

EDUCACIÓN Y DESARROLLO:
LECCIONES DE NUESTRA HISTORIA RECIENTE

Víctor Orellana Calderón

VÍCTOR ORELLANA CALDERÓN

Sociólogo de la Universidad de Chile, se ha desempeñado como director de la Fundación Nodo XXI y como investigador del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile (CIAE). Asimismo, ha realizado labores de consultoría para el Banco Interamericano del Desarrollo, así como para la Organización Internacional del Trabajo. Investiga acerca de la sociología de la educación, y sobre educación y estructura social. Se desempeña como Subsecretario de Educación Superior desde marzo de 2023.

EDUCACIÓN Y DESARROLLO: LECCIONES DE NUESTRA HISTORIA RECIENTE

LA EDUCACIÓN EN CHILE ANTES DE LA DICTADURA

Existe la idea de que, antes de 1973, existía una educación pública completamente desplegada y realizada, que luego sería mercantilizada en dictadura. Pero lo que ocurre, en realidad, es que en las décadas de 1960 y 1970 hubo un proceso de cambio y de modernización para construir, precisamente, una educación pública en un país fragmentado, tremendamente desigual, que tiene muchos desafíos: atraso social y cultural, altos niveles de pobreza, y una educación que no había podido ser masificada —lo que sí había ocurrido en otros países de la región, como Argentina—.

Así, en la década previa al golpe de Estado, hay un tremendo proceso de modernización de la educación pública y una estrategia de desarrollo que se expresa en la reforma educacional iniciada en 1965 por el presidente Frei Montalva, en la reforma universitaria de 1967 y en el proyecto de Escuela Nacional Unificada (ENU) de Allende. Estos procesos, vistos desde una perspectiva histórica, son parte de un proyecto de construcción de educación pública; es este proceso inacabado el que es abortado tras el golpe militar.

Entre las claves del proceso de construcción de educación pública podemos mencionar, primero, la incorporación de la sociedad chilena en la educación. A nivel escolar, aunque los intentos del Estado en este sentido son previos, fue la gran preocupación de la reforma de 1965, con la promesa de ofrecer a cada niño su pupitre. En cuanto a la educación superior, esta idea se expresó en la consigna «universidad para todos» de la reforma de 1967 y, en términos de política pública, permitió una mayor incorporación popular a la educación terciaria, sea por el crecimiento de la matrícula —con un importante énfasis femenino— y/o la creación de sedes regionales. Un eje común en los dos sectores fue el avance en democratización que significó más sociedad en las aulas, desde los consejos que propone la ENU para la educación escolar, pasando por el cogobierno en las universidades.

En segundo lugar, un eje transversal a las reformas de la educación superior y escolar fue su modernización y tecnificación. En el caso de la educación superior, se expresó —por ejemplo— en la carrera académica. Con ello se buscaba pasar desde un sistema de cátedras muy informal —no

profesionalizado— a una vocación académica profesional y formalizada. Otra expresión fue la departamentalización, es decir, la organización de las cátedras bajo preceptos más colectivos. En el caso de la educación escolar, su principal expresión fue el desarrollo y fortalecimiento de la educación técnica.

En tercer lugar, otro aspecto transversal a este proceso de construcción de educación pública fue su vinculación al modelo de desarrollo nacional que se impulsaba en lo económico y en lo social. En la educación escolar esto se condice con la creación de liceos técnico-profesionales, y en el caso de la educación superior, es nítida su vinculación con el modelo de industrialización por sustitución de importaciones (ISI), a través de un mayor desarrollo de la investigación aplicada y el acelerado aumento de matrícula de la Universidad Técnica del Estado. Era la expresión educativa de un país que buscaba producir televisores, automóviles, electrodomésticos, etc.

Ese vínculo también se expresa en los lineamientos impulsados por UNESCO, que son documentados por Cristián Bellei y Camila Pérez (2016), en su artículo «Democratizar y tecnificar la educación. La reforma educacional de Eduardo Frei Montalva». Esta visión subraya las continuidades entre las reformas educacionales impulsadas durante el gobierno demócratacristiano y durante la Unidad Popular (Escuela Nacional Unificada): ambas habrían estado guiadas por el espíritu de tecnificar, masificar y vincular al modelo desarrollo. Independiente del grado de afinidad entre ambos procesos, posición con la que se puede discrepar, lo cierto es que se trata de intentos que son parte de un impulso general del período, con una continuidad modernizadora y desarrollista que no solo se restringía a la educación, sino que también se expresó, por ejemplo, en la Reforma Agraria.

