

Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esa trama?*

María Angélica Oliva

Universidad de Talca, Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional

Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican.
Michel Foucault, 2005, p 45.

El sistema educacional chileno se ha configurado como un verdadero "apartheid" y la segregación se observa tanto "entre" como "al interior" de los distintos tipos de establecimientos.
Marco Kremerman, 2008, p. 31.

Introito

El artículo revisa aspectos de la política educativa chilena en el período 1965-2009, guiado por la pregunta ¿Qué oculta la trama de esa política educativa? La idea de trama es considerada en diversas acepciones; por una parte, la disposición interna y forma en que se relacionan las partes de un asunto; por otra, el conjunto de hilos cruzados con los de la urdimbre y colocados a lo ancho de un tejido; mas, especialmente, se atiende a su significado como artificio, componenda o maquinación que podría perjudicar a alguien (Larousse, 2007). El uso de la metáfora permite comprender el texto de la política educativa como un complejo tejido donde se dan cita determinados discursos, saberes y poderes, *ab ordine*

foucaultiano, y escudriñar tanto en sus aspectos manifiestos como subyacentes. La polisemia del término inspira una conjetura: la política educativa del período muestra, con la excepción del Proyecto de Escuela Nacional Unificada (ENU), un proceso creciente de institución de un orden neoliberal, responsable de la persistencia de la desigualdad educativa. Lo dicho, permite denunciar la existencia de una política educativa pseudo-democrática que, alejándose de sus intenciones declaradas de calidad y equidad, contribuye a diseñar un escenario, donde el sistema educativo, al decir de la OCDE (2004), está conscientemente estructurado en clases sociales, reforzando las desigualdades de origen de los estudiantes.

Situarse en la perspectiva de la política es emplazarse en el espacio de la *polis*, en el mundo que es común, es decir, en el espacio público que aparece indisolublemente unido a la democracia. *Locus* donde la educación desempeña un rol protagónico al proporcionar un auténtico contenido al espacio público, señala Cornelius Castoriadis, y

* Agradezco al filósofo José Miguel Vera, de la Universidad de Chile, por el tiempo dedicado a la discusión de este artículo. También, a Francisco Beltrán LLavador, de la Universidad de Valencia, que me instó, *illo tempore*, para que *tramem contra qualsevol forma d'opressió*; este trabajo es tributario de su invitación.

[...] esa *paideia* no es principalmente cuestión de libros ni de fondos para las escuelas. Significa en primer lugar y

ante todo cobrar conciencia del hecho de que la *polis* somos también nosotros y que su destino depende también de nuestra reflexión, de nuestro comportamiento y de nuestras decisiones, en otras palabras, es participación en la vida política (2005, p. 123).

Se comienza con una mirada a la política educativa chilena del período, identificándose la presencia de, según la perspectiva braudeliana,¹ cuatro coyunturas: el gobierno de Eduardo Frei Montalva; el gobierno de Salvador Allende; la dictadura militar; y los gobiernos de la transición a la democracia.² Seguido de lo cual se focaliza la atención en algunos aspectos de su política curricular, es decir, en el conocimiento que se transmite en las instituciones educativas; en el conjunto de principios sobre cómo deben seleccionarse, organizarse y transmitirse el conocimiento y las destrezas, así como en los métodos de transmisión, considerando los propósitos subyacentes en ese proceso (Lundgren, 1997). Ciertamente, ello permite aquilatar cómo *todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican*.

¹ Braudel (1949) sostiene la existencia de un tiempo de larga duración, aquel de las estructuras y de la historia profunda, que se mueve con extrema lentitud. Por encima del cual, aparece un tiempo de mediana duración o coyuntura, que ordena el pasado en ciclos e interciclos de algunas décadas. Finalmente, aparece el tiempo breve, del acontecimiento, que corresponde a las oscilaciones breves, rápidas, propias de la historia superficial. Su vocación por la larga duración, le permite aguzar la mirada en las continuidades que, a veces, aparecen subestimadas por la obnubilación que produce el cambio en el escenario globalizado.

² El uso de la nomenclatura braudeliana de coyuntura es en sentido laxo, pues, para el caso, los ciclos e interciclos de algunas décadas, no corresponden al tiempo cronológico de dos de las coyunturas establecidas en este estudio, que son más breves, situación que permite reparar en la paradoja que existe en la idea del tiempo en la civilización occidental entre duración y medición, entre *kairós* y *xrónos*.

Política educativa chilena en el período de 1965-2009. La arquitectura del tramar

Los sueños, señala Freire (2001), son proyectos por los que se lucha para transformar el mundo; constituyen un acto político y sería una ingenuidad desconocer que todo sueño posee su contrasueño. Esto recuerda que la política educativa atiende necesidades de la sociedad, en la doble dimensión de lo posible y lo deseable (Fernández, 1999); aspecto este último que remite a la utopía, es decir, al sueño como condición de posibilidad. El sueño, señala el *desideratum* de una política educativa democrática, es decir, el fortalecimiento del espacio público, mediante la promoción de la justicia, el bien común y la seguridad jurídica, o confianza, señala Millas (1970), en que el ordenamiento jurídico cumpla con los valores precedentes.

Para el estudio del período, es útil la distinción de dos lógicas del cambio educativo presentes en Chile. La científico-experimental, que da cuenta de políticas gradualistas, de acumulación de fuerzas y de experiencias antes de efectuar el cambio; y la socio-política, correspondiente a reformas integrales del sistema educativo, implantadas con un ritmo acorde a las apremiantes demandas que se asignan a la educación. Mas, entre ambas lógicas se observan tensiones, articulaciones y, también, complementariedad (Núñez, 1997).

Hacia el mediodía de los setenta, la Democracia Cristiana resulta vencedora en las elecciones que llevan a Eduardo Frei Montalva a la presidencia, con un programa de gobierno que, sustentado en el humanismo cristiano, se propone impulsar una revolución en libertad, para lograr un nuevo orden social alternativo al comunismo y al capitalismo. En esa tarea la educación desempeña un rol protagónico, *ergo*, el eje de su política educativa lo constituye una reforma general del sistema educativo, proponiéndose generar una expansión de oportunidades educativas, al tiempo de realizar transformaciones democrático-modernizadoras en la estructura del sistema y las prácticas educativas (Núñez, 1997).

La dimensión institucional de esa reforma se inscribe en la Constitución de 1925, donde se reafirma la educación pública como una atención preferente del Estado, la obligatoriedad de la educación primaria y la existencia de una Superintendencia de Educación Pública que vela por la inspección y dirección de la enseñanza (Chile, Ministerio del Interior, 1925). La reforma suscribe la aplicación de principios existentes en la política educativa del país, tales como: la igualdad de oportunidades y la educación integral del individuo. Persiste el principio de libertad de enseñanza, expresado en la vigencia de los sistemas de educación pública y privada, y se respeta la autonomía universitaria. También se revitalizan las ideas de democratización, educación permanente, educación para la vida, responsabilidad socio-cultural de la educación, educación para la transformación social, participación en el sistema educacional, en fin, modernización de la educación (Castellón & Oliva *et al.*, 1979).

En la puesta en escena de la reforma, algunos de sus propósitos, quedan desdibujados, mostrándose una suerte de antinomia, esto es, un conflicto entre dos ideas o propósitos (Ferrater Mora, 1999). Obsérvese, algunos ejemplos.

Primero, referido al poder y la influencia de Estados Unidos en el desarrollo de los procesos de reforma en Chile y Latinoamérica. En efecto, en la década de los sesenta la Alianza para el Progreso, liderada por John F. Kennedy, y la Conferencia de Punta del Este determinan la necesidad de efectuar reformas estructurales en el agro, la promoción industrial y social, la educación, así como consolidar las democracias representativas (Inzunza, 2009). Para el caso de la reforma educacional chilena, se postula su realización mediante la estrategia del Planeamiento Integral de la Educación, destacándose el vínculo indisoluble entre el desarrollo económico y la educación; así, cualquier planeamiento educacional debe estar asociado al planeamiento económico y social, que constituye el dispositivo para superar el subdesarrollo (Núñez, 1997; Zemelman & Jara, 2006; Inzunza, 2009). Estados Unidos financia parte del diseño e implementación de la reforma educacional, constituyendo una proyección de

la Guerra Fría a América Latina y, a su paso, señalando la defensa de los valores capitalistas (Illanes, 1991). De esta suerte, el interés norteamericano al impulsar estas reformas que, según su discurso, persiguen aumentar la cobertura de estudiantes en el sistema escolar y paliar la desigualdad educativa, se encamina a diezmar el impacto de la revolución cubana y aminsonar los potenciales conflictos en la región (Illanes, 1991; Donoso & Schmal, 2009). Interés vinculado a la teoría del capital humano, ideología que constituye el eje que articula *los discursos, con los saberes y los poderes* que implican, al proporcionar el *modus operandi* para intervenir en la política educativa de América Latina. Baste recordar que la teoría del capital humano sostiene que la rentabilidad de la inversión del capital humano es igual, e incluso superior, a la rentabilidad que puede obtenerse mediante la inversión en otro tipo de capital, *v. gr.*, físico, como máquinas y equipos, y financiero; luego, su interés está en la relación entre la formación y capacitación humana y el impacto en la productividad de sí mismas y de sus unidades productivas (Donoso & Schmal, 2009). Ciertamente, ello es manifestación de una antinomia entre lo declarado en el programa de Gobierno de la Democracia Cristiana y lo desarrollado en su práctica, que signa la penetración del capitalismo en la política educativa chilena, con el consiguiente peligro neocolonialista; constituye una expresión antinómica, la implantación de una política educativa impulsada por una potencia extranjera, Estados Unidos, en un país que ha detentado una condición colonial, Chile, y que recién, a comienzos del siglo XIX, desarrolla su proceso de emancipación, impulsando la institución de un Estado Nacional Republicano, fundado en una educación nacional (Oliva, 2008).

