	12,25	7,76	-	8,59

(\*) Indeterminado por no haber datos para 1935-1938.

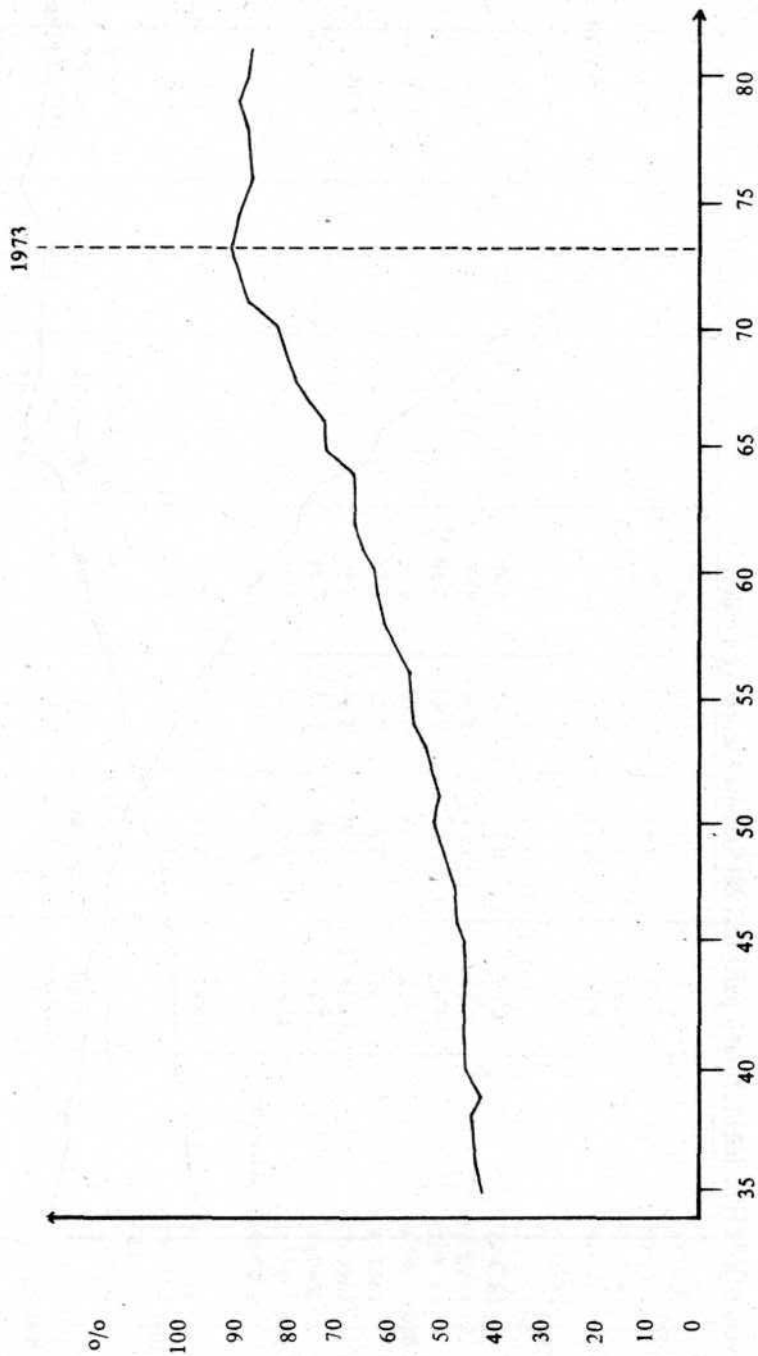
**GRAFICO N° 5**

Evolución de la matrícula total y particular del Sistema Escolar. (En miles)



### GRAFICO N° 6

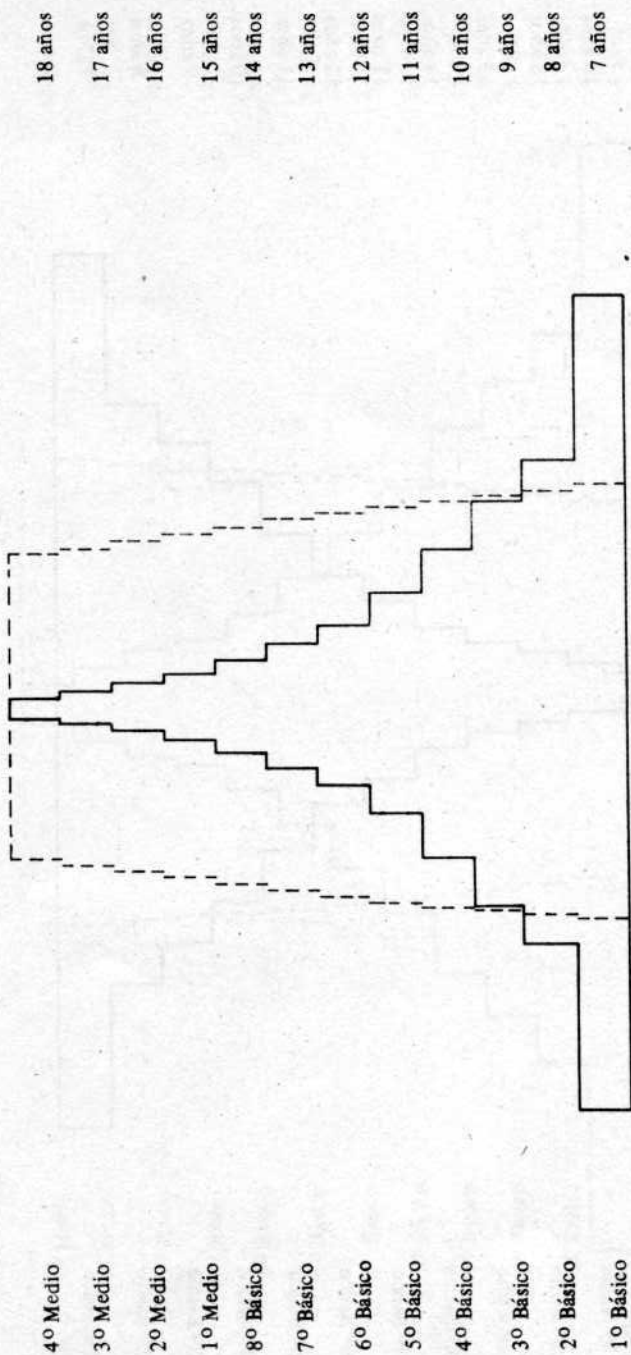
Evolución de la cobertura relativa (Matrícula/Pobl. 6-18) del Sistema Escolar. (En porcentajes)



# 6.1 PIRAMIDE ESCOLAR AÑO 1955

POBLACION POR EDADES

MATRICULA



Matrícula ———

Población - - - - -

Escala

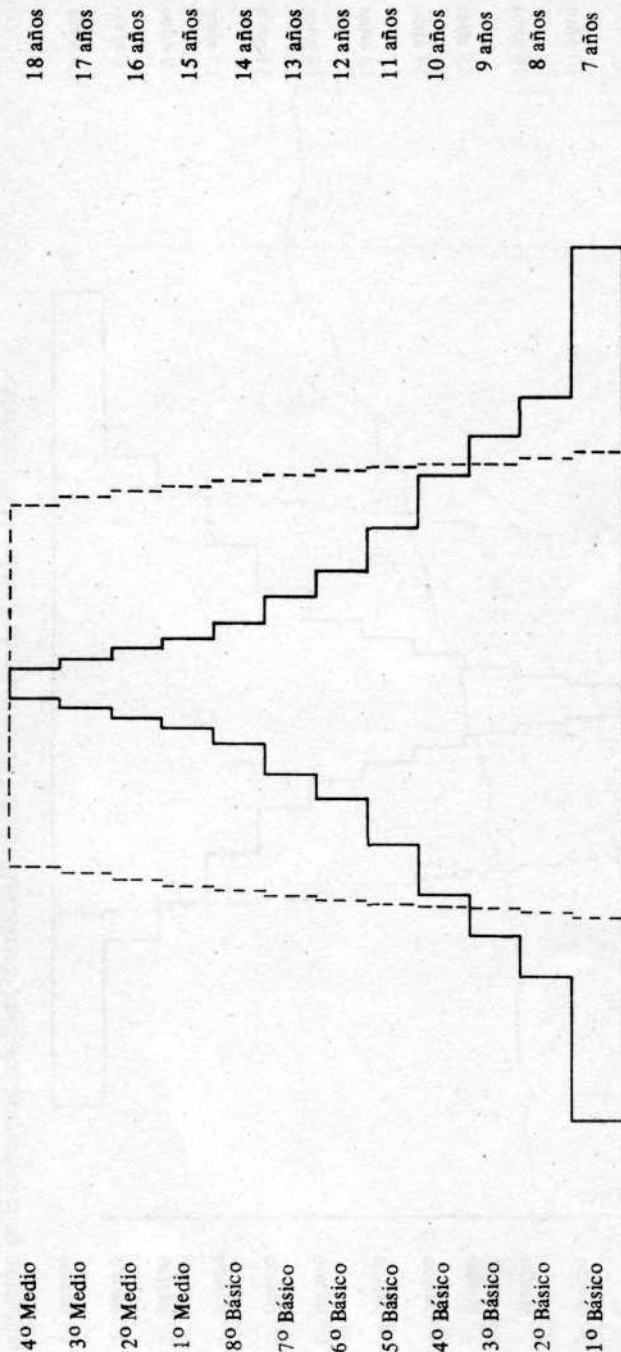


= 20.000 personas

## 6.2 PIRAMIDE ESCOLAR AÑO 1960

POBLACION POR EDADES

MATRICULA



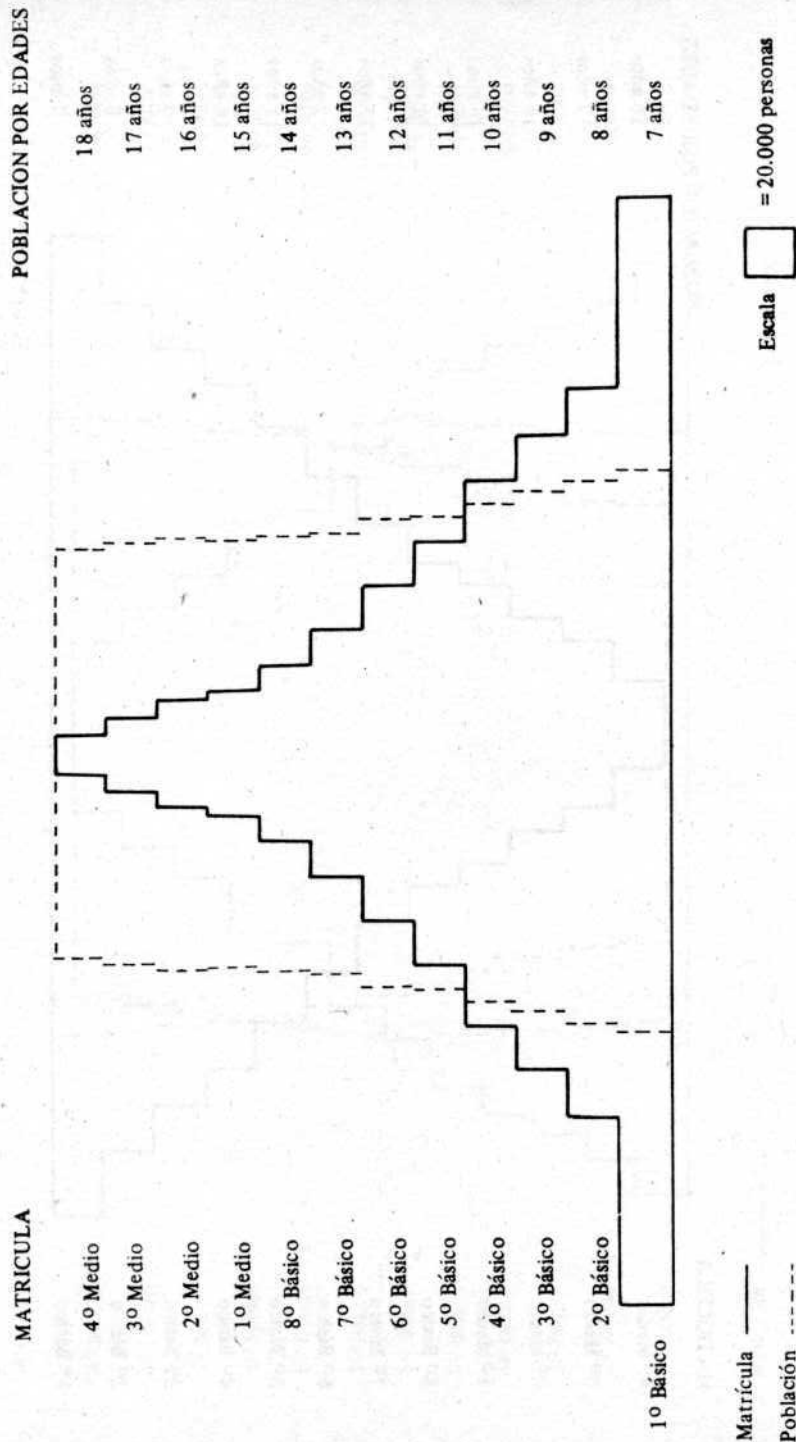
Matrícula ———

Población - - - -

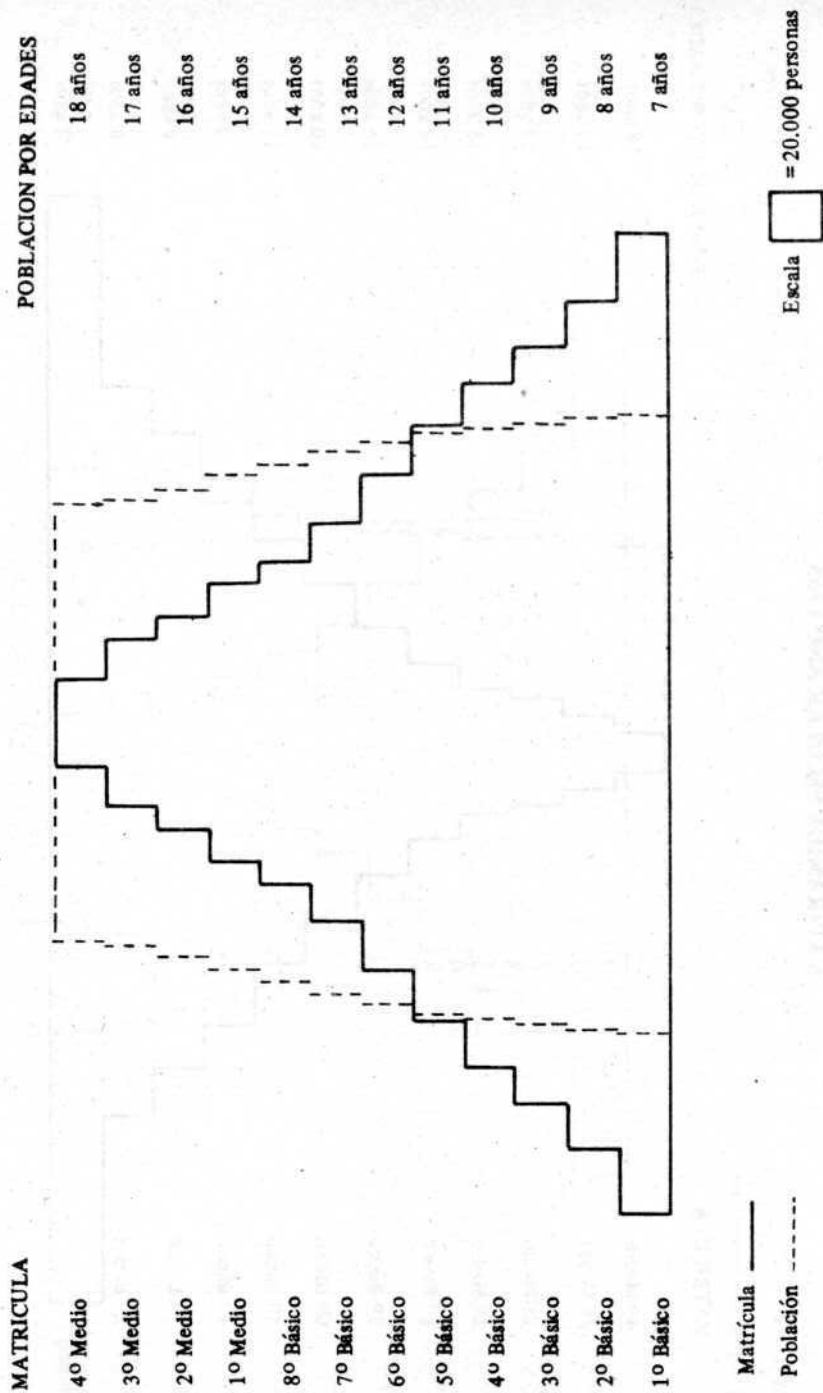
Escala

□ = 20.000 personas

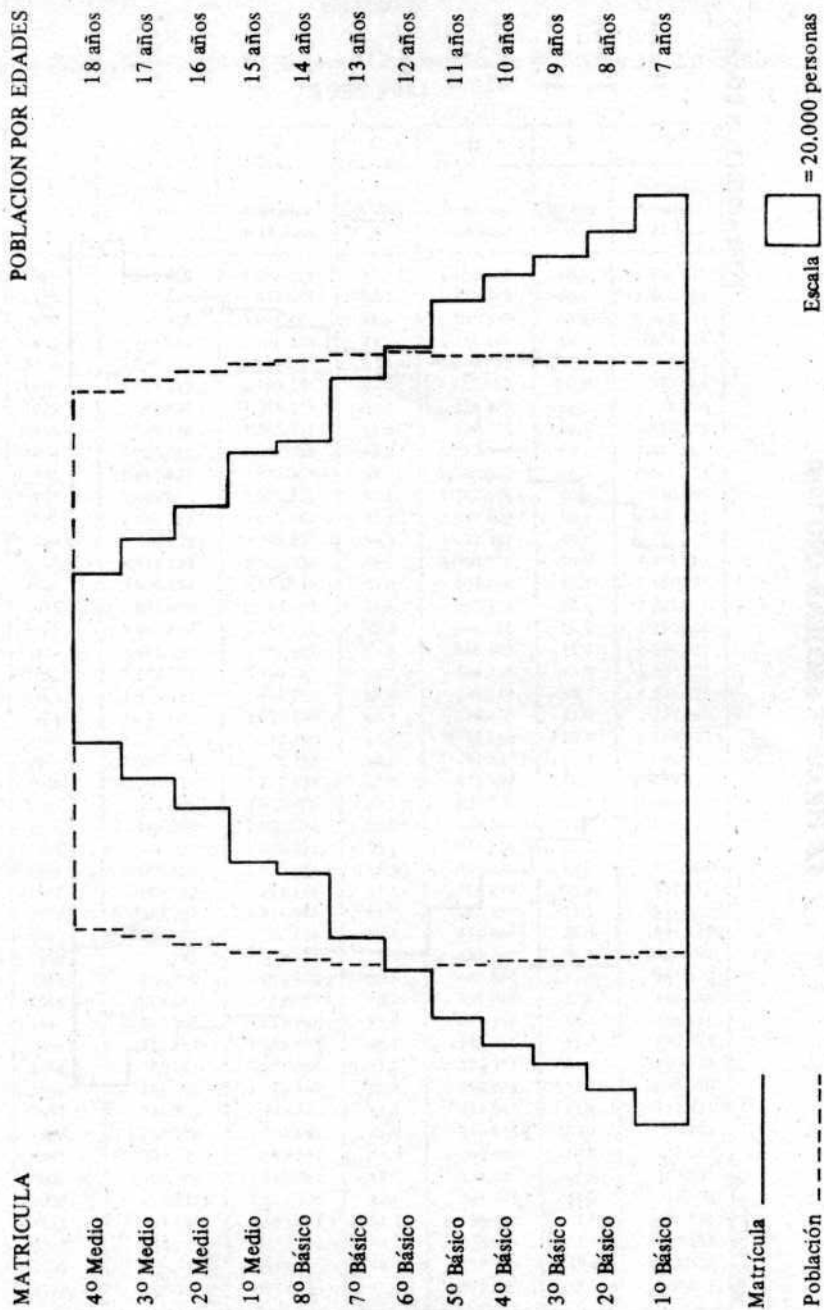
### 6.3 PIRAMIDE ESCOLAR AÑO 1965



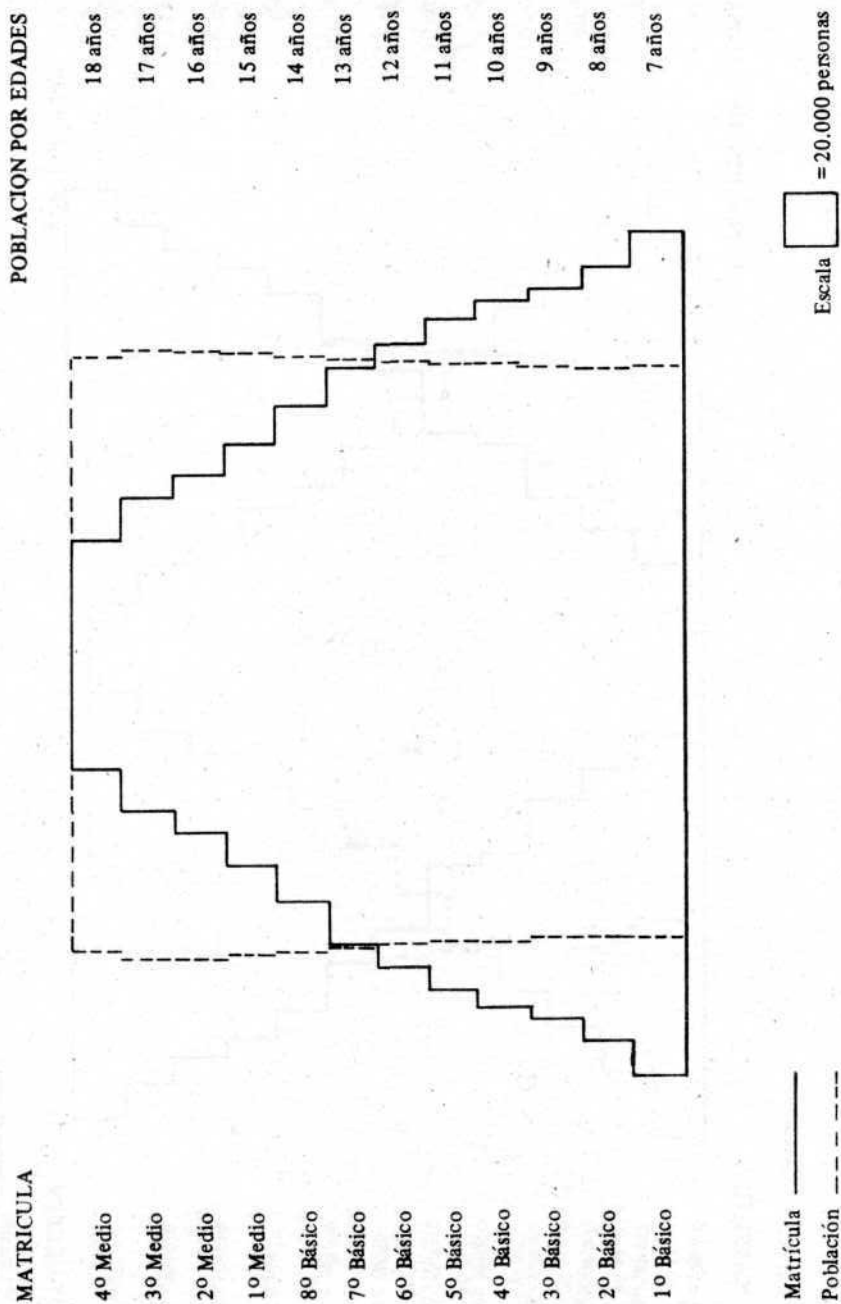
### 6.4 PIRAMIDE ESCOLAR AÑO 1970



### 6.5 PIRAMIDE ESCOLAR AÑO 1975



### 6.6 PIRAMIDE ESCOLAR AÑO 1980



Cuadro 3

Evolución de la Matrícula del Sistema Escolar Básico (niños) y Media (niños):  
1935-1981

	A	B	C	D	E	F
	Matrícula Total (1)	Población 6-18 años	$\frac{\circ}{\circ} \frac{A.100}{B}$	Matrícula hombres	$\frac{\circ}{\circ} \frac{D.100}{A}$	Población hombres 6-18 años
1981	2.694.068	3.090.654	87,2	1.351.418	50,2	1.566.473
1980	2.727.098	3.093.461	88,2	1.370.340	50,2	1.564.986
1979	2.772.289	3.097.481	89,5	1.391.993	50,2	1.569.283
1978	2.743.461	3.105.233	88,3	1.378.456	50,2	1.572.758
1977	2.729.375	3.111.055	87,7	1.369.372	50,2	1.575.250
1976	2.709.209	3.109.291	87,1	1.353.984	50,0	1.573.984
1975	2.747.909	3.094.273	88,8	1.378.978	50,2	1.566.171
1974	2.788.176	3.063.975	91,0	1.397.516	50,1	1.550.879
1973	2.760.445	3.022.168	91,3	1.382.447	50,1	1.529.961
1972	2.665.423	2.971.901	89,7	1.341.858	50,3	1.504.822
1971	2.560.813	2.916.221	87,8	1.287.474	50,3	1.476.869
1970	2.341.289	2.858.180	81,9	1.172.800	50,1	1.447.512
1969	2.044.628	2.795.297	80,3	1.130.597	50,4	1.415.363
1968	2.158.184	2.725.721	79,2	1.090.016	50,5	1.379.803
1967	2.017.558	2.653.156	76,0	1.009.745	50,0	1.342.595
1966	1.897.478	2.580.857	73,5	957.959	50,5	1.305.491
1965	1.847.544	2.512.185	73,5	940.145	50,9	1.270.250
1964	1.648.254	2.450.861	67,3	840.403	51,0	1.238.636
1963	1.588.973	2.390.383	66,5	808.766	50,9	1.207.431
1962	1.558.424	2.331.293	66,8	789.519	50,7	1.176.936
1961	1.487.007	2.274.144	65,4	758.819	51,0	1.147.450
1960	1.393.719	2.219.490	62,8	706.688	50,7	1.119.277
1959	1.358.895	2.170.968	62,6	691.587	50,9	1.094.418
1958	1.295.486	2.122.439	61,0	659.409	50,9	1.069.554
1957	1.227.096	2.073.905	59,2	627.025	51,1	1.044.685
1956	1.146.384	2.025.366	56,6	585.186	51,0	1.019.811
1955	1.105.358	1.976.822	55,9	564.326	51,1	994.933
1954	1.059.555	1.922.364	55,1	540.638	51,0	967.905
1953	994.142	1.869.406	53,2	510.819	51,4	941.611
1952	943.203	1.817.906	51,9	482.883	51,2	916.032
1951	893.029	1.767.826	50,5	458.448	51,3	891.148
1950	881.186	1.719.125	51,3	453.765	51,5	866.939
1949	858.476	1.700.498	50,5	444.635	51,8	856.650
1948	819.661	1.682.073	48,7	422.098	51,5	846.484
1947	787.298	1.663.848	47,3	407.216	51,7	836.438
1946	770.385	1.645.820	46,8	398.136	51,7	826.511
1945	745.185	1.627.988	45,8	384.283	51,6	816.702
1944	736.062	1.610.348	45,7	380.956	51,8	807.010
1943	725.523	1.592.900	45,5	372.842	51,4	797.433
1942	723.270	1.575.641	45,9	370.885	51,3	787.969
1941	709.233	1.558.569	45,5	360.493	50,8	778.617
1940	700.702	1.541.682	45,5	353.739	50,5	769.377
1939	644.632	1.513.109	42,6	341.535	53,0	755.104
1938	654.444	1.485.066	44,1	350.867	53,6	741.096
1937	634.705	1.457.542	43,5	335.849	52,9	727.348
1936	616.392	1.430.529	43,1	329.329	53,4	713.854
1935	587.834	1.404.016	41,9	313.067	53,3	700.611

No coincide Matrícula hombres y mujeres con Matrícula Total por ser diferentes fuentes los años 1967-1978.

**Evolución de la matrícula del Sistema Escolar Básico (niños) y Media (niños): 1935-1981**

	G	H	I	J	K	L	M
	Matrícula mujeres	% G.100 A	Población mujeres 6-18 años	Matrícula Fiscal	% J.100 A	Matrícula Particular	% L.100 A
1981	1.342.650	49,8	1.524.181	2.106.225	78,2	587.843	21,8
1980	1.356.758	49,8	1.528.475	2.150.338	78,9	576.760	21,1
1979	1.380.296	49,8	1.528.198	2.216.378	79,9	555.911	20,1
1978	1.364.915	49,8	1.532.475	2.209.574	80,5	533.887	19,5
1977	1.359.992	49,8	1.535.805	2.224.401	81,5	504.974	18,5
1976	1.355.051	50,0	1.535.307	2.245.047	82,9	464.162	17,1
1975	1.368.933	49,8	1.528.102	2.242.456	81,6	505.453	18,4
1974	1.390.701	49,9	1.513.096	2.248.809	80,7	539.367	19,3
1973	1.372.315	49,7	1.492.207	2.205.488	79,9	554.657	20,1
1972	1.326.366	49,8	1.467.079	2.103.484	78,9	561.915	21,1
1971	1.275.725	49,8	1.439.352	2.005.847	78,3	554.966	21,7
1970	1.169.300	49,9	1.410.668	1.807.134	77,2	534.151	22,8
1969	1.115.198	49,7	1.379.824	1.707.486	76,1	537.098	23,9
1968	1.068.395	49,5	1.345.918	1.628.527	75,5	529.657	24,5
1967	1.007.641	50,0	1.310.561	1.507.676	74,7	509.882	25,3
1966	939.519	49,5	1.275.366	1.409.910	74,3	487.568	25,7
1965	907.399	49,1	1.241.935	1.313.163	71,1	534.381	28,9
1964	807.851	49,0	1.212.225	1.140.186	69,2	508.068	30,8
1963	780.207	49,1	1.182.952	1.086.382	68,4	502.591	31,6
1962	768.905	49,3	1.154.357	1.070.641	68,7	487.783	31,3
1961	728.188	49,0	1.126.694	1.024.978	68,9	462.029	31,1
1960	687.031	49,3	1.100.213	949.918	68,2	443.801	31,8
1959	667.308	49,1	1.076.550	909.284	66,9	449.611	33,1
1958	636.077	49,1	1.052.885	880.033	67,9	415.453	32,1
1957	600.071	48,9	1.029.220	841.250	68,6	385.846	31,4
1956	561.198	49,0	1.005.555	780.483	68,1	365.901	31,9
1955	541.032	48,9	981.889	738.592	66,8	366.766	33,2
1954	518.917	49,0	954.459	706.691	66,7	349.864	33,3
1953	483.323	48,6	927.795	684.578	68,9	309.564	31,1
1952	460.320	48,8	901.874	655.435	69,5	287.768	30,5
1951	434.581	48,7	876.678	634.590	71,1	258.439	28,9
1950	427.421	48,5	852.186	637.920	72,4	243.266	27,6
1949	413.841	48,2	843.848	626.016	72,9	232.460	27,1
1948	397.563	48,5	835.589	611.401	74,6	208.260	25,4
1947	380.082	48,3	827.410	599.586	76,2	187.712	23,8
1946	372.249	48,3	819.309	580.133	76,1	184.252	23,9
1945	360.902	48,4	811.286	578.135	77,6	167.050	22,4
1944	355.106	48,2	803.338	578.002	78,5	158.060	21,5
1943	352.681	48,6	795.467	578.447	79,7	147.076	20,3
1942	352.385	48,7	787.672	575.868	79,6	147.402	20,4
1941	348.740	49,2	779.952	570.726	80,5	138.507	19,5
1940	346.963	49,5	772.305	556.976	79,5	143.726	20,5
1939	303.097	47,0	758.005	512.068	79,4	132.564	20,6
1938	303.577	46,4	743.970	509.838	77,9	144.606	22,1
1937	298.856	47,1	730.194	502.294	79,1	132.411	20,9
1936	287.063	46,6	716.675	489.782	79,5	126.610	20,5
1935	274.767	46,7	703.405	479.612	81,6	108.222	18,4

Cuadro 3.1

## Tasas de Crecimiento Promedio Anual de la Matrícula del Sistema Escolar

	A	B	C	J	L
	Matrícula Total	Población 6-18 años	A.100 % C	Matrícula Fiscal	Matrícula Particular
Total Período					
1935-81	3,36	1,73	1,61	3,27	3,75
1935-73	4,15	2,04	2,07	4,10	4,39
Períodos Presidenciales					
1938-40	3,47	1,89	1,57	4,52	-0,30
1940-46	1,59	1,10	0,49	0,85	4,23
1946-52	3,43	1,67	1,73	1,88	7,69
1952-58	5,43	2,61	2,75	5,03	6,31
1958-64	4,10	2,43	1,63	4,41	3,41
1964-70	6,02	2,60	3,34	7,98	0,84
1970	5,64	1,88	3,69	6,87	1,26
1973-81	-0,30	0,28	-0,54	-0,57	0,73
Décadas					
1940-50	2,32	1,10	1,21	1,37	5,40
1950-60	4,69	2,59	2,05	4,06	6,20
1960-70	5,32	2,56	2,70	6,64	1,87
1970-80	1,54	0,79	0,74	1,75	0,77

Cuadro 3.2

Estructura de la Matrícula Total del Sistema Escolar, por Cursos: 1955-1981.  
(En miles de alumnos)

	1955	1956	1957	1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964
1º	325,1	323,1	339,7	339,7	351,8	348,6	360,6	371,5	378,8	385,1
2º	194,5	201,0	216,2	219,3	226,5	230,0	234,5	248,2	257,6	264,6
3º	162,0	167,0	182,2	187,7	196,1	199,7	209,6	213,7	223,6	232,7
4º	122,0	129,6	145,5	151,8	159,8	165,0	174,3	182,9	186,6	196,1
5º	84,8	90,9	100,5	110,5	118,1	124,3	133,9	142,3	146,4	150,9
6º	62,7	67,8	78,1	83,2	90,0	95,0	129,5	138,7	116,4	125,2
7º	50,3	53,9	59,5	65,3	68,6	71,7	76,1	80,2	84,9	87,0
8º	37,9	39,3	42,5	46,6	48,7	50,6	53,3	56,7	61,5	64,5
I	26,1	28,5	31,3	34,0	36,7	38,2	40,0	43,2	45,7	49,4
II	19,7	21,4	23,7	26,1	27,6	29,5	31,5	34,0	37,0	39,2
III	14,0	14,9	15,2	18,0	20,0	20,8	23,0	24,7	26,6	28,6
IV	9,1	10,9	11,8	13,4	13,9	14,6	15,3	16,7	17,7	19,1
V	0,0	0,1	0,8	0,9	1,0	1,0	1,0	1,1	1,4	1,5

	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974
1º	445,4	411,4	408,3	402,9	406,2	395,4	436,1	402,4	407,2	406,2
2º	295,1	305,8	312,5	328,8	326,8	338,3	349,5	375,8	355,9	349,4
3º	258,0	262,2	280,7	295,2	301,2	301,7	318,8	323,9	344,8	330,6
4º	220,9	224,3	239,5	260,5	268,0	277,7	290,8	299,3	305,5	319,8
5º	172,4	180,1	195,0	214,4	225,1	239,2	258,7	268,2	271,6	282,6
6º	137,0	141,1	155,1	174,7	184,4	199,6	220,5	234,9	246,2	248,4
7º	100,9	130,8	138,7	134,4	148,2	159,1	177,3	196,3	208,0	219,8
8º	69,4	79,6	105,3	121,8	118,2	129,0	145,4	159,4	169,7	175,9
I	52,2	55,7	65,8	96,2	111,1	115,4	137,7	153,4	167,2	157,7
II	42,1	46,5	50,0	58,0	74,4	85,5	93,9	107,2	118,7	124,9
III	29,7	32,6	36,4	39,7	48,3	64,1	72,3	77,9	86,8	93,7
IV	18,9	20,5	23,0	25,3	28,4	34,3	57,6	63,5	66,7	72,6
V	1,7	2,0	2,1	2,4	2,6	2,8	4,6	6,0	6,5	6,8

**Estructura de la Matrícula Total del Sistema Escolar, por Cursos:**  
**1955-1981**  
**(En miles de alumnos)**

	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981
1º	375,4	354,7	359,0	361,8	358,7	340,3	322,9
2º	346,0	324,0	312,5	314,6	318,0	312,4	300,5
3º	323,4	319,1	304,1	293,0	297,3	295,2	292,5
4º	309,2	302,6	303,0	291,4	284,2	283,8	283,6
5º	294,0	287,0	289,1	289,9	282,3	269,8	270,8
6º	251,5	258,3	258,0	259,4	264,3	252,7	244,3
7º	223,0	220,5	233,0	231,6	236,1	231,5	223,1
8º	176,5	176,9	183,3	191,2	194,9	199,9	201,6
I	163,6	160,0	162,8	168,9	175,0	170,7	171,5
II	119,7	127,9	132,0	135,2	142,2	143,2	148,6
III	95,1	100,3	109,5	114,0	121,5	125,5	128,5
IV	65,4	72,4	77,5	86,1	89,7	93,8	96,9
V	5,1	5,2	5,4	6,3	8,0	8,3	9,2

## Cuadro 3.2.1

Estructura de la Matrícula Fiscal del Sistema Escolar, por Cursos: 1955-1981  
(En miles de alumnos)

	1955	1956	1957	1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964
1º	211,6	215,7	231,6	227,4	230,0	237,5	248,4	257,5	261,8	269,9
2º	127,9	135,8	149,2	149,3	151,5	157,1	162,4	170,6	176,8	183,5
3º	107,6	113,5	126,6	129,0	133,6	137,0	144,5	147,9	153,5	161,1
4º	83,8	90,5	104,3	108,3	113,2	117,9	124,8	129,6	132,5	139,4
5º	58,1	63,5	71,1	78,6	83,7	89,4	95,4	101,0	105,0	109,5
6º	44,3	48,4	56,7	59,7	63,9	68,3	73,5	78,7	83,7	89,5
7º	31,6	33,5	35,1	36,0	36,7	38,7	40,7	42,3	46,2	49,2
8º	24,4	26,1	27,4	28,9	29,7	29,9	32,0	33,9	37,0	40,0
I	18,0	19,4	20,8	22,1	23,4	24,2	25,2	26,8	28,7	31,5
II	14,2	15,2	16,5	17,6	18,4	19,8	21,1	22,6	24,6	26,3
III	10,4	10,8	10,6	12,5	14,1	14,5	16,3	17,3	18,6	19,8
IV	6,6	8,3	8,7	9,8	10,0	10,4	10,9	11,9	12,5	13,2
V	0,0	0,1	0,8	0,9	1,0	1,0	1,0	1,1	1,4	1,5