En cuarto lugar, podemos decir que estas reformas tuvieron en su centro una redefinición de cultura con una nueva síntesis entre cultura popular y cultura docta. De esa amalgama, que ponía de relieve el valor de la cultura popular chilena, surgirán artistas de la talla de Raúl Ruiz, Quilapayún, Violeta Parra, Víctor Jara. Es, en otras palabras, el esfuerzo de un país por construir su propia historia, su propio punto de observación sobre su lugar en el mundo. Esa misma síntesis es la que se exploraba en la búsqueda de una continuidad entre estas disciplinas que cultivaban las universidades elitarias y la formación para el trabajo en la educación técnica. Esto se expresó en la complejización vertiginosa que tuvo la Universidad Técnica del Estado (UTE), que quintuplicó su matrícula. Es así como lo nacional, entendido como cultura popular o criolla, se mezcló de nuevo modo con la cultura docta y las disciplinas (de esto surge una nueva idea de chilenidad, como se expresa en la música de Violeta Parra); tenía una vocación política transformadora (bien expresada en el compromiso

del Canto Nuevo) y era al mismo tiempo profundamente modernizadora (el proyecto Cybersyn es una expresión icónica de esto).

El vínculo de las transformaciones educacionales con los cambios acelerados que vivía la sociedad en su conjunto también se expresan en el plano político: los debates surgidos alrededor de la reforma universitaria de los sesentas estuvieron profundamente ligados al surgimiento de nuevas organizaciones políticas de carácter revolucionario, como el Movimiento de Izquierda Revolucionario (MIR) o el Movimiento de Acción Popular Unitaria (MAPU), así como también a los cambios que experimenta la derecha, con el nacimiento del Movimiento Gremial liderado por Jaime Guzmán, o el movimiento nacionalista de Patria y Libertad.

Con el golpe de Estado civil-militar todo ese proceso de cambio social acelerado y estas reformas educacionales van a verse interrumpidas; así, la construcción de una educación pública como expresión de la integración de la cultura popular, de la modernización vinculada a un modelo de desarrollo, y esa construcción de una nueva cultura nacional, queda trunco.

PRINCIPALES REFORMAS A LA EDUCACIÓN EN DICTADURA

Hay un primer momento de la política educacional de la dictadura, en los años 70, que se caracteriza siempre como un movimiento negativo, en el sentido de que es un movimiento que busca «despolitizar la educación». Efectivamente, con las reformas precedentes se había constituido un sujeto social: el sujeto docente y el sujeto estudiantil, que era la imagen del joven de la época —no hay que olvidar el bajo promedio de edad que tienen los detenidos desaparecidos—. En este sentido, uno podría decir que la despolitización y el aniquilamiento se desplegó contra la juventud de los 60. Ese primer momento negativo busca una despolitización, que es una reacción ante el proceso previo de modernización y de construcción de un sujeto moderno con un componente popular, con su propia lectura histórica y cultural de nuestro país, en la que también despuntaba una propia noción de chilenidad, Violeta Parra hablaba de chilenidad, la interpretación de lo que es la patria, por ejemplo.

El concepto mismo de chilenidad, es, de hecho, disputado posteriormente. Una de las expresiones de ello se da en el paso de la Editorial Quimantú a la editorial oficial del régimen Gabriela Mistral, que continúa la serie *Así somos los chilenos*, dedicando el primer libro a los símbolos patrios. Estos cambios también se operan, por ejemplo, a nivel de las lecturas obligatorias. Salen Manuel Rojas, José Santos González Vera, y entra José Luis Rosasco, entre

otros. Los fenómenos muy posteriores, como la nueva novela chilena que cuenta la historia de los jóvenes de la periferia capitalina, son las que retomarán este legado nacional-popular.

