

Hacia Un Movimiento Pedagógico Nacional

Docencia

ISSN 0718-4212

Año XV, Santiago de Chile, mayo 2010

40

Historia de nuestra educación: 200 años para aprender

- Gabriel Salazar
- Adriana Puiggrós
- Gabriela Ossenbach
- Iván Núñez
- Leonora Reyes
- Myriam Zemelman
- Norma Ramos
- Carola Sepúlveda
- Pablo Toro
- Rodrigo Vera
- Mario Leyton

COLEGIO DE
PROFESORES
DE CHILE A.G.





COLEGIO DE
PROFESORES
DE CHILE A.G.



El Colegio de Profesores quiere valorar y agradecer el esfuerzo de cada maestra y maestro que tras haber sufrido las consecuencias del terremoto, se levanta y enfrenta diariamente la difícil misión de educar en condiciones adversas y, al mismo tiempo, contener a sus estudiantes y familias.

También organizaciones de docentes de diversos países, preocupados por el magisterio chileno, han expresado su solidaridad, enviando mensajes de aliento y donaciones para enfrentar el complejo proceso de la reconstrucción.

**¡FUERZA PROFESORAS
Y PROFESORES DE CHILE!**



Índice

Docencia

Hacia un Movimiento Pedagógico Nacional

Santiago de Chile Año XV
N° 40, diciembre 2010

ISSN 0718-4212

Director

Jaime Gajardo Orellana

Subdirector

Olimpia Riveros R.

Consejo Editor

Sergio Gajardo C.
Jorge Pavez U.
Jenny Assaél B.
Hugo Miranda Y.
Alejandro Silva J.

Director Ejecutivo

Guillermo Scherping V.

Editores

Verónica Vives C.
Javier Campos M.

Periodista en Práctica

Úrsula Schüller V.

Diseño y Diagramación

Giampiero Zunino D.

Ilustraciones

Paulina Leyton

Impresión

Salesianos Impresores

Todos los artículos firmados no necesariamente reflejan o representan el pensamiento del Colegio de Profesores de Chile A.G., siendo de exclusiva responsabilidad de sus autores.

Colegio de Profesores de Chile A.G.
Moneda 2394, Santiago
Fono: 470 4206
Fax: 470 4281

www.colegiodeprofesores.cl
docencia@colegiodeprofesores.cl

Foto Portada: Alumnos del Instituto Nacional, 14 de mayo 1940. Colección Fotográfica Museo de la Educación Gabriel Mistral

EDITORIAL 02

POLÍTICA EDUCATIVA

Bicentenario en Chile: balance histórico, tareas pendientes y autoeducación ciudadana
Gabriel Salazar. 04

Avatares y resignificaciones del derecho a la educación en América Latina
Adriana Puiggrós 12

Las relaciones entre el Estado y la educación en América Latina durante los siglos XIX y XX
Gabriela Ossenbach 23

Las escuelas normales: una historia de fortalezas y debilidades. 1842-1973.
Iván Núñez Prieto 32

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

Profesorado y trabajadores: movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928
Leonora Reyes Jedlicki 40

La experimentación y sus obstáculos: Plan de Renovación Gradual de la Enseñanza Secundaria y Plan San Carlos
Myriam Zemelman G. 50

Niñas en los primeros liceos del Estado chileno
Norma Ramos y Carola Sepúlveda 59

Los espacios de la juventud en Chile en el siglo XIX
Pablo Toro Blanco 66

La historia de nuestro aprendizaje 75

PROFESIÓN DOCENTE

“La calidad y equidad de la educación depende de un Ministerio de Educación inteligente, es decir, que aprende de sus docentes”. La experiencia de los Talleres de Educadores (1970-1973).
Entrevista a Rodrigo Vera 79

Los Inicios del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP)
Mario Leyton Soto 85

VENTANA PEDAGÓGICA

“Agua, por favor; tráigannos agua”
Oscar Sandoval Sacre 92

¿Padre, profesor o ciudadano?
Marcelo Herrera Oñate 94

MOVIMIENTO PEDAGÓGICO 96

BREVES DE EDUCACIÓN 98

Editorial

La conmemoración en Chile del Bicentenario de la independencia de la Corona Española está siendo abordada desde la celebración, legítima por cierto, aunque muy poco desde la reflexión crítica que permita, con luces y sombras, una mirada de largo aliento y altura que proyecte el país que queremos para los próximos doscientos años.

Revista Docencia, en este número, quiere hacer su aporte a dicho debate desde la educación, conciente de la significación que ella tuvo en la última centuria para la construcción del hoy cuestionado Estado-Nación, y de la importancia que puede tener para la vida presente y futura del país.

Se atenta contra la libertad de los padres al pretender que el Estado tenga la obligación de educar a sus hijos, señalaban los conservadores en el Parlamento de la República allá por 1886. Liberales y Demócratas retrucaban afirmando que sólo un pueblo educado podía aspirar al desarrollo y la libertad, y ello debía ser asegurado por el Estado. Eran los albores del debate que 30 años después daría origen a la Ley de Instrucción Primaria, sin duda importante y trascendente para la historia de nuestra educación, pero al mismo tiempo mitificada y pocas veces analizada.

Cuan parecidos argumentos hemos escuchado en el debate parlamentario en estos últimos años, ya no para asegurar desde el Estado el derecho a la educación y una educación pública de calidad integral para todos y todas, sino para buscar la consolidación de una educación de mercado donde los establecimientos elijan a los padres para "instruir" a sus hijos e hijas.

Hoy, la naturaleza, con su terremoto y maremoto que han sido parte de nuestra historia, golpea con extrema dureza el soberbio maquillaje que pretendía ocultar la precariedad del Estado, de los derechos básicos de los habitantes, de las condiciones en que vive y se educa la mayoría de la población, del desamparo de los requerimientos sociales y del mercado, a las que arrastra un Estado arrogante, proclive a mirarse en equilibrios macroeconómicos, aunque ausente de medirse desde la calidad de vida de la mayoría de los y las chilenas.

El Bicentenario sorprende a Chile, además, con un gobierno de derecha electo por el voto, con una Constitución Política ilegítima, reformas más o menos, impuesta por una dictadura; con uno de los sistemas educativos más clasistas del mundo, sin integración social, ausencia de igualdad de oportunidades y baja calidad educativa y ad portas de una nueva Ley, la de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, que termina de consagrar una educación mercantil y la segmentación de nuestro sistema educativo.

No obstante, debemos continuar el debate, procurando extenderlo en el mundo social y político, para avanzar en propuestas de cambio que permitan la construcción y reconstrucción de un Sistema Nacional de Educación donde el desarrollo integral de niños y jóvenes y del país sea el sol central del sistema.

Este número esperamos aporte a esta discusión, desde una mirada distinta, recogiendo la historia de la educación en Chile y América Latina, en sus debates ideológicos, en los procesos de construcción de nuestros sistemas educativos, con sus avances, fortalezas, debilidades y desafíos. Se analiza la problemática de género y de la juventud desde fines del siglo XIX, extendiendo la visión hasta nuestros días. En nuestras páginas recorreremos también experiencias concretas: el movimiento social y pedagógico en la Reforma del 28; el Plan de Renovación Gradual de la Enseñanza Secundaria y el Plan San Carlos; la Escuela Normal; los primeros años del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) finales de la década de los sesenta; y los Talleres de Educadores desarrollados durante el gobierno de la Unidad Popular.