Cuadro 3.2.1

Estructura de la Matrícula Fiscal del Sistema Escolar, por Cursos:  
1955-1981  
(En miles de alumnos)

	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974
1º	327,4	313,1	307,3	304,0	308,5	302,7	346,1	319,0	326,0	330,2
2º	210,7	232,1	236,8	251,2	250,1	264,2	275,6	302,1	287,4	284,1
3º	183,1	195,6	211,5	224,6	230,6	235,0	251,0	256,1	278,7	269,4
4º	159,5	167,9	179,4	197,6	204,8	216,4	228,2	236,0	244,1	260,5
5º	128,1	136,9	147,7	163,9	172,0	186,6	203,5	212,2	215,6	228,0
6º	101,5	107,4	117,4	133,0	140,8	154,2	171,8	183,7	195,1	197,8
7º	60,3	92,9	103,4	98,2	110,3	120,3	135,1	151,8	163,0	174,5
8º	43,3	52,5	76,9	90,6	87,4	96,3	108,4	119,5	129,9	134,3
I	33,2	36,6	44,6	71,6	84,4	88,2	111,3	125,3	139,2	129,5
II	28,2	32,0	34,8	41,8	57,0	65,9	72,8	85,3	96,4	101,7
III	20,3	22,9	25,5	28,5	36,6	49,3	55,7	60,5	69,1	75,2
IV	12,6	14,1	15,9	17,9	21,0	26,1	44,2	48,9	51,9	57,0
V	1,6	1,9	2,0	2,3	2,6	2,7	4,5	5,8	6,3	6,5

Cuadro 3.2.1

Estructura de la Matrícula Fiscal del Sistema Escolar, por cursos:  
1955-1981  
(En miles de alumnos)

	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981
1º	307,8	295,6	294,2	293,7	292,6	273,0	255,0
2º	286,6	272,0	257,4	256,5	257,4	251,4	238,1
3º	266,3	268,4	250,9	239,8	241,0	236,7	234,4
4º	255,2	254,1	250,7	238,9	231,3	227,9	226,0
5º	242,8	242,2	239,6	238,9	231,0	217,5	216,3
6º	203,8	215,7	211,6	211,0	214,6	202,5	193,3
7º	178,1	181,3	188,2	185,6	188,2	181,8	173,4
8º	137,2	140,6	142,5	148,0	150,7	153,3	154,2
I	135,5	130,2	130,1	128,3	130,7	125,9	124,6
II	97,2	103,0	106,0	105,4	107,1	106,4	111,1
III	76,3	80,5	87,4	90,0	94,8	94,7	98,8
IV	50,9	56,4	60,6	67,2	69,3	71,4	73,4
V	4,9	5,0	5,2	6,2	7,7	7,9	8,6

Cuadro 3.2.2

Estructura de la Matricula Particular del Sistema Escolar, por Cursos: 1955-1981  
(En miles de alumnos)

	1955	1956	1957	1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964
1º	113,5	107,4	108,1	112,3	121,8	111,1	112,2	114,0	117,0	115,2
2º	66,9	65,3	67,0	70,0	75,0	72,9	72,1	77,6	80,8	81,1
3º	54,5	53,5	55,6	58,7	62,5	62,7	65,1	65,8	70,1	71,6
4º	38,2	39,1	41,2	43,5	46,6	47,1	49,5	53,3	54,1	56,7
5º	26,7	27,4	29,4	31,9	34,4	34,9	38,5	41,3	41,4	41,4
6º	18,4	19,4	21,4	23,5	26,1	26,7	31,0	34,4	32,7	33,7
7º	18,7	20,4	24,4	29,3	31,9	33,0	35,4	37,9	38,7	37,8
8º	13,5	13,2	15,1	17,7	19,0	20,7	21,3	22,8	24,5	24,5
I	8,1	9,1	10,5	11,9	13,3	14,0	14,8	16,4	17,0	17,9
II	5,5	6,2	7,2	8,5	9,2	9,7	10,4	11,4	12,4	12,8
III	3,6	4,1	4,6	5,5	5,9	6,3	6,7	7,4	8,0	8,8
IV	2,5	2,6	3,1	3,6	3,9	4,2	4,4	4,8	5,2	5,9
V	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Cuadro 3.2.2

**Estructura de la Matrícula Particular del Sistema Escolar, por Cursos: 1955-1981**  
(En miles de alumnos)

	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974
1º	118,0	98,3	101,0	98,9	97,7	92,7	90,0	83,4	81,2	76,0
2º	84,4	73,7	75,7	77,6	76,7	74,1	73,9	73,7	68,5	65,3
3º	74,9	66,6	69,2	70,6	70,6	66,7	67,8	67,8	66,1	61,2
4º	61,4	56,4	60,1	62,9	63,2	61,3	62,6	63,3	61,4	59,3
5º	44,3	43,2	47,3	50,5	53,1	52,6	55,2	56,0	56,0	54,6
6º	35,5	33,7	37,7	41,7	43,6	45,4	48,7	51,2	51,1	50,6
7º	40,6	37,9	35,3	36,2	37,9	38,8	42,2	44,5	45,0	45,3
8º	26,1	27,1	28,4	31,2	30,8	32,7	37,0	39,9	39,8	41,6
I	19,0	19,1	21,2	24,6	26,7	27,2	26,4	28,1	28,0	28,2
II	13,9	14,5	15,2	16,2	17,4	19,6	21,1	21,9	22,3	23,2
III	9,4	9,7	10,9	11,2	11,7	14,8	16,6	17,4	17,7	18,5
IV	6,3	6,4	7,1	7,4	7,4	8,2	13,4	14,6	14,8	15,6
V	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0	0,1	0,1	0,2	0,2	0,3

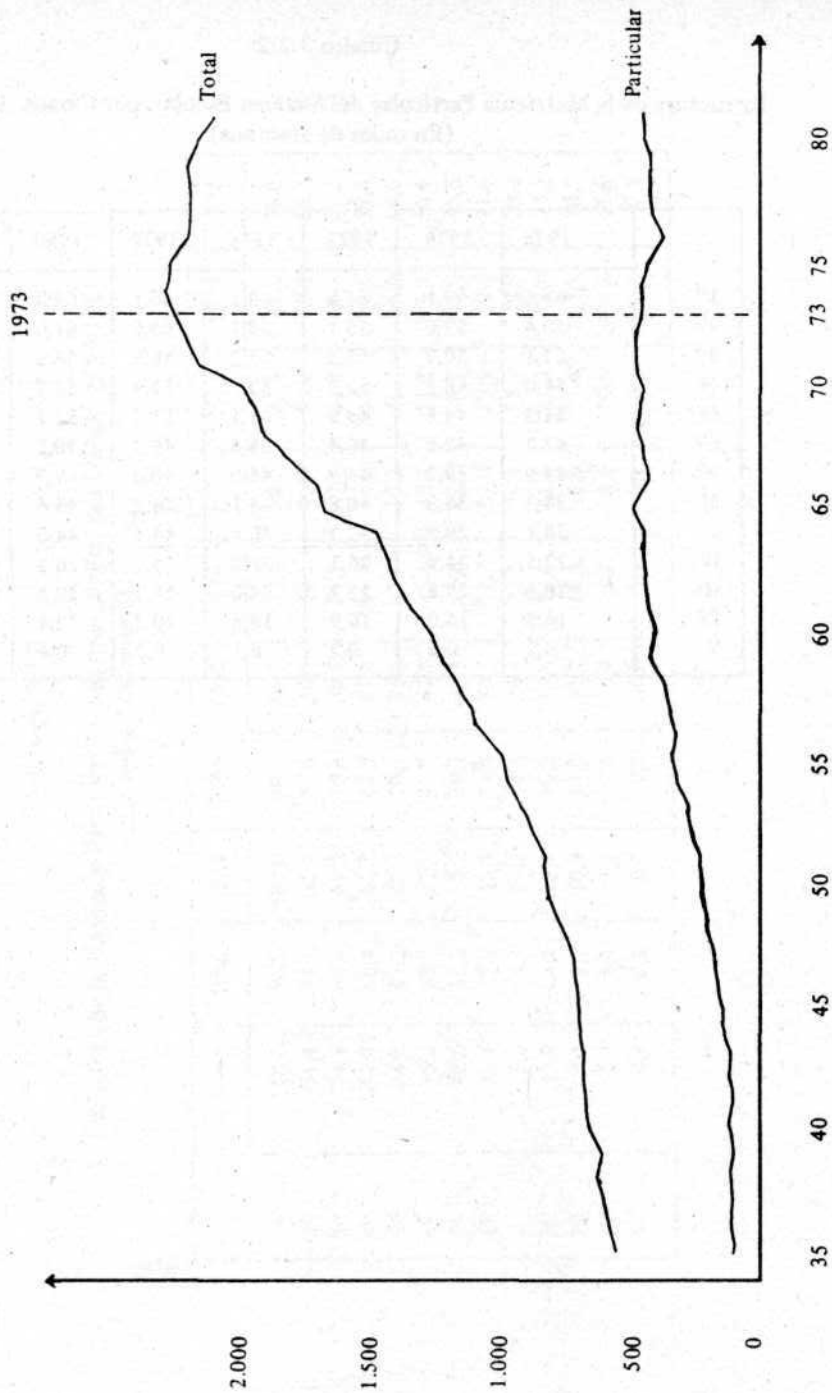
Cuadro 3.2.2

**Estructura de la Matrícula Particular del Sistema Escolar, por Cursos. 1955-1981**  
**(En miles de alumnos)**

	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981
1º	67,6	59,1	64,8	68,1	66,1	67,3	67,8
2º	59,4	52,0	55,1	58,1	60,6	61,0	62,5
3º	57,1	50,7	53,2	53,2	56,3	58,5	59,1
4º	54,0	48,5	52,3	52,5	52,9	55,9	57,6
5º	51,2	44,8	49,5	51,1	51,3	52,3	54,5
6º	47,7	42,6	46,4	48,4	49,7	50,2	51,0
7º	44,9	39,2	44,9	46,0	48,0	49,7	49,6
8º	39,3	36,3	40,8	43,1	44,2	46,6	47,4
I	28,1	29,9	32,7	40,6	44,4	44,8	46,9
II	22,5	24,9	26,1	39,8	35,1	36,8	37,5
III	18,8	19,8	22,1	24,0	26,7	30,8	29,7
IV	14,5	16,0	16,9	18,8	20,3	22,4	23,5
V	0,2	0,2	0,2	0,1	0,3	0,4	0,6

Gráfico Nº 7

Evolución de la Matrícula total y particular de la Enseñanza Básica Regular de Niños. (En miles)



**GRAFICO Nº 8**

Evolución de la cobertura relativa (matrícula/Pobl. 6-14) de la Enseñanza Básica regular de niños (en porcentajes).

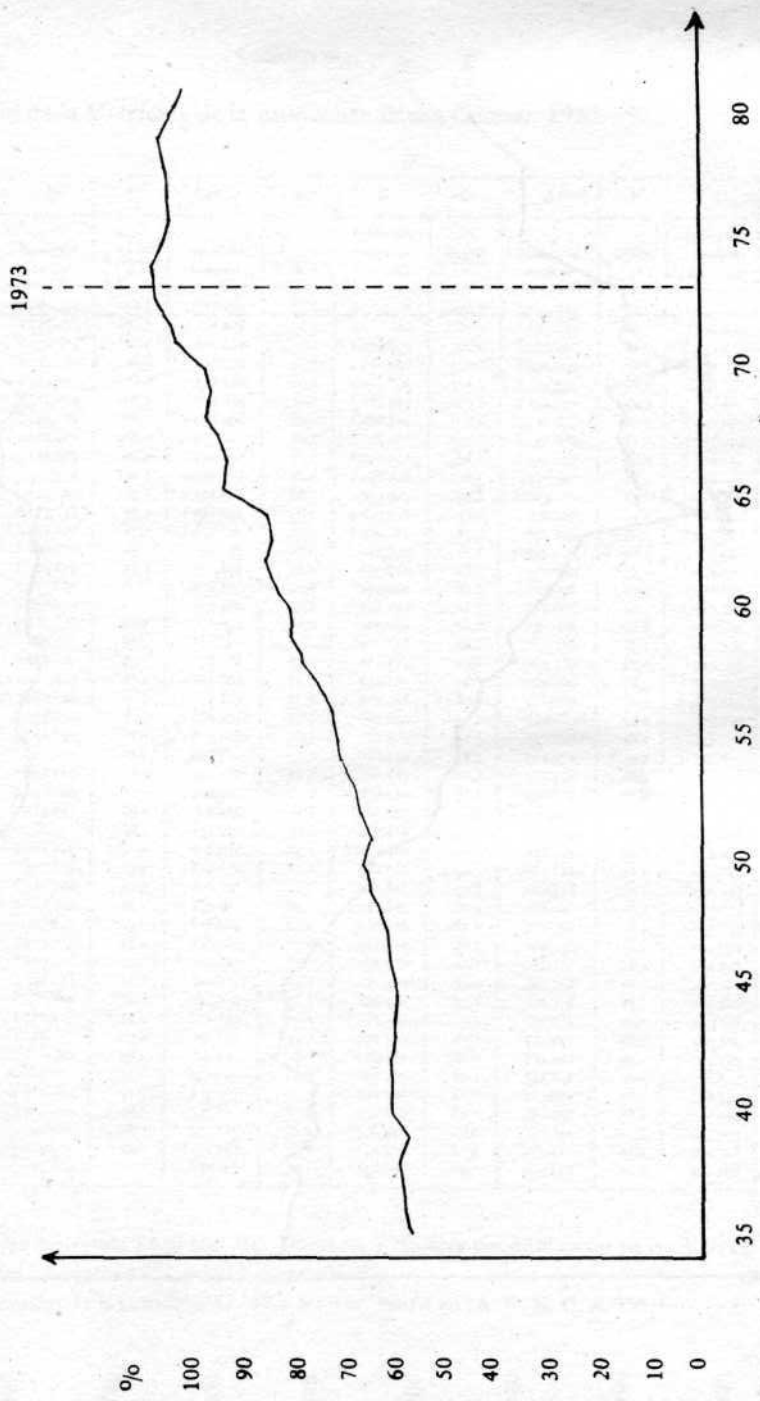
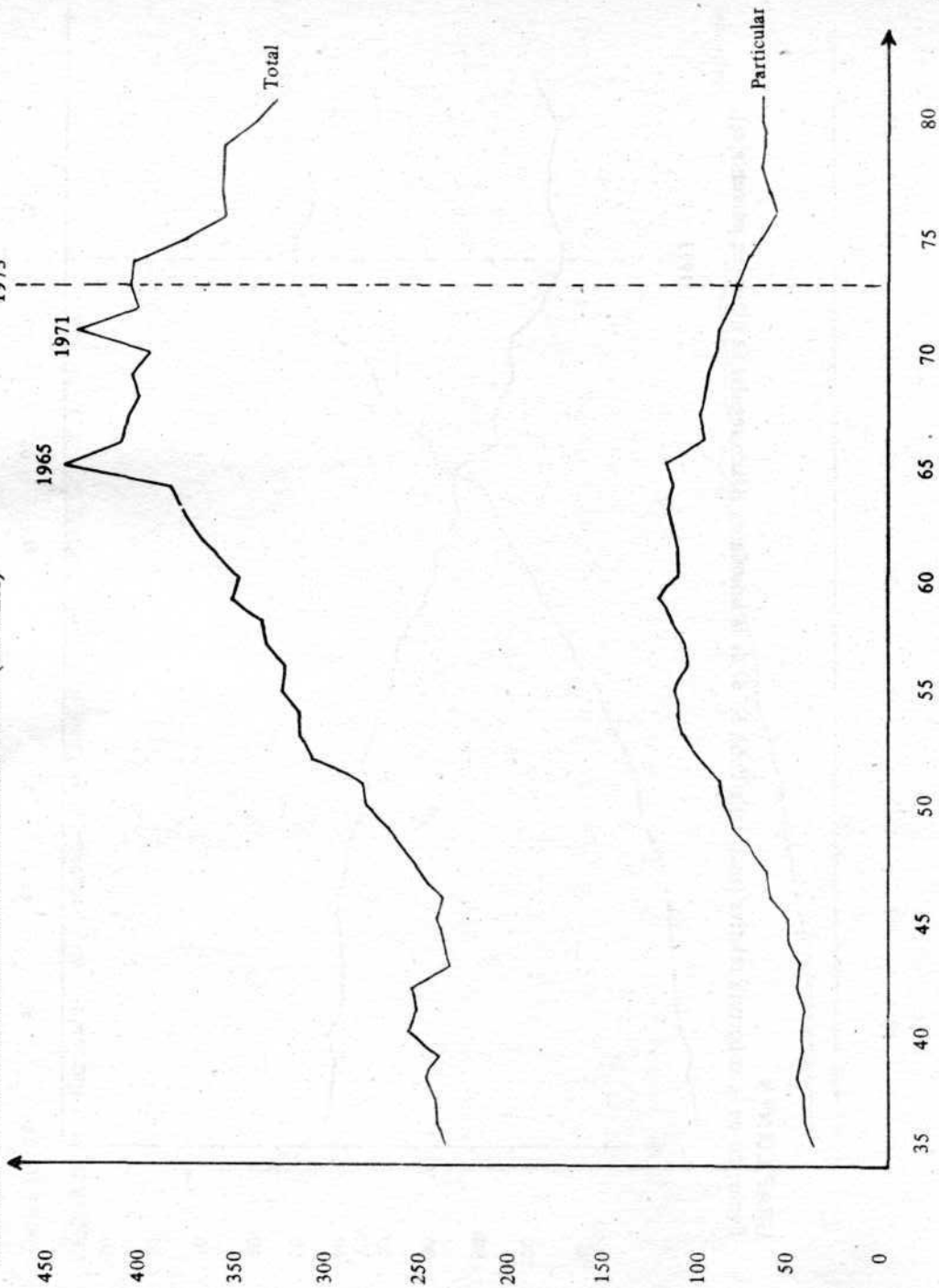


Gráfico Nº 9. Evolución de la Matrícula de Primero Básico. (En miles)



Cuadro 4

## Evolución de la Matrícula de la Enseñanza Básica (niños): 1955-1981

	A(**)	B	C	D(**)	E	F	G	H(**)	I	J
	Matrícula Total	Población 6-14 años	A.100 % B	Matrícula hombres	D.100 % A	Población hombres 6-14 años	D.100 % F	Matrícula mujeres	H.100 % A	Población mujeres 6-14 años
1981	2.139.319	2.111.099	101,3	1.092.993	51,1	1.091.001	102,0	1.046.326	48,9	1.039.998
1980	2.185.459	2.112.013	103,5	1.116.411	51,1	1.074.404	104,2	1.069.048	48,9	1.040.609
1979	2.235.861	2.121.380	105,4	1.140.834	51,0	1.075.902	106,0	1.095.027	49,0	1.045.476
1978	2.232.990	2.139.396	104,4	1.136.200	50,9	1.084.690	104,7	1.096.700	49,1	1.054.706
1977	2.242.111	2.159.907	103,8	1.140.200	50,9	1.094.706	104,2	1.101.900	49,1	1.065.201
1976	2.243.274	2.176.758	103,1	1.139.000	50,8	1.102.893	103,3	1.104.100	49,2	1.073.865
1975	2.298.998	2.183.788	105,3	1.168.600	50,8	1.106.184	105,6	1.130.400	49,2	1.077.604
1974	2.332.659	2.182.199	106,9	1.183.100	50,7	1.105.177	107,1	1.149.600	49,3	1.077.022
1973	2.314.283	2.176.092	106,4	1.168.000	50,5	1.101.911	106,1	1.140.300	49,3	1.074.181
1972	2.257.399	2.163.674	104,3	1.146.000	50,8	1.095.496	104,6	1.114.200	49,4	1.068.178
1971	2.194.713	2.143.145	102,4	1.111.900	50,7	1.085.041	102,5	1.085.200	49,4	1.058.104
1970	2.039.185	2.112.712	96,5	1.031.000	50,6	1.069.657	93,4	1.009.000	49,5	1.043.052
1969	1.976.889	2.067.474	95,6	1.002.000	50,7	1.046.969	95,7	975.900	49,4	1.020.505
1968	1.932.473	2.009.677	96,2	981.100	50,8	1.018.028	96,4	951.600	49,2	991.589
1967	1.835.272	1.945.618	94,3	922.400	50,3	986.051	93,5	912.700	49,7	959.567
1966	1.735.300	1.881.609	92,2	879.600	50,7	953.916	92,2	855.700	49,3	927.692
1965	1.699.100	1.823.933	93,2	868.200	51,1	924.722	93,9	830.900	48,5	899.211
1964	1.506.100	1.775.277	84,8	771.100	51,2	899.646	85,7	735.000	48,8	875.631
1963	1.455.800	1.728.233	84,2	743.500	51,1	875.143	85,0	712.300	48,9	853.090
1962	1.434.200	1.683.390	85,2	729.000	50,8	851.630	85,6	705.200	49,2	831.760
1961	1.371.800	1.641.343	83,6	702.900	51,2	829.524	84,7	668.900	48,8	811.819
1960	1.284.900	1.602.695	80,2	653.900	50,9	809.245	80,8	631.000	49,1	793.450
1959	1.259.678	1.573.656	80,0	644.955*	51,2	794.062	81,2	614.723*	48,8	779.594
1958	1.203.109	1.544.600	77,9	615.992*	51,2	778.870	79,1	587.117*	48,8	765.730
1957	1.138.368	1.515.529	75,1	583.410	51,2	763.668	76,4	554.958	48,8	751.861
1956	1.071.775	1.486.442	72,1	548.176	51,1	748.455	73,2	523.599	48,9	737.987
1955	1.035.856	1.457.340	71,1	530.243	51,2	733.234	72,3	505.613	48,8	724.106
1954	996.040	1.415.631	70,4	509.440	51,1	712.534	71,5	486.600	48,9	703.097
1953	936.457	1.375.117	68,1	482.059	51,5	692.419	69,6	454.398	48,9	682.698
1952	889.466	1.335.762	66,6	456.072	51,3	672.871	67,8	433.394	48,7	662.891
1951	841.243	1.297.533	64,8	432.458	51,4	653.875	66,1	408.785	48,6	643.658
1950	831.843	1.260.398	66,0	428.687	51,5	635.416	67,5	403.156	48,5	624.982
1949	810.477	1.244.922	65,1	420.012	51,8	627.691	66,9	390.465	48,2	617.231
1948	773.314	1.229.635	62,9	399.072	51,6	620.060	64,4	374.242	48,4	609.575
1947	743.765	1.214.536	61,2	385.045	51,8	612.014	62,9	358.720	48,2	602.014
1946	730.474	1.199.623	60,9	377.347	51,7	605.075	62,4	353.127	48,3	594.548
1945	707.660	1.184.893	59,7	364.772	51,5	597.719	61,0	342.888	48,5	587.174
1944	700.614	1.170.344	59,9	362.398	51,7	590.453	61,4	338.216	48,3	579.891
1943	692.532	1.155.973	59,9	355.459	51,3	583.274	60,9	337.073	48,7	572.699
1942	693.981	1.141.000	60,8	355.516	51,2	576.183	61,7	338.465	48,8	565.596
1941	683.608	1.126.759	60,6	346.646	50,7	569.179	60,9	336.962	49,3	558.580
1940	674.910	1.111.000	60,6	339.965	50,4	562.259	60,5	334.945	49,6	551.652
1939	620.427	1.089.350	57,0	328.339	52,9	549.918	59,7	292.088	47,1	539.432
1938	629.082	1.065.331	59,1	337.043	53,6	537.848	62,7	292.039	46,4	527.483
1937	609.399	1.041.841	58,9	322.011	52,8	526.043	61,1	287.388	47,2	515.798
1936	592.014	1.018.870	58,1	315.842	53,4	514.497	61,4	276.172	46,6	504.373
1935	564.781	996.405	56,7	300.168	53,1	503.204	59,7	264.613	46,9	493.201

1967-1978 no coincide Matrícula Total con Mat. Hombres y Mujeres por diferencias en las fuentes.

\* Matrícula Hombres y Mujeres 1959 y 1958 estimado.

\*\* Incluye cifras estimadas de los cuadros XI (7º y 8º Téc. Prof.) en (A, D, H, Q, S, T).

Cuadro 4

## Evolución de la Matrícula de la Enseñanza Básica (niños): 1935-1981

	K	L	M	N	O	P	Q(**)	R	S(**)	T(**)	U
	H.100 % J	Matrícula Fiscal	L.100 % A	Matrícula Fiscal Hombres	Matrícula Fiscal Mujeres	0.100 % L	Matrícula Particular	Q.100 % A	Matrícula Particular Hombres	Matrícula Particular Mujeres	T.100 % Q
1981	100,6	1.689.641	79,0	876.771	812.870	48,1	449.678	21,0	216.222	233.456	51,9
1980	102,7	1.743.964	79,8	903.837	840.127	48,2	441.495	20,7	212.574	228.921	51,9
1979	104,7	1.806.723	80,8	935.863	870.860	48,2	429.138	19,2	204.971	224.167	52,2
1978	104,0	1.812.482	81,2	936.300	876.100	48,3	420.508	18,8	199.900	220.600	52,5
1977	103,4	1.835.050	81,8	947.900	887.200	48,3	407.061	18,2	192.300	214.700	52,7
1976	102,8	1.869.900	83,4	965.100	904.800	48,4	333.374	16,6	173.900	199.300	53,4
1975	104,9	1.877.716	81,7	970.000	907.800	48,8	421.282	18,3	198.600	222.600	52,8
1974	106,7	1.878.845	80,5	968.300	910.500	48,5	453.814	19,5	214.800	239.100	52,7
1973	106,2	1.842.610	79,6	946.100	893.700	48,5	471.673	20,4	222.500	246.600	52,3
1972	104,3	1.777.684	78,7	918.100	862.300	48,5	479.715	21,3	227.900	251.900	52,5
1971	102,6	1.717.347	78,2	885.100	834.600	48,6	477.366	21,8	226.800	250.600	52,5
1970	96,7	1.574.934	77,2	810.200	765.500	48,6	464.251	22,8	220.800	243.500	52,5
1969	95,6	1.503.327	76,0	775.000	729.500	48,5	473.562	24,0	227.200	246.400	52,0
1968	96,0	1.462.909	75,7	753.800	709.300	48,5	469.564	24,3	227.300	242.300	51,6
1967	95,1	1.380.529	75,2	702.200	678.200	49,1	454.743	24,8	220.200	234.500	51,6
1966	92,2	1.298.400	74,8	667.500	680.900	48,6	436.900	25,2	212.100	224.800	51,5
1965	92,4	1.213.900	71,4	623.500	590.400	48,6	485.200	28,6	244.700	240.500	49,6
1964	83,9	1.044.100	69,3	540.800	508.800	48,2	462.000	30,7	230.300	231.700	50,2
1963	83,5	996.500	68,5	514.400	482.100	48,4	459.300	31,5	229.100	230.200	50,1
1962	84,8	987.100	68,8	505.200	481.000	48,8	447.100	31,2	223.800	223.800	49,9
1961	82,4	946.700	69,0	490.600	456.100	48,2	425.100	31,0	212.300	212.800	50,1
1960	79,5	875.800	68,2	449.700	426.100	48,7	409.100	31,8	204.200	204.900	50,1
1959	78,9	842.354	66,9	432.128*	410.226*	48,7	417.324	33,1	209.497*	207.827*	49,8
1958	76,7	817.245	67,9	419.247*	397.998*	48,7	385.864	32,1	195.247*	190.617*	49,4
1957	73,8	777.064	68,3	398.989	378.075	48,7	361.304	31,7	184.421	176.883	49,0
1956	70,9	727.213	67,9	370.818	356.395	49,0	344.562	32,1	177.358	167.204	48,5
1955	69,8	688.037	66,4	350.294	337.743	49,1	347.819	33,6	179.949	167.870	48,8
1954	69,2	663.523	66,1	336.158	327.365	49,3	332.517	33,9	173.282	159.235	47,9
1953	66,6	642.387	68,6	327.546	314.841	49,0	294.070	31,4	154.513	139.557	47,5
1952	65,4	616.088	69,3	312.171	303.917	49,3	273.378	30,7	143.901	129.477	47,4
1951	63,5	596.268	70,9	302.664	293.604	49,2	244.975	29,1	129.794	115.181	47,0
1950	64,5	600.963	72,2	306.427	294.536	49,0	230.880	27,8	122.260	108.620	47,0
1949	63,3	589.913	72,8	301.913	288.000	48,8	220.564	27,2	118.099	102.465	46,5
1948	61,4	576.254	74,5	292.520	283.734	49,2	197.020	25,5	106.552	90.508	45,9
1947	59,6	566.744	76,2	288.931	277.813	49,0	177.021	23,8	96.114	80.907	45,7
1946	59,4	556.750	76,2	282.860	271.890	49,2	173.724	23,8	94.487	79.237	45,6
1945	58,4	550.581	77,8	279.870	270.711	49,2	157.079	22,2	84.902	72.177	45,9
1944	58,3	551.916	78,8	280.993	270.923	49,1	148.698	21,2	81.405	67.293	45,3
1943	58,9	554.066	80,0	281.588	272.478	49,2	138.466	20,0	73.871	64.595	46,7
1942	59,8	555.083	80,0	280.409	274.674	49,5	138.898	20,0	75.107	63.791	45,9
1941	60,3	551.656	80,7	276.852	274.804	49,8	131.952	19,3	69.794	62.158	47,1
1940	60,7	538.694	79,8	270.572	268.122	49,8	136.216	20,2	69.393	66.823	49,1
1939	54,1	495.771	79,9	255.316	240.455	48,5	124.656	20,1	73.023	51.633	41,4
1938	55,4	492.877	78,3	257.820	235.057	47,7	136.205	21,7	79.223	56.982	41,8
1937	55,6	485.029	79,6	249.907	235.122	48,5	124.370	20,4	72.104	52.266	42,0
1936	54,8	472.865	79,9	244.573	228.292	48,3	119.149	20,1	71.269	47.880	40,2
1935	53,7	463.639	82,1	240.052	223.587	48,2	101.142	17,9	60.116	41.026	40,6

Cuadro 4.1

## Tasas de Crecimiento Promedio Anual de la Matrícula de la Enseñanza Básica (niños)

	A	B	C	D	H	L	Q
	Matrícula Total	Población 6-14 años	$\frac{A \cdot 100}{B}$ %	Matrícula Hombres	Matrícula Mujeres	Matrícula Fiscal	Matrícula Particular
Total Período							
1935-81	2,94	1,65	1,27	2,85	3,03	2,85	3,30
1935-73	3,78	2,08	1,67	3,64	3,92	3,70	4,14
Períodos Presidenciales							
1938-40	3,58	2,25	1,29	0,43	7,09	4,54	0,00
1940-46	1,33	1,24	0,08	1,75	0,88	0,55	4,14
1946-52	3,34	1,81	1,50	3,21	3,47	1,70	7,85
1952-58	5,16	2,45	2,65	5,14	5,19	4,82	5,91
1958-64	3,81	2,35	1,43	3,81	3,82	4,17	3,05
1964-70	5,18	2,94	2,17	4,96	5,42	7,09	0,08
1970-73	4,31	0,99	3,29	4,25	4,16	5,37	0,53
1973-81	-0,98	-0,38	-0,60	-0,83	-1,07	-1,08	-0,60
Décadas							
1940-50	2,11	1,24	0,86	2,35	1,87	1,10	5,42
1950-60	4,44	2,43	1,96	4,31	4,58	3,84	5,89
1960-70	4,73	2,80	1,87	4,66	4,81	6,04	1,27
1970-80	0,70	0,00	0,70	0,80	0,58	1,02	-0,50

Cuadro 4.2

## Evolución de la Matrícula de Primer Año Básico (niños): 1935-1981

	A	B	C	D	E	F	G
	Matrícula Total	Población 7 años	$\frac{A.100}{\% B}$	Matrícula Fiscal	$\frac{B.100}{\% A}$	Matrícula Particular	$\frac{D.100}{\% A}$
1981	322.880	234.017	137,9	255.036	79,0	67.884	21,0
1980	340.252	231.754	146,8	272.972	80,2	67.280	19,8
1979	358.693	231.242	155,1	292.553	81,6	66.140	18,4
1978	361.800	232.066	155,9	293.700	81,2	68.100	18,8
1977	359.000	233.732	153,6	294.200	81,9	64.800	18,1
1976	354.700	235.755	150,5	295.600	83,3	59.100	16,7
1975	375.400	237.638	158,0	307.800	82,0	67.600	18,0
1974	406.200	239.957	169,3	330.200	81,3	76.000	18,7
1973	407.200	243.039	167,5	326.000	80,1	81.200	19,9
1972	402.400	246.024	163,6	319.000	79,3	83.400	20,7
1971	436.100	248.055	175,8	346.100	79,4	90.000	20,6
1970	395.400	248.271	159,3	302.700	76,6	92.700	23,4
1969	406.200	246.372	164,9	308.500	75,9	97.700	24,1
1968	402.900	243.143	165,7	304.000	75,5	98.900	24,5
1967	408.300	238.882	170,9	307.300	75,3	101.000	24,7
1966	411.400	233.649	176,1	313.100	76,1	98.300	23,9
1965	445.400	227.863	195,5	327.400	73,5	118.000	26,5
1964	385.100	220.425	174,7	269.900	70,1	115.200	29,9
1963	378.800	211.525	179,1	261.800	69,1	117.000	30,9
1962	371.500	202.240	183,7	257.500	69,3	114.000	30,7
1961	360.600	193.644	186,2	248.400	68,9	112.200	31,1
1960	348.600	186.800	186,6	237.500	68,1	111.100	31,9
1959	351.800	184.210	191,0	230.000	65,4	121.800	34,6
1958	339.700	181.656	187,0	227.400	66,9	112.300	33,1
1957	333.504	179.138	186,2	225.155	67,5	108.349	32,5
1956	323.126	176.654	183,1	215.756	66,8	107.370	33,2
1955	324.491	174.205	186,1	211.000	65,0	113.491	85,0

Cuadro 4.2

## Evolución de la Matricula de Primer Año Básico (niños): 1935-1981

	A		B	C		D	E		F	G
	Matricula Total	Población 7 años		A.100 B	Matricula Fiscal		B.100 A	Matricula Particular		
1954	316.461	170.300	185,8	203.545	64,3	112.916	35,7			
1953	315.502	166.483	189,5	205.253	65,1	110.249	34,9			
1952	308.050	162.752	189,3	206.008	66,9	102.042	33,1			
1951	282.125	159.104	177,3	190.750	67,6	91.375	32,4			
1950	280.062	155.538	180,1	192.954	68,9	87.108	31,1			
1949	275.623	153.181	180,0	192.165	69,7	83.458	30,3			
1948	268.467	150.859	178,0	194.298	72,4	74.169	27,6			
1947	258.756	148.572	174,2	192.795	74,5	65.961	25,5			
1946	250.016	146.320	170,9	187.950	75,2	63.066	24,8			
1945	238.933	144.103	165,8	184.080	77,0	54.853	23,0			
1944	237.596	141.918	167,4	185.439	78,0	52.157	22,0			
1943	234.105	139.767	167,5	186.910	79,8	47.195	20,2			
1942	245.717	137.649	178,5	197.612	80,4	48.105	19,6			
1941	252.284	135.563	186,1	207.237	82,1	45.047	17,9			
1940	256.148	133.508	191,9	209.762	81,9	46.386	18,1			
1939	240.295	130.467	184,2	195.241	81,3	45.054	18,7			
1938	247.328	127.495	194,0	198.401	80,2	48.927	19,8			
1937	242.826	124.590	194,9	197.144	81,2	45.682	18,8			
1936	241.789	121.752	198,6	197.697	81,8	44.092	18,2			
1935	239.460	118.978	201,3	199.961	83,5	39.499	16,5			

Cuadro 4.2.1

## Tasas de Crecimiento Promedio Anual de la Matrícula de Primer Año Básico (niños)

	A	B	C	D	F
	Matrícula Total	Población 7 años	$\% \frac{A \cdot 100}{B}$	Matrícula Fiscal	Matrícula Particular
<b>Total Período</b>					
1935-81	0,65	1,48	-0,82	0,43	1,18
1935-73	1,41	1,90	-0,83	1,29	1,91
<b>Períodos Presidenciales</b>					
1938-40	1,77	2,33	0,54	2,82	-2,63
1940-46	-0,40	1,54	-1,91	-1,81	5,25
1946-52	3,54	1,79	1,72	1,54	8,35
1952-58	1,64	1,85	-0,20	1,66	1,61
1958-64	2,11	3,28	-1,13	2,90	0,43
1964-70	0,44	2,00	-1,53	1,93	-3,56
1970-73	0,99	-0,71	1,69	2,50	-4,32
1973-81	-2,86	-0,47	-2,40	-3,02	-2,22
<b>Décadas</b>					
1940-50	0,90	1,54	-0,63	0,83	6,50
1950-60	2,21	1,85	-0,36	2,10	2,46
1960-70	1,27	2,89	-1,57	2,46	1,79
1970-80	-1,49	-0,69	-0,81	-1,03	-3,15

Cuadro 4.3

## Evolución de la Matrícula de Primer a Sexto Año Básico (niños): 1935-1981

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
	Matrícula Total	Matrícula Fiscal	B.100 % A	Matrícula Particular	D.100 % A	Matrícula Hombres	F.100 % A	Matrícula Mujeres	H.100 % A
1981	1.714.614	1.362.065	79,4	352.549	20,6	880.902	51,4	833.712	48,6
1980	1.754.075	1.408.916	80,3	345.159	19,7	901.456	51,4	852.619	48,6
1979	1.804.834	1.467.884	81,3	336.950	18,7	926.188	51,3	878.646	48,7
1978	1.810.200	1.478.800	81,7	331.400	18,3	927.000	51,2	883.200	48,8
1977	1.825.700	1.504.400	82,4	321.300	17,6	933.500	51,1	892.200	48,9
1976	1.845.700	1.548.000	83,9	297.700	16,1	942.100	51,0	903.600	49,0
1975	1.899.500	1.562.500	82,3	337.000	17,7	970.500	51,1	929.000	48,9
1974	1.937.000	1.570.000	81,1	367.000	18,9	987.700	51,0	949.300	49,0
1973	1.931.200	1.546.900	80,1	384.300	19,9	981.500	50,8	949.700	49,2
1972	1.904.500	1.509.100	79,2	395.400	20,8	968.000	50,8	936.500	49,2
1971	1.874.400	1.476.200	78,8	398.200	21,2	950.400	50,7	924.000	49,3
1970	1.751.900	1.359.100	77,6	392.800	22,8	886.700	50,6	865.200	49,4
1969	1.711.700	1.306.800	76,3	404.900	23,7	867.700	50,7	844.000	49,3
1968	1.676.500	1.274.300	76,0	402.200	24,0	852.000	50,8	824.500	49,2
1967	1.591.100	1.200.100	75,4	391.000	24,6	800.000	50,3	791.100	49,7
1966	1.524.900	1.153.000	75,6	371.900	24,4	772.900	50,7	752.000	49,3
1965	1.528.800	1.110.300	72,6	418.500	27,4	780.000	51,0	748.800	49,0
1964	1.354.600	954.900	70,5	399.700	29,5	694.600	51,3	660.000	48,7
1963	1.309.400	913.300	69,7	396.100	30,3	669.400	51,1	640.000	48,9
1962	1.297.300	910.900	70,2	386.400	29,8	659.200	50,8	638.100	49,2
1961	1.242.400	874.000	70,3	368.400	29,7	637.300	51,3	605.100	48,7
1960	1.162.600	807.200	69,4	355.400	30,6	591.900	50,9	570.700	49,1
1959	1.142.300	775.900	67,9	366.400	32,1	583.715*	51,1	558.585*	48,9
1958	1.092.200	752.300	68,9	339.900	31,1	559.206*	51,2	532.994*	48,8
1957	1.034.017	711.239	68,8	322.778	31,2	530.930	51,3	503.087	48,7
1956	979.362	667.443	68,2	311.919	31,8	501.810	51,2	477.552	48,8
1955	951.434	633.208	66,6	318.226	33,4	487.841	51,3	463.593	48,7
1954	918.355	612.217	66,7	306.138	33,3	470.237	51,2	448.118	48,8
1953	866.286	594.975	68,7	271.311	31,3	446.322	51,5	419.964	48,5
1952	825.332	571.521	69,2	253.811	30,8	423.140	51,3	402.192	48,7
1951	779.059	551.457	70,8	227.602	29,2	400.567	51,4	378.492	48,6
1950	772.328	557.451	72,2	214.877	27,8	397.982	51,5	374.346	48,5
1949	752.304	547.820	72,8	204.484	27,2	389.787	51,8	362.517	48,2
1948	720.592	538.764	74,8	181.828	25,2	372.412	51,7	348.180	48,3
1947	692.267	530.008	76,6	162.259	23,4	358.537	51,8	333.730	48,2
1946	680.369	521.442	76,6	158.927	23,4	351.439	51,7	328.930	48,3
1945	659.753	517.137	78,4	142.616	21,6	339.511	51,5	320.242	48,5
1944	653.810	518.802	79,4	135.008	20,6	338.139	51,7	315.671	48,3
1943	647.768	522.615	80,7	125.153	19,3	332.851	51,4	314.917	48,6
1942	652.415	526.302	80,7	126.113	19,3	334.851	51,3	317.564	48,7
1941	644.363	525.147	81,5	119.216	18,5	327.906	50,9	316.457	49,1
1940	637.384	512.975	80,5	124.409	19,5	321.070	50,4	316.314	49,6
1939	584.943	472.726	80,8	112.217	19,2	297.347	50,8	287.596	47,7
1938	593.324	470.530	79,3	122.794	20,7	306.141	51,6	287.183	47,7
1937	576.170	463.067	80,4	113.103	19,6	293.199	50,9	282.971	49,1
1936	559.632	451.661	80,7	107.971	19,3	287.318	51,3	272.314	48,7
1935	533.093	442.925	83,1	90.168	16,9	272.198	51,1	260.895	48,9

\* Estimado.

