

# DERECHO A LA EDUCACIÓN, LIBERTAD DE ENSEÑANZA Y DERECHO PREFERENTE DE PADRES, MADRES Y APODERADOS EN LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS\*

*Fernando Peña Rivera\*\**

“La América quiere ser libre para trabajar por sí misma en su felicidad: quiere que sus tesoros le sirvan a ella misma: quiere que florezcan en su seno las ciencias, las artes; aspira al esplendor que dan las naciones cultas la cultura de los talentos y la aplicación de sus recursos [...] Es palpable que esta felicidad no es para un día, sino para muchos siglos”.

*Camilo Henríquez*

## RESUMEN

El presente trabajo muestra la evolución del derecho a la educación, la libertad de enseñanza y el derecho preferente de apoderados como aspectos centrales del debate constitucional. Se busca situar el origen y trayectoria de la educación en Chile como un elemento central del proceso de movilidad social y desarrollo que ha experimentado nuestra sociedad en las últimas décadas, recogiendo antecedentes históricos y experiencias comparadas de otros sistemas educativos en el mundo. Además, se muestra cómo el Estado y las instituciones políticas han asumido la función educativa desde el siglo XIX a la fecha, pasando desde el objetivo de la escolarización obligatoria, la necesidad de revertir las preocupantes cifras de trabajo infantil, el analfabetismo generalizado, la desnutrición, hasta los desafíos modernos en materia de mejora de la calidad de los procesos lectivos, las habilidades del siglo XXI y el cambio curricular, las políticas de inclusión y apoyo a niños con necesidades educativas especiales, y por cierto, el rol de las

---

\* El presente trabajo es una síntesis de la exposición realizada el 25 de noviembre de 2020 en la Comisión sobre derechos fundamentales de la Convención Constitucional. El texto no es una transcripción, sino un trabajo para profundizar en los temas allí abordados.

\*\* Fernando Peña Rivera es administrador público de la Universidad de Concepción y magíster en Filosofía Aplicada de la Universidad de los Andes. Actualmente es académico de la Escuela de Gobierno de la Universidad San Sebastián. Además, es parte del Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública desde noviembre de 2021.

autoridades en un sistema de provisión mixto. La discusión constitucional ha reanimado el debate sobre el rol del Estado y las herramientas con que dispone para atraer matrícula a los establecimientos públicos. Parte de las conclusiones es que el debate normativo o jurídico sobre el derecho a la educación, no ayudará a mejorar sustantivamente el déficit financiero y los problemas estructurales que sufre la educación pública en Chile.

*Palabras claves:* Derecho a la educación, libertad de enseñanza, derecho preferente de apoderados, educación pública, Constitución.

## 1. RESEÑA HISTÓRICA Y EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN EN CHILE

La educación siempre está dentro de las tres o cuatro principales prioridades de la población en cualquier estudio de opinión o encuesta. Es un tema con una fuerte carga de ideas, actores y principios, que ha servido en múltiples ocasiones de escenario de revueltas y manifestaciones, las más llamativas, las movilizaciones estudiantiles de 2006 y 2011, que sirvieron de vehículo para una generación de dirigentes que ha cosechado importantes logros electorales. No es exagerado afirmar que la historia de Chile se puede estudiar desde la evolución y trayectoria de la educación.

Antes de la celebración de la primera Junta de Gobierno de 1810 en el cabildo abierto de Santiago, en Chile había siete escuelas particulares y dos de cabildo, las que, según Serrano, “tenían fines estrictamente religiosos en los propios conventos y seminarios para la formación del clero” (2012, *Tomo I*, p. 52).

Los jesuitas fueron los grandes protagonistas del sistema escolar durante la Colonia y parte del siglo XIX. El padre Luis de Valdivia funda en 1597 el colegio Máximo de San Miguel, primer establecimiento escolar en nuestro territorio. La *ratio studiorum*, texto oficial de los jesuitas para el uso metodológico al interior de los colegios, diseñado en 1599, es considerado por muchos las “primeras bases curriculares” de nuestro sistema escolar (Serrano, *Tomo I*, 2012, p. 56).

Con la fundación del Instituto Nacional en 1813 comienza la etapa republicana de nuestro sistema, la que fue abruptamente interrumpida en octubre de 1814 por el triunfo de las fuerzas hispanas tras el desastre de Rancagua. Luego de la consolidación de la independencia en 1818, el director supremo Bernardo O’Higgins (por solicitud del Senado) dispone la reapertura del *Instituto*, hito relevante que motivó la creación de más establecimientos escolares en el país.

Sin embargo, dicho impulso contrastó con el deficiente estado financiero de los recintos, los que debían hacer grandes esfuerzos para cumplir con sus obligaciones, entre ellas, pagar el sueldo de los profesores. Es así como en 1834, a causa de la falta de recursos para pagar el sueldo del preceptor, cierra una escuela municipal en Yumbel, región del Biobío, que atendía a 70 alumnos. El cierre de la escuela motivó la solicitud de “fondos nacionales” desde el municipio para solventar los gastos del establecimiento. Nacen, de esta forma, las escuelas fiscales, o si se quiere, el aporte fiscal como política pública. Ya para 1835 “se contaron cuarenta a lo largo del territorio, había dos en Chiloé, una en Coquimbo y veinte en Concepción” (Serrano, *Tomo I*, 2012, p. 145).

La escuela pública se transformó en una institución de máxima importancia para el proceso táctico de asentamiento del Estado en el territorio nacional, lo que fomentó la creación de más establecimientos durante la segunda mitad del siglo XIX, tanto así, que para 1890 la escuela pública era la primera red territorial del Estado, presente en 857 localidades del país (Serrano, *Tomo I*, 2012, p. 181).

Sin embargo, dicha expansión no fue de la mano con el entusiasmo de las familias, pues los menores de edad cumplían labores agrícolas (en el caso de los varones) o de cuidados al interior del hogar (en el caso de las niñas). El ausentismo y la deserción escolar fueron los grandes problemas del sistema durante todo el siglo XIX. En 1854, un quinto de los niños entre 5 y 15 años trabajaba (Serrano, *Tomo I*, 2012, p. 210.), mientras que uno de cada catorce niños en edad escolar estaba matriculado, cifra que aumentó a dos de cada diez para fines de siglo. En 1849 el ministro del ramo fue claro:

[...] la apatía de muchos padres de familia, la ignorancia de otros que les hace mirar con la más completa indiferencia la educación de su prole, y en fin, la pobreza de un gran número, origen de su repugnancia a privarse, en obsequio de la Ilustración, del auxilio de sus hijos, aun por breves espacios de tiempo, serán obstáculos poderosos con que por largos años habrá que luchar para llegar a obtener la concurrencia apetecida a las escuelas (Serrano, *Tomo I*, 2012, p. 191).

