

# Educación y régimen autoritario. El caso de Chile: 1973-1982

[Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol XIII, núm. 3, 1983, pp. 105-115]

Iván Núñez P.

PIE, Santiago, Chile

## I. INTRODUCCIÓN

Un fenómeno relativamente nuevo asomó en la década de los años setentas en diversos países latinoamericanos: el impacto de los regímenes autoritarios, apoyados en la fuerza armada, sobre los sistemas educativos.

Países con larga tradición de desarrollo educativo como Uruguay, Argentina y Chile, vieron interrumpidos los procesos de ampliación de la oferta, de mejoramiento en la igualdad de oportunidades educativas y de creciente participación de organizaciones en las políticas del sector. Un sectarismo ideológico de nuevo cuño ahogó las manifestaciones de pluralismo, mientras que la directa presencia castrense impedía toda posibilidad de crítica o de generación de conflictos desde los otrora dinámicos y contestatarios centros educativos. El Estado fue definiéndose más como “guardián” que como “docente” y, bajo la bandera equívoca de la “libertad de enseñanza”, fue abriéndose paso a una privatización que contribuye a profundizar las desigualdades en el servicio educativo.

En este informe se presenta el caso de Chile. Se describen algunos rasgos de la evolución reciente de la educación chilena, con la intención de confrontar el desarrollo anterior al golpe de Estado de 1973 con los cambios objetivos que se han producido como consecuencia de la acción del régimen del general Pinochet.

Luego se resume un estudio que exploró el curso de las políticas educativas del régimen militar chileno, demostrando que, a pesar del aparente monolitismo del gobierno, sus políticas frente al sistema educativo no han sido coherentes ni persistentes sino zigzagueantes y compromisarias, dada la presencia de diversas orientaciones en el interior de los círculos de poder.

## II. LOS CAMBIOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO

### A) Educación y sociedad antes de 1973

En las tres o cuatro décadas anteriores a 1973 y en el marco del llamado “Estado de compromiso”, la educación chilena tuvo una compleja evolución (Brunner, 1981; Echeverría, 1982a y Núñez, 1982b). Bajo el impulso del Estado, el sistema

educativo experimentó una notable expansión (Echeverría 1982b) y extendió su cobertura en el sentido territorial, multiplicando las oportunidades de ingreso a la escuela primaria en las áreas rurales, las oportunidades de educación en las pequeñas ciudades de todo el país y en los barrios periféricos de las grandes ciudades, y desarrollando una oferta de educación superior en los medianos y grandes centros urbanos de un extremo a otro de la república. Esa expansión significó también creciente acceso a la enseñanza por parte de los grupos medio bajos, los obreros y, más tardíamente, los campesinos y pobladores urbano-marginales.

La ampliación de la oferta educativa benefició de modo diferencial a los diversos sectores sociales. Quedó resuelto el problema de ingreso a la escolaridad, pero las oportunidades de tránsito hacia los niveles superiores del sistema se distribuyeron en términos que favorecían preferentemente a los grupos altos y medio y discriminaban a los grupos populares. Además de la gratuidad, se establecieron ambiciosos programas asistenciales como alimentación, vestuario, distribución de textos, atención médica, internados y becas en dinero destinados a corregir la selectividad social en la educación. No obstante, estas crecientes prestaciones no lograron resolver, sino aminorar, los problemas de fracaso y deserción escolares en detrimento de los grupos más pobres.

La tendencia a la democratización relativa de la enseñanza se expresó también en la ampliación de las posibilidades de participación de diversos actores sociales en la gestación de las políticas educativas. En el contexto del funcionamiento del Estado compromisorio. Y de la creciente movilización socio-política, tanto el magisterio organizado, como los estudiantes, los padres de familia, la Iglesia y la enseñanza privada, los empresarios, etc., pudieron intervenir en la conformación de las políticas estatales. Estas fueron, en consecuencia, no sólo expresión de la voluntad de los equipos gobernantes, sino resultantes de una laboriosa articulación de intereses diversos expresados por grupos cada vez más amplios.