Cuadro 4.3.1

**Tasas de Crecimiento Promedio Anual de la Matrícula  
de Primer a Sexto Año Básico (niños)**

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>D</b>
	<b>Matrícula Total</b>	<b>Matrícula Fiscal</b>	<b>Matrícula Particular</b>
<b>Total Período</b>			
1935-81	2,57	2,47	3,01
1935-73	3,45	3,35	3,89
<b>Períodos Presidenciales</b>			
1938-40	3,65	4,41	0,66
1940-46	1,09	0,27	4,17
1946-52	3,27	1,54	8,11
1952-58	4,78	4,69	4,99
1958-64	3,65	4,05	2,74
1964-70	4,38	6,06	-0,29
1970-73	3,30	4,41	-0,73
1973-81	-1,48	-1,58	-1,07
<b>Décadas</b>			
1940-50	1,94	0,83	5,62
1950-60	4,17	3,77	5,16
1960-70	4,19	5,35	1,01
1970-80	0,01	0,36	-1,28

Cuadro 4

## Evolución de la Matrícula de Séptimo y Octavo Año Básico (años): 1935 -1981

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
	Matrícula Total	Matrícula Hombres	B.100 % A	Matrícula Mujeres	D.100 % A	Matrícula C-H	F.100 % A	Matrícula I-P	H.100 % A
1981	424.705	212.091	49,9	212.614	50,1				
1980	431.384	214.955	49,8	216.429	50,2				
1979	431.027	214.646	49,8	216.381	50,2				
1978	422.700	209.200	49,5	213.500	50,5				
1977	416.400	206.700	49,6	209.700	50,4				
1976	397.400	196.900	49,5	200.500	50,5				
1975	399.500	198.100	49,6	201.400	50,4				
1974	395.700	195.400	49,4	200.300	50,6				
1973	377.700	187.100	49,5	190.600	50,5				
1972	355.700	178.000	50,0	177.700	50,0				
1971	322.700	161.500	50,0	161.200	50,0				
1970	288.100	144.300	50,1	143.800	49,9				
1969	266.400	134.500	50,5	131.900	49,5				
1968	256.200	129.100	50,4	127.100	49,6				
1967	244.000	122.400	50,2	121.600	49,8				
1966*	210.400	106.700	50,7	103.700	49,3	52.289	24,4	26.742	12,7
1965	170.300	88.200	51,8	82.100	48,2	111.638	65,2	59.248	34,8
1964	151.500	76.500	50,5	75.000	49,5	98.448	65,0	49.813	32,9
1963	146.400	74.100	50,6	72.300	49,4	94.954	64,9	48.901	33,4
1962	136.900	69.800	51,0	67.100	49,0	90.367	66,0	44.425	32,5
1961	129.400	65.600	50,7	63.800	49,3	87.364	67,5	39.928	30,9
1960	122.300	62.000	50,7	60.300	49,3	83.261	68,1	37.148	30,4
1959	117.378	59.393**	50,6	57.985**	49,4	79.406	67,6	36.315	30,1
1958	110.909	55.898**	50,4	55.011**	49,6	76.512	69,0	33.443	30,2
1957	104.351	52.480	50,3	51.871	49,7	74.909	71,8	27.176	26,1
1956	92.413	46.366	50,2	46.047	49,8	66.328	71,8	24.045	26,0
1955	84.422	42.402	50,2	42.020	49,8	61.217	72,5	21.057	24,9
1954	77.685	39.203	50,5	38.482	49,5	55.340	71,2	20.339	26,2
1953	70.171	35.737	50,9	34.434	49,1	49.939	71,0	18.579	26,5

\* 1960/1966 Matrícula C-H-TP- y Normal y 7º y 8º no corresponde a Matrícula Total por diferencias en la fuentes.

\*\* Estimado.

Incluye cifras estimadas de los cuadros en A y P.

Cuadro 4.4

## Evolución de la Matrícula de Séptimo y Octavo Año Básico (niños): 1935-1981

	A		B	C	D	E	F	G	H	I
	Matrícula Total	Matrícula Hombres								
1952	64.134	32.932	51,3	31.202	48,7	45.117	70,3	17.370	27,1	
1951	62.184	31.891	51,3	30.293	48,7	41.799	67,2	18.819	30,3	
1950	59.515	30.705	51,6	28.810	48,4	39.954	67,1	18.063	30,4	
1949	58.173	30.225	52,0	27.948	48,0	38.178	65,6	18.495	31,8	
1948	52.722	26.660	50,6	26.062	49,4	36.965	70,1	14.336	27,2	
1947	51.498	26.508	51,5	24.990	48,5	35.699	69,3	14.492	28,1	
1946	50.105	25.908	51,7	24.197	48,3	34.525	68,9	14.813	28,6	
1945	47.907	25.261	52,7	22.646	47,3	33.223	69,3	13.560	28,3	
1944	46.804	24.259	51,8	22.545	48,2	32.780	70,0	12.837	27,4	
1943	44.764	22.608	50,5	22.156	49,5	32.088	71,7	11.740	26,2	
1942	41.566	20.665	49,7	20.901	40,3	30.795	74,1	9.759	23,5	
1941	39.245	18.740	47,8	20.505	42,2	29.234	74,5	8.985	22,9	
1940	37.526	18.895	50,4	18.631	49,6	27.995	74,6	8.602	22,9	
1939	35.484	18.516	52,2	16.968	47,8	25.223	71,1	9.516	26,8	
1938	35.758	18.942	53,0	16.816	47,0	25.428	71,1	9.692	27,1	
1937	33.229	17.517	52,7	15.712	47,3	23.724	71,4	8.853	26,6	
1936	32.382	17.190	53,1	15.192	46,9	23.671	73,1	8.099	25,0	
1935	31.688	16.813	53,1	14.875	46,9	23.403	73,9	7.643	24,1	

Cuadro 4.4

Evolución de la Matrícula de Séptimo y Octavo Año Básico (niños): 1935-1981

	J	K	L	M	N	O	P	Q
	Matrícula Normal	J.100 % A	7º y 8º	L.100 % A	Matrícula Fiscal	L.100 % A	Matrícula Particular	P.100 % A
1981			424.705	100,0	327.576	77,1	97.129	22,9
1980			431.384	100,0	335.048	77,7	96.336	22,3
1979			431.027	100,0	338.839	78,6	92.188	21,4
1978			422.700	100,0	333.600	78,9	89.100	21,1
1977			416.400	100,0	330.700	79,4	85.700	20,6
1976			397.400	100,0	321.900	81,0	75.500	29,0
1975			399.500	100,0	315.300	78,9	84.200	21,1
1974			395.700	100,0	308.800	78,0	86.900	22,0
1973			377.700	100,0	292.900	77,5	84.800	22,5
1972			355.700	100,0	271.300	76,3	84.400	23,7
1971			322.700	100,0	243.500	75,5	79.200	24,5
1970			288.100	100,0	216.600	75,0	71.500	25,0
1969			266.400	100,0	197.700	74,2	68.700	25,8
1968			256.200	100,0	188.800	73,7	67.400	26,3
1967			244.000	100,0	180.300	73,9	63.700	26,1
1966	1.497	0,7	130.580	62,1	145.400	69,1	62.300	30,9
1965	2.859	1,7			106.053	62,3	60.992	37,7
1964	3.179	2,1			89.169	58,9	62.371	41,1
1963	2.485	1,7			83.146	56,8	60.324	43,2
1962	2.173	1,5			76.186	55,7	60.779	44,3
1961	2.005	1,6			72.663	56,2	58.634	43,8
1960	1.934	1,5			68.658	56,1	58.685	43,9
1959	1.657	2,3			66.454	56,6	50.924	43,4
1958	1.954	0,8			64.945	58,6	48.964	41,4
1957	2.276	2,1			65.825	63,1	38.526	36,9
1956	2.040	2,2			59.770	64,7	32.643	35,3
1955	2.148	2,6			54.829	64,9	29.593	35,1
1954	2.006	2,6			51.306	66,0	26.379	34,0

Cuadro 4.4

## Evolución de la Matrícula de Séptimo y Octavo Año Básico (niños): 1935-1981

	J	K	L	M	N	O	P	Q
	Matrícula Normal	J.100 % A	70 y 80	L.100 % A	Matrícula Fiscal	L.100 % A	Matrícula Particular	P.100 % A
1953	1.753	2,5			47.412	67,6	22.759	32,4
1952	1.647	2,6			44.567	69,5	19.567	30,5
1951	1.566	2,5			44.811	72,1	17.373	27,9
1950	1.498	2,5			43.512	73,1	16.003	26,9
1949	1.500	2,6			42.093	72,4	16.080	27,6
1948	1.421	2,7			37.490	71,1	15.232	28,9
1947	1.307	2,6			36.736	71,3	14.762	28,7
1946	1.267	2,5			35.308	70,5	14.797	29,5
1945	1.124	2,4			33.444	69,8	14.463	30,2
1944	1.187	2,6			33.114	70,8	13.690	29,2
1943	936	2,1			31.451	70,3	13.313	29,7
1942	1.012	2,4			28.781	69,2	12.785	30,8
1941	1.026	2,6			26.509	67,5	12.736	32,5
1940	929	2,5			25.719	68,5	11.807	31,5
1939	745	2,1			23.045	64,9	12.439	35,1
1938	638	1,8			22.347	62,5	13.411	37,5
1937	652	2,0			21.962	66,1	11.267	33,9
1936	612	1,9			21.204	65,5	11.178	34,5
1935	642	2,0			20.714	65,4	10.974	34,6

## Cuadro 4.4.1

Tasas de Crecimiento Promedio Anual de la Matrícula de Séptimo y Octavo Año Básico (niños)

	A		F		H		J		N		P	
	Matrícula Total	Matrícula Científico-Humanista	Matrícula Técnico-Profesional	Matrícula Normal	Matrícula Fiscal	Matrícula Particular						
Total Período	5,80	-	-	-	6,19	4,85						
1935-81	6,74	-	-	-	7,22	5,53						
Períodos Presidenciales												
1938-40	2,44	4,93	5,79	20,67	7,28	- 6,17						
1940-46	4,94	3,58	8,86	5,31	5,42	3,83						
1946-52	4,20	4,56	3,28	4,47	3,96	4,77						
1952-58	9,56	9,20	11,54	2,89	6,48	15,30						
1958-64	5,34	4,29	6,87	8,45	5,42	5,19						
1964-70	11,31	-	-	-	15,94	2,33						
1970-73	9,45	-	-	-	10,58	5,85						
1973-81	1,48	-	-	-	1,41	1,71						
Décadas												
1940-50	4,72	3,62	7,70	4,89	5,40	3,09						
1950-60	4,47	7,62	7,48	2,59	4,67	12,87						
1960-70	8,95	-	-	-	12,18	2,91						
1970-80	4,12	-	-	-	4,46	3,03						

Cuadro 4.4.2

**Evolución de la Matrícula Científico-Humanista correspondiente  
a Séptimo y Octavo Año Básico (niños): 1935-1966**

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
	Matrícula Total	Matrícula Fiscal	B.100 % A	Matrícula Particular	D.100 % A	Matrícula Hombres	F.100 % A	Matrícula Mujeres	H.100 % A
1966	52.289	33.788	64,6	19.101	35,4				
1965	111.038	67.194	60,5	43.844	39,5				
1964	98.448	57.228	58,1	41.220	41,9				
1963	94.984	53.106	55,9	41.878	44,1				
1962	90.367	48.735	53,9	41.632	46,1				
1961	87.364	46.880	53,7	40.484	46,3				
1960	83.261	44.561	53,5	38.700	46,5				
1959	79.406	43.879	55,3	35.527	44,7	s/d	s/d	s/d	s/d
1958	76.512	43.202	56,5	33.310	43,5	s/d	s/d	s/d	s/d
1957	74.899	44.920	60,0	29.979	40,0	36.271	48,2	38.628	51,8
1956	66.328	40.088	60,4	26.240	39,6	32.151	48,5	34.177	51,5
1955	61.217	37.211	60,8	24.006	39,2	29.459	48,1	31.758	51,9
1954	55.340	32.464	58,7	22.876	41,3	26.863	48,5	28.477	51,5
1953	49.839	29.544	59,3	20.295	40,7	24.229	48,6	25.610	51,4
1952	45.117	27.201	60,3	17.916	39,7	21.858	48,4	23.259	51,6
1951	41.799	26.607	63,7	15.192	36,3	20.206	48,3	21.593	51,7
1950	39.954	25.764	64,5	14.190	35,5	19.317	48,3	20.637	51,7
1949	38.178	25.017	65,5	13.161	34,5	18.663	48,9	19.515	51,1
1948	36.965	23.898	64,7	13.067	35,3	18.248	49,4	18.717	50,6
1947	35.699	23.083	64,7	12.616	35,3	17.908	50,2	17.791	49,8
1946	34.525	22.365	64,8	12.160	35,2	17.592	51,0	16.933	49,0
1945	33.223	21.461	64,6	11.762	35,4	17.078	51,4	16.145	48,6
1944	32.780	21.291	65,0	11.489	35,0	17.059	52,0	15.721	48,0
1943	32.088	20.778	64,8	11.310	35,2	16.642	51,9	15.446	48,1
1942	30.795	19.447	63,1	11.348	36,9	16.058	52,1	14.737	47,9
1941	29.234	17.922	61,3	11.312	38,7	14.452	49,4	14.782	50,6
1940	27.995	17.401	62,2	10.594	37,8	15.116	54,0	12.879	46,0
1939	25.223	15.929	63,2	9.294	36,8	13.342	52,9	11.881	47,1
1938	25.428	14.940	58,8	10.488	41,2	13.959	54,9	11.469	45,1
1937	23.724	15.326	64,6	8.398	35,4	12.931	54,5	10.793	45,5
1936	23.671	15.219	64,3	8.452	35,7	12.810	54,1	10.861	45,9
1935	23.403	14.979	64,0	8.424	36,0	12.734	54,4	10.669	45,6

Cuadro 4.4.3

**Evolución de la Matrícula Técnico-Profesional correspondiente  
a Séptimo y Octavo Básico (niños): 1935-1966**

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
	Matrícula Total	Matrícula Fiscal	% B.100 A	Matrícula Particular	% D.100 A	Matrícula Hombres	% F.100 A	Matrícula Mujeres	% H.100 A
1966	26.742	18.703	69,9	8.039	30,1				
1965	59.248	36.446	61,5	22.802	38,5				
1964	49.813	29.606	59,4	20.207	40,6				
1963	48.901	28.083	57,4	20.818	42,6				
1962	44.425	25.761	58,0	18.664	42,0				
1961	39.928	24.171	60,5	15.757	39,5				
1960	37.148	22.552	60,7	14.596	39,3				
1959	36.315	21.106	58,1	15.209	41,9	s/d		s/d	
1958	33.443	19.968	59,7	13.475	40,3	s/d		s/d	
1957	27.176	18.766	69,1	8.410	30,9	15.069	55,4	12.107	44,6
1956	24.045	17.794	74,0	6.251	26,0	13.268	55,2	10.777	44,8
1955	21.057	15.616	74,2	5.441	25,8	12.061	57,3	8.996	42,7
1954	20.339	16.964	83,4	3.375	16,6	11.453	56,3	8.886	43,7
1953	18.579	16.239	87,4	2.340	12,6	10.560	56,8	8.019	43,2
1952	17.370	15.834	91,2	1.536	8,8	10.266	59,1	7.104	40,9
1951	18.819	16.749	89,0	2.070	11,0	10.982	58,4	7.837	41,6
1950	18.063	16.369	90,6	1.694	9,4	10.755	59,7	7.288	40,3
1949	18.495	15.686	84,8	2.809	15,2	10.988	59,4	7.507	40,6
1948	14.336	12.281	85,7	2.055	14,3	7.872	54,9	6.464	45,1
1947	14.492	12.444	85,9	2.048	14,1	8.048	55,5	6.444	44,5
1946	14.313	11.768	82,2	2.545	17,8	7.794	54,5	6.519	45,5
1945	13.560	10.956	80,8	2.604	19,2	7.740	57,1	5.820	42,9
1944	12.837	10.735	83,6	2.102	16,4	6.774	52,8	6.063	47,2
1943	11.740	9.835	83,8	1.905	16,2	5.692	48,5	6.048	51,5
1942	9.759	8.422	86,3	1.337	13,7	4.315	44,2	5.444	55,8
1941	8.985	7.658	85,2	1.327	14,8	4.008	44,6	4.977	55,4
1940	8.602	7.488	87,0	1.114	12,0	3.592	41,8	5.010	58,2
1939	9.516	6.459	67,9	3.057	32,1	5.024	52,8	4.492	47,2
1938	9.692	6.862	70,8	2.830	29,2	4.836	49,9	4.856	50,1
1937	8.853	6.078	68,7	2.775	31,3	4.436	50,1	4.417	49,9
1936	8.099	5.466	67,5	2.633	32,5	4.241	52,4	3.858	47,6
1935	7.643	5.185	67,8	2.458	32,2	3.925	51,4	3.718	48,6

\* Cálculo estimado Matrícula Hombres y Mujeres.

Educ. Comercial Particular 1954 → 1930 (en base a porcentajes promedio de años 55 al 57) Ed. Agrícola Part. 54 → 30.  
Educ. Industrial Particular 1955 → 1930 Ed. Normal Part. 54 → 30.

Cuadro 4.4.4

**Evolución de la Matrícula Normal correspondiente  
a Séptimo y Octavo Año Básico (niños): 1935-1966**

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
	Matrícula Total	Matrícula Fiscal	B.100 % A	Matrícula Particular	D.100 % A	Matrícula Hombres	F.100 % A	Matrícula Mujeres	H.100 % A
1966	1.497	1.275	85.2	222	14.8	s/d	s/d	s/d	s/d
1965	2.859	2.413	84.4	446	15.6	s/d	s/d	s/d	s/d
1964	3.179	2.335	73.5	844	26.5	s/d	s/d	s/d	s/d
1963	2.485	1.957	78.8	528	21.2	s/d	s/d	s/d	s/d
1962	2.173	1.690	77.8	483	22.2	s/d	s/d	s/d	s/d
1961	2.005	1.612	80.4	393	19.6	s/d	s/d	s/d	s/d
1960	1.934	1.545	73.2	389	26.8	s/d	s/d	s/d	s/d
1959	1.657	1.469	83.7	188	11.3	s/d	s/d	s/d	s/d
1958	1.954	1.775	90.8	179	9.2	s/d	s/d	s/d	s/d
1957	2.276	2.139	94.0	137	6.0	1.140	50.0	1.136	50.0
1956	2.040	1.888	92.5	152	7.5	94.7	46.4	1.093	53.6
1955	2.148	2.002	93.2	146	6.8	882	41.1	1.266	58.9
1954	2.006	1.878	93.6	128	6.4	887	44.2	1.119	55.8
1953	1.753	1.629	92.9	124	7.1	948	54.1	805	45.9
1952	1.647	1.532	93.0	115	7.0	808	49.1	839	50.9
1951	1.566	1.455	92.9	111	7.1	703	44.9	863	55.1
1950	1.498	1.379	92.1	119	7.9	613	40.9	885	59.1
1949	1.500	1.390	92.7	110	7.3	574	38.3	926	61.7
1948	1.421	1.311	92.3	110	7.7	540	38.0	881	62.0
1947	1.307	1.209	92.5	98	7.5	552	42.2	755	57.8
1946	1.267	1.175	93.7	92	7.3	522	41.2	745	58.8
1945	1.124	1.027	91.4	97	8.6	441	39.4	681	60.6
1944	1.187	1.088	91.7	99	8.3	426	35.9	761	64.1
1943	936	838	89.5	98	10.5	274	29.3	662	70.7
1942	1.012	912	90.1	100	9.9	292	28.9	720	71.1
1941	1.026	929	90.5	97	9.5	280	30.1	746	69.9
1940	929	830	89.3	99	10.7	187	20.1	742	79.9
1939	745	657	88.2	88	11.8	150	20.1	595	79.9
1938	638	545	85.4	93	14.6	147	23.0	491	77.0
1937	652	558	85.6	94	4.4	150	23.0	502	77.0
1936	612	519	84.8	93	5.2	139	22.7	473	77.3
1935	642	550	85.7	92	4.3	154	24.0	488	76.0

\* Estimado Matrícula Particular.

GRAFICO Nº 10. Evolución de la Matrícula Total y Particular de la Enseñanza Media de Niños. (En miles)

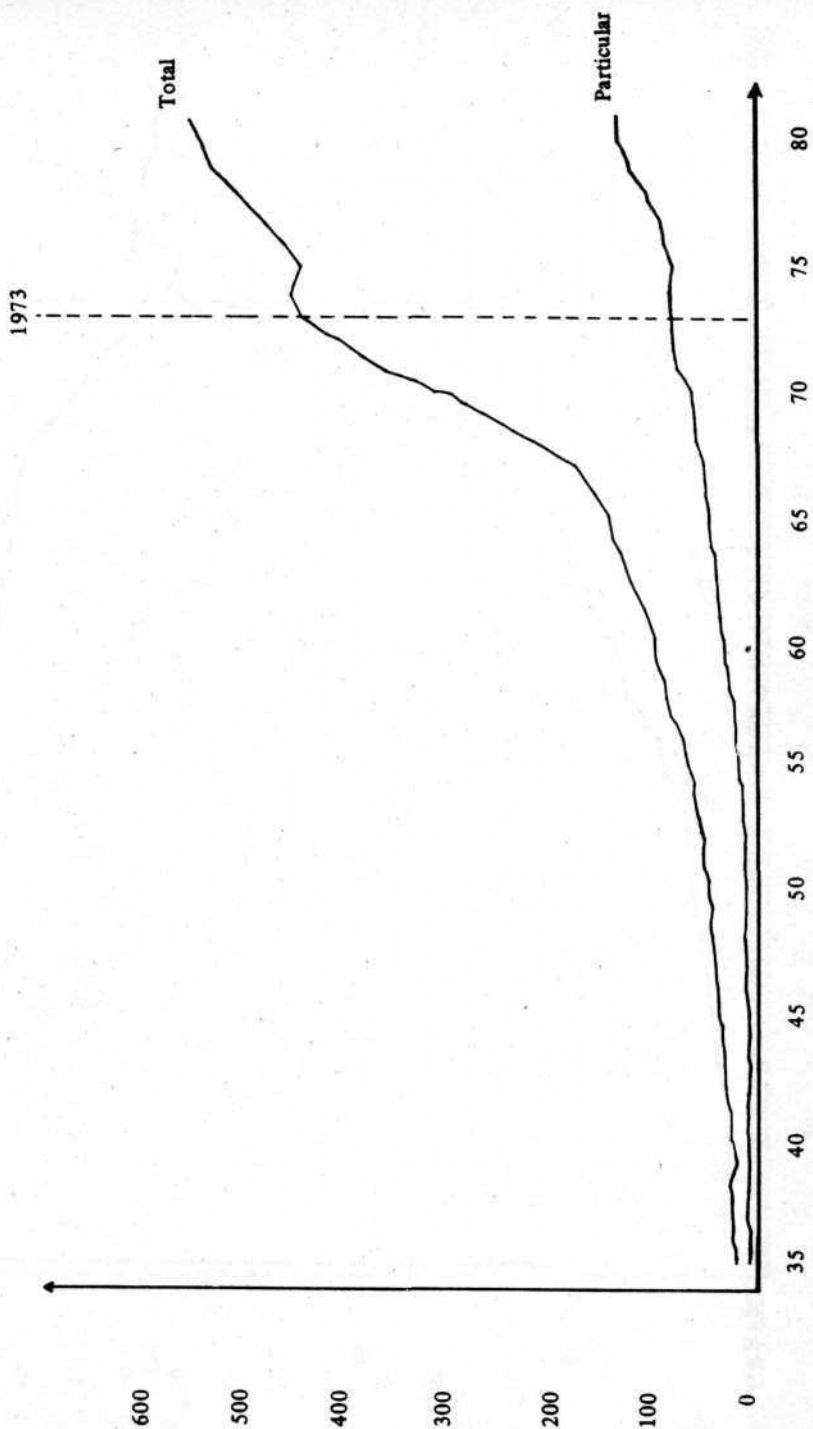
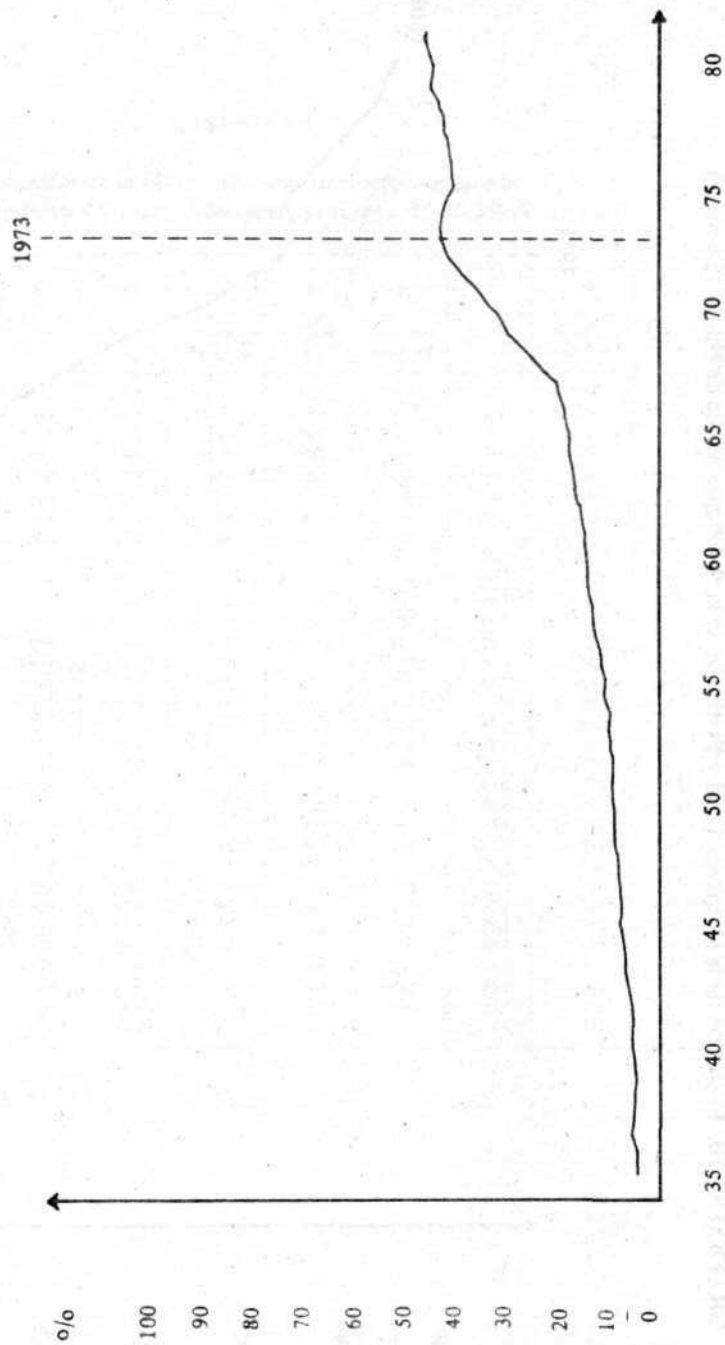
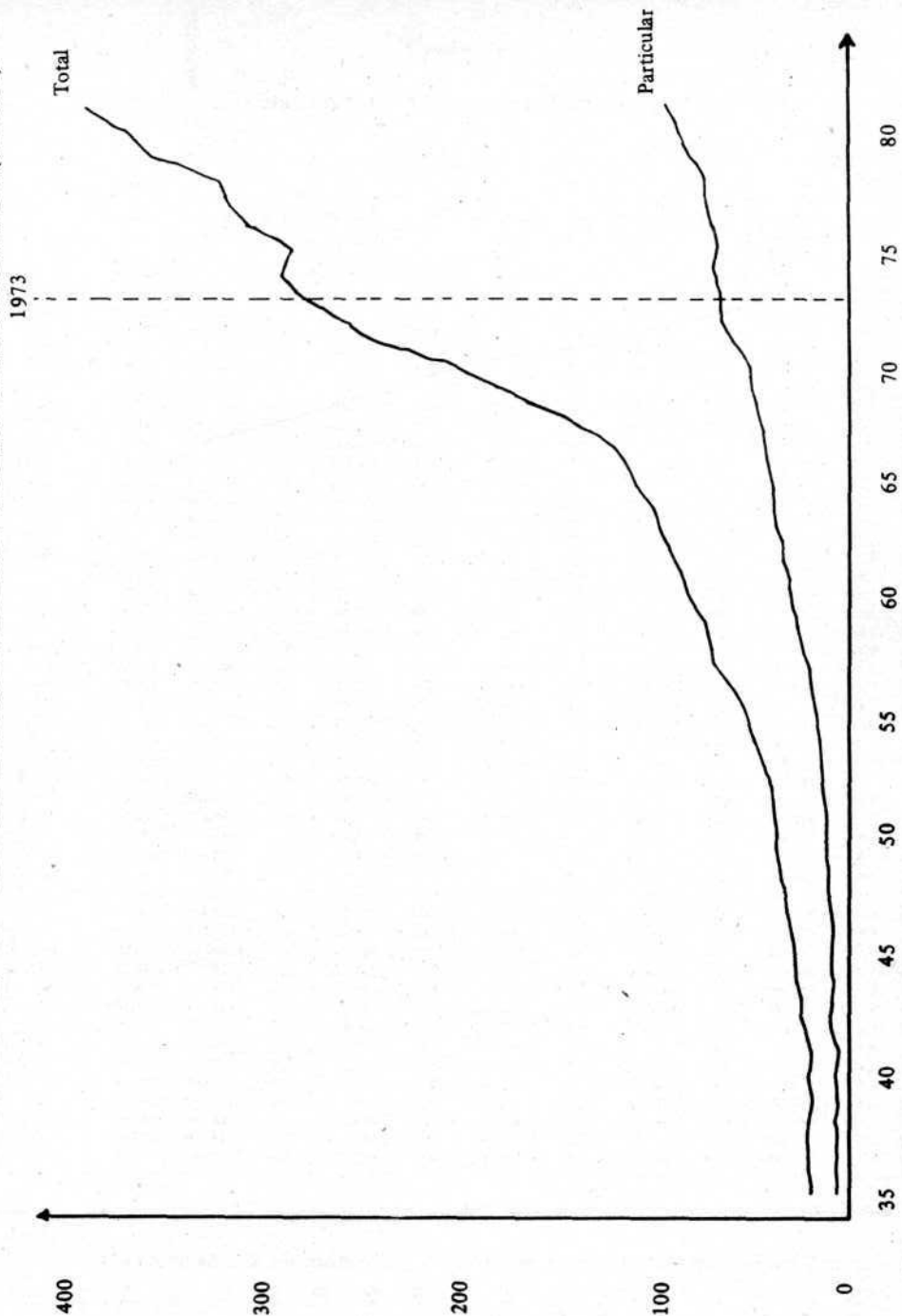


GRAFICO Nº 11. Evolución de la cobertura relativa (Matrícula/Pobl. 15-19) de la Enseñanza Media de Niños. (En porcentajes)



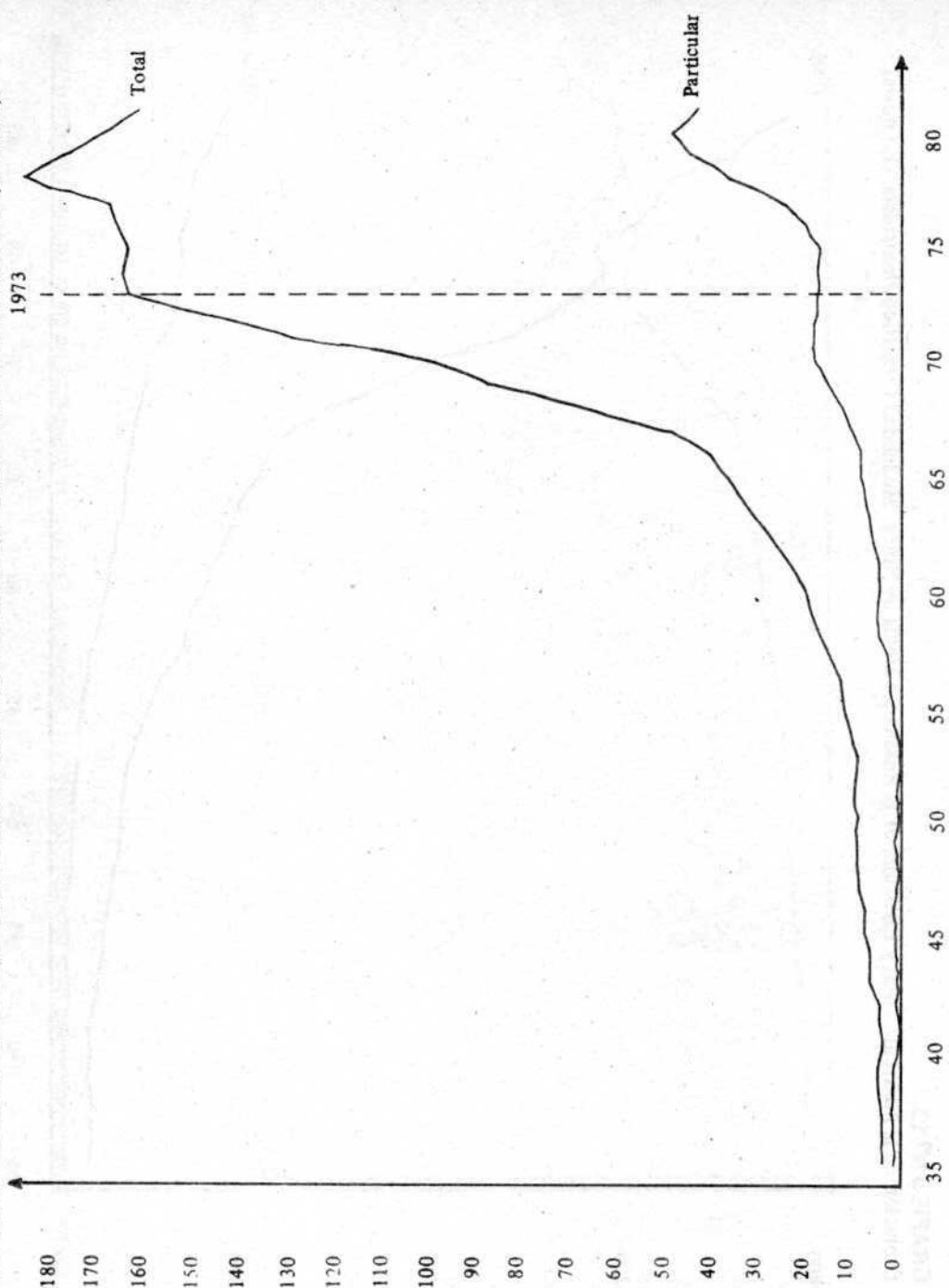
**GRAFICO Nº 12.**

Evolución de la Matrícula Total y Particular de la Enseñanza Media de Niños. Modalidad Científico-Humanista. (En miles).