En definitiva, a través de diversos artículos de reconocidos académicos que trabajaron para Docencia, a los cuales agradecemos su dedicación a la Revista, esperamos aportar una mirada reflexiva y crítica de la historia, del rol del Estado, de los educadores y la juventud en educación que nos parecen son vitales para la presente discusión educativa y su resolución.

Por último, en nuestra sección Ventana Pedagógica dos docentes nos relatan su experiencia y vivencias en relación al terremoto, en las que se han visto enfrentados al cuestionamiento de sus distintos roles en tanto ciudadanos, profesores y padres.





Bicentenario en Chile: Balance histórico, tareas pendientes y autoeducación ciudadana

Gabriel Salazar V¹.

¹ Doctor en Historia Social y Económica, Universidad de Hull, Reino Unido. Académico Universidad de Chile, Premio Nacional de Historia (2006)



Curso de economía doméstica. Instituto Educación Física y Manual, 1912.

* Las fotos contenidas en este artículo son parte de la Colección Fotográfica Museo de la Educación Gabriel Mistral.

I

En nuestro país, la mayoría de los expertos tratan el problema educativo como si fuera un problema 'técnico' que afecta a todos los países del mundo, como si se refiriera al aprendizaje de un 'saber común' que deberían manejar todos por igual, y que, por lo tanto, como si fuera sólo una cuestión de *rendimientos comparables*, y por lo mismo, de *competitividad* a todo nivel (de alumno a alumno, de colegio a colegio, de clase social a clase social y de país a país). Todo lo anterior se expresa en puntajes y porcentajes, en rankings y jerarquías, en prestigios públicos y marketing privado, y finalmente, en aranceles más o aranceles menos, subvenciones más o subvenciones menos...

Es decir, Educación es igual a:

(Generalidad&Globalización + Rendimiento&Productividad + Competencia&Individuación + Éxito&Acumulación \$ = MERCADO).

¿Es eso educar?

A decir verdad, esa ecuación se asemeja más al método patronal *taylorista* (que se aplicó al trabajo industrial en la época de Charles Chaplin) que a un proceso educativo en el que están en juego la humanidad en su primera eclosión, en el centro de situaciones cambiantes, de todo tipo: memorias dolidas, identidades a medias, valores revueltos, utopías, solidaridades, sentimientos, frustraciones, neurosis, pobreza, terrorismo de Estado y de Mercado, violencia intra-familiar, culturas locales, femicidios, tráfico varios, redes solidarias, niños huachos, alcoholismo, drogadicción, madres solteras, televisión intrusiva, trabajo precario, endeudamiento usurero, delincuentes exitosos, etc.

El taylorismo fue una fórmula 'de aprendizaje' aplicada a los obreros de fábrica para maximizar la plusvalía absoluta y la ganancia del capital. En su primera fase, la burguesía taylorista incrementó enormemente sus ganancias, pero después, en la segunda, bajó la demanda, cayeron los precios, aumentó la cesantía, estalló la lucha social, reventaron las masacres obreras y se llegó, luego

de pasar por la revolución bolchevique, a la crisis económica mundial de 1930. El taylorismo, diseñado para beneficiar al capital y no al trabajo, indujo a los trabajadores a desafiarse de la lógica capitalista y a agredirla de vuelta con grandes huelgas, boicot masivo a la oferta y sabotaje industrial. Hubo, al pasar, aumento de la productividad *per capita* y de la rentabilidad por fábrica, pero al elevado costo de aumentar exponencialmente la propensión revolucionaria de los trabajadores, pues éstos, frente a la patronal educación, prefirieron *auto-educarse en rebeldía socio-política...*

La educación taylorista (sea en su versión industrial, 1910, o en su versión mercantil, 2010) beneficia a los hijos del capital, pero no a los del trabajador. Porque, como se ha visto últimamente en Chile, *no integra* los grupos sociales en un mismo estándar de vida, ni desarrolla la solidaridad entre todos, sino, al contrario, los estratifica, aumentando la distancia social entre una clase y otra, y *disparando* los quintiles de ingreso en direcciones opuestas. Por eso, así como los obreros de 1910 decidieron no desenvolver su identidad subordinados al régimen taylorista (como los obreros de la fábrica Yarur en 1970, cuando forzaron a Allende a estatizarla), así también hoy, muchos niños y jóvenes están encontrando que la auto-educación en *rebeldía social y cultural que les ofrece la calle* es más auténtica, identitaria y realista que los juegos competitivo-mercantiles en que se revuelve el sistema educativo actual. Y es la razón por la que la 'taylorista' educación chilena no está experimentando ningún progreso significativo en términos de rendimiento escolar internacionalizado. Al contrario: su tasa de desarrollo es ostensiblemente menor que el progreso que muestra todos los días la auto-educación popular en *situación de calle...* Por eso, es asaz instructivo comparar las denuncias de la revista *Qué Pasa* sobre el estancamiento en los resultados del SIMCE y la PSU, con las denuncias de la consultora *Paz Ciudadana* sobre el aumento constante de los índices de delincuencia y el creciente perfeccionamiento de las técnicas de robo armado; y contrastar también el notorio eclipse de las juventudes militantes de partido político con el empoderamiento creciente de las juventudes poblacionales (pingüinos, piños, raperos, centros culturales, etc.). La juventud poblacional, de hecho, ha invadido las universidades

antiguas y nuevas. El *boom* de matrícula de la actual 'educación superior' se explica, en buena medida, por la masiva entrada a ella. Es bueno preguntarse entonces en qué está aprovechando esa juventud sus actuales estudios 'superiores'. Considerando el hermetismo del alto mercado, es poco probable que esos jóvenes ingresen a los quintiles más ricos de la sociedad. En cambio, precisamente por eso, es más probable que aprovechen sus estudios para potenciar a un nivel superior su connatural auto-educación en situación de calle.

La educación taylorista no ha hecho otra cosa, en sus dos grandes versiones históricas, que generar una *crisis deflacionaria* (en el mercado, 1910, o en la ilustración escolar, 2010). Y, en añadidura, ha empujado a sus educandos (los obreros, en 1910; los jóvenes pobladores, 100 años después) a optar por una *auto-educación en rebeldía* (violencia socio-política en 1910; desafíos socio-culturales en 2010), la cual, considerando el sistema de dominación de turno, no puede surgir ni prosperar sino, sólo, marginalmente. En los bordes del sistema... En el mundo de la vida real... Contra el mundo fetichizado por las mercancías...

Por eso ¿por qué no educar sistemáticamente a los jóvenes conforme lo requiere el mundo de la vida real?

II

Desde mediados del siglo XVIII (el "siglo de las luces") la historia de la 'vida real' ha mostrado que los pueblos del mundo, cada vez con mayor ahínco, se han volcado a realizar ciertas tareas, proyectos u objetivos que apuntan a mejorar sus condiciones generales de vida. Y la energía y voluntad que han puesto en ello ha dado como resultado la gran carrera histórica de todas las naciones para alcanzar el desarrollo social y la modernización. Por eso, en los últimos 200 años, se observa un gran despliegue de energía y voluntad humanas dirigida a construir una humanidad mejor. Y esa energía se ha desplegado sobre un conjunto de tareas específicas, urgentes, simultáneas y entrelazadas, a saber: a) el despegue industrial, b) la construcción de un Estado democrático-participativo, c) la integración de la sociedad en torno a un mismo patrón y

nivel de vida, y d) el establecimiento de un acervo educativo y cultural destinado a crear y potenciar las *capacidades sociales necesarias para realizar con éxito las grandes tareas históricas de la modernidad*.