Paralelamente a los procesos de ampliación y democratización relativa, la educación chilena fue objeto de numerosos intentos de reforma y modernización tendientes a hacerla funcional al desarrollo económico y socio-político, a las demandas de democratización y a los requerimientos de incorporación del avance científico-tecnológico en sus dimensiones generales y en sus específicas dimensiones pedagógicas (Núñez, 1978). Las propuestas y las experiencias concretas de cambio fueron ricas, pero no lograron una sustancial modificación de la organización del sistema, de los contenidos educativos y de las prácticas reales de enseñanza-aprendizaje. La educación tradicional-intelectualista y autoritaria permaneció aunque ilegítimizada por la difusión de los discursos de renovación educativa democrático-modernizantes (Núñez, 1980).

Hacia los últimos años antes de 1973, el sistema educativo estuvo sometido a fuertes tensiones. La potenciación de las demandas de crecimiento no se correspondió con el crecimiento de los recursos disponibles ni con las rigideces de las estructuras de organización y administración de la educación. La competencia de otras agencias de socialización, la incorporación inevitable del conflicto social que polarizaba a Chile, etc., contribuyeron también a configurar una crisis de la educación que aparecía ante muchos como imagen de desorden.

## B) El nuevo régimen y la educación

El pronunciamiento del 11 de septiembre de 1973 tuvo importantes y profundos efectos en la educación chilena. Esta fue drástica y eficazmente intervenida.

A ojos del nuevo bloque dominante, el sistema educativo merecía limpieza y reestructuración (Núñez, 1982c). En consecuencia, se procedió a la ocupación militar del sistema educativo. Por una parte, militares de las diversas ramas sirvieron como ministros de educación, autoridades ministeriales, rectores de las universidades, etc. Las escuelas mismas fueron sometidas a la jurisdicción militar, que se sobrepuso transitoriamente a la jurisdicción administrativa civil. Fueron suprimidos todos los órganos y prácticas de participación en la gestión educativa. Se disolvieron o se intervinieron todas las organizaciones de los segmentos de la comunidad educativa. A todo esto se sumó la clausura del espacio público, que silenció por muchos años el acostumbrado debate nacional sobre educación.

Las medidas de control incluyeron también una “depuración” de contenidos educativos, de textos, de profesores y funcionarios y hasta de estudiantes. Se introdujeron, por otra parte, una serie de prácticas disciplinarias destinadas a imponer un orden formal en lo que se percibía como caos.

Varios esbozos o proyectos de cambio educativo se formularon entre 1974 y 1978, sin que alcanzaran un respaldo eficaz del más alto nivel político ni menos logran materializarse. Sin embargo, en forma espontánea o inducida, la educación chilena empezaba a cambiar.

## C) Indicadores de la evolución educativa reciente

A continuación se mostrarán algunos indicadores del comportamiento de ciertos rasgos o variables del desarrollo educativo en los últimos tres períodos gubernamentales, con el objeto de poder discernir sobre los cambios que el régimen militar ha inducido.

### 1. Evolución de la matrícula y la escolarización

En cifras porcentuales, en comparación con el año base 1964, la evolución de la matrícula por niveles educativos es la que sigue:

**CUADRO 1**  
**Matrícula por niveles educativos. Chile en porcentajes**

Niveles Años	Pre-escolar	Básico	Medio	Universitario
1964	100	100	100	100
1970	133.9	135.4	212.5	233.3
1973	205	153.7	313.7	441.5
1982	402.5	136.8	371.7	360.7(*)

\* Corresponde a 1981

Fuente: Echeverría, 1982b.

De estos indicadores se desprende que sólo los niveles preescolar y medio han continuado, desde 1973, el crecimiento histórico. El primero, casi duplica la matrícula de 1973, mientras que el segundo crece a un ritmo muy lento como se perfilará mejor en el cuadro siguiente. En cambio, los niveles básico y universitario han experimentado un decrecimiento respecto a la expansión lograda hasta el año del pronunciamiento militar. En términos absolutos, en 1982 hubo 253,566 alumnos de educación básica menos que en 1973. En las aulas universitarias, hubo en 1981, 26,679 estudiantes menos que en 1973.