**GRAFICO Nº 13.**

Evolución de la Matrícula Total y Particular de la Enseñanza Media de Niños. Modalidad Técnico-Profesional. (En miles).



Cuadro 5

## Evolución de la Matrícula de la Enseñanza Media (niños): 1935-1981

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
	Matrícula Total	Población 15-19 años	A. 100 % B	Matrícula Hombres	D. 100 % A	Matrícula Hombres 15-19 años	D.100 % F	Matrícula Mujeres	H. 100 % A	Matrícula Mujeres 15-19 años	H. 100 % J
1981	554.749	1.221.281	45,4	258.425	46,6	617.406	41,9	296.324	54,4	603.875	49,1
1980	541.639	1.220.838	44,4	253.929	46,9	617.045	41,2	287.710	53,1	603.793	47,7
1979	536.428	1.211.009	44,3	251.159	46,8	611.965	41,0	285.269	53,2	599.044	47,6
1978	510.471	1.194.452	42,7	242.256	47,5	603.498	40,1	268.215	52,5	590.954	45,4
1977	487.264	1.172.447	41,6	229.172	47,0	592.309	38,7	258.092	53,0	580.138	44,5
1976	465.935	1.146.280	40,6	214.984	46,1	579.065	37,1	250.951	53,9	567.215	44,2
1975	448.911	1.117.234	40,2	210.378	46,9	564.433	37,3	238.533	53,1	552.801	43,1
1974	455.517	1.081.776	42,1	214.416	47,1	546.730	39,2	241.101	52,9	535.046	45,1
1973	445.862	1.039.052	42,9	213.847	48,0	525.513	40,7	232.015	52,0	513.539	45,2
1972	408.024	994.357	41,0	195.858	48,0	503.303	38,9	212.166	52,0	491.054	43,2
1971	366.100	952.993	38,4	175.574	48,0	482.625	36,4	190.525	52,0	470.368	40,5
1970	302.100	920.257	32,8	141.800	46,9	466.001	30,4	160.300	53,1	454.256	35,3
1969	267.695	898.562	29,8	128.397	48,0	454.491	28,3	139.298	52,0	443.961	31,4
1968	225.711	884.376	25,5	108.916	48,2	446.413	24,4	116.795	51,8	437.963	26,7
1967	182.286	874.079	20,9	87.345	47,9	440.177	19,8	94.941	52,1	433.902	21,9
1966	162.178	864.050	18,8	78.359	48,3	434.194	18,0	83.819	51,7	429.856	19,5
1965	148.444	850.672	17,5	71.945	48,5	426.874	16,9	76.499	51,5	423.798	18,1
1964	142.154	833.976	17,1	69.303	48,8	418.312	16,6	72.851	51,2	415.664	17,5
1963	133.173	816.378	16,3	65.266	49,0	409.568	15,9	67.907	51,0	406.810	16,7
1962	124.224	797.822	15,6	60.519	48,7	400.498	15,1	63.705	51,3	397.324	16,0
1961	115.207	778.260	14,8	55.919	48,5	390.961	14,3	59.288	51,5	387.299	15,3
1960	108.819	757.337	14,4	52.788	48,5	380.814	13,9	56.031	51,5	376.823	14,9
1959	99.217	733.902	13,5	46.632*	47,0	369.026	12,6	52.585*	53,0	364.876	14,4
1958	92.377	710.166	13,0	43.417*	47,0	357.237	12,2	48.960*	53,0	352.929	13,9
1957	88.728	686.431	12,9	43.615	49,2	345.448	12,6	45.113	50,8	340.983	13,2
1956	74.609	662.696	11,3	37.010	49,6	333.660	11,0	37.599	50,4	329.036	11,3
1955	69.502	638.960	10,9	34.083	49,0	321.871	10,6	35.419	51,0	317.089	11,2
1954	63.515	624.816	10,2	31.198	49,1	314.853	9,9	32.317	50,9	309.963	10,4
1953	57.685	610.984	9,4	28.760	49,9	307.988	9,3	28.925	50,1	302.996	9,5
1952	53.737	597.459	9,0	26.811	49,9	301.272	8,9	26.926	50,1	296.187	9,1
1951	51.786	584.232	8,9	25.990	50,2	294.703	8,8	25.796	49,8	289.529	8,9
1950	49.343	571.299	8,6	25.078	50,8	288.277	8,7	24.265	49,2	283.022	8,6
1949	47.999	564.882	8,5	24.623	51,3	284.756	8,6	23.376	48,7	280.126	8,3
1948	46.347	558.538	8,3	23.026	49,7	281.279	8,2	23.321	50,3	277.259	8,4
1947	43.533	552.264	7,9	22.171	50,9	277.843	8,0	21.362	49,1	274.421	7,8
1946	39.911	546.061	7,3	20.789	52,1	274.450	7,6	19.122	47,9	271.611	7,0
1945	37.525	539.928	7,0	19.511	52,0	271.098	7,2	18.014	48,0	268.830	6,7
1944	35.448	533.864	6,6	18.558	52,4	267.787	6,9	16.890	47,6	266.077	6,3
1943	32.991	527.868	6,2	17.383	52,7	264.517	6,6	15.608	47,3	263.351	5,9
1942	29.289	521.939	5,6	15.369	52,5	261.286	5,9	13.920	47,5	260.653	5,3
1941	25.625	516.076	5,0	13.847	54,0	258.095	5,4	11.778	46,0	257.981	4,6
1940	25.792	510.280	5,1	13.774	53,4	254.943	5,4	12.018	46,6	255.337	4,7
1939	24.205	506.028	4,9	13.196	54,5	252.222	5,2	11.009	45,5	253.806	4,3
1938	25.362	501.811	5,0	13.824	54,5	249.529	5,5	11.538	45,5	252.282	4,6
1937	25.306	497.630	5,1	13.838	54,7	246.866	5,6	11.468	45,3	250.764	4,6
1936	24.378	493.483	4,9	13.487	55,3	244.231	5,5	10.891	44,7	249.252	4,4
1935	23.053	489.371	4,7	12.899	56,0	241.624	5,3	10.154	44,0	247.747	4,1

1972 hay 24 que faltan por problemas en las fuentes.

\* Estimado.

Incluye cifras estimadas de los cuadros XI y 7º y 8º Téc. Profesional (en especial N y T).

Cuadro 5

## Evolución de la Matrícula de la Enseñanza Media (niños): 1935-1981

(continuación)

	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U
	Matrícula C-H	% L. 100 A	Matrícula T-P	% N. 100 A	Matrícula Normal	% P. 100 A	Matrícula Fiscal	% R. 100 A	Matrícula Particular	% T. 100 A
1981	392.940	70,8	161.809	29,2	-	-	416.584	75,1	138.165	24,9
1980	371.626	68,6	170.013	31,4	-	-	406.374	75,0	135.265	25,0
1979	358.127	66,8	178.301	33,2	-	-	409.655	76,4	126.773	23,6
1978	324.300	63,5	186.100	36,5	-	-	397.092	77,8	113.379	22,2
1977	318.500	65,4	168.800	34,6	-	-	389.351	79,9	97.913	20,1
1976	307.900	66,1	158.000	33,9	-	-	375.147	80,5	90.788	19,5
1975	285.800	63,7	163.100	36,3	-	-	364.740	81,2	84.171	18,8
1974	291.100	63,9	164.600	36,1	-	-	369.964	81,2	85.553	18,8
1973	282.800	63,4	163.100	36,6	-	-	362.878	81,4	82.984	18,6
1972	261.100	64,0	146.900	36,0	-	-	325.800	79,8	82.200	20,2
1971	238.600	65,2	127.500	34,8	-	-	288.500	78,8	77.600	21,2
1970	202.400	67,0	99.700	33,0	s/d	s/d	232.200	76,9	69.900	23,1
1969	178.900	66,8	85.900	32,1	2.895	1,1	204.159	76,3	63.536	23,7
1968	153.100	67,8	68.500	30,3	4.111	1,9	165.618	73,4	60.093	26,6
1967	127.400	69,9	49.900	27,4	4.986	2,7	127.147	69,8	55.139	30,2
1966	116.500	71,8	40.800	25,2	4.878	3,0	111.510	68,8	50.668	31,2
1965	107.200	72,2	37.400	25,2	3.844	2,6	99.263	66,9	49.181	33,1
1964	103.600	72,9	34.100	24,0	4.454	3,1	96.086	67,6	46.068	32,4
1963	97.500	73,2	30.900	23,2	4.773	3,6	89.882	67,5	43.291	32,5
1962	92.100	74,1	27.600	22,2	4.524	3,7	83.541	67,3	40.683	32,7
1961	87.100	75,6	23.700	20,6	4.407	3,8	78.278	67,9	36.929	32,1
1960	83.300	76,5	20.800	19,1	4.719	4,4	74.118	68,1	34.701	31,9
1959	75.459	76,1	19.044	19,2	4.714	4,7	66.930	67,5	32.287	32,5
1958	70.130	75,9	17.351	18,8	4.896	5,3	62.788	70,0	29.589	30,0
1957	68.831	77,6	15.057	17,0	4.840	5,4	64.186	72,3	24.542	27,7
1956	57.518	77,1	12.399	16,7	4.692	6,2	53.270	71,4	21.339	28,6
1955	52.946	76,2	12.099	17,4	4.457	6,4	50.555	72,7	18.947	27,3
1954	48.178	75,9	11.059	17,4	4.278	6,7	46.168	72,7	17.347	27,3
1953	44.023	76,3	9.565	16,6	4.097	7,1	42.191	73,1	15.494	26,9
1952	41.061	76,4	9.456	17,6	3.220	6,0	39.347	73,2	14.390	26,8
1951	38.998	75,3	9.890	19,1	2.898	5,6	38.322	74,0	13.464	26,0
1950	37.233	75,5	9.422	19,1	2.688	5,4	36.957	74,9	12.386	25,1
1949	35.765	74,5	9.793	20,4	2.441	5,1	36.103	75,2	11.896	24,8
1948	34.597	74,6	9.352	20,2	2.398	5,2	35.147	75,8	11.200	24,2
1947	32.456	74,6	8.912	20,4	2.165	5,0	32.842	75,4	10.691	24,6
1946	30.201	75,7	7.679	19,2	2.031	5,1	29.383	73,6	10.528	24,4
1945	28.296	75,4	7.286	19,4	1.943	5,2	27.554	73,4	9.971	26,6
1944	27.028	76,2	6.655	18,8	1.765	5,0	26.086	73,6	9.362	26,4
1943	24.925	75,6	6.386	19,4	1.680	5,0	24.381	73,9	8.610	26,1
1942	23.206	79,2	4.487	15,3	1.596	5,5	20.785	71,0	8.504	29,0
1941	19.915	77,7	4.278	16,7	1.432	5,6	19.070	74,4	6.555	25,6
1940	20.687	80,2	3.859	15,0	1.246	4,8	18.282	70,9	7.510	29,1
1939	18.634	77,0	4.552	18,8	1.019	4,2	16.297	67,3	7.908	32,7
1938	20.263	79,9	4.022	15,9	1.077	4,2	16.961	66,9	8.401	33,1
1937	20.475	80,9	3.957	15,6	874	3,5	17.265	68,2	8.041	31,8
1936	19.710	80,9	3.683	15,1	985	4,0	16.917	69,4	7.461	30,6
1935	18.490	80,2	3.456	15,0	1.107	4,8	15.973	69,3	7.080	30,7

1972 no coincide Matrícula Total con Fiscal v Particular por tener distintas fuentes.

Cuadro 5.1

## Tasas de Crecimiento Promedio Anual de la Matrícula de la Enseñanza Media (niños)

	A	B	C	D	H	L	N	P	R	T
	Matrícula Total	Población 15 años	A. 100 % B	Matrícula Hombres	Matrícula Mujeres	Matrícula C-H	Matrícula T-P	Matrícula Normal	Matrícula Fiscal	Matrícula Particular
Total										
Período										
1935 - 81	7,16	2,01	5,05	6,73	7,61	6,87	8,72	-	7,35	6,67
1935 - 73	8,11	2,00	5,99	7,67	8,58	7,44	10,67	-	8,57	6,69
Períodos Presidenciales										
1938 - 40	0,84	0,84	0,00	- 0,18	2,06	1,04	- 2,05	7,56	3,82	- 5,45
1940 - 46	7,55	1,14	6,36	7,10	8,05	6,51	12,15	8,48	8,23	5,79
1946 - 52	5,08	1,01	3,51	3,33	5,87	5,25	3,53	7,98	4,99	5,35
1952 - 58	9,45	2,92	6,35	8,37	19,37	9,33	10,65	7,23	8,10	12,77
1958 - 64	7,45	2,71	4,61	8,11	6,85	6,72	11,92	- 1,56	7,35	7,66
1964 - 70	13,39	1,65	11,54	12,67	14,05	11,81	19,58	-	15,84	7,20
1970 - 73	13,85	4,13	9,34	14,68	13,12	11,80	17,83	-	16,05	5,89
1973 - 81	2,77	2,04	0,71	2,40	3,11	4,20	- 0,10	-	1,74	6,58
Décadas										
1940 - 50	6,70	1,14	5,52	6,18	7,28	6,05	9,34	7,99	7,29	5,13
1950 - 60	8,23	2,86	5,21	7,73	8,73	8,39	8,24	5,79	7,21	10,85
1960 - 70	10,75	1,96	8,62	10,39	11,08	9,28	16,97	-	12,10	7,25
1970 - 80	6,01	2,87	3,06	6,00	6,02	6,26	5,48	-	5,76	6,82

Cuadro 5.2

Evolución de la Matrícula Científico-Humanista de la Enseñanza Media (niños): 1935 - 1981

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
	Matrícula Total	Matrícula Fiscal	% B. 100 A	Matrícula Particular	% D. 100 A	Matrícula Hombres	% F. 100 A	Matrícula Mujeres	% H. 100 A
1981	392.940	298.086	75,9	94.854	24,1	174.872	44,5	218.068	55,5
1980	371.626	284.382	76,5	87.244	23,5	164.782	44,3	296.844	55,7
1979	358.127	276.080	77,1	82.047	22,9	157.032	43,8	201.095	56,2
1978	324.379	247.794	76,4	76.585	23,6	141.438	43,6	182.941	56,4
1977	318.441	245.551	77,1	72.890	22,9	137.618	43,2	180.823	56,8
1976	307.946	237.942	77,3	70.004	22,7	128.600	41,8	179.346	58,2
1975	285.806	219.140	76,7	66.666	23,3	119.443	41,8	166.363	58,2
1974	291.068	223.420	76,8	67.648	23,2	121.086	41,6	169.982	58,4
1973	282.721	217.012	76,8	65.709	23,2	120.247	42,5	162.474	57,5
1972	261.205	196.539	75,2	64.666	24,8	112.349	43,0	148.856	57,0
1971	238.651	179.226	75,1	59.425	24,9	104.498	43,8	134.153	56,2
1970	202.506	151.128	74,6	51.378	25,4	88.000	43,4	114.400	56,6
1969	178.887	131.005	73,2	47.882	26,8	80.750	45,1	98.137	54,9
1968	153.100	106.500	69,6	46.600	30,4	69.700	45,5	83.400	54,5
1967	127.400	83.800	65,8	43.600	34,2	58.700	46,1	68.700	53,9
1966	116.500	75.300	64,6	41.200	35,4	54.600	46,9	61.900	53,1
1965	107.200	67.300	62,8	39.900	37,2	49.900	46,5	57.300	53,5
1964	103.600	65.900	63,6	37.700	36,4	49.100	47,4	54.500	52,6
1963	97.500	61.800	63,4	35.700	36,6	46.500	47,7	51.000	52,3
1962	92.100	58.100	63,1	34.000	36,9	43.800	47,6	48.300	52,4
1961	87.100	55.500	63,7	31.600	36,3	41.300	47,4	45.800	52,6
1960	83.300	53.600	64,3	29.700	35,7	39.600	47,5	43.700	52,5
1959	75.459	48.221	63,9	27.238	36,1	35.918*	47,6	39.541*	52,4
1958	70.130	45.276	64,6	24.854	35,4	33.382*	47,6	36.748*	52,4
1957	68.831	47.229	68,6	21.602	31,4	32.778	47,6	36.053	52,4
1956	57.518	38.394	66,8	19.124	33,2	27.490	47,8	30.028	52,2
1955	52.946	35.621	67,3	17.325	32,7	25.313	47,8	27.633	52,2
1954	48.178	32.228	66,9	15.950	33,1	22.947	47,6	25.231	52,4
1953	44.023	29.611	67,3	14.412	32,7	21.024	47,8	22.999	52,2
1952	41.061	27.465	66,9	13.596	33,1	19.517	47,5	21.544	52,5
1951	38.998	26.526	68,0	12.472	32,0	18.638	47,8	20.360	52,2
1950	37.233	25.660	68,9	11.573	31,1	17.922	48,1	19.311	51,9
1949	35.765	25.097	70,2	10.668	29,8	17.562	49,1	18.203	50,9
1948	34.597	24.457	70,7	10.140	29,3	17.208	49,7	17.389	50,3
1947	32.456	22.855	70,4	9.601	29,6	16.438	50,6	16.018	49,4
1946	30.201	20.970	69,4	9.231	30,6	15.442	51,3	14.759	48,7
1945	28.296	19.564	69,1	8.732	30,9	14.622	51,7	13.674	48,3
1944	27.028	18.636	69,0	8.392	31,0	14.271	52,8	12.757	47,2
1943	24.925	17.203	69,0	7.722	31,0	13.408	53,8	11.517	46,2
1942	23.206	15.437	66,5	7.769	33,5	12.562	54,0	10.644	46,0
1941	19.915	13.973	70,2	5.942	29,8	11.213	56,3	8.702	43,7
1940	20.687	13.737	66,4	6.950	33,6	11.436	55,3	9.251	44,7
1939	18.634	12.144	65,2	6.490	34,8	10.370	55,7	8.264	44,3
1938	20.263	13.157	64,9	7.106	35,1	11.424	56,4	8.839	43,6
1937	20.475	13.736	67,1	6.739	32,9	11.646	56,9	8.829	43,1
1936	19.710	13.499	68,5	6.211	31,5	11.145	56,5	8.565	43,5
1935	18.490	12.617	68,2	5.873	31,8	10.489	56,7	8.001	43,3

\* Estimado.

**Cuadro 5.2.1**

**Tasas de Crecimiento Promedio Anual de la Matrícula Científico - Humanista de la Enseñanza Media (Niños)**

	A	B	D	F	H
	Matrícula Total	Matrícula Fiscal	Matrícula Particular	Matrícula Hombres	Matrícula Mujeres
<b>Total Período</b>					
1935 - 81	6,87	7,12	6,23	6,31	7,45
1935 - 73	7,44	7,77	6,56	6,63	8,25
<b>Períodos Presidenciales</b>					
1938 - 40	1,04	2,18	- 1,10	0,05	2,30
1940 - 46	6,51	7,30	4,84	5,13	8,10
1946 - 52	5,25	4,60	6,67	3,98	6,51
1952 - 58	9,33	8,69	10,58	9,36	9,31
1958 - 64	6,72	6,46	7,19	6,64	6,79
1964 - 70	11,82	14,84	5,29	10,21	13,15
1970 - 73	11,77	12,82	8,55	10,97	12,41
1973 - 81	4,20	4,09	4,70	4,79	3,75
<b>Décadas</b>					
1940 - 50	6,05	6,45	5,23	4,60	7,64
1950 - 60	8,39	7,64	9,88	8,25	8,51
1960 - 70	9,29	10,92	5,63	3,31	10,10
1970 - 80	6,26	6,53	5,44	6,47	6,10

Cuadro 5.3

Evolución de la Matrícula Técnico-Profesional de la Enseñanza Media (niños): 1935 - 1981

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
	Matrícula Total	Matrícula Fiscal	% B. 100 A	Matrícula Particular	% D. 100 A	Matrícula Hombres	% F. 100 A	Matrícula Mujeres	% H. 100 A
1981	161.809	118.498	73,2	43.311	26,8	83.553	51,6	78.256	48,4
1980	170.013	121.992	71,8	48.021	28,2	89.147	52,4	80.866	47,6
1979	178.301	133.575	74,9	44.726	25,1	94.127	52,8	84.174	47,2
1978	186.092	149.298	80,2	36.794	19,8	100.818	54,2	85.274	45,8
1977	168.823	143.800	85,2	25.023	14,8	91.554	54,2	77.269	45,8
1976	157.989	137.205	86,8	20.784	13,2	86.384	54,7	71.605	45,3
1975	163.105	145.600	89,3	17.505	10,7	90.935	55,8	72.170	44,2
1974	164.449	146.544	89,1	17.905	10,9	93.330	56,8	71.119	43,2
1973	163.141	145.866	89,4	17.275	10,6	93.600	57,4	69.541	42,6
1972	146.819	129.276	88,1	17.543	11,9	83.509	56,9	63.310	43,1
1971	127.448	109.233	85,7	18.215	14,3	71.076	55,8	56.372	44,2
1970	99.700	81.000	81,2	18.700	18,8	53.800	54,0	45.900	46,0
1969	85.900	70.600	82,2	15.300	17,8	46.700	54,4	39.200	45,6
1968	68.500	55.600	81,2	12.900	18,8	37.900	55,3	30.600	44,7
1967	49.900	39.000	78,2	10.900	21,8	27.000	54,1	22.900	45,9
1966	40.800	32.200	78,9	8.600	21,1	22.100	54,2	18.700	45,8
1965	37.400	28.600	76,5	8.800	23,5	20.700	55,3	16.700	44,7
1964	34.100	26.400	77,4	7.700	22,6	18.600	54,5	15.500	45,5
1963	30.900	24.000	77,7	6.900	22,3	17.000	55,0	13.900	45,0
1962	27.600	21.600	78,3	6.000	21,7	15.000	54,3	12.600	45,7
1961	23.700	19.000	80,2	4.700	19,8	12.900	54,4	10.800	45,6
1960	20.800	16.300	78,4	4.500	21,6	11.300	54,3	9.500	45,7
1959	19.044	14.292	75,0	4.752	25,0	10.798*	56,7	8.246*	43,3
1958	17.351	12.852	74,1	4.499	25,9	9.630*	55,5	7.721*	44,5
1957	15.057	12.297	81,7	2.760	18,3	8.725	57,9	6.332	42,1
1956	12.399	10.384	83,7	2.015	16,3	7.367	59,4	5.032	40,6
1955	12.099	10.626	87,8	1.473	12,2	6.723	55,6	5.376	44,4
1954	11.059	9.831	88,9	1.228	11,1	6.370	57,6	4.689	42,4
1953	9.565	8.648	90,4	917	9,6	5.794	60,6	3.771	39,4
1952	9.456	8.815	93,2	641	6,8	5.933	62,7	3.523	37,3
1951	9.890	9.045	91,5	845	8,5	6.092	61,6	3.798	38,4
1950	9.422	8.767	93,0	655	7,0	5.991	63,6	3.431	36,4
1949	9.793	8.710	88,9	1.083	11,1	6.078	62,1	3.715	37,9
1948	9.352	8.438	90,2	914	9,8	4.893	52,3	4.459	47,7
1947	8.912	7.952	89,2	960	10,8	4.941	55,4	3.971	44,6
1946	7.679	6.503	84,7	1.176	15,3	4.641	60,4	3.038	39,6
1945	7.286	6.174	84,7	1.112	15,3	4.238	58,2	3.048	41,8
1944	6.655	5.816	87,4	839	12,6	3.687	55,4	2.968	44,6
1943	6.386	5.627	88,1	759	11,9	3.442	53,9	2.944	46,1
1942	4.487	3.884	86,6	603	13,4	2.338	52,1	2.149	47,9
1941	4.278	3.793	88,7	485	11,3	2.160	50,5	2.118	49,5
1940	3.859	3.430	88,9	429	11,1	1.948	50,5	1.911	49,5
1939	4.552	3.249	71,4	1.303	28,6	2.535	55,7	2.017	44,3
1938	4.022	2.853	70,9	1.169	29,1	2.189	54,4	1.833	45,6
1937	3.957	2.783	70,3	1.174	29,7	1.997	50,5	1.960	49,5
1936	3.693	2.559	69,5	1.124	30,5	2.035	55,3	1.648	44,7
1935	3.456	2.371	68,6	1.085	31,4	2.122	61,4	1.334	38,6

\* Estimado.

\*\* Cálculo estimado Matrícula Hombres y Mujeres.

Ed. Comercial Matrícula 1954 → 1930 (en base a porcentajes promedio de año 55 al 57) Ed. Agrícola Part. 54 → 30

Ed. Industrial

1955 → 1930

Ed. Normal Part. 54 → 30

Cuadro 5.3.1

**Tasas de Crecimiento Promedio Anual de la Matrícula Técnico-Profesional de la Enseñanza Media (niños)**

	A	B	D	F	H
	Matrícula Total	Matrícula Fiscal	Matrícula Particular	Matrícula Hombres	Matrícula Mujeres
<b>Total Período</b>					
1935 - 81	8,72	8,88	8,34	8,31	9,26
1935 - 73	10,68	11,45	7,56	10,48	10,97
<b>Períodos Presidenciales</b>					
1938 - 40	- 2,05	9,65	- 39,42	- 5,67	2,11
1940 - 46	12,15	11,25	18,30	15,57	8,03
1946 - 52	3,53	5,20	- 9,62	4,18	2,50
1952 - 58	10,65	6,49	38,37	8,41	13,97
1958 - 64	11,92	12,75	9,37	11,60	12,32
1964 - 70	19,58	20,54	15,94	19,37	19,83
1970 - 73	17,84	21,66	- 2,61	20,27	14,80
1973 - 81	- 0,10	- 2,56	12,18	- 1,41	1,49
<b>Décadas</b>					
1940 - 50	9,34	9,84	4,32	11,89	6,03
1950 - 60	8,24	6,40	21,25	6,55	10,72
1960 - 70	16,97	17,39	15,31	16,89	17,06
1970 - 80	5,48	4,18	9,89	5,18	5,83

Cuadro 5.4

## Evolución de la Matrícula Normal de la Enseñanza Media (niños): 1935 - 1969

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
	Matrícula Total	Matrícula Fiscal	% B. 100 A	Matrícula Particular	% D. 100 A	Matrícula Hombres*	% F. 100 A	Matrícula Mujeres*	% H. 100 A
1970	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d
1969	2.895	2.559	88,4	336	11,6	897	31,0	1.998	69,0
1968	4.111	3.518	85,6	593	14,4	1.316	32,0	2.795	68,0
1967	4.986	4.347	87,2	639	12,8	1.645	33,0	3.341	67,0
1966	4.878	4.010	82,2	868	17,8	1.659	34,0	3.210	66,0
1965	3.844	3.363	87,5	481	12,5	1.345	35,0	2.499	65,0
1964	4.454	3.786	85,0	668	15,0	1.603	36,0	2.851	64,0
1963	4.773	4.082	85,5	691	14,5	1.766	37,0	3.007	63,0
1962	4.524	3.841	84,9	683	15,1	1.719	38,0	2.805	62,0
1961	4.407	3.778	85,7	629	14,3	1.719	39,0	2.688	61,0
1960	4.719	4.218	89,4	501	10,6	1.888	40,0	2.831	60,0
1959	4.714	4.417	93,7	297	6,3	1.933**	41,0	2.781**	59,0
1958	4.896	4.660	95,2	236	4,8	2.056**	42,0	2.840**	58,0
1957	4.840	4.660	96,3	180	3,7	2.112	43,6	2.728	56,4
1956	4.692	4.492	95,7	200	4,3	2.153	45,9	2.539	54,1
1955	4.457	4.308	96,7	149	3,3	2.047	45,9	2.410	54,1
1954	4.278	4.109	96,0	169	4,0	1.881	44,0	2.397	56,0
1953	4.097	3.932	96,0	165	4,0	1.942	47,4	2.155	52,6
1952	3.220	3.067	95,2	153	4,8	1.361	42,3	1.859	57,7
1951	2.898	2.751	94,9	147	5,1	1.260	43,5	1.638	56,5
1950	2.688	2.530	94,1	158	5,9	1.165	43,3	1.523	56,7
1949	2.441	2.296	94,1	145	5,9	983	40,3	1.458	59,7
1948	2.398	2.252	93,9	146	6,1	925	38,6	1.473	61,4
1947	2.165	2.035	94,0	130	6,0	792	36,6	1.373	63,4
1946	2.031	1.910	94,0	121	6,0	706	34,8	1.325	65,2
1945	1.943	1.816	93,5	127	6,5	651	33,5	1.292	66,5
1944	1.765	1.634	92,6	131	7,4	600	34,0	1.165	66,0
1943	1.680	1.551	92,3	129	7,7	533	31,7	1.147	68,3
1942	1.596	1.464	91,7	132	8,3	469	29,4	1.127	70,6
1941	1.432	1.304	91,1	128	8,9	474	33,1	958	66,9
1940	1.246	1.115	89,5	131	10,5	390	31,3	856	68,7
1939	1.019	904	88,7	115	11,3	291	28,6	728	71,4
1938	1.077	951	88,3	126	11,7	211	19,6	866	80,4
1937	874	746	85,4	128	14,6	195	22,3	679	77,7
1936	985	859	87,2	126	12,8	307	31,2	678	68,8
1935	1.107	985	89,0	122	11,0	288	26,0	819	74,0

\* Estimado Hombres y Mujeres.

\*\* Estimado 1959-58 Hombres y Mujeres.

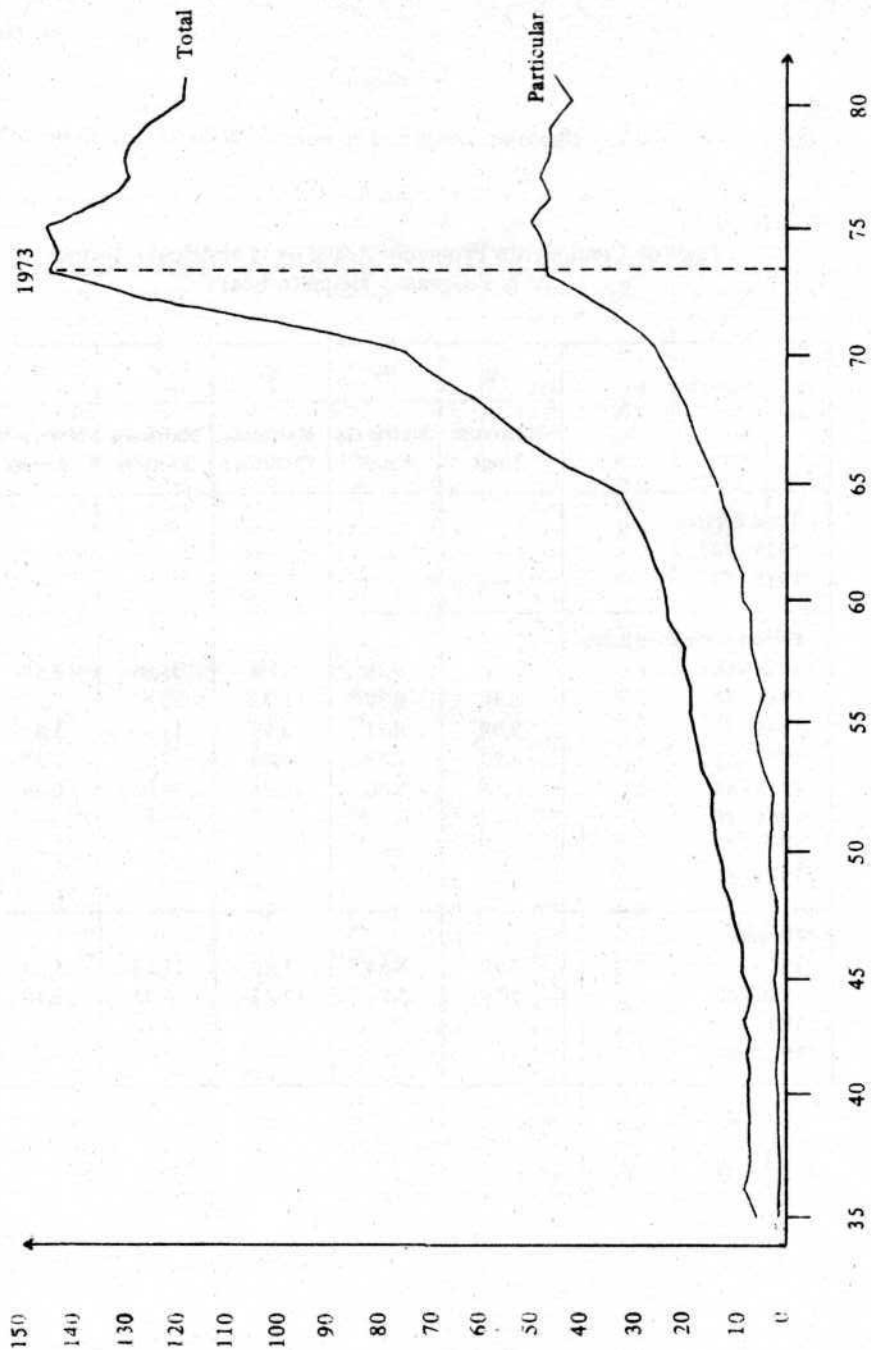
Cuadro 5.4.1

**Tasas de Crecimiento Promedio Anual de la Matrícula Normal  
de la Enseñanza Media (niños)**

	A	B	D	F	H
	Matrícula Total	Matrícula Fiscal	Matrícula Particular	Matrícula Hombres	Matrícula Mujeres
<b>Total Período</b>					
1935 - 80	-	-	-	-	-
1935 - 73	-	-	-	-	-
<b>Períodos Presidenciales</b>					
1938 - 40	7,56	8,28	1,96	35,95	- 9,58
1940 - 46	8,48	9,39	- 1,31	10,40	7,55
1946 - 52	7,98	8,21	3,99	11,56	5,81
1952 - 58	7,23	7,22	7,49	7,12	7,32
1958 - 64	- 1,56	- 3,40	18,94	- 4,06	0,06
1964 - 70	-	-	-	-	-
1970 - 73	-	-	-	-	-
1973 - 80	-	-	-	-	-
<b>Décadas</b>					
1940 - 50	7,99	8,54	1,89	11,56	5,93
1950 - 60	5,79	5,24	12,23	4,95	6,40
1960 - 70	-	-	-	-	-
1970 - 80	-	-	-	-	-

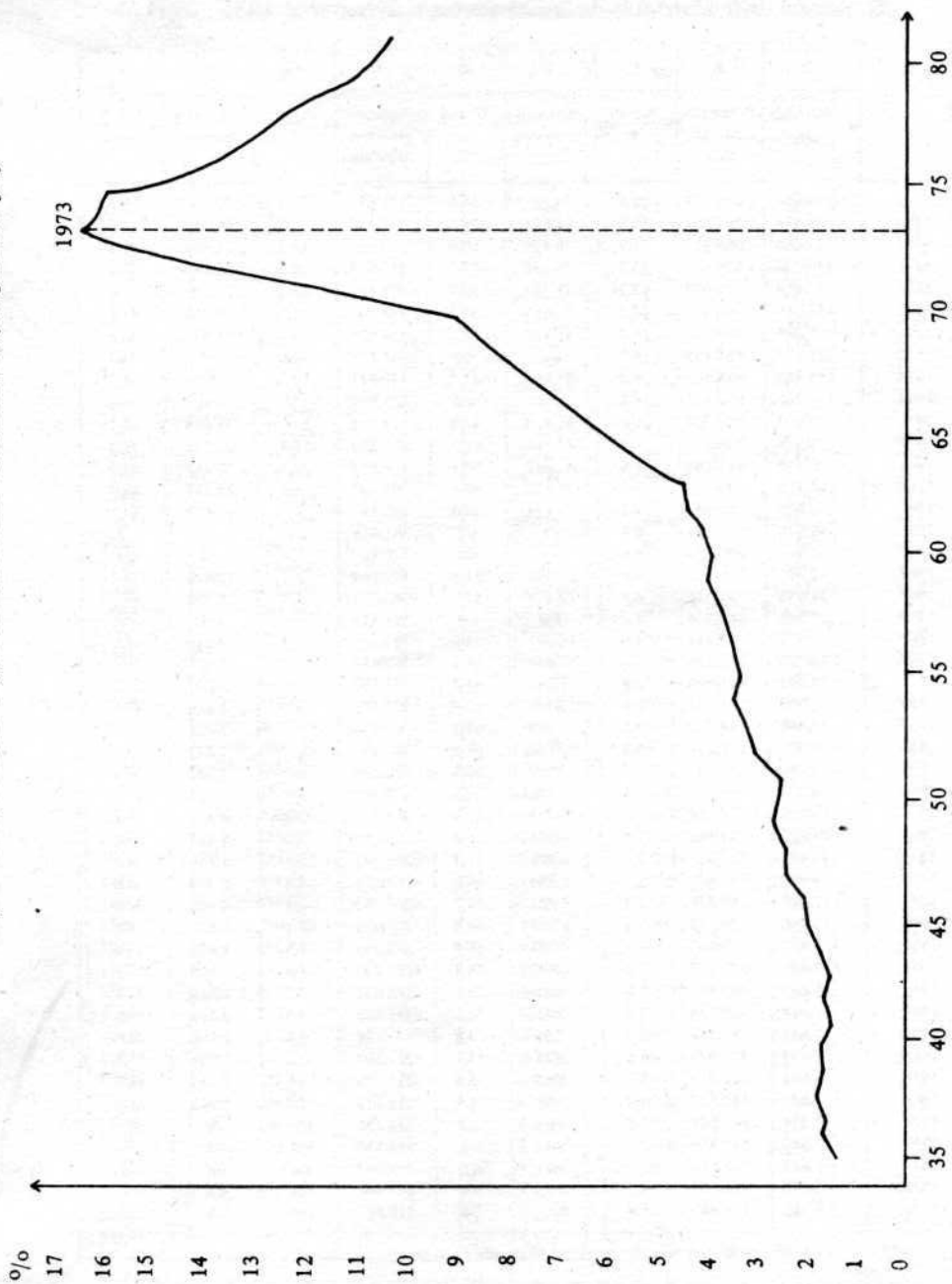
**GRAFICO N° 14.**

**Evolución de la Matrícula Total y Particular de la Enseñanza Universitaria. (En Miles)**



**GRAFICO Nº 15.**

Evolución de la cobertura relativa (Matrícula/Pobl. 20-24) de la Enseñanza Universitaria. (En porcentajes)