Luego de la primera aproximación, inicia el momento en que la dictadura construye la educación que quiere, sobre la base de este proceso inacabado de modernización. Esto parte con el instructivo presidencial de 1979, y continúa luego con una reflexión sobre la subsidiaridad que se expresa en la legislación de 1981. Como discute Brunner en su texto *Tendencias de cambio en el sistema de educación superior Chile 1973–1982* (Flacso, 1982), hay tres vertientes: los restauracionistas, los neoliberales y los conservadores —en un sentido más bien confesional—.

Hay una síntesis que logra elaborar Jaime Guzmán, que luego se presenta como un proceso de modernización alternativo. Es decir, se busca aparentar que se ha llevado adelante, contra la modernización anterior, una «efectiva modernización» bajo lógicas de mercado, que articula mercado y subsidiaridad en un contexto de autoritarismo, de despolitización *manu militari*.

En el sector escolar, esto se expresa en el subsidio a la demanda, con un alto grado de éxito desde el punto de vista del régimen. Las condiciones de operación de la educación pública y la educación privada se vuelven prácticamente análogas, y el financiamiento público se transforma en un subsidio, que luego obliga al Estado a financiar los proyectos privados. Esto, por supuesto, no significa desconocer la historia de la educación privada en Chile, que había colaborado con la función pública desde antes de los años 80. No obstante, en los años 80 esta colaboración adquiere una forma mercantil que antes no había tenido de modo tan determinante.

En el caso de educación superior, se intenta un programa equivalente. Sin embargo, este es enfrentado con un mayor grado de resistencia por parte de las universidades tradicionales, lo que resulta en ciertos acomodos institucionales, y se da una situación más mixta, de mayor complejidad. Algo que resulta interesante respecto de la reforma del año 81, es que esta continúa planteando la idea de una educación masiva, es decir, sigue tomando la bandera de la incorporación a la sociedad moderna, pero les entrega esa misión a políticas de mercado y, por lo tanto, a dispositivos que desconocen la política y el diálogo público como los vectores de desarrollo educativo. De ahí que cuestiones como la democratización de la educación o el cogobierno no vuelvan a plantearse.

A partir de ese momento, la política educativa se empieza a limitar a la gestión y organización del mercado educativo y empieza a adquirir el talante de distintas regulaciones de mercado. En la postdictadura, la instalación de la subsidiaridad no resulta alterada sino que se proyecta, y la presencia estatal cada

vez más empieza a adquirir el carácter de un sector regulado de la economía, dado que este programa aparecía como el único posible. Esta es la razón por la cual la educación pública no se reconstruye en lo fundamental, sino que sigue un proceso de larga pérdida de peso específico y centralidad, tanto a nivel escolar como a nivel superior.

Pese a lo anterior, el Estado crece tanto en subvención como en regulación, es decir, se da una especie de separación entre el desarrollo del Estado y la educación pública, que luego va a producir distintos problemas. Esta separación se configurará como una deuda de la transición que dará lugar a una serie de cuestionamientos tanto por las dificultades de la educación pública como por las promesas incumplidas de la privada, que luego va a proyectar como una de las grietas a través de las cuales van a surgir nuevos sectores sociales, nuevos actores sociales y también nuevos actores políticos en este momento.

DESCENTRALIZACIÓN: SUBSIDAREIDAD Y DESPOLITIZACIÓN

Para comprender la orientación de las políticas de la dictadura en relación a la descentralización, puede resultar útil hacer una analogía con las macro ciudades latinoamericanas. La macro universidad pública latinoamericana concentra distintos sectores sociales que potencialmente genera conflictividad política y, por lo tanto, lo que hacen los regímenes autoritarios es separarlos y contenerlos. Luego, esto también ocurre a nivel de las ciudades: por esta razón, los sectores populares son desplazados hacia las periferias, como una manera de remover el conflicto social del epicentro de la vida nacional. Es posible comprender esto también en articulación con la noción de focalización elaborada por Miguel Kast, en la que las políticas públicas deben dirigirse a «los verdaderos pobres». Todas estas cuestiones suponen una aproximación a los problemas de la desigualdad y, por lo tanto, el conflicto social, en las que estos se procesan fuera de los grandes centros urbanos y de la vida nacional, es decir, por fuera del debate y de la deliberación pública, y se procesan en los márgenes a través de mecanismos técnicos o tecnocráticos.

La cuestión de la descentralización no aparece por primera vez en los años 80, sino que tiene sus primeros acercamientos en el diseño de la Escuela Nacional Unificada, durante los años de la Unidad Popular. Se trata de una descentralización que corre por un carril distinto al de la dictadura, la que por su parte la vincula a un programa de despolitización, de fuerte contenido antipopular. Con el tiempo, ha quedado de manifiesto que, más que una política contundente de regionalización que tuviera un correlato de financiamiento y desarrollo institucional, lo que la dictadura impulsó fue una retórica de la

descentralización. Esta distancia entre la promesa y la realidad nos llevan a que, aún hoy, deban realizarse esfuerzos en pos de una descentralización efectiva.

Hay un libro de Valdivia, Álvarez y Donoso, *La alcaldización de la política: los políticos en la dictadura pinochetista* (LOM, 2012), en la que discute la suerte de resabio del corporativismo de la dictadura de llevar la discusión política a unidades pequeñas, de tal manera que no se configure en un gran conflicto nacional, y la forma en que esto se proyecta en la transición. En la misma clave, Edgardo Boeninger, en su libro *Democracia chilena: lecciones para la gobernabilidad* (Editorial Andrés Bello, 1997) sugiere que nuestro país ya habría resuelto los conflictos fundamentales de los años sesenta, y que la desigualdad social ya no constituye una fractura de la vida nacional. Esto convertirá a la desigualdad social y su fin en una de las tantas promesas no cumplidas acumuladas en ese periodo histórico.

La relación entre descentralización, subsidiariedad y municipalización es, en principio, contingente, y no están vinculadas de manera necesaria. Podría existir un Estado subsidiario con otro tipo de «sostenedor», que es como la legislación chilena entiende a las municipalidades en su relación con la provisión de educación. La decisión de poner las escuelas y colegios en manos de las municipalidades estuvo más ligada a una apuesta de control político por parte de Pinochet, en la medida en que el nombramiento directo de los alcaldes le permitía un grado de control mayor.

Sumado a esta aspiración de control ideológico de la juventud, canalizada a través de la municipalización y el rol de los alcaldes designados, se encontraba también la esperanza de que la municipalización pudiera tener por consecuencia que los municipios se desprendieran de los establecimientos educacionales para aumentar la matrícula privada. La forma en que esto de hecho ocurrió fue que el mercado copó el espacio de quienes podían pagar un monto que se adicionaba a la subvención estatal, y los establecimientos públicos gratuitos permanecieron en los sectores donde esta posibilidad de negocio era muy baja o inexistente.

Una vez recuperada la democracia, diversas razones llevan a que la municipalización no se revise; una de ellas fue la existencia de administraciones municipales de la educación en otros países como Brasil. Sin embargo, posteriormente la municipalización —que antes no era observada como potencialmente problemática— arrastra un grado muy elevado de desigualdad en términos de capacidad de gestión y disposición de recursos. En otras palabras, la reforma de los años 80 implicó una serie de conflictos y dificultades que, al no haber dado una discusión que permitiera resolver problemas estructurales, se irán agolpando en el tiempo. Estos conflictos se presentarán, primero, como una crisis de legitimidad, es decir, como una dificultad de la educación de mostrarse

como legítima ante la sociedad y como capaz de colmar las expectativas que ella misma levanta; más adelante, estos conflictos se presentarán como crisis de funcionamiento.

ORIENTACIÓN DE MERCADO Y EDUCACIÓN PRIVADA

La dictadura, al transformar el entorno institucional en el cual existía la educación, terminó produciendo problemas que no solo alcanzaron a la educación pública, sino también a la educación privada previamente existente. Por ejemplo, la educación privada confesional —que sin duda, para entonces había hecho un aporte al país y había sido relevante a nivel nacional— empezó a ser asediada por proyectos privados, muchos de los cuales tenían fines lucrativos. De este modo, comenzó a entenderse la libertad de enseñanza ya no como una libertad civil, sino como una libertad económica.

