

¿QUÉ PODEMOS ESPERAR DE NUESTRA
EDUCACIÓN? REMIRAR EL PASADO PARA
PROYECTAR EL FUTURO

Elisa Araya Cortez

ELISA ARAYA CORTEZ

Profesora de Educación Física, Psicomotricista, Doctora en Ciencias de la Educación Universidad Católica de Lovaina, Bélgica, con formación en Pedagogía Pikler en el Instituto Pikler-Loczy de Hungría. Ha asesorado a distintos organismos estatales —como MINEDUC y JUNJI— en materias como el juego y la creatividad en la primera infancia.

Desarrolló e impartió un programa de formación de directores y supervisores en pedagogía de la integración en la República de Angola, como consultora asociada al Bureau d'Ingénierie en Education et Formation (BIEF-Bélgica, actualmente BIEFOR) entre los años 2009-2013. Ejerció funciones de dirección en el Departamento de Educación Extraescolar del Ministerio de Educación de Chile (2004-2007) ocupándose de políticas de educación física escolar en el país.

Autora de diversos artículos de revistas y capítulos de libros, así como de materiales educativos para la prevención del consumo de drogas y alcohol en escolares (SENDA, 2011 y 2013). Participa de varias redes profesionales: Red Pikler Chile Por la niñez; REDECA, U. de Autónoma de Chihuahua, México; y es presidenta de la Comisión de Vicerrectores/as del Consejo de Rectores y Rectoras de Chile.

¿QUÉ PODEMOS ESPERAR DE NUESTRA EDUCACIÓN? REMIRAR EL PASADO PARA PROYECTAR EL FUTURO

INTRODUCCIÓN

Este artículo plantea abrir caminos en respuesta a algunos de los principales desafíos y desarrollos futuros de la educación. Para esto se propone, en primer lugar, una breve revisión histórica de la educación en Chile y la evolución de las políticas educativas. A continuación, se postula que la educación es una herramienta clave para la justicia social, pero en un contexto socio-histórico marcado por el desarrollo de la inteligencia artificial. Finalmente, se ofrece una visión futura del desarrollo de la educación, considerando aprendizajes y reflexiones históricas para proyectar caminos comunes.

BREVE CONTEXTO HISTÓRICO

A principios del siglo xx, una de las principales características del sistema educativo chileno era su elitismo y exclusividad, al estar la educación formal concentrada en los hijos de las clases privilegiadas. De esta forma, una gran parte de la población —especialmente las mujeres, la clase trabajadora y los habitantes de las zonas rurales— tenía pocas posibilidades de acceder a una educación formal de calidad. Durante el siglo xx, esta realidad fue cambiando paulatinamente mediante reformas estatales; por ejemplo, la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria en 1920 significó un importante punto de inflexión (Zemelman y Jara, 2006). Con esta reforma, se estableció la educación primaria como un derecho para niños y niñas, buscando disminuir las brechas educativas y promoviendo la inclusión social. De esta forma, el Estado adquirió un rol docente frente a la sociedad chilena, lo que permitió el acceso a la educación formal a miles de chilenos. Este logro fue producto de un contexto social y político en que se posicionó la importancia de la educación como un pilar fundamental para el desarrollo de una sociedad moderna, democrática y equitativa.

Las décadas de 1960 y 1970 en Chile estuvieron marcadas por profundas reformas educativas que tenían como objetivo democratizar y ampliar el acceso a la educación. El gobierno del presidente Eduardo Frei Montalva (1964-1970), bajo la consigna de «Revolución en Libertad», propuso un conjunto de políticas

destinadas a transformar el sistema educativo. Entre las medidas más destacadas se encuentran la promoción de la alfabetización, la apertura de escuelas técnicas y la ampliación de la cobertura de la educación secundaria (Zemelman y Jara, 2006). Este período estuvo caracterizado por una comprensión de la educación como un derecho social y la promoción de iniciativas de capacitación docente y mejoras significativas en la infraestructura escolar.