Cuadro 6

## Evolución de la Matrícula de la Enseñanza Universitaria: 1935 - 1981

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
	Matrícula Total	Población 20 - 24 años	% A. 100 B	Matrícula Hombres	% D. 100 A	Población Hombres 20-24 años	% D. 100 F	Matrícula Mujeres	% H. 100 A
1981	118.984	1.135.274	10,5	70.397**	58,3	571.999	12,1	48.587**	40,5
1980	118.978	1.105.957	10,8	69.621	58,5	557.214	12,5	49.357	41,5
1979	127.446	1.069.987	11,9	76.438	60,0	539.205	14,2	51.008	40,0
1978	130.208	1.026.567	12,7	75.192	57,7	517.564	14,5	55.016	42,3
1977	130.676	981.099	13,3	75.383	57,7	494.889	15,2	55.293	42,3
1976	134.149	938.983	14,3	77.153	57,5	473.777	16,3	56.996	42,5
1975	147.049	905.622	16,2	85.972	58,5	456.829	18,8	61.077	41,5
1974	144.523	883.429	16,4	s/d	s/d	445.121	s/d	s/d	s/d
1973*	145.663	868.801	16,8	85.963	61,4	436.921	19,7	54.032	38,6
1972	127.206	858.121	14,8	s/d	s/d	430.612	s/d	s/d	s/d
1971	99.603	847.767	11,7	61.539	61,8	424.578	14,5	38.064	38,2
1970	76.979	834.121	9,2	47.468	61,7	417.202	11,4	29.511	38,3
1969	70.588	817.182	8,6	42.447	60,1	408.552	10,4	28.141	39,9
1968	61.976	799.365	7,8	37.179	60,0	399.707	9,3	24.797	40,0
1967	55.653	780.667	7,1	33.174	59,6	390.563	8,5	22.479	40,4
1966	48.946	761.089	6,4	s/d	s/d	381.018	s/d	s/d	s/d
1965	41.801	740.630	5,6	s/d	s/d	370.969	s/d	s/d	s/d
1964	32.995	718.172	4,6	20.385	61,8	359.864	5,7	12.610	38,2
1963	31.055	693.715	4,5	19.659	63,3	347.771	5,7	11.396	36,7
1962	27.548	668.936	4,1	s/d	s/d	335.519	s/d	s/d	s/d
1961	25.612	645.514	4,0	16.397	64,0	323.937	5,1	9.215	36,0
1960	24.703	625.128	4,0	15.844	64,1	313.856	5,1	8.859	35,9
1959	23.332	611.610	3,8	15.045	64,5	307.169	4,9	8.287	35,5
1958	21.362	598.091	3,6	13.546	63,4	300.482	4,5	7.816	36,6
1957	20.440	584.573	3,5	13.114	64,2	293.794	4,5	7.326	35,8
1956	19.407	571.054	3,4	11.830	61,0	287.107	4,1	7.577	39,0
1955	19.749	557.536	3,5	11.967	60,6	280.420	4,3	7.782	39,4
1954	18.573	556.343	3,3	11.242	60,5	279.849	4,0	7.331	39,5
1953	17.328	555.154	3,1	10.715	61,8	279.279	3,8	6.613	38,2
1952	14.181	553.966	2,6	9.355	66,0	278.710	3,3	4.826	34,0
1951	15.102	552.782	2,7	9.656	63,9	278.142	3,5	5.446	36,1
1950	14.917	551.600	2,7	9.549	64,0	277.576	3,4	5.368	36,0
1949	13.010	540.826	2,4	8.355	64,2	270.743	3,1	4.655	35,8
1948	12.790	530.263	2,4	8.258	64,6	264.078	3,1	4.532	35,4
1947	10.952	519.907	2,1	7.274	66,4	257.577	2,8	3.678	33,6
1946	9.948	509.752	2,0	6.842	68,8	251.237	2,7	3.106	31,2
1945	8.893	499.796	1,8	6.524	73,4	245.052	2,7	2.369	26,6
1944	7.987	490.034	1,6	5.756	72,1	239.020	2,4	2.231	27,9
1943	8.061	480.463	1,7	5.953	73,8	233.136	2,6	2.108	26,2
1942	7.659	471.079	1,6	5.754	74,2	227.397	2,5	1.905	25,8
1941	7.791	461.878	1,7	5.805	75,4	221.779	2,6	1.986	24,6
1940	7.846	452.857	1,7	5.877	74,9	216.339	2,7	1.969	25,1
1939	7.984	449.121	1,8	s/d	s/d	215.236	s/d	s/d	s/d
1938	7.588	445.416	1,7	s/d	s/d	214.138	s/d	s/d	s/d
1937	7.681	441.741	1,7	s/d	s/d	213.047	s/d	s/d	s/d
1936	7.640	438.097	1,7	s/d	s/d	211.960	s/d	s/d	s/d
1935	6.283	434.483	1,4	s/d	s/d	210.880	s/d	s/d	s/d

\* 1973 no coincide Matrícula Hombres y Mujeres con Matrícula Total por diferencias en las fuentes.

\*\* Estimado.

## Cuadro 6

## Evolución de la Matrícula de la Enseñanza Universitaria: 1935-1981

	J	K	L	M	N	O
	Población mujeres 20-24 años	% $\frac{H. 100}{J}$	Matrícula Fiscal	% $\frac{L. 100}{A}$	Matrícula Particular	% $\frac{N. 100}{A}$
1981	563.273	8,5	73.794	62,0	45.190	38,0
1980	548.743	9,0	75.209	63,2	43.769	36,8
1979	530.782	9,6	79.871	62,7	47.575	37,3
1978	509.003	10,8	82.347	63,2	47.861	36,8
1977	486.210	11,4	80.993	62,0	49.683	38,0
1976	465.206	12,3	87.249	65,0	46.900	35,0
1975	448.793	13,6	96.051	65,3	50.498	34,7
1974	438.308	s/d	95.792	66,3	48.731	33,7
1973	431.880	12,5	98.120	67,4	47.543	32,6
1972	427.509	s/d	87.443	68,7	39.763	31,3
1971	423.189	9,0	67.929	68,2	31.674	31,8
1970	416.919	7,1	50.867	66,1	26.112	33,9
1969	408.630	6,9	46.713	66,2	23.875	33,8
1968	399.658	6,2	40.826	65,9	21.150	34,1
1967	390.104	5,8	36.091	64,9	19.562	35,1
1966	380.071	s/d	31.106	63,6	17.840	36,4
1965	369.661	s/d	26.355	63,0	15.446	37,0
1964	358.308	3,5	19.888	60,3	13.107	39,7
1963	345.944	3,3	19.376	62,4	11.679	37,6
1962	333.417	s/d	17.036	61,8	10.512	38,2
1961	321.577	2,9	15.773	61,6	9.839	38,4
1960	311.272	2,9	15.496	62,7	9.207	37,3
1959	304.441	2,7	15.433	66,1	7.899	33,9
1958	297.609	2,6	13.908	65,1	7.454	34,9
1957	290.779	2,5	13.853	67,8	6.587	32,2
1956	283.947	2,7	13.919	71,7	5.488	28,3
1955	277.116	2,8	13.620	69,0	6.129	31,0
1954	276.494	2,7	12.755	68,7	5.818	31,3
1953	275.875	2,4	12.469	72,0	4.859	28,0
1952	275.256	1,8	10.466	73,8	3.715	26,2
1951	274.640	2,0	11.292	74,8	3.810	25,2
1950	274.024	2,0	10.928	73,3	3.989	26,7
1949	270.083	1,7	9.895	76,1	3.115	23,9
1948	266.185	1,7	10.023	78,4	2.767	21,6
1947	262.330	1,4	8.703	79,5	2.249	20,5
1946	258.515	1,2	7.616	76,7	2.332	23,3
1945	254.744	0,9	6.586	74,1	2.307	25,9
1944	251.014	0,9	5.803	72,7	2.184	27,3
1943	247.327	0,9	6.143	76,2	1.918	23,8
1942	243.682	0,8	6.000	77,3	1.659	22,7
1941	240.099	0,8	6.061	77,8	1.730	22,2
1940	236.518	0,8	6.040	77,0	1.806	23,0
1939	233.885		6.358	79,6	1.626	20,4
1938	231.278		5.931	78,2	1.657	21,8
1937	228.694		5.967	77,7	1.714	22,3
1936	226.137		5.895*	77,2	1.745	22,8
1935	223.603		4.569	72,7	1.714	27,3

\* de 1936 para adelante se incorpora la matrícula del Conservatorio Nacional de Música que en 1936 es de 749.

Cuadro 6.2

## Estructura de la Matrícula de la Enseñanza Universitaria por Universidades: 1935 - 1981

	Univ. de Chile	Univ. Técnica	Univ. Católica de Chile	Univ. Concepción	Univ. Católica de Valpo.	Univ. Austral	Univ. Fed. Santa María	Univ. del Norte	Otros
1981	17.468	13.441	13.763	10.982	6.317	4.271	4.158	5.051	43.533
1980	48.834	26.375	13.664	9.791	6.765	4.426	3.590	5.533	-
1979	49.313	30.558	13.662	12.805	7.112	4.642	3.458	5.896	-
1978	52.162	30.185	13.821	13.012	7.013	4.590	3.591	5.834	-
1977	52.863	28.130	14.952	13.704	7.145	4.383	3.726	5.773	-
1976	58.299	28.950	13.048	13.368	6.131	4.661	3.320	6.372	-
1975	63.777	32.274	14.689	16.647	7.197	3.793	2.267	6.405	-
1974	62.742	33.050	13.100	17.084	7.012	3.530	1.968	5.679	-
1973	65.847	32.273	10.157	19.436	7.185	2.525	2.062	6.178	-
1972*	55.850	31.012	10.150	14.362	6.949	2.151	1.841	4.515	-
1971*	44.495	23.348	9.224	7.763	5.425	1.823	1.160	3.320	-
1970	36.898	13.969	8.971	7.079	4.995	1.540	1.067	2.460	-
1969*	35.801	11.820	8.633	6.479	5.110	1.336	774	2.330	-
1968	30.968	9.310	8.034	5.651	4.128	1.186	566	1.575	558**
1967	27.060	8.482	7.162	5.189	4.286	1.028	484	1.413	549**
1966	23.457	7.649	6.567	4.639	3.967	744	427	971	525**
1965	19.727	6.185	6.323	4.230	3.114	662	385	732	443**
1964	16.183	3.705	5.309	3.138	2.756	603	360	568	373**
1963	15.238	3.836	4.415	3.171	2.768	481	365	479	302**
1962	13.428	3.249	3.954	2.928	2.656	234	346	394	359**
1961	13.372	2.401	3.705	2.685	2.452	293	293	411	s/i
1960	12.413	2.907	3.440	2.640	2.182	360	292	293	176**
1959	12.353	2.854	3.176	2.132	1.899	250	271	171	226**
1958	11.121	2.506	2.992	2.124	1.758	180	242	158	281**
1957	11.157	2.427	2.666	1.846	1.627	144	204	100	269**
1956	13.919	-	3.164	1.158	821	177	168	-	-
1955	13.620	-	3.058	2.053	821	197	-	-	-
1954	12.755	-	2.753	1.846	1.219	-	-	-	-
1953	12.469	-	1.978	1.708	1.173	-	-	-	-
1952	10.466	-	1.204	1.409	1.102	-	-	-	-
1951	11.292	-	1.754	1.419	637	-	-	-	-
1950	10.928	-	1.914	1.433	642	-	-	-	-
1949	9.895	-	1.747	1.368	-	-	-	-	-
1948	10.023	-	1.518	1.249	-	-	-	-	-
1947	8.703	-	1.113	1.136	-	-	-	-	-
1946	7.616	-	1.218	1.114	-	-	-	-	-
1945	6.586	-	1.323	984	-	-	-	-	-
1944	5.803	-	1.242	942	-	-	-	-	-
1943	6.143	-	1.009	909	-	-	-	-	-
1942	6.000	-	954	805	-	-	-	-	-
1941	6.061	-	970	760	-	-	-	-	-
1940	6.040	-	1.027	779	-	-	-	-	-
1939	6.358	-	s/d	s/d	-	-	-	-	-
1938	5.931	-	s/d	s/d	-	-	-	-	-
1937	5.967	-	s/d	s/d	-	-	-	-	-
1936***	5.895	-	s/d	s/d	-	-	-	-	-
1935	4.569	-	s/d	s/d	-	-	-	-	-

\* No coincide el total de los matriculados con la Matrícula Total del cuadro 6, por problemas en las fuentes.

\*\* Esc. dependientes del S.N.S.

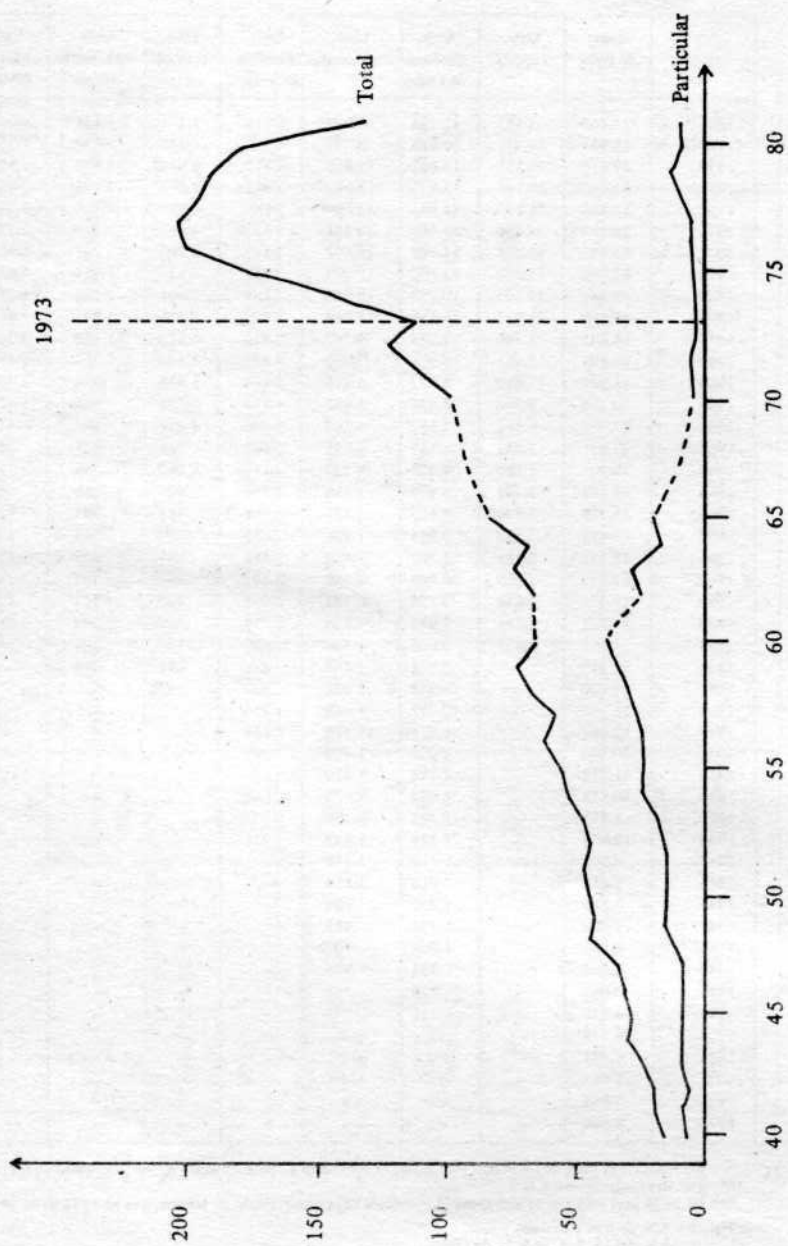
\*\*\* De 1936 para adelante se incorpora la matrícula del Conservatorio de Música, que en 1936 es de 749.

Fuentes: S.N. de Est. y Censos.

S.E. del I.I. Ped. de la U. de Chile.

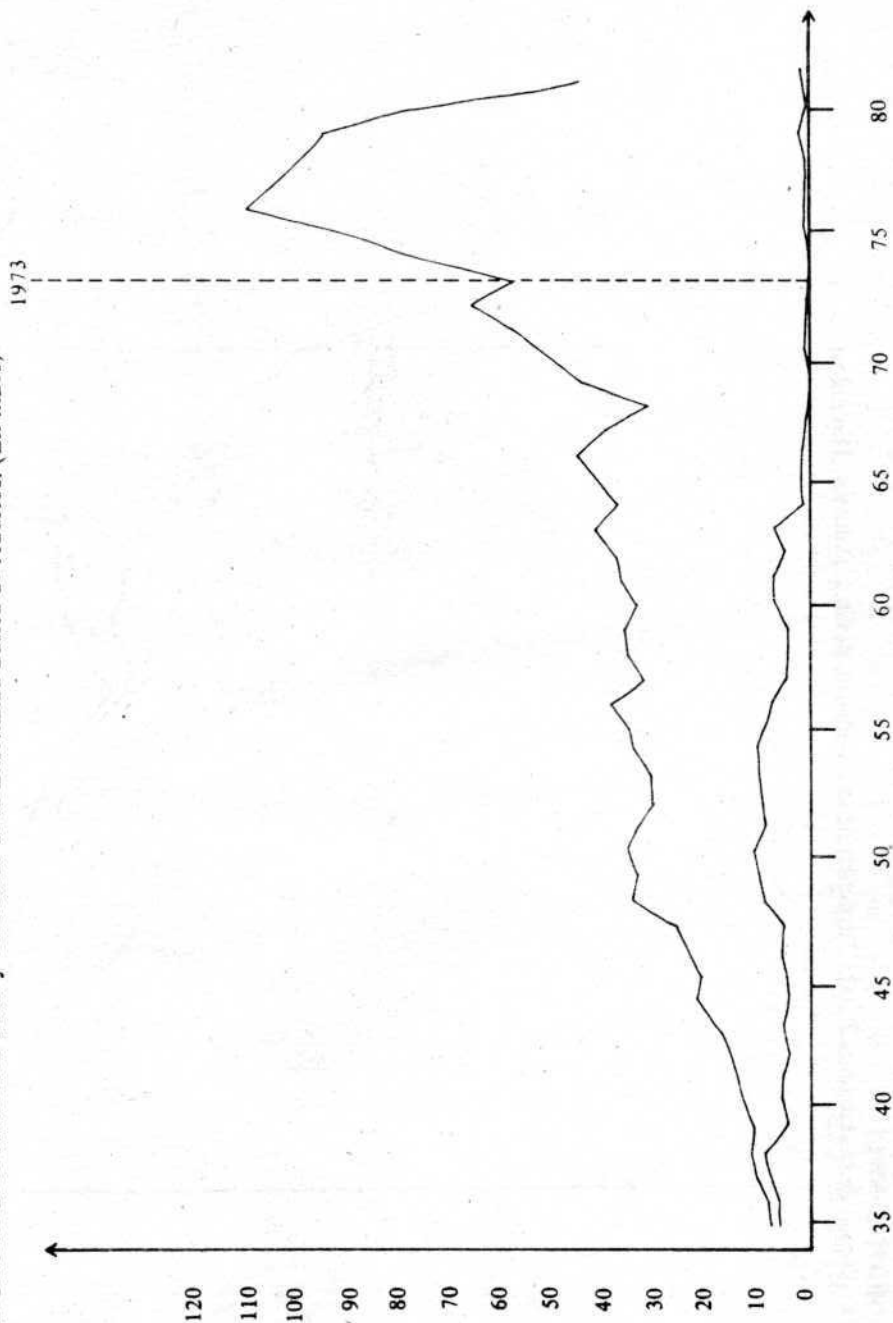
**GRAFICO Nº 16.**

Evolución de la Matrícula Total y Particular de la Educación Formal de Adultos (Básica y Media). (En miles).



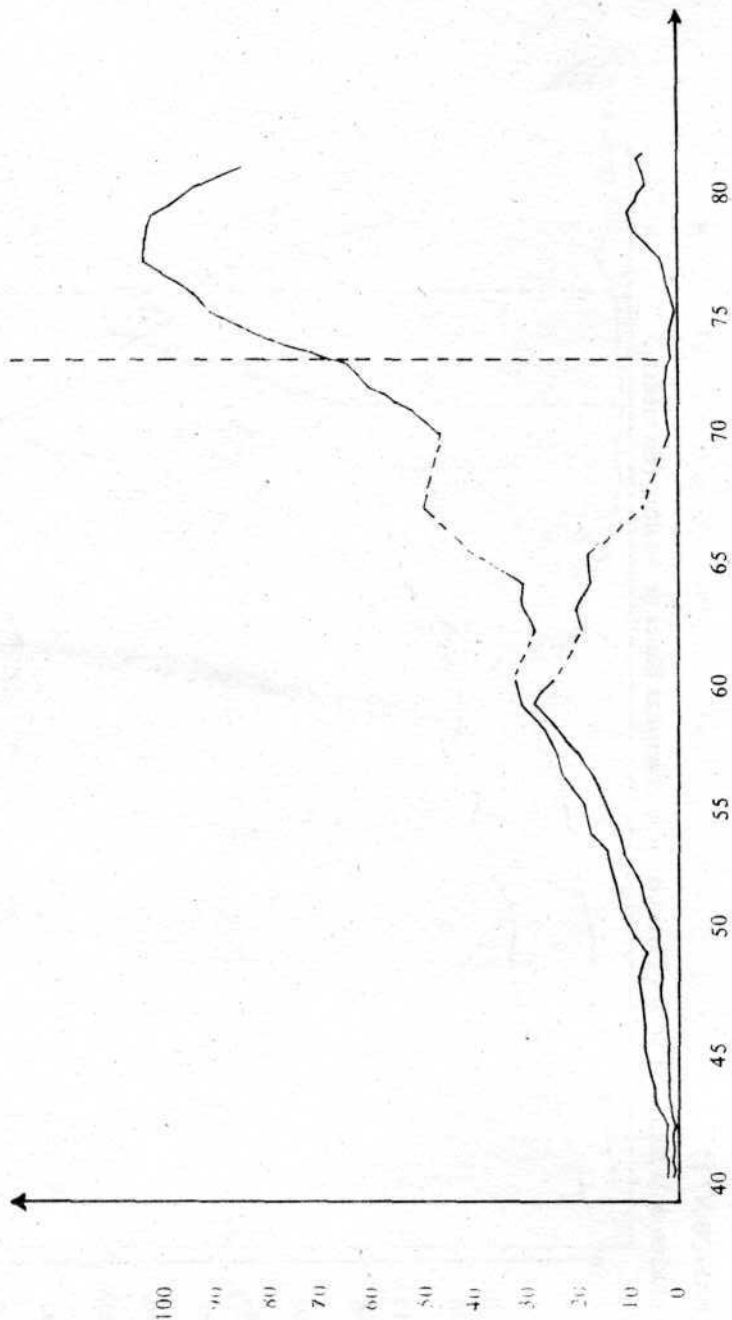
**GRAFICO Nº 17.**

Evolución de la Matrícula Total y Particular de la Enseñanza Básica de Adultos. (En miles)



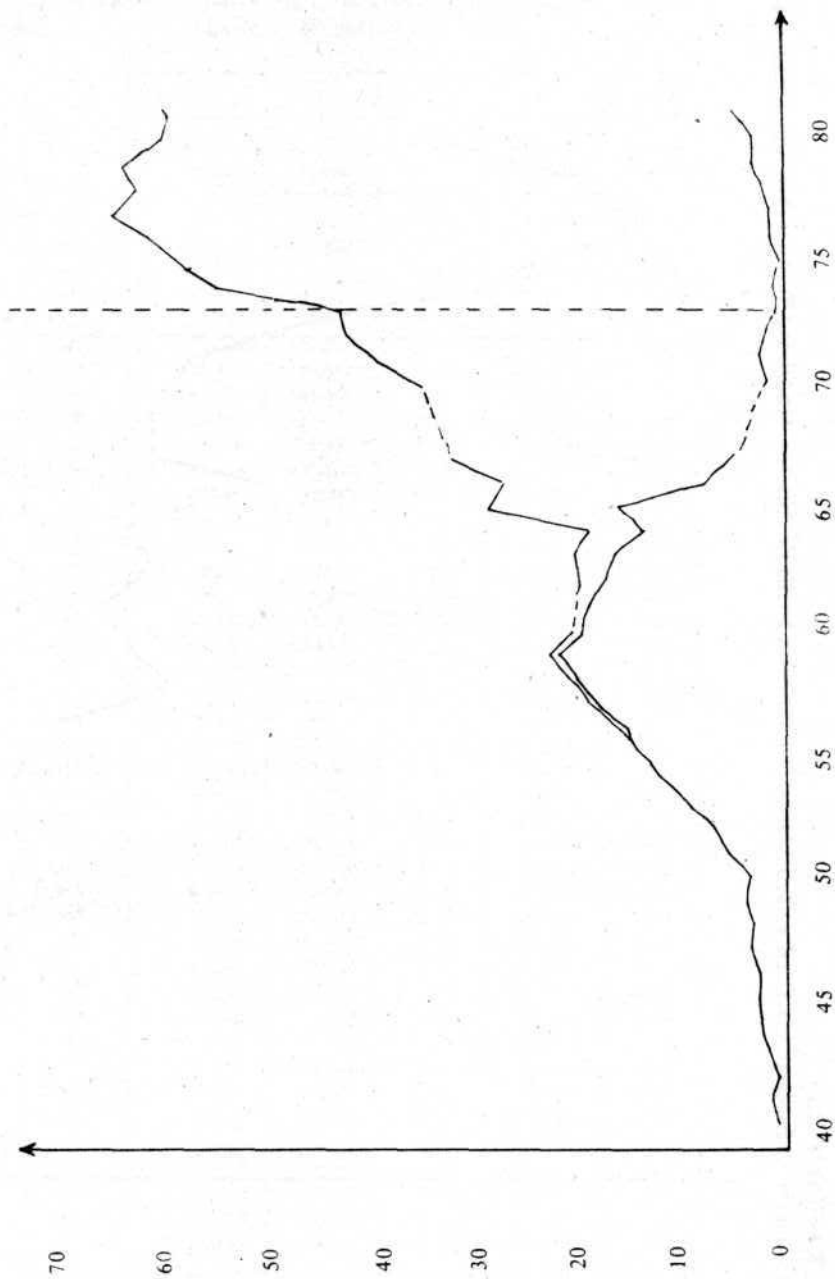
**GRAFICO Nº 18.**

Evolution de la Matricula Total y Particular de la Enseñanza Media de Adultos. (En miles)

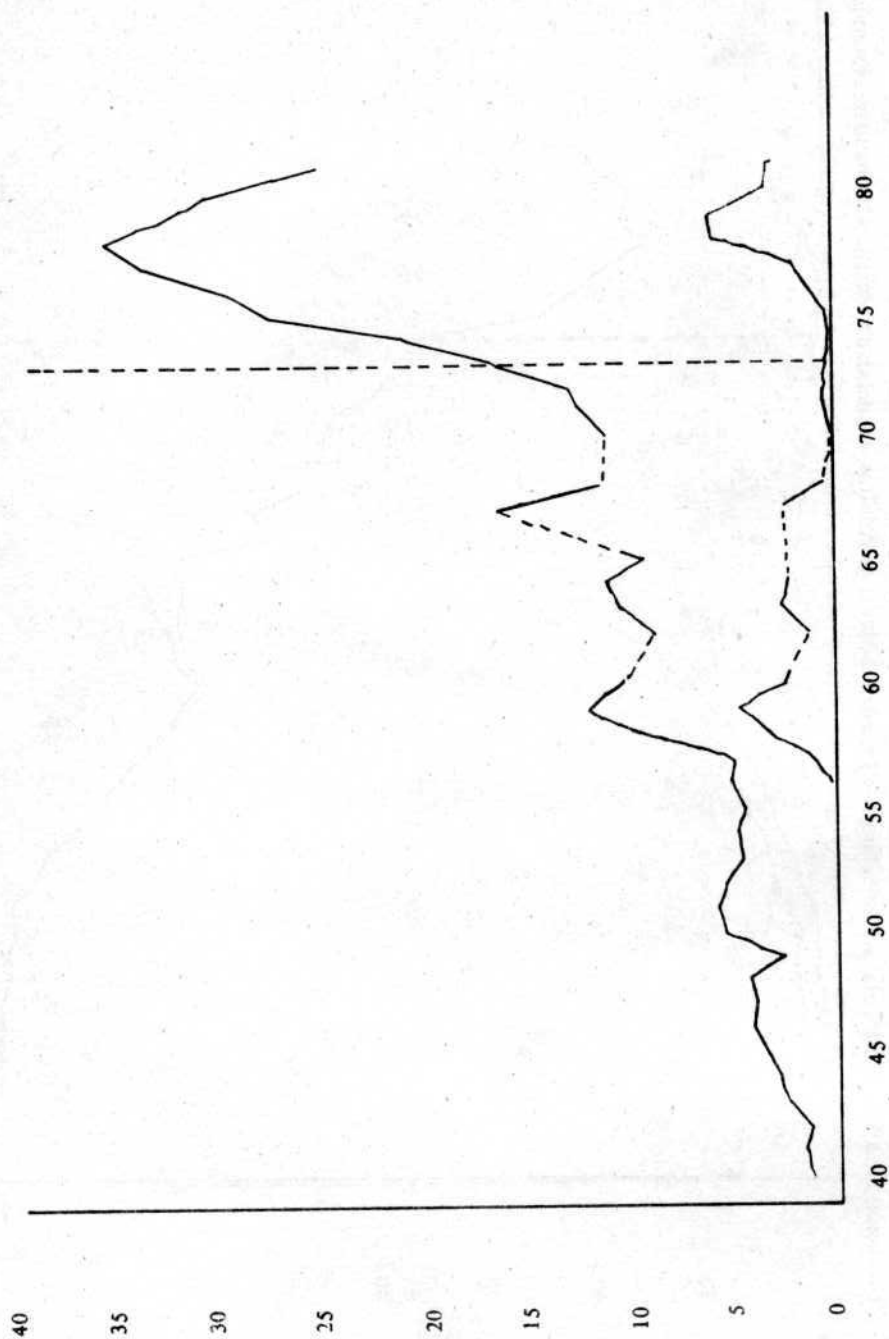


**GRAFICO Nº 19.**

Evolución de la Matrícula Total y Particular de la Enseñanza Media de Adultos. Modalidad Científico-Humanista. (En miles).



**GRAFICO Nº 20.**  
Evolución de la Matrícula Total y Particular de la Enseñanza Media de Adultos. Modalidad Técnico-Profesional. (En miles)



## Cuadro 7

Evolución de la Matrícula de la Educación Formal de Adultos  
(Básica y Media): 1940 - 1981

	A	B	C	D	E
	Matrícula Total	Matrícula Fiscal	% B. 100 A	Matrícula Particular	% D. 100 A
1981	132.723	123.326	92.9	9.397	7,1
1980	169.562	161.883	95.5	7.679	4,5
1979	194.249	182.615	94.0	11.630	6.0
1978	199.707	190.187	95.2	9.520	4.8
1977	205.097	200.315	97.7	4.782	2.3
1976	202.079	197.569	97.8	4.510	2,2
1975	176.785	174.863	98,9	1.922	1,1
1974	147.326	145.568	98,8	1.758	1,2
1973	118.399	116.884	98,7	1.515	1,3
1972	123.036	120.012	97,5	3.024	2,5
1971	111.454	107.954	96,9	3.500	3,1
1970	98.839	95.069	96,2	3.770	3,8
1969	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d
1968	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d
1967	90.769	81.550	89,8	9.219	10,2
1966	s/d	75.059	s/d	s/d	s/d
1965	81.581	62.348	76,4	19.233	23,6
1964	68.425	50.305	73,5	18.120	26,5
1963	73.399	45.881	62,5	27.518	37,5
1962	67.678	42.914	63,4	24.764	36,6
1961	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d
1960	65.999	35.191	53,3	30.808	46,7
1959	73.050	39.092	53,5	33.958	46,5
1958	67.322	38.483	57,2	28.839	42,8
1957	57.876	33.024	57,1	24.852	42,9
1956	61.109	36.954	60,5	24.155	39,5
1955	55.419	32.000	57,7	23.419	42,3
1954	51.839	29.389	56,7	22.450	43,3
1953	46.412	26.734	57,6	19.678	42,4
1952	44.084	27.120	61,5	16.964	38,5
1951	46.201	31.257	67,7	14.944	32,3
1950	45.392	30.109	63,3	15.283	36,7
1949	40.778	27.094	66,4	13.684	33,6
1948	42.224	29.560	70,0	12.664	30,0
1947	33.922	25.341	74,7	8.581	25,3
1946	31.009	22.509	72,6	8.500	27,4
1945	28.009	20.460	73,0	7.549	27,0
1944	27.623	20.517	74,3	7.106	25,7
1943	22.712	15.666	69,0	7.046	31,0
1942	18.902	13.407	70,9	5.495	29,1
1941	17.322	10.639	61,4	6.683	38,6
1940	15.755	9.763	62,0	5.992	38,0

**Cuadro 7.1**

**Tasas de Crecimiento de Promedio de la Matrícula  
de la Educación Formal de Adultos**

	A	B	D
	Matrícula Total	Matrícula Fiscal	Matrícula Particular
<b>Total Período</b>			
1935 - 81	5,34	6,38	1,10
1940 - 73	6,30	7,81	- 4,08
<b>Períodos Presidenciales</b>			
1938 - 40	-	-	-
1940 - 46	11,95	14,94	6,00
1946 - 52	6,04	3,15	12,21
1952 - 58	7,31	6,01	9,25
1958 - 64	0,27	4,57	- 7,45
1964 - 70	6,32	11,19	- 23,02
1970 - 73	6,20	7,13	- 26,21
1973 - 81	1,44	0,67	25,62
<b>Décadas</b>			
1940 - 50	11,16	11,92	9,82
1950 - 60	3,81	1,57	7,26
1960 - 70	4,12	39,05	- 18,95
1970 - 80	5,55	5,47	7,37

Cuadro 7.2

Evolución de la Matrícula de la Enseñanza Básica de Adultos:  
1935 - 1981

	A	B	C	D	E
	Matrícula Total	Matrícula Fiscal	% $\frac{B}{A}$ 100	Matrícula Particular	% $\frac{D}{A}$ 100
1981	46.813	45.005	96,1	1.808	3,9
1980	79.114	77.824	98,4	1.290	1,6
1979	96.705	94.305	97,5	2.400	2,5
1978	100.611	99.264	98,7	1.347	1,3
1977	106.009	104.870	98,9	1.139	1,1
1976	110.110	108.411	98,5	1.699	1,5
1975	90.271	88.735	98,3	1.536	1,7
1974	70.589	70.136	99,4	453	0,6
1973	58.335	57.989	99,4	346	0,6
1972	67.226	66.473	98,9	753	1,1
1971	59.345	58.311	98,3	1.034	1,7
1970	52.300	50.700	96,9	1.600	3,1
1969	45.600	45.300	99,3	300	0,7
1968	32.505	31.746	97,7	759	2,3
1967	41.276	39.749	96,3	1.527	3,7
1966	46.894	44.796	95,5	2.098	4,5
1965	43.181	40.631	94,1	2.550	5,9
1964	38.177	36.089	94,5	2.088	5,5
1963	42.627	34.774	81,6	7.853	18,4
1962	38.900	33.100	85,1	5.800	14,9
1961	37.400	29.800	79,7	7.600	20,3
1960	34.909	27.756	79,5	7.153	20,5
1959	37.366	32.147	86,0	5.219	14,0
1958	36.750	31.691	86,2	5.059	13,8
1957	33.960	28.472	83,8	5.488	16,2
1956	39.525	31.608	80,0	7.917	20,0
1955	36.867	27.344	74,2	9.523	25,8
1954	34.910	24.430	70,0	10.480	30,0
1953	31.903	22.012	69,0	9.891	31,0
1952	31.432	21.743	69,2	9.689	30,8
1951	34.565	25.408	73,5	9.157	26,5
1950	36.038	24.505	68,0	11.533	32,0
1949	34.563	24.418	70,6	10.145	29,4
1948	34.734	25.229	72,6	9.505	27,4
1947	26.812	21.277	79,4	5.535	20,6
1946	24.201	18.246	75,4	5.955	24,6
1945	21.942	16.913	77,1	5.029	22,9
1944	22.298	17.607	79,0	4.691	21,0
1943	18.286	13.138	71,8	5.148	28,2
1942	16.640	12.127	72,9	4.513	27,1
1941	14.671	9.009	61,4	5.662	38,6
1940	13.674	8.389	61,4	5.285	38,6
1939	11.172	6.306	56,4	4.866	43,6
1938	11.836	3.564	30,1	8.272	69,9
1937	10.601	3.033	28,6	7.568	71,4
1936	8.751	3.064	35,0	5.687	65,0
1935	7.682	2.404	31,3	5.278*	68,7

\* Estimado por la media de 36 y 34 Matrícula Particular año 1935.