A mayor abundamiento: son claramente distinguibles los distintos ritmos de crecimiento de las matrículas y de las tasas de escolaridad en los tres periodos presidenciales últimos; así lo demuestran las siguientes tasas de crecimiento promedio anual.

**CUADRO 2**  
**Tasas de crecimiento por periodos gubernamentales. Chile**

Tasas de Crecimiento Promedio Anual	1964-1970	1970-1973	1973-1981
Matrícula de todo el sistema formal	6.21%	6.54%	-0.03%
Población de 0 a 24 años de edad	1.67%	1.11%	1.07%
Tasa general de escolaridad	4.64%	5.06%	-1.06%
Matrícula de la Educación Preescolar	5.43%	16.26%	7.62%
Matrícula de la Educación Básica (1o. a 8o. Grado)	2.17%	3.29%	-0.60%
Matrícula de la Educación media (9o. a 12o. Grado)	11.54%	9.34%	0.71%
Matrícula de la Educación Universitaria	12.25%	22.23%	-5.70%

Fuente: Echeverría, 1982b.

## 2. Evolución del financiamiento de la educación

Los recursos financieros que el Estado chileno asigna al sistema educativo venían creciendo —en moneda de igual valor— entre 1965 y 1972. Desde 1973 se observa un grave descenso, que llega a su punto límite en 1976, para mejorar relativamente hacia 1980. Hay indicios de que en 1981 mejoraron algo más. Pero en 1982, la situación recesiva obliga a un nuevo retroceso cuyos síntomas y consecuencias se señalarán más adelante.

**CUADRO 3**  
**Gasto fiscal en educación, Chile**  
**(en millones de US\$ de 1976)**

1965	273.3
1970	414.9
1972	604.9*
1976	363.9
1980	497.4

**Fuente:** Latorre, 1981a.

\* Se muestra la cifra de 1972 en reemplazo de 1973, dado que este último año fiscal fue muy irregular y no es comparable, debido a los acontecimientos políticos conocidos.

## 3. Evolución de algunos recursos

Diversos indicadores de la cantidad y calidad de la oferta educativa han tenido una evolución similar a la de los recursos presupuestarios. Es el caso de las construcciones escolares, las prestaciones asistenciales a los alumnos necesitados, las remuneraciones del personal docente, etc. En todas ellas se observa un crecimiento sostenido hasta 1973, un decrecimiento marcado hacia 1975-1977 y una recuperación en años posteriores, que no logra equiparar los niveles alcanzados en 1972-1973. Así, los almuerzos que se entregaban en 1965 a 230, 800 escolares —que representaban un 13.6% de la matrícula— en 1972 eran 715,900, cubriendo al 31.6% del alumnado. En 1977, se repartían almuerzos sólo a 196,300 escolares —un 13.2% de la matrícula— y en 1981 sólo 195,100, alcanzando sólo a un 13.7% de los matriculados (Latorre, 1981a).

Los indicadores señalados, a guisa de ejemplos, expresan un estancamiento del desarrollo educativo chileno y claros retrocesos en diversas variables particulares del mismo. Es visible también un abandono en la tendencia de igualación de las oportunidades de participación de los actores sociales en las decisiones que inciden en la marcha de la educación. Por otra parte, aunque se ha anunciado e intentado una “liberalización” del sistema educativo, el Estado sigue actuando como el principal sostén del sistema escolar y como monopolístico definidor de sus orientaciones y contenidos, amén de introducir un estilo verticalista, excluyente e ideológicamente discriminador en la gestión de la educación.

A continuación se examinarán las políticas educativas del régimen militar, a fin de aportar a la dilucidación de sus responsabilidades en la alteración del rumbo histórico de la educación chilena.