Para ese Chile preindustrial, organizar la vida familiar en torno al trabajo era natural y necesario, porque este formaba para la vida adulta y entregaba oficios concretos para la subsistencia, algo que la escuela no podía ofrecer o que, al menos, no estaba lo suficientemente claro en su propósito.

Si bien las dificultades sociales con que se enfrentó el sistema escolar en el siglo XIX complicaron su desarrollo, hubo avances que posibilitaron su madurez, entre ellos, la creación de la Universidad de Chile, la que estaba autorizada para ejercer la superintendencia en todas las ramas de la enseñanza, y haber “puesto la primaria bajo la dirección inmediata de la Facultad de Filosofía y Humanidades” (Labarca, 1931, p. 131).

El surgimiento de una elite intelectual en 1842 profundizó el ideario de un *Estado docente*, el que tomó forma y contextura con la creación en 1841 de la *Escuela Normal de Preceptores*, bajo la dirección de don Domingo Faustino Sarmiento, para quien la misión educativa se resumía en tres prioridades: la creación de una escuela primaria común, la formación del magisterio y la educación femenina (Labarca, 1931, p. 115).

En 1853 se efectuó la primera distribución de textos escolares gratuitos para niños pobres, mientras que en 1860 se promulga la *Ley de Instrucción Primaria*, hito político y legislativo porque 1) fijaba una relación proporcional entre número de habitantes y número de escuelas al imponer como requisito para fundarlas la existencia de dos mil personas, 2) la escuela pública, fiscal o municipal, era gratuita; 3) el financiamiento sería principalmente fiscal y municipal y comprendía no solo el preceptor, sino local, útiles, textos y bibliotecas populares; y 4) los preceptores pasaron a ser empleados públicos con derecho a jubilación. Asimismo, se creó una Inspección de Instrucción Primaria con el rol de superintendencia (Serrano, *Tomo I*, 2012, p. 159).

El artículo 1 de la ley señalaba que “la instrucción primaria se dará bajo la dirección del Estado”, lo que para muchos juristas e historiadores constituye el primer derecho positivo en nuestra historia republicana, lo que no deja de ser curioso porque, mientras el sistema político se hacía más liberal al ampliar las libertades individuales y el pluralismo, la educación asumía de manera inversamente proporcional el resguardo de la unidad y del Estado docente (Serrano, *Tomo I*, 2012, p. 91). Para la premio nacional de historia, Sol Serrano, esta época de nuestra historia demuestra que:

[L]a escuela fue un proyecto político para la construcción de una sociedad política moderna. Obviar esta dimensión por considerarla utópica, elitista y jerárquica, todo lo cual es cierto, o porque supone estudiarla desde “arriba” y no “desde abajo”, significa negar la capacidad explicativa de la dimensión política de la sociedad. De otra forma, cuesta entender por qué la educación hasta el presente se ha entendido como una promesa, primero de civilización, luego de libertad, más tarde de emancipación y finalmente de igualdad (Serrano, *Tomo I*, 2012, p. 92).

Aun cuando en 1837 se dicta la primera ley orgánica de ministerios en el Gobierno de José Joaquín Prieto, por lo que la *educación* queda albergada en el Ministerio de “Justicia, Culto e Instrucción Pública”, no será hasta el 30 de noviembre de 1927 (cuando se dicta la tercera ley de ministerios) la creación del “Ministerio de Educación Pública”. Posteriormente la Ley N° 18.956, promulgada el 22 de febrero de 1990, reestructuró el Ministerio de Educación Pública, que pasó a llamarse “Ministerio de Educación” a secas (Mineduc, 2017).

También durante el siglo XX destaca la creación de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), institución pública del Estado de Chile creada en 1964, parte del Ministerio de Educación, que vela por “hacer efectiva la igualdad de oportunidades ante la educación de niños y jóvenes en condición de vulnerabilidad económica”, en momentos cuando la desnutrición y la falta de condiciones higiénicas limitaban el trabajo de la escuela pública.

Además, en enero de 1967 nace el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), institución que concentró las diversas actividades de perfeccionamiento docente que existían en la época y desarrolló nuevas líneas en esa área. La idea era impregnar a la mayor cantidad posible de maestros en los nuevos principios pedagógicos que impulsaba la Reforma de 1965. Además, se dio mucha importancia a la formación y perfeccionamiento de los equipos directivos de las escuelas y liceos, pues en esa época se abrieron muchos establecimientos educativos y se necesitaba personal a cargo de ellos (Mineduc, 2017).

De esa forma, el siglo XX consolidó el tejido burocrático e institucional del sistema escolar, que en los últimos años se ha orientado a promover el mejoramiento de la calidad y la excelencia de los procesos educativos, en lo que destaca la creación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad en 2011 (Ley 20.529) y de la Agencia de la Calidad de la Educación.

“La responsabilidad del desarrollo del niño puede convertirse en cierto sentido contra el mundo: el niño requiere una protección y un cuidado especial para que el mundo no lo dañe. Pero también el mundo necesita protección para que no sea avasallado y destruido por la agresividad de lo nuevo que lo ataca en cada nueva generación”.

*Hannah Arendt*

## 2. LA EDUCACIÓN COMO UN DERECHO

Dijimos anteriormente que la educación, en cuanto derecho positivo, se equipara con la Ley de Instrucción Primaria promulgada en 1860 con, al menos, cuatro hitos o aspectos que permiten el despliegue del *Estado docente* consagrado en la Constitución de 1833.

El desarrollo de la vida cívica y el ejercicio de los derechos ciudadanos estaban íntimamente ligados al nivel de cobertura y de éxito del sistema escolar. El artículo 8 de la CPR de 1833 señalaba que “Son ciudadanos activos con derecho a sufragio: los chilenos que habiendo cumplido veinticinco años, si son solteros, y veintiuno, si son casados, y sabiendo leer y escribir [...]”; lo que refuerza el carácter censitario del sistema político, al que solo accedían quienes poseían cierto nivel educativo, lo que por cierto, más que un derecho, era privilegio de algunos pocos.

Que la educación sea un derecho positivo o que esté consagrado jurídicamente no explica del todo la importancia que ha tenido y sigue teniendo el debate educativo en nuestro país. A saber, diversos cuerpos normativos se refieren a esta dimensión individual o fenoménica que subyace en el desarrollo de todo quehacer pedagógico. El artículo 19 n° 10 de la actual Constitución señala que “la educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida”, lo que posteriormente complementa el artículo 2° del D.F.L. N° 2, de julio de 2010, del Ministerio de Educación, que fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley General de Educación N° 20.370, de 2010; al concebir la educación como:

[u]n proceso de aprendizaje permanente, que abarca las distintas etapas de la vida de una persona, cuya finalidad es alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas (Flores, 2014, p. 112).

La crisis política y social que atraviesa nuestro país, cristalizada en los hechos de violencia ocurridos en octubre de 2019 y el sucesivo estado de espasmo institucional que le siguió, nos invita a reflexionar acerca de cuál es el nivel de desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo e intelectual en nuestros tiempos.

Así como el mero desarrollo institucional del sistema educativo no es suficiente para abordar la profundidad de nuestra crisis, reducir la *educación* a un fenómeno individual o de íntimas consecuencias tampoco debe ser el camino.

El historiador Gonzalo Vial, como pocos, fue capaz de leer lo que consideraba como nuestra *fractura social*, esto es, “las fallas abismantes en el ingreso, el trabajo, la vivienda,

la salud, la educación, el hogar estable como motor de progreso y prenda de auténtica felicidad” (Vial, 2009. pp. 1391-1396); huyendo, pero al mismo tiempo criticando las posturas maniqueas de la guerra fría que serpentearon la transición en Chile, y que, en cuanto paradigmas, resultan insuficientes para explicar y abordar la crisis que nos afecta como cuerpo social. Las múltiples expresiones de violencia y barbarie que nos azotan son la expresión viva de dicha crisis. ¿Qué tenemos, entonces? Se pregunta el profesor Joaquín García Huidobro en su libro *Bencina y Pasto Seco* (2020, pp. 191-192), a lo que responde:

Esas muchedumbres de encapuchados no son solo izquierdistas radicales, no son simplemente los restos o hijos de las organizaciones violentas de la izquierda de la década de los ochenta del siglo pasado, o los nietos de revolucionarios sesenteros. Son, en muchos casos, el fruto del desarraigo, la consecuencia de la falta de sentido. Se trata de personas que quieren hacer algo grande con sus existencias y, como no tienen Dios, o patria, o partido, o lo que sea que pueda plantear un horizonte exigente a sus vidas, se contentan con hacer lo único grande que tienen por delante: una gran destrucción empapada de falsa épica. De ahí los mencionados rituales, verdaderas liturgias nihilistas, que se observan todos los viernes en Plaza Baquedano: sus símbolos, gritos y consignas muestran una angustiada búsqueda de sentido.

Del mismo modo, el filósofo chileno Gastón Soublette, en una carta dirigida al director del diario *El Mercurio* el 24 de noviembre de 2021, afirma que “Este problema (la violencia), no tendrá solución mientras los agentes del poder correspondan a un tipo de humano que carece de desarrollo espiritual y formación ética, pues todos los chilenos somos el producto de una educación muy deficitaria en lo que se refiere a la formación del carácter”. La formación del *carácter* a la que se refiere el profesor Soublette es asunto antiguo, pero no por eso de especial vigencia en nuestro sistema educativo. La estandarización de contenidos, el currículo nacional y los mecanismos de evaluación muchas veces han impedido el florecimiento de las virtudes y talentos que posibilitan la excelencia del espíritu. Platón en su obra *La República* nos advierte de la complejidad del proceso formativo de un alumno:

En un principio, el pequeño animal humano no tendría las respuestas exactas. Se le debe ejercitar para sentir placer, predilección, aversión y odio por las cosas que realmente son placenteras, agradables, desagradables y odiosas. En *La República*, el joven bien educado es el que vería con mayor claridad cualquier error en trabajos mal hechos de un hombre o en obras mal terminadas de la naturaleza; con justa aversión culparía y odiaría lo feo incluso desde sus primeros años, y haría entusiastas alabanzas a lo bello, recibéndolo en el alma y alimentándose con ello, para convertirse en un hombre de buen corazón. Todo esto antes de encontrarse en edad de razonar; de modo que cuando finalmente llegue a él la Razón, entonces, educado de esta forma, estrechará sus manos para darle la bienvenida y reconocerla, ya que percibe su afinidad con ella (Lewis, 1943, p. 20-21).

En la misma dirección, Aristóteles dice que el fin de la educación es conseguir que el alumno tenga predilecciones y aversiones por lo que corresponde:

Cuando llega la edad del pensamiento reflexivo, el alumno que se ha ejercitado de esta forma en afectos ordenados o sentimientos justos descubrirá con facilidad los primeros principios de la ética; pero el hombre corrupto nunca los podrá ver y no podrá progresar en esta ciencia (Citado en Lewis, 1943, p. 7).

Lamentablemente, el crecimiento y madurez de los sentidos interiores, del buen gusto y de la nobleza han sido menospreciados e incluso vilipendiados desde la arrogancia que la técnica y las ciencias exactas han edificado en el mundo moderno: “El verdadero objetivo es extender el poder del Hombre a la realización de cuantas cosas sean posibles” (Lewis, 1943, p. 36). Podríamos extendernos acerca de la dimensión epistemológica de este asunto, sin embargo, descuidaríamos el objetivo del presente trabajo.

Vimos que la educación como derecho es de las primeras expresiones *positivas* en nuestro ordenamiento jurídico en el siglo XIX. Durante el siglo XX, la educación tuvo el desafío de consolidar el proceso de escolarización iniciado en el siglo anterior. Mientras en 1885 el 16% de los niños asistía a la escuela, en 1930 más de la mitad de los niños entre seis y catorce años (el 63% para ser exactos) estaba matriculado en una escuela primaria pública o particular y el 67,1% de los mayores de seis declaraba saber leer en el Censo de ese año. Al iniciar el siglo XX, el país ya tenía un sistema de educación territorialmente extenso que en este período creció en forma exponencial no solo en número de escuelas y cobertura, sino también en la diversificación de su oferta (Serrano, 2022, *Tomo II*, p. 65). Asimismo, el ingreso masivo de mujeres a la instrucción primaria también fue un factor decisivo en este crecimiento, porque para 1930 el 54,2% estaba escolarizado (lejos del 3,1% un siglo atrás).

Entre 1920 y 1930 el proceso de alfabetización empezó a cosechar este desarrollo, aumentó su ritmo de avance y por primera vez en Chile quienes sabían leer superaron a los que no lo hacían. En analfabetismo retrocedió del 40,9% al 22,6% entre los mayores de seis años. Al mismo tiempo, el porcentaje de quienes sabían leer creció del 59% al 67,1%. Dicha década es especialmente significativa porque Chile pasó de ser una república analfabeta a un país letrado (Serrano, 2022, *Tomo II*, pp. 69-70) y, curiosamente, ocurre mientras el país ensaya una nueva Constitución luego de la crisis política de 1924 (*ruido de sables*) y que se suma, al término de la década, a una de las crisis económicas más profundas que haya sufrido el mundo (*la gran depresión de 1929*), la que abona al proceso de desorganización política que vive el país y la rotativa de autoridades en 1932. La Constitución Política de 1925 en su artículo 10 n° 7 refrenda la obligatoriedad de la educación escolar, la que previamente fue establecida por la Ley N° 3.654 del 26 de agosto de 1920 (Flores, 2014, p. 122).

El crecimiento estable de la población fue acompañado, a partir de la década del 50, por un importante esfuerzo por ampliar la cobertura del nivel primario, la que se alcanzó y se estabilizó por sobre los dos millones de estudiantes durante la década del 70. Por su parte, y respondiendo a la mayor demanda por educación media, a partir de los 60 se observa un aumento de la matrícula en el nivel medio y se llega a superar el millón de estudiantes en el 2004. Del mismo modo, entre la década de los 80 y la primera década del nuevo milenio, el número de alumnos matriculados en alguna Institución de

Educación Superior se multiplicó por diez. En siete décadas, se transformó completamente la escala del sistema educativo en Chile (Fontaine y Urzúa, 2018, pp. 29-30).

Por su parte, la Constitución Política de 1980 reafirma el derecho a la educación en su artículo 10 n° 19 al detallar el rol del Estado en cada ciclo de aprendizaje, e incorpora el estímulo de “la investigación científica y tecnológica, la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación” dentro de sus labores. En 2013 mediante una reforma constitucional se establecerá la obligatoriedad del segundo nivel de transición (kínder), la que, dicho sea de paso, aún no es aprobada por el Congreso. La misma reforma crea un sistema de financiamiento gratuito para el nivel medio menor. Así, el Estado formaliza su compromiso con la educación parvularia, la que, de acuerdo con la evidencia y los avances de la neurociencia, se ha transformado en un ciclo de vital importancia para corregir brechas y mejorar los aprendizajes. Lamentablemente, y según datos de la encuesta CASEN 2015, el 59,31% de los menores de cinco años no asiste a jardines infantiles, y más preocupante aún es que, en el caso de estos, 77,3% de los padres declara que el menor no asiste pues consideran que no es necesario, por el cuidado en casa (Fontaine y Urzúa, 2018, p. 55).

Para terminar, y pensando en cómo reforzar el *derecho a la educación* en una nueva Constitución política (sin caer en declaraciones rimbombantes de alto calado hermenéutico o simbólico) propongo dos cosas, cada una con un mérito propio. Primero, incorporar o hacer referencia al derecho de niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en el sistema escolar. La cantidad de niños al interior de las aulas con alguna condición del espectro autista (TEA) o con alguna discapacidad física o mental severa aumenta todos los años, y si bien existen varios decretos y cuerpos normativos que regulan la educación especial, entre ellos la ley de inclusión promulgada en 2015, es necesario el reconocimiento constitucional de dicho grupo de alumnos, pensando siempre en su integración y desarrollo en igualdad de condiciones. Segundo, que el Estado junto con estimular la investigación, la creación artística y el patrimonio cultural (Art.19 n° 10 CPR), incorpore el estímulo de las llamadas *habilidades del siglo XXI*, definidas por Nickerson y otros, como los aspectos del pensamiento vinculados a 1) la solución de problemas, 2) la creatividad como capacidad de ver las cosas en una forma nueva, 3) las habilidades metacognitivas como aquellas que “son necesarias, o útiles, para la adquisición, el empleo y el control del conocimiento, y de las demás habilidades cognitivas” y 4) El razonamiento como la “capacidad de realizar inferencias, es decir, de evaluar y generar argumentos de acuerdo con los principios de la inferencia inductiva y deductiva” (Maggio, 2018, p. 13).

Lo anterior permitiría iniciar una necesaria discusión acerca de la pertinencia curricular de nuestros planes de estudio en la educación obligatoria, porque si bien Chile ha progresado en los últimos años en su desempeño escolar, aún sigue siendo bajo en comparación con el promedio OCDE. Según el informe del mismo organismo *Education in Chile* (2017), “Chile tiene dificultades para producir alumnos de alto rendimiento que podrían ayudar a transformar el país, creando una economía compleja, basada en el conocimiento” (Fontaine y Urzúa, 2018, p. 46). Para revertir este escenario, las escuelas y liceos deben contribuir a la formación de capital humano avanzado, lo que, a su vez, permitiría a las Instituciones de Educación Superior acotar sus programas

de pregrado e invertir menos tiempo en programas de nivelación. En ese sentido, es clave que el proceso constitucional en curso no apruebe normas o iniciativas que interrumpen en el proceso de desmunicipalización en curso (Ley 21.040). Si queremos revitalizar la educación pública, es importante dejar que la instalación de los Servicios Locales de Educación (SLED) ocurra y se desarrolle según el cronograma fijado por la autoridad. Es prematuro evaluar la eficacia de esta política sin antes terminar con la instalación de los 70 SLED que crea la ley para asumir el rol de sostenedores en reemplazo de los municipios.

“El florecimiento de este sector es otro de los elementos esenciales de una sociedad civil madura. Más aún, es un indicador directo de su madurez. El genuino pluralismo en este campo naturalmente depende a su vez de la pluralidad de fuentes que nutren esas organizaciones. El Estado no deberá fundarse sobre la noción de que él sabe por su cuenta lo que la sociedad necesita”.

*Vaclav Havel*

### 3. LIBERTAD DE ENSEÑANZA

La actual Constitución Política de la República señala en su artículo 19 n° 11 que “La libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educativos”. Como bien vimos en la primera parte de este trabajo, la educación particular existe en Chile desde la Colonia, siendo las congregaciones religiosas las grandes promotoras de la primera enseñanza. Afirmar que la Constitución de 1980 crea la educación particular subvencionada es un error, toda vez que la subvención estatal se crea en 1951 por medio de la Ley N° 9.864 en donde se “(...) estableció el subsidio para escuelas Privadas”. Asimismo, la *libertad de enseñanza* (como principio) es incorporada a la Constitución Política de 1833 mediante una Reforma Constitucional el 13 de agosto de 1874, en donde el legislador señala que “La Constitución asegura a todas las personas: (...) La libertad de enseñanza”. Además, el *financiamiento compartido* fue creado en 1993, el que posteriormente fue eliminado en la Ley 20.845 de 2015. No es correcto tampoco afirmar que en países desarrollados no existe la educación particular. Que la educación sea pública o gratuita no asegura equidad, ni menos calidad. En Bélgica y Holanda (ambos sistemas excelentes) más del 70% de los alumnos asiste a establecimientos particulares subvencionados y existe un subsidio mayor para alumnos vulnerables (tal como en Chile gracias a la ley SEP). En países como Estonia, la mayoría prefiere las escuelas públicas y se permite el financiamiento compartido (Fontaine y Urzúa, 2018, p. 15). En cambio, en países como Francia o Alemania, la mayoría de las familias opta por la educación pública. Existe financiamiento estatal para la educación particular en países tan diversos como Alemania, Dinamarca, República Checa, España, Estonia, Israel,

Australia, Portugal, Corea del Sur, Polonia, Canadá, Japón, Suiza, Italia, Nueva Zelanda, México, Estados Unidos y Grecia (Fontaine y Urzúa, 2018, p. 37).

Un caso interesante de estudio es el de Suecia, que hasta 1991 fue un país en donde la educación se entregaba mediante un sistema público y gratuito. Las escuelas públicas dependían de los municipios y tenían una matrícula del 99% del alumnado. Sin embargo, en dicho año se llevó a cabo una reforma que permitió la creación de escuelas particulares subvencionadas, religiosas y laicas, con fines y sin fines de lucro, y financiadas por el Estado vía subvención por alumno. Las escuelas debían cumplir con un currículum nacional y no estaría permitido el financiamiento compartido, pero sí podrían seleccionar a sus alumnos según criterios académicos a partir de la enseñanza secundaria (Fontaine y Urzúa, 2018, p. 38). Según el informe de la OCDE *Social Choice and School Voucher* de 2017, el 14% de los alumnos en Suecia asiste a algún establecimiento particular subvencionado luego de la reforma, lo que aporta más diversidad y capacidad de elección a las familias.

En Chile, con las movilizaciones estudiantiles de 2011, se inicia una denuncia sistemática a lo que algunos denominan el “lucro en la educación”. El abogado Fernando Atria, en su libro *Mercado y Ciudadanía en la Educación* (2007) afirma que “hay armonía entre esta comprensión del derecho a la educación y la exclusión del reconocimiento público a establecimientos organizados como personas jurídicas con fines de lucro”. En el mensaje de ley del primer trámite constitucional de la Ley 20.845 (ley de inclusión) se señala que los países que son parte de la OCDE:

[e]n su gran mayoría no financian (ni permiten) establecimientos que puedan lucrar, basan sus logros educativos en un fuerte pilar de educación pública y poseen un sistema que garantiza el compromiso de parte de los establecimientos privados financiados por el Estado en el desarrollo de una educación de calidad, prohibiéndoles, además, realizar cobros a las familias y seleccionar (BCN, Historia ley 20.845, p. 9).

Como vimos anteriormente, la diversidad de sistemas en el mundo refleja una alta variedad de tipos de sostenedores, lo que en ningún caso explica el nivel de desempeño ni la calidad del sistema (OCDE, 2017. p. 8). La discusión en Chile, lejos de la evidencia, se sostuvo más en un fenómeno ético-político, lo que se tradujo que en 2015 se aprobara una reforma que, entre otras cosas, obliga a todos los sostenedores de colegios particulares subvencionados a transformarse en personas jurídicas sin fines de lucro, lo que ayudó a calmar la atmósfera de persecución iniciada con las movilizaciones de 2011. Sin embargo, en la práctica, trajo serias dificultades a los sostenedores para seguir prestando el servicio educativo, entre otras cosas, porque no obstante la derogación del financiamiento compartido, en los artículos transitorios de la Ley n° 20.845, se estableció un régimen de transición, que permitía a los establecimientos a esa fecha adscritos al régimen de financiamiento compartido seguir cobrando la cuota mensual a los padres.

La transición considera un mecanismo bajo el cual el establecimiento está obligado a dejar de cobrar el financiamiento compartido cumplida una condición: que el monto máximo de financiamiento compartido por alumno que puede cobrar el establecimiento

sea menor al Aporte por Gratuidad. El mecanismo se encuentra regulado y descrito reglamentariamente en el Decreto 478 de 2015.

Un estudio del Centro de Estudios Públicos (CEP) de 2014 advirtió que dicha fórmula podría afectar a entre 410 y 580 mil escolares por la eliminación del financiamiento compartido, como consecuencia de que los recursos extras que compromete el Estado por medio de la reforma educacional no alcanzarían a cubrir el gasto real en que hoy incurren por cada alumno los colegios de más alto copago, lo que genera un incentivo para que establecimientos particulares subvencionados se transformen en colegios particulares. En reciente estudio encargado por el Congreso (Holz, 2021) concluyó que

La evolución real de ambas variables (FICOM/Aporte por Gratuidad) depende, principalmente, del crecimiento de la USE (Unidad de Subvención Educativa), que varía en el mismo monto en que varían las remuneraciones del sector público. Es decir, la evolución de las variables que determinan el fin del financiamiento compartido depende, por diseño, de un factor exógeno al control del Ministerio de Educación (BCN, Holz, 2021. p. 9).