El gobierno del presidente Salvador Allende Gossens (1970-1973) posicionó la educación como uno de sus ejes centrales. En este breve pero intenso período, se promovieron políticas de aumento de la cobertura de la educación pública y gratuita, buscando la integración de grupos que históricamente habían sido excluidos de la educación formal, por ejemplo, las comunidades indígenas y rurales. Asimismo, se crearon escuelas populares con miras a entregar formación y herramientas para el desarrollo personal y colectivo, fortaleciendo la participación ciudadana. Una de las iniciativas más significativas fue la propuesta de la Escuela Nacional Unificada como modelo de desarrollo (Núñez, 2003), la que fue también una de las medidas más resistidas por la oposición. Todos estos esfuerzos y las reformas educativas fueron truncados por el golpe de Estado de 1973; su efecto no fue solo el cortar políticas de transformación, sino también instaurar por la fuerza otras lógicas que profundizaron las desigualdades ya existentes.

Tras el golpe de Estado de 1973, la dictadura cívico-militar impuso un modelo neoliberal en el país. Así, la privatización de la educación fue una estrategia central que implicó un crecimiento significativo en la desigualdad educativa (Oliva, 2008). Las escuelas privadas proliferaron y se expandieron por todo el país, mientras la educación pública era desfinanciada y descentralizada (traspasándola desde el Ministerio de Educación a los Municipios). Sin duda, estos cambios fueron estructurales. De esta forma, el acceso a una educación de calidad, tal como lo fue a inicios del siglo xx, se transformó en un privilegio para pocos. En definitiva, la educación fue un campo de batalla ideológico, donde la lógica del mercado se impuso sobre el derecho a la educación, transformándola en un bien de mercado diferenciado según capacidades de pago. Esta situación derivó en la construcción de un sistema educativo marcado por altos índices de segregación (Murillo et al., 2020).

En 1990 se reinició el orden democrático en Chile y, con ello, las políticas y esfuerzos para recuperar y mejorar el sistema educativo en su conjunto. A pesar de ciertos avances en la implementación de políticas de inclusión escolar y de mejoramiento de infraestructura, persisten hasta hoy múltiples y significativos desafíos. La segregación escolar, que se ha acentuado por el modelo de financiamiento y las brechas de calidad entre la educación pública y la privada,

son aún temas críticos. Además, el acceso y financiamiento a la educación superior se ha convertido en un tema de intenso debate, con demandas por una educación universitaria gratuita, inclusiva y accesible. La crisis educativa se ha evidenciado en la falta de oportunidades para sectores vulnerables, lo que ha llevado a movilizaciones estudiantiles y sociales en busca de reformas profundas (Assaél et al., 2011).

LA EDUCACIÓN COMO HERRAMIENTA DE JUSTICIA SOCIAL EN LA ERA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Nuestras sociedades están en constante cambio ante el desarrollo de la ciencia, la tecnología, las artes y las humanidades. En estos momentos, nuestra vida cotidiana, y también nuestras estructuras sociales, están siendo transformadas por el vertiginoso desarrollo de la Inteligencia Artificial (IA). En cuanto a la IA, Chile es líder latinoamericano en investigación, desarrollo, adopción y gobernanza (CENIA, 2004). Este liderazgo nos impone también desafíos, como aprovechar estas nuevas tecnologías y su potencial para aportar en la construcción de un bienestar colectivo, que permita el desarrollo integral de los sujetos y a la materialización de transformaciones sociales. Progresivamente, la IA se integrará en múltiples esferas de la vida social, la economía, la salud y, por supuesto, la educación. En relación a esta última, la IA tiene el potencial de ser una herramienta para que la educación pueda promover la equidad y la justicia social. Si esta oportunidad no es aprovechada, esta nueva revolución tecnológica no sólo aumentará las brechas ya existentes —entre los que poseen las competencias para aprender y trabajar con ella y aquellos que no—, sino que creará nuevas, volviendo algunos seres humanos no solo marginados y excluidos, sino irrelevantes para el sistema. A continuación, se exploran siete aspectos clave sobre cómo la educación puede desempeñar este papel crucial en relación a este desafío contingente.