Segundo, referido al empeño de expansión cuantitativa, unido a una diversificación del sistema escolar y a la implementación de transformaciones democratizantes y modernizantes en su estructura y, específicamente, a las prácticas educativas (Núñez, 1997), unido a la introducción de la pedagogía por objetivos, expresión del *currículum* tecnicista, nacido al amparo del eficientismo social, del entre-

namiento industrial y militar, con claros vínculos con el positivismo y utilitarismo funcionales a la reproducción social (Gimeno Sacristán, 1997). Ello representa una contraposición con su aspiración a una educación democrática, pues, no se piensa la educación, desde su tradición disciplinar, sino desde otras áreas, *v. gr.* industrial y militar. Por su parte, la postura eficientista altera la relación entre educación y sociedad; mientras para una educación democrática, es la educación la que debe descubrir las cosas que no funcionan bien en el sociedad e intentar transformarlas, la postura eficientista, en cambio, postula que la sociedad debe formar un sistema educativo a su medida. Hablar, aquí, de sociedad es un eufemismo, pues, en esa sociedad es dable preguntarnos, ¿cómo y quién ejerce allí esa relación de fuerza que es el poder? (Foucault, 1992).

Conviene tener presente, que en todo sistema educativo, ocurre una tensión entre la reproducción y la transformación social, sin embargo, es dable reflexionar, a la luz de la construcción del derecho a la educación, qué se debe reproducir y qué se debe transformar. La antinomia señalada intenta mostrar cómo el empeño reformista del gobierno de la Democracia Cristiana, de transformación de orden social, se ve limitado por la presencia de elementos y circunstancias más favorables a la reproducción del *statu quo*, que al cambio preconizado en el texto de su política educativa.

A comienzos de la década de los setenta, asume el gobierno Allende apoyado por la Unidad Popular, coalición de partidos y movimientos de la izquierda. Su empeño es impulsar la vía chilena hacia el socialismo mediante la democratización de la sociedad, la aplicación de una economía planificada, y el resguardo de la identidad nacional ante la intervención extranjera. El camino al socialismo a través del voto popular, constituye un rechazo al sistema capitalista y dependiente, responsable de la existencia de una sociedad “estratificada en clases antagónicas, deformada por la injusticia social y degradada por el deterioro de las bases mismas de la solidaridad humana” (Allende, 1971, p. ix).

El eje de su política educativa es la ENU, que sólo alcanza a ser presentada para el debate siendo violentamente impugnada por los detractores de la Unidad Popular, proceso que cristaliza con el golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973, donde muchas de las vidas comprometidas con esa utopía son depauperizadas y devastadas.

Democratizar es el *leitmotiv* del gobierno de Allende; la educación es un camino para ello por su contribución a paliar la desigualdad social, *conditio sine qua non* es la supresión del carácter elitista de sus instituciones. Ello hace necesario la gratuidad y la existencia de programas de asistencia escolar, por ejemplo, de alimentación, salud y recreación, para los grupos empobrecidos de la sociedad; la planificación del *currículum* escolar, junto a las salidas profesionales, un programa de orientación escolar; una integración de la escuela en la comunidad; y el mejoramiento del estatuto del cuerpo docente en materia de salarios y participación (Castro, 1977). Así, se pretende alcanzar

[...] la igualdad de oportunidades para la incorporación y permanencia en el sistema nacional de educación de todos los niños y jóvenes y atender las necesidades culturales y educacionales de la comunidad. Promover la participación democrática, directa y responsable, de todos los trabajadores en la educación y de la comunidad en la transformación del sistema educacional. (Allende, 1972, p. 722-724)

Consecuente con lo anterior, la ENU postula un Sistema Nacional de Educación Permanente, que comprende la educación de todos los individuos a lo largo de su vida, donde la comunidad se compromete y organiza para educar a sus integrantes; una educación inserta en la vida de la sociedad y que educa para la participación en el proceso revolucionario y al ritmo creciente del cambio en el escenario mundial. Tal sistema, considera la educación regular y la educación extra-escolar. La primera, comprende los niveles parvulario, básico y medio y posee como finalidad entregar formación general, politécnica y profesional. La segunda, dotada de flexibilidad, prioriza a: analfabetos, desertores de las

escuelas y personas que no están escolarizadas, trabajadores, personas con necesidades extraordinarias y las comunidades locales, entre otros (Chile, MINEDUC, 1973). El proceso de educación permanente, cristaliza en las universidades que constituyen los centros superiores de investigación, creación y docencia.

La ENU postula la democratización mediante el diseño de un decálogo, para una escuela que aspira a ser nacional, unificada, diversificada, democrática, pluralista, productiva, integrada a la comunidad, científica, tecnológica, humanista y, finalmente, planificada. Su carácter nacional, reconoce la tradición educativa nacional y aspira a vigorizar la identidad nacional. Que sea unificada, alude a la consideración de la unidad del proceso de crecimiento psicobiológico y social del ser humano, así como, el reconocimiento de la unidad entre teoría y práctica, y educación y vida, corolario de lo cual, es su carácter continuo, superando la fragmentación de la enseñanza. Su intento de diversificación, contempla el resguardo de las peculiaridades regionales y locales. Por su carácter democrático e integrada con la comunidad, propicia la participación ciudadana y amplía las oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo. Su atributo pluralista postula que la ENU no es un medio de imposición doctrinaria, sino que se empeña en una tarea libertaria para desarrollar la creatividad de los estudiantes, a través de su vinculación crítica y científica con la comunidad. Por su carácter productivo, destaca el trabajo socialmente útil y sus valores de mentalidad productiva y solidaridad. Una escuela científica, tecnológica y humanista, sustentada en una concepción unitaria de la cultura para la formación integral y armónica de los ciudadanos. Finalmente, su atributo de ser planificada se inscribe en el desarrollo del país, mediante un aprovechamiento óptimo de los recursos proporcionados para el cumplimiento de sus propósitos (Chile, MINEDUC, 1973).

El período de la dictadura militar constituye la cristalización de la arquitectura del orden neoliberal. Hay cuatro aspectos fundamentales mediante los cuales se trama ese cambio que, pese a su radicalidad, es encubierto en un discurso que impide

su reconocimiento como una reforma integral del sistema educativo. Señal de una acción soterrada, de una cierta perversidad si se enjuicia en la perspectiva de una política educativa democrática. Estos cuatro aspectos son: primero, la transformación del papel del Estado en la educación, acorde al cambio de una democracia liberal con un Estado intervencionista, a una dictadura con un Estado subsidiario; segundo, la transformación en el sistema de financiamiento de la educación, de un modelo de subsidio a la oferta a un modelo de subsidio a la demanda; tercero, el traspaso de los establecimientos escolares, desde la tuición del Ministerio de Educación, hacia sostenedores municipales y particulares; y, finalmente, la modificación en la estructura del puesto laboral de los profesores por la pérdida de su estatus de funcionario público (Oliva, 2008).

El principio de subsidiariedad del Estado, mecanismo articulador de la gran reforma neoliberal chilena (Nef, 1999/2000), se aplica en diferentes esferas de la sociedad para impulsar políticas privatizadoras. Este principio, sustentado en el *jusnaturalismo* de inspiración cristiana, se funda en el derecho divino, reconociendo que

[...] el hombre es un ser trascendente cuya naturaleza espiritual le otorga primacía absoluta sobre todo lo creado, incluso respecto del Estado, porque los derechos de la persona humana son inherentes a su naturaleza que emana del propio Creador. (Chile, MINEDUC, 1975-1976, p. 14)

Luego, “ninguna sociedad superior puede arrogarse el campo que respecto a su propio fin específico puedan satisfacer entidades menores, y, en especial, la familia, como tampoco puede invadir ésta lo que es propio e íntimo de cada conciencia humana” (Chile. Gobierno de Chile, 1974, p. 17). Corolario de lo cual, al Estado le corresponde un papel subsidiario, esto significa que sólo debe asumir directamente aquellas funciones que las sociedades, particulares o intermedias, no estén en condiciones de cumplir adecuadamente, ya sea porque desbordan sus posibilidades, porque su importancia para la colectividad desaconsejan dejarlo

en manos particulares, o envuelven una coordinación general que por su carácter corresponde al Estado (Chile, Gobierno de Chile, 1974). Adviértase, cómo este principio propicia la educación como un bien privado, pues, establece que la familia posee el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos y el Estado debe proteger ese derecho (Chile, Ministerio del Interior, 2002). Para comprender cómo se entrelazan los hilos de este tramar, es conveniente destacar que la idea de subsidiariedad entra en contubernio con la libertad de enseñanza; la génesis de la libertad de enseñanza está en la atribución que se otorga a los colegios particulares, especialmente a los de filiación católica, a dar títulos y grados, y al reconocimiento de la validez oficial de los exámenes rendidos en cualquier establecimiento educacional, lo que ocurre hacia 1872. Por consiguiente, queda instituida la libertad de enseñanza, contra la fiscalización estatal, expresándose que ella constituye un derecho natural de las familias y un derecho político de los ciudadanos, acorde al resto de las libertades públicas (Oliva, 2008). Lo cual se expresa en la Constitución de la dictadura de 1980, que señala:

La libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales.

La libertad de enseñanza no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional.

La enseñanza reconocida oficialmente no podrá orientarse a propagar tendencia político partidista alguna.

Los padres tendrán el derecho de escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos (Chile, Ministerio del Interior, 2002, p. 23).