Asimismo, las ahora fundaciones o corporaciones sin fines de lucro se han visto limitadas para invertir y hacer crecer sus proyectos, toda vez que los bancos ya no califican a las nuevas personas jurídicas como “sujetas de crédito”, lo que ha perjudicado principalmente a los establecimientos en crecimiento. Por último, hay incertidumbre con el proceso de compraventa con Garantía CORFO creado por la Ley 20.845, al que hasta 2019 solo habían accedido 27 sostenedores (de un total de 4.500). La gran mayoría de estos ha optado por la opción del arriendo, aun cuando la ley solo permita un valor máximo del 11% del avalúo de la propiedad, lo que no refleja el valor comercial de las propiedades y los costos asociados a su mantención.

En efecto, los cambios normativos para poner *fin al lucro* han complicado la tarea de los sostenedores, quienes han debido tomar una posición defensiva respecto del Estado, en circunstancias de que siguen siendo la opción preferente de las familias según muestran los resultados del proceso de Admisión Escolar (en la región del Biobío de los 10 establecimientos con mayor número de postulaciones, 8 son colegios particulares subvencionados). Este proceso, por su parte, ha desnudado, vale decir, la crisis de la educación pública, de la que poco o nada se hace cargo la ley de inclusión.

En ese sentido, omitir la *libertad de enseñanza* como tópico en un futuro texto constitucional profundizaría esa relación de sospecha que el Estado ha sembrado con los sostenedores de colegios particulares subvencionados, en circunstancias de que proveen bienes públicos altamente valorados por las familias, quienes mayoritariamente optan por esta modalidad para matricular a sus hijos.

“El lugar donde nacen los niños y mueren los hombres,  
donde la libertad y el amor florecen,  
no es una oficina ni un comercio ni una fábrica.  
Ahí veo yo la importancia de la familia.  
Quienes hablan contra la familia no saben lo que hacen,  
porque no saben lo que deshacen”.

*G. K. Chesterton*

#### 4. DERECHO PREFERENTE DE LAS FAMILIAS

En el artículo 19 n° 10 de la actual Constitución Política se señala que “Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos. Corresponderá al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho”, lo que es coherente con la importancia que le asignó el constituyente a la *familia* en cuanto núcleo fundamental de la sociedad (art.1) y también con lo suscrito por nuestro país en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención Americana sobre Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño. Para la abogada de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Carmen Domínguez:

La justificación de toda esta normativa radica en la importancia de los derechos y deberes que surgen del vínculo filial entre padres e hijos. Desde luego, el legislador no establece arbitrariamente cuáles son esos derechos y deberes, pues ellos emanan de la naturaleza misma del vínculo filial. Al reconocerlos se persigue reforzar la trascendencia que este tiene, se releva el compromiso que los padres asumen respecto de los hijos que crían, se asegura que ellos puedan efectivamente cumplir con ser guía y acompañamiento en el desarrollo de sus hijos, cumpliendo así con sus tareas de auxilio afectivo y económico, de educación y formación general, entre otras, todo con vistas al mejor interés del niño o niña (Dominguez, 2021).

El *vínculo filial* descrito anteriormente no es baladí, ya que de él emanan un conjunto de exigencias y responsabilidades que definen las obligaciones del Estado. Mientras peor cumplan su rol las familias, mayores serán las exigencias para las instituciones públicas.

En su obra celebre *Theory of Justice*, el filósofo J. Rawls (1971) afirma que “el hijo llega querer a sus padres solo si ellos manifiestamente lo aman primero [...] de esta manera suscitan en él un sentido de su propio valor y el deseo de llegar a ser el tipo de persona que son” (p. 463). Así, si el niño “ama y confía en sus padres, tenderá a aceptar sus amonestaciones”, algo que Rawls llama la *moralidad de la autoridad* (Fontaine y Urzúa, 2018, pp. 273-274). Así, la relación del individuo con su entorno dependerá en gran medida de la riqueza afectiva y comunicacional que desarrolle durante su crianza. No por algo, para Aristóteles la amistad de padres e hijos es la que “da más placer y utilidad” (Citado en Fontaine y Urzúa, 2018, p. 273). A medida que el niño va creciendo y va equipando su experiencia con otro tipo de aprendizajes, su *imago mundi* se distancia o aleja de la de sus tutores. Lo anterior no significa que el niño deba aprender solo o que

los adultos deban omitirse en su rol formador. Corrientes que fomentan la *autonomía progresiva* de los niños o que denuncian el *adultocentrismo* de la sociedad occidental omiten no solo cuestiones antropológicas relacionadas con el *buen vivir*, sino también los avances de la neurociencia que, al igual que la psicología, refuerzan la evidencia de lo indispensable de las emociones y los vínculos afectivos en el proceso de aprendizaje. A continuación, un ejemplo:

Luego del fusilamiento del presidente rumano Nicolae Ceaușescu, a comienzos de la década de 1990, el mundo observó horrorizado cómo más de 100 mil niños rumanos en notable estado de abandono (hacinados, desnutridos y sin higiene) eran reubicados en familias de acogida en todo el mundo. Fue cuando un grupo de investigadores del Instituto de Psiquiatría, Psicología y Neurociencia del King's College de Londres comenzaron a estudiar el cerebro de 67 huérfanos rumanos con entre 3 y 31 meses de privaciones, en una institución estatal rumana, antes de ser adoptados en familias inglesas. Para poder comparar, también analizaron a una veintena de adoptados, pero salidos de orfanatos británicos. Los resultados de su estudio, publicados en 2020 en el prestigioso sitio *The Lancet*, muestran una reducción media del volumen total del cerebro del 8,57%, aún hoy, cuando la mayoría han superado los 20 años de edad o están cerca de hacerlo. Además, la investigación señala que el grado de reducción depende de la cantidad de sufrimiento. Por cada mes de más pasado en aquellos orfanatos, los chicos ya adultos tienen entre dos y tres centímetros cúbicos menos de masa cerebral: “Más allá del menor volumen cerebral total, también vemos cambios en el volumen y grosor de diversas áreas del cerebro” (The Lancet, 2020).