Quien más claramente describe este cambio es Miguel Zárate, en su libro *La educación como actividad económica. Bases para una crítica al sistema educacional escolar chileno* (DER, 2021). Allí, Zárate expone el arreglo institucional y legal que rige la educación en Chile sobre educación, en la cual predomina una interpretación de la libertad de enseñanza como una libertad económica, de tal manera en que la educación privada tradicional queda en el peor de los mundos. Es ese mismo arreglo de mercado el que desvirtúa el aporte que la propia educación privada había hecho.

La forma que tomó en Chile nuestro proceso de construcción nacional está marcada por un sistema mixto de educación. Es por eso que la superación de la creencia en la educación como actividad económica comercial es necesaria, precisamente, para reconstruir un sistema mixto que valore la diversidad de proyectos educativos: desde la educación pública, con su propia diversidad de posibilidades, pasando por proyectos privados, sean confesionales o no, que se levantan no porque sean actividades comerciales, sino porque son fuerzas sociales, culturales, identidades, perspectivas que enriquecen un diálogo común.

Finalmente, hay otra cuestión en juego en el carácter que asume la educación privada en un contexto de mercantilización que tiene que ver con la forma de crecimiento de la educación superior. La dictadura tiene una apuesta particular respecto de esto, que es la masificación mediante la reducción de la esfera universitaria y la ampliación sustantiva de la oferta de formación técnico profesional. De este modo, las instituciones que dan licenciaturas son más bien selectas y un conjunto de carreras, conocidas como carreras tradicionales, son «blindadas» mediante esta distinción. Con esto, existe una decisión consciente

que busca proteger una educación privada que no tiene un afán comercial, respecto de otra, que sí lo tiene, y que crece haciéndose cargo de la oferta educativa dirigida hacia otro sector de la población.

En estas políticas se pone de manifiesto una cierta concepción de la universidad, según la cual no puede ser masiva. Finalmente, la consecuencia de estas políticas es la toma de partido por una cierta forma de la educación privada en desmedro de otra, lo que opone incluso a sectores políticos al interior de la misma dictadura y que se expresa también en el triunfo de un sector neoliberal, que se impone sobre un sector conservador. Con esto, la noción misma de subsidiariedad adopta un carácter específico, distinto por ejemplo a la subsidiariedad que era planteada en las Encíclicas católicas, en la que esta es un pensamiento que se propone sostener el lazo social. Más allá de las críticas que uno pueda abrigar respecto de esta noción, lo cierto es que en la dictadura se impone una interpretación de la subsidiariedad que da lugar a mercados que no solo no cultivan el lazo social, sino que más bien crean conflictos sociales.

Así, un sector de la educación privada padece y resiente los efectos de la comercialización de la educación, y se ve forzado a asumir reglas de operación equivalentes a las del sector privado que persigue fines de lucro.

DEBATES PRESENTES TRAS 50 AÑOS

A propósito de los 50 años desde el golpe de Estado, resulta indispensable volver a mirar el proceso de modernización de la educación llevada a cabo desde los años 60. En parte, se hace necesario para reconocer que aquella no es ni la educación pública mítica, ni un proceso que hubiese resuelto todas sus contradicciones. Es más, muchas de las tensiones actuales de la educación superior vienen de esos años y esos vertiginosos cambios. En el caso de las universidades regionales del Estado, existen diferencias culturales entre las que vienen de la Universidad de Chile, las que vienen de la UTE, y de los planteles creados por la fisión de sedes de ambas. Esto también expresa una tensión, existente hasta hoy, entre la cultura de las escuelas de arte oficio y las escuelas normales, y la cultura de las disciplinas que cultivaba la Universidad de Chile.

Asimismo, algunas sedes regionales de la Universidad de Chile ya para la reforma universitaria de los sesenta demandaban mayores niveles de independencia respecto de los niveles centrales. También estaban procesos como el que lleva a la creación de la Universidad Austral de Valdivia: allí no habrá una sede de la Universidad de Chile, sino un movimiento que busca una Universidad para la región. Esas tensiones, tanto en lo regional como en lo cultural, siguen

vivas, y han sido menos atendidas por debates como el aseguramiento de la calidad, más centrado en temas organizacionales o de rendimiento y mejora.

De este modo, las reformas neoliberales se instalaron con sus dispositivos encima de los procesos previos, sin hacerlos desaparecer. Así, se produce una aglomeración de todas estas capas de intentos históricos de transformación, a raíz de los cuales se generan tensiones como las que hemos referido. Se trata de diferentes orientaciones culturales que subyacen hoy día como proceso histórico en la educación superior o la educación en general, y eso es en parte lo que hace relevante observar la reforma de los años 60 como un proceso sociogenético y no como una pura remembranza simbólica o conmemorativa. Se trata de interrogar ese pasado desde el presente porque queremos comprender cómo orientar las energías de la educación a un proyecto de desarrollo. Un esfuerzo semejante requiere movilizar a sus comunidades, y sus comunidades se organizan todavía según los imperativos históricos que determinan sus valores éticos y pautas de acción.

Un ejemplo de esto es la firma de un convenio entre la Central Única de Trabajadores (CUT) y la UTE para capacitar trabajadores, realizada por el rector de la USACH, que no se había alcanzado a concretar a raíz del golpe de 1973. Acciones como esta tienen una enorme significación para esa universidad, porque esta proviene a su vez de la fusión de la escuela normal y las escuelas de artes y oficios, que están enraizadas en la cultura del trabajo y los trabajadores urbanos, lo que tiene un gran peso histórico. Lo mismo puede observarse en relación a las orientaciones culturales que explican la acción de la educación confesional y su fuerza movilizadora. Para esa tradición, la reforma de los años 60 tiene su propia significatividad, en las que se ponen en juego diversas interpretaciones de la tradición cristiana.

La observación del proceso de modernización de la educación llevado adelante en los sesenta también supone un proceso de discusión académica y un debate pedagógico. Uno de esos debates dice relación con la experimentalidad educativa, la que retoma una riquísima tradición propia a veces olvidada. La dictadura buscó limitar fuertemente esa actividad, en parte porque se trataba de capacidades de experimentación y de debate que reclamaban una autonomía de las comunidades escolares para buscar sus propios caminos. Una autonomía que luego la dictadura va a tratar de reinterpretar y dirigir en un código económico, pero que —en este caso— se da en el marco de un debate de naturaleza académica e innovaciones como, por ejemplo, el Consejo de Profesores que antecede a la ENU. En la educación superior, como exponíamos previamente, hay un debate fecundo sobre cultura popular y cultura docta que cimienta una concepción densa de lo que es la chilenidad, de su hermandad latinoamericana

y lo que tiene para mostrar al mundo. Estos debates intelectuales —entre los que destaca, por ejemplo, la discusión dependientista— tenían mucho que ver con los desafíos actuales: cómo producir conocimiento propio, pertinente y útil, tanto para el desarrollo económico como para resolver nuestros problemas sociales.

Hoy está pendiente tener un debate en profundidad acerca del rol de la educación superior en el desarrollo del país. Cuando el presidente Boric dice «el conocimiento es el cobre del siglo XXI», eso interpela a la educación superior: cuál es el papel concreto de la universidad y de la educación superior en el desarrollo del país. Si queremos dar ese debate, es ineludible ir a los 60 como antecedente histórico. Hemos discutido sobre el efecto de las políticas de los años 90, los intentos de modernización, el efecto de los proyectos MECESUP, el aseguramiento de la calidad y el financiamiento vía subsidio a la demanda. Sobre eso ya existe una importante masa crítica, pero nos falta una observación de segundo orden sobre las reformas educativas de los 60 como fenómenos sociales y también como debates, como perspectivas intelectuales. Solo entonces, uno puede decir que recordar es hacer futuro, en la medida en que interpretemos la memoria sobre la compleja e histórica relación entre conocimiento y desarrollo.

