

Enajenación

Enajenación de la bicentenaria educación chilena (1973-2010): etiología, diagnóstico y tratamiento

Doctor Luis Rubilar Solís

Facultad de Filosofía y Educación

UMCE

Chile

Resumen

Postulamos como tesis que la educación chilena se encuentra hoy enajenada por intervención de factores etiológicos endógenos (dictadura 1973-1989) y exógenos (modelo económico neoliberal). En su etapa republicana (1813-1973) ella, a cargo del Estado, aunque nunca suficiente, sí fue fructífera y acrecentadora socialmente. Para afirmar el diagnóstico de 'educación enajenada' revisamos el proceso de mercantilización iniciado por la Constitución de 1980 y continuada por los gobiernos posteriores, hasta alcanzar su apogeo en el actual, como evidencian las siete medidas propuestas por el Ministro de Educación (ICARE, 3 de julio). Proponemos que para superar este deshumanizador síndrome sólo hay una estrategia terapéutica: restablecer una nueva Constitución Política que declare el rol de un Estado garante del derecho a la educación para todos los ciudadanos sin discriminación alguna.

Palabras-clave: educación chilena, educación mercantil, enajenación educativa, rol del Estado.

Abstract

Our thesis states that Chilean education is now alienated by the intervention of endogenous etiological factors (dictatorship 1973-1989), and exogenous ones (neoliberal economic model). In its republican period (1813-1973) Chilean education was ruled by the state and, even though its actions were never enough, they were socially increased and fruitful. To confirm our 'alienated education' diagnostic we reviewed the process of commodification initiated by the Constitution of 1980 and followed up by the subsequent governments until the present one. This is evidenced by the seven new measures proposed by the Ministry of Education (ICARE, July 3). Our proposal to overcome this dehumanized syndrome is: to establish a new Political Constitution, that can declare the role of the State as the guarantee to the right of education for all citizens without any kind of discrimination.

Key words: Chilean education, commodification education, alienated education, role of the state

I.- Anamnesis previa (1813-1973)

A partir de fuentes documentales y datos historiográficos se puede lograr una visión panorámica bastante fidedigna del proceso de institucionalización de la educación republicana en la etapa 1813-1973. Principalmente a través de pensadores e historiadores de la educación chilena como Valentín Letelier, Luis Galdames, Amanda Labarca, Roberto Munizaga, Luis E. Rojas, Freddy Soto, Héctor Vera, Viola Soto, Cristián Cox, Iván Núñez, M. Isabel Orellana, entre ellos. Un rico material referencial se encuentra en los sitios webs y Revistas del Ministerio de Educación, del Colegio de Profesores, A.G. ('Docencia'), de la Universidad de Chile (Catálogo Bello), de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM), en particular, del Museo de la Educación Gabriela Mistral, y de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE, Santiago).

Ni en lo documental ni en lo historiográfico sucede lo mismo en la etapa 1973-1990, donde reina la opacidad y la omisión, como veremos más adelante.

De aquellas fuentes y de nuestro propio acopio investigativo (Rubilar, L., 2004) elaboramos esta apretada síntesis de la educación chilena en aquel período.

La formalización del proyecto educativo público nacional se concreta apenas lograda la independencia, con el compromiso de sus primeros gobernantes republicanos: Bernardo O'Higgins y José Miguel Carrera, y los aportes de Camilo Henríquez, Manuel de Salas y Juan Egaña, a través de la aprobación del 'Reglamento para maestros de primeras letras' y las fundaciones del Instituto Nacional y Biblioteca Nacional (1813).

Más tarde se instituirán como instancias señeras: la Escuela Normal de Preceptores (1842), la Universidad de Chile (1843), la Escuela Normal de Preceptoras (1854), el Instituto Pedagógico (1889). Paralelamente funcionaba la educación particular, sin problemas, en tanto 'función cooperadora del Estado', incluyendo la creación de la Universidad Católica (1888).

Solamente, como una especie de aviso o pródromo lejano de la situación actual, se produjo una fuerte controversia legal y argumental entre 'libertad de enseñanza' y 'Estado docente', a cargo del Ministro pelucón Abdón Cifuentes y los estadodocentistas Diego Barros Arana y Valentín Letelier. Un decreto ministerial (1872) pretendió validar los exámenes de instituciones particulares, sin tuición del Estado, lo cual desencadenó finalmente la renuncia del ministro y la prevalencia de la tesis del Estado Docente. Han pasado 138 años, y hoy la tesis de Cifuentes, con la Constitución de 1980 y la LOCE (1989, hoy LGE), se ha impuesto por la fuerza y en tierra derecha. El Estado docente, defendido por las organizaciones sociales, estudiantiles, universitarias y del magisterio prevaleció hasta los años 70, tras generar los mejores frutos culturales.

La presidencia de José Manuel Balmaceda (1886-1891) representó un valiosísimo aporte para el desarrollo de la educación pública, el cual fuera replicado con creces 50 años más tarde por el Profesor Pedro Aguirre Cerda con su predicado y practicado lema: 'Gobernar es educar' (1938-1941).

El cambio al siglo XX si bien arroja resultados positivos en los afanes educativos, manteniendo vigente el criterio compartido respecto al rol protagónico y estratégico

de la educación en el desarrollo humano y socioeconómico del país, en lo sustantivo y básico la llamada 'cuestión social', la cruda realidad de pobreza y analfabetismo existente, pavimentará un camino de críticas y proposiciones tendientes a mejorarla, prioritariamente a cargo de educadores.

Es así que, desde la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria (1920), durante más de cincuenta años se produce una gradual democratización de la Educación a cargo del Estado. En las primeras décadas del siglo se instalan las Asociaciones gremiales de Profesores (AEN, 1904) y de Estudiantes (FECH, 1906), entre ellos, generándose desde los educadores una fecunda producción crítico-constructiva respecto a la situación nacional en el marco del primer Centenario, lográndose una nueva Constitución Política (1925) que, junto con separar la Iglesia del Estado, reafirma la Educación como atención preferente del Estado, ya estipulada en la Constitución de 1833.

Si hacemos un somero recuento o catastro del siglo XX, hasta 1973, tendríamos que consignar algunos hitos o áreas significativas como alfabetización, coeducación e innovaciones, experimentación en los niveles de primaria y secundaria; atención en ámbitos específicos: mujer, niñez y juventud, educación de adultos y rural; cobertura y diversidad; agremiación docente única (SUTE, 1970), ampliación de opciones de estudios en pre y posgrado en educación y ciencias sociales en el Instituto Pedagógico. Como instancias concretas surgen: Ministerio de Educación Pública (1927), Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM, 1929), Superintendencia de Educación (1953), Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB, 1964),

Centro de Perfeccionamiento y Experimentación Pedagógica (CPEIP, 1967), Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI, 1970).

Todo ello culminando con la Reforma Educacional (1964, Eduardo Frei) y el Proyecto de Escuela Nacional Unificada (1972, Salvador Allende), logros históricos en cuanto a la participación docente y a la democratización educacional (v. Núñez, I.: 1985 y 1990), en el marco del Estado Docente, iniciados 45 años antes, por el impactante Decreto N° 7.500, de 1927 (ver, Cox, C., otros, 1997; Rubilar, L., 2004).