Uno de los principales desafíos sociales actuales es la brecha digital entre clases sociales y grupos socioeconómicos. Los sujetos y comunidades marginados no cuentan con acceso a las tecnologías y conexiones avanzadas, ni tampoco con las habilidades y conocimientos para utilizarlas extrayendo el mayor provecho posible. Para afrontar esta disparidad, es necesario implementar programas de formación tecnológica accesibles y asequibles, en otras palabras, democráticos. Para esto se pueden implementar centros de aprendizaje comunitario, becas y recursos en línea que integren a las personas independientemente de su situación socioeconómica; formándolas en programación, análisis de datos y

otras competencias clave para el mundo y trabajo digital. Solo con un acceso equitativo a la educación tecnológica podremos garantizar una igualdad de oportunidades ante los beneficios de la revolución digital.

Un segundo aspecto es la cuestión de la alfabetización digital, la que no es solo el simple uso de dispositivos y aplicaciones, sino que implica una capacidad de comprensión respecto al funcionamiento e impacto de la IA a nivel social; por ejemplo, identificando y analizando sesgos en el funcionamiento de algoritmos, entendiendo el uso de datos y reconociendo que el uso de la IA no puede ser acrítico, sino que requiere de reflexiones éticas. La alfabetización digital crítica nos permite avanzar hacia consumidores informados, creadores responsables y ciudadanos críticos frente a la IA y sus usos.

Los currículos son otro terreno en el cual se ponen en juego las transformaciones empujadas por la IA en el plano educativo. Para que los currículos sean más efectivos, deben ser construidos con enfoques inclusivos, que aborden la diversidad de experiencias, perspectivas y sentidos de las comunidades educativas a los que están dirigidos. De esta forma, se hace necesario desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje orientados a habilidades técnicas, pero también en la historia, la cultura y experiencias significativas de la ciudadanía en general y de las comunidades en particular. Se requiere para esto una aproximación inter y transdisciplinaria que, desde reflexiones éticas, sociológicas y técnicas, permitan comprender los efectos del desarrollo de la IA en diferentes contextos y pensar colectivamente en transformaciones ante las desigualdades. En este camino, desarrollar estudios de caso sobre el impacto de la IA en comunidades educativas podría entregar evidencias para la toma de decisiones.

Un siguiente aspecto dice relación con las múltiples habilidades que la educación debe desarrollar en la era de la IA; entre ellas, se destaca el pensamiento crítico y también la creación. Nuestro sistema educativo debe ser capaz de fomentar el desarrollo de estas habilidades complejas. En este camino debemos avanzar formando estudiantes capaces de comprender, analizar, cuestionar y proponer alternativas a los modelos ya existentes. Ante el aumento de la automatización, la creatividad adquiere centralidad, ya que permite la innovación constante. El pensamiento crítico, en tanto, es la base para contar con agentes de cambio que impulsen la justicia social en todos los ámbitos de la vida social y, particularmente, en relación a las tecnologías emergentes.

La educación es una de las principales herramientas para fortalecer el empoderamiento de las comunidades y de la sociedad civil en estos contextos de cambio. En esta línea, los programas educativos deben incorporar a las comunidades en la toma de decisiones respecto al uso de las tecnologías. Más allá

de la formación en la técnica del uso de dispositivos y aplicaciones, es necesario también el aprendizaje sobre los derechos digitales para que las necesidades y preocupaciones de sujetos y comunidades puedan ser consideradas.

La educación, al mismo tiempo, debe permitir una comprensión analítica de las políticas públicas en el campo tecnológico, entendiendo que día a día los derechos digitales serán más relevantes y que parte importante de la vida cívica se desarrollará en estas plataformas. Nuestros estudiantes deben conocer las regulaciones sobre la IA, las políticas de privacidad de datos y el rol de los Estados en estos ámbitos. Formando líderes que comprendan estos problemas será posible avanzar hacia una democratización en el uso y distribución de los beneficios que generamos a través de las nuevas tecnologías.

Finalmente, en la era de la IA, la ética sigue siendo una necesidad formativa para toda la ciudadanía. En esta tarea, el sistema educativo tiene el deber de formar a los estudiantes, no solo en el conocimiento de la ética y su aplicación en el campo tecnológico, sino también en una responsabilidad social atingente a sus contextos. Los estudiantes deben ser conscientes sobre qué implican sus acciones y decisiones en el mundo digital. En esta línea, la educación debe promover un sentido de responsabilidad y compromiso con el bienestar social y colectivo. De la mano con lo anterior, la preocupación y responsabilidad con el medioambiente es también un deber, para que las nuevas generaciones desarrollen dispositivos, sistemas y aplicaciones innovadoras, pero también respetuosas de la «Casa-tierra», nuestro único hogar como humanidad.

A MODO DE SÍNTESIS: ¿QUÉ APRENDIMOS Y QUÉ PODEMOS ESPERAR?

En gran parte del siglo xx, y muy especialmente en su segunda mitad, el ímpetu reformista impactó fuertemente al mundo de la educación. Mediante el uso de herramientas económicas y sociales, el sistema escolar se transformó en una de las principales palancas para transitar más rápido por las vías del desarrollo. Este desarrollo modernista debía superar definitivamente la pobreza social y lograr una democracia más plena. En ese sentido, la justicia educativa adquiere un rol central que iguala las oportunidades curriculares y el acceso a una oferta de aprendizajes de calidad, y garantiza el derecho pleno a educarse desde el inicio de la vida escolar hasta la obtención de los diplomas profesionales de educación superior. Todo lo anterior, con la esperanza de que la sociedad pudiera ser más justa, y que cada uno de sus miembros alcanzaran progresivamente niveles de vida mejores que los que tuvieron sus padres, pero no tan buenos como los que tendrían sus hijos.

Las reformas iniciadas en los años 60 en nuestro sistema escolar, junto con diversas políticas que buscaban democratizar la educación, instalaron al mismo tiempo múltiples dispositivos en los que podemos ver un giro decisivo en la historia educativa en Chile (Bellei y Pérez, 2015). Sin falsa paradoja, son también los tiempos en que la sociología de la educación advertía el hecho de que los sistemas escolares pueden ser dispositivos de reproducción —y afianzamiento— de las clases sociales y de sus diferencias críticas (Bourdieu y Passeron, 1970). El debate entre aquellos que consideran que la buena educación, en los hechos, es privilegio de «herederos» y aquellos que consideran que lo es de «meritocráticos», confirma la complejidad de las afirmaciones que podemos elaborar sobre los sistemas educativos. La educación parecía ser para algunos un asunto de transmisión de «códigos» de clasificación y jerarquización social, de símbolos que reproducen el «orden» de la estructura social (Bernstein, 1971).

Durante las décadas siguientes —poniendo entre paréntesis el proyecto de la Escuela Nacional Unificada de la Unidad Popular (Núñez, 2003)— fuimos testigos de cómo el sistema escolar chileno se regía por las lógicas del mercado (Verger et al., 2021), transformadas en una estructura robusta y dinámica que no es posible de reducir sólo a un sistema de financiamiento y administración de la gestión del sistema (Cox, 2012; Bellei y Muñoz, 2021). La impugnación social al modelo educativo está arraigada en la convicción de que el «derecho a la educación de calidad» no se verifica ni en la percepción ciudadana, ni en el marco de evidencias que se han acumulado por décadas. Muchas de estas evidencias son críticas con las políticas que se han aplicado desde el retorno a la democracia (Falabella, 2021; Ruiz, 2018; Bellei, 2015).

El primer cuarto del siglo XXI trajo consigo la desilusión, reflejada en la crisis expuesta en el estallido social y que vino de la mano de una larga pandemia mundial. Esta develó que pocas de las promesas de desarrollo se cumplieron para la gran mayoría de los ciudadanos de este territorio (Johnson, 2020). Lo anterior es visible, por ejemplo, en los indicadores de alfabetización básica del país (siendo la lectura una habilidad que permite el aprendizaje autónomo en el curso de vida, ligado a los propios intereses de quien lee). Según la OCDE (2016), la mitad de los chilenos entre 16 y 65 años solo puede completar tareas básicas como lectura de textos breves y sencillos, y procesos matemáticos básicos como, por ejemplo, contar dinero. Otro ejemplo de estas promesas incumplidas son los indicadores de pobreza relacionados con los salarios que ganan los chilenos, considerando estos como medida tanto de verificación del sentido común «estudia para que tengas un buen trabajo» como de la dignidad para sostener una familia. Así, constatamos que el 50% de los trabajadores chilenos gana menos de \$583.000 y 2 de cada 3 trabajadores menos de \$780.000

líquidos (Durán y Kremerman, 2024). De esta forma, la urgencia por tener un sistema escolar justo y seguro, libre de violencia, es más imperiosa que nunca.

Así las cosas, creemos que es bueno remirar nuestro tránsito pasado para proyectar un futuro más democrático y justo. Esta mirada debiera abarcar la totalidad de la experiencia educativa y, particularmente, los procesos formales que delimitan las trayectorias de nuestros niños y jóvenes. La educación y, fundamentalmente, la escuela —entendida como los 12 años de preparación de base para seguir educándose en el transcurso de vida— están al debe con la sociedad, y hay que pensarla de otra manera. Hay que sincerar sus propósitos, sus objetivos, sus medios y sus alcances.

¿Qué podemos esperar cuando somos testigos de esta urgencia? Sin lugar a dudas, lo primero es no volver a repetir políticas orientadas por metodologías que no reconocen la experiencia y los saberes de las comunidades y sus territorios; en cambio, debemos confiar en los «expertos por experiencia»: las familias, los y las educadores, y los colectivos que conocen y valoran tanto su propia cultura como su entorno, y que desean lo mejor para sus hijos e hijas. Lo segundo es comprender la sabiduría profunda de los movimientos y nuevas corrientes sociales por una educación justa, que hacen hincapié en un malestar provocado por el abandono y la falta de un Estado presente. Este Estado no logra materializar un reconocimiento horizontal de las diversidades, las identidades y las múltiples culturas que conviven en el mundo de la educación. Los movimientos sociales, en cambio, han entendido que la diversidad, la variedad, lo policultural y polinatural no son solo un lindo discurso sino, más bien, una condición de sobrevivencia de la especie. Lo tercero es promover el aprendizaje que asume la autonomía de los ciudadanos para no permitirse aceptar que, nuevamente, el lenguaje de la reforma educativa sea articulado por las lógicas de las «agendas pendientes». Agendas que nos están mostrando sus efectos más visibles en la desintegración de un sistema educativo público robusto y, como consecuencia, de la cohesión social que vehicule los proyectos compartidos a través de la distribución justa y equitativa de saberes y habilidades sociales, culturales y técnicas. Estos deben permitir no solo vivir el presente, sino pensar en transformarlo para el bienestar común. Lo cuarto es comprender que la actual crisis que atraviesa la educación es transversal a otras múltiples esferas de la vida social. Así, son múltiples las demandas que la ciudadanía le está exigiendo a las autoridades institucionales: ecología, feminismo, vida digna, por nombrar solo algunos nudos altamente críticos. Esta perspectiva de cambio social profundo y complejo está todavía fuera de las agendas, pero nos permite una visión de futuro y la motivación para trabajar por ese horizonte de transformación.

Huelga decir que podríamos encontrarnos en un momento «evolutivo» donde superemos formas y prácticas que dejaron de sernos útiles como sociedad y que además nos están dañando. La incorporación entusiasta de las tecnologías digitales, y muy particularmente de la IA, puede ser una gran oportunidad si las usamos para corregir los errores y desigualdades en la distribución de oportunidades en educación, pero también puede ser nuestro peor error si la adoptamos acríticamente y dejamos que nos remplace en aquello que nos hace humanos: la creatividad y originalidad del pensamiento, la empatía y el interés por el otro y su suerte. Un exceso de delegación de nuestras tareas humanas nos puede llevar a la dependencia y a debilitar nuestras capacidades tanto físicas como cognitivas, haciéndonos menos autónomos.

Es posible que las epistemologías de la ecología y de la pedagogía corporeizada y emancipadora¹ sean caminos aún no recorridos por nosotros, pero que nos permitan empezar a mirar sin miedos infundados y con el sentimiento profundo de que podemos esperar otra cosa de la escuela y de la educación, es decir, una forma de vivir con menos humillación, más digna, más creativa, más humanizada.

En relación a la educación y el cambio social, el pedagogo crítico Michael Apple comenta:

No podemos conocer en abstracto la respuesta a la pregunta si la educación puede cambiar la sociedad. Tomar palco ante esta situación puede proporcionar una posición cómoda para mirar la batalla, pero las respuestas se pueden encontrar de mejor manera uniéndose a los esfuerzos creativos y empecinados en construir un público que se oponga a las ideas dominantes. Hay trabajo educativo por hacer. (2018, p. 262)

Por esto, la educación crítica y transformadora que necesitamos en el siglo XXI debe aspirar a que cada cual desarrolle sus intereses y potencialidades, construyéndose entre todos y todas, con todos y todas, para todos y todas: no caben la exclusión, el desprecio o la minimización. Sin duda, este desafío demanda de nosotros y nosotras, de las universidades del país, mayor desarrollo y madurez. Podemos mirar la crisis en la que nos encontramos como un desastre del que hay que salir o aparentar salir pronto, o podemos considerarla un catalizador de los cambios que requerimos.

1. Emancipar significa liberar a alguien de un poder, una autoridad, una tutela o cualquier otro tipo de subordinación o dependencia. Dicho de otra manera, hacer de alguien un sujeto, en tanto el sujeto es una persona autónoma.

REFERENCIAS

- Apple, M. (2018). *¿Puede la educación cambiar la sociedad?* Editorial LOM.
- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R., y Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa Chilena. *Educação & Sociedade*, 32(115), 305–322. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200004>
- Bellei, C. y Pérez, C. (2015). Democratizar y tecnificar la educación. En Huneeus, C. y Couso, J. (Eds). *Eduardo Frei Montalva: un gobierno reformista*. Editorial Universitaria.
- Bellei, C. y Muñoz, G. (2021). Models of regulation, education policies, and changes in the education system: a long-term analysis of the Chilean case. *Journal of Educational Change* 24, 49-76. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09435-1>
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes, and Control. Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. Routledge y Kegan Paul.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.P. (1970). *La reproducción. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Éditions de Minuit.
- Centro Nacional de Inteligencia Artificial (CENIA) (2024). Informe Índice Latinoamericano de Inteligencia Artificial. https://indicelatam.cl/wp-content/uploads/2024/10/ILIA_2024.pdf
- Cox, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 13-43.
- Durán, G. y Kremerman, M. (2024). *Los Verdaderos Sueldos de Chile. Panorama actual del Valor de la Fuerza de Trabajo usando la Encuesta Suplementaria de Ingresos ESI (2023)*. Fundación Sol <https://fundacionsol.cl/blog/estudios-2/post/los-verdaderos-sueldos-de-chile-2024-7530>
- Falabella, A. (2021). Going Left, or Right? A Study of the Policy Rationale of the Chilean Center-Left Coalition Concertación in Education. *Education policy analysis archives*, 29(5). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5266>
- Johnson, D. (2020). La pandemia como experiencia educacional: algunas reflexiones sobre la escolaridad y su estudio. *Currículo sem Fronteiras*, 20(3), 621-632. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n3.02>

- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C., y Graña, R. (2020). Escuelas públicas para pobres, escuelas privadas para ricos: relación entre educación privada y segregación escolar de carácter socio-económico en América Latina. *Runae*, (5), 11–22.
- Núñez, I. (2003). *La ENU entre dos siglos. Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*. LOM.
- OCDE. (2016). *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264258051-en>
- Oliva, M. A. (2008). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 207-226. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200013>
- Ruiz-Schneider, C. (2018). Educación y política en la transición chilena. En C. Ruiz-Schneider, L. Reyes-Jedlicki, y F. Herrera (Eds.), *Privatización de lo público en el sistema escolar*. LOM.
- Verger, A., Ferrer, G. y Parcerisa L. (2021). In and out of the ‘pressure cooker’: Schools’ varying responses to accountability and datafication. En Grek, S., Maroy, C. y Verger, T. (Eds) *World Yearbook of Education 2021. Accountability and datafication in the governance of education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003014164>
- Zemelman, M. y Jara, I. (2006), *Seis episodios de la educación chilena, 1920-1965*. Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.