Cuadro 7.2.1

**Tasas de Crecimiento Promedio Anual de la Matrícula  
de la Enseñanza Básica de Adultos**

	A	B	D
	Matrícula Total	Matrícula Fiscal	Matrícula Particular
<b>Total Período</b>			
1935 - 81	4,01	6,58	- 2,30
1935 - 73	5,48	8,74	- 6,92
<b>Períodos Presidenciales</b>			
1938 - 40	7,48	53,42	- 20,07
1940 - 46	9,98	13,83	2,01
1946 - 52	4,45	2,97	8,45
1952 - 58	2,64	6,48	- 10,26
1958 - 64	0,64	2,19	- 13,71
1964 - 70	5,39	5,83	- 4,34
1970 - 73	3,71	4,58	- 39,98
1973 - 81	- 2,71	- 3,12	23,00
<b>Décadas</b>			
1940 - 50	10,18	11,32	8,12
1950 - 60	- 9,32	1,25	- 4,66
1960 - 70	4,13	6,21	- 13,91
1970 - 80	4,23	4,38	- 2,13

Cuadro 7.3

## Evolución de la Matrícula de la Enseñanza Media de Adultos: 1940 - 1981

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
	Matrícula Total	Matrícula Fiscal	% B. 100 A	Matrícula Particular	% D. 100 A	Matrícula Cient. - Hum.	% F. 100 A	Matrícula Cient. - Hum. Fiscal	% H. 100 F	Matrícula Cient. - Hum. Particular
1981	85.910	78.321	91,2	7.589	8,8	60.779	70,7	56.235	92,5	4.543
1980	90.448	84.059	92,9	6.389	7,1	61.220	67,7	58.205	95,1	3.015
1979	97.540	88.310	90,5	9.230	9,5	64.729	66,4	61.530	95,1	3.119
1978	99.096	90.923	91,8	8.173	8,2	63.734	64,3	61.442	96,4	2.292
1977	99.088	95.445	96,3	3.643	3,7	65.719	66,3	64.162	97,6	1.557
1976	91.969	89.158	96,9	2.811	3,1	62.268	67,7	60.733	97,5	1.535
1975	86.514	86.128	99,6	386	0,4	59.102	68,3	59.018	99,9	84
1974	76.735	75.430	98,3	1.305	1,7	55.755	72,7	54.735	98,2	1.020
1973	60.064	58.895	98,1	1.169	1,9	43.526	72,6	42.724	98,0	860
1972	55.810	53.539	95,9	2.271	4,1	42.808	76,7	40.949	95,7	1.859
1971	52.109	49.643	95,3	2.466	4,7	39.946	76,7	37.897	94,9	2.049
1970	46.539	44.369	95,3	2.170	4,7	35.472	76,2	33.601	94,7	1.871
1969	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	27.700	s/d	s/d
1968	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	22.334	s/d	s/d
1967	49.493	41.801	84,5	7.692	15,5	32.818	66,3	27.704	84,4	5.114
1966	s/d	30.263	s/d	s/d	s/d	27.544	s/d	19.838	72,0	7.706
1965	38.400	21.717	56,6	16.683*	43,4	29.000	75,5	12.684	43,7	16.316
1964	30.248	14.216	47,0	16.032	53,0	19.149	63,3	5.324	27,8	13.825
1963	30.772	11.107	36,1	19.665	63,9	20.297	66,0	3.317	16,3	16.980
1962	28.778	9.816	34,1	18.964	65,9	20.032	69,6	2.301	11,5	17.731
1961	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	18.892
1960	31.090	7.435	23,9	23.655	76,1	20.847	67,1	869	4,2	19.978
1959	35.684	6.945	19,5	28.739	80,5	23.309	65,3	634	1,8	22.675
1958	30.572	6.792	22,2	23.780	77,8	21.289	69,6	736	2,4	20.553
1957	23.916	4.552	19,0	19.364	81,0	18.876	78,9	698	2,9	18.178
1956	21.584	5.346	24,8	16.238	75,2	16.408	76,0	546	2,5	15.862
1955	18.552	4.656	25,1	13.896	74,9	13.896	74,9	-	0,0	13.896
1954	16.929	4.959	29,3	11.970	70,7	11.970	70,7	-	0,0	11.970
1953	14.509	4.722	32,6	9.787	67,4	9.787	67,5	-	0,0	9.787
1952	12.652	5.377	42,5	7.275	57,5	7.275	57,5	-	0,0	7.275
1951	11.636	5.849	50,3	5.787	49,7	5.787	49,7	-	0,0	5.787
1950	9.354	5.604	60,0	3.750	40,0	3.750	40,1	-	0,0	3.750
1949	6.215	2.676	43,1	3.539	56,9	3.539	56,9	-	0,0	3.539
1948	7.490	4.331	57,8	3.159	42,2	3.159	42,2	-	0,0	3.159
1947	7.110	4.064	57,2	3.046	42,8	3.046	42,8	-	0,0	3.046
1946	6.808	4.263	62,6	2.545	37,4	2.545	37,4	-	0,0	2.545
1945	6.067	3.547	58,5	2.520	41,5	2.520	41,5	-	0,0	2.520
1944	5.325	2.910	54,6	2.415	45,4	2.415	45,4	-	0,0	2.415
1943	4.426	2.528	57,1	1.898	42,9	1.898	42,9	-	0,0	1.898
1942	2.262	1.280	56,6	982	43,4	982	43,4	-	0,0	982
1941	2.651	1.630	61,5	1.021	38,5	1.021	38,5	-	0,0	1.021
1940	2.081	1.374	66,0	707	34,0	707	34,0	-	0,0	707

\* Estimado por diferencia del Total con Particular.

Cuadro 7.3

Evolución de la Matrícula de la Enseñanza Media de Adultos: 1940 - 1981  
(Continuación)

	K	L	M	N	O	P	Q
	% $\frac{J. 100}{F}$	Matrícula Téc.-Prof.	% $\frac{L. 100}{A}$	Matrícula Téc.-Prof. Fiscal	% $\frac{N. 100}{L}$	Matrícula Téc.-Prof. Particular	% $\frac{P. 100}{L}$
1981	7,5	25.131	29,3	22.086	87,9	3.046	12,1
1980	4,9	29.228	32,3	25.854	88,5	3.374	11,5
1979	4,9	32.811	33,6	26.780	81,6	6.031	18,4
1978	3,6	35.362	35,7	29.481	83,4	5.881	16,6
1977	2,4	33.369	33,7	31.283	93,7	2.086	6,3
1976	2,5	29.701	32,3	28.425	95,7	1.276	4,3
1975	0,1	27.412	31,7	27.110	98,7	302	1,1
1974	1,8	20.980	27,3	20.695	98,6	285	1,4
1973	2,0	16.480	27,4	16.171	98,1	309	1,9
1972	4,3	13.002	23,3	12.590	96,8	412	3,2
1971	5,1	12.163	23,3	11.746	96,6	417	3,4
1970	5,3	11.067	23,8	10.768	97,3	299	2,7
1969	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d
1968	s/d	11.700	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d
1967	15,6	16.675	33,7	14.097	84,5	2.578	15,5
1966	28,0	s/d	s/d	10.425	s/d	s/d	s/d
1965	56,3	s/d	s/d	9.033	s/d	s/d	s/d
1964	72,2	11.099	36,7	8.892	80,1	2.207	19,9
1963	83,7	10.475	34,0	7.790	74,4	2.685	25,6
1962	88,5	8.746	30,4	7.513	85,9	1.233	14,1
1961	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d
1960	95,8	10.243	32,9	6.566	64,1	3.677	35,9
1959	98,2	12.375	34,7	6.311	51,0	6.064	49,0
1958	97,6	9.283	30,4	6.056	65,2	3.227	34,8
1957	97,1	5.040	21,1	3.854	76,5	1.186	23,5
1956	97,5	5.176	24,0	4.800	92,7	376	7,3
1955	100,0	4.656	25,1	4.656	100,0	-	0,0
1954	100,0	4.959	29,3	4.959	100,0	-	0,0
1953	100,0	4.722	32,5	4.722	100,0	-	0,0
1952	100,0	5.377	42,5	5.377	100,0	-	0,0
1951	100,0	5.849	50,3	5.849	100,0	-	0,0
1950	100,0	5.604	59,9	5.604	100,0	-	0,0
1949	100,0	2.676	53,1	2.676	100,0	-	0,0
1948	100,0	4.331	57,8	4.331	100,0	-	0,0
1947	100,0	4.064	57,2	4.064	100,0	-	0,0
1946	100,0	4.263	62,6	4.263	100,0	-	0,0
1945	100,0	3.547	58,5	3.547	100,0	-	0,0
1944	100,0	2.910	54,6	2.910	100,0	-	0,0
1943	100,0	2.528	57,1	2.528	100,0	-	0,0
1942	100,0	1.280	56,6	1.280	100,0	-	0,0
1941	100,0	1.630	61,5	1.630	100,0	-	0,0
1940	100,0	1.374	66,0	1.374	100,0	-	0,0

Cuadro 7.3.1

## Tasas de Crecimiento Promedio Anual de la Matrícula de la Enseñanza Media de Adultos

	A		B		D		F		H		J		L		N		P			
	Matrícula Total	Matrícula Fiscal	Matrícula Fiscal	Matrícula Particular	Matrícula Particular	Matrícula Particular	Matrícula Cient.	Matrícula Cient. - Hum. Fiscal	Matrícula Cient. - Hum. Fiscal	Matrícula Cient. - Hum. Particular	Matrícula Téc.-Prof. Fiscal	Matrícula Téc.-Prof. Particular	Matrícula Téc.-Prof. Fiscal	Matrícula Téc.-Prof. Particular	Matrícula Téc.-Prof. Fiscal	Matrícula Téc.-Prof. Particular	Matrícula Téc.-Prof. Fiscal	Matrícula Téc.-Prof. Particular		
Total Período	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
1935 - 81	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
1935 - 73	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Períodos Presidenciales																				
1938 - 40	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
1940 - 46	21,84	20,77	23,80	23,80	23,80	23,80	23,80	0,0	0,0	0,0	23,80	20,77	20,77	20,77	20,77	20,77	20,77	0,0	0,0	
1946 - 52	10,88	3,95	14,67	14,67	14,67	14,67	14,67	0,0	0,0	0,0	14,67	3,95	3,95	3,95	3,05	3,05	3,05	0,0	0,0	
1952 - 58	15,84	3,97	21,82	21,82	21,82	21,82	19,60	0,0	0,0	0,0	18,90	9,53	9,53	9,53	2,00	2,00	2,00	0,0	0,0	
1958 - 64	0,18	13,10	6,36	6,36	6,36	6,36	1,75	-	20,63	6,40	6,40	3,02	3,02	3,02	6,61	6,61	6,61	-	6,14	
1964 - 70	7,45	20,89	28,35	28,35	28,35	28,35	10,82	35,94	35,94	28,35	28,35	0,05	0,05	0,05	3,24	3,24	3,24	-	28,33	
1970 - 73	8,88	9,90	18,63	18,63	18,63	18,63	7,11	8,34	8,34	22,83	22,83	14,19	14,19	14,19	14,52	14,52	14,52	-	1,10	
1973 - 81	4,58	3,63	26,34	26,34	26,34	26,34	4,24	3,49	3,49	23,13	23,13	5,42	5,42	5,42	3,97	3,97	3,97	-	33,11	
Décadas																				
1940 - 50	16,22	15,09	18,16	18,16	18,16	18,16	18,16	0,0	0,0	18,16	18,16	15,09	15,09	15,09	15,09	15,09	15,09	0,0	0,0	
1950 - 60	12,76	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	18,71	0,0	0,0	18,21	18,21	6,22	6,22	6,22	s/d	s/d	s/d	0,0	0,0	
1960 - 70	4,12	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	5,46	44,12	44,12	21,09	21,09	0,78	0,78	0,78	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	
1970 - 80	6,87	6,60	11,40	11,40	11,40	11,40	5,61	5,65	5,65	4,89	4,89	10,20	10,20	10,20	9,15	9,15	9,15	-	27,42	

---

Fuentes por cuadros

---

1. **Fuentes:**  
**Matrícula:**  
- Cuadros 2, 4, 5 y 6.  
**Población:**  
- Instituto Nacional de Estadística, Censos de Población.  
- Instituto Nacional de Estadística, Proyecciones de Población 1950 - 2000, Santiago, 1980.
- 1.1 **Fuentes:**  
- Cuadro 1.
- 1.2 **Fuentes:**  
**Matrícula:**  
- Schiefelbein, Ernesto y María Clara Grossi, Análisis de Matrícula Escolar en Chile, CIDE, Documento de Trabajo Nº 10, 1978. (Esta tiene, a su vez, las siguientes fuentes: a) Superintendencia de Educación, "Distribución por edades simples y grados. Año Escolar 1975", versión ajustada; b) Consejo de Rectores Universidades Chilenas, "Anuario Estadístico, 1976", Boletín Informativo Nº 32; Santiago, mayo 1977).  
**Población:**  
- Instituto Nacional de Estadística, Proyecciones de Población 1950 - 2000, Santiago, 1980.
- 1.3 **Fuentes:**  
- Cuadro 1.2.
- 1.4 **Fuentes:**  
- Cuadro 1.2.
2. **Fuentes:**  
**Matrícula:**  
- 1935-1968: Instituto Nacional de Estadística, Anuarios de Educación y Justicia.  
- 1969-1981: Superintendencia de Educación, Anuarios de Matrícula.  
**Población:**  
- Instituto Nacional de Estadística, Censos de Población.  
- Instituto Nacional de Estadística, Proyecciones de Población 1950 - 2000, Santiago, 1980.
- 2.1 **Fuentes:**  
- Cuadro 2.
3. **Fuentes:**  
**Matrícula:**  
- Cuadros 4 y 5.  
**Población:**  
- Instituto Nacional de Estadística, Censos de Población.  
- Instituto Nacional de Estadística, Proyecciones de Población 1950 - 2000, Santiago, 1980.
- 3.1 **Fuentes:**  
- Cuadro 3.
- 3.2 **Fuentes:**  
- 1955-1959: Superintendencia de Educación, "Matrícula por Censos, Niveles y Ramas de la Educación: 1955-1969", Santiago, agosto, 1970.

## Cuadro

- 1960-1975: Superintendencia de Educación, "Matrícula de Educación Básica y Media: 1960-1978". Documento de Trabajo Nº 441, Santiago, julio, 1979.
  - 1976-1981: Superintendencia de Educación, Anuarios de Matrícula.
- 3.2.1 **Fuentes:**
- 1955-1959: Superintendencia de Educación, "Matrícula por Censos, Niveles y Ramas de la Educación: 1955-1969", Santiago, agosto, 1970.
  - 1960-1975: Superintendencia de Educación, "Matrícula de Educación Básica y Media: 1960-1978", Documento de Trabajo Nº 441, Santiago, julio, 1979.
  - 1976-1981: Superintendencia de Educación, Anuarios de Matrícula.
- 3.2.2 **Fuentes:**
- 1955-1959: Superintendencia de Educación, "Matrícula por Censos, Niveles y Ramas de la Educación: 1955-1969", Santiago, agosto, 1970.
  - 1960-1975: Superintendencia de Educación, "Matrícula de Educación Básica y Media: 1960-1978", Documento de Trabajo Nº 441, Santiago, julio, 1979.
  - 1976-1981: Superintendencia de Educación, Anuarios de Matrícula.
4. **Fuentes:**
- Matrícula:**
- 1935-1957: Instituto Nacional de Estadística, Anuarios de Educación y Justicia.
  - 1958-1959 y 1967-1968: Superintendencia de Educación, "Matrícula por Censos, Niveles y Ramas de la Educación: 1955-1969", Santiago, agosto, 1970.
  - 1960-1966 y 1967-1968: Superintendencia de Educación, "Matrícula de Educación Básica y Media: 1960-1978", Documento de Trabajo Nº 441, Santiago, julio, 1979.
  - 1969-1981: Superintendencia de Educación, Anuarios de Matrícula.
- Población:**
- Instituto Nacional de Estadística, Censos de Población.
  - Instituto Nacional de Estadística, Proyecciones de Población 1950-2000, Santiago, 1980.
- 4.1 **Fuentes:**
- Cuadro 4.
- 4.2 **Fuentes:**
- Matrícula:**
- 1935-1957: Instituto Nacional de Estadística, Anuarios de Educación y Justicia.
  - 1958-1959: Superintendencia de Educación, "Matrícula por Censos, Niveles y Ramas de la Educación: 1955-1969", Santiago, agosto, 1970.
  - 1960-1978: Superintendencia de Educación, "Matrícula de Educación Básica y Media: 1960-1978", Documento de Trabajo Nº 441, Santiago, julio, 1979.
  - 1979-1981: Superintendencia de Educación, Anuarios de Matrícula.
- Población:**
- Instituto Nacional de Estadística, Censos de Población.
  - Instituto Nacional de Estadística, Proyecciones de Población 1950 - 2000, Santiago, 1980.
- 4.2.1 **Fuentes:**
- Cuadro 4.2.
- 4.3 **Fuentes:**
- 1935-1957: Instituto Nacional de Estadística, Anuarios de Educación y Justicia.

- 1958-1959: Superintendencia de Educación, "Matrícula por Censos, Niveles y Ramas de la Educación: 1955-1969", Santiago, agosto, 1970.
- 1960-1978: Superintendencia de Educación, "Matrícula de Educación Básica y Media: 1960-1978", Documento de Trabajo N° 441, Santiago, Julio, 1979.
- 1979-1981: Superintendencia de Educación, Anuarios de Matrícula.

4.3.1 Fuentes:

- Cuadro 4.3.

4.4 Fuentes:

- 1935-1957: Instituto Nacional de Estadística, Anuarios de Educación y Justicia.
- 1958-1966: Superintendencia de Educación, "Matrícula por Censos, Niveles y Ramas de la Educación: 1955-1969", Santiago, agosto, 1970.
- 1967-1978: Superintendencia de Educación, "Matrícula de Educación Básica y Media: 1960-1978", Documento de Trabajo N° 441, Santiago, julio, 1979.
- 1979-1981: Superintendencia de Educación, Anuarios de Matrícula.

4.4.1 Fuentes:

- Cuadro 4.4

4.4.2 Fuentes:

- 1935-1957: Instituto Nacional de Estadística, Anuarios de Educación y Justicia.
- 1958-1966: Superintendencia de Educación, "Matrícula por Censos, Niveles y Rama de la Educación: 1955-1969", Santiago, agosto, 1970.

4.4.3 Fuentes:

- 1935-1957: Instituto Nacional de Estadística, Anuarios de Educación.
- 1958-1966: Superintendencia de Educación, "Matrícula por Censos, Niveles y Ramas de la Educación: 1955-1969", Santiago, agosto, 1970.

4.4.4 Fuentes:

- 1935-1957: Instituto Nacional de Estadística, Anuarios de Educación.
- 1958-1966: Superintendencia de Educación, "Matrícula por Censos, Niveles y Ramas de la Educación: 1955-1969", Santiago, agosto, 1970.

5. Fuentes:

Matrícula:

- Cuadros 5.2, 5.3 y 5.4.

Población:

- Instituto Nacional de Estadística, Censos de Población.
- Instituto Nacional de Estadística, Proyecciones de Población 1950 - 2000, Santiago, 1980.

5.1 Fuentes:

- Cuadro 5.

5.2 Fuentes:

- 1935-1957: Instituto Nacional de Estadística, Anuarios de Educación y Justicia.
- 1958-1959: Superintendencia de Educación, "Matrícula por Censos, Niveles y Ramas de la Educación: 1955-1969", Santiago, agosto, 1970.
- 1960-1968: Superintendencia de Educación, "Matrícula de Educación Básica y Media: 1960-1978", Documento de Trabajo N° 441, Santiago, julio, 1979.
- 1969-1981: Superintendencia de Educación, Anuarios de Matrícula.

Para los años 1935-1957, la matrícula Fiscal y Particular se obtuvo de: Liceos Diurnos, Escuelas Consolidadas y Centralizadas Sección Secundaria.

- 5.3 **Fuentes:**  
 - 1935-1957: Instituto Nacional de Estadística, Anuarios de Educación y Justicia.  
 - 1958-1959: Superintendencia de Educación, "Matrícula por Censos, Niveles y Ramas de la Educación: 1955-1969", Santiago, agosto, 1970.  
 - 1960-1968: Superintendencia de Educación, "Matrícula de Educación Básica y Media: 1960-1978", Documento de Trabajo N° 441, Santiago, julio, 1979.  
 - 1969-1981: Superintendencia de Educación, Anuarios de Matrícula.  
 Para los años 1935-1957, la matrícula Fiscal y Particular se obtuvo de: Educación Comercial, Educación Agrícola, Educación Industrial y Educación Técnica-Femenina.
- 5.4 **Fuentes:**  
 - 1935-1957: Instituto Nacional de Estadística, Anuarios de Educación y Justicia.  
 - 1958-1969: Superintendencia de Educación, "Matrícula por Censos, Niveles y Ramas de la Educación: 1955-1969", Santiago, agosto, 1970.  
 Para los años 1935-1957, la matrícula fiscal y Particular se obtuvo de las Escuelas Normales.
6. **Fuentes:**  
**Matriculable:**  
 - 1935-1939: Universidad de Chile, "Estadísticas de la Población Escolar de la Universidad de Chile: 1934-1944", Santiago, Imprenta Silva y Cía., 1945.  
 - 1940-1956: Universidad de Chile, Boletín Estadístico "Desarrollo de la Educación Chilena desde 1940", volumen 3, N° 1, 1959.  
 - 1957-1968: Universidad de Chile, Instituto de Investigaciones Estadísticas, Informes Estadísticos.  
 - 1969-1981: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, Anuarios Estadísticos.  
**Población:**  
 - Instituto Nacional de Estadística, Censos de Población.  
 - Instituto Nacional de Estadística, Proyecciones de Población 1950 - 2000, Santiago, 1980.
- 6.1 **Fuentes:**  
 - Cuadro 6.
- 6.2 **Fuentes:**  
 - 1935-1939: Universidad de Chile, "Estadísticas de la Población Escolar de la Universidad de Chile: 1843-1944", Santiago, Imprenta Silva y Cía., 1945.  
 - 1940-1956: Universidad de Chile, Boletín Estadístico "Desarrollo de la Educación Chilena desde 1940", volumen 3, N° 1, 1959.  
 - 1957-1968: Universidad de Chile, Instituto de Investigaciones Estadísticas, Informes Estadísticos.  
 - 1969-1981: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, Anuarios Estadísticos.
7. **Fuentes:**  
 - Cuadros 7.1 y 7.2.
- 7.1 **Fuentes:**  
 - Cuadro 7.
- 7.2 **Fuentes:**  
 - 1935-1957: Instituto Nacional de Estadística, Anuarios de Educación y Justicia.  
 - (1958-1960) y (1963-1968): Superintendencia de Educación, "Matrícula por Censos, Niveles y Ramas de la Educación: 1955-1969", Santiago, agosto, 1970.

- (1961-1962)-(1969-1970) y (1975-1978): Superintendencia de Educación, "Matrícula de Educación Básica y Media: 1960-1978", Documento de Trabajo N° 441. Santiago, julio, 1979.
- (1971-1974) y (1979-1981): Superintendencia de Educación, Anuario de Matrícula. Para homogenizar los datos obtenidos de los Anuarios de Educación y Justicia del Instituto Nacional de Estadística con los datos oficiales de la Superintendencia de Educación, se consideró:  
**Matrícula Básica Fiscal:** Escuelas Experimentales de Adultos, Escuelas Consolidadas y Centralizadas-Sección Adultos, Escuelas Carcelarias, Escuelas de Enseñanza Técnica y Cultura Artística de Adultos.  
**Matrícula Básica Particular:** Escuelas Nocturnas de Adultos, Escuelas Municipales Nocturnas de Adultos y aquellos cursos de adultos de las Escuelas Anexas a los Liceos de Niños.

**7.2.1 Fuentes:**

- Cuadro 7.2.

**7.3 Fuentes:**

- 1940-1957: Instituto Nacional de Estadística, Anuarios de Educación y Justicia.
- 1958-1969: Superintendencia de Educación, "Matrícula por Censos, Niveles y Ramas de la Educación: 1955-1969", Santiago, agosto, 1970.
- 1965; 1968; 1969 y 1975-1978: Superintendencia de Educación, "Matrícula de Educación Básica y Media: 1960-1978", Documento de Trabajo N° 441, Santiago, julio, 1979.
- 1970-1974 y 1979-1981: Superintendencia de Educación, Anuarios de Matrícula. Para homogenizar los datos obtenidos de los Anuarios Educación y Justicia del Instituto Nacional de Estadística con los datos oficiales de la Superintendencia de Educación, se consideró:  
**Matrícula Media Fiscal:**
  - Científico-Humanista: Liceos Nocturnos.
  - Técnico-Profesional: Cursos nocturnos de los Institutos Comerciales y Cursos Vespertinos de Adultos de las Escuelas Técnicas Femeninas.**Matrícula Media Particular:**
  - Científico-Humanista: Liceos Nocturnos.
  - Técnico-Profesional: Institutos Comerciales Nocturnos y Escuelas Técnicas Femeninas Nocturnas.

**7.3.1 Fuentes:**

- Cuadro 7.3.

---

## Anexos al capítulo 7

---

## EVOLUCION DE LA MATRICULA - ENSEÑANZA PREBASICA

Año	A	B		C	D	E	F	G	H	I	J	K
	Matrícula Total	Población 0 - 5 años	A. 100 % B	Matrícula Fiscal	D. 100 % A	Matrícula Fiscal Mineduc	F. 100 % D	Matrícula Fiscal Junji 2/	H. 100 % D	Matrícula Particular	J. 100 % A	
1958	31.644	1.280.121	2,5	25.862	81,7	25.862					5.782	18,3
1959	32.484	1.323.368	2,5	26.746	82,3	26.746					5.738	17,7
1960	27.641	1.366.633	2,0	22.740	82,3	22.740					4.901	17,7
1961	34.005	1.402.381	2,4	27.486	80,8	27.486					6.519	19,2
1962	39.065	1.436.781	2,7	32.032	82,0	32.032					7.033	18,0
1963	40.432	1.467.392	2,8	33.559	83,0	33.559					6.873	17,0
1964	44.053	1.491.764	3,0	36.489	82,8	36.489					7.564	17,2
1965	48.701	1.507.442	3,2	43.568	89,5	43.568					5.133	10,5
1966	51.543	1.508.365	3,4	41.336	80,2	41.336					10.207	19,8
1967	54.413	1.499.246	3,6	43.016	79,1	43.016					11.397	20,9
1968	57.581	1.484.358	3,8	44.723	77,7	44.723					12.858	22,3
1969	56.279	1.467.982	3,8	42.255	75,1	42.255					14.021	24,9
1970	58.990	1.454.411	4,1	43.322	73,4	43.322					15.668	26,6
1971	68.820	1.442.594	4,8	48.619	70,6	48.619					20.201	29,4
1972	77.999	1.428.974	5,5	53.242	68,3	53.242					24.757	31,7
1973	90.295	1.416.697	6,4	68.420	75,8	57.608		84,2	10.812	15,8	21.875	24,2
1974	109.588	1.408.904	7,8	80.406	73,4	64.203		79,8	16.203	20,2	29.182	26,6
1975	116.968	1.408.741	8,3	90.420	77,3	66.406		73,4	24.014	26,6	26.548	22,7
1976	131.608	1.418.064	9,3	108.498	82,6	77.892		71,7	30.806	28,3	22.910	17,4
1977	148.181	1.434.779	10,3	119.411	80,6	81.639		68,4	37.772	31,6	28.770	19,4
1978	157.920	1.456.098	10,8	129.933	82,3	89.921		69,2	40.012	30,8	27.937	17,7
1979	162.993	1.479.228	11,0	133.820	82,1	89.041		66,5	44.779	33,5	29.173	17,9
1980	173.330	1.501.383	11,5	137.612	79,4	91.501		66,5	46.111	33,5	35.718	20,6
1981						91.321					36.515	
TASAS DE CRECIMIENTO PROMEDIO ANUAL												
1935 - 1980	8,99	1,66	7,22	8,43	-	-	-	-	-	-	-	-
1935 - 1973	8,85	1,81	6,92	8,06	-	-	-	-	-	-	-	-
1958 - 1964	5,67	2,58	3,01	5,91	-	-	-	-	-	-	4,6	-
1958 - 1973	7,20	0,70	6,40	6,70	-	5,5	-	-	-	-	9,3	-
1964 - 1970	4,99	-0,42	5,43	2,90	-	-	-	-	-	-	12,90	-
1970 - 1973	15,25	-0,87	16,26	16,46	-	9,97	-	-	-	-	11,77	-
1973 - 1980	9,76	0,83	8,86	10,50	-	6,83	-	-	23,02	-	7,26	-

## ANEXO N° 2

**GASTOS MENSUALES DE LA JUNTA NACIONAL DE JARDINES INFANTILES. AÑO 1979(1)**  
(En moneda de cada mes)

Items	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio
21 Gastos en personal	28.266.974,26	32.202,25	70.723.253,74	35.073.973,00	37.201.611,87	36.909.520,72
22 Bienes y serv. de consumo	9.142.459,76	1.260.742,02	19.605.626,94	23.676.049,70	25.198.589,85	22.204.021,43
31 Inversión real	60.952,32	90.660,91	1.351.268,00	3.110.967,54	6.218.060,62	1.635.467,43
60 Operación años anteriores	13.372.934,94		27.385,69	2.577,96	303.221,80	
Total mes	50.843.321,28	1.383.605,18	91.707.534,37	61.863.568,20	68.921.484,14	60.749.009,60
Items	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
21 Gastos en personal	42.976.213,74	39.585.372,36	40.701.448,52	41.482.497,31	43.055.964,09	54.134.112,10
22 Bienes y serv. consumo	17.906.655,15	16.407.995,07	21.838.769,28	19.251.736,63	16.783.404,97	36.839.798,68
31 Inversión real	848.508,55	32.842.882,94	337.540,84	65.685.028,79		27.807.982,45
60 Operación años anteriores	3.201.137,14			1.046.000,00		
Total mes	58.530.242,30	88.836.250,33	62.877.758,64	127.465.262,73	59.841.369,06	118.781.893,23

Fuente : Estados de la gestión financiera del sector público, Contraloría General de la República, enero-diciembre, 1979.

---

## Anexos al capítulo 10

---

Cuadro 1

## Estimación : oferta y demanda de egresados de la Educación Técnico-Profesional para 1980

Rama Mercado	Comercial			Industrial			Agrícola			Técnica Femenina		
	Oferta	Demanda	Balance	Oferta	Demanda	Balance	Oferta	Demanda	Balance	Oferta	Demanda	Balance
<b>Región:</b>												
I	5.157	6.211	- 1.054	4.225	2.952	+ 1.273	45	107	- 62	576	606	- 30
II	4.064	5.244	- 1.180	5.801	4.351	+ 1.450	64	163	- 99	674	991	- 317
III	2.350	2.125	+ 225	2.324	1.891	+ 433	68	166	- 98	353	498	- 145
IV	3.377	3.092	+ 285	4.832	2.962	+ 1.870	982	444	+ 538	1.522	1.662	- 140
V	8.844	11.375	- 2.531	10.895	7.533	+ 3.362	814	905	- 91	2.516	3.451	- 935
<b>Región Metropolitana</b>	<b>37.860</b>	<b>49.079</b>	<b>- 11.219</b>	<b>50.671</b>	<b>33.313</b>	<b>+ 17.358</b>	<b>1.832</b>	<b>2.422</b>	<b>- 590</b>	<b>10.434</b>	<b>11.159</b>	<b>- 725</b>
VI	2.611	2.224	+ 387	7.073	3.451	+ 3.622	926	785	+ 141	1.355	1.159	+ 197
VII	3.901	3.886	+ 15	5.857	2.623	+ 3.234	1.847	1.039	+ 808	1.927	1.592	+ 335
VIII	13.007	11.669	+ 1.338	22.192	13.170	+ 9.022	2.052	1.537	+ 515	3.319	2.878	+ 441
IX	3.236	3.080	+ 156	7.307	2.744	+ 4.563	1.090	843	+ 247	1.058	951	+ 107
X	5.217	4.579	+ 638	6.400	3.343	+ 3.057	1.356	943	+ 413	1.300	1.235	+ 65
XI	106	257	- 151	246	214	+ 32	395	148	+ 247	36	82	- 46
XII	1.304	1.638	- 334	2.860	2.141	+ 719	135	122	+ 13	381	389	- 8
<b>Total</b>	<b>91.034</b>	<b>104.459</b>	<b>- 13.425</b>	<b>130.683</b>	<b>80.688</b>	<b>*49.995</b>	<b>11.606</b>	<b>9.624</b>	<b>* 1.982</b>	<b>25.451</b>	<b>26.652</b>	<b>- 1.201</b>

Fuente : Patricio Arriagada -Carmen Luz Latorre Sergio Granados. Regionalización y calificación de Recursos Humanos, el caso chileno. Santiago, U. del Norte, Dirección General de Planificación y Desarrollo, Mayo de 1975. Síntesis de los Cuadros 76, 77 y 80.

## Cuadro 2

## Población Económicamente Activa con Educación Técnica, Censo 1970

Rama Educ. Técnica	Agricultura	Minas y Cant.	Indust. manufac.	Electr. gas y agua	Construcción	Comercio y Turismo	Transp. y almacén. comunic.	Financieras Seguros	Serv. Comun., soc. y pers.	Activ. no especific.	Total
Industrial	2.180	3.231	13.811	1.376	2.649	3.740	6.017	414	12.643	6.327	52.388
Agrícola	2.896	161	576	34	243	625	408	59	1.186	775	6.963
Téc. Femenina	134	50	7.434	23	32	1.936	211	103	4.717	1.480	16.120
Comercial	2.316	1.506	10.495	815	1.809	13.735	5.400	6.836	15.157	8.618	66.687
Total c/Educ. Técnica	7.526	4.948	32.316	2.248	4.733	20.036	12.036	7.412	33.703	17.200	142.158
Total país	561.982	79.910	387.092	19.423	167.416	301.117	152.626	42.326	619.446	293.479	2.624.817

Fuente: Patricio Arriagada, Curmen Luz Latorre; Sergio Granados. Regionalización y Calificación de Recursos Humanos, el caso chileno. Santiago. U. del Norte, mayo de 1975. Cuadro No 20, pág. 39.

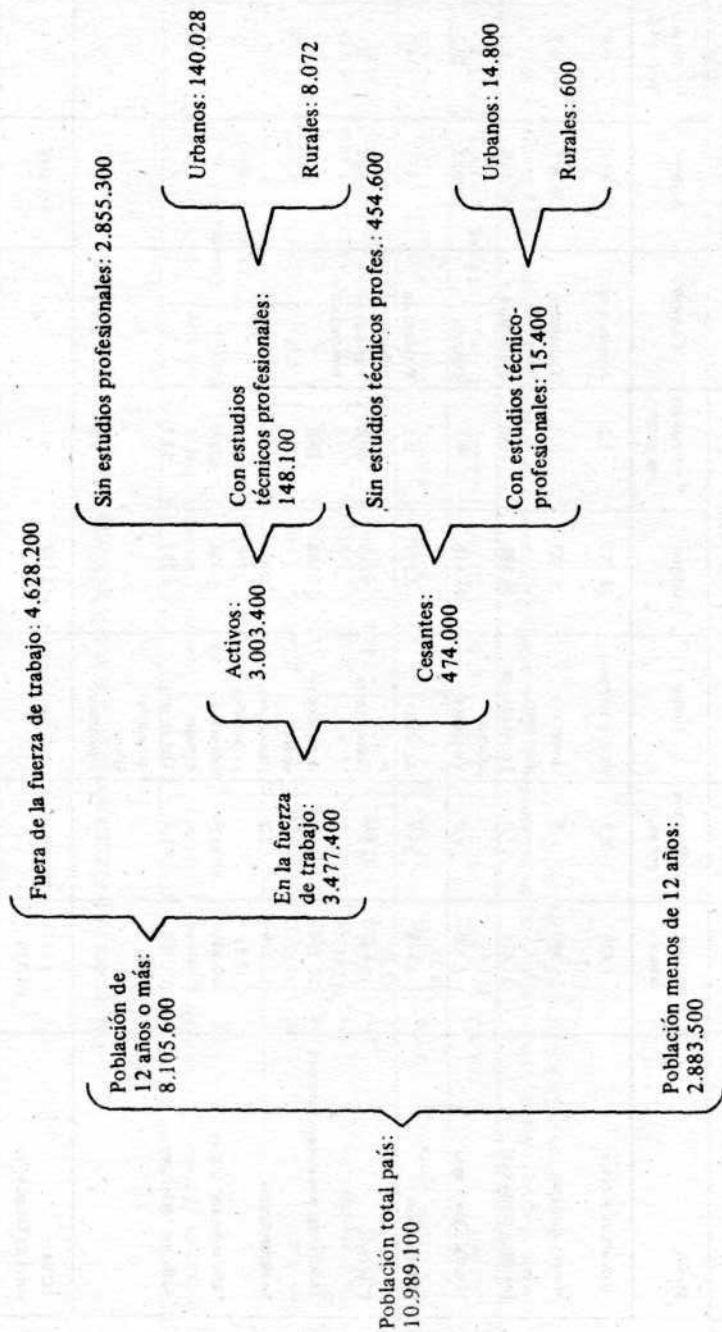
Distribución de la población con educación técnico-profesional, según rama de la actividad económica, grupo ocupacional y categoría ocupacional.

Rama de la actividad económica		Grupo ocupacional			Categoría ocupacional			
Sector	Pop. c/Ed. Técnica	% Cesantía por sect.	Grupo	Activos	% Cesantes por grupo	Categoría	Activos	% Cesantes por categ.
Agricultura y Pesca.	4.429 (2,7)	8,9	Prof. y técnicos	25.253	1,2	Empleadores	3.817	0,0
Minas y canteras	6.090 (3,7)	6,5	Gerentes y directivos	5.053	0,0	Trabajador independ.	28.307	5,9
Industria manufact.	31.674 (19,4)	17,0	Empleados de oficina	54.896	11,6	Empleados	105.519	8,2
Electric., gas y agua	2.200 (1,3)	9,0	Vendedores	16.610	9,5	Obreros	21.882	20,3
Construcción	3.644 (2,2)	23,9	Agricult. y piscad.	3.172	2,5	Personal de servicio	871	34,0
Comercio	29.136 (17,8)	9,5	Conductores	7.641	10,4	Familiar no remunerado	2.684	0,0
Transporte, almacenaje, comunic.	12.254 (7,5)	9,6	Artesanos y operar.	33.588	10,8			
Servicios financ.	12.779 (7,8)	2,3	Otros artes, y operarios	6.273	9,3			
Serv. com. soc. y pers.	60.481 (37,0)	5,5	Obreros y jornal.	4.331	22,9			
Activ. no bien espec.	555 (0,3)	41,4	Trabaj. serv. personales	4.259	13,1			
			Otros trabajadores	2.092	5,6			
<b>TOTAL</b> con Ed. Técnica %/o	163.242 (100,0)	9,2		163.168	9,1		163.080	9,2
%/o fuerza laboral	3.477.400 100% <sup>o</sup> /o	13,6% <sup>o</sup> /o		4,9% <sup>o</sup> /o	4,8% <sup>o</sup> /o			4,8% <sup>o</sup> /o

FUENTE: OREALC. Informaciones estadísticas de la Educación y análisis cuantitativo. Santiago Chile. Documento de Trabajo de uso interno. Diciembre 1980.  
Cálculos y ajustes de los autores. Datos de octubre a diciembre de 1979.