Durante este medio siglo, desde la década de los años 20, la calidad de la educación chilena y de la formación de sus docentes, irradia hacia toda América Latina, inaugurándose con la productiva estadía de Gabriela Mistral en México (1922) y continuándose a través de la acción educativa de maestros y de misiones pedagógicas en diversos países como Costa Rica (1935), Venezuela (1936, 1938, 1948), República Dominicana (1937), y en muchas otras naciones hermanas. Igualmente sus Universidades acogían a centenares de estudiantes, por ejemplo, en 1957 se matricularon en el Instituto Pedagógico 166 estudiantes latinoamericanos (ver, Vera, H., 1982, y Galdames, L., 1985). Hasta los años '70 nadie cuestionó la 'calidad' de la educación chilena, ni la relativa a la formación docente de sus profesores. Este cuestionamiento surge a partir de los años 90, post-dictadura, ya en el marasmo neoliberal y en medio de la efervescencia por las mediciones estandarizadas.

II.- Etiología: origen y desarrollo de la enajenación educativa

Origen: la etapa dictatorial (1973-1990)

Una descripción suave y sintética de la irrupción e impronta que la dictadura significa para el sistema educacional chileno, nos la entrega Cristián Cox: “A inicios de los años 80 el gobierno militar (1973-1990) transformó profundamente el modelo de financiamiento y gestión del sistema escolar. En el marco de un régimen político autoritario con poderes extraordinarios y a través de una reforma estructural radical, descentralizó su administración, introdujo instrumentos de financiamiento basados en el subsidio a la demanda, desafilió del status de funcionarios públicos al conjunto del cuerpo docente y utilizó instrumentos legales e incentivos de mercado para estimular la creación y el crecimiento de escuelas privadas con financiamiento estatal” (2005: 19).

Bajo la figura conceptual de una modernización se arropó y difundió esa reestructuración del sistema nacional de educación; El dictador inició una sostenida acción de ayuda al sector privado (subsidiariedad), dejando al Estado las tareas normativas y fiscalizadoras. La Educación Media, y especialmente la Superior, constituyen –según las directrices del régimen– situaciones de excepción, por lo cual deben pagarse sus estudios o devolverse a la comunidad nacional (aumentando con ello la correspondiente selectividad socioeconómica). Todo esto enmarcado ya en las directrices neoliberales. “Según el Banco Mundial, la rentabilidad educativa se mide como el

mayor ingreso monetario que recibe un egresado como resultado de la educación... que constituye un gasto a ser pagado por las familias. La educación sería entonces una industria y no un derecho, una mercancía que necesita un molde para ajustarse a los objetivos financieros requeridos” (Varios, *La educación no es una mercancía*, 2003). Criterios-guías para la acción castrense fueron: nacionalismo, economicismo, privatización, regionalización y municipalización, atomización del sistema y de los gremios, discriminación social y económica, y en particular, estigmatización de la Escuela Pública.

La Constitución Política de 1980 va a consagrar tales bases ideológicas y criterios político-educacionales (especialmente en su artículo N° 19, numerales 10 y 11), imponiendo una concepción individualista, elitista y a-social, una postulada subsidiariedad del Estado respecto a la Educación y una supuesta libertad de enseñanza en el marco del libre mercado, la seguridad nacional y la restricción de ideas. El conjunto de las ordenanzas del régimen tuvo varios objetivos: privilegiar la enseñanza privada en detrimento de la estatal (privatización y comercialización); reemplazar la acción estatal preferente por una subsidiaria (= socorro, ayuda o auxilio extraordinario de carácter económico); descentralizar el sistema; iniciar la municipalización de los establecimientos; entregar la habilitación de las instituciones de Educación Superior a la empresa privada y cautelar el control político de las estatales a través de Rectores designados y de representantes oficialistas en las Juntas Directivas, desarticulándolas a través de la atomización de la Universidad de Chile y de la disminución progresiva

de los aportes fiscales (A.F.D.) necesarios para su mantención, con vistas a lograr a mediano plazo su autofinanciamiento. La reestructuración de la Educación Superior, que fue el nivel más afectado, continuó por la vía de inconsultos Decretos con Fuerza de Ley (1980): el N° 1, que norma y facilita la creación de nuevas Universidades (a la fecha eran 8, hoy son 60) y despoja a las carreras pedagógicas de su rango universitario; le siguen el N° 2 que apunta al desmembramiento de la U. de Chile y el N° 3 que fija remuneraciones. Más tarde (1981) se dictarán los Decretos N° 4, 5 y 24, referidos a las nuevas instancias: Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica.

La constitución (1980) dejó establecido en su artículo n°. 11 que se dictara una ley orgánica constitucional, lo que se concretó 10 años después con la promulgación de la Ley N° 18.962 (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, L.O.C.E.), último amarre legal de la dictadura.

Como vemos, en pocos años el régimen militar dio vuelta violentamente la tortilla, asestando duros reveses a la educación pública y a la consagrada docencia chilena (ver, Briones, G., 1984; Rubilar, L.; 2004, 2006; Ruiz C., 2010). La verdad de lo sucedido en el ámbito educativo durante ese lapso se mantuvo a oscuras mucho tiempo, e incluso hoy, existen 'agujeros negros' y fracturas psicosociales que se han sumido en amnesias o en inexplicadas omisiones en las historias institucionales. Lo más dramático del daño social y del deterioro educacional que gestó y desarrolló el régimen dictatorial es que sus efectos se continuaron y continúan, siendo responsable

en alto grado de la situación crítica en que se encuentra la Educación chilena en este Bicentenario.

El pilar fundamental del quehacer docente es el maestro, el profesor, y fue su formación, estatus y rol, lo que fue depreciado, postergado y subvalorado durante esta etapa tanática; se persiguió, se exoneró, se exilió, se reprimió, se castigó, con saña y selectivamente, tanto a profesores, académicos, estudiantes; se finiquitó arbitrariamente las (17) Escuelas Normales (1974); se dismanteló la educación técnico-profesional, privatizándola; se separó al Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, transformándolo en Academia (1981), todo lo cual da cuenta de la creciente anomia y libertinaje en la formación y ejercicio del rol docente desde entonces.

Si a esta devastación sociopedagógica agregamos la lucrativa proliferación de carreras docentes en el ámbito privado, incluyendo cursos de fin de semana y 'a distancia', la pauperización de los sueldos de los maestros, la pérdida de su autonomía profesional incluida su libertad en el aula (autonomía) y la libertad de cátedra universitaria, entonces resulta evidente que será esta deleznable situación dictatorial la gestora principal del proceso de deterioro de la educación pública chilena, de la formación de sus maestros y de su tan cacareada 'calidad'. Reforzado todo, además, por exigencias de un modelo político importado e impuesto desde directrices externas, cuyos principios mercantiles contaminaron la institucionalidad educacional chilena en todos sus niveles y áreas, hasta hoy.