En esa gran carrera histórica, algunas naciones se adelantaron a todas (Inglaterra, Francia, Holanda, Estados Unidos), razón por la cual se expandieron por el mundo vendiendo productos industriales y exigiendo a los demás países abrir sus puertas comerciales (libre-mercadismo), mientras, en casa, consolidaban un Estado Liberal individualizante y competitivo, y una Sociedad que compartía multi-socialmente las ventajas de su hegemonía económica mundial. Otras naciones partieron más tarde (Alemania, Italia, Japón, Rusia, China, India), razón por la cual, al tropezar con varios imperios industriales ya arraigados en el mercado mundial, tuvieron que consolidar la 'unidad nacional' (no el individualismo), practicar el 'proteccionismo industrial' (no el libre-mercadismo) y el manejo 'centralizado' del proyecto nacional de desarrollo (no al Estado 'liberal', sí al Estado 'nacional-desarrollista'). Y por último, otras naciones, más atrasadas aun (los países que habían sido colonizados) tuvieron que comprometerse, para progresar, en guerras nacionales de liberación o en guerras revolucionarias para el desarrollo social (África, América Latina).

Por eso, cada grupo de países tuvo que *auto-educarse de manera distinta* para llevar a cabo el mismo objetivo general de desarrollo y modernización. Las potencias anglo-sajonas se auto-educaron en todas las formas del liberal-individualismo y en la producción continua de hallazgos científicos e invenciones tecnológicas (que es la base de su hegemonía mundial). Los países que partieron con retraso relativo tendieron a auto-educarse, primero, en función de una cultura nacionalista, estatista y socialista, y después, en la cultura tecnológica que les ha permitido competir de igual a igual con las potencias liberales en el mercado mundial. El problema de los países colonizados ha sido radicalmente distinto: se han auto-educado *ambivalentemente*, o bien echando mano de la cultura liberal anglosajona, o bien a la cultura estatal-socialista, e incluso, a veces, a las culturas autóctonas del indigenismo. En los procesos históricos de largo plazo, casi todas las ex-colonias han quedado sujetas a la eventual intervención imperialista —directa o indirecta— del

capitalismo liberal anglo-sajón, que ha sofocado en todas ellas, de un modo o de otro, el desarrollo de las alternativas nacionalistas, socialistas o indigenistas.

Chile clasifica en ese último caso. En efecto: en tres coyunturas históricas distintas, las tendencias políticas esgrimidas por los actores vinculados a la producción industrial y al desarrollo social han sido derrotadas por los grupos mercantiles vinculados a las potencias anglo-sajonas (en 1829, por los mercaderes de Diego Portales; en 1925, por los políticos liberales liderados por Arturo Alessandri Palma; y desde 1973, por los economistas neoliberales amparados primero por la dictadura de Pinochet y luego por las coaliciones políticas post-dictatoriales). Esos tres triunfos consecutivos de los grupos libre-mercaderistas han determinado que, a lo largo de sus 200 años de vida, la República de Chile se haya auto-educado según el paradigma liberal anglo-sajón. Así, de un lado, la mitología nacional se ha centrado en los héroes, próceres y pro-hombres que han asegurado, a lo largo del tiempo, el triunfo interno del paradigma liberal. Los conceptos generales de este paradigma han estructurado de manera excluyente el imaginario histórico de las clases políticas, civil y militar. La capacitación laboral derivada del libre-mercaderismo (manejo de máquinas importadas en lugar de generación colectiva de nuevas tecnologías) se ha encarnado en el 'ser productivo' de la clase trabajadora. Los textos escolares, por su lado, se han saturado con 'la' cultura, 'la' ciencia y 'el' modo de vida anglosajón... Es decir: la auto-educación nacional no ha sido otra que la educación colonizadora del capitalismo liberal anglo-sajón.

III

¿Cuál ha sido el resultado efectivo de esa bicentenario práctica educativa (que, en estricto rigor, debería llamarse 'hétero-educación')? El balance bisecular que arroja el paradigma educativo aplicado en Chile es, en verdad, catastrófico. Considérese el escrutinio siguiente:

a) *No nos hemos construido como país 'industrial'*. La historia económica de Chile muestra un largo y espasmódico proceso de sofocamiento y represión de los grupos sociales que han intentado impulsar la industrialización endógena del país. Primero fueron los nutridos grupos de artesanos que, entre 1825 y

1870, aproximadamente, dieron vida a un movimiento popular de industrialización, que fue sofocado por el patriciado mercantil enquistado en el Estado autoritario construido por Diego Portales & Cía. en 1830. El conflicto consiguiente dio lugar a las guerras civiles de 1829, 1851 y 1859, al asesinato del mismo Portales, y a una docena de insurrecciones y motines protagonizados por el artesanado y sus aliados. En segundo lugar, fueron los mecánicos, técnicos e ingenieros extranjeros (sobre todo europeos) los que, entre 1850 y 1914, lograron levantar un importante 'sector industrial' —que incluyó una poderosa *industria pesada*—, probablemente, el más importante que ha tenido Chile en toda su historia. Este intento fue progresivamente desprotegido, desgastado y disuelto por las políticas liberales aplicadas obcecadamente por la oligarquía parlamentarista que controló el Estado entre 1891 y 1938. Finalmente, fue el intento realizado por los gobiernos de Centro-Izquierda del período 1938-1973 para industrializar el país bajo la dirección y empuje del Estado Empresario (CORFO). Este intento fue aplastado por la dictadura de Pinochet, que aplicó, por tercera vez en nuestra historia, una corrosiva política des-industrializadora. Hoy día no existe en Chile un sector industrial digno de tal nombre. A cambio, se alzan los faraónicos 'templos mercantiles' del *retail* (multitiendas, supermercados, cadenas de farmacias, clínicas privadas, corporaciones universitarias, sociedades inmobiliarias, etc.), que dominan por completo el mercado interno de la economía chilena. El eclipse del sector industrial y la presencia avasalladora del *retail*, ha producido a su vez la *degradación*, en casi todas sus dimensiones modernas (contrato, salarios, previsión, sindicalización, etc.), del proletariado industrial.

b) *No hemos construido ni un Estado 'desarrollista' ni un Estado 'democrático-participativo'*. En tres oportunidades (1829, 1925 y 1973) el Estado nacional ha sido construido a partir de golpes militares (dos de ellos extremadamente sangrientos), con usurpación de la soberanía ciudadana y para implementar el mismo paradigma liberal anglo-sajón. La ciudadanía no ha ejercido *nunca*, por tanto, su soberanía, y ha sido reducida una y otra vez al uso degradante del derecho a petición, como también a la periódica elección individualista de los candidatos designados y controlados mayoritariamente por la clase política liberal. Por eso, en lugar de una clase trabajadora y profesional cons-



Escolares en recreación.

ciente de sus *poderes cívicos* y capacitada para producir y generar *tecnología*, se ha consolidado una masa social peticionista, incapacitada laboralmente, proclive al violentismo socio-político y de creciente irresponsabilidad cívica. Con el agravante de que 2/3 de esa ciudadanía vive de un empleo precario e inserta en una economía informal, en la que predomina el tráfico negro de diferentes especies y servicios. Es decir: no hemos construido ni un Estado verdaderamente democrático, ni ciudadanos soberanos, ni verdadero mercado interno.

c) *No hemos construido una sociedad igualitaria.* Al principio, existió una diferenciación 'imperialista' entre colonos, indígenas y mestizos. Después, en el siglo XIX, existió una estratificación 'pre-capitalista' entre el patriciado mercantil y el peonaje rotoso. Más tarde, durante el primer centenario, hubo 'otra' categorización pre-capitalista entre la oligarquía liberal decadente y la chusma de los conventillos. Entre 1938 y 1973,

cuando se intentó promover el desarrollo industrial, la diferenciación fue entre patrones y trabajadores. Y desde 1973, en pleno capitalismo mercantil, entre el minoritario 'Quintil 5' (el de los condominios) y el mayoritario 'Quintil 1' (el de las poblaciones). Por eso Recabarren habló de 'ricos y pobres'. Y el Almirante Merino, con sorna, de 'humanos y humanoides'. Y el glorioso Ejército chileno, después de cada masacre de trabajadores (en su brillante hoja de servicios se contabilizan veintitrés) ha hablado patrióticamente de 'los amigos' (la oligarquía mercantil) y del "enemigo interno" (los mapuches, los rotos, los trabajadores, los marxistas, etc.); o, si se prefiere, de los que *no* tienen derechos (torturables) y de los que *sí* tienen (no torturables). No es extraño que, al día de hoy, Chile tenga una polarización y una desigualdad de ingresos que está rankeada entre las tres más altas del mundo. Y por eso mismo, en honor a la tradición, las actuales autoridades hablan de chilenos 'sociales' (con derecho público) y de chilenos 'anti-sociales' (con Ley Antiterrorista).



Profesora junto a sus alumnos y alumnas de educación básica.

d) *No hemos constituido una cultura nacional de auto-educación y desarrollo.* Hemos tenido, desde la era colonial, una sobrepuesta cultura 'occidental' y una subyugada cultura 'popular'. La primera es la que las elites, han imitado y copiado del hemisferio norte, tratando —sin mucho éxito— de nacionalizarla; la segunda, en lo que tiene de 'criollo', es la que conserva la clase popular en los rincones de su pobreza material y ciudadana, y donde aun prevalecen sus tradiciones. En cuanto a la cultura 'chilena', que las elites gobernantes han usurpado siempre al bajo pueblo para armar las insignias identitarias de 'lo nacional', *no es cultura*: son, sólo, materiales populares útiles para la legitimación simbólica de los usos y abusos del sistema de dominación. Por eso, la cultura 'occidental' ha servido principalmente para lubricar la dominación del patriciado librecambista; la cultura 'chilena', en cambio, sólo, como edulcorante para lo anterior. Sin embargo, debajo de la cultura occidental, la verdadera cultura popular se ha generado y regenerado, incesantemente, como cultura de resistencia, de agitación social y proyección al cambio estructural, que, como tal, ha chisporroteado por las calles, en los márgenes del sistema, en las cárceles políticas, en las poblaciones, en las faenas laborales y como carga seminal de poder revolucionario... Falta convertir la cultura revolucionaria del pueblo en una potencia de desarrollo productivo, social y político.

En suma, no hemos realizado a cabalidad ninguna de las grandes tareas históricas que la humanidad se propuso llevar a cabo. De lo cual se desprende que, si bien se puede celebrar *la fecha* en que Chile logró cortar su conexión umbilical con España (18 de septiembre de 1810), no tendría justificación alguna celebrar el *balance histórico* de lo que hemos hecho con nuestra 'independencia' desde 1810 a 2010. El balance neto de estos dos siglos puede resumirse en la frase: "hemos arado en el mar", de Simón Bolívar. Es decir: está todo por hacer.

Por tanto: es preciso prepararse para hacer lo que aún debemos hacer. Y esto significa que, esta vez, debemos *auto-educarnos en serio*.

IV

¿Qué hacer?

Primero que todo, debemos auto-educarnos para *reconstruir la soberanía ciudadana*, que ha sido dañada y empobrecida desde que Diego Portales logró imponerse sobre Ramón Freire en la batalla de Lircay (1829) y construir el Estado no-participativo que nos domina hasta hoy. La heroificación de Portales ha simbolizado en Chile la degradación de la ciudadanía. La perpetuación del Estado portaliano ha difundido la amnesia pública sobre la verdadera democracia. Por tanto, la tarea educativa fundamental, en el aula y en la calle, entre los niños y los adultos, es practicar el estudio de la vida real, el escrutinio socializado de

sus problemas, el debate colectivo de las alternativas de solución y la realización mancomunada de las soluciones propuestas. Porque la soberanía ciudadana no es individual, sino comunitaria, y no electoral, sino, sobre todo, propositiva, ejecutiva y realizadora. Y el principal proyecto a realizar es re-construir socio-culturalmente el poder cívico local y nacional, y desde ellos, el Municipio y el Estado. Porque la principal función de la soberanía ciudadana es ejercer el *poder constituyente*. Se trata de un proceso auto-educativo complejo y largo, no de convocar ya a una Asamblea Popular Constituyente, y menos *demandar* que las actuales autoridades la organicen. No es una tarea de corto plazo, ni corresponde realizarla a las clases políticas, ni debe hacerse improvisada y precipitadamente, pues debe ser *profunda*.

En segundo lugar, debemos orientar la auto-educación al *productivismo*, lo cual significa no sólo promover talleres productivos de tipo industrial, sino incentivar la movilización social para cambiar las políticas librecambistas que hoy favorecen más al importador que al productor. La promoción en abstracto del 'emprendimiento' (como hacen hoy los gobiernos neoliberales en Chile), sin orientación hacia el *productivismo* y sin acción *política* para privilegiar el proteccionismo sobre el librecambismo, no conduce sino a consolidar el régimen de monopolios sobre una masa de empresas PYME cuyo desarrollo global y real *continuará bloqueado*; bloqueo que, a su vez, impide que la masa de trabajadores de esas empresas (que componen más del 80 % de la fuerza de trabajo ocupada en Chile actual) pueda tener un efectivo desarrollo contractual, social y técnico. La promoción del emprendimiento debe ir más allá de la mera iniciativa individual: debe incluir el trabajo cooperativo dentro de la faena, incentivos para la creación colectiva de nuevas tecnologías, apoyo crediticio, y movilización política para proteger el proceso y reducir o eliminar la competencia extranjera. Lo anterior requiere de un Estado que promueva el nacionalismo, el productivismo y el cooperativismo en faena, razón por la que la ciudadanía debe proponerse construir por sí misma el Estado que necesitará. Naturalmente, el nuevo nacionalismo no puede ser a ultranza, como tampoco el industrialismo, porque la globalización es una realidad que permanecerá por mucho tiempo,

y porque la nueva industrialización está limitada por la necesidad de mejorar el equilibrio ecológico. Se trata de promover el nacionalismo y el industrialismo de un modo inteligente y equilibrado, pero a la vez firme e intransablemente, para recuperar el *tiempo perdido*.

En tercer lugar, el único modo de construir el *poder social y cultural* necesarios para realizar las tareas inconclusas teniendo el tiempo en contra es creando y potenciando la *sinergia interna* de la sociedad. Es decir: desarrollando y multiplicando los mecanismos de cooperación y las prácticas de solidaridad. A todo nivel: dentro y fuera del aula, dentro y fuera de la faena, dentro y fuera del Estado. Pero no a objeto de resucitar el 'nacional-industrialismo' de comienzos del siglo XX (taylorista, imperialista y belicista), sino un nacionalismo 'local' sustentado en un *socialismo de bases*, no en un *nacional-socialismo de Estado*. O sea: en un socialismo de actores sociales soberanos y de comunidades locales dotadas de autonomía relativa. No se debe ni se pueden repetir las experiencias nacionalistas y fascistas que llevaron a las guerras mundiales del siglo XX. El nuevo Estado Nacionalista debe sacar su fuerza de las sinergias soberanas de la base social, no de ideologías o símbolos abstractos o de chovinismos racistas. La auto-educación que se necesita es la que fortalece en todas partes y a todo nivel los lazos de cooperación productiva y la solidaridad local comunitaria –fundamentos de la soberanía ciudadana– y no el rendimiento individualista y la competencia insolidaria que orientan la educación actual (que es el fundamento de la soberanía global del Mercado).

Por último, *todo proceso auto-educativo debe asumirse a sí mismo como práctica política*. La educación que Chile requiere hoy es, en gran medida, esencialmente, el re-aprendizaje de la 'política popular', aprender a *construir y ejercer poder ciudadano* en todos los ámbitos. La ciudadanía debe, pues, auto-educarse en la teoría y la práctica de una eficaz *política soberana*. El pueblo chileno tiene mucho que recordar, reflexionar, debatir, decidir y actuar. Precisamente para decidirse a hacer lo que no hemos hecho en estos últimos 200 años. Es el único modo de 'celebrar' adecuadamente nuestra memoria.



Memorial de América Latina (gumucio.blogspot.com)

Avatares y resignificaciones del Derecho a la Educación en América Latina

Adriana Puiggrós¹

¹ Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); Master en Ciencias en la especialidad de educación, del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del IPN, México; Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y Profesora en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). En la actualidad es Diputada Nacional por el Frente Grande (FG) en el Frente para la Victoria y Presidenta de la Comisión de Educación de la H. Cámara de Diputados de la Nación Argentina.

Antiguos fundamentos de la omisión del derecho a la educación

El pasaje de las culturas humanas a través de las generaciones no debe imaginarse como el fluir de un tranquilo e incesante río de montaña, como resultado del generoso gesto de desprendimiento del anciano sabio o el amauta dirigido a quienes lo sobrevivirán, ni como el acto reducido al amor maternal o a la calidez del enseñante. La transmisión de la cultura es muy difícil porque su ejercicio requiere de la aceptación de los propios límites, una lucha profunda contra la autorreferencia y la comprensión de que la trascendencia histórica personal, grupal o comunitaria, sólo es parcialmente posible y que esa parcialidad depende tanto de la capacidad propia para el desprendimiento como de la de otros sujetos para recibir y discriminar el legado.

El transitar del proceso educativo es ora turbulento, ora pedregoso y en algunas ocasiones alarmante, porque su naturaleza se resuelve en el centro de las luchas por el poder. La manera como la sociedad decide sus jerarquías, la distribución de sus bienes materiales y simbólicos, las reglas de resolución de sus conflictos, son algunas de las variables que lo condicionan. Pero la propia educación es instrumento de la producción de sociedades más o menos justas, ha sido cómplice de la esclavitud, de la persistencia de la desigualdad de derechos y de un sinnúmero de discriminaciones; ha ayudado a extender mantos de niebla sobre los saberes producidos por los pobres de la tierra, favoreciendo la predominancia de conocimientos de los poderosos, supuestos como verdades.

De la lectura de *La política* de Aristóteles² admira y asombra que los temas que aborda conserven actualidad constituyendo todavía las grandes cuestiones relativas a la organización de las sociedades, los Estados y los gobiernos contemporáneos. Pero lo que más impacta es que sus argumentos sigan teniendo presencia en la trama discursiva contemporánea, aunque estaba muy lejos de imaginar los inventos del futuro. El griego nos dice que "si la lanzadera tejiese por sí sola, si el arco sacase espontáneamente sonidos de la cítara, ni el arte necesitaría obreros, ni el amo esclavos". Pero postula el carácter necesario

del esclavo no sólo en el aspecto instrumental sino en el carácter natural de la relación amo-esclavo, naturalidad justificada en la no pertenencia del esclavo a sí mismo sino al amo; en la naturaleza del esclavo como propiedad de otro. En la parábola del siervo y el señor, Hegel descubre la imbricación esencial entre el amo y el esclavo, el carácter vincular de las identidades, y la libertad última residente en el esclavo³.

Las religiones monoteístas ejercieron una influencia decisiva en la ampliación social y homogeneización del mensaje intergeneracional. Cambiando el orden de las cosas, los presupuestos sobre la existencia de categorías inferiores de la especie humana comenzaron a ser desplazados por la postulación de la condición apriorística de igualdad natural. Pero no resolvieron la cuestión de la exclusión, descalificación o subcalificación de los sectores populares y de los grupos discriminados, frente a la educación. La marca más evidente es la segregación de las mujeres en los textos doctrinarios o en las normativas eclesíásticas, que ha sido el argumento para impedirles el acceso pleno a la cultura.

De la polémica sobre los "justos títulos" a Sarmiento

Introduje las anteriores referencias porque su presencia en los discursos políticos y sociales ha persistido y tiene enorme importancia en la conformación del derecho a la educación. De la misma manera argumentos racistas sostenidos frente a los teólogos que propugnaban la igualdad natural, son la sustancia del texto del español Palacio Rubio, conocido como el *Requerimiento* y elaborado en el marco del Congreso de teólogos y juristas reunido en Burgos en 1512. El acto de lectura del



Reina Anacona (<http://fama2.us.es>)

² Aristóteles, *La Política*, Buenos Aires, Centro Editor de Cultura, 2003.
³ Hegel, G.W.F., *Fenomenología del Espíritu*, México, FCE, 1966.

texto, en español, imponía unilateralmente el compromiso evangelizador. Ese compromiso que consistía en la conversión voluntaria del indio a la religión cristiana y la subordinación a la corona española, como condición para su sobrevivencia.

La negación de la palabra de los indígenas, reproducía la situación, admitida por la Iglesia, de esclavizar a los infieles, pese a las posturas diversas expuestas en la reunión de Burgos: en esa oportunidad se había reconocido el carácter humano de los indios y por lo tanto su derecho a ser considerados vasallos libres; al mismo tiempo se había acordado su inferioridad en tanto gentiles, es decir, no profesantes del credo católico. En la Junta de Valladolid del 1550 fray Bartolomé de las Casas elevó su voz en defensa de los derechos humanos de los pueblos originarios de América, frente al alegato de Juan Ginés de Sepúlveda a favor de la consideración de los indios como seres inferiores y, por lo tanto, susceptibles de ser expropiados de sus bienes y sometidos a formas de servidumbre. En la Junta de Valladolid los indios fueron equiparados a vasallos fieles y a menores, quedando bajo tutela. La conversión al catolicismo no resultó suficiente para preservar a los indios del genocidio y las discusiones de

los siglos XV y XVI no alcanzaron a evitar la caza y esclavización de los pueblos africanos para suplir la devastada mano de obra indígena en América Latina.