En el contexto reseñado se impulsa el cambio en el modelo de financiamiento. El modelo de subsidio a la oferta, regido por criterios centralizados, sustentados en costos históricos de funcionamiento de cada unidad educativa y en la existencia de una planta de profesores del Estado, regulados por una carrera funcionaria, es modificado por un modelo que subsidia la demanda (Cox, 2005). Tal modelo, se basa en el

concepto de Friedman de un *voucher* o subsidio por alumno. Sin embargo, en el caso chileno, el subsidio no se entrega a la familia, como postula Friedman, sino a cada sostenedor, sea este público (el municipio) o un empresario privado, calculado según el promedio mensual de asistencia de alumnos, antes que sobre la base de la matrícula real (Aedo, 2003; Cox, 2005). Ello representa una forma de privatización del sector público, al tiempo de la transformación de la educación en un negocio lucrativo cuya práctica se permite y fomenta mediante el uso del dinero fiscal. La educación pública queda en manos de sostenedores municipales o privados, y se desarrolla una política de incentivos para impulsar la participación de estos últimos en la apertura de escuelas. Ello es funcional al modelo de financiamiento que subsidia a la demanda que “pretende generar un mercado de educación con demandantes que puedan elegir a qué oferente “comprar” sus servicios, con libre entrada y salida de proveedores y libre competencia entre sectores público y privado, con o sin fines de lucro” (González, 2005, p. 622).

En sintonía con estas transformaciones, los establecimientos educacionales, dependientes del Ministerio de Educación son traspasados a las municipalidades. Este fenómeno, conocido como *municipalización*, corresponde a uno de los pilares de la modernización del Estado, según los postulados de von Hayeck y Friedman, inspiradores intelectuales del proyecto capitalista desarrollado por la dictadura chilena (Nef, 1999/2000). Sin embargo, pese a que los municipios quedan a cargo de la administración de los establecimientos educacionales, el MINEDUC mantiene su tuición sobre los asuntos curriculares y el control de la asistencia de los estudiantes, asunto fundamental para determinar el subsidio (Cox, 2005).

Por su parte, los profesores, comunidad profesional que históricamente construye su profesionalidad al amparo del Estado docente, reciben una estocada al perder su condición de funcionarios públicos y detentar el extraño estatuto de depender de un sostenedor municipal o privado. Corolario de lo anterior, se ven privados de un conjunto de beneficios, económicos, previsionales y profesionales; así, por ejemplo, la

estructura de su puesto laboral se ve fragilizada al depender de contratos laborales precarios y sus remuneraciones, en la década de los años de 1980, descienden en términos reales en un promedio de un tercio (Cox, 2005).

¿Cuáles son los *discursos, los saberes y los poderes* que se comprometen? Existe, ciertamente, un intento de dar vida a un proyecto capitalista, orden que se deja ver en el modo como se regula el sistema educativo, que es disciplinado y disciplina, según el mandato del mercado, aspecto que contribuye a diseminar una suerte de anatomía de la desigualdad educativa.

Desde el mundo griego, se observa que el cambio (movimiento) está en la base del devenir; todo cambia, mas hay algo que parece permanecer, es decir, se resiste al cambio. Este pensamiento, permite esclarecer la urdimbre de la política educativa del retorno a la democracia, donde permanecen los cuatro aspectos claves de la política educativa instituida en la dictadura. Esto constituye la paradoja de la política educacional actual que, además, al aparecer solapada, contribuye al nacimiento de una falacia: la existencia de una política educativa auténticamente democrática. Al preguntarnos por la génesis de tal situación, la misma OCDE (2004), señala que el gobierno de la transición democrática tomó la decisión estratégica de no revertir el proceso de municipalización, ni de modificar el sistema de financiamiento, pues ello “podría producir una fractura en el frágil equilibrio entre la izquierda y la derecha que formó parte implícita del acuerdo que restableció el gobierno democrático” (OCDE, 2004, p. 20).

Baste situarse en la dimensión normativa para observar cómo la Constitución sancionada por la dictadura permanece hasta el día de hoy, al tiempo que su respectiva Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) (Chile, MINEDUC, 1990),³ recién es deroga-

da a mediados del año 2009 y reemplazada por la Ley General de Educación (LGE) (Chile, Ministerio del Interior, 2009). En estos cuerpos legales permanece incólume el rol del Estado subsidiario, piedra angular de la gran ofensiva neoliberal.

La actual Constitución determina la preeminencia de la libertad de enseñanza sobre el Estado docente. Por su parte, la LOCE, promulgada el 10 de marzo de 1990 al filo del comienzo del retorno a la democracia, que regula los requisitos mínimos que deben cumplir los establecimientos educacionales y establece que es deber del Estado velar por su cumplimiento, constituye una muestra fehaciente del camino usado por la dictadura para perpetuar su arquitectura educativa neoliberal. Advuértase cómo su artículo segundo reitera la señalada piedra angular de esa arquitectura, vale decir, el rol subsidiario del Estado en la educación,

La educación es un derecho de todas las personas. Corresponde, preferentemente, a los padres de familia el derecho y el deber de educar a sus hijos; al Estado, el deber de otorgar especial protección al ejercicio de este derecho; y, en general, a la comunidad, el deber de contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación. (Chile. MINEDUC, 1990, p. 1)

Sin embargo, la flamante LGE, a pesar que expresa el deber del Estado de velar por una educación de calidad para todos, mediante la creación de una Agencia de Calidad de la Educación y una Superintendencia de Educación para la administración de un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, mantiene exactamente el artículo 2° de la LOCE recién expuesto.

Al mismo tiempo, la continuidad del sistema de financiamiento y su manifestación en la ley de subvenciones y el sistema de financiamiento compartido, constituye un mecanismo para impulsar el negocio de

³ La LOCE es una ley constitucional, por ello necesita un alto *quórum* en el Congreso para su modificación, esto es, cuatro séptimos de los senadores y diputados en ejercicio – 57% del total de los congresales de cada cámara –; ello es un dato para compren-

der su vigencia durante casi dos décadas desde el término de la dictadura y, de paso, muestra la eficiencia del régimen militar de establecer un dispositivo legal de difícil modificación y garante del rol subsidiario del Estado en la educación.

la educación y, a su paso, segmentar el sistema educativo. Esta figura del financiamiento compartido, por su parte, incrementa la capacidad de los sostenedores de lucrar con la educación, al agregar recursos de las familias a las subvenciones del Estado, sin garantizar mayor calidad (OPECH, 2006).

Por su parte, la vigencia del sistema de municipalización y el modelo de gestión del sistema educativo, articulado en sostenedores municipales y privados, es una expresión del rol subsidiario del Estado en la educación.

Sobre la base de este legado, los gobiernos de la concertación desarrollan una política educativa cuya aspiración de democratización queda diluida en los señalados hilos de la institucionalización y del financiamiento. Cuatro aspectos permiten sistematizar esa política educativa, según lo indica uno de sus artífices, Cristián Cox (2005). Primero, se reconsidera el rol principal de la educación para la construcción de una sociedad más justa, unido a lo cual aparecen sus postulados de calidad y equidad. Segundo, se redefine el rol del Estado en la educación, de un papel subsidiario, a uno promotor y responsable; se intenta lograr equidad y calidad, mediante programas integrales de intervención de cobertura universal y programas compensatorios focalizados en establecimientos de menores recursos. Todo ello aparece unido a un aumento sostenido del presupuesto destinado a la educación. Tercero, se redefine la estructura del puesto laboral de los profesores, traspasándolos del Código del Trabajo, que regula las actividades privadas, a un Estatuto Docente, normativa nacional docente de condiciones laborales, tales como la jornada laboral, vacaciones, bonificaciones, estructura común y mejorada de remuneraciones, política de perfeccionamiento, entre otros; así como persigue generar condiciones de estabilidad en el cargo. Cuarto, se presenta la reforma educativa guiada por objetivos de calidad y equidad en los contextos y resultados de aprendizaje del sistema escolar que, su dimensión prescrita, se sitúa en un enfoque comprensivo de la teoría y la práctica educativa y en una concepción constructivista del aprendizaje. Estos cuatro aspectos deben someterse a escrutinio, a la luz del legado, que en ellos se expresa, de la política

educativa de la dictadura, tal como se reflexiona en las conclusiones del artículo.

La política educativa actual no sólo muestra la coexistencia entre Estado y mercado, sino que intenta, vanamente, hacerlos compatibles. El resultado de ello es una preeminencia del libre mercado, del sistema privado, consecuente con la permanencia de los ejes de la política educativa de la dictadura y su orden neoliberal, con ello, se produce un desplazamiento en el concepto de democracia, desde su dimensión política a una económica (Apple, 2002), con consecuencias nefastas para el cumplimiento del derecho a la educación.

La introducción del *currículum* técnico. En la filigrana de la trama de la pedagogía por objetivos

Situarse en la filigrana de una trama trae a la memoria un trabajo de orfebrería realizado con hilos de plata y, de ahí, en sentido figurado, a una obra efectuada con gran habilidad (Larousse, 2007). El uso de la metáfora aporta la inspiración para el desarrollo del capítulo, pues la ideología del *currículum* técnico y su pedagogía por objetivos, se articula perfectamente con aquella del capital humano, realizando una obra de gran habilidad, que es sentar el andamio de la arquitectura del orden neoliberal. Esta obra, como se indicó, es perfeccionada por el régimen de *facto*, e incluso, permanece reavivada en la actual reforma del *currículum*, cual hidra con remozadas cabezas, por ejemplo, en el modelo de competencias, la fijación de estándares, la política de incentivos y la reducción de la práctica de la enseñanza al desempeño, entre otros.

La pedagogía por objetivos es el enfoque curricular introducido en la reforma educacional de 1965, mediante la ideología importada de la Universidad de Chicago. Es dable señalar que el *currículum* técnico, está vinculado a la radical transformación de la teoría educativa en ciencia aplicada, corrompiéndose su ancestral vínculo con la filosofía (Carr, 1990). Con ello, su carácter histórico, ideológico, social y político y, ciertamente, ético, queda reducido a una racionalidad instrumental y supuestamente objetiva, expresión de

la transformación de la ciencia en ideología (Habermas, 1994).