La compleja urdimbre etiológica del síndrome 'enajenación'

Del conjunto normativo-jurídico que hemos esbozado, y así instalado por la dictadura, podemos desprender las siguientes secuelas prácticas:

- Proliferación indiscriminada de instituciones educativas privadas (jardines infantiles, escuelas, centros técnicos, colegios, institutos, universidades), todas ellas mayoritariamente guiadas por el incentivo de lucro.
- Pérdida galopante de la identidad connotativa de las escuelas y liceos (ahora municipales), e instituciones universitarias estatales, con la consiguiente subvaloración del rol docente, de su adecuada preparación profesional y de sus funciones éticas de índole social-humanista.
- Discriminación y atentados múltiples a los derechos laborales, a la justicia social, a la equidad, etc., en tanto los modos de financiamiento siempre favorecerían a las instituciones particulares (a través de subvenciones) y a la siempre privilegiada educación 'privada'. Sus destinatarios fueron aquellos alumnos cuyas familias podían solventar los ingentes cobros de las instituciones frente a la mayoría que no podía hacerlo, generándose así una verdadera aristocratización de educación ('darwinismo pedagógico') tanto en los 'colegios' como en las universidades para ellos creadas (ver, Monckeberg, O., *El negocio de las Universidades en Chile*, 2007).
- Heterogeneidad, desequilibrio y menoscabo en la calidad de la formación docente, en general, y de docentes científicos, investigadores y profesionales,

en particular, dadas las situaciones de represión, exoneración y exilio, así como las condiciones socioeconómicas en las que trabajaba el Magisterio nacional, incluido el de la Educación Superior (carencia de reconocimiento social).

- El traslado de la regulación desde el Estado (normativo y supervisor) al Mercado, iniciado ayer y mantenido hoy por los Gobiernos posteriores, y reforzado hoy por el actual, ha sumido a la Educación Pública y a las Universidades estatales en una crisis de anomia y desfinanciamiento que no evidencia visos de solución. Más aun en la actualidad tras los cuantiosos daños (patrimoniales) que han afectado la infraestructura escolar y universitaria, tras la catástrofe sísmica del 27 de febrero, sin que hasta la fecha (septiembre, 2010) el gobierno se haya hecho cargo de los necesarios aportes reconstructivos para muchas instituciones escolares, incluidas varias Universidades afectadas.
- Desorientación valórica dada la pugna entre el modelo neoliberal y el modelo democrático-humanista, con sacrificio de las identidades psicosociales y referentes culturales propios ('cultura de pertenencia') y correlativamente la asunción de identidades confusas y altercéntricas, especialmente en sectores infanto-juveniles, promovidos por el poder mediático y la 'orientación' mercantil y consumista instalada en el imaginario colectivo (ver, Peralta, V., 2006).

El galopante desarrollo del síndrome en democracia (1990-2009)

Las críticas y proposiciones expuestas y defendidas públicamente por las organi-

zaciones gremiales: Colegio de Profesores, asociaciones académicas, federaciones estudiantiles, y de los Rectores del Consorcio de Universidades Estatales, no han sido hasta hoy escuchadas ni acogidas por los gobiernos de turno. Al contrario la institucionalidad educativa estatal o municipal está siendo solapadamente homologada con la particular y privada, de modo que a poco andar no habrá diferencias sustantivas entre ambas, como ya va sucediendo en el ámbito de la Educación Superior (ver *Informes*: de Comisión Asesora Presidencial, marzo, 2008, y de la Organización para la Cooperación y el desarrollo económico (OCDE) / Banco Mundial (BM), 2009.

En el ámbito internacional, y específicamente en el latinoamericano, la invasión hegemónica del modelo neoliberal ya impuesta a troche y moche en Chile, se instrumenta a través de exigencias a cargo del Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM). Noam Chomsky repara que en los años noventa: “La última tendencia estructural observable es la disminución del papel del Estado en la educación, que está siendo sustituido por el mercado” (1995: 36). La investigadora educacional Gabriela Ossenbach describe así la situación latinoamericana: “A pesar de que el siglo XX terminó con una ‘Declaración Mundial sobre Educación para Todos’ (Jomtien, Tailandia, 1990), que abogó por la satisfacción universal de las “necesidades básicas del aprendizaje”, y cuyos postulados fueron reiterados por el Foro Mundial sobre la Educación reunido en Dakar (Senegal) en abril de 2000, en América Latina la fuerte reducción del gasto público dedicado a la educación produjo un gran deterioro de la educación

oficial, y la ampliación de la brecha entre la educación pública y la privada” (en *Revista Docencia*, N° 40, 2010: 31).

El filósofo Carlos Ruiz, con sólidos argumentos llega a esta conclusión: “En general podríamos decir que las políticas educacionales privatizadoras en Chile desde 1978 a la fecha –a pesar del aumento de cobertura en la educación superior desde 1990 hasta hoy– no sólo han mantenido, sino que probablemente han aumentado la desigualdad entre los estudiantes, acercando cada vez más a la escuela y la clase social” (2010: 150).

En lo distintivamente educacional el error cometido, importante causal de la deficiente educación actual, es más grave, ya que nos ha impedido andar el camino adecuado y óptimo en términos histórico-culturales. Es lo que lamenta Martín Marcoy: “Si Chile no hubiera cometido el error de crear el sistema de voucher en la época de la dictadura y en vez de ello se hubiese preocupado de la formación de buenos profesores, Chile hoy tendría la mejor educación del mundo” (*El Mostrador*, 24 de junio, 2010). Lamentable, pero irreparable.

Los gobiernos democráticos posteriores, sin excepción, potenciaron y fortalecieron el sistema mercantil a través de los sucesivos compromisos con instancias comerciales y financieras externas, comprometiendo la independencia y libertad propia en los temas educativos. Ello, a través de los tratados de libre comercio (TLC), los préstamos internacionales BID, BM), los compromisos multilaterales, enajenando nuestro acervo cultural. De aquí la ‘educación excéntrica’, como la adjetiva Roberto Donoso (1999), en la cual se da la depreciación de la cultura humanística y artística, la postergación de

las culturas y derechos humanos de los originarios, particularmente mapuches, la primacía del inglés y de las 'tecnologías de la información y la comunicación' (TICs): todo por la competitividad en los mercados internacionales.

A través de diversas publicaciones, algunas notables e impregnadas de datos y documentos, se ha intentado dar cuenta de los avances de los gobiernos democráticos en educación y formación docente, pero no logran convencer de que haya habido cambios de fondo ni, menos, una voluntad teórico-práctica o política de transformar radicalmente los legados dictatoriales (Véase, Cox, C., editor, 2002).

En estas últimas dos décadas, subrepticamente se ha ido imponiendo o sobreponiendo en el discurso pedagógico palabras o iconos que representan la ideología neoliberal, a través de los serviles medios de comunicación, agencias y nuestra complicidad, en pro del desarrollo foráneo en el país (capitales externos, transnacionales, libre comercio), en detrimento de la propia autonomía. El lenguaje educativo está saturado de términos provenientes del dominio económico, a veces anglosajones: emprendedor, exitoso, medición y control de calidad, 'accountability', competitividad, currículo por 'competencias', evaluación por desempeño, 'colegio' (ya no 'escuela'), 'capital' humano, acreditación, logro, ranking, 'voucher', privatización, fondos competitivos, 'management', recurso humano, gestión de calidad, cliente, indicadores, ahorro, proyecto, inversión, 'e-learning', 'bullying', 'coaching', 'resumen ejecutivo'..., todos los cuales van dejando su alienante metamensaje semiótico en el imaginario educativo del ciudadano común y en la práctica educativa misma,

impuesta desde el Ministerio de Educación (¿Pública?). Desgraciadamente aún no adquirimos plena conciencia, al estilo freiriano, del grado sumo de neo-coloniaje mental en el que estamos inmersos a través de las 'políticas públicas' impuestas por el sistema imperante en casi todo el orbe latinoamericano. Las matrices y fuentes de tan enajenada situación tienen nombre y dirección conocida: Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Declaración de Bolonia (1999) y Tunings europeo (2000) y latinoamericano (2005), Tratados de libre comercio, Organización para la cooperación y el desarrollo económico - OCDE - (Ver, Banco Mundial, 1995; Chomsky-Dieterich, 1995; OCDE-BM, 2009; Rubilar, L., 2009; Ruiz, C., 2010).

Los últimos intentos de organizar este inorgánico e injusto sistema educacional nacional, principalmente a raíz de la revolución de los 'pingüinos' (2006) han resultado un fiasco, y en definitiva, un convoluto confusional. Se cambia de nombre a la LOCE, manteniendo sus principios centrales (LGE, 2009), y todas las demás leyes propuestas no hacen sino reforzar el funcionalismo educativo al afán privatizador y mercantil ya impreso en el sistema formal. La dicha Ley 'general' no lo es, porque hay otras parciales (4), incluida la postergada Ley de Educación Superior, que viene naufragando en Valparaíso desde el año 1996. Ahora los criterios para elaborarla provendrían de las propuestas emanadas de un estudio de la OCDE-Banco Mundial (2009), encargado por el propio MINEDUC. Ya nada hay oculto, entidades económicas exógenas son las que determinan los criterios para la planificación de la 'Educación Superior en Chile'.

III.- Enajenación: diagnóstico del síndrome educativo bicentenario (2010)

Aunque el proceso etiológico en la conformación del cuadro de educación enajenada ha evolucionado gradualmente desde 1980, con variada sintomatología, es este año bicentenario cuando sus manifestaciones se han agravado al extremo. El signo patognómico más preocupante se encuentra en el ámbito ministerial, expresado en sus dichos, medidas (exoneraciones) y propuestas.

Las siete medidas del Ministro y sus Expertos: siete síntomas (julio, 2010).

El Informe de los Expertos, de 9 de julio de 2010, consiste en un documento de 90 páginas, hecho por un grupo de 12 personas, nombradas por el gobierno, la mayoría ingenieros comerciales, no educadores, ligados a la PUC y a intereses como sostenedores (privados), instancia asesora a la cual se le puede aplicar, así como a toda la planificación e implementación educacional, el valedero juicio: 'los que piensan la educación no son los que la hacen, y los que la hacen no son los que la piensan'. Los insumos bibliográficos usados por los expertos son de índole mayoritariamente extranjera. A partir de algunas de sus decenas de propuestas el Ministro de Educación, hablando como invitado en un centro de empresas privadas -'Instituto chileno de administración racional de empresas' - ICARE)-, se encargó de presentar públicamente sus 7 medidas para mejorar la educación, en particular la carrera docente. Dada la composición del Panel de expertos,

la institución empresarial anfitriona, el autor de ellas, Joaquín Lavín (autor, a su vez, en 1987, del panegírico a *la silenciosa revolución de Pinochet*, en el que ya ensalzaba a los 'profesores-empresarios'), no es de extrañar que el contenido de sus medidas esté permeado de ideología neoliberal, competitiva, mercantil, y deshumanizante.

Aquí hacemos un somero análisis crítico de estas enajenantes medidas, con mayor énfasis en algunas de ellas:

1.- *Aumento de las subvenciones.* Con la Ley de Subvención escolar preferencial (SEP, N° 20.248, 2008) se ha pretendido, sin lograrlo, compensar la inequidad educativa, el origen de la cual, como sabemos, no está en la escuela sino en la inequidad socioeconómica existente en Chile (ver, OPECH, 2010). Este reparto de dinero estatal que favorece a los 'sostenedores', se ha convertido en el negocio de los particulares al recibir 'subvenciones preferenciales', en iguales condiciones que los municipales (estatales), en base a lo que se ha venido llamando 'libertad de enseñanza', o sea, 'libertad (económica) para abrir y mantener establecimientos de enseñanza' como reza el precepto constitucional y la Ley General de Educación (LGE). Por ello, en el ambiente neoliberal que se respiraba en ICARE, fue, de las siete, la primera medida anunciada. El incentivo que promueve el 'emprendimiento', la acción que motiva al 'profesor-empresario' que promovía ya en 1988, en su apología del régimen pinochetista, el actual Ministro de Educación.

2.- *Vía rápida a la movilidad social: liceos de excelencia.* La motivación elitista y segregacionista que anima estas implementaciones del modelo neoliberal conduce irremediabilmente al llamado 'darwinismo

pedagógico' (v., Vega, R., 2010), a la discriminatoria división entre 'competentes' e 'incompetentes'. A su vez esto ha alimentado el mito de transformar la 'escuela efectiva' en promotora de cambios sociales, sin modificar las estructuras económicas vigentes. En definitiva, lo constructivo para la educación no está en la selectividad y segregación institucional, ya bastante fuerte con la existencia de los 'colegios privados', sino en potenciar y mejorar la formación profesional docente y sus condiciones laborales. "La idea de crear instituciones de elite no es el secreto, si quieres mejorar la educación tienes que mejorar la formación de profesores y la formación de directores de escuela, ese es el secreto", confidencia Martín Marcoy en su paso por Chile (*El Mostrador*, 24 de junio del 2010).

3.- *Selección docente*. Sobre este complejo tópico se pretende seguir la ruta de Finlandia, eligiendo de entre los mejores egresados a los estudiantes de Pedagogía, aumentando los puntajes de ingreso (PSU, 555 puntos) y otorgando incentivos económicos a los mejores puntajes (sobre 600). Otra vez el mismo sesgo selectivo y economicista, bajo el precepto de que todo se reduce a medir, seleccionar y premiar: la profesión docente significa algo más, mucho más que eso, tal como muy bien lo expresara el maestro del Instituto Pedagógico, Darío Salas: 'No hay título ni dignidad humana que supere a la simple condición del maestro' (en Rubilar, L., 2004: 5). En este sentido, resulta arduo determinar qué factores son más decisivos en la construcción y ejercicio de esta gratificante y hominizadora actividad profesional. En lo expuesto por el Ministro, parece ser que la motivación más radical y decisiva para

ejercerla, la vocación, en tanto 'misión de vida', no tuviese mayor importancia, obnubilada por el brillo del dinero. Ni tampoco factores como el 'compromiso social', el 'agrado por enseñar', 'el interés y gusto por trabajar con los niños (o jóvenes)'. Se supone, erradamente, que pruebas estandarizadas, meramente cognitivas y cuantitativas, puedan constituir indicadores válidos para un pronóstico acerca del futuro ejercicio personal de este oficio, el más trascendente de los quehaceres humanos.

La prueba INICIA (2008), basada en los mismos criterios conductistas y selectivos que el SIMCE, constituye un control externo a la función universitaria y un mecanismo insuficiente, casi arbitrario, tanto para pronosticar futuros desempeños docentes como para operar como distribuidores de los incentivos (o castigos) económicos, para egresados e instituciones pedagógicas. El llamado currículo por 'competencias' impuesto en todo el espectro educacional chileno (y latinoamericano) cae aquí en flagrante contradicción al intentar evaluar conductas según contenidos 'teóricos' curriculares, 'medidos' pre-práctica docente, en circunstancias que el 'desempeño' únicamente podría ser evaluado (nunca 'medido') en el ejercicio del rol docente en el aula ('conducta de rol'), a base de auto y heteroevaluaciones (en primer lugar, de los alumnos). Los tres componentes del Programa: orientaciones curriculares, evaluación diagnóstica y cambios en las instituciones formadoras, en función de incentivos económicos según logros, resultan, por lo ya dicho, sesgados e impregnados por una ideología basada en la competitividad, en la segregación y en la motivación económico-mercantil. Los

amarres entre procesos contaminados y sancionados por políticas provenientes de poderes monetarios externos (BM, FMI, OCDE), aquí implementados a través de (las agencias de) acreditaciones y pruebas estandarizadas, no garantizan una mejora efectiva de la formación docente ni de la 'calidad' de la educación. Fijar como requisitos 4 años de acreditación, hacerla obligatoria y fijarla como base para la determinación de una nueva 'carrera docente' en forma cupular y excluyente, sin participación del Colegio de Profesores, de las Universidades/Facultades Pedagógicas, ni de los alumnos de Pedagogía, constituye una vía inconsulta y errática, por tanto, impropia e impertinente para fijar políticas públicas en Educación, las cuales deben estar legitimadas y consensuadas con sus imprescindibles actores protagónicos. Las estrategias para mejorar la profesión docente son múltiples (proceso 'complejo') y requieren estar correlacionadas a su vez con los múltiples factores causales, algunos de los cuales hemos ido consignando en esta presentación.

El ingeniero Mario Waissbluth, Coordinador de Educación 2020, entre otras consideraciones sobre este tópico, es sintético para abarcar algunas de esas múltiples causas del actual estado del arte de la carrera docente: "Llevamos en Chile más de cuarenta años en esta espiral de deterioro de la carrera docente, causada por múltiples factores: la destrucción de las afamadas escuelas normales, una municipalización irresponsablemente mal hecha, deficiente formación en muchas escuelas de pedagogía, bajas remuneraciones, escaso interés de buenos egresados de enseñanza media para proseguir la carrera docente, ju-

bilaciones intolerablemente bajas, difíciles condiciones en aulas vulnerables, rigidez laboral extrema, y escasas posibilidades de progreso en la profesión de enseñar para los buenos profesores" (2010: 56).

4.- *Mayor atribución a directores y sostenedores.* Ellos son los que reciben los dineros del Estado, repartido en forma homóloga tanto a municipios como entes particulares, al igual que todos los demás 'fondos concursables' en los cuales deben competir. Pero además se pretende entregar a los directores y sostenedores el poder de exonerar a maestros, hasta un 5% cada año, cuestión que conmueve los cimientos históricos y de justicia respecto a los derechos adquiridos por el gremio docente.

5.- *Cultura de pruebas y evaluaciones.* Ya no bastaría con dos SIMCE (Sistema de medición de la calidad educativa, 1988): 4° Básico y 8° (o 2° Medio), ahora se aplicaría en 2°/4°/6°/8° básicos. Se agregarían dos pruebas: Inglés (por supuesto) y Educación Física, para paliar la obesidad y 'midiendo' los aprendizajes con tests de destreza o esfuerzo en los cuales lo más decisivo sería la condición socioeconómica del alumno. Esta porfiada recurrencia a 'evaluaciones de desempeño', en este caso de la 'calidad educativa', deja la incógnita si dicha 'calidad' (tan compleja) es medible, y para qué se la mide. Sabemos que entre lo 'medible' están las preferidas áreas cognitivas y funcionales al sistema económico, dejando de lado aspectos relacionados con lo afectivo emocional, las actitudes sociales, la creatividad, o los intereses artísticos y psicomotrices, los cuales son la médula de una verdadera 'formación integral', de auténtica internalización de la cultura humana y propia, como nos lo señalan Paulo

Freire, Humberto Maturana, o Viola Soto. Y como se premiará o castigará según los resultados de iterativos SIMCE, las escuelas priorizarán la preparación para tales pruebas y sus limitados contenidos, dedicando tiempo o adecuando mallas curriculares a sus demandas instrumentales (ver Revista *Docencia*, 2009, N° 38; OPECH, 2009). Los cuartos años básicos constituyen en la actualidad verdaderos torneos de repasos y ensayos para enfrentar el SIMCE ('sólo estudian para la prueba'). Por eso las pruebas SIMCE en la práctica operan como verdaderas espadas de Damocles suspendida sobre las escuelas, desviando su labor formativa integral y libre. En el imaginario escolar, en su vida cotidiana actual, este SIMCE aparece como un síntoma extraño, un factor ansiógeno y desestabilizador de un clima escolar propicio para generar aprendizajes significativos y trascendentes.

Cuando, hace décadas, se dio el auge de la medición en psicología a través de tests (testomanía), a ese obsesivo afán de cuantificar se llamó entre los psicólogos 'cuantofrenia'. Un poco aquí se recicla en educación la misma patología compulsiva. Si en el dominio psicológico ello era una desviación, en el propio de la educación es un despropósito mayor. Solo una mirada guiada por la óptica de la razón instrumental, de motivación neoliberal y corte ingenieril, puede postular una 'cultura de la evaluación', como lo hace el actual Ministro de Educación. En la industria se pueden instalar controles de calidad de los 'productos', medirla, e intervenir para mejorarla. Este esquema mecanicista no procede cuando se trata de procesos humanos, menos aún cuando se trata de la 'formación' humana en

que consiste la Educación (ver, Freire, P., 1997; H. Maturana H., 2002). Como bien dice Gabriel Salazar: "los expertos tratan el problema educativo como si fuera un problema 'técnico'... expresado en puntajes y porcentajes, en rankings y jerarquías, en prestigios públicos y marketing privado y, finalmente, en aranceles más o aranceles menos, subvenciones más o subvenciones menos..." (en *Revista Docencia* N° 40, 2010: 6). A esta visión llama el autor 'taylorista', que 'beneficia a los hijos del capital, que no a los hijos del trabajador' (ibid). Este afán lucrativo y competitivo generará actitudes de deshumanización y automatización respecto a ella, instalando lo meramente 'instructivo', como se hace cuando se imponen los currículums por 'competencia', constructo difuso y polisémico que no logra ocultar su génesis economicista y conductista o pragmática (ver, Donoso, R., 1999; Moreno, P.; 2005, Rubilar, L., 2009), situación que replicarán –pensamos– universidades o institutos formadores de docentes 'adiestrando' (como en el Simce) a sus estudiantes egresados para salvar 'exitosamente' la prueba INICIA.

6. *Mapas del Simce*. Es evidente que el sesgado lente ministerial se dirige aquí a los padres que pueden ser 'bombardeados con información', es decir, con 'mapas' de las comunas y sectores acomodados de la población. La 'semaforización' inducida hacia la competitividad y el castigo no tiene sentido ni en las provincias o sectores rurales, ni en las comunas pobres o en las poblaciones, con señales enrojecidas y sin opciones de electividad de establecimientos educacionales, como reza el sagrado principio (económico) de 'libertad de enseñanza'. La discriminación y segregación

de los establecimientos estigmatizados como 'rojos' se transforma en un 'obstáculo epistemológico' para la construcción de aprendizajes significativos y compartidos en un clima organizacional adecuado.

7. *Deberes de los estudiantes*: se les asigna como deber: 'disciplina, rigor y esfuerzo', en una prescripción del deber ser adulto y cívico que es una réplica de aquella vieja consigna de la educación castrense pinochetista: 'buenos trabajadores, buenos ciudadanos y buenos patriotas'. Entonces tal triple deber ser, casi opusdeiano, no está respetando ni la dimensión lúdica, erótica e imaginativa del niño y joven, inserto en un encuadre espaciotemporal propio, induciéndolo a un estar disciplinado, una suerte de reo de un proyecto ajeno en la más dramática comprobación de una educación que 'vigila y castiga', en el decir de Foucault. Pero, más cercanamente, atentando contra lo que nuestro Humberto Maturana (2002) considera anti-formativo: preparar a los niños para la sociedad de libre mercado, subordinar su camino a lo que ellos deben hacer ('capacitarse', 'competencias') para la realización del proyecto económico neoliberal. Se les está negando su 'formación humana', en tanto se los instrumenta como un tránsito hacia el futuro, y no como seres integrales en el presente, en el cual el juego, el arte, la imaginación, la sociabilidad, la creatividad, son esenciales. Ese mismo respeto al mundo infanto-juvenil y a sus contextos, es el que exige Paulo Freire (1997), reclamando la legitimidad de sus saberes previos y de sus experiencias propias en el aprendizaje escolar, pertinentes a sus condiciones culturales de vida y convivencia.

Un convidado finlandés en 'casa de piedra'

Resulta una situación paradójica e irónica, pero junto con esta presentación del Ministro, ICARE invitó a un experto finlandés, el profesor Jukka Alava, ya que Finlandia, dados sus óptimos resultados educacionales, es el último modelo a imitar por este Chile-OCDE: antes fue España, y luego los asiáticos. Pues bien, una apretada síntesis de las sorprendentes afirmaciones del invitado de 'Casapiedra' es esta: Respecto al modelamiento: Un sistema no puede ser importado. Lo tienen que hacer a la chilena: con la cultura e historia locales... Confiamos en los docentes... En Finlandia no se clasifican las escuelas. Según él, las claves del éxito han sido: el componente histórico y cultural propio, que hemos llamado 'pertinencia' (en Chile inexistente), la política educacional (en Chile inexistente y fragmentada) y los profesores, en un profesionalismo basado en la confianza (en Chile postergados, incluso de la Comisión de expertos, aunque ellos sean los más idóneos). Destaca la presencia de un nacionalismo fuerte (factor endógeno) y una ética de trabajo protestante (diferente a la nuestra, indoamericana). Una buena educación básica no puede impartirse en forma desigual, lo cual exige tener siempre más profesores y más escuelas, igualdad de oportunidades para aprender. Cuidados de salud, comidas escolares y bibliotecas. No hay exámenes nacionales en el nivel de Básica, antes de la secundaria superior (noveno grado) y hay baja competitividad entre las escuelas. Ante la heterogeneidad estudiantil: preocupación por los más débiles, atención a los déficits (educación diferencial). Adecuada selección de ingreso

a la carrera docente, ya que es una carrera bien cotizada. Los profesores no tienen que ser examinados (autonomía profesional). Importante: no más allá de 30 alumnos por curso. Los directores no están para controlar a los docentes, sino para ayudar a su desarrollo (cambio de la administración al liderazgo). Las políticas de evaluación docente operan como apoyo, nunca punitivas. La evaluación docente, en Finlandia, no es la razón para despedir a nadie... Los docentes son creadores del futuro, y las Universidades sus constructores... (*Power-Point*, ICARE, 14 de julio); diario *La Tercera*, domingo 18 de julio, 2010, y www.umce.cl, 4 septiembre).

Lo que resulta sorprendente es que este insólito finlandés haya dicho su discurso pedagógico innovador y sincero (matizado por un power-point) en el mismo espacio empresarial en el cual el Ministro de Educación había enunciado sus 7 medidas, casi todas las cuales son antagónicas a lo que expresara el representante del ansiado 'modelo' finlandés!

Para dejar rotundamente clara la cuestión del imperio de 'lo privado' en nuestro país, que el profesor Alava tal vez por deferencia no explicitó, poco después de su intervención se ha dado a conocer (7 de septiembre) el *Informe OCDE*, llamado 'Panorama de la educación 2010' en el cual, aparte de otros inquietantes datos, destaca que "en Chile los privados financian el 85,6% de la Educación Superior" (por tanto, 14,4, lo cubre el Estado). Por su parte, en el país modelo a imitar, Finlandia, el Estado destina más del 90% a ese nivel educativo. En cuanto a la educación nacional, Chile apenas entrega un 4,02% del PIB, esmirriado porcentaje frente al resto de los países

de América Latina (Venezuela, 5%, Cuba, 6,7%) y de la OCDE, a la cual pertenece (como la propia Finlandia, con un 7%). Tras lo expresado por el inusitado invitado Profesor Alava y estas últimas evidencias, no cabe duda que el mercado y su implementación privatizadora en educación no es el camino adecuado para mejorar la 'calidad' de la educación chilena.

Y sincrónicamente, la aparición de un investigador estadounidense en Chile

Igualmente antagónicas y disonantes a esta deambular mercantil de la educación chilena en estas últimas décadas y a las propuestas neoliberales del Ministro, son las conclusiones a que llegara el investigador de la Universidad de Stanford, Martín Carnoy, en su libro sobre *La ventaja académica de Cuba* (2010), tras comparar la realidad educacional de tres países (Brasil, Cuba y Chile). Para el autor, que visitó recientemente Chile para lanzar su libro, el mercado no resuelve el problema y no funciona con la educación. Expresó que "la competencia es una locura de la derecha", por lo cual rechaza la idea de crear competencias entre las escuelas, ya que es un sistema que crea más exclusión y desigualdad... aquí un sistema privado no funciona, sólo cabe la responsabilidad del Estado, centralizado, como en Cuba y en Finlandia" (*El Mostrador*, 24 de junio). En la investigación comparada expuesta en su libro, concluye que los resultados educacionales cubanos, superiores a todo el resto de países latinoamericanos, se deben primordialmente a que en la isla los derechos integrales del niño son efectivamente cautelados y ejercidos por un Estado responsable y centralizado, a que en

Educación Básica no hay especialistas sino maestros integrales y en continuidad escolar, a que los cursos no tienen más allá de 25 alumnos, y a que la formación y el ejercicio docente corresponde a una carrera con estatus y reconocimiento social y económico (2010, 'De las lecciones que aprendimos': 205 y ss.). Pese a obvias diferencias, hay similitudes interesantes en ambos sistemas educativos –de Finlandia y Cuba– que dan cuenta de sus satisfactorios resultados, la mayoría de los cuales precisamente no están presentes en el sistema educacional chileno. Es notable que en ambos modelos educativos no se consigne como relevante la utilización de TIC, priorizando el trabajo docente, el vínculo profesor-alumno, conformación de grupos-cursos restringidos (25-30), la atención personalizada y el refuerzo y ayuda dirigida a quienes tienen ritmos distintos de aprendizaje.

El diagnóstico: 'enajenación'

Luego de describir datos anamnésticos y analizar algunos de los múltiples factores etiológicos que vienen desencadenando la situación anómala y disonante respecto a la tradición e historia endógena de la educación chilena, evidenciada además por el perfil mercantil y excluyente que hoy se le pretende imprimir, nuestro diagnóstico lo comprimimos en una palabra: 'enajenación'. Este síndrome, que es cultural y educacional, lo entendemos en el sentido psicosocial que le otorgara el psicólogo humanista Erich Fromm. Él describe el carácter social del 'homo consumens' del sistema capitalista, cuyo deseo principal no es sólo poseer (tener) sino 'consumir'... Todo se transforma en artículo de consumo... incluso la educación... El saber mismo se

transforma en mercancía. Aquí también el hombre es enajenado de su propio poder: el pensamiento y el conocimiento se experimentan como instrumentos para el logro de resultados positivos" (*Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*, 1987: 122 y ss.). Según Fromm, el capitalismo sólo funciona con hombres ávidos por trabajar, disciplinados y puntuales, cuyo mayor interés consiste en el lucro monetario, y cuyo principio fundamental en la vida consiste en el beneficio económico que deriva de la producción y el cambio. Enajenación equivale a extrañarse de sí mismo, alejarse de las propias raíces y arrojarse con haberes ajenos. Es lo que hacemos con nuestra Educación, imitando modelos externos, negando lo autóctono y propio, entregando el patrimonio natural y humano a la voracidad de intereses económicos transnacionales e internos, y lo más grave, capacitando ('currículum por competencias') y entrenando a nuestros niños y jóvenes para ser servidores y consumidores de un sistema deshumanizado y deshumanizante como lo es el capitalismo 'salvaje', como lo adjetivara Juan Pablo II.

IV.- Pronóstico y tratamiento en perspectiva de futuro (siglo XXI)

Es frente a este avasallante síndrome, la enajenación educativa, que tenemos que precavernos y concientizarnos, postulando e instituyendo una filosofía y política educacional consonante con las características y tradiciones propias del país y sus regiones ('pertinente culturalmente'), contextualizada en América Latina ('integrada regionalmente'), dirigida a satisfacer las necesidades propias del pueblo chileno, en el marco de su diversidad cultural ('endógena',

para un desarrollo autógeno y sostenible), en el marco ético de los Derechos Humanos y de una Sociedad democrática, igualitaria y en justicia social ('integral', 'inclusiva' y 'humanista').

En términos filosóficos el tema educativo y su comprensión como proceso debe ser entendido y abordado desde una epistemología y metodología 'compleja', incorporando sus múltiples relaciones, superando el reduccionismo positivista y conductista, admitiendo la incertidumbre, validando lo inclusivo, y aceptando que no todo es mensurable, controlable, ni predecible (Ver, Morin, E., 2001, 2007).

El pronóstico de la endémica situación de la educación chilena, enajenada vista desde lo endógeno, o paupérrima vista desde lo exógeno, es reservado. Mientras persistan los parámetros mercantiles, discriminatorios y excluyentes, lo que irá aumentando, no será la calidad educativa, sino la inmensa brecha social que separa dos mundos, en realidad, dos Chile: el mundo de los colegios y universidades para ricos y el de escuelas e institutos para pobres, como muestran porfiadamente los resultados de las pruebas estandarizadas, programadas para 'medir' y 'mejorar' la calidad educacional. El propio *Informe OCDE-BM en Chile* denuncia que "los beneficios económicos no son distribuidos igualmente entre la 'población'; la sociedad chilena es muy desigual... ubicado como el 9° país con mayor desigualdad en el mundo, 2002. Dentro de América Latina sólo Brasil es más desigual" (2009: 21). Y esto ha sido así durante todo el tiempo republicano, en que la riqueza material y cultural ha estado injustamente distribuida y el poder lo han ejercido las clases

pueriles. Lo trágico para el país nacional es que en este mediático y farandulero Bicentenario las cosas públicas siguen igual de mal o peor. A raíz de la última encuesta CASEN (2009) un periódico titula: "Por qué Chile es el décimo país más desigual de la tierra", señalando que ahí "se confirman dramáticamente las inequidades sociales que reinan en el país: cómo la crisis económica la pagan los pobres, la bancarrota de las políticas públicas, y la falsa relación entre crecimiento y equidad" (*Diario Uno*, N° 19, agosto, 2010: 12).

La demócrata Gabriela del Elqui, sensible en este respecto, bien lo expresa metafóricamente: "en Chile, la injusticia social hace más bulto que la Cordillera" (en *Escritos políticos*, 1994: 215).

A partir de estas consideraciones y en perspectiva de futuro, de mediano plazo, postulamos como condición para un imprescindible saneamiento socio-económico y cultural, que se cumplan tres requisitos de principio si es que queremos alcanzar una educación inclusiva y plenamente democrática, esto es, entendiéndola como un derecho humano y, a la vez, como un deber social:

- a. la institucionalización de una Nueva Constitución Política
- b. la redistribución del ingreso con mayor equidad y justicia social
- c. la centralidad y responsabilidad del Estado en cuanto a la Educación.

En tanto tales predicamentos no se desplieguen como realidades sociales institucionalizadas, los avances en el dominio socio-educativo serán relativos y parciales (o 'parches'). Como expresara el investiga-

dor Martin Carnoy en su mentada visita a Chile: "El currículo, la formación de profesores, la gestión de directores no deben estar entregadas al mercado, sino a cargo del Estado... La desigualdad de base social se replica en la escuela... es muy difícil cambiar esa desigualdad por medio de la escuela" (*El Mostrador*, 24 de junio, 2010).

La participación protagónica de los actores sociales del proceso educativo, en particular los docentes, resulta inexcusable, en la planificación, implementación y evaluación de las políticas públicas educacionales y sus prácticas. En Chile, esto refiere al Colegio de Profesores, a las federaciones estudiantiles, a los gremios de funcionarios y académicos universitarios, principalmente estatales, y del Mineduc (ANDIME), a los Padres y Apoderados: mientras ellos sigan siendo 'ninguneados' no habrá posibilidad de una construcción sólida, participativa y equitativa de la educación y de la cultura nacional.

Según plantea Jacques Delors en su Informe (UNESCO): "Ninguna reforma dará resultados positivos sin la participación del cuerpo docente... La Comisión recomienda que se preste una atención prioritaria a la situación social, cultural y material de los educadores (1996: 23). Recomendación obviada durante casi cuatro décadas por los administradores de la teología del mercado y sus expertos financieros criollos.

Coherentemente con lo expresado, otorgando la legítima representatividad del magisterio chileno al Colegio de Profesores, A.G., y respetando el autor de este artículo el valor gremial-profesional de sus acuerdos, resumo este ensayo y asumo su posición como propia, a través de esta conclusión acordada y hecha pública el año 2005, con plena vigencia actual:

"El modelo neoliberal... dejando de ser la educación un derecho de todos y un deber garantizado, para convertirse en una posibilidad entregada al mercado y sometida a estrechos criterios de eficiencia y competitividad... produciendo una profunda segmentación del sistema, afectando gravemente su equidad y calidad. Postulamos la construcción de un sistema de educación pública democrática, universal, gratuita y laica... La escuela pública es un proyecto de carácter nacional que preserva la esencia de nuestros valores e identidad... Terminar con el mercado asumiendo el Estado un rol activo en la definición, supervisión y fiscalización de las políticas educativas". Aquí tenemos el antídoto y el tratamiento indicados por quienes son, en rigor, los únicos y autorizados expertos, para contrarrestar y sanar de este endémico síndrome que aqueja y aliena a nuestra educación desde hace ya demasiado tiempo.

V.- Bibliografía

- ALAVA, J. (2010). Entrevista en *diario la Tercera*, domingo 18 de julio, Santiago.
- _____. *Power-Point*, Claves del éxito: caso Finlandia, ICARE, Casapiedra, Santiago, 14 de julio.
- BANCO MUNDIAL (1995). *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*, Washington, USA.
- BRIONES, G. (1984). *Las transformaciones educativas bajo el Régimen militar* (2 Volúmenes), PIIE, Santiago.
- CANOY, M. (2010a). *La ventaja académica de Cuba*, FCE, México.

- _____ (2010b). Entrevista en diario *El Mostrador*, 24 de junio.
- COX, C. -OTROS (1997). *160 años de Educación Pública. Historia del Mineduc*, Santiago.
- COX, C. (ed.) (2004). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*, Universitaria, Santiago.
- CHOMSKY, N.-DIETRICH, H. (1995). *La sociedad global, Educación, mercado y democracia*, LOM, Santiago.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*, UNESCO, México.
- Diario UNO (2010). CASEN: las causas de la brutal desigualdad en Chile, N° 19, Santiago, 1 al 7 de agosto.
- DONOSO, R. (1999). *Mito y educación*, Espacio Editorial, Buenos Aires.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*, Siglo XXI, México.
- FROMM, E. (1987). *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*, FCE, México.
- GALDAMES, F. (1985). *Misiones de educadores chilenos en América Latina*, Revista *Atenea*, Universidad de Concepción.
- LABARCA, A. (1939). *Historia de la enseñanza en Chile*, Imp. Universitaria, Santiago.
- LAVÍN, J. (1987). *Chile Revolución silenciosa*, Zig-Zag, Santiago.
- LETELIER, V. (1895). *La lucha por la cultura*, Imp. Barcelona.
- MISTRAL, G. (1994). *Escritos políticos* (Pról.: J. Quezada), FCE, Santiago.
- MATURANA, H. (2002). *Formación humana y capacitación*, Dolmen, Santiago.
- MONCKEBERG, O. (2007). *El negocio de las Universidades en Chile*, Random House Mondadori, Santiago.
- MORENO, P. (2005). Una mirada reflexiva y crítica al enfoque por competencias, Revista *Educar*, Jalisco, México.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Paidós, Barcelona.
- _____ (2007). *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, Barcelona.
- MUNIZAGA, R. (1986). *Valentín Letelier y nuestra tradición pedagógica*, Instituto de Chile, Santiago.
- _____ (1988). *Educadores chilenos de ayer y de hoy*, Universitaria.
- NÚÑEZ, I. (1985). *El cambio educacional en Chile: 1920-1973*, PIIE, Santiago.
- _____ (1990). *Reformas educativas e identidad de los docentes, 1960-1973'*, PIIE, Santiago.
- OCDE-BM (2009). *Revisión de políticas nacionales de educación: la Educación Superior en Chile*, Santiago.
- OPECH (2009). Documentos de Trabajo, Universidad de Chile, Santiago.
- REVISTA *Docencia* (2009). La LGE: Nuevo avance del neoliberalismo en Chile, N° 37. Colegio de Profesores, A.G., Santiago.
- _____ (2009). Estandarización educativa en Chile: un peligroso hábito, en N° 38.
- _____ (2010). Historia de nuestra educación, 200 años para aprender, N° 40.
- PANEL DE EXPERTOS (2010). Informe final. *Primera etapa (profesión docente)*, 9 de julio.
- PERALTA, V. (2006). ¿Qué cultura estamos legitimando en nuestras aulas?, en Revista *Envío*, UCA, Managua, N° 290 (en www.envio.org.ni).
- ROJAS, L.E. (1997). *Historia y crisis de la educación chilena*, Cantaclaro, Santiago.

- RUBILAR, L. (2004). *Del Instituto Pedagógico a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la educación*, UMCE, Santiago.
- _____ (2006). Educación: ¿Mercancía y capital humano, o derecho y bien social?, *Revista Intramuros*, N° 27, UMCE, Santiago: 27-32.
- _____ (2009). Impertinencia de las competencias en educación y para la formación docente en Chile, *Perspectivas Educativas*, UMCE: 145-158.
- RUIZ, C. (2010). *De la República al mercado. Ideas educacionales y política en Chile*, LOM, Santiago.
- SAMANIEGO, A. (2001). *Las Universidades Públicas*, LOM, Santiago.
- SOTO, F. (2000). *Historia de la educación chilena*, CPEIP, Santiago.
- SOTO, V. (2001). *Texto-guía de apoyo al Curso: teorías y enfoques del currículum*, Posgrado, UMCE, Santiago.
- VARIOS (1995). *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI*, Universitaria, Santiago.
- _____ (1997). *Informe Final. Primer Congreso Nacional de Educación*, Colegio de Profesores de Chile, A.G. (octubre).
- _____ (2005). *Propuesta educacional del Magisterio*, Colegio de Profesores de Chile, A.G. Santiago.
- _____ (2003). *La educación no es una mercancía*, Le Monde Diplomatique, Santiago.
- VEGA, R. (2010). Las 'competencias educativas' y el darwinismo pedagógico, en < <http://amec.wordpress.com> >, vista el 7 de septiembre.
- VERA, H. (1982). La presencia de la Universidad de Chile en la educación latinoamericana, en *Hitos significativos de la educación chilena*, Santiago, Facultad de Filosofía y Educación, U. de Chile.
- WAISSBLUTH, M. (2010). *Se acabó el recreo*, Debate, Santiago.