Cuadro 4

## Diagrama de población y fuerza de trabajo con educación técnico-profesional de nivel medio



FUENTE: Datos tomados entre octubre y diciembre de 1979.  
 OREALC. Informaciones estadísticas de la Educación y Análisis cuantitativo.  
 Santiago, diciembre de 1980. Documento de uso interno. Cálculos y ajustes de los autores.

**Cuadro 5**

**Distribución de los establecimientos técnicos profesionales fiscales  
de acuerdo con sus ramas en cada región del país  
(sólo niños, datos de 1979)**

Región	Comercial	Industrial	Agrícola	Liceo Técnico	Politécnico	Total
I	2	2	—	1	1	6
II	2	4	—	2	2	10
III	1	1	—	1	—	3
IV	4	2	1	3	2	12
V	6	7	3	5	—	21
VI	2	4	4	3	—	13
VII	2	2	6	2	4	16
VIII	8	8	2	4	8	30
IX	2	7	3	2	1	15
X	4	4	3	4	1	16
XI	—	—	1	—	1	2
XII	1	2	—	2	1	6
Metropolitana	24	34	2	26	—	86
Total	58	77	25	55	21	236

Cuadro 6

**Cuadro comparativo de matrícula de educación media de la modalidad científico-humanista y educación técnica (niños)  
(cuatro últimos grados) (34)**

Año	A	B	C	D	E
	Matrícula científico humanista	Tasa crecimiento anual	Matrícula técnico profesional	Tasa crecimiento anual	% de C sobre A
1952	41.061	—	9.456	—	23,0
1953	44.023	7,2	9.565	1,2	21,7
1954	48.178	9,4	11.059	15,6	23,0
1955	52.946	9,9	12.099	9,4	22,9
1956	57.518	8,6	12.399	2,5	21,6
1957	68.831	19,7	15.057	21,4	21,9
1958	70.130	1,9	17.351	15,2	24,7
1959	75.459	7,6	19.044	9,7	25,2
1960	83.300	10,4	20.800	9,2	25,0
1961	87.100	4,6	23.700	13,9	27,2
1962	92.100	5,7	27.600	16,4	30,0
1963	97.500	5,9	30.900	12,0	31,7
1964	103.600	6,3	34.100	10,4	32,9
1965	107.200	3,5	37.400	9,7	34,9
1966	116.500	8,7	40.800	9,1	35,0
1967	127.400	9,4	49.900	22,3	39,1
1968	153.100	20,2	68.500	37,3	44,7
1969	178.887	16,8	85.900	25,4	48,0
1970	202.506	13,2	99.700	16,1	49,2
1971	238.651	17,8	127.448	27,8	53,4
1972	261.205	9,5	146.819	15,2	56,2
1973	282.721	8,2	163.141	11,1	57,7
1974	291.068	3,0	164.449	0,8	56,5
1975	285.806	- 1,8	163.105	- 0,8	57,1
1976	307.946	7,7	157.989	- 3,1	51,3
1977	318.441	3,4	168.823	6,9	53,0
1978	324.379	1,9	186.092	10,2	57,4
1979	358.127	10,4	178.301	- 4,2	49,8
1980	371.626	3,8	170.013	- 4,6	45,7
1981	392.940	5,7	161.809	- 4,8	41,2
1982	418.649	6,5	147.096	- 9,1	35,1
Crecimiento promedio anual		8,2		10,0	
Crecimiento Total 52-82	920%		1.456%		

FUENTES: 1) Anexos al Capítulo 6.  
2) Jara, Alejandro y Héctor Contardo La Reforma Educacional Neo-Liberal. Cambios en la oferta de servicios educativos, Santiago, PIIE Estudios, agosto 1983.

Cuadro 7

**Distribución de la Educación Media Técnica Niños  
(Cuatro últimos grados)**

Años	Fiscal	Particular	Hombres .	Mujeres	Total
1965	28.600	8.800	20.700	16.700	37.400
1966	32.200	8.600	22.100	18.700	40.800
1967	39.000	10.900	27.000	22.900	49.900
1968	55.600	12.900	37.900	30.600	68.500
1969	70.600	15.300	46.700	39.200	85.900
1970	81.000	18.700	53.800	45.900	99.700
1971	109.233	18.215	71.076	56.372	127.448
1972	129.276	17.543	83.509	63.310	146.819
1973	145.866	17.275	93.600	69.541	163.141
1974	146.544	17.905	93.330	71.119	164.449
1975	145.600	17.505	90.935	72.170	163.105
1976	137.205	20.784	86.384	71.605	157.989
1977	143.800	25.023	91.554	77.269	168.823
1978	149.298	36.794	100.818	85.274	186.092
1979	133.575	44.726	94.127	84.174	178.301
1980	121.992	48.021	89.147	80.866	170.013
1981	118.498	43.311	83.553	78.256	161.809
Crecimiento promedio anual					
52 - 82					10,04
64 - 70	21,05	16,30	19,63	20,16	19,98
70 - 73	22,00	- 2,61	20,57	15,00	18,03
73 - 81	- 2,43	13,34	- 1,25	1,61	0,05

FUENTES: Id. Cuadro 6.

Cuadro 8

**Distribución porcentual de costos anuales en la rama industrial  
de la Educación Técnico-Profesional (2)**

Rubro	O/o
<b>1. Costo de capital</b>	
1.1 Edificio	15,89
1.2 Mobiliario	3,16
1.3 Depreciación de instalaciones	10,31
1.4 Costos alternativos:	
Mobiliario	1,23
Instalaciones	8,09
Subtotal costos de capital	38,68
<b>2. Gastos de operación</b>	
2.1 Remuneraciones a docentes	38,67
2.2 Remuneraciones a directivos	7,14
2.3 Remuneraciones a administrativos	7,59
2.4 Remuneraciones a personal de servicio	2,83
2.5 Herramientas	1,57
2.6 Material de enseñanza	1,18
2.7 Material de producción	0,30
2.8 Mantenimiento y conservación de maquinaria	0,11
2.9 Mantención a edificios	0,20
2.10 Material de oficina y aseos	0,39
2.11 Consumos básicos	1,14
2.12 Reparaciones y gastos menores	0,20
Subtotal gastos operación	61,32
<b>TOTAL</b>	<b>100,00</b>

### Cuadro 9

#### Costo promedio anual por alumno y especialidad y costo por egresado

Especialidad	Costo anual		Costo por egresado	
	\$ Dic. 77	(US\$)	\$ Dic. 77	(US\$)
1. Electrónica	7.430,0	(278.8)	44.577,0	(1.672.7)
2. Electromecánica	7.342,5	(275.5)	41.713,8	(1.565.2)
3. Instalaciones Eléctricas	8.729,0	(327.5)	61.452,0	(2.305.9)
4. Electricidad	14.907,0	(559.4)	128.200,0	(4.810.5)
5. Química	5.483,0	(205.7)	41.451,0	(1.555.4)
6. Mecánica Automotriz	4.948,0	(185.7)	23.157,0	( 868.0)
7. Mecánica de Banco	13.331,6	(500.2)	94.447,4	(3.544.0)
8. Construcciones metálicas	10.804,3	(405.4)	80.190,0	(3.009.0)
9. Construcciones de interiores	6.511,0	(244.3)	43.233,0	(1.622.2)
10. Sastrería Industrial	10.971,0	(411.7)	77.675,0	(2.914.0)
Promedio	9.045,7	(339.4)	63.609,6	(2.386.9)

FUENTE: Ministerio de Educación, Superintendencia (moneda de diciembre de 1977), Conversión a dólares según el cambio oficial al 15 de diciembre de 1977: a \$ 26,65 por dólar.

### Cuadro 10

#### Costos de algunos programas de escuelas industriales

	Mec. Indust.	Construc. Metalic.	Electro Mecanic.	Carpintería	o/o
<b>Remuneraciones</b>					55,8
Profesores	1.235.858	1.133.139	1.340.194	1.030.421	38,5
Administrativos	512.537	428.313	508.789	1.848.279	15,0
Aux. y Servic.	70.959	70.959	70.959	70.959	2,3
<b>Costos de materiales</b>					4,5
Mat. de Produc.	20.370	10.940	5.390	12.312	0,4
Mat. de Enseñan.	19.000	18.472	21.044	15.501	0,6
Herramientas	176.897	20.679	35.178	29.197	2,1
Mant. Maquinaria	3.030	2.694	3.143	2.357	0,1
Mant. Edificio	10.762	9.566	11.161	8.370	0,3
Suministros	33.366	29.659	34.602	25.951	1,0
<b>Costo de capital (renta equivalente)</b>					25,1
Instalaciones	504.483	453.471	608.351	424.814	16,1
Deprec. del Equipo	443.840	159.714	49.785	68.618	5,8
Deprec. del Mobiliario	107.520	95.574	111.503	83.627	3,2
<b>Costo alternativo (costo de oportunidad)</b>					14,2
Del Mobiliario	10.752	9.557	11.150	8.363	0,3
Del Equipo	1.125.272	322.288	98.191	177.744	13,9
Total \$	4.274.246	2.765.105	2.909.430	2.356.874	100,0
Total US\$	160.384.2	103.756.1	109.171.7	88.437.9	
Nº Estudiantes	457	397	468	362	
Costo anual por estudiante US\$	351	261.4	233.3	244.3	272.5
Costo por egresado US\$	2.090.8	1.954.5	2.807.9	1.866.3	2.179.9

FUENTE: Corvalán, Oscar. Comparative Study of industrial training in Chile, University of Toronto, 1979. Moneda de diciembre de 1977 y el total de dólares al 15 de diciembre de 1977 cambio oficial: \$ 26,65 por dólar.

Cuadro 11

## Porcentaje del gasto en Educación Técnico-Profesional(\*)

Año	\$ (del año)	US\$	% del gasto total en educación
1965	43.076,02	-	6,6
1966	59.301,05	-	6,2
1967	73.285,76	-	5,7
1968	111.443,33	-	5,8
1969	181.624,54	-	6,3
1970	281.932,63	-	6,5
1971	465.422,36	-	6,2
1972	1.150.959,87	-	6,3
1973	3.202.000,00	-	6,8
1974	18.402.300,00	28.954.600(**)	5,1
1975	-	37.119.000	8,6
1976	-	32.196.300	6,9
1977	-	35.027.700	6,1

FUENTE: República de Chile, ODEPLAN. Los recursos humanos y el empleo en Chile. Santiago, 1976.  
Ministerio de Educación, Superintendencia de Educación.

(\*) No se indica el mes de la estimación de modo que no es posible hacer la reconversión a dólares o a pesos, dado que las tasas de inflación son considerables en el país para el período.

(\*\*) Las cifras en dólares y pesos provienen de fuentes diferentes.

Cuadro 12

## Talleres por especialidad del Mineduc (total nacional)

Especialidad	Nº Talleres	Puestos	Antigüed. Prom.	Características		
				O/o Adecuado	O/o Insuficiente	O/o Inadec.
A. Agrícola	71	1.828	10	64	28	8
B. Pesca	6	96	12	33	17	50
C. Minería	—	—	—	—	—	—
D. Mecánica Indust.	213	8.058	14	24	64	12
E. Industria Alimen.	6	125	22	17	—	83
F. Textil	64	1.813	16	13	45	42
G. Confección	221	7.866	13	19	43	38
H. Construcción	107	4.591	12	12	67	21
I. Mecánica Automot.	21	913	10	38	52	10
J. Electricidad	84	3.700	12	20	64	16
K. Electrónica	9	410	6	22	56	22
L. Trans. y Com.	—	—	—	—	—	—
M. Ser. Administ.	132	4.107	10	19	59	22
N. Banca	—	—	—	—	—	—
O. Hotelería	27	1.172	13	30	52	18
P. Administración	—	—	—	—	—	—
Q. Salud	1	10	2	—	—	100
R. Belleza	42	1.309	12	21	45	34
S. Artística	34	735	6	12	62	26
T. Otros servicios	2	75	10	50	—	50
U. Varios	—	—	—	—	—	—
V. Salas Lab.	230	9.313	12	36	42	22
W. Varios Servicios	1	30	10	—	100	—
X. Varios Indust.	24	1.100	14	38	54	8
Y. Talleres Indust.	10	259	11	20	30	50
Z. Minusválido	2	25	1	—	100	—
<b>TOTAL</b>	<b>1.307</b>	<b>47.536</b>	<b>13</b>	<b>25</b>	<b>52</b>	<b>24</b>

FUENTE: Universidad de Chile, Departamento de Economía; La Educación Técnica y la Capacitación Profesional en Chile 1970-1975, Cuadro 18, p. 77.

---

## Anexos al capítulo 12

---

Cuadro 1

## Evolución de la matrícula de Educación Básica de Adultos

Años	A Matrícula Total	B Matrícula Fiscal	C $\% \frac{B \cdot 100}{A}$	D Matrícula Particular	E $\% \frac{D \cdot 100}{A}$
1964	38.177	36.089	94,5	2.088	5,5
1965	43.181	40.631	94,1	2.550	5,9
1966	46.894	44.796	95,5	2.098	4,5
1967	41.276	39.749	96,3	1.527	3,7
1968	32.505	31.746	97,7	759	2,3
1969	45.600	45.300	99,3	300	0,7
1970	52.300	50.700	96,9	1.600	3,1
1971	59.345	58.311	98,3	1.034	1,7
1972	67.226	66.473	98,9	753	1,1
1973	58.335	57.989	99,4	346	0,6
1974	70.589	70.136	99,4	453	0,6
1975	90.200	88.700	98,3	1.500	1,7
1976	110.100	108.400	98,5	1.700	1,5
1977	106.000	104.900	99,0	1.100	1,0
1978	100.600	99.300	98,7	1.300	1,3
1979	96.705	94.305	97,5	2.400	2,5
1980	79.114	77.824	98,4	1.290	1,6

## Tasas de crecimiento promedio anual por períodos gubernamentales

	M. Total	M. Básica	M. Media
1964 - 70	6,3	5,4	7,4
1970 - 73	6,2	3,7	8,9
1973 - 79	5,3	4,4	6,0

Cuadro 2

Evolución de la matrícula de Educación Media de Adultos  
según dependencia

Año	Matrícula Total	Matrícula Fiscal	o/o	Matrícula Particular	o/o
1964	30.248	14.216	47,0	16.032	53,0
1965	38.350	—	—	—	—
1966	39.309	30.263	77,0	8.996	22,9
1967	49.493	41.801	84,5	7.692	15,5
1968	—	—	—	—	—
1969	—	—	—	—	—
1970	46.539	44.369	95,3	2.170	4,7
1971	52.109	49.643	95,3	2.466	4,7
1972	55.810	53.539	95,9	2.271	4,1
1973	60.064	58.895	98,1	1.161	1,9
1974	76.735	75.430	98,3	1.305	1,7
1975	86.500	86.100	99,5	400	0,5
1976	91.900	89.108	97,0	2.800	3,0
1977	99.200	95.500	96,3	3.700	3,7
1978	99.100	90.900	91,7	8.200	8,3
1979	97.540	88.310	90,5	9.230	9,5
1980	90.448	84.059	92,9	6.389	7,1

**Cuadro 3****Matrícula total Educación Adultos en términos absolutos  
1958 - 1980**

Año	Básica	Media	Total
1958	36.750	30.572	67.322
1959	37.366	s/d.	s/d.
1960	34.909	31.178	66.087
1961	37.400	s/d.	s/d.
1962	38.900	28.778	67.678
1963	42.627	30.772	73.399
1964	38.177	30.248	68.425
1965	43.181	38.350	81.531
1966	46.894	39.309	86.203
1967	41.276	49.493	90.769
1968	32.505	s/d.	s/d.
1969	45.600	s/d.	s/d.
1970	52.300	46.539	98.839
1971	59.345	52.109	111.454
1972	67.226	55.810	123.036
1973	58.335	60.064	118.399
1974	70.589	76.735	147.324
1975	90.200	86.500	176.700
1976	110.100	91.900	202.000
1977	106.000	99.200	205.200
1978	100.600	99.100	199.700
1979	96.705	97.540	194.245
1980	79.114	90.448	169.562

**Cuadro 4****Matrícula Educación Básica en Sistema Regular de Niños y Adultos  
1974 - 1980**

Años	Niños	Adultos
1974	2.332.651	70.589
1975	2.298.998	90.200
1976	2.243.274	110.100
1977	2.242.111	106.000
1978	2.232.990	100.600
1979	2.235.861	96.705
1980	2.185.451	79.114

**Fluctuaciones de la matrícula de Educación Básica entre un año y otro  
en términos absolutos**

Años	Niños	Adultos	Total del sistema
1975	- 33.661	+ 19.200	- 14.461
1976	- 55.724	+ 19.900	- 35.824
1977	- 1.163	- 4.100	- 5.263
1978	- 9.121	- 5.400	- 14.521
1979	+ 2.871	- 3.895	- 1.024
1980	- 50.402	- 17.591	- 67.993
TOTAL	- 157.200	+ 8.814	- 139.086

**Cuadro 5**

**Matrícula Educación Media en Sistema Regular de Niños y Adultos  
1974 - 1980**

Años	Niños	Adultos
1974	455.517	76.735
1975	448.911	86.500
1976	465.935	91.900
1977	487.264	99.200
1978	510.471	99.100
1979	536.428	97.540
1980	541.639	90.448

**Fluctuaciones de la matrícula en la Educación Media entre un año y otro  
en términos absolutos**

Años	Niños	Adultos	Total sistema
1975	- 5.300	+ 9.765	+ 4.465
1976	+ 22.100	+ 5.400	+ 27.500
1977	+ 10.600	+ 7.300	+ 17.900
1978	+ 5.800	- 100	+ 5.700
1979	+ 33.827	- 1.560	+ 32.267
1980	+ 5.211	- 7.092	- 2.281
<b>TOTAL</b>	<b>+ 72.238</b>	<b>+ 20.805</b>	<b>+ 85.551</b>

Cuadro 6

Relación del Sistema Escolar Niños y el Sistema Educación de Adultos  
con la matrícula total

Años	SISTEMA ESCOLAR DE NIÑOS				SISTEMA DE EDUCACION DE ADULTOS				
	Matrícula Total	Matrícula Básica	Matrícula Media	Subtotal	O/o Matrícula Total	Matrícula Básica	Matrícula Media	Subtotal	O/o Matrícula Total
1958	1.380.661	1.216.214	97.125	1.313.339	95,1	36.750	30.572	67.322	5,0
1964	1.720.578	1.506.100	146.053	1.652.153	96,0	38.177	30.248	68.425	4,0
1970	1.987.128	1.580.167	308.122	1.888.289	95,0	52.350	46.539	98.889	5,0
1973	2.881.140	2.316.879	445.862	2.762.741	95,8	58.335	60.064	118.399	4,0
1980	2.896.652	2.185.451	541.639	2.727.090	94,1	74.114	90.448	169.562	5,9

---

## BIBLIOGRAFIA GENERAL

---

## BIBLIOGRAFIA

---

- ABOLI SUAREZ MERCEDES y otros. **Relación que existe entre el título profesional y la asignatura que sirven los docentes de las escuelas técnicas profesionales afiliados a FIDE-Técnica.** Curso de regulación de docentes, Santiago, Universidad Católica de Chile. Tesis para optar al título de profesor, 1972.
- ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO. **Síntesis sobre el Seminario sobre situación actual y perspectivas de la juventud en Chile,** noviembre de 1979.
- ACEVEDO, CECILIA y SARA DONOSO. **Orientaciones curriculares, Programa de Educación Parvularia,** CPEIP, 1979.
- ACEVEDO, M.C. y otros. **Antecedentes sobre la Educación Parvularia en Chile,** Ministerio de Educación, CPEIP, Santiago, 1981.
- ALARCON, DINA. **Fundamentación del programa de nivel de transición en Educación Parvularia,** Revista de Educación N° 62, junio 1977.
- ALARCON, DINA. "La Educación de Párvulos en Chile". En: **Enfoques Educativos,** Fac. de Educación, Universidad de Chile, N° 3, 1978.
- ALFONSO, ADRIANA y otros. **Historia de las ideas pedagógicas en Chile.** (1889-1932), Santiago, Universidad de Chile, Facultad de Educación, Seminario de Título, 1969.
- ARAGONESES, J.; C. FISHER, DINA ALARCON y ALICIA NAVARRO. "EL Desarrollo de la Educación Parvularia en Chile y su influencia en el desarrollo de la mujer". En: **Covarrubias y Franco, Comp. Chile, Mujer y Sociedad,** UNICEF, Santiago, 1978.
- ARANEDA DORR, HUGO. "Bases Generales del nuevo Régimen Universitario", en **Cuadernos Consejo de Rectores. Universidades chilenas,** N° 16. Santiago, enero-abril de 1982.
- ARRIAGADA, R., PATRICIO; J. MATULIC M.; C. TRUCCO A. **Descentralización de la Gestión Educativa en Chile.** Santiago de Chile, julio 1979 (Documento de Trabajo no publicado).
- ARRIAGADA, PATRICIO. CARMEN LUZ LATORRE; SERGIO GRANADOS. **Regionalización y calificación de recursos humanos. El caso chileno.** Santiago, Universidad del Norte. Dirección de Planificación y Desarrollo. Mayo de 1975.
- ARZOBISPADO DE SANTIAGO. **Dimensiones y Aspectos de la vida de los Jóvenes.** Santiago 1979.
- . **Diagnóstico de la realidad juvenil del Sector F de la Población José María Caro.** Santiago, Mimeo, 1979.
- . **Encuesta sobre la Juventud.** Santiago, 1979.
- ASOCIACION DE GUIAS Y SCOUTS DE CHILE, COMISION DE ESTUDIOS. **Documentos de Trabajo del Seminario sobre Juventud, Scoutismo y Desarrollo,** Santiago, noviembre de 1981.

- BALOCCHI, EMILIO; ELADIO BARIO; ALONSO PADILLA. **Determinación de metas a través de un Estudio de Necesidades para la formulación de un programa de Educación Extraescolar.** Santiago, U. Católica de Chile, Tesis de Grado, Escuela de Educación, 1981.
- BARRERA, M. **Tecnología y Fuerza de Trabajo en Chile.** Documento de Trabajo N° 5, Arzobispado de Santiago, Vicaría de Pastoral Obrera, Mimeo, 1982.
- BERMUDEZ, JULIAN. **Sistema Educacional y Requerimientos del Desarrollo Nacional. La Educación Chilena en el período 1964-1974.** Santiago, CLACSO-FLACSO, enero, 1975.
- BIGO, P. "La función subsidiaria del Estado". **Mensaje.** Santiago, Chile, N° 281, agosto 1979.
- BOHADILLA, EDUARDO, RAMON FLORENZANO (Editores). **El Adolescente en Chile. Características y Problemas.** Santiago, CPU, 1981.
- BOREL CH., EDMUNDO, CLAUDIO MERGUDICH K. **Algunos aspectos administrativos del gobierno regional y perspectivas de desarrollo del nuevo municipio chileno.** Santiago, Chile, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Departamento de Administración, 1976.
- BURROWS, FERNANDO, FERMIN PEREIRA; JOSE REYES; JAIME TORRES. **La gran aventura educativa.** Santiago, Universidad Católica de Chile-OEA, 1979.
- BRAVO, ALFONSO. **La Carta Pastoral y los Profesores. Mensaje,** Santiago, Chile, N° 300, julio 1981.
- . **Municipalización, Privatización y Ley N° 18.018.** Santiago, Chile, Academia de Humanismo Cristiano-Círculo de Educación, octubre 1981.
- . "Situación del Profesorado". **Cuadernos de Educación,** Santiago, Chile, CIDE N° 92, diciembre 1979.
- BRAVO, ALFONSO y HERNAN QUEZADA. **La Carrera Docente.** Santiago, Círculo de Educación de la Academia de Humanismo Cristiano, mayo de 1980.
- . **Municipalización: Efectos para la Educación y el Magisterio.** En Sexto Encuentro del Círculo de Educación de la Academia de Humanismo Cristiano, noviembre 22, 1980. Santiago, Chile 1980.
- BRIONES, GUILLERMO. **Las Universidades Chilenas en el Modelo de Economía Neo-Liberal: 1973-1981.** Santiago, PIIE, 1981.
- BRUNNER, JOSE JOAQUIN. **El Diseño Autoritario de la Educación en Chile.** Santiago, FLACSO, 1980.
- . **La Cultura Autoritaria en Chile.** Santiago, FLACSO y Latin America Studies Program, Universidad de Minesota, 1981.
- . "La Universidad, el Poder y el Mercado". En **Cuadernos de Educación,** N° 104, Santiago, CIDE, abril de 1981.
- CABEZON CONTRERAS, EDUARDO y otros. **Los efectos de la aplicación de una estrategia de dominio de aprendizaje en el rendimiento de los alumnos, de sus profesores y sus padres.** Santiago, Ministerio de Educación Pública, 1981 (Mimeo) versión preliminar.
- CAMPERO, GUILLERMO. **Transnacionalización de la Economía y la Sociedad: su impacto en la estructura y la estrategia del Movimiento Sindical Chileno después de 1973.** Primer Informe de Avance, Santiago, Instituto Latinoamericano de Estudios Transnacionales (ILET) y Academia de Humanismo Cristiano (AHC). Programa de Economía del Trabajo, diciembre de 1980.
- CARIOLA, PATRICIO. "Educación y Participación". En **Socialismo y Participación** N° 14, Lima, CEDEP, 1981.
- . "Municipalización de la Educación Pública". **Cuadernos de Educación.** Santiago, Chile, CIDE, N° 98, agosto 1980.
- . "Privatización, Subsidiariedad y Libertad de Enseñanza". **Cuadernos de Educación,** Santiago, Chile, CIDE, N° 88, agosto 1979.
- CASTRO, PEDRO. **La Educación Chilena de Frei a Pinochet.** Ediciones Sígueme, Salamanca, 1977.
- CASTRO S., H. EDUARDO. **Análisis Crítico de la Reforma de la Educación Media**

- Chilena. Santiago, Chile, PIIE, noviembre 1982.
- CASTRO S., H. EDUARDO. **El nuevo Plan de Estudios de la Educación General Básica, Factor Potencial de Segregación Cultural y Social.** Santiago, Chile, VECTOR, 1980. Separata: pp. 173-213 (Serie: Documentos de Talleres N° 1).
- CENTRO LATINOAMERICANO DE EDUCACION DE ADULTOS (CLEA). **Programas de Alfabetización, Análisis de Tendencias.** Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y El Caribe. Quito-Ecuador, noviembre 1978.
- . **Repertorio de Programas de Alfabetización en la Subregión Andina (Bolivia, Chile, Ecuador, Perú),** CLEA, Quito, Ecuador, noviembre 1978.
- CEPAL-UNICEF. **Pobreza y los primeros años de la niñez. Situación en América Latina y El Caribe.** Documento presentado por F. Galofré al Simposio Regional sobre la Pobreza Crítica en la Niñez. Santiago, Chile, diciembre 1979.
- CIDE. **La Educación Particular en Chile. Antecedentes y Dilemas.** Santiago, 1971.
- COMITE PERMANENTE DEL EPISCOPADO. "La Reforma Educacional". Carta Pastoral de los Obispos de Chile. Mensaje N° 300, Santiago, julio de 1981.
- CONARA. **Chile hacia un nuevo destino. Su Reforma Administrativa Integral y el Proceso de Regionalización.** Santiago, Chile, Presidencia de la República, 1974.
- CONCHA, M.I. y colab. **Informe sobre el Proyecto de Capacitación Básica a Distancia.** INACAP, 1979.
- CONFERENCIA EPISCOPAL DE CHILE. **El momento actual de la Educación en Chile.** Documento de Trabajo. Santiago, Chile, junio de 1973.
- CONICYT. **Diagnóstico de la Realidad Parvularia a nivel nacional.** Noviembre 1974.
- CONSEJO DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES CHILENAS. **Anuario Estadístico,** Santiago, 1981.
- . **Nueva Legislación Universitaria.** Santiago, Secretaría General del Consejo de Rectores, 1981.
- CORVALAN, OSCAR. **Comparative Study of Industrial Training in Chile.** Thesis for the Degree of Doctor of Philosophy. Universidad de Toronto, 1977.
- CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACION E INVESTIGACIONES PEDAGOGICAS (CPEIP). **Proyecto de la Educación Parvularia y su Quehacer Educativo con Padres en Situación de Extrema Pobreza Urbana.** Informe de Investigación, 1979-1980, Primer Tomo y Anexo.
- . **Proyecto de Escuela Abierta de Adultos.** Mimeo, 1974.
- CHATEAU, JORGE. **Sobre la Sistematización de Experiencias en la Acción Social. Presentación de una Metodología.** Material de Discusión N° 35, FLACSO, 1982.
- CHILE, LEYES Y DECRETOS. **Municipalización y Decretos Afines.** Santiago, Chile, noviembre 1980.
- DECLARACION DE PRINCIPIOS DEL GOBIERNO DE CHILE. Santiago, marzo 1974.
- DEPARTAMENTO DE ACCION SOCIAL (DAS). **Estudio sobre Instituciones y Programas de Educación de Adultos vinculados a la Iglesia Católica.** Mimeo, 1980.
- DIAZ, ANA MARIA y otros. **La Educadora vista por el Párvulo de cinco a seis años en algunos Jardines de la Comuna de Ñuñoa.** Seminario de Grado, Escuela de Educación, Programa de Educadores de Párvulos. Pontificia Universidad Católica de Chile, 1980.
- DIRECCION GENERAL DEPORTE Y RECREACION (DIGEDER). **Canal Deportivo-Recreativo Laboral. Manual de Actividades Físico-Recreativas.** Santiago, 1978.
- DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA. **Sección Pedagogía. Orientaciones Socio-Educativas para las Escuelas Primarias de Chile.** Santiago, Imp. R. Quevedo, 1943.
- DOBOUD, JUAN. **Bases de la Política Nacional de Deportes y Recreación y los Lineamientos de DIGEDER para la acción a nivel comunal.** Santiago, DIGEDER, marzo 1981.
- DOMINGUEZ, ELEODORO. **Un movimiento ideológico en Chile.** Santiago 1935, Impreso W. GNADT.

- DONOSO, N., RICARDO. *Recopilación de Leyes, Reglamentos y Decretos relativos a los Servicios de la Enseñanza Pública*. Santiago, Chile, Imprenta del Servicio de Prisiones, 1937.
- DONOSO, S. y N.C. ACEVEDO. "La Educación Parvularia Chilena". En *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, septiembre-octubre 1977, N° 64; pp. 34-37.
- DUARTE, HECTOR. *La Educación de Adultos en Chile*. Borrador. MINEDUC, 1981.
- ECHEVERRÍA, RAFAEL y RICARDO HEVIA. *La Política Educacional del Régimen Militar*. Santiago, PIIE, 1980 (mimeo).
- ECHEVERRÍA, RAFAEL; RICARDO HEVIA y GABRIELA LOPEZ. *Estadísticas de Matrícula y Población 1953-1979*. Santiago, PIIE, 1981.
- ERRAZURIZ V., MAXIMIANO. *Cuestiones Educativas, Discursos y Entrevistas 1934-1935*. Santiago, Prensa de la Universidad de Chile, 1932.
- ESCUADERO, ETHEL. *Destino ocupacional de los egresados de la Educación Técnico-Profesional de nivel medio en Chile*. Santiago, Universidad de Chile. Instituto de Educación, 1966.
- FEDERACION DE EDUCADORES DE CHILE. *Boletín Informativo del Profesorado de Chile*. Santiago, Organó del Comité Económico de la FEDECH, 1945.
- . *Estado Docente y Libertad de Enseñanza*. Santiago, Publicación de la Federación de Educadores de Chile, 1958.
- FEDERACION DE ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE (FEUC). *ENU: El Control de las Conciencias*. Informe crítico preparado por FEUC, Santiago, abril de 1973.
- FERNANDEZ, SERGIO. "Declaración del Ministerio del Interior sobre el Traspaso de los Servicios Públicos a las Municipalidades". *Revista de Educación*, Santiago, Chile, Ministerio de Educación N° 81, agosto-septiembre, 1980.
- FERNANDEZ RICHARD, JOSE. *Régimen Jurídico de la Administración Municipal*. Santiago-Chile, Editorial Jurídica de Chile, 1981.
- FERREIRE, ADOLFO. *La Educación nueva en Chile (1928-1930)*. Madrid, Nueva Biblioteca Pedagógica, 1932.
- FILP, JOHANNA. "Educación Preescolar ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Cómo?" en *Cuadernos de Educación*, Año X, N° 78, CIDE, agosto 1978.
- FILP, JOHANNA y CARMEN LUZ LATORRE. *Antecedentes Generales sobre la Educación Preescolar en Chile*, CIDE, Documento de Trabajo N° 11, 1978.
- FILP, JOHANNA y colab. *Estudio Preliminar del Umbral entre la Educación Preescolar y Primaria en Chile*. Informe Final de la Etapa Piloto, CIDE, Documento de Trabajo N° 4, 1979.
- FILP, JOHANNA; S. DONOSO; C. CARDEMIL. *Relación entre la Educación Preescolar y el Primer Año de Enseñanza Fiscal en Chile*. Documento presentado al Seminario Internacional sobre Relaciones entre la Educación Preescolar y la Enseñanza Primaria. Bogotá, Colombia, 26-29 mayo 1981, CIDE, 1981.
- FISCHER, KATHLEEN B. *Political Ideology and Educational Reform in Chile 1964-1976*. Latin American Center, University of California. Los Angeles, 1979.
- FRANCO, ROLANDO; CARLOS SKÉWES; DOMINGO ASUN; OSCAR RUIZ; ALDO SOLARI. *La Juventud Marginal y su papel en el Proceso de Cambio Social*. Santiago, Area de Capacitación, Departamento Cultural, Vicaría Sur, 1980.
- FREIRE, PAULO. *La Educación como práctica de la Libertad*. México, Ed. Siglo XXI, 1981.
- FRIAS, P. *Cesantía y Estrategias de Supervivencia*. Documento de Trabajo, FLACSO, 1977.
- FUNDACION BERNARD VANLEER. *Centro Regional de Recursos Educativos. Educación Infantil Temprana en Colombia*. Informe de una Misión Asesora, Bogotá, Colombia, 1981.
- . *Integrated and Early Childhood Education: Preparation for Social Development*.

Second Eastern Hemisphere Seminar. Salisbury, Zimbabwe, 24 febrero-7 marzo, 1981.

- GAJARDO, MARCELA. **Educación Chilena y Régimen Militar: Itinerario de Cambios.** Santiago, 1982, FLACSO. Documento de Trabajo N° 138, (Mimeo).
- . "Ruptura y Permanencia. Dos Dimensiones de la Educación de Adultos en la Sociedad Chilena". *Revista de Ciencias Sociales*. Santiago, CPU, 1981.
- . **Evolución, Situación Actual y Perspectivas de las Estrategias de Investigación Participativa en América Latina.** Documento presentado al Taller sobre la Teoría y la Práctica de la Educación Popular, Punta de Tralca, Chile, 1982.
- . **Teoría y Práctica de la Educación Popular.** En prensa.
- GAJARDO, MARCELA y LORETO EGANA. **La Educación de Adultos en Chile. Un análisis de su Desarrollo.** PIIE Estudio, Santiago-Chile, 1977.
- GALDAMES, LUIS. **Dos Estudios Educativos.** Santiago, Prensas de la Universidad de Chile, 1932.
- GARATE, SERGIO; M. EUGENIA RODRIGUEZ; HERNAN ENERIS; ROBERTO FARIAS; CARLOS OBAID. **Guía Curricular de Actividades Recreativas,** Santiago, DIGEDER, diciembre 1980.
- GARCIA HUIDOBRO, J.E. **La Relación Educativa en los Proyectos de Educación Popular.** Análisis de 15 Casos. Documento de Trabajo, CIDE, 1982.
- . **Educación Popular en Chile. Algunas proposiciones básicas.** PIIE, Mimeo, 1980.
- GERMANI, CELIA. "Tradición y Cambio en la Educación Preescolar Latinoamericana", en *Educación Hoy*, N° 2, julio-agosto, 1974.
- GILL, CLARK G. **Education and Social Change in Chile.** Washington D.C. US. Dept. of Health, Educ. and Welfare Offic. of Education, 1966.
- GOBIERNO DE CHILE. **Documento presentado por el Gobierno de Chile a la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social para América Latina.** Santiago, marzo de 1962.
- GODOY P., SONIA. **Las Asociaciones de Profesores del Pasado y del Presente y su labor Educativa.** Santiago, Memoria de Título, Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile, 1962.
- GOMEZ, SERGIO. **Programa de Apoyo al Sector Campesino en Chile.** (Versión final). Documento de Trabajo N° 157, FLACSO, 1982.
- GONGORA, MARIO. **Ensayo Histórico sobre la Noción de Estado en Chile en los siglos XIX y XX.** Santiago, Ediciones La Ciudad, 1982.
- GONZALEZ, LUIS EDUARDO. **Estudio sobre las Características de los Grupos y Miembros de la Asociación de Guías y Scouts de Chile.** Santiago, AGSCH, mayo 1981.
- GRASSAU, S. ERIKA y EGIDEO ORELLANA. **Desarrollo de la Educación Chilena desde 1940 a 1957.** Santiago, Universidad de Chile, Instituto de Investigaciones Estadísticas, Segunda Edición, 1959.
- GURRIERI, ADOLFO. **Situación y Perspectiva de la Juventud en una Población Urbano-marginal.** CEPAL, 1965.
- HERRERA RUIZ, RAFAEL. "La Evaluación del Rendimiento Escolar. Un nuevo Reglamento". *Anales de la Escuela de Educación* N° 2, Santiago, Universidad Católica de Chile, Escuela de Educación 1980.
- HEVIA, RICARDO. **Cambios en la Administración Educativa: La Municipalización.** Santiago, PIIE, 1982.
- HORVITZ CAMPOS, SARA. **Los Colegios Universitarios Regionales. Antecedentes y Proyecciones.** Santiago, Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación, Memoria de Título, 1961.
- IGLESIA CATOLICA DE CHILE. ARZOBISPADO DE SANTIAGO. **Vicaría de Pastoral Obrera. La Política Educativa y su Repercusión en los Trabajadores.** Santiago, Chile, 1982; 38 pp. (Serie: Estudios Sociales. Documento de Trabajo N° 6).
- INOSTROZA LAGOS, MAXIDIE. **El Movimiento de Renovación y sus Proyecciones en la Enseñanza Secundaria Chilena.** Concepción, 1965. Memoria de Título.