En consonancia con la teoría del capital humano, la pedagogía por objetivos se sostiene en una concepción eficientista de la sociedad; como cualquier institución social, la educativa, responde a dos funciones en apariencia antinómicas, la reproducción y la transformación; por lo que debe “mantener sus funciones básicas en relación con el sistema social global (reproducción), a la vez que favorecer las condiciones para su renovación y, llegado el caso, su transformación (resistencia, oposición, cambio)” (Granados, 2003, p. 121). La pedagogía por objetivos privilegia la reproducción social, así, la institución educativa es un mecanismo para lograr los productos que la sociedad y, especialmente, el sistema de producción necesita en un momento determinado (Gimeno Sacristán, 1997). En esto se juega su capacidad para cumplir con los designios de su función reproductora. Situación que aparece, con meridiana claridad, en la obra de uno de los artífices del modelo clásico del *currículum* o basado en objetivos, Bobbitt, para quien la vida humana consiste en la realización de una serie de actividades específicas y la educación que prepara para la vida es la que ayuda al éxito de dichas actividades (Stenhouse, 1991). Estas actividades pueden ser determinadas como objetivos educacionales, de tal manera que la educación es un medio para perseguir fines, dirá Tyler (1949); estos objetivos describen la clase de comportamiento y el contenido donde deben expresarse, es decir, manifestarse en el mundo empírico, lo que posibilita su identificación, observación y evaluación (Stenhouse, 1991). Repárese en que la idea de objetivo que articula el modelo proviene de las áreas del entrenamiento industrial y militar, lo que puede dar una clave de sus orientaciones subyacentes, *v. gr.*, un modo de robotizar la conducta y así adormecer la conciencia vigilante.

Como se resaltó, el modelo por objetivos posee vínculos innegables con la *scientia*, tal como corresponde a su inscripción en el enfoque naturalista de la teoría y la práctica educativa, así como con el conductismo, que constituye su base psicológica. También, está vinculado con el movimiento utilita-

rista de la educación, aquel que reconoce como valor principal lo que sirve o es útil para algo, en este caso, para responder a determinadas necesidades sociales. Su génesis coincide con el auge del sistema de gestión y funcionamiento de la empresa, fundado en la organización científica del trabajo, creado por Taylor, cuyo modelo de organización de la producción se toma como esquema-patrón en la organización y desarrollo del *currículum* (Gimeno Sacristán, 1997). Ello queda de manifiesto, señala el mismo autor, en la aplicación al *currículum* de ciertos principios de organización científica del trabajo industrial; como por ejemplo, el análisis detallado de las tareas de transformación de materias primas en productos manufacturados, la especialización en determinadas fases de la producción, la consideración de la variable tiempo como indicador de rentabilidad, la estandarización del proceso productivo, el entrenamiento, la enseñanza y el aprendizaje de unas competencias muy específicas, la presencia de incentivos para mejorar el rendimiento del trabajador, entre otros. Es así como se configura un sistema curricular cuyas claves de eficiencia y racionalización se sustentan en un análisis de tareas; desde donde se formulan objetivos generales y específicos cuyos resultados pueden ser controlados y medidos (Gimeno Sacristán, 1997).

El *currículum* por objetivos se aplica en la reforma de 1965, en una nueva organización curricular, donde se convierte la enseñanza primaria de 6 años en una educación básica de 8 años; al tiempo que se desarrollan programas innovadores, nuevos textos y materiales, avances en la formación continua de docentes, formación universitaria para profesores, programa de equipamiento escolar, ampliación significativa de la cobertura, entre otros, consecuentemente con su principio inspirador de la igualdad de oportunidades (Núñez, 1997, 2003). Aspecto este último, que se refleja en el incremento de la cobertura escolar de 33,2% a 54,5% en el período 1960-1973, lo que representa un crecimiento absoluto de 1.550.040 alumnos en todos los niveles educativos (Núñez, 2003).

La filigrana de la trama es notable en la institución de un modelo de profesionalidad docente que, basada

en la racionalidad técnica, intenta transformar a los profesores en técnicos, capacitados y en continuo perfeccionamiento, para aplicar lo que los expertos piensan en los extramuros de la institución escolar; sentando las bases para su descualificación profesional la que, *a posteriori*, con el cambio en la estructura del puesto laboral, diezmará su capacidad instituyente dejando un estigma en una, otrora, floreciente comunidad profesional.

He aquí cómo la pedagogía por objetivos es un eficiente dispositivo para disponer las cosas de una manera favorable a la reproducción social. Por ello, se ha señalado que la reforma educativa del gobierno de Frei:

[...] significó un progreso cierto en la medida en que introducía importantes innovaciones con respecto a la política educativa clásica: cambió los objetivos internos de la educación, favoreciendo una neta apertura del sistema escolar e inaugurando actividades masivas en el plano extra-escolar; introdujo programas de actividades concordantes con las ideas rectoras de la reforma social; propuso un tipo preciso de inserción de la educación en el proceso político y social como instrumento directo de desarrollo. Sin embargo, esta reforma educativa mantuvo el carácter de clase de la educación chilena: no resultó ser al fin y al cabo sino el canal de transmisión de las ideologías desarrollistas de la clase en el poder; se caracterizó, como en el pasado, por su autoritarismo; proporcionó un mecanismo de introducción ideológica y económica de nuevas capas sociales en un proceso de desarrollo capitalista moderno. (Castro, 1977, p. 41)

Escuela Nacional Unificada, la trama de una utopía cercenada

Situarse en el tiempo largo, o *durée* braudeliana, proporciona un buen punto de apoyo para observar la estructura conservadora de la sociedad chilena, primera clave, para comprender por qué el destino de la ENU y la vía chilena hacia el socialismo es el de una utopía cercenada.

Para comenzar, es conveniente atender a algunos de los fundamentos educacionales del Informe ENU, tal es el caso del pensamiento socialista marxista expresado, *v. gr.*, en la ligazón establecida entre la educación y el trabajo productivo, la unidad entre teoría y práctica, entre la escuela y la vida, el enfoque dialéctico e interdependiente de las relaciones entre sociedad, el cambio revolucionario y la transformación de la sociedad, y la denuncia de la educación tradicional como reproductora de la sociedad capitalista, entre otros (Núñez, 1990). No obstante, dado el carácter pluripartidista de la Unidad Popular, también se observa la presencia de grupos cristianos y socialdemócratas no marxistas, como señala el mismo autor. Así, “Los gestores de esta política educacional estuvieron ampliamente abiertos a una doble fundamentación: i) la de las tendencias innovadoras en educación; y ii) la tradición educacional chilena de carácter crítico-reformista” (Núñez, 1990, p. 189). Dentro de estas tendencias, es dable señalar el Informe Faure, las conferencias de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe y las Conferencias Generales de UNESCO, la reforma educacional peruana, la obra de Paulo Freire, documentos de la iglesia católica y experiencias de educadores chilenos sobre educación liberadora. Merece también considerarse el acervo crítico y renovador de educadores chilenos manifestado, por ejemplo, en la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria y Común, 1920; la Reforma Educacional, 1927-1928, la política educacional del Frente Popular, 1938-1942; el Plan de Renovación Gradual de la Escuela Secundaria, 1945-1953; el Plan San Carlos, 1945-1948; y las Escuelas Consolidadas, 1950; lo que hace posible verificar cierta filiación histórica nacional de la mayoría de las medidas de la ENU (Núñez, 1990).

La aspiración de democratizar la sociedad, propósito de la ENU, permite entrever vínculos significativos entre su política educativa y el *currículum* crítico. El enfoque crítico de la teoría y la práctica representa un intento de superar tanto la perspectiva naturalista, como la interpretativa; dado que las fortalezas de un enfoque, al parecer, constituyen las debilidades del otro (Carr, 1990). Por consiguiente, para comprender

la teoría educativa que subyace a la ENU, es conveniente considerar los siguientes cuatro aspectos de la teoría educativa crítica. Primero, rechaza las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad; segundo, considera las categorías interpretativas de los profesores; tercero, proporciona los medios para distinguir entre las interpretaciones ideológicamente distorsionadas y las que no lo están; cuarto, identifica los aspectos que obstaculizan la persecución de fines racionales y, también, muestra a los maestros cómo superarlos; quinto, determinar la orientación de su hacer en relación con la práctica (Carr y Kemmis, 1988). La perspectiva crítica sirve a un interés emancipatorio pues, mediante la autorreflexividad, puede mostrar a los individuos un camino para tomar conciencia de cómo sus propósitos pueden haber sido distorsionados, o reprimidos, y cómo liberarse de ello en la búsqueda de metas verdaderas (Habermas, 1994). En este contexto, la teoría y la práctica se conciben mutuamente constitutivas y dialécticamente relacionadas. Para el caso de la educación, ella es concebida como una práctica moral y social, histórica, cultural e ideológicamente condicionada (Carr, 1990). Por su parte, la enseñanza se concibe como una actividad crítica, una práctica social plena de opciones éticas; una propuesta de justicia, igualdad y emancipación social (Pérez Gómez, 1995). Consecuente con ello, aparece la metáfora del profesor como un político, un intelectual transformativo, dedicado a formar ciudadanos activos y comprometidos, acorde a su misión de contribuir a formar una ciudadanía democrática, de ahí la indisoluble ligazón entre educación y política.

Como se ve, el enfoque crítico está presente en la política educativa del gobierno multipartidista de la Unidad Popular; por ejemplo en el diagnóstico, elaborado por el Ministerio de Educación de la época, como parte de un texto titulado Informe sobre Escuela Unificada donde, mediante un conjunto de contradicciones, se denuncia cómo la educación chilena se ha alejado de la democracia (Chile, MINEDUC, 1973). Este diagnóstico indica el vínculo de la educación y la sociedad, pues ambas deben alcanzar la democratización mediante una acción política orientada por un

interés emancipador. Nótese cómo aparece la *praxis*, eje del *currículum* crítico, que actúa en un mundo real, dominio de la contradicción, en un movimiento dialéctico que al identificar las contradicciones de la sociedad e inspirada por un interés emancipador, fomenta una acción cooperativa para hacerse cargo de la naturaleza problemática de la vida social. He aquí, también, la indisolubilidad entre teoría y práctica, que aparecen en la ENU dialécticamente relacionadas. El señalado compromiso de democratizar la educación y la sociedad, se sustenta en la convicción de que la educación es una práctica política, que aparece unida a la ética; prueba de ello es su interés en impulsar los valores de la democracia, tales como la participación, el pluralismo, la defensa a la dignidad de las personas, la justicia social, entre otros. Por su parte, la idea de participación, propia de la política de democratización de la Unidad Popular, se plantea como un discurso y una *praxis*, dando forma al imperativo moral de la vía chilena hacia el socialismo.

¿Cómo se encubrió la trama de la política curricular de la dictadura?

La trama de la política curricular de la dictadura es la de la profundización del *currículum* técnico que, mediante la pedagogía por objetivos, constituye el dispositivo que articula el conjunto de cambios mediante los cuales se implanta la idea de subsidiariedad del Estado. Cabe señalar, que se desarrolla una reforma educacional integral, es decir, que abarca a todo el sistema educativo, sin embargo, ella no es publicitada como tal; en su discurso el gobierno de *facto* no explicita que está efectuando una reforma integral del sistema educativo. Consecuente con ello, en el discurso oficial o prescrito, no se declara una reforma educativa, sin embargo, en la práctica se realiza la mayor reforma en la historia de la política educativa chilena, mostrando la disimetría entre intenciones y realizaciones educativas. En esas realizaciones educativas, aparecen las estrategias y acciones de una reforma integral, tales como: un diseño matriz, la Directiva Presidencial para la Educación de 1979; la legislación de 1980; y,

los Decretos sobre planes y programas de educación básica y media, unido al uso del aparato de Estado para implementarlos (Núñez, 1995).

Desde sus prolegómenos, el gobierno militar, a través de la Directiva Presidencial Sobre Educación Nacional, implementa una serie de medidas destinadas a “sanear el sistema de educación” (Chile, MINEDUC, 1979, p. 31). Para ello, se determinan tres líneas de acción: eliminar la orientación marxista de la enseñanza, aliviar la excesiva centralización administrativa y realizar un estudio diagnóstico para detallar los problemas del sistema de educación. En consonancia con lo anterior, hay una transformación ideológica en la educación que se articula en tres ejes, a saber, nacionalismo, apoliticismo y la purga de la perniciosa ideología marxista (Castro, 1977).

La política curricular, así inspirada, se funda en tres puntos de apoyo: la aprobación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE); la redefinición del *currículum* nacional; y la introducción del principio de flexibilidad (Gysling, 2005). El primer punto, referido a la dimensión institucional, es la omnipresente LOCE, que regula una nueva relación del Estado con el *currículum*, estableciendo un principio de descentralización curricular (Gysling, 2005). En lo que se refiere al *currículum*, la LOCE determina que corresponde al MINEDUC, previa aprobación de un Consejo Superior de Educación, la definición de los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos para cada uno de los años de la enseñanza básica y media. A partir de ello, los establecimientos tienen libertad para fijar planes y programas propios. Por su parte, el MINEDUC debe elaborar planes y programas para aquellos establecimientos que no diseñen los suyos, los que también deben ser aprobados por el Consejo Superior de Educación. La misma regulación crea el Consejo Superior de Educación, presidido por el Ministro de Educación e integrado por representantes de universidades, fuerzas armadas y Corte Suprema de Justicia, entre otros. Este Consejo, realiza funciones relativas a la educación superior y a la educación básica y media; dentro de estas últimas, destaca la función de aprobar el Marco Curricular Nacional

de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, aprobar los planes y programas de estudio del Ministerio de Educación, unido a la normativa de un sistema de evaluación periódica para verificar el cumplimiento de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (Chile, MINEDUC, 1990). Lo anterior es indicativo de la influencia que posee la LOCE, hasta la recién promulgada la LGE, en la elaboración del *currículum* por el MINEDUC; y, a su paso, devela una de las tantas paradojas de esta política curricular, pues,

[...] fija un campo de acción con controles externos y un principio de flexibilidad curricular; establece requerimientos mínimos de egreso de la enseñanza básica y media, demarcando con esto los contenidos que deben considerarse en educación; y dispone que el ordenamiento curricular sea anual, cuestión no menor puesto que, por una parte, facilita la transferencia entre establecimientos, ya que asegura que determinados contenidos se aborden en el mismo nivel; pero, por la otra, obliga a que se regule centralmente la secuencia curricular, limitando ampliamente la misma flexibilidad que ella instala. (Gysling, 2005, p. 217)

La redefinición del *currículum* nacional consiste en una versión renovada y fortalecida del *currículum* técnico, en el seno del cual se realizan algunas modificaciones, *v. gr.*: se eliminan ciertos contenidos de los programas de determinadas asignaturas, que son decretados contrarios a la ideología sustentada por el régimen militar, tal es el caso, de los contenidos de la asignatura de historia donde se elimina el estudio del ciclo revolucionario proletario socialista, para ilustrar con un ejemplo. Al mismo tiempo, se elaboran nuevos programas de estudio transitorios, con una orientación nacionalista e individualista, que poseen una mayor rigidez pedagógica e ideológica, limitando la autonomía profesional de los profesores para decidir cuestiones relativas a su práctica de aula (Castro, 1977). De modo complementario, se eliminan varios textos escolares y textos de literatura o de información general. Se instaura el acto cívico y las semanas de actividades para-académicas, con la finalidad de exaltar

los valores y figuras patrias. Se establece un sistema disciplinario basado en la autoridad fuerte del docente, con un estricto control sobre el comportamiento y la presentación personal de los alumnos. Finalmente, se insta un nuevo sistema de evaluación y promoción del alumno (Castro, 1977).

En relación a la incorporación del principio de flexibilidad curricular, éste se inscribe en un conjunto de medidas tendientes a la descentralización y a la reducción de la injerencia del Estado en la educación. En este contexto, al ser decretados nuevos programas de estudio, se autoriza a los establecimientos educacionales a decidir la cantidad de horas dedicadas a determinadas asignaturas, e incluso, en la educación secundaria se permite optar entre algunas de ellas (Cox, 2005). Por consiguiente, en los establecimientos que funcionan en doble jornada, es decir, que atienden a un grupo de alumnos en la mañana, y a otro en la tarde, se permite que puedan escoger entre una jornada escolar de 30 horas semanales, o una de 25 horas. Como resulta fácil advertir, éstas medidas tienen un efecto nocivo para los grupos empobrecidos, puesto que la reducción curricular se expresa en menos horas de clases y menos contenidos (Cox, 2005). Tal como indica la evidencia aportada por la tradición de la escuela pública comprensiva, para abordar el problema de la desigualdad educativa, cuya fórmula posee una característica esencial “el mantenimiento de todos los estudiantes juntos, sin segregarlos por especialidades ni por niveles de capacidad, a los que se les imparte un currículum común, sea cual sea su condición social, de género, capacitación, credo religioso, etc.” (Gimeno Sacristán, 2000, p. 95)

La política educativa como un proceso intrínsecamente político, refleja las ideologías y valores dominantes, así como las normas y dispositivos para la legitimación y reproducción de un determinado orden social (Nef, 1999/2000). Apreciación especialmente válida para observar el código curricular de la dictadura y develar sus principios subyacentes. Allí, el *currículum* técnico y su puesta en escena, mediante la remozada pedagogía por objetivos, no solamente es cómplice de la creación del orden dictatorial, y su consiguiente arquitectura neoliberal, sino que consti-

tuye un eficiente mecanismo para su diseño y puesta en acción; también es un dispositivo para encubrir la trama de la política curricular de la dictadura.

Aporía de la política curricular chilena reciente. El destino del tramar

Para observar la política educativa chilena reciente, y específicamente su política curricular, la voz *aporía* resulta de especial utilidad. Desde el mundo griego, ella significa sin salida y, desde ahí, dificultad, antinomia o paradoja (Ferrater Mora, 1999). La ambivalencia del término, permite mostrar cómo contradicciones – inadvertidas, solapadas o silenciadas – conducen a un camino sin salida, quedando irresolutos los mismos propósitos que constituyen el *leitmotiv* declarado del cambio educativo. Una visión del destino del tramar responsabiliza a los gobiernos de la concertación de haber realizado una serie de reformas sin cuestionar la naturaleza estructural del sistema, que es donde está la raíz misma de la crisis educativa y la crisis de la sociedad chilena (Nef, 1999,2000). Una de estas reformas es la del *currículum*, que se implementa sobre lo logrado por las diversas políticas y programas previos de mejoramiento del sistema escolar, y no como primera piedra de los mismos (Cox, 1999).

Comencemos destacando la idea de orden globalizado, asociada a la mundialización y modernización, y su vinculación con las reformas educativas de Latinoamérica de las últimas décadas, donde se inscribe la reforma del *currículum*, cuna de la *aporía* de la política educativa que nos ocupa. Para Tiramonti (2001), la modernización consiste en la adopción de un modelo de desarrollo basado en el intercambio externo y en una reestructuración de los modos de gestión de la sociedad, orientada a desplazar la acción del Estado a favor de los espacios organizados por el mercado; al tenor de lo cual la autora denuncia las estrategias de penetración del Banco Mundial, según los postulados de la agenda educativa de la Comisión Económica Para América Latina (CEPAL). Claramente, tal orden globalizado es disfuncional a la restitución del orden social democrático, pues, responde a un proceso de

producción y reproducción de la política neoliberal (Bourdieu, 2002); la actual reforma del *currículum* es tributaria del señalado programa de reformas. Nótese que las estrategias pedagógicas desarrolladas por el Banco Mundial, para financiar y regular esas reformas educativas, son semejantes a las utilizadas en la reforma de los años de 1960, para imponer las teorías del capital humano (Tiramonti, 2001). Los cuatro gobiernos de la concertación desarrollan una política educativa que responde a la misma orientación de calidad y equidad, que pretenden concretar mediante la implementación de criterios y mecanismos que conjugan la participación del Estado y el mercado.

La política educacional de los gobiernos de la concertación desarrolla un conjunto de políticas de mejoramiento y una reforma educacional. Dentro de las primeras, destacan los programas de mejoramiento y renovación pedagógica, que proporcionan recursos adicionales para las instituciones educativas y diez programas que “operan ‘dentro’ de los límites pre-existentes, que no son objeto de leyes ni de procesos de negociación ni acuerdos, y todos ellos exhiben aspectos de voluntariedad por parte de la unidad educativa” (Cox, 2005, p. 39). He aquí, cierta paradoja vinculada a la simplificación del cambio curricular, expresando una escisión entre teoría y práctica, desconociendo el proceso de construcción de un *currículum* democrático, que opera en el seno de complejas relaciones de negociación, conflicto y poder (Tadeu da Silva, 1998). Por su parte, la reforma del *currículum* y su jornada escolar completa incluyen políticas destinadas a mejorar la calidad de los aprendizajes, que son obligatorias para el conjunto del sistema y tocan aspectos estructurales del mismo como el cambio en la jornada escolar y la transformación en el *currículum* (Cox, 2005). La transformación curricular comprende cuatro aspectos principales. El primero, relativo a la dimensión normativa del *currículum*, según los cánones del control y la regulación establecidos en la LOCE. El segundo, referido a la estructura curricular donde, en principio, se mantiene la estructura de una enseñanza básica de 8 años, y una enseñanza media de 4 años, lo que se modifica por la LGE, que reduce la enseñanza básica

a 6 años y amplía la enseñanza media, también, a 6 años. El tercero corresponde a la organización del conocimiento escolar, donde se enfatiza la enseñanza de los valores, se introduce la informática y la educación tecnológica y se anticipa en dos años la enseñanza de un idioma extranjero. Finalmente, el cuarto plantea cambios en la orientación y en los contenidos de las disciplinas escolares, organizando experiencias de aprendizaje que aspiran a desarrollar criterios y esquemas de comprensión, manejo de métodos y capacidades para seleccionar y discernir, y competencias que permitan crecer y adaptarse a un conocimiento y una realidad en constante cambio.

Al respecto, es posible esbozar una *aporía*, por ejemplo, en el intento de implementar un *currículum* con cierta inspiración comprensiva, inserto en el entramado de un ordenamiento jurídico heredado de la dictadura y profundamente imbricado en un *currículum* técnico. Baste recordar que el *currículum* comprensivo, se inscribe en la perspectiva interpretativa de la teoría y la práctica vinculado al desarrollo de la fenomenología, y que se proyecta en una concepción de la educación como una actividad práctica; una acción social abierta y compleja, que puede ser informada por la teoría para actuar de una manera más adecuada. Así, para el *currículum* práctico o de proceso, la enseñanza origina un espacio de vivencias compartidas, una búsqueda de significados, producción de conocimiento y experimentación en la acción; por su parte, el profesor es pensado como un investigador en el aula, un práctico reflexivo que actúa en un medio ecológico complejo (Pérez Gómez, 1995).

Ilustrativo de esta *aporía*, es el intento de impulsar ese *currículum* comprensivo con la implementación de un Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), basado en una prueba altamente estructurada, con una clara orientación tecnicista, desatendiendo el impacto que tal evaluación posee en la configuración del enfoque, tanto de la enseñanza como del aprendizaje. Unido a la implementación de una Evaluación de Desempeño Docente donde, junto con reducir la práctica de la enseñanza al desempeño, el quehacer docente es operacionalizado con un mercado

tinte tecnicista y utilitarista, más cercano a una tecnoevaluación que a una evaluación democrática (Beltrán, 2003). Con ello, esa evaluación docente se desmarca del modelo de profesionalidad docente, propio de la perspectiva práctica, cuyo *leitmotiv* es el desarrollo de una vocación, creativa y reflexiva, sustentada en un trabajo autónomo y cooperativo, cuna de una auténtica transposición didáctica (Oliva, 2009). Prueba de ello es que una evaluación docente, orientada a mejorar la labor pedagógica y a promover el desarrollo profesional continuo de los educadores, según lo declara el Marco para la Buena Enseñanza (Chile, MINEDUC, 2003), al premiar con un estipendio a los profesores que son evaluados como destacados o competentes, configura una dinámica de premios y castigos corrompiendo el carácter de la práctica de la enseñanza.

Así, algunos elementos del código curricular de la actual reforma del *currículum* expresa una aporía que intenta, *v. gr.*, hacer compatible una educación para el desarrollo de la democracia, con una educación funcional al mercado; tal como puede verse en el orden del discurso reformista, en la omnipresencia de las categorías de eficiencia, competitividad, libertad de elección, desregulación, competencias, estándares de calidad, calidad total, entre otras, mediante las cuales se intenta colonizar la institución educativa. Mediante lo anterior, se desestima el acervo de nuestra tradición educativa, en su difícil lucha por la conquista del derecho a la educación, y se intenta supeditar el carácter ético del *currículum* a una racionalidad técnica, fundada en la supuesta neutralidad de la ciencia, detrás de la cuál se esconde la lógica del mercado.

El estudio de la pregunta ¿Qué oculta la trama de la política educativa chilena para el período 1965-2009?, ha conducido a revisar algunos trazos de la política educativa y curricular del período, atendiendo a sus aspectos manifiestos y subyacentes, guiado por la metáfora contenida en la voz *tramar*. El propósito de las metáforas es nombrar lo innombrable o definir lo indefinible; ellas también permiten la expresión de las paradojas (Beltrán, 2005). Sentido en el cual este trabajo ha mostrado algunas antinomias presentes en la política educativa, que conducen a una suerte de

aporía educativa. Estas contradicciones constituyen un mecanismo utilizado en la arquitectura del orden neoliberal; esto es, precisamente, lo que oculta la trama de la política educativa, con la excepción del período de Allende, lo que puede explicar su fatídico destino. Se trata de un proceso creciente, mediante el cual se establecen sus andamios, para luego ir construyendo su arquitectura. Allí, desempeña un rol principal la alianza entre la teoría del capital humano y el *currículum técnico*, en la reforma de 1965, que corrompe el carácter ético y político de la educación. Su profundización en la dictadura, constituye una prueba de ser, también, un dispositivo de la arquitectura del orden neoliberal. Mas, a la alianza señalada se une la idea de subsidiariedad, que se instala por la vía armada en el hipocentro de la sociedad. Esta idea que se proyecta en el cambio del rol del Estado en la educación, plenamente vigente en la actual LGE, es la viga maestra de la arquitectura neoliberal, consagrada en la Constitución de 1980 y su LOCE, regulando diferentes elementos que condicionan el texto y contexto de la política educativa. Así, el artículo destaca el proceso de municipalización, la transformación del modelo de financiamiento y la pérdida de la condición de funcionario público de los profesores. El retorno a la democracia muestra, entonces, una democracia *sui generis*, pues permanece la Constitución de la dictadura y los aspectos fundamentales de la alianza señalada, que intentan armonizar Estado y mercado en la educación. Se declara la transformación del rol del Estado, de subsidiario, a protector y promotor; empero, ello no se condice con lo señalado en la Constitución. Hay claramente una preeminencia del mercado, llegándose a configurar un cuasi mercado de la educación. Por su parte, las orientaciones de la agenda educativa de la CEPAL y la intervención del Banco Mundial intentan también, vanamente, hacer compatibles las orientaciones del mercado con los criterios de calidad y equidad, acordes a los cánones de una democracia. En este contexto, la política educativa de los gobiernos de la concertación, que tiene aspectos valiosos por su intento de restituir el cumplimiento del derecho a la educación, queda desperfilada, produciéndose un

efecto contrario al transformarse en cómplice de un orden educativo que genera desigualdad y fragmentación social. He aquí, cómo el destino de la trama tramada, aquella del orden neoliberal, se ha cumplido inexorablemente; la educación concebida como un bien público, está cediendo, frente a los tentáculos del mercado. No sorprende, entonces, que al analizar el sistema educacional chileno, se muestre como un verdadero “apartheid” y la segregación se observe tanto “entre” como “al interior” de los distintos tipos de establecimientos.

Referencias bibliográficas

- AEDO, Cristián. La educación municipalizada en Chile. In: HEVIA, Renato *et al.* *La educación en Chile, hoy*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales, 2003. p. 137-149.
- ALLENDE, Salvador. *Mensaje al Congreso Pleno*. Santiago de Chile 21 de mayo de 1971. Disponible en: <www.abacq.net/imagenaria/discur6.htm>. Acceso en: 16 diciembre 2008.
- _____. *Mensaje al Congreso Pleno*. Santiago de Chile 21 de mayo de 1972. Disponible en: <www.salvador-allende.cl/Mensajes/MENSAJES 1972.pdf>. Acceso en: 16 diciembre 2008.
- APPLE, Michael W. (2002). *Educar “como Dios manda”*. Mercados, niveles, religión y desigualdad. Barcelona: Paidós, 2002.
- BELTRÁN, Francisco. Evaluación democrática *versus* tecnoevaluación. *Revista Pedagogía Crítica Paulo Freire*, año 2, n. 2, p. 111-124. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2003.
- _____. *Travesías de las organizaciones educativas (y otros desórdenes)*. Valencia: Germanía, 2005.
- BERNSTEIN, Basil. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Teoría, investigación y crítica. Traducción de Pablo Manzano. Madrid: Morata, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. Por un saber comprometido. In: BOURDIEU, Pierre. *Selección de Artículos de Le Monde Diplomatique*. Santiago de Chile: Editorial Aún creemos en los sueños con la colaboración del Instituto Cultural Franco-Chileno, 2002. p. 17-21.
- BRAUDEL, Fernand. *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*. París: Armand Colin, 1949.
- CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Becoming critical: education knowledge and action research*. Brighton: Falmer Press, 1988.
- CARR, Wilfred. *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Hacia una investigación educativa crítica. Barcelona: Laertes, 1990.
- CASTELLÓN, Gabriela; OLIVA, María Angélica *et al.* *Las orientaciones educacionales en el sistema escolar chileno en 1965 y 1974-1978: un enfoque sistémico*. Seminario para optar al Título de Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica. Escuela de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile, 1979.
- CASTORIADIS, Cornelius. *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Traducción de Alberto L. Bixio. 4ª reimpresión. Barcelona: Gedisa, 2005.
- CASTRO, Pedro. *La educación en Chile de Frei a Pinochet*. Salamanca: Sigueme, 1977.
- CHILE. Ministerio del Interior. Constitución Política de la República Chilena. Sancionada el 18 de septiembre de 1925. *Diario Oficial de la República de Chile. Constituciones Políticas de la República de Chile 1810-2005*. Santiago de Chile: Editado por el Diario Oficial de la República de Chile con el patrocinio del Ministerio del Interior, s/f., 1925. p. 264- 316.
- _____. *Constitución Política de la República de Chile 1980*. Santiago de Chile: Jurídica de Chile, 2002.
- _____. *Proyecto de Ley General de Educación*. Aprobado por el Senado Enero 2009. Disponible en: <www.opech.cl>. Archivo legislativo. Acceso en: 1º marzo 2009.
- CHILE. Gobierno de Chile. *Declaración de Principios del Gobierno de Chile*. Santiago de Chile: Gabriela Mistral, 1974.
- CHILE. MINEDUC. Informe sobre Escuela Nacional Unificada. En *Revista de Educación*. Suplemento especial, febrero de 1973. Santiago de Chile: MINEDUC, 1973. p. 69-88.
- _____. Superintendencia de Educación. *Políticas Educativas del Gobierno de Chile*. *Revista de Educación*, v.1, n.55. Santiago de Chile. MINEDUC, 1975 -1976.
- _____. Políticas educacionales del gobierno de Chile. *Directiva nacional sobre educación nacional*. Santiago de Chile: MINEDUC, 1979. p. 28-44.
- _____. Ley N° 18.962, Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza LOCE. Publicada en el Diario Oficial de 10 de marzo de 1990. *Apéndice de la Constitución Política de la República de Chile*. In: *Constitución Política de la República de Chile*. Santiago de Chile: Jurídica de Chile, 2002. p. 611-647.
- _____. Marco para la buena enseñanza, 2003. Disponible en: <<http://aep.mineduc.cl/images/pdf/2008/Marcoparalabuenaense%C3%Blanza.pdf>>. Acceso en: 5 julio 2009.
- COX, Cristián. La reforma del currículum. In: García-Huidobro,

- Juan Eduardo (Ed.). *La reforma educacional chilena*. Madrid: Popular, 1999. p. 233-263.
- _____. Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. In: COX, Cristián (Ed.). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago de Chile: Universitaria, 2005. p. 19-113.
- DONOSO, Sebastián; SCHMAL, Rodolfo. *Introducción a la economía de la educación*. El fenómeno educativo y su connotación económica. Talca: Universidad de Talca, 2009.
- FERNÁNDEZ, Juan Manuel. *Manual de política y legislación educativa*. Madrid: Síntesis, 1999.
- FERRATER MORA, José. *Diccionario de Filosofía*. Nueva edición actualizada por la cátedra Ferrater Mora bajo la dirección de Joseph-María Terricabras. Barcelona: Ariel, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica del poder*. Traducción de Julia Varela y Fernando Alvarez-Uría. Tercera edición. Madrid: La Piqueta, 1992.
- _____. *El orden del discurso*. Lección inaugural en el Collège de France. Traducción de Alberto González Troyano. 1. reimpre- sión argentina. Buenos Aires: Fábula Tusquets, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la indignación*. Traducción de Pablo Manzano. Madrid: Morata, 2001.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. 9.ed. Madrid: Morata, 1997.
- _____. *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata, 2000.
- GONZÁLEZ, Pablo. Estructura institucional, recursos y gestión en el sistema escolar chileno. In: COX, Cristián (Ed.). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago de Chile: Universitaria, 2005. p. 597-660.
- GRANADOS, Antolín. Las funciones sociales de la escuela. In: Fernández Palomares, Francisco (Coord.). *Sociología de la educación*. Madrid: Pearson Educación, 2003. p. 117- 141.
- GYSLING, Jacqueline. Reforma curricular: Itinerario de una transformación cultural. In: COX, Cristián (Ed.). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago de Chile: Universitaria, 2005. p. 213-252.
- HABERMAS, Jürgen. *Ciencia y técnica como ideología*. 2 ed. Traducción de Manuel Jiménez Redondo y Manuel Garrido. Madrid: Tecnos, 1994.
- ILLANES, María Angélica. "Ausente Señorita". *El niño-chileno, la escuela para pobres y el auxilio Chile 1890 – 1990*. Santiago de Chile: Junta de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), 1991.
- INZUNZA, Jorge. *La construcción del derecho a la educación y la institucionalidad educativa en Chile: Antecedentes para una polémica de 200 años*. Santiago de Chile: Observatorio de Política Educativa en Chile (OPECH), 2009.
- KREMERMAN, Marco. *La privatización de la educación. Estudio del caso chileno*. Santiago de Chile: Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), 2008.
- LAROUSSE. *El Pequeño Larousse Ilustrado*. México D.F.: Larousse, 2007.
- LUNDGREN, Ulf P. *Teoría del currículum y escolarización*. Traducción de Caridad Clemente Aparicio. 2.ed. Madrid: Morata, 1997.
- MILLAS, Jorge. *Filosofía del Derecho*. Santiago de Chile: Facultad de Derecho. Universidad de Chile y Universitaria, 1970.
- NEF, Jorge. El concepto de Estado subsidiario y la educación como bien de mercado: un bosquejo de análisis político. *Revista Enfoques educacionales*, Santiago de Chile: Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, 1999/2000, v. 2, n. 2. Disponible en: <www.firgoa.usc.es/nodel/10470>. Acceso en: 2 abril 2007.
- NÚÑEZ, Iván. *Reformas educacionales e identidad de los docentes. Chile, 1960-1973*. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE), 1990.
- _____. Modernizaciones en la educación chilena en el siglo XX. *Revista de Historia de la Educación*, v. 1, n. 1. p. 133-150. Santiago de Chile: Sociedad Chilena de Historia de la Educación, 1995.
- _____. *Las políticas públicas en educación. Una mirada histórica (1925-1997)*. Talca. Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional Universidad de Talca (IIDE). Serie de Estudios n. 11, junio 1997.
- _____. Pasado y futuro de la educación chilena. In: HEVIA, Renato,(editor) et al. *La educación en Chile, hoy*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales, 2003. p. 33-44.
- ORGANIZACIÓN DE COOPERACIÓN Y DESARROLLO ECONOMICO (OCDE). *Revisión de las políticas nacionales de educación*. París/ Santiago de Chile: OCDE, 2004.
- OLIVA, María Angélica. Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. En *Estudios Pedagógicos*, v. XXXIV, n. 2. p. 207-226, 2008.
- _____. Cartas para re(vivir) una vocación por la educación. *Neuma*, año 2, p. 176-201, 2009.
- OBSERVATORIO CHILENO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS (OPECH). ¿Por qué hay que cambiar la LOCE y revisar la munic-

palización? 2006. Disponible en: <www.observatorioeducacion.uchile.cl>. Acceso en: 2 abril 2007.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel. *Comprender y transformar la enseñanza*. 4.ed. Madrid: Morata, 1995. p. 398- 429.

STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y desarrollo del currículum*. Traducción de Alfredo Guera Miralles. 3.ed. Madrid: Morata, 1991.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Cultura y currículo como prácticas de significación. *Revista de Estudios del Currículum*, v. 1, n. 1. p. 59-76. Barcelona: Pomares-Corredor, 1998. .

TIRAMONTI, Guillermina. El Banco Mundial y la agenda educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, v. 1, n. 308. p. 57-60. Barcelona: Ciss Praxis, 2001.

TYLER, Ralph W. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press, 1949.

ZEMELMAN, Myriam; JARA. *Seis episodios de la educación chilena 1920-1965*. Santiago de Chile: Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades, 2006.