No cabe duda de que si Enrique Kirberg estuviera con nosotros, si la generación que hizo el proyecto CyberSyn estuviera aún produciendo, al ver cómo los jóvenes de las poblaciones en Chile usan la inteligencia artificial, cómo hacen videos en TikTok, harían una interpretación acerca de los usos de la inteligencia artificial en Chat GPT para resolver los problemas concretos del Chile popular. Es que eso se estaba haciendo en los 60: Chile estaba en una discusión de vanguardia tecnológica, con las características culturales propias de nuestro país. Esa mixtura, hoy, la sociedad la está elaborando de manera espontánea. Si vamos a estimular el desarrollo la industria, necesitamos vincular conocimiento especializado con nuestras formas de vida, con nuestra cultura, con nuestra forma de pensar, con nuestra forma de imaginar y de sentir. Si vamos a entrar de lleno en la inteligencia artificial, debemos apostar a vincular la ciencia con nuestras necesidades territoriales. Hacer ciencia para que la explotación del litio sea en buena relación con el medio ambiente. Si vamos a aprender de hidrógeno verde y descarbonización, si vamos a crear nuevos pasos para nuestra minería, que esto aumente su valor agregado y permita el desarrollo de una buena relación con el medioambiente. Ir a los 60 es un antecedente necesario para dar esos debates. En este sentido, el lema levantado por el Presidente Boric de «democracia siempre», es una afirmación de gran contenido político y no solo un eslogan. Se trata de una memoria que

sobrepasa la necesaria carga ética de defensa de la vida ante las violaciones a los derechos humanos, y se proyecta a la comprensión histórica y cultural de las potencialidades de nuestra educación para construir conocimiento pertinente y una síntesis cultural capaz de convocar y viabilizar un nuevo ciclo histórico de bienestar y desarrollo.

Resulta necesario, por lo tanto, superar una etapa en que creímos que esos temas estaban resueltos y que lo que se necesitaba era un conjunto de políticas públicas técnicamente adecuadas a la operación de determinados mercados, pues es eso lo que terminó de agotarse en los últimos lustros. Es imposible desconocer que se han hecho avances, en el sentido de que ha habido esfuerzos por construir políticas públicas que le hagan la vida más fácil a la gente. Pero aún tenemos enormes desafíos que requieren mirar las cosas distinto a como se han visto en los últimos treinta años. Hace falta mucha reflexión sobre cómo reorganizamos nuestra educación para que esté al servicio de un proyecto de desarrollo, para que sea una síntesis cultural edificante para la sociedad: que nos permita salir del machismo, por ejemplo, o de la situación que lleva a muchos jóvenes a dejar la escuela. Reimaginar una escuela más atractiva a nuestras nuevas formas de vida; una educación superior donde estudiar en ella no sea una experiencia de agobio ni genere problemas de salud mental.

Recordar las reflexiones de los 60 nos obliga también a comprender que la voluntad por esconderlas fue un profundo ánimo antintelectual de la dictadura, similar en ese sentido al del franquismo. Se quiso decir que todo era caos, desorden y violencia de «upelientos». Resulta importante recordar esto ahora, porque ese antintelectualismo, ese antirracionalismo, tanto la brutalidad de la represión como la dureza de los dogmas de mercado, son fenómenos con los cuales tú no puedes debatir y que pretenden resolver los problemas por la fuerza de las armas o por la fuerza del dogma. Esta misma disposición corre el riesgo de volverse, lamentablemente, una oferta política tentadora si no enfrentamos con contundencia y profundidad, desde la vereda democrática, el inicio de un ciclo de bienestar y desarrollo.

REFERENCIAS

- Bellei, C. y Pérez, C. (2016). Democratizar y tecnificar la educación. La reforma educacional de Eduardo Frei Montalva, en Huneeus, C. y Couso, J. (Eds.) *Eduardo Frei Montalva: Un gobierno reformista. A 50 años de la "Revolución en Libertad*. Editorial Unievrstaria.
- Boeninger, E. (1997). *Democracia chilena: lecciones para la gobernabilidad*. Editorial Andrés Bello.
- Brunner, J.J. (1982). *Tendencias de cambio en el sistema de educación superior Chile 1973 – 1982*. FLACSO.
- Valdivia, V., Álvarez, R. y Donoso, K. (2012) *La alcaldización de la política: los políticos en la dictadura pinochetista*. LOM Ediciones.
- Zárate, M. (2021). *La educación como actividad económica. Bases para una crítica al sistema educacional escolar chileno*, DER Ediciones.