- KAMII, CONSTANCE. *La Evaluación del Aprendizaje en la Educación Preescolar*. Santiago, CPEIP, 1975, Traducción de Lydia Miquel.
- KOTLIARENCO, MARIA ANGELICA y colab. *Centro Comunitario de Atención Preescolar*. PIIE, 1980.
- LABARCA, AMANDA. *Historia de la Enseñanza en Chile*. Santiago, Public. de la Universidad de Chile, 1939.
- . *Nuevas orientaciones de la Enseñanza*. Santiago, Imprenta Universitaria, 1927.
- LATORRE, CARMEN LUZ. *La Asignación de Recursos en la Educación en los últimos años*. Santiago, CPU, Documento de Trabajo N° 97, julio de 1978.
- . *Asistencialidad Estudiantil en el Período 1964-1979*. Santiago, CPU, Documento de Trabajo N° 220, julio de 1980.
- . *Participación del Estado en Educación*. Santiago, Chile, CPU, marzo 1979; 31 pp. (Documento de Trabajo N° 151).
- . *Recursos Asignados al Sector Educación y su Distribución en el Período 1965-1980*. Santiago, PIIE, 1981.
- LATORRE, CARMEN LUZ; LUIS EDUARDO GONZALEZ. *Posibilidades de la Capacitación y la Organización para los Trabajadores por Cuenta Propia*. Santiago, PIIE, agosto de 1981.
- LEYTON SOTO, MARIO (Editor). *La Experiencia Chilena. La Reforma Educacional 1965-1970*. Santiago, CPEIP, 1970; 3 vols.
- LORENZO LOPEZ, CARMEN. *La Situación del Personal Docente en América Latina*. Santiago, Chile, UNESCO, Oficina Regional de Educación, 1967.
- MAGENDZO, ABRAHAM. *Análisis Comparativo de los Planes y Programas de Estudio de la Enseñanza General Básica de 1967 y 1980*. Santiago, PIIE, 1981.
- . *Historia de la Educación Técnica en Chile*. Los Angeles, USA, Universidad de California, Tesis Doctoral, 1969.
- MAGENDZO, ABRAHAM y ADRIANA DELPIANO. *Cambios propuestos en la Educación Media*. Santiago, PIIE, 1981.
- MAGENDZO, ABRAHAM y NANCY BARRA. *Estudio sobre Cambios en Innovaciones en la Educación Técnica y la Formación Profesional en América Latina. El caso de Chile*. Santiago, UNESCO, 1977.
- MAGENDZO, ABRAHAM; NANCY BARRA; LUIS EDUARDO GONZALEZ. *Estudio comparativo sobre los cambios y las innovaciones en la Educación Técnica y la Formación Profesional en América Latina y El Caribe*. Santiago, UNESCO, CINTERFOR, 1981.
- MAGENDZO, ABRAHAM y CONSUELO GAZMURI. *El Control Autoritario Expresado en las Circulares del Ministerio de Educación en el Período 1973-1981*. Santiago, PIIE, 1981.
- MAGENDZO y colab. *Evaluación de la Efectividad del Programa de Salas Cunas de la Junta Nacional de Jardines Infantiles de los Niños de Alto Riesgo Ambiental y Biológico*. Documento de Trabajo. SIE Ltda., junio de 1980.
- MAURIN, F. CARLOS. *Análisis de las Disposiciones Legales del Servicio de Educación de Adultos en Chile*. MINEDUC CPEIP, Mimeo, 1972.
- MC GINN, NOEL; BEATRICE AVALOS y JORGE PAVEZ. *Reformas Universitarias y Docencia. Estudio acerca de las relaciones entre Reforma y Práctica Docente en tres Universidades Chilenas*. Santiago, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE, sin fecha.
- MENDEZ, JUAN CARLOS. *Panorama Socio-Económico de Chile*. Santiago, sin fecha.
- MIALARÉ, G. *L'éducation préscolaire dans le monde*. UNESCO, N° 19, sin fecha.
- MIGONE, AIDA. *Sistema y Contrasisistema Educacional*. Santiago, CLACSO, 1977, (mecanograf.).
- MINISTERIO DE EDUCACION. *Plan de Renovación de la Educación Secundaria, 1946*. Dirección General de Educación Secundaria.
- . Sección Pedagógica. *El Plan de Experimentación Educacional de San Carlos, 1946*.
- . *La Educación de Adultos en Chile, 1960*.

- **Bases Generales para el Planeamiento de la Educación Chilena**, 1961.
- **Algunos Antecedentes para el Planeamiento Integral de la Educación Chilena**, 1964.
- **La Educación de Adultos en Chile**, 1969.
- **Consideraciones sobre la Educación de los Trabajadores en el Gobierno Popular**, 1971.
- **Sección Estadísticas. El Analfabetismo en Chile**, 1971.
- **Programa de Educación de los Trabajadores. Sugerencias para la Alfabetización**, 1971.
- **Departamento de Educación Extraescolar. Guía para investigaciones económico-sociales**, 1972.
- **Plan Operativo Nacional y Regional 1975, Volumen 2**, 1975.
- **Oficina de Planificación, Educación de Adultos**, 1975.
- **Dirección de Educación. Informe Tercer Encuentro de Encargados Regionales de Educación de Adultos**, 1975.
- **Instructivo para el Programa Campaña Nacional de Alfabetización.**  
**Segundo Instructivo sobre el Programa Campaña Nacional de Alfabetización.**  
**Documento N° 6. Supervisión Programa Campaña Nacional de Alfabetización.**
- **Documento N° 7, Tercer Instructivo para el Programa Campaña Nacional de Alfabetización.**
- **Documento N° 8, Primer Instructivo Programa Seguimiento Educación Básica a Distancia orientada a la Capacitación Ocupacional. Convenio MINEDUC-INACAP.**
- **Documento N° 9, Cuarto Instructivo para el Programa Campaña Nacional de Alfabetización.**
- **Documento N° 1, Segundo Instructivo Educación Básica a Distancia orientada a la Capacitación Ocupacional. Convenio MINEDUC-INACAP.**
- **Documento N° 12, Instructivo para la aplicación del material modular de lecto-escritura.**
- **Plan de Operaciones 1977**, 1977.
- **Dirección de Educación. Departamento de Educación de Adultos. Algunos Alcances Complementarios al Documento Programa Nacional de Alfabetización**, 1978.
- **Secretaría Ministerial de Educación. Región Metropolitana. Sistema Nacional de Supervisión, Manual del Supervisor**, 1978.
- **DIGEDER. Plan de Operaciones del Departamento de Educación Extraescolar y Canal Escolar, años 1977 y 1978**, 1978.
- **Programa de Estudio de Educación Parvularia Nivel de Transición**, 1979.
- **DIGEDER. Departamento de Educación Extraescolar y Canal Escolar. Memorias de los años 1977, 1978 y 1979**, 1980.
- **DIGEDER. Departamento de Educación Extraescolar y Canal Escolar. El Centro Extraescolar**, 1980.
- **Políticas y Estrategias de la Educación de Adultos**, 1981.
- **Programa Educativo Experimental para 1981 y 1982 para la Educación Parvularia. Nivel Sala Cuna**, 1980.
- **Programa Educativo para la Educación Parvularia. Nivel Medio**, 1981.
- **Programa Educativo de Educación Parvularia. Nivel Sala Cuna**, 1981.
- **Informe de Chile al Taller Interamericano sobre regionalización educativa**, 1981.
- **Coordinación Nacional Programa Nacional de Alfabetización. Evaluación 1980. Primer año Quinquenio 1980-1984. Programa Nacional de Alfabetización.**
- MINISTERIO DE HACIENDA. **Dirección de Presupuesto. Traspaso de Servicios Públicos a las Municipalidades. Manual de Consulta**, Santiago, Chile, septiembre 1980.
- MIRANDA, EDUARDO. "Desarrollo Cuantitativo de la Educación Pre-Primaria en

- América Latina y El Caribe". En **Boletín de Educación**, UNESCO, N° 25, enero-junio 1979.
- MOURA CASTRO, CLAUDIO; MILTON PEREIRA DE ASSIS; SANDRA FURTADO DE OLIVEIRA. **Enseñanza Técnica, rendimiento y costos**. Montevideo, CINTERFOR, Estudios y Monografías N° 35, 1978.
- MUÑOZ M., HERICK. "Secretaría Ministerial de Educación. Región Metropolitana". **Revista de Educación**, Santiago, Chile, Ministerio de Educación N° 72, mayo-junio 1978.
- NACIONES UNIDAS. **Anuario Estadístico de América Latina 1979**. CEPAL, Santiago, diciembre 1980.
- NAVARRETE C., MARIANO. **Los problemas educacionales. Mi paso por el Ministerio de Educación**. Santiago, Chile, 1932, Editorial Ercilla.
- NAVARRO ABARZUA, IVAN. **Cambios en la Estructura del Sistema Educacional**. Santiago, CPU, Documento de Trabajo N° 120, octubre de 1978. (Mimeo).
- . **La Formación de los Profesores. Realidad y Desafíos**. Santiago, CPU, Documento de Trabajo N° 233, mayo de 1981.
- . **Cambios en la Estructura del Sistema Educacional**. Santiago, Chile, CPU, octubre 1978; 42 pp. (Documento de Trabajo N° 120).
- NAZAR CONTRERAS, VICTOR. **El Ingreso a la Universidad de Chile y a las Carreras de Pedagogía en el Año 1978**. Santiago, CPU. Documento de Trabajo N° 214, 1980.
- NUÑEZ, IVAN. **Cambios en la Situación del Magisterio**. Santiago, Chile, PIIE, enero 1982.
- . **Desarrollo de la Educación Chilena hasta 1973**. Santiago, PIIE, 1982.
- . **Evolución de la Política Educacional del Régimen Militar**. Santiago, Chile, PIIE, junio 1982.
- . **Reforma y Contrarreforma Educacional en el Primer Gobierno de Ibáñez 1927-1931**. Santiago, Chile, SEREC 1978.
- . **Reformas Educacionales ocurridas en Latinoamérica en los últimos 50 años y orientaciones pedagógicas que las han sustentado. Un análisis comparativo. Estudio de base: Chile**. Proyecto Multinacional de Capacitación para Profesores de América Latina en el Área de Currículum, OEA-PREDE/Ministerio de Educación de Venezuela, Santiago, Chile, agosto 1978, Vol. 2.
- . **Educación Popular y Movimiento Obrero: Un Estudio Histórico**. Santiago, PIIE, 1982.
- . **El Magisterio Chileno. Sus Primeras Organizaciones Gremiales: 1900-1935**. Santiago, PIIE, 1982.
- . **Las Organizaciones del Magisterio Chileno y el Estado de Compromiso. 1936-1970**. Santiago, PIIE, 1982.
- OEA, Instituto Interamericano de Estadística. **América en Cifras 1977**. Tomo III, 1979.
- OFICINA DE PLANIFICACION NACIONAL DE CHILE. **Una Experiencia de Desarrollo Social**. Santiago, 1978. (Mimeo). Ver III-1. Los recursos humanos, la educación, la capacitación y el empleo.
- OFICINA DE PLANIFICACION NACIONAL, ODEPLAN. **Eficiencia Económica para el Desarrollo Social. Plan Nacional Indicativo de Desarrollo 1976-1981**. Santiago, sin fecha.
- . **Chilean Economic Policy Guidelines 1973-1978**. Santiago, marzo de 1975.
- . **Los Recursos Humanos y el Empleo en Chile**. Santiago, 1976.
- . **An Experience in Social Development in Chile**. Santiago, 1977.
- . **Estrategia Nacional de Desarrollo Económico y Social. Políticas de Largo Plazo**. Santiago, Imp. Editorial Universitaria S.A. 1977.
- . **Elementos de la Política Económica y Social**. Santiago, 1978.
- . **Plan Nacional Indicativo de Desarrollo 1978-1983**. Santiago, sin fecha. Imp. Editorial Universitaria S.A.
- . **Informe Social 1980**. Santiago, sin fecha.

- ORGANIZACION INTERNACIONAL DEL TRABAJO, OIT. *Anuario de Estadísticas del Trabajo*. Ginebra, 1972.
- ORTEGA HERNANDEZ, DAVID. *El sistema consolidado de Educación y el Plan Experimental de San Carlos*. Santiago, Universidad Técnica del Estado, Instituto Pedagógico Técnico, Memoria de Prueba, 1955.
- ORTIZ, CARLOS, et. al. *Traspaso de la gestión administrativa de los establecimientos educacionales al Municipio. Efectos apreciados por los Alcaldes*. Lo Barnechea, Chile, CPEIP, mayo 1982. (Serie: Estudios N° 35).
- PACHECO GOMEZ, MAXIMO. *Educación y cultura para el pueblo. Discursos y Mensajes 1968-1970*. Santiago, Departamento de Cultura y Publicaciones, 1970.
- PERALTA, VICTORIA. *La Atención Integral del Niño menor de dos años*. En: *Enfoques Educacionales*, Facultad de Educación, Universidad de Chile, N° 3, 1978; pp. 61-80.
- PINOCHET U., AUGUSTO. *Directiva Presidencial sobre Educación Nacional* (5 de marzo de 1979). Santiago, REDUC, Red Latinoamericano de Documentación en Educación, Información de Prensa N° 3, 1979.
- . *Visión Futura de Chile*. Clase Magistral con motivo de la Inauguración del Año Académico en la Universidad de Chile. Santiago, 6 de abril de 1979. División Nacional de Comunicación Social.
- . *Manifiesto de S.E. el Presidente de la República... con motivo de la iniciación del proceso de regionalización del país*. Santiago de Chile, 11.7.74. *Fundamento de la política del Gobierno de Chile en materia de descentralización y desconcentración de servicios*. En CONARA. Chile, hacia un nuevo destino. Santiago, Chile. Presidencia de la República, 1974; pp. 9-16.
- POIRIER, EDUARDO. *Chile en 1910*. Edición del Centenario de la Independencia. Santiago, Imp. Lito y Cenc. Barcelona, 1910.
- PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE. "La Formación de Educación de Párvulos". En *Anales de la Escuela de Educación* N° 1, 1979.
- POZO, HERNAN. *La situación actual del Municipio chileno y el problema de la "municipalización"*. Santiago, Chile, FLACSO, 1981 (Contribuciones, N° 7).
- PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA. División Nacional de Comunicación Social. *Bases para la política educacional 1979*. Santiago, 1979.
- . División Nacional de Comunicación Social. *Mensaje Presidencial 11 de Septiembre 1977-11 de Septiembre 1978*, Santiago, 1978.
- PRIETO, ALFREDO. "Oportunidades Educacionales para los Trabajadores Chilenos". *Seminario Objetivo Nacional de Chile: Política Laboral 1978*. Santiago, sin fecha.
- PROGRAMA INTERDISCIPLINARIO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACION (PIIE). *Primer Encuentro de Investigación-Acción y Educación Popular*. Santiago, Chile, abril de 1980.
- . *Segundo Encuentro Nacional de Educación Popular*. Santiago, Mimeo, 1982.
- PROGRAMAS MINISTERIALES DE EDUCACION 1976. *Revista de Pedagogía*. Santiago, Chile, FIDE, Secundaria N° 196, marzo de 1976.
- QUEZADA C., HERNAN. *El Estatuto Jurídico de la Profesión Docente*. Primera Parte. Santiago, Academia de Humanismo Cristiano, Círculo de Educación. Documento de Trabajo, octubre 1981.
- . *El Estatuto Jurídico de la Profesión Docente*. Segunda Parte, Santiago, Academia de Humanismo Cristiano, Círculo de Educación. Documento de Trabajo, diciembre 1981.
- . *Municipalización y Asociaciones Gremiales. Efectos en la Profesión Docente*. Santiago, Centro de Educadores Asociados, CEA, Documento de Trabajo N° 1, 1981.
- . *Municipalización: Camino hacia la Privatización. Análisis*. Santiago, Chile, N° 40, noviembre 1981.
- . "Obispos y Reforma Educacional". *Análisis*. Santiago, Chile, N° 36, julio 1981.
- . "Todo el poder en los Alcaldes". *Análisis*. Santiago, Chile, N° 37, agosto 1981.

- QUIROGA, SILVIA. La Bibliografía Nacional sobre Adolescencia. Santiago, MINE-  
DUC, Revista Educación N° 27, junio de 1970.
- REPUBLICA DE CHILE. Mensaje del Presidente Allende ante el Congreso Pleno,  
Anexo: Política Social y Educación. 21 de mayo de 1972.
- RODRIGUEZ, CRISTINA y JORGE BAHAMONDE. Características de la demanda  
por las carreras de la Universidad de Chile. Santiago, Universidad de Chile, Servi-  
cio de Selección y Registros de Estudiantes, 1979.
- RODRIGUEZ, EUGENIO. Proposiciones de algunos criterios para el análisis de mate-  
riales utilizados en la Alfabetización de Adultos. Seminario Regional sobre mate-  
riales y Prototipos Educativos de Post Alfabetización, CREFAL. México,  
febrero 1981.
- ROJAS, FRANCISCO. La Dictadura Educacional. Por nuestros hijos, por la patria.  
Chillán, Imprenta Dante, 1934.
- ROMAN, ANA; RICARDO MARTINEZ; JAIME ARIAS. Hacia una Metodología de  
Educación Extraescolar. CPEIP-OEA-UC, mayo de 1974.
- RUIZ-TAGLE P., JAIME. "¿La desigualdad como principio normativo? Desarticula-  
ción de la Educación Nacional. Mensaje, Santiago, Chile, N° 291, agosto 1980.
- SAAVEDRA, WILNA. "Los Jardines Infantiles y el Trabajo de la Mujer". En Covarru-  
bias y Franco, Comp. Chile, Mujer y Sociedad. UNICEF, Santiago 1978.
- SALAS, DARIO E. El Programa Nacional. Bases para la Reconstrucción de nuestro  
Sistema Escolar Primario. Santiago, Imp. Litografía Universo, 1957.
- SAMPER, ARMANDO. A case of Study of Cooperation in Secondary Education in  
Chile. Washington D.C. National Plenning Association Reports on Technical  
Cooperation in Latin America, 1957.
- SANDOVAL, EDDA. Informe sobre el Sistema Educacional y la Educación Parvula-  
ria Chilena. Trabajo presentado en el Programa de Pasantía sobre Regionaliza-  
ción de la Educación. Educación Parvularia. Ministerio de Educación, CPEIP,  
Departamento de Educación Parvularia, Lo Barnechea, octubre de 1981.
- SCHIEFELBEIN, ERNESTO. Antecedentes para el Análisis de la Política Educativa  
Chilena en 1982. Santiago, Chile, CPU, 1982; 353 p.
- . Diagnóstico del Sistema Educacional Chileno en 1964. Santiago, Universidad de  
Chile, Departamento de Economía, 1974.
- . Diagnóstico del Sistema Educacional Chileno en 1970. Santiago, Universidad  
de Chile, Departamento de Economía, 1976.
- . Efectos de la Educación Preescolar en el Ingreso al Sistema Formal. Simposio  
Regional sobre la Pobreza Crítica en la Niñez, CEPAL-UNICEF, Santiago, di-  
ciembre de 1979.
- SCHIEFELBEIN, ERNESTO; MARIA CLARA GROSSI. Análisis de la Matrícula del  
Sistema Escolar Chileno. Santiago, CPU, Documento N° 209, marzo de 1980.
- SCHIEFELBEIN, ERNESTO y JOSEPH FARREL. "Desigualdad Escolar: Análisis y  
Políticas", en Mensaje N° 277, Santiago, 1979; pp. 146-148.
- . Determinantes de la Supervivencia Escolar y el Ingreso al Mercado. Santiago,  
CIDE, Documento de Trabajo N° 18, 1978.
- SCHIEFELBEIN, ERNESTO; FIDEL OTEIZA. Un modelo de análisis para el proceso  
de municipalización. Santiago, Chile, CPU, diciembre 1981; 39 p. Documento  
de Trabajo N° 256.
- SCHMELKES, SILVIA. Comentarios preparados para el Symposium Nacional de In-  
vestigadores de la Educación. CEE, México, diciembre de 1978.
- SEMINARIO. Gobierno y Administración de la Región Metropolitana, con énfasis en  
el Área Metropolitana. Santiago, Chile, 1974.
- SOLARI, RICARDO. Nueva legislación laboral, recesión, empleo y desempleo juvenil.  
Documento presentado al Seminario sobre Juventud, Scoutismo y Desarrollo.  
Santiago, noviembre 1981.
- SOTO, ZAIDA. Chile: Relación entre la oferta y la demanda de mano de obra con edu-  
cación técnico-industrial 1970-1980. Santiago, CELADE, Serie C, N° 157, julio  
de 1974.

- SUPERINTENDENCIA DE EDUCACION. La Superintendencia de Educación Pública. Documento 1. Editorial Universitaria, 1954.
- . **Memorias 1954-1955-1956.** Publicaciones de la Superintendencia de Educación, 1957.
- . **La Superintendencia de Educación y la Reforma Educacional Chilena,** 1969.
- . **Asesoría Jurídica. Estructura Jurídico-Administrativa del Ministerio de Educación,** 1970.
- . **Diagnóstico de la Educación Chilena (Mimeo),** 1974.
- . **El Nuevo Rol de la Superintendencia de Educación en Administración y Planificación de la Educación N° 1,** sin fecha.
- . **Políticas Educacionales del Gobierno de Chile,** 1974.
- . **Un año de construcción. 11 de Septiembre 1973-11 de Septiembre de 1974. El Jefe Supremo de la Nación, General de Ejército Augusto Pinochet Ugarte informa al país,** 1974.
- . **Plan Operativo Nacional y Regional 1975. Sector Educación,** 1974.
- . **Oficina de Planificación. Personal de los Establecimientos que atienden Enseñanza Prebásica, Especial, Básica y Media por Región, según tipo de Educación. Año Escolar, 1979,** 1979.
- . **Análisis del gasto y estimación de costo en la educación industrial. Región Metropolitana. Santiago,** 1979 (Mimeo).
- . **Centro de Computación e Informática. Matrícula de Enseñanza Prebásica, Especial, Básica y Media. Año Escolar 1981. Santiago,** 1982.
- SYMAK, WILLIAM S. **Values in Nineteenth-Century Chilean Education: The Germanic Reform of Chilean Public Education 1885-1910.** University of California. Los Angeles Ph. D. Dissertation, 1977.
- TERRA, JUAN PABLO. **Alfabetismo y Escolarización Básica de los Jóvenes en América Latina.** Naciones Unidas, Proyecto DEALC, 1980.
- TRONCOSO M., VICTOR y JUAN SANDOVAL, C. **Consolidación de la Educación Pública.** Santiago, Imp. Germinal, 1954.
- TRONCOSO, MANUEL; FRANCISCO KRAUSE; ROSAURA ABRIGO. **Investigación sobre problemas de la juventud en el Primer Sector Escolar del Departamento Pedro Aguirre Cerda.** Santiago, MINEDUC. Revista Educación N° 42, agosto de 1972.
- UNESCO. **La Cooperación de la UNESCO al Desarrollo de la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe.** Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y El Caribe. Santiago, Chile, junio 1978.
- . **Proyecto de Informe Final. Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y del Caribe.** México, diciembre 1979.
- . **Alternativas para la Educación Pre-Primaria: Un estudio de caso de los Programas no escolarizados en educación inicial en Perú.** Luz Landázuri, CIPE, Lima-Perú, junio de 1980.
- . **Alternativas para la Educación Pre-Primaria: El desarrollo de las Escuelas Populares de Buenaventura, Colombia.** Fundación de Investigaciones de Ecología Humana, Cali, Colombia, julio de 1980.
- . **Un Documento de la UNESCO y una Experiencia en Chile: Desarrollo del Niño hasta los 6 años.** En *Boletín de Educación*, Oficina Regional de Educación, UNESCO, Santiago, N° 25, enero-junio, 1979.
- . **Rights and Responsibilities of Youth.** París, 1972.
- UNESCO-OREALC. **Guía para la realización de actividades científicas extraescolares.** Montevideo, 1971.
- . **Curso-Taller Latinoamericano sobre Planificación de la Educación Técnica y Profesional de nivel medio.** Santiago, Chile. Abril de 1976. Vols. 1, 2 y 3.
- . **Informaciones estadísticas de la Educación y Análisis Cuantitativo.** Santiago de Chile. Diciembre de 1980.

- . **Situación Educativa Escolar de la Fuerza de Trabajo-Chile.** Santiago, Estadísticas 22, diciembre de 1980.
- UNIVERSIDAD DE CHILE. Departamento de Economía. **La Educación Técnica y la Capacitación Profesional en Chile 1970-1975.** Santiago. Documento de Investigación N° 18, junio de 1977.
- . **Análisis del Stock de Recursos Humanos.** Santiago, Documento de Investigación N° 19, junio de 1977.
- . **Estimación de la demanda de Recursos Humanos para 1981 en Chile.** Santiago, Documento de Investigación N° 20, junio de 1977.
- . **Flujo de Formación de Recursos Humanos.** Santiago, Documento de Investigación N° 25, octubre de 1977.
- VALIENTE, SERGIO; OSCAR RUIZ; JULIA KAIN. **Study of Food Purchasing Capacity of Low-income Urban Families of Santiago, Chile.** Universidad de Chile, INTA, octubre, 1979, Mimeo.
- VARAS GONZALEZ, CARLOS. **Antecedentes para una comparación entre los Municipios de la ciudad de Santiago.** Santiago, Chile, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Departamento de Administración, enero 1982; 38 pp.
- VELASCO, LUIS. **Políticas y Estrategias para la Educación Parvularia Chilena.** Ministerio de Educación, Santiago, noviembre, 1979.
- VERA LAMPEREIN, JOSE. **El Ingreso a la Universidad en 1972. Problemas y Perspectivas.** Santiago, Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, Documento N° 4, enero de 1972.
- VERA LAMPEREIN, JOSE; HERNAN VERA LAMPEREIN. **La Municipalización de la Enseñanza. Un intento de Validación de la Familia y de la Comunidad.** Santiago, Chile, Editorial Andrés Bello, 1982; 80 pp.
- VERA, RODRIGO. **El Rol del Sector Docente y la Política Educativa Vigente.** Santiago, PIIIE, 1980.
- VIAL, GONZALO. **Historia de Chile (1981-1973). La Sociedad Chilena en el Cambio de Siglo (1981-1920).** Volumen I, Santiago, Editorial Santillana del Pacífico, 1981.
- VICARIA DE PASTORAL OBRERA. **La Política Educativa y sus Repercusiones en los Trabajadores.** Santiago, Serie Estudios Sociales N° 6, 1982 (Mimeo).
- VIVALLO JARA, RUDECINDO. **Education in Chile under the Allende Government.** Temple University, Ed. Dr. Dissertation, 1978.

## PUBLICACIONES PERIODICAS

- ACUPAC. Santiago, Agrupación Cultural Profesor Pedro Aguirre Cerda.
- ANALES DE LA ESCUELA DE EDUCACION. Santiago, Universidad Católica de Chile.
- ANALISIS. Santiago, Revista patrocinada por la Academia de Humanismo Cristiano.
- BOLETIN DE EDUCACION. Santiago, Oficina Regional de UNESCO para América Latina y El Caribe.
- BOLETIN DEL COLEGIO DE PROFESORES. Santiago, Colegio de Profesores de Chile.
- CAMPANA (La). Concepción, Coordinadora de Profesores.
- . Santiago, Boletín de los Educadores.
- CUADERNOS DE EDUCACION. Santiago, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE.
- INFORME DE COYUNTURA ECONOMICA. Santiago, VECTOR, Centro de Estudios Económicos y Sociales.
- MENSAJE. Santiago.

REVISTA DE EDUCACION. Santiago, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. CPEIP.  
REVISTA DE PEDAGOGIA. Santiago, FIDE, Federación de Institutos de Educación Particular.  
REVISTA DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE, Santiago.  
REVISTA TALLERES. Santiago, VECTOR, Centro de Estudios Económicos y Sociales.

## DIARIOS DE SANTIAGO

- Diario Oficial de la República de Chile.
- El Mercurio.
- La Tercera de la Hora.

---

## A MODO DE EPILOGO

---

A pesar del esfuerzo de actualización de la información al cual nos referimos en el prefacio, la presente obra no alcanza a dar cuenta de la evolución más reciente del sistema educativo chileno.

Al cumplirse, en 1983, diez años de gobierno militar, el clima político-social es diferente al que se daba cuando se realizaron los estudios básicos de este trabajo. Las protestas de amplios sectores sociales han logrado extender el espacio público de debate y análisis. El bloque dominante ha perdido unidad y el gobierno —aunque se aferra a su condición autoritaria para prolongarse— se muestra incapaz de sostener el proyecto neo-liberal que adoptó a fines de los años 70.

En el sector educacional, crece la sensación que el proyecto de remodelación inaugurado con las Directivas Presidenciales ya está fracasado. Ello, a pesar de que formalmente las autoridades siguen sosteniendo los mismos principios de libertad, privatización, descentralización y ajuste al esquema de economía de libre mercado. Pero en los hechos, el gobierno no mantiene ya una política educacional consecuente, definida y persistente.

Varias de las líneas impulsadas con gran energía por el gobierno entre 1979 y 1981, al presente aparecen desechadas o modificadas, dando origen así a un cuadro de incertidumbre.

La ‘municipalización’ de las escuelas básicas y medias del sector estatal definitivamente ha sido congelada. El Ministerio de Educación se reservó la administración de los establecimientos no traspasados, que ascienden a un 16 por ciento del total de escuelas públicas, radicadas, principalmente, en la Región Metropolitana. Para justificar esta decisión —que en verdad obedece a la dificultad económica para seguir transfiriendo establecimientos— se argumenta ahora la necesidad de que el Ministerio disponga de un ‘sector de excelencia’, olvidando la anterior argumentación sobre la ineptitud del aparato ministerial para gestionar directamente las escuelas.

Por otra parte, el Ministerio de Educación mantiene y ejerce su potestad normativa y sus funciones de supervisión y administración sobre las escuelas municipales y privadas. El ejercicio de esas tradicionales funciones ministeriales a cargo de las Secretarías Ministeriales Regionales, de las recién creadas Direcciones Provinciales de Educación y de un cuerpo amplio de Supervisores— ha chocado con la ejecución de muchos alcaldes y de sus Departamentos o Corporaciones Municipales encargadas de la educación.

Directores y profesores del sector municipal se sienten confundidos por la doble dependencia, mientras surgen indicios de que el burocratismo ministerial ha sido reemplazado por un burocratismo municipal, descentralizado, costoso e ineficiente. Aunque no es textualmente conocido el informe de la Comisión Biministerial (Educación e Interior) que recorrió el país evaluando la municipalización "in situ", ha trascendido que se hizo cargo de las quejas. Probablemente algunas de sus recomendaciones estén inspirando el reciente "revisiónismo" que ha mostrado el Ministerio de Educación.

La política hacia el profesorado continúa errática. Por razones de política global, se mantiene la adscripción del profesorado municipal al régimen laboral del sector privado. Pero las autoridades educacionales han reconocido implícitamente que la situación de este numeroso colectivo no ha mejorado y que ha quedado expuesto a la arbitrariedad de los alcaldes. En consecuencia, se ha prometido la dictación de un

Estatuto Docente que, cualquiera sea su contenido, significará la negociación de la doctrina de liberalización de las condiciones de empleo, tan indiscriminadamente aplicada a los profesores "municipalizados" y también a los de la enseñanza privada. Mientras tanto, una circular conjunta de los ministros de Educación e Interior ha recomendado a los alcaldes uniformar ciertas normas mínimas de tratamiento al cuerpo docente, normas que apuntan a reconocer su especificidad profesional.

Los profesores del sector público no han mejorado sus condiciones laborales. Por su parte, los maestros del sector privado subvencionado permanecen en una situación aún más difícil, y dentro de aquellos particularmente los de establecimientos sostenidos por entidades con fines de lucro, sin que los controles ministeriales impidan eficazmente los abusos.

Ha continuado el crecimiento de la organización magisterial no oficialista AGECH, no obstante un fallido intento de ilegalizarla. Esta entidad ha ganado un derecho de interlocución con las autoridades, que inicialmente le fue negado. Sin abandonar su adhesión al régimen, el Colegio de Profesores, por su parte, ha asumido diversas posturas críticas y ha coincidido con la AGECH en la exigencia de rectificación de algunas políticas oficiales.

Las reformas de los programas introducidas en 1980 en la educación básica y en 1982 en la media, han sido cuestionadas por las organizaciones gremiales y, recientemente, las autoridades han anunciado importantes modificaciones en los planes de estudio, especialmente de la enseñanza media científico-humanística.

A mediados de 1983, la Ministro de Educación manifestó su preocupación por los alarmantes resultados de una prueba nacional "standarizada" para medir rendimientos en la enseñanza básica. La prueba reveló bajos logros promedios y una desigual distribución del rendimiento, notablemente más bajo en las escuelas públicas y privadas subvencionadas que en las pagadas.

Recientemente, otro de los ex-ministros de Educación del actual régimen expresó públicamente su alarma por el estado de la educación masificada y abogó vigorosamente por el mejoramiento cualitativo de la misma, aun en desmedro de la inversión en educación superior. Se subentiende tras esta denuncia el fracaso de las políticas redistributivas que el gobierno venía impulsando desde seis o siete años atrás.

A pesar de los esfuerzos por hacer de la iniciativa privada el principal agente del desarrollo educativo, el estado sigue jugando un rol protagónico. Sea por razones estructurales o por situaciones coyunturales como la fuerte recesión económica, apenas se ha expandido el sector privado y lo hace en condiciones de precariedad y de dependencia respecto a los subsidios estatales. Si bien ha disminuido el gasto público en educación (de 14.697 millones de pesos en 1981 a 14.164 millones en 1982, expresado en pesos de 1977), la proporción de aporte público al valor bruto de producción educacional aumentó de 72,70/o en 1981, a 74,50/o en 1982.

Por otra parte, en términos generales ha continuado la contracción de la oferta educativa. Persiste la disminución de la matrícula de enseñanza básica y el ritmo muy lento de crecimiento de la parvularia y la media, que en el caso de la técnico-profesional se convierte en decrecimiento. No hay índices actualizados para medir la deserción escolar en todo el sistema. Estudios parciales, sin embargo, hacen suponer su agravamiento, no obstante que en la más devastadora crisis económica que ha sufrido el país, los grupos medios y populares hacen denodados esfuerzos por mantener a sus hijos en los centros educativos. Los niños y jóvenes que terminan los ciclos básico y medio tienen crecientes dificultades para continuar estudios. Más grave aún es la persistente incapacidad del mercado de empleo para absorberlos, incapacidad que habrá de prolongarse por muchos años y que plantea un severo cuestionamiento al valor de la escolaridad como mecanismo de incorporación al trabajo.

En la educación superior también el panorama es contradictorio y fluido. La legislación aprobada a fines de 1981 desató un distorsionado proceso de expansión de matrículas, creación de carreras y competencia por los subsidios estatales. Ya en 1982, el gobierno se vió obligado a intervenir lesionando su propio discurso sobre autonomía y libre juego del mercado: suspendió la fundación de nuevas carreras, pero a la vez autorizó la transformación de algunos Institutos Profesionales en Universidades Regionales y anunció la conversión de la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas en Universidad. Esta última reforma hasta la fecha no se ha materializado.

Durante 1983 se estudió y discutió una reforma radical de la Ley de Universidades de 1981. Al terminar el año y después de contradictorios anuncios y "trascendidos", se ha mantenido la congelación de las carreras existentes y se ha modificado el mecanismo de financiamiento de la educación superior y particularmente, el tipo de financiamiento indirecto, que dependía de la proporción de los 20.000 mejores postulantes que captase cada centro sistema que ha sido reemplazado por otro que considere a todos los alumnos que ingresan.

Aún subsiste la incógnita respecto a la definición de carreras (universitarias o no universitarias), a los mecanismos de gobierno de cada centro de educación superior y a la regulación gubernamental del desarrollo de la educación superior. No es claro si se mantienen las formulaciones de 1981-1982 o se modifican más o menos radicalmente. Hay indicios de fuertes discrepancias en los círculos oficiales acerca de estas materias.

Las Universidades e Institutos Profesionales que cuentan con financiamiento estatal parece marcar el paso en términos de matrícula y diversificación de carreras. En cambio, parece expandirse el conjunto de Institutos Profesionales y Centros de Formación técnica post-secundarios sin financiamiento estatal. De esta forma, se estaría consolidando un sistema de educación superior de crecimiento lento pero masificado, a la vez que segmentado en una variada gradación de ofertas, de distintas calidades y costos y sin un conocimiento de las verdaderas necesidades de la estructura ocupacional de país.

En los últimos dos años, se ha hecho más frecuente la rotación de Ministros en la cartera de Educación y los consiguientes cambios en los puestos principales de la administración educacional. Cinco sucesivos ministros, con políticas y estilos a menudo divergentes, hacen pensar en crisis de un proyecto. Esta hipótesis se refuerza si se tiene en cuenta que el bloque dominante ha perdido homogeneidad.

En vez de la prometida modernización, racional y coherente, la educación parece atravesar por una nueva crisis, resultante en parte de las dinámicas internas generadas por el choque entre el proyecto neo-liberal y las porfiadas tradiciones y problemas reales de la educación y, en parte, por los efectos de la crisis global del régimen autoritario.

**piie**

Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación