



## LA DESIGUALDAD SOCIOEDUCATIVA EN CHILE EN EL SIGLO XX

Oscar Lennon del Villar

### RESUMEN:

*Si la cobertura escolar experimenta un proceso de notable expansión en el curso del siglo XX, ello se acompaña de una distribución socialmente desigual de la educación, que reviste inicialmente la forma de una exclusión pura y simple para un elevado porcentaje de la población, situación que no desaparece con la progresiva incorporación al sistema de enseñanza de todas las categorías sociales, ya que éstas presentan significativas diferencias en lo tocante a la repetencia, deserción y atraso escolar, al igual que en los logros efectivos de aprendizaje. Sobre la base de los antecedentes históricos disponibles, se intenta hacer un análisis de la evolución de dichas desigualdades a lo largo del siglo actual, y de las representaciones de la educación que están ligadas a ellas, que destacan en particular la importancia que reviste la igualdad de oportunidades educativas para una sociedad democrática. En este sentido, se plantea la necesidad de tomar en cuenta los resultados de la investigación educativa en torno a este problema, que implican un cambio considerable en la manera de entender y materializar los procesos educativos.*

### ABSTRACT:

*THE SOCIO-EDUCATIONAL INEQUALITY IN CHILE DURING THE TWENTIETH CENTURY*

*Although school coverage experienced a process of outstanding growth during the 20<sup>th</sup> century, this issue is accompanied by a socially unequal distribution of education, that at the beginning takes the form of a pure and simple exclusion to a large percentage of the population. This situation remains, in spite of the progressive incorporation of all the social classes to the educational system, due to the highly significant differences concerning repetition, dropping-out and schooling backwardness, as well as in the real effectiveness in learning. On the basis of the historical records available, the author intends to analyse the evolution of such inequalities in the present century, and the representations of education that are connected to them, that point out specifically to the importance that the equality of educational opportunities acquires in a democratic society. In this sense, the need to consider the results of educational research is stated; this implies a considerable change in the way the educational processes are understood and materialised.*

**A** lo largo del siglo veinte se asiste a un desarrollo constante y considerable del sistema educacional, que se traduce en una elevación progresiva de los niveles de instrucción de la población, uno de los factores que más influencia tiene sin duda en la evolución de la sociedad chilena, en las transformaciones que tienen lugar en sus distintos ámbitos. Sin embargo, ello se acompaña de una distribución social marcadamente desigual de los beneficios de la enseñanza, que no siempre adopta la misma forma, ya que está estrechamente ligada a la evolución de la escolarización. Por lo tanto, estas dos variables se analizan conjuntamente en la presente exposición, partiendo para ello de una división, hecha con el único propósito de una mayor claridad, en tres períodos que tienen como límites intermedios los años 1930 y 1970.

## I. 1900-1930

En razón del carácter intensamente elitista de la enseñanza chilena en el siglo decimonono –puesto en evidencia por el hecho de que en 1865 el nivel elemental acoge apenas al 10,9% de los niños en edad escolar correspondiente– la cobertura educativa sigue siendo bastante reducida a principios del siglo XX, a pesar de un crecimiento sostenido en el curso de las tres décadas precedentes, de suerte que en 1907 alcanza tan sólo a un 33,5% (Hamuy, 1960); casi dos tercios de la población infantil se hallan fuera de la escuela, completamente al margen de la institución escolar, que constituye todavía un privilegio reservado a una minoría social. Esta situación se modifica sensiblemente, sin embargo, en los dos decenios siguientes, en los que se produce un crecimiento notable de la tasa de escolarización, que sube a 46,2% en 1920 (año de aprobación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria) y a 60,6% en 1930, habiendo experimentado un desarrollo de 14,4 puntos durante este último lapso.

Por primera vez en su historia, la educación elemental toca a una proporción mayoritaria de la población, lo que repercute en una disminución considerable del analfabetismo, que baja a 44% (Labarca, 1939) en la última data indicada; y se traduce además en la “difusión de la enseñanza a través de toda la estructura social” (Hamuy, 1960). En otras palabras, sectores sociales anteriormente excluidos de la escuela primaria pasan ahora a formar parte de ella. A falta de datos precisos, cabe recordar al respecto la investigación de Irma Salas (1930) sobre la composición social del alumnado secundario, en la que se señala que el 16,4% de los alumnos del liceo tienen padres que se sitúan a fines de los años veinte en los dos niveles inferiores de una escala de cinco estratos socioprofesionales en los que se distribuyó el conjunto de las ocupaciones existentes en ese momento; si bien es cierto que se trata de una proporción asaz reducida, no es por eso menos significativa de la apertura de la escuela a las categorías de posición social más baja, que constituyen en ese momento el sector numéricamente más importante de la sociedad chilena: el 84,1% de los dos estratos mencionados, de acuerdo a los mismos datos de Irma Salas.

La apreciable expansión, y diversificación social a la vez, del alumnado de las escuelas primarias se acompaña de una modificación importante en la manera de concebir la educación, que pone de relieve ahora su conexión indisoluble con la sociedad democrática, en oposición a lo que eran las representaciones de corte elitista del siglo XIX, que la consideran más bien como un atributo exclusivo de los sujetos de posición social superior. Es lo que ponen de manifiesto por ejemplo las observaciones de Abdón Cifuentes, quien fuera Ministro de Educación, cuando deplora en 1888 que los “hijos del pueblo” se orienten después de su paso por la escuela hacia ocupaciones “contrarias a las felices disposiciones que les dio la naturaleza” (Jobet, 1970). En el extremo opuesto se sitúa el punto de vista de Darío Salas que afirma que la educación debe ser universal porque “una democracia ignorante es una democracia falsificada”. De hecho, con la publicación de *El problema Nacional* en 1917, que “tuvo la virtud de conmover a la opinión pública” (Campos, 1960), la idea democrática de la educación se impone como la definición socialmente predominante de ésta; y la equidad de las oportunidades educativas como su principio más esencial: “Queremos ser democracia, –dice Darío Salas– y la igualdad de oportunidad educacional, característica de aquel régimen, no existe”, postulado que se convierte en uno de los temas centrales del discurso educativo a lo largo de las décadas siguientes.

El cambio que tiene lugar en las representaciones colectivas de la educación contribuye desde luego a reforzar las aspiraciones educativas y su difusión por todo el cuerpo social, y favorece por lo tanto el desarrollo de la escolarización, el que a veces tiene su antecedente

más inmediato en una demanda social de educación que se expresa de una manera activa y colectiva; su más claro ejemplo, en el plano de la educación superior, es el de la Universidad de Concepción que empezó a funcionar en 1919 por obra de un movimiento social local en pro de su creación (Campos, 1960). Pero la extensión de la educación guarda relación, asimismo, con un conjunto adicional de transformaciones que se dan durante este período, como la multiplicación de posiciones sociales intermedias, resultante del incremento de las ocupaciones que permiten aprovechar las competencias y saberes adquiridos en la institución escolar, en especial las profesionales liberales que se han convertido –dice Encina, en 1911– en una verdadera “obsesión social”. También contribuyen al desarrollo de la escolarización los cambios en la estructura demográfica, sobre todo la disminución de la población rural que siempre y en todas partes exhibe las cifras más bajas de escolarización, y que ha descendido a un 51,1% en 1930 (Martínez y Tironi, 1985); y en el mismo sentido apunta la creciente incorporación de la mujer a la educación primaria y secundaria, en las que va a alcanzar una proporción equivalente a la de los hombres en 1940 y 1948, respectivamente.

## II. 1930-1970

Todos los factores que concurren al desarrollo de la escolarización no sólo siguen estando presentes con posterioridad a 1930, sino que evolucionan además en un sentido favorable a la intensificación de ésta. En particular, el proceso de industrialización sustitutiva que entonces se inicia se traduce en un importante incremento de los sectores manufacturero y terciario (Sadié, 1964), y en la multiplicación consiguiente de las migraciones rurales que hacen que la población urbana se incremente hasta un 68,2% en 1960. Sin embargo, en 1930 el movimiento ascendente de la escolarización se detiene; y no sólo eso, sino que experimenta además un neto retroceso, ha disminuido en más de tres puntos diez años más tarde, a un 57,5%, y sólo en 1950 vuelve a tener un nivel similar al de 1930. Ello es consecuencia principalmente de la crisis económica que sobreviene en esta época, y cuyo efecto más patente en el campo de la educación es una reducción apreciable de la oferta escolar fiscal, principal vector de la expansión del sistema de enseñanza durante las tres primeras décadas del siglo XX, en las que se incrementó 4,5 veces, en tanto que el sector privado aumentó solamente 1,6 veces en el mismo lapso de tiempo. La reducción de la oferta educativa fiscal genera una “redistribución social de la educación” –dice Hamuy (1960)– en detrimento de las categorías sociales de menores ingresos tanto urbanas como rurales, dado que los colegios fiscales son los que reciben la proporción más numerosa de los alumnos de procedencia social baja y presentan, además, una implantación mucho más armónica o equilibrada con respecto a la repartición geográfica de la población.

A mediados del siglo XX, más de un tercio de la población de edad escolar sigue estando fuera de la escuela primaria. Y en el caso del nivel secundario, ese porcentaje es de un 85,6%. Sin embargo, a partir de ese momento se inicia en estos dos niveles un proceso de expansión acelerada, que se manifiesta con intensidad particular en los años sesenta, que son para ambos los de más alto desarrollo en toda la centuria. La cobertura de la educación elemental aumenta en este lapso un 16,3% que le permite subir en 1970 a 96,5% (PIIE, 1984), cifra que no está lejos de la meta de la escolaridad básica universal. Y la educación media conoce, por su parte, una progresión aún más excepcional, de un 18,4%, que es superior incluso a lo que era su punto de partida precedente, 14,4% en 1960; es decir, en el curso de este decenio crece más que en toda su historia anterior que la había llevado a un 4,7% en 1935 y a 8,6% en 1950. Como se puede apreciar, el liceo chileno todavía conserva

en esta época su carácter de institución socialmente elitista, a la que consigue acceder tan sólo una reducida fracción de los niños de familias de baja posición social. Una encuesta realizada en 1959 en liceos de distintas regiones constata, en efecto, que únicamente el 10,5% de los alumnos del primer curso secundario procede de hogares cuyo jefe de familia es obrero, cifra que desciende a 2,4% en el caso de la mano de obra no calificada (Cambon, 1961); lo que muestra que la composición social de la enseñanza media no ha variado substancialmente desde 1930, según se desprende de la comparación entre estas cifras y las que aportara entonces Irma Salas. Y ello significa a fortiori que es en extremo restringido el volumen de alumnos de los sectores sociales desfavorecidos que se incorporan a la educación superior, a la entrada de la cual sólo hay en los años cincuenta 3,6% de estudiantes de hogares obreros, y ninguno de procedencia campesina.

A primera vista, la subescolarización que se observa a nivel del liceo no es concordante con la evolución de la enseñanza elemental, que acoge a una parte apreciable de la población infantil y de los medios sociales más diversos. No es así, sin embargo, ya que el carácter selectivo de aquél es en gran medida el resultado de lo que acontece en la escuela primaria, de las altas tasas de deserción que ésta exhibe, en especial en los escalones iniciales del decurso escolar. Así, un estudio en el cual se reconstruyó la carrera escolar de la cohorte que ingresó a la escuela en 1944 constata que el 22,4% de los alumnos no logra llegar al segundo grado, el 47,8% desaparece antes del cuarto y sólo el 32,3% efectúa el recorrido completo de la enseñanza elemental (Hamuy, 1961). Y en el decenio siguiente, las cifras de deserción son aún mayores, según datos de la propia Comisión de Planeamiento de la Educación (1964), la que señala que más del 70% de los alumnos pierden la calidad de tales durante los cuatro primeros grados, en los que se halla concentrada por tanto la mayor parte de los efectivos escolares. La importante expansión cuantitativa de los alumnos de la educación primaria se acompaña, pues, de un aumento no menos importante de la deserción escolar, con la paradójica consecuencia, señalada por Hamuy (1961), de que en los años cuarenta y cincuenta la mayoría de las personas analfabetas “ha pasado alguna vez por la escuela”.

La deserción escolar toca en proporciones muy distintas a los niños de las diferentes categorías sociales. En la cohorte de 1944, los alumnos de nivel socioeconómico bajo tienen en el sexto grado una cifra de deserción de 27,8%, contra el 48,4% y el 79,8% respectivamente en los estratos medio y alto. Si se considera, además, que la repitencia también presenta una repartición social sumamente desigual, ello tiende a mostrar que la deserción es con frecuencia el producto de una experiencia escolar negativa, de una situación de fracaso; y que no es por ende el resultado de una decisión voluntaria del alumno y/o de su familia, como los términos “deserción” y “abandono” implícitamente lo sugieren, sino que consiste más bien en un proceso de eliminación que se genera en el contexto mismo de la enseñanza y el aprendizaje escolar. Y es sabido igualmente, por la sociología de la educación, en el caso de los alumnos de medio social bajo que abandonan la escuela sin pasar por la experiencia del fracaso o de la repitencia, que a menudo se trata de un comportamiento en el cual se expresa la estimación anticipada de la posibilidad altamente probable de fracasar (Bourdieu, Passeron, 1970), y que no es independiente por tanto de la lógica socialmente selectiva de un sistema de enseñanza que ofrece oportunidades muy desiguales a los niños y jóvenes de distintos grupos sociales. Por lo demás, el proceso de eliminación prematura de gran parte de la población escolar se prosigue a lo largo de todo el decurso escolar, se da también en sus siguientes instancias: en el ciclo secundario termina sus estudios una proporción inferior a la del primario, el 27% de quienes ingresan a primer año (Leyton, 1970). Si los alumnos de nivel socioeconómico bajo son lejos el sector numéricamente más importante a la entrada de la

escuela, el 72,4% de la cohorte de 1944, su volumen se reduce rápida y progresivamente a causa de la mortalidad escolar que los afecta, de suerte que aparecen escasamente representados en los tramos más avanzados del sistema de enseñanza; en el momento en que le corresponde a la cohorte de 1944 incorporarse a la universidad, a ésta accede apenas el 0,88% del total de los alumnos de origen obrero que se integran cada año al sistema educativo (Grassau, Orellana, 1959).

### III. 1970-1990

Con posterioridad a 1970, la evolución de la escolarización se caracteriza por un crecimiento apreciable de los niveles secundario y superior, que se sustenta en un fuerte incremento de las tasas de retención en la enseñanza básica, por obra sobre todo de la reforma de 1965 que estableció el pasaje de curso automático en los grados iniciales. De acuerdo a una estimación hecha por Briones (1984) de la trayectoria escolar de la generación de alumnos que entró a la escuela en 1970, cerca del 60% de ella alcanza el octavo básico, cifra que duplica los porcentajes prevalecientes hasta principios de los años sesenta. A su vez, esto hace posible un desarrollo importante de la cobertura de educación media, que en 1980 es de un 44,4% (PIIE, 1984), proporción que supera en 11,6% a la de diez años antes, pero tan sólo en dos y medio puntos a la de 1973, año en el cual se detiene la progresión acelerada, la más alta de todo el siglo, que tiene lugar en la década de los sesenta y muy en especial durante el segundo de sus lustros: entre 1965 y 1970 la matrícula del liceo sube un 15,3%, de manera que el 42,9% que se alcanza en el año 73 se sitúa claramente en la prolongación de dicha tendencia. Y se puede observar una evolución semejante en la enseñanza universitaria, la que después de una rápida expansión presenta una cobertura de 16,8% en este último año, pero con la particularidad de que experimenta enseguida un retroceso regular y significativo que la hace descender a un 10,8% en 1981.

En el curso de los años ochenta se prosigue la difusión social de la enseñanza media, a pesar de la función elitista que se le asigna en el discurso oficial, en el que se indica, en 1979, que “constituye una situación de excepción para la juventud”, por lo cual se “intensificará el nivel de exigencia en forma de desviar hacia otras alternativas educacionales a quienes no tengan la vocación ni la capacidad de trabajo” suficientes (PIIE, 1984). A pesar de ello, la tasa de escolarización media se expande considerablemente, alcanzando al 79,9% en 1992, lo que se acompaña de una disminución de la eliminación escolar: a principios de los años noventa cerca del 80% de la cohorte inicial consigue efectuar el recorrido completo de la educación elemental, y aproximadamente un 73% en el siguiente nivel (Ministerio de Educación, 1996).

Con la extensión de la cobertura de la educación secundaria, se amplía de manera importante la participación en ella de los sectores de posición social más baja. En 1974, un 22% de los alumnos del cuarto año medio son hijos de padres que tienen un nivel de instrucción primaria, constatan Schieffelbein y Farrel (1982), a través del seguimiento de una cohorte de niños que cursaban octavo básico en 1971; señalan, igualmente, que el 22% de los alumnos cuyos padres se desempeñan en el sector primario (campesinos, mineros, canteros) consiguen llegar hasta el cuarto medio, cifra que se eleva a un 44% en el caso de los hijos de obreros industriales y artesanos. Y algo similar acontece en la educación universitaria, que desde los años sesenta abre sus aulas a categorías sociales anteriormente ausentes, especialmente en los centros universitarios regionales donde el 7% de los alumnos “proviene de familias cuyo jefe es obrero” en 1966 (U. de Chile, 1966). Diez años más tarde, la educación superior alberga

un 29,8% de estudiantes cuyos padres tienen algún grado de instrucción primaria, aunque se trata de un porcentaje que se sitúa por debajo del volumen real de esta categoría, que constituye el 48% de la población de doce y más años (Briones, 1984). Por lo tanto, se aminora de manera significativa el grado de selectividad social de la institución universitaria, en términos de la probabilidad objetiva de incorporarse a ella, pero no es menos cierto que subsiste una importante desigualdad de oportunidades, e incluso el surgimiento de nuevas formas de ésta. Así, las diferencias sociales en los coeficientes de accesibilidad a la universidad son mucho más elevadas en las carreras que conducen a las ocupaciones de mayor prestigio social y más altos ingresos, lo que confirma la observación de la sociología de la educación en el sentido de que a medida que se extiende la escolarización las desigualdades socioeducativas tienden a adoptar nuevas formas, esto es, “la democratización cuantitativa de la enseñanza se acompaña de un crecimiento importante de su segregación interna” (Duru-Bellat, Henriot Van Zanten, 1991).

En todo caso, las tasas de retención siguen presentando en la enseñanza media diferencias sociales considerables. En el estudio de Schieffelin y Farrel antes citado, se indica que ellas son a principios de los años setenta de 77% y 66% respectivamente para los dos estratos ocupacionales más altos, de 44% y 22% para los dos restantes, compuestos de trabajadores manuales. Es lo que muestran igualmente, en 1991, los veinte puntos que separan las cifras de supervivencia de los establecimientos municipales, cuyo alumnado es en gran mayoría de un nivel socioeconómico bajo, y los privados (Ministerio de Educación, 1996). Y las variaciones son también apreciables en lo que se refiere al tiempo de egreso en la enseñanza media y básica, principalmente por el hecho que la repitencia afecta en un porcentaje significativamente más elevado a los alumnos que pertenecen a familias de reducido nivel de ingresos y de instrucción; y son ellos, además, los que obtienen los puntajes más bajos en las pruebas del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, que aportan un nuevo indicador de las desigualdades socioeducativas, y ponen de manifiesto a la vez una nueva dimensión de éstas.

En rigor, dicho indicador se refiere no a la calidad de la educación sino a los logros de aprendizaje de la población escolar, que se modifican substancialmente en función de los distintos tipos de escuela, que están en correspondencia con públicos socialmente diferenciados. En 1977 los promedios de las escuelas municipales son netamente inferiores a los obtenidos por los colegios privados, de alrededor de 22 y 18 puntos en las pruebas de matemática y castellano, respectivamente. Las disparidades son aún más importantes, de 30 o más puntos, cuando se consideran y comparan entre ellos los promedios por comunas, como se observa por ejemplo en la provincia de Santiago, según una investigación solicitada por los propios municipios (1998); y en la cual se afirma que la política actual de asignación de recursos a las escuelas contribuye a la perpetuación de las desigualdades socioeducativas, dado que no toma en cuenta el hecho de que las municipalidades que atiende a los sectores de condición social baja cuentan con un mínimo volumen de recursos propios y tienen un gasto inferior por alumno. Vale decir que, en la actualidad, el sistema de enseñanza asegura las condiciones más negativas o precarias de escolarización a los niños y jóvenes de los grupos socialmente desfavorecidos, que representan el sector más numeroso de la matrícula de las escuelas y liceos.

Es lo que confirman, más en general, los estudios que han tomado como objeto el conjunto de transformaciones implementadas a principios de los años ochenta, en los que se constata que éstas se han traducido en una ampliación de las disparidades sociales de educación (Espínola, 1991), ya que se produjo una redistribución profundamente inequitativa de

los recursos destinados a la educación y, al mismo tiempo, una segregación social más marcada de los circuitos de escolarización. Entre 1981 y 1990 el monto de la subvención por alumno desciende cerca de un 40%, de acuerdo a los datos que aportara el Comité Técnico de Modernización de la Educación (1994). La disminución del gasto público en educación, que por su volumen ubica en 1990 a Chile en el último lugar de los países con un nivel de desarrollo similar al suyo, se hace a expensas de los establecimientos fiscales –que pasan a depender de los municipios– los que reciben la mayor parte de la población escolar, y en especial la que pertenece a los sectores socialmente desfavorecidos: en 1990, el 69,5% de sus alumnos proceden de hogares que se sitúan en los dos quintiles de menores ingresos. Además, la reducción de los recursos destinados a la educación no afecta casi a los del rubro administración, sino a los que van a las escuelas mismas, con el consiguiente deterioro de las condiciones en que tienen allí lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Espínola, 1991). Todo tiende a indicar, en suma, que en las transformaciones de los años 80 opera una lógica social implícita, contrapuesta a los principios de la igualdad de oportunidades sociales de educación –que de hecho no forman parte de las políticas y diseños educacionales de ese período; y por obra de la cual se produce una discriminación social considerable en las condiciones y la calidad de la educación impartida a los alumnos de las familias de menor nivel de ingresos y de instrucción. Y así ocurre, paradójicamente, en el momento histórico en que éstos se incorporan masivamente a los niveles más avanzados del sistema de enseñanza, de los que se hallaban antes casi enteramente excluidos.

No está de más recordar que dichos cambios, que se hacen y legitiman invocando los temas típicos del discurso tecnocrático de la “modernización” y la “racionalización”, son la expresión de ideas más bien antiguas, del siglo XIX, sobre la “libre concurrencia en la enseñanza”, a la que se refería por ejemplo Rafael Fernández Concha sosteniendo que ella “aumenta su difusión, la adelanta en métodos, textos y habilidades de los maestros” (Jobet, 1970). Sin embargo, la historia educativa reciente invalida más bien este punto de vista, que ya fuera objeto de una severa crítica por parte de destacados educadores chilenos. Es el caso de Valentín Letelier (1989), quien dijo que el mercado es impotente para repartir por igual los beneficios de la cultura”; y también Darío Salas (1917) señaló que el “sistema de competencia” es “inaplicable a una empresa como la de la educación que no se rige, como los negocios ordinarios, por la ley de la oferta y la demanda”; e hizo ver asimismo que para determinar la participación de los municipios en la educación debería tomarse en cuenta la capacidad económica real del poder comunal.

En el siglo XX se asiste, en resumen, a la incorporación progresiva del conjunto de la población chilena a un sistema de enseñanza reservado antes a una minoría social, el que va extendiendo sucesivamente su cobertura en sus distintos niveles, y abriendo así posibilidades de acceso a los sujetos de las distintas categorías sociales. No es menos cierto, sin embargo, que la situación de éstas al interior del sistema escolar ha estado marcada por profundas desigualdades, que se manifiestan de diversas maneras en la carrera y los resultados escolares de los alumnos de medios sociales diferentes. Dichas desigualdades, que se han ampliado profundamente durante las últimas décadas en lo relativo a las condiciones y a la calidad de la educación, no sólo siguen hoy presentes sino que constituyen el problema central de la educación chilena.

Así lo reconoce, en efecto, el Informe del Comité Técnico de Modernización de la Educación, en el cual se designa la inequidad social de la educación como el primero de los tres problemas más cruciales de ésta; y que guarda por lo demás estrecha relación con los dos

restantes, la baja calidad de la educación y la reducida eficiencia del sistema de enseñanza, ya que éstos alcanzan una intensidad incomparablemente mayor en las escuelas a las que asisten los niños de las categorías situadas en los escalones inferiores de la jerarquía social. Bien cabe decir, en consecuencia, que se trata del principal desafío que enfrenta hoy el sistema educativo chileno, por lo menos si se admite el postulado de que la igualdad de oportunidades educativas es, como lo planteara Darío Salas, un principio esencial de la democracia; y si se acepta también el postulado del mismo Salas de que las políticas educativas deben tener como punto de partida “nuestro estado social”, y no formulaciones y profecías tecnocráticas que tanto abundan en la actualidad, las que se caracterizan justamente por situarse al margen de la realidad social, omitirla casi enteramente, e impedir así el conocimiento de ella y la solución efectiva de los problemas que allí se presentan.

---

#### BIBLIOGRAFÍA

- Asociación Chilena de Municipalidades** (1998): SIMCE 1997, Santiago.
- Bourdieu, P., Passeron J.C.** (1970): *La reproducción*, ed. de Minuit, París.
- Briones, G.** (1984): “Desigualdad educativa en Chile”, PIIE, Santiago.
- Cambon, J.** (1961): “Transición entre la Escuela Primaria y el Liceo en Chile” en *Boletín Trimestral de la UNESCO en América Latina*, N°11, Universitaria, Santiago.
- Campos, F.** (1960): *Desarrollo educacional, 1810-1960*, Andrés Bello, Santiago.
- Comisión de Planeamiento Integral de la Educación** (1964): “Algunos antecedentes para el planeamiento integral de la educación chilena”, Ministerio de Educación, Santiago.
- Comité Técnico Asesor del Diálogo Educativo sobre la Modernización de la Educación Chilena** (1994): *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI*, Universitaria, Santiago.
- Duru-Bellat, M.; Henriot van Zanten, A.** (1992): *Sociologie de l'école*, A. Colin, París.
- Encina, F.** (1972): *Nuestra inferioridad económica*, (ed. original, 1911), Universitaria, Santiago.
- Espínola, V.** (1991): “Descentralización del sistema escolar en Chile”, CIDE, Santiago.
- Grassau, E.; Orellana, E.** (1959): “Desarrollo de la educación chilena desde 1940” en *Boletín Estadístico de la Universidad de Chile*, 1959, vol. III N°1.
- Hamuy, E.** (1960): *Educación elemental, analfabetismo y desarrollo económico*, Universitaria, Santiago.
- Hamuy, E.** (1961): *El problema educacional del pueblo de Chile*, Editorial del Pacífico, Santiago.
- Jobet, J.C.** (1970): *Doctrina y praxis de los educadores representativos chilenos*, Andrés Bello, Santiago.
- Labarca, A.** (1939): *Historia de la enseñanza en Chile*, Universitaria, Santiago.
- Letelier, V.** (1912): *Filosofía de la educación*, Cervantes, Santiago.
- Leyton, M.** (1970): “La experiencia chilena: la Reforma Educacional 1965-1970”, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Ministerio de Educación, Santiago.
- Martínez, J.; Tironi E.** (1985): *Las clases sociales en Chile, cambio y estratificación, 1970-1980*. Sur, Santiago.
- P.I.I.E.** (1984): “Las transformaciones educacionales bajo el Régimen Militar”, PIIE, Santiago.
- Sadie, J.** (1964): “Población y mano de obra en Chile, 1930-1975”, CELADE, Santiago.
- Salas, D.** (1967): *El problema nacional*, Universitaria, Santiago.
- Salas, I.** (1930): *The socio-economic composition of the secondary school population of Chile*, Lagunas & Quevedo, Santiago.
- Schieffelbein, E.; Farrel, J. P.** (1982): *Eight years of their lives*, IDRC, Ottawa.
- Universidad de Chile** (1966): *Bases para un Plan de Desarrollo de la Universidad de Chile*, Universitaria, Santiago.