### III. LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DEL RÉGIMEN MILITAR

En los siguientes apartados se intentará una descripción de las etapas de evolución de la política educativa entre 1973 y 1982 —estudiadas a través del “discurso” más que de los efectos prácticos (Núñez, 1982c). Previamente se buscará una identificación de las principales tendencias políticas cuyo juego e interacción en el interior de los círculos del poder permite distinguir fases históricas. Nuestra hipótesis general fue que en las políticas educativas del régimen militar chileno no ha habido coherencia interna ni persistencia. No ha existido una racionalidad originaria, universalmente compartida en los grupos dominantes, ni aplicada en forma unidireccional e ininterrumpida en los nueve años que hemos estudiado. Por el contrario, la política educativa —si es que se puede hablar de “una” política— ha sido zigzagueante, compromisoria y nada persistente en sus aplicaciones.

#### A) Tendencias observable

El examen de las expresiones documentales de la política educativa del gobierno militar permite reconocer, cuando menos, cuatro corrientes u orientaciones que contribuyen a su conformación:

##### 1. El “*continuismo desarrollista*”

Llamamos así a las propuestas de política educativa que implican una continuidad de las orientaciones de desarrollo de los sistemas educativos en boga en la década de los años sesentas. Inspiradas en la “Alianza para el Progreso” tomaron forma de “planeamiento integral de la educación” y de políticas de expansión lineal de la oferta educativa bajo responsabilidad del Estado, tendientes a asegurar la igualdad de oportunidades educativas y a servir los requerimientos del desarrollo económico. En la década de los años setentas, estas propuestas incorporaron además ideas como las contenidas en el informe Faure de UNESCO.

Este núcleo conceptual persistió en los primeros años de ejercicio del régimen castrense chileno, y es posible encontrar todavía expresiones de él en el discurso oficial, reflejando en el nivel conceptual la inercia del desarrollo objetivo de la educación. Agentes de esta tendencia eran, probablemente, pequeños grupos de funcionarios de carrera, especialistas en planificación educativa y académicos universitarios formados en los años sesentas.

##### 2. La *mentalidad de control autoritario*

En diversos documentos declaraciones oficiales —pero sobre todo en los hechos— se observa una voluntad de poner en orden el sistema educativo. Se quiere

la normalización de la actividad educativa y, más al fondo, regularización y jerarquía para lograr, por una parte, su radical despolitización y, por otra, la absoluta dedicación de los educandos al estudio, de los profesores a la docencia y de los administradores a la gestión, definidas estas dos últimas actividades como quehaceres estrictamente técnicos.

Al mismo tiempo, esta orientación exige del sistema educativo una mayor eficiencia y de los educandos un máximo rendimiento, para lo cual se insiste en la disciplina, en el esfuerzo personal y en una mecánica de refuerzos positivos y negativos: premios al mérito, castigos al demérito, evaluación como jerarquización, etcétera.

Tras la corriente autoritaria se encuentra una visión de la realidad educativa presidida por la lógica de guerra total introducida por la geopolítica y por la doctrina de la "seguridad nacional". Curiosamente, esta tendencia define al Estado nacional como actor principal, de manera que en sus proyecciones a la educación coincide con las reminiscencias estatizantes de la mentalidad desarrollista y, en cambio, es difícilmente compatible con el anti-estatismo de las corrientes que describiremos luego.

### 3. *El tradicionalismo católico*

En varios textos oficiales es rastreable la visión católica tradicional de la educación como evangelización y como perfeccionamiento asociado a la trascendencia de la persona humana. El mismo origen ideológico tiene la difusión del concepto de Estado como representativo del bien común, pero subsidiario, nociones omnipresentes en todo el discurso oficial del régimen chileno. En el campo específico de la doctrina educativa, se articulan con el principio de la libertad de enseñanza y con la atribución a los padres de la condición de primeros y naturales educadores de las nuevas generaciones.

Cabe anotar que la Iglesia Católica chilena, si bien podría coincidir con algunos aspectos del núcleo doctrinal que identificamos aquí, ha discrepado abiertamente con las políticas educativas del régimen castrense. La *Carta Pastoral de los Obispos Chilenos*, de junio de 1981, es la más radical crítica pública que han recibido dichas políticas.