En la quinta edición de su libro *Se acabó el Recreo* (2014), el académico Mario Weissbluth transcribe un *posteo* que una profesora ha dejado en el muro de Facebook a la Fundación Educación 2020. Es un relato que ilustra la tensión que existe entre las familias y la escuela, desde el punto de vista de una profesora:

Don Mario: He leído con mucha atención sus artículos acerca de ese revolucionario cambio educativo que se desea lograr para el 2020, estoy de acuerdo con usted en muchos aspectos, pero hay algunos que me gustaría que usted o su equipo me aclararan. ¿Está considerada en todas esas propuestas la vulnerabilidad de alumnos cuyos padres nada les ofrecen, al contrario, solo les dan malos ejemplos como la delincuencia o el tráfico de drogas? ¿Cómo rescatar a esas alumnas que pertenecen a una tribu urbana y no tienen ningún interés en educarse para ser cada día mejor? Cuando uno trabaja con esa calidad de alumnos cuesta mucho obtener resultados positivos, porque la escuela se convierte en una institución que pasa a solucionar problemas sociales. La prensa, los políticos, las autoridades y las mediciones a los únicos que culpan son a los profesores, el cual ha perdido el respeto, dignidad y fuerza para luchar. Le digo esto porque me quedan pocos años para jubilar y la verdad es quisiera irme ya. No soy la profesora que necesita este niño actual, todos los días es una tarea titánica para que puedan poner atención, participar de la clase, integrarse porque según ellos “no están ni ahí” (p. 90).

Varios miles de jóvenes egresan año a año de la educación media o desertan del sistema sin las competencias mínimas para desempeñarse en un trabajo o en labores remuneradas. Según cifras del Instituto Nacional de Estadísticas (2021), existen 363 mil personas entre 15 y 24 años que no estudian ni trabajan (NINIS), lo que representa el 13,7% de la población en ese rango etario. El indiscutible éxito macroeconómico de nuestro país en los últimos 30 años no logró la suficiente capilaridad como para generar cambios culturales profundos en nuestro modelo de desarrollo. No se trata solo del fenómeno de la *pobreza*, sino más bien de la *exclusión social*, entendida esta como

[e]l proceso que surge a partir de un debilitamiento o quiebre de los lazos (vínculos) que unen al individuo con la sociedad, aquellos que lo hacen pertenecer al sistema social y tener identidad en relación a este. A partir de esta concepción se establece una nueva forma de diferenciación social, entre los que están “dentro” (incluidos) y los que están “fuera”(excluidos) (Sandoval, 2007, p. 20).

Es muy difícil pensar que Chile pueda ser un país desarrollado con las expresiones de rabia, violencia, barbarie, soledad y desintegración familiar que se observan actualmente. La escuela pública algo puede hacer, pero es injusto depositar en ella la responsabilidad de revertir la grave crisis moral y social que atraviesa nuestro país. Las autoridades, equipos directivos y profesores deben acoger y abrazar la participación de los apoderados en el proceso formativo de sus hijos.

Como bien vimos en la primera parte, durante el siglo XIX, el *Estado docente* vio como un obstáculo a los tutores en el desarrollo de la escolaridad. Sin embargo, la realidad hoy es muy distinta. El interés de los padres por formar a sus hijos no es contradictorio con el deseo del Estado de formar ciudadanos civilizados. Autores como Ackerman plantean que los hijos son vulnerables a la influencia familiar, lo que impide que estos puedan evaluar con madurez y autonomía, a menos que el colegio público los exponga muy tempranamente a la diversidad (Fontaine y Urzúa, 2018, p. 277).

Esta fue, de hecho, una de las justificaciones para centralizar las postulaciones a los establecimientos subvencionados (municipales y particulares) en el Sistema de Admisión Escolar (SAE) creado en la ley de inclusión. La idea era mezclar a los alumnos, con el fin de eliminar la segregación del sistema escolar. Sin embargo, la educación pública ha sufrido una fuga de alumnos hacia el sistema particular subvencionado u otros establecimientos, pues los requisitos de admisión que usa el algoritmo favorecen y privilegian a alumnos vulnerables.

Lo anterior no implica que necesariamente disminuya la segregación, ya que, tal como demuestra Eyzaguirre y otros autores en un estudio del CEP, la segregación territorial o espacial todavía hace que las familias opten por establecimientos cercanos a sus domicilios (Eyzaguirre *et al.*, 2019, p. 21). Muchas familias han criticado el sistema (SAE), no solo porque ha limitado la capacidad de los tutores de buscar establecimiento para sus hijos, sino porque además aleja a las familias de la escuela y convierte una decisión relevante (como buscar colegio para un hijo) en un trámite impersonal, que en muchas ocasiones termina en frustración y rabia contra el mismo sistema.

Quizás, si la educación pública ofreciera condiciones favorables de calidad y buen servicio, podría ser una opción preferente para las familias. Forzar a las familias a aceptar un cupo en el establecimiento que el *sistema* ofrece, ciertamente lesiona la libertad de elegir de los apoderados, quienes, sin más alternativas, deben acatar el resultado del algoritmo.

Los defensores y arquitectos de este sistema afirman que solo ordena las preferencias de las familias, sin embargo, omiten que cuando las postulaciones se concentran en pocos establecimientos, las posibilidades de elegir (de verdad) son pocas o nulas. En resumen, no existen buenas razones para omitir o prescindir del derecho preferente de las familias en la educación de sus hijos, no solo porque no es contradictorio con los intereses del Estado, sino además porque el mismo Estado ahorraría muchos recursos en múltiples tareas que asume en desmedro de padres, madres o tutores en la crianza de los niños.

## 5. CONSIDERACIONES FINALES

La discusión constitucional acerca del *derecho a la educación* no es más compleja que los cambios que en materia de políticas educativas se requieren para revitalizar la educación pública. Es ingenuo pensar que podemos alcanzar el estándar de países como Finlandia, Estonia o Singapur solo porque lo declaramos como un *derecho* en una nueva carta magna. La realidad, es que el desarrollo y evolución de nuestro sistema educativo depende muy poco de la actual reforma constitucional, en cambio, depende mucho de cómo avance la implementación de la Ley 21.040 que crea los Servicios Locales de Educación y que desmunicipaliza la educación en Chile. Lo que no puede ocurrir, es que un grupo de alcaldes presione o busque interrumpir el proceso en curso por medio de una norma transitoria en el (eventual) nuevo texto fundamental. Evaluar la implementación de la *Nueva Educación Pública* es prematuro, no solo porque de los 70 Servicios Locales que crea la ley solo se han implementado 12, sino porque además la reforma debe respirar y crear las condiciones para alcanzar las metas planteadas en la *Estrategia Nacional de Educación Pública*, instrumento de planificación (creado en la misma ley) que busca transformar a los futuros sostenedores no solo en meros empleadores, sino en agentes movilizadores y de cambio para transformar la educación pública en un servicio de primer nivel, es decir, en una opción preferente para las familias.