Bartolomé de las Casas (<http://fama2.us.es>)

También la sujeción de los niños, las mujeres y los ancianos responde a una ley general y natural en la concepción aristotélica del poder: la naturaleza divide a los animales en machos perfectos que mandan y hembras débiles que obedecen, en generaciones ordenadas por edades entre las cuales las adultas ostentan el poder y las jóvenes obedecen. Las mujeres, los niños y los jóvenes siguieron siendo subordinados a los hombres adultos a través de los siglos y, como sabemos, las categorías de la exclusión pueden sumarse hasta llegar a contrastar con el máximo exponente contemporáneo de la parábola del amo y el esclavo, como es el White Anglo Saxon Protestant⁴ (WASP) que es masculino, naturalmente.

Lo peor es que una vez que los constructores de las sociedades, generación tras generación, realizaron la operación de descarte, el filósofo, el sociólogo y el politólogo pudieron, como Aristóteles, destinar su trabajo a la discusión sobre la mejor forma de gobierno de los ciudadanos. Se puede discutir la Democracia y la República sobre una trama de negaciones. Sólo que ese tejido ha sido vulnerable en todas las sociedades, aunque no en todas sus situaciones y momentos. La posibilidad de sus rasguños y fracturas es perfectamente reconocida por los que ocupan el lugar del amo en la parábola. Toman sus resguardos, entre los cuales sigue siendo poderosa la operación discursiva de escisión social. En un trabajo titulado *La categoría blanco/no blanco*⁵ el investigador Jorge Guzmán mostró la persistencia de la marca racial en el lenguaje chileno. Si bien el uso, siempre ambivalente, de la palabra “china” (hija de indio) tiende a desaparecer en el habla de los jóvenes, el peso de la diferencia sigue vigente. Guzmán se extiende en el tema del mestizaje que expresa la problemática de comunidades semióticas donde rige la categoría blanco/no blanco. La diferencia en el color físico es una marca universal de pertenencia a una comunidad, y de no pertenencia y exclusión

“La propia educación (...) ha sido cómplice de la esclavitud, de la persistencia de la desigualdad de derechos y de sinnúmero de discriminaciones”.

4 Traducido al español significa Blanco, Anglo-Sajón y Protestante.

5 En Balausteguigoitia, M; Leñero, Martha (coord.). *Fronteras y cruces: cartografía de escenarios culturales y latinoamericanos*, México, UNAM, 2005, p.231-238.

“El color de la piel es un ordenador de los grupos y jerarquías sociales como producto de una operación discursiva que a través del tiempo ha quedado cada vez más velada, pero sigue actuando”.

de otra. El color de la piel es un ordenador de los grupos y jerarquías sociales como producto de una operación discursiva que a través del tiempo ha quedado cada vez más velada, pero sigue actuando.

Como también lo hace Guzmán, en varios trabajos me he referido a la operación discursiva que realizó Domingo F. Sarmiento. Este educador argentino estaba pleno de admiración por el sistema escolar desarrollado por los WASP; a su regreso del primer viaje que hiciera a los Estados Unidos, enviado por el gobierno de Chile. La idea de la educación común sería el organi-

zador de su discurso pedagógico y el sistema escolar formaría a ciudadanos republicanos y democráticos, siguiendo el ejemplo de la experiencia de Horace Mann⁶ en Massachusetts.

En su libro *Educación común*⁷ Sarmiento analiza "el problema educativo chileno" y pone el acento en la necesidad de la educación primaria para toda la población. Necesidad que es vista más desde la convicción en la inminencia del progreso social y las urgencias del Estado, que desde el derecho del pueblo chileno a recibir los contenidos de la cultura que se organizaban como instrucción primaria. En la época en que Sarmiento escribía aquel libro, a mediados del Siglo XIX, no se habían diferenciado suficientemente los niveles del sistema escolar e impulsar la instrucción primaria era llevar la educación sistematizada al conjunto. Su argumento discriminador apuntaba a las imposibilidades que suponía en los potenciales educandos. La población que abarcaba Sarmiento mediante el término "educación común" no incluía a los nativos, a quienes consideraba parte de una población que no tenía remedio; y cuyo salvajismo inscribió como una característica natural que había sido profundizada por la influencia hispánica. En toda su obra escrita pocas veces duda el autor de esa convicción profunda. La educación "popular" y "común" impuesta por los sistemas educativos

liberales en América Latina se apoyó en la conocida escisión entre civilizados y bárbaros.

La persistente hipocresía

Debemos ubicarnos en la civilización moderna y su cultura para comprender que, generalmente, y en situaciones relativamente democráticas, las segregaciones sociales requieren de justificaciones algo más elaboradas que en etapas históricas anteriores. La fiera humana, armada de racionalidad y tecnología, surge abiertamente en regímenes como el nazismo o las dictaduras latinoamericanas, situaciones para nada ajenas a la cultura humana, sino tan sólo extremas. Pero la segregación ha sido un instrumento privilegiado para la construcción del poder a lo largo de la historia. Así Sarmiento usó la acusación política en la lucha por el poder central contra los poderes locales y la descalificación cultural para configurar al sujeto potencial de la educación pública, tal como queda expuesto especialmente en su obra *Facundo*⁸; a partir de esa estructura político-conceptual no se manifestó contra el derecho a la educación de la población nativa, sino que denunció su supuesta incapacidad.

Los sistemas escolares se desarrollaron sobre una hipocresía porque, siendo su sostén ideológico el liberalismo y su convocatoria manifiesta destinada a todos, instalaron mecanismos de exclusión que aún funcionan proyectando la razón del fracaso en las víctimas de la profecía. Es una situación que, medio siglo antes que Sarmiento, Simón Rodríguez, el maestro de Bolívar, había previsto, temido y anunciado, cuando clamaba por un sujeto de la educación latinoamericana constituido por los indios, los negros, los pobres, los miserables de estas tierras y sólo encontró rechazo, marginación y temor por parte de sus contemporáneos. Desde sus momentos iniciales, los discursos dominantes en las repúblicas latinoamericanas inscribieron mecanismos de escisión en la construcción de las identidades políticas y culturales. Es lo que Paulo Freire vio con claridad cuando apuntó que las conciencias son dominadoras y dominadas, y sobre la necesidad del oprimido de liberarse del vínculo que constituye la opresión para apropiarse de la cultura que le es negada.

6 Horace Mann destacó en el siglo XIX en los Estados Unidos por la activa promoción que hizo sobre la Educación Pública, siendo considerado como "el padre de la Educación Pública de los Estados Unidos". Algunos de los principios que proponía para este tipo de educación eran: debe ser financiada, controlada y sustentada por un interés público; debe ser proveída por escuelas que acepten niños que provengan de múltiples orígenes (*a variety of backgrounds*); no debe ser sectaria; debe ser proveída por maestros bien entrenados y profesionales. Ref. Mann, Horace (1865-68) *The Life and Works of Horace Mann*.

7 Sarmiento, D.F. *Educación Común*, en *Obras Completas*. Buenos Aires, Ed. Luz del Día, 1949.

8 Sarmiento, D.F., *Facundo*, en *Obras Completas*, op cit.

Una vez más diré que es preocupante la capacidad de persistencia de las antinomias de fondo racial, que habla de su potente papel en la construcción de las identidades. No se trata, por supuesto, de un problema exclusivamente latinoamericano; en plena Europa los inmigrantes africanos son el último escalón de la sociedad, pero deteniéndonos en nuestras tierras basta con observar lo que ocurre en cualquier frontera, donde el color de la piel es el determinante del número de vejaciones que los viajeros deberán sufrir: La Argentina es un país que se considera blanco, de los más blancos de América Latina, lo cual es parte de una fantasía, siendo el mestizaje dominante en su población. En verdad, los famosos “cabecitas negras” fueron la base del peronismo y constituyen al pueblo argentino. Su descalificación en el discurso político y político-educativo es indispensable para la reproducción de la identidad de la clase alta y media.

Hace poco tiempo la dirigente de la organización social Tupac Amaru, Milagro Sala, quien conduce una ejemplar obra de desarrollo de comunidades quechuas, aymaras y guaraníes en la provincia de Jujuy en Argentina fue calificada de “india”, ladrona, subversiva, y con unos cuantos epítetos más, por dirigentes de partidos liberales, y en cartas a los periódicos de la derecha y declaraciones a los movileros de la TV con alguna influencia sobre el sentido común. La virulencia de esas acusaciones, su tono, denunció la necesidad de excluir a Milagro para reforzar la propia identidad, creando en esa operación una metáfora de las jerarquías sociales.

Desde los confines históricos de las sociedades latinoamericanas las divisiones sociales han tenido relación con los rasgos étnicos, sexuales, lingüísticos y generacionales. Para comprender los límites y alcances del derecho a la educación es necesario recordar que en América Latina la esclavitud fue abolida a comienzos del Siglo XIX, que no existió el apartheid, que las formas de servidumbre convalidadas por la legislación colonial estaban ya en plena decadencia hace doscientos años, pero que como parte de la construcción de nuestras, Repúblicas se generó un sistema injusto de distribución de los bienes y que el acceso a los derechos que proclamaron las revoluciones liberales, aún sigue siendo un tema pendiente por su insuficiente cumplimiento para los sectores populares.

Con esta larga reflexión sobre factores escasamente considerados como operadores del fracaso de la universalización de los derechos humanos, he querido abordar el derecho a la educación como una cuestión que la sociedad no resuelve por causas profundas. Las explicaciones corrientes se detienen en las fallas de la escuela, que sin duda tienen lugar y examinaremos. Confronto el abandono cero que alcanzaron las escuelas de la comunidad Tupac Amaru con la tremenda desertión de los chicos de la villa de una localidad del conurbano bonaerense que concurren a la misma escuela que los hijos de empleados públicos de una unidad habitacional cercana, y son agredidos por estos últimos por ser (más) negros, por hablar quechua, por dormir en el barro, y no alcanzan los esfuerzos de algunos docentes para protegerlos. Legalmente ambos grupos de niños tienen el mismo derecho a la educación. En la realidad, los pobres deben defenderse, agruparse, superar las barreras que impone de hecho privilegios para los hijos de blancos, hispanoparlantes, clasemedios, con trabajo estable.

El derecho a aprender y el derecho a enseñar

La noción de *derecho a la educación* encuentra antecedentes en el marco de las revoluciones liberales europeas y en el pensamiento liberal latinoamericano que impulsó las luchas por la independencia a fines del Siglo XVIII y comienzos del Siglo XIX. Es sustancial en esa noción su carácter universal: su sentido más profundo es el abandono de las divisiones sociales excluyentes de una u otra agrupación humana respecto de la adquisición, producción y transmisión de la cultura.

Tal como ha explicado el especialista en política educativa Héctor Félix Bravo⁹, en su origen los derechos instaurados en la sociedad moderna recibieron al principio el nombre de libertades, puesto que se trataba de romper

“El término “educación común” no incluía a los nativos, a quienes consideraba parte de una población que no tenía remedio; y cuyo salvajismo inscribió como una característica natural”.

⁹ Bravo, Héctor F. *Bases constitucionales de la Educación Argentina*, Buenos Aires, Paidós, 1972.

trabas y superar prohibiciones. El autor se refiere también a la confusión posterior entre la libertad de enseñanza y los derechos a enseñar y a aprender que, a mi manera de ver, es producto de la inscripción de aquella conquista en el discurso político educativo del liberalismo conservador que organizó nuestras Repúblicas.

Según Bravo, el derecho a aprender es esencial pues está destinado a un fin, tal vez el más alto del hombre, que es educarse. Por su parte el derecho a enseñar está subordinado al anterior: El derecho a aprender el conjunto de los saberes que constituyen el capital cultural de su época, de adquirir los conocimientos científicos y tecnológicos, de alcanzar los saberes artísticos, en fin, de incorporar todo aquello que constituye la cultura, es una condición de humanidad de todas las personas.

Sólo después de la Segunda Guerra Mundial, en el marco de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, se culmina la instalación política y jurídica del derecho a la educación en el plano internacional. Siendo imprudente e inconveniente oponerse a la universalidad de ese derecho, se han desarrollado nuevos argumentos que lo limitan. Pero el derecho a la educación, desde que las primeras ocasiones en que fuera enunciado, fue herido mediante explicaciones

sobre inferioridades culturales adquiridas e insuperables, deficiencias voluntarias, preferencias personales, situaciones sociales. La versión más complaciente fue el desarrollismo, que suscribía la convicción de que los pueblos latinoamericanos eran atrasados y tenían que adoptar el modelo de los países que habían triunfado. El derecho a la educación de nuestros pueblos se reducía a la sustitución de las propias culturas por la cultura dominante.

Las posturas liberales, como el desarrollismo, fueron superadas por el neoliberalismo. Este último introdujo la *teoría del derrame*, que es una inversión del

argumento desarrollista. Consiste en considerar que la acumulación de capital cultural —y poder económico— en la cúpula de las sociedades derramaría sobre el conjunto, produciendo de esa manera una distribución mejor compensada. Ya hemos asistido al fracaso de esa teoría, pero sus efectos están plenamente vigentes y es importante distinguir sus principios de los que sustentaron al liberalismo fundador de nuestros sistemas escolares.

El neoliberalismo, en cambio, es heredero de los razonamientos conservadores que se oponían a la educación común¹⁰. La lucha de estos últimos por la libertad de enseñanza se expresó contundentemente en el Congreso Pedagógico Sudamericano, realizado en la ciudad de Buenos Aires en 1882. En esa circunstancia otorgaban un carácter absoluto al derecho a enseñar por parte de la Iglesia Católica y se lo restaban al Estado, al cual veían como invasor de un campo en el cual la institución religiosa era la madre natural. Si bien acusaban la intención monopólica del Estado respecto a la educación, trataban de imponer en la legislación de las nuevas Repúblicas el monopolio que había ejercido la Iglesia de hecho, y en las sucesivas normas coloniales. Como es sabido, en casi todos los países latinoamericanos fue triunfando la posición principal del Estado en la educación y la subordinación de la privada, reconociendo que aquél es el único sujeto capaz de llevar y garantizar el derecho a la *ilustración* de todos los habitantes. Sin embargo, la Iglesia conservó un lugar de privilegio en más legislaciones nacionales, provinciales y locales que lo que se tiene en cuenta.