### 4. *El neo-liberalismo economicista*

Esta última corriente es una extrapolación al campo educativo de la doctrina liberal monetarista, difundida por la denominada "escuela de Chicago". Enfatiza el ajuste del desarrollo educativo a los requerimientos del modelo de desarrollo de libre empresa y economía abierta y, específicamente, a la reducción de la presencia estatal, a la restricción del gasto público y a las demandas del mercado ocupacional que se configuró en los últimos años. Introduce o refuerza nociones como las de "capital humano" y de rentabilidad medida a través de la relación "costo-beneficio" y, sobre todo, los criterios de competitividad y aun de lucro, como motores y requisitos del desarrollo educativo.

La concepción liberal-mercantilizante ha sido perceptible en los documentos orientadores de las políticas educativas provenientes de la Oficina de Planificación Nacional, ODEPLAN. Ha sido más claramente explicitada en los fundamentos y en la legislación positiva que remodeló el subsistema de educación superior, a partir de 1981.

En suma, es observable la presencia de cuatro orientaciones doctrinarias principales en la conformación de las políticas educativas del gobierno chileno. La integración de estas corrientes no ha sido armónica. Hay coincidencias entre ellas. Por ejemplo, el "desarrollismo" y la tendencia de control militar tienden a valorizar el papel del Estado. Pero también hay divergencias y acentos distintos. El tradicionalismo católico y los neo-liberales, desde distintos fundamentos, confluyen a valorizar la iniciativa privada y a rechazar la intervención estatal en la educación. La articulación ha sido muy laboriosa y aun en los discursos en que más claramente predomina una determinada concepción, siempre hay incrustaciones o ecos provenientes de las otras concepciones.

El entrecruzamiento ideológico permite configurar un criterio para distinguir etapas en la formulación de las políticas educativas, tema de los párrafos que siguen.

## **B) Las etapas evolutivas**

### *1. 1973-1975*

Dos son las corrientes dominantes, la de "continuidad desarrollista" y la de "control autoritario". En efecto, en la documentación oficial se combinan los mensajes que denuncian el pasado de caos y de politización e infiltración antinacional, y que buscan legitimar las acciones de depuración y ocupación militar del sistema formal, con los textos que anuncian políticas educativas concretas.

A pesar de una voluntad reordenadora y rupturista, muchas cosas siguen pensándose y haciéndose como en el pasado. Está presente la tradición estatista y burocrática y la inercia de expansión; sigue considerándose a la educación un sistema nacional y el Estado mantiene una responsabilidad principal en su desarrollo. El período es todavía parte de un ciclo expansivo en las matrículas, alcanzándose entonces las más altas cifras de inscripción en la enseñanza básica y en la universitaria. El gasto público en educación todavía no decrece gravemente.

Aunque hay fugaces iniciativas de reestructuración radical del sistema educativo, como la Directiva Ministerial del almirante Hugo Castro, las políticas específicas se mueven en los carriles del desarrollismo modernizante: reestablecimiento de un sistema de planificación, esfuerzos diagnósticos y hasta limitadas consultas al profesorado. En reemplazo del disuelto sindicato de trabajadores de la educación, se impone a los docentes la incorporación obligada un Colegio de Profesores, creado por decreto-ley. En materia de administración, se trata de racionalizar al Ministerio de Educación y se inicia una descentralización regional del mismo. Esta última reforma era parte de un proyecto global impulsado por los militares bajo inspiración geo-política.

En el aspecto curricular, se mantienen los objetivos y los contenidos introducidos por la reforma de 1965, salvo recortes tendientes a despolitizarlos.

### *2. 1976-1978*

La segunda etapa implica desplazamientos en el juego de influencias ideológico-políticas. Se hace presente, con creciente fuerza, la inspiración tecnocrática liberal, mientras retrocede el desarrollismo continuista. La mentalidad de control



autoritario, aunque persiste, ya no necesita expresarse en intervención directa en la medida en que consiguió disciplinar a los actores sociales y depurar el sistema. La orientación católico-tradicionalista sigue fincándose en las declaraciones principistas más que en las políticas mismas.