No hay dudas de que esta no es la única gran reforma que necesita el sistema escolar en Chile. Es urgente actualizar el currículum nacional y evaluar la pertinencia de mantener la jornada escolar completa. Además, en materia de financiamiento, es necesario simplificar el régimen de subvenciones (DFL 2/1998) y evaluar el uso de los recursos provenientes de la Subvención Escolar Preferencial (SEP) creada hace poco más de una década. La falta de control y la gran cantidad de fuentes de financiamiento genera un exceso de burocracia frente a las exigencias del Mineduc, de la Superintendencia de Educación, de la Contraloría General de República y en casos más graves, frente al Consejo de Defensa del Estado, lo que desvía a los sostenedores de su foco, esto es, los aprendizajes y la mejora continua. La *alcaldización* de la educación pública produjo

que por años los recursos fuesen destinados a financiar las sobredotaciones de personal que contrataban los alcaldes mediante las corporaciones o las Direcciones de Educación Municipal (DAEM), descuidando la inversión en infraestructura y recursos pedagógicos, lo que su vez provocó el desfinanciamiento y consiguiente endeudamiento de varios municipios.

Por último, es importante considerar el aporte que ha hecho la sociedad civil y el mundo particular (subvencionado y pagado) a la educación durante más de dos siglos. No existe rivalidad ni menos competencia, sobre todo cuando son las familias las que eligen, cuya libertad se coarta cuando el Estado no garantiza un servicio de calidad.

Nadie se puede sentir condenado o castigado por estudiar en un establecimiento público, pero tampoco podemos esconder la realidad o tapar el sol con un dedo. Para muchos es fácil pontificar a favor de la educación pública, todo, mientras sus hijos estudian en colegios particulares. De alguna forma, la crisis moral y social de nuestra sociedad viene antecedida por las fracturas y deficiencias de nuestro sistema escolar. No existen atajos ni fórmulas mágicas para mejorar la calidad de la educación pública de un *phumazo*. La nueva Constitución puede declarar muchas cosas, pero serán ejercicios hermenéuticos antes que transformaciones reales si no se respeta la libertad de enseñanza y el derecho preferente de los apoderados en la educación de sus hijos.

## REFERENCIAS

- BIBLIOTECA NACIONAL DEL CONGRESO (2018). Historia de la Ley N° 20.845. [https://www.bcn.cl/historiadelaey/fileadmin/file\\_ley/4020/HLD\\_4020\\_37a6259cc0c1dae299a7866489dff0bd.pdf](https://www.bcn.cl/historiadelaey/fileadmin/file_ley/4020/HLD_4020_37a6259cc0c1dae299a7866489dff0bd.pdf)
- DOMÍNGUEZ, C. Y SALINAS, C. (2020). El reconocimiento del derecho preferente de los padres a educar a sus hijos. Centro UC de la Familia. <http://derecho.uc.cl/en/noticias/derecho-uc-en-los-medios/29593-centro-uc-de-la-familia-el-reconocimiento-del-derecho-preferente-de-los-padres-a-educar-a-sus-hijos>
- EYZAGUIRRE, S., HERNANDO, A., RAZMILIC, S. Y BLANCO, N. (2019). ¿Qué explica las diferencias socioeconómicas en las preferencias escolares? *Revista Puntos de Referencia*, (514), 00-11. [https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20190725/20190725101144/pder514\\_seyzaguirre.pdf](https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20190725/20190725101144/pder514_seyzaguirre.pdf)
- FLORES, J. C. (2014). Derecho a la educación. Su contenido esencial en el derecho chileno. Centro de Estudios Constitucionales de Chile Universidad de Talca. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-52002014000200005](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-52002014000200005)
- FONTAINE, A. Y URZÚA, S. (2018). *Educación con Patines*. Santiago de Chile: Ediciones El Mercurio.
- GARCÍA-HUIDOBRO, J. (2020). *Bencina y pasto seco. La crisis chilena en perspectiva (1990-2020)*. Santiago de Chile: Tajamar Editores.
- HOLZ, M. (2021). Fin al financiamiento compartido: antecedentes y ejemplos. Asesoría técnica parlamentaria (BNC). [https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/31951/2/BCN\\_finalFICOM..pdf](https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/31951/2/BCN_finalFICOM..pdf)
- LABARCA, A. (1939). Historia de la enseñanza en Chile. Publicaciones de la Universidad de Chile. <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-7703.html>

- LEWIS, C. S. (2008). *La Abolición del Hombre* (5ª ed.). Madrid, España: Ediciones Encuentro.
- MAGGIO, M. (2018). Habilidades del siglo XXI. Cuando el futuro es hoy. Fundación Santillana. [https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/XIII\\_Foro\\_Documento\\_Basico\\_WEB.pdf](https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/XIII_Foro_Documento_Basico_WEB.pdf)
- PICAZO, M. I., MONTERO, V. Y MUÑOZ, C. (2013). *Los nudos críticos de la educación en Chile*. Concepción, Chile: Editorial Universidad de Concepción.
- REVISTA DE EDUCACIÓN (2017). MINISTERIO DE EDUCACIÓN: 180 años de historia, 180 años de servicio. [http://www.revistadeeducacion.cl/ministerio-de-educacion-180-anos-de-historia-180-anos-de-servicio/#\\_ednref2](http://www.revistadeeducacion.cl/ministerio-de-educacion-180-anos-de-historia-180-anos-de-servicio/#_ednref2)
- SERRANO, S., PONCE DE LEÓN, M. Y RENGIFO, F. (2012). *Historia de la Educación en Chile. Tomo I. Aprender a leer y escribir (1810-1880)*. Santiago de Chile: Editorial Taurus.
- SERRANO, S., PONCE DE LEÓN, M. Y RENGIFO, F. (2012). *Historia de la Educación en Chile. Tomo II. La Educación nacional (1880-1930)*. Santiago de Chile: Editorial Taurus.
- VIAL, G. (2009). *Chile: cinco siglos de historia. Tomo II*. Santiago de Chile: Editorial Zig-Zag.
- WAISSBLUTH, M. (2014). *Se acabó el recreo* (5ª ed.). Santiago de Chile: Penguin Random House Editorial. S.A.