MARIA ANGÉLICA OLIVA, magíster en educación en la Universidad de Chile y diplomada en Estudios Avanzados por la Universidad de Valencia (España), es profesora Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional, en la Universidad de Talca (Chile) y, en la actualidad, doctoranda en Filosofía y Ciencias de la Educación, en la Universidad de Valencia, España. Últimas publicaciones: Cartas para re(vivir) una vocación por la educación (*Neuma*, año 2, p. 176-201, 2009); Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile (*Estudios Pedagógicos*, v. XXXIV n. 2, p. 207-226, 2008); La universidad como espacio público. Un equilibrio inestable (*Revista Académica Mesa Redonda*, v.1, n. 5, p. 41- 51, jul./dic. 2006); Disimetría entre intenciones y realizaciones educativas. Una expresión en la actual reforma del currículum en Chile (*Pro-posições*, v.16 v. 3, n. 48, p. 87-110, sept./dic. 2005). Investigación actual: “El tiempo un modo de orden. Una paradoja en la historia como disciplina escolar”. E-mail: angelica.oliva@uv.es y moliva@utalca.cl

Recebido em junho de 2009
Aprovado em março de 2010

mutanzas en las relaciones entre la educación popular y los movimientos sociales especialmente a partir de la década de 1990, cuando entran en escena nuevas formas de regulación y control. Son destacados dos temas en este estudio: los territorios de resistencia y las respectivas pedagogías, y la cuestión de la nueva gobernabilidad y las implicaciones para la educación popular.

Palabras clave: educación popular; movimientos sociales; Paulo Freire; América Latina

María Angélica Oliva

Política educativa chilena 1965 – 2009; o que essa trama oculta?

Aborda-se a política educativa do período 1965-2009 a partir do questionamento sobre o que ocultaria essa trama. A hipótese é de que a política educativa, excetuando-se o período do governo Allende, demonstra que essa instituição é da ordem neoliberal. São revisadas algumas antinomias, mecanismos dessa ordem que tiveram início em 1965 com a pedagogia por objetivos e a teoria do capital humano. Essa pedagogia é aprofundada na ditadura, paralelamente à ideia subsidiária do Estado, regulamentado na Constituição de 1980, ainda vigente e presente na atual Lei Geral de Educação. A municipalização, a transformação no financiamento e a perda de status de funcionário público dos professores são um legado da ditadura. Tudo isso nega o desejo democrático da atual política educativa, transformando-a em cúmplice de um sistema que gera desigualdade e fragmentação social.

Palavras-chave: política educativa chilena; reformas chilenas do currículo, ordem educativa neoliberal no Chile.

Chilean educative policy 1965-2009; what does that weft hide?

It is discussed the Chilean educative policy from the period, enquiring, what

does the weft hide? The conjecture is, the educative policy, except the Allende's Government, shows the neoliberal order institution. Some antinomies are revised, mechanisms of that order, that is introduced in 1965 with the pedagogy by objectives and the human capital theory. This pedagogy is made deeper during the dictatorship period, with the subsidiarity idea, that instigate the change of the State's role, ruled in the 1980 Constitution, still valid current, and present in the General Law of Education. The municipalization, the change in the financing and the lost of the status as public employee of teachers, are a legacy of the dictatorship period. This, unsharp the democratic desire of the current educational policy, transforming it into accomplice of a system that generates inequality and social fragmentation.

Keywords: Chilean educative policy, curriculum Chilean reforms, neoliberal educative order in Chile

Política educativa chilena 1965-2009 ¿Qué oculta esa trama?

Se aborda la política educativa chilena del período 1965-2009, inquiriéndose, ¿Qué oculta la trama? La conjetura es, la política educativa, a excepción del gobierno de Allende, muestra la institución del orden neoliberal. Se revisan algunas antinomias, mecanismos de ese orden, que se introduce en 1965 con la pedagogía por objetivos y la teoría del capital humano. Esta pedagogía, es profundizada en dictadura, junto a la idea de subsidiariedad, que impulsa el cambio del rol del Estado, regulado en la Constitución de 1980, aún vigente, y presente en la Ley General de Educación. La municipalización, la transformación en el financiamiento y la pérdida del estatus de funcionario público del profesorado, son un legado de la dictadura. Ello, desperfila el afán democrático de la actual política educativa, transformándola

en cómplice de un sistema que genera desigualdad y fragmentación social.

Palabras clave: política educativa chilena; reformas chilenas del currículo; orden educativo neoliberal en Chile

Maria do Rosário Longo Mortatti

Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados

As complexas e polêmicas questões relativas a formulação, implementação e avaliação de políticas públicas para a educação no Brasil, nas últimas décadas, vêm sendo objeto de importantes estudos e pesquisas. Como resultado, tem-se acumulado significativo corpo de conhecimentos a esse respeito, o que propicia avanços no debate e possibilita novos estudos e pesquisas a respeito de aspectos cada vez mais específicos da temática. Com o objetivo de contribuir para esse debate, apresentam-se neste artigo conjecturas a respeito da relação entre setores públicos estatais decorrente especificamente do novo tipo de parceria entre órgãos públicos do Estado e docentes pesquisadores das universidades públicas para formulação, implementação e avaliação de políticas públicas para a alfabetização, iniciada na década de 1980 e enfatizada a partir da década de 1990, com a reforma do Estado brasileiro.

Palavras-chave: alfabetização; história da alfabetização; políticas públicas para alfabetização

Literacy in Brazil: conjectures about the relations between public policies and their private subjects

The complex and controversial issues concerning the formulation, implementation and evaluation of public policies for education in Brazil in recent decades have been the object of important studies and research. As a result, a significant body of knowledge has already been amassed on this subject, which has brought

about advances in the debate and made possible new research and studies on increasingly more specific aspects involved in the issue. With the aim of contributing to this debate, the article presents conjectures with regard to the relationship between state public sectors, resulting specifically from the new type of partnership between state public organs and researchers in education from public universities, for formulating, implementing and evaluating public policy for literacy, starting in the 1980s and emphasized from the 1990s onwards, related to the reform of the Brazilian state.

Key words: literacy, history of literacy, public policies for literacy

Alfabetización en Brasil: conjeturas sobre las relaciones entre políticas públicas y sus sujetos privados

Las complejas y polémicas cuestiones relativas a la formulación, implementación y evaluación de las políticas públicas en la educación de Brasil, viene siendo objeto, en las últimas décadas, de importantes estudios y pesquisas. Como resultado, se ha venido acumulando un significativo cuerpo de conocimientos a este respecto, lo que propicia avances en el debate y posibilita nuevos estudios y pesquisas a respecto de aspectos cada vez más específicos de la temática. Con el objetivo de contribuir para este debate, se presentan en este artículo conjeturas a respecto de la relación entre sectores públicos estatales en consecuencia específicamente del nuevo tipo de sociedad entre órganos públicos del Estado y docentes investigadores de las universidades públicas para la formulación, implementación y evaluación de las políticas públicas para la alfabetización, iniciada en la década de 1980 y enfatizada a partir de la década de 1990, con la reforma del Estado brasileño.

Palabras clave: alfabetización; historia de la alfabetización; políticas públicas para la alfabetización

Gustavo Andrada Bandeira

Um currículo de masculinidades nos estádios de futebol

O artigo procura analisar diferentes masculinidades nos estádios de futebol e ver de que forma elas se hierarquizam, mostrando como as ações dos torcedores, seus cânticos, suas vestimentas e faixas estão envolvidos nas construções das masculinidades desses sujeitos. Os estádios exercem uma pedagogia: aprende-se quando gritar, quando calar, o que gritar, o que calar, o que e como sentir... Argumenta-se que o conceito de currículo construído nos estádios de futebol pode ser pensado como práticas que os sujeitos são reiteradamente convidados a fazer. Essas práticas são sistematizadas no artigo em quatro eixos: raça, garra e luta; violência e socialização; um amor de macho; masculinidades subalternas.

Palavras-chave: masculinidades; currículo; futebol

A curriculum of masculinities in football stadia

This article analyses different masculinities in football stadia and seeks to discern in what way they are hierarchised, revealing how the actions of fans, their songs, their clothing and their banners are involved in the construction of these subjects' masculinities. The stadia develop a pedagogy: one learns when and what to shout, when to keep silent and about what, what and how to feel... The article argues that the concept of curriculum constructed in the football stadia can be thought of as acts which the subjects are repeatedly invited to practice. These practices are systematized in the article in four axes: guts, determination and struggle; violence and socialization; a male love; subaltern masculinities.

Key words: masculinities, curriculum, football

Un currículo de masculinidades en los estadios de fútbol

El artículo busca analizar las diferentes masculinidades de los estados de fútbol y ver de que forma ellas se jerarquizan, buscando estar en evidencia con las acciones de los hinchas, sus cantos, sus ropas y carteles están relacionados con las construcciones de las masculinidades de esos sujetos. Los estadios ejercen una pedagogía: se aprende cuando deben gritar y cuando callar; lo que gritar; lo que callar; lo que y como sentir... Se argumenta que el concepto de currículo construido en los estadios de fútbol puede ser pensado como prácticas que los sujetos son reiteradamente invitados a realizar. Éstas prácticas, son sistematizadas en este estudio en cuatro puntos principales: raza, brío y lucha; violencia y socialización; un amor de macho; masculinidades subalternas.

Palabras clave: masculinidades; currículo; fútbol

Roberto Rafael Dias da Silva
Elí Terezinha Henn Fabris

O jogo produtivo da educabilidade/governamentalidade na constituição de sujeitos universitários

O presente artigo resulta de uma pesquisa recente que buscava compreender alguns dos modos pelos quais os sujeitos universitários são constituídos na contemporaneidade, tomando como materialidade os cadernos “Vestibular/ZH”. Consideramos, analiticamente, que a produção dos currículos escolares emerge de uma trama de relações de educabilidade e governamentalidade. Dessa forma, entendemos que os enunciados emergentes dessa mídia impressa produzem sentidos à produção dos sujeitos e também às práticas escolares contemporâneas, ao que talvez encaminhe a produção de um “currículo da conquista”. Essa configuração conduz à individualização e à responsabilização dos sujeitos, mediados pela produção de uma pauta de consumo que posiciona o acesso ao saber universitário no campo