En este lapso terminó por configurarse una política frente al crecimiento del sistema educativo. El Estado asume todavía la necesaria expansión de la matrícula. Pero lo hace de manera discriminada. Es el tiempo de la política económica de *shock*. El gasto público es fuertemente restringido. En consecuencia, el Estado favorece sólo el crecimiento y mejoramiento de la atención a los sectores marginados o de extrema pobreza. Se estimula la ampliación de la oferta estatal de educación preescolar y de educación especial o diferenciada. También se declara prioritaria la tarea de universalizar la educación básica, mientras que se limita severamente el ingreso a las universidades, a las cuales se impone una política de autofinanciamiento que pasa por el término de la gratuidad de los estudios y por el aumento de la selectividad en este nivel educativo.

El neo-liberalismo economicista proyectó el predominio alcanzado a nivel gubernamental, en medidas de política educativa como un intento frustrado a última hora por abolir la gratuidad de la enseñanza media-pública, y como el comienzo de un proceso de traspaso de las escuelas técnico-profesionales del Estado a corporaciones creadas por los gremios de empresarios agrícolas, fabriles y comerciales.

Sin embargo, la mentalidad estatista no retrocede sin ganar batallas de retaguardia. El proceso de descentralización administrativa todavía no se convierte en fragmentación del aparato educativo del Estado. Se dicta una Ley de Carrera Docente, aplicada a los profesores y maestros de la enseñanza pública, que consolida su condición de cuerpo funcionario estructurado nacionalmente, con específicos deberes y derechos regulados en detalle y con bastante estabilidad.

En materia curricular, esta etapa es de relativo inmovilismo y, a la vez, de sorda divergencia entre los partidarios de una pedagogía tradicional autoritaria y los partidarios de introducir, por la vía de nuevos sistemas de evaluación, un estilo pedagógico basado en la "operacionalización de objetivos de aprendizaje" más que en la mera acumulación de información, que reclamaban los tradicionalistas. En el primer grupo estaban los mandos militares, que acuñaron la expresión "apagón cultural" para referirse a la "ignorancia" de las nuevas promociones, y catedráticos y autoridades universitarias que denunciaban el bajo nivel de conocimientos de los ingresantes a la educación superior. En el grupo modernizante se encontraban autoridades educativas y especialistas que podrían asimilarse a la corriente de continuidad desarrollista.

### 3. 1979-1981

El comienzo de esta etapa está signado por la formulación de las Directivas Presidenciales para la Educación. Este documento expresó de manera clara el triunfo del proyecto neo-liberal, su imbricación con la tendencia de control autoritario y la derrota del desarrollismo. El tono menor de las formulaciones anteriores de política educativa cede paso a una propuesta ambiciosa, radical y coherente, respaldada por el compromiso personal del general Pinochet. Se inicia, así, un conjunto de transformaciones que han cambiado la faz del sistema educativo.

El Estado, formalmente, abandona la tarea de ampliar la cobertura educativa y encarga al sector privado la expansión, reservándose aquél sólo la misión de asegurar educación básica completa a todos los niños. Se insiste en el propósito de universalización de la educación básica, mientras que se define explícitamente a la educación media y superior como selectiva y pagada. Se sienta el principio de la flexibilidad curricular, de manera de adaptar los objetivos, planes y programas a las características diferenciadas de los grupos. Particularmente, en la educación básica la flexibilidad apunta a facilitar, profundizar y/o consagrar la segmentación de la calidad de la oferta educativa.

A partir de las Directivas, se sucede una serie de reformas. Desde luego, nuevos planes y programas reemplazan los de la reforma de Frei. Mejoran los mecanismos y montos del subsidio estatal a las escuelas privadas gratuitas y se extiende el subsidio a las escuelas medias semi-gratuitas. Continúa el traspaso de escuelas industriales, agrícolas y comerciales públicas a los gremios patronales.

La administración de las escuelas preescolares, básicas y medias estatales es entregada a los municipios, esto es, a órganos de administración local estrechamente dependientes del Ministerio del Interior. En concreto, esta política ha significado financiar la mayor parte del sistema escolar con fondos municipales y con subvenciones estatales por alumno matriculado, las mismas en monto y mecanismos que se otorgan a las escuelas particulares. Significa también la privatización del *status* laboral del sector docente y su atomización como cuerpo. Por último, significa un control directo de los sistemas locales en manos de los Alcaldes —autoridades políticas— o en manos de corporaciones que funcionan con mentalidad gerencial. No obstante, el Ministerio de Educación mantiene en sus manos la facultad de fijar objetivos, materias y métodos y de supervisar el funcionamiento técnico de las escuelas municipales y privadas.

La educación superior experimenta también una radical reorganización tendiente a: i) diferenciar orgánicamente la oferta y posibilitar su expansión sin cargo al Estado; ii) introducir la competitividad como mecanismo de asignación de recursos; iii) eliminar el alcance nacional (territorial) de las dos universidades del Estado; iv) mantener el control gubernamental sobre las universidades, haciendo concesiones como un discurso formal sobre autonomía y ciertas formas limitadas de participación académica en el gobierno de las casas de estudio.

#### IV. ¿UNA NUEVA ETAPA?

El modelo educativo anunciado en las Directivas y puesto en práctica con vigor hasta 1981, parecía triunfante y destinado a perdurar por muchos años. Sin embargo, la grave recesión económica introduce en la educación, por lo menos, tres factores de confusión: i) la pérdida de homogeneidad del bloque dominante, que facilita el juego contradictorio en políticas que parecían coherentes; ii) nuevas restricciones en el gasto público en educación; y iii) crecientes dificultades en las familias —de todos los niveles de ingreso— para solventar los gastos educativos.

En consecuencia, se paralizó el proceso de "municipalización" cuando alcanzaba a un 84% de las escuelas públicas y se ha reducido el monto de los subsidios a la enseñanza municipal y particular. Por otra parte, se han hecho visibles serios problemas en la aplicación del esquema de municipalización, de manera que el

proceso, iniciado hace apenas dos o tres años, está en revisión y se advierten signos de retroceso, como la Posible formulación de un estatuto nacional que regule la situación laboral del sector docente.

Asimismo, se ha declarado en "evaluación" el proceso de reorganización universitaria. También aquí se han congelado los subsidios y se ha suspendido la autorización del funcionamiento de nuevas universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica. Autoridades oficiales reconocen que el mercado no es el mejor mecanismo de asignación de recursos y que es suicida la competitividad por las subvenciones estatales.

Sin duda, el proyecto neo-liberal está en retirada. El régimen se limita a "administrar la crisis". En el sector educación se sienten los efectos de la indefinición. Las incoherencias reaparecen. Se marca el paso. ¿Hacia dónde marcha ahora la educación chilena? ¿Hacia una reposición del control castrense en sus formas más desnudas? ¿Hacia nuevas formas de estatismo? ¿La crisis abre paso a una alternativa democrática? En cualquier caso, se está entrando a una nueva etapa.

## BIBLIOGRAFÍA

**BRUNNER**, José Joaquín.

1981 *La Cultura Autoritaria en Chile*. Santiago, FLACSO y Universidad de Minnesota.

**ECHVERRIA**, Rafael.

1982a *La Política Educacional del Gobierno Militar*. Santiago, PIIIE.

1982b *Evolución de la Matrícula en Chile: 1935-1981*. Santiago, PIIIE.

**GAJARDO**, Marcela.

1982 *Educación Chilena y Régimen Militar: Itinerario de Cambios*. Santiago, FLACSO.

**LATORRE**, Carmen Luz.

1981a *Recursos Asignados al Sector Educación y su Distribución en el periodo 1965-1980*. Santiago, Chile.

1981b *Asistencialidad Estudiantil en el Periodo 1964 1981*. Santiago, PIIIE.

**NUÑEZ P.**, Iván.

1978 *Reformas Educativas Ocurridas en Chile en los Últimos 50 Años*, Santiago, mecanog.

1980 "Hipótesis sobre el cambio educativo en Chile", *Revista Latinoamérica de Estudios Educativos*, año X, no. 1. México.

1982a *Cambios en la Situación del Magisterio*. Santiago, PIIIE,

1982b *Desarrollo de la Educación Chilena hasta 1973*. Santiago, PIIIE.

1982c *Evolución de la Política Educacional del Régimen Militar*. Santiago, PIIIE.