El término *ilustración*, es usado como sinónimo de educación en varias constituciones, sellando la marca de la modernidad. La Constitución argentina de 1994 repite dicho término, pero el contexto es diferente. Se dicta en pleno auge del gobierno peronista neoliberal de Carlos S. Menem, a partir de un acuerdo con el partido Unión Cívica Radical y debe entenderse como el mensaje de que la *ilustración* se *derramaría* equitativamente sobre la población. El término *equidad* introducido en el inc. 19 del artículo 75 de la Carta Magna argentina modifica al que le antecede que es *gratuidad*. La gratuidad será equitativamente aplicada, una premisa de la política educativa neoliberal que niega el principio de universalidad del liberalismo decimonónico.

“el derecho a aprender es esencial pues está destinado a un fin, tal vez el más alto del hombre, que es educarse. Por su parte el derecho a enseñar está subordinado al anterior”.

10 Ver Sarmiento, D.F. Educación Común, en *Obras Completas*, op. cit.

El vocabulario político educativo neoliberal impuso varias palabras que fueron incorporadas sin mayores trabas o cuidados al lenguaje corriente de los educadores. Equidad, pertinencia, accountability, entre otras. Su rasgo no evidente pero poderoso es que modifica los principios del derecho universal a la educación sin discutirlo de frente, aprovechando el evidente desgaste de las instituciones educativas y la insuficiencia de propuestas democráticas para su necesaria transformación.

El educador es necesario, pero ¿quién es el educador?

Cuando hablamos de *derecho a la educación*, nos referimos a los derechos a enseñar y aprender. Por eso debemos reflexionar sobre ambos miembros del proceso educativo. La educación es un vínculo en el cual sus integrantes cumplen funciones diferenciadas y que requiere de la intervención de ambos miembros, el educador y el educando. Los autodidactas no son un ejemplo de la posibilidad de prescindir del educador, sino de la constitución del educador como un sujeto abstracto en circunstancias particulares. La tecnología ha puesto en evidencia que es posible diseñar sistemas digitalizados que proporcionen información a los educandos, avanzando al punto de constituirse el sistema mismo en un interlocutor. De manera que podríamos decir que el educador-docente, padre, madre, adulto ha sido rebasado en sus funciones: nos gusten o no, los contenidos que se intercambian por medios no tradicionales son enseñados, aprendidos y multiplicados por millones.

La situación afecta seriamente los roles de los educadores y la discusión sobre el derecho a la libertad de enseñanza. No se trata ya del enfrentamiento tradicional entre educación pública estatal y educación privada, sino de los efectos de la penetración del mercado en el espacio educativo y la consiguiente mercantilización de la educación. La cuestión no se dirime ya en el plano ideológico solamente, sino como parte de los intereses de un mercado que tiene una potencial clientela cautiva, en el cual el Estado corre el riesgo de convertirse en un oferente más. En los países donde ocurre que aplicando las recetas neoliberales la sociedad perdió el control de su propia educación, no motiva más el llegar a acuerdos,

alcanzar consensos, acordar metas de mayor alcance que proyecten la formación de las generaciones jóvenes. Se trata de competir por la clientela.

La mercantilización de la educación ataca las representaciones tradicionales de la profesión docente. Se suma a ello la vetustez de la organización del trabajo, los métodos de enseñanza y las tecnologías que los educadores de generaciones adultas hemos aprendido. Se agrega el hecho de que cada nueva generación de alumnos llega más conformada estructuralmente en las nuevas lógicas tecnológicas, de modo que su lenguaje es distinto al nuestro. Aún en el caso de los chicos que provienen de sectores pobres, la mayoría ha tenido algún contacto con la tecnología en edades mucho más tempranas que nosotros, sus enseñantes. El viejo Aristóteles sostenía con toda tranquilidad una *verdad* que conservó tal status hasta la revolución político-tecnológica que nos toca vivir: que la naturaleza ha trazado los límites entre los jefes y los subordinados, de modo que “al dividir a la especie humana en jóvenes y viejos, destina a unos a mandar y a otros a obedecer”¹¹, y fundaba en ese principio el sistema de la educación. Hoy lo leemos y la duda nos hace temblar ante la evidencia de que esa relación se ha invertido en áreas muy importantes del conocimiento.

Paulo Freire aclaró repetidamente que él nunca descalificó al educador, que su propuesta de la educación como comunicación, como un acto de intercambio entre educador y educando, en el cual el educador aprehende la cultura del educando, no pretendía borrar el papel de este último, sino establecer bases democráticas de la relación educativa. Freire fue un visionario. Esa imagen, la que construye en *La educación como práctica de la libertad*¹², responde al derecho del educador a enseñar su cultura y al del

“Fue triunfando la posición principal del Estado en la educación y la subordinación de la privada, reconociendo que aquél es el único sujeto capaz de llevar y garantizar el derecho a la ilustración de todos los habitantes”.

11 Aristóteles, *op. cit.*, p.128.

12 Freire, P. (1972), *La educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Siglo XXI.

“La inestabilidad salarial de los docentes origina formas de lucha que afectan directamente a los alumnos de las escuelas estatales, abonando de hecho el crecimiento de la educación privada”.

educando a compartir con él la propia. Ambos tienen derecho a enseñar y a aprender; sólo que se trata de saberes distintos. Esta es una afirmación donde podríamos apoyarnos para volver a pensar el rol del educador.

Claro que si no se recupera el poder del Estado, en tanto representante de la sociedad en su conjunto, como el principal responsable y proveedor de educación, educador y educando, navegarán sin rumbo y la cuestión de sus derechos no tendrá sentido. Las reglas del mercado no son amigas de una filosofía de los derechos. Por el contrario, tienden a identificar los derechos de los educandos con las posibilidades económico-sociales de adquirir bienes culturales, y a penetrar en los currículos que manejan los profesionales de la educación; al mismo tiempo posibilitan el deterioro de las condiciones laborales de los que trabajan en poblaciones

más pobres y mejoran las de los educadores de élite, siendo cercenados los derechos de ambos: de los educadores y de los educandos.

De la profunda brecha hacia alternativas de futuro

Obviamente son preocupantes las dificultades que tienen los sistemas de enseñanza actuales. El fracaso en la transmisión de la cultura por las vías tradicionales no se reduce a la escuela o a la universidad, sino que abarca el conjunto de los procesos educativos. Si bien afecta a todos los sectores sociales la brecha se profundiza trágicamente entre quienes tienen acceso a escuelas de doble escolaridad, bilingües, que incorporaron la más avanzada tecnología y métodos activos sin hundirse en el desorden, y quienes van a la escuela o al colegio público desmantelado e infectado por el paco (pasta base de cocaína).

Los sectores populares se enfrentan al corte del *derecho a la educación* que surge de las reducciones impuestas por las políticas neoliberales al

desarrollo y modernización de las instituciones educativas estatales. La inestabilidad salarial de los docentes origina formas de lucha que afectan directamente a los alumnos de las escuelas estatales, abonando de hecho el crecimiento de la educación privada. En muchos países de la región los docentes deben asistir a varios establecimientos y atender grupos excesivamente numerosos de alumnos, de modo que nunca llega a producirse el vínculo pedagógico, que requiere del mutuo conocimiento, de la continuidad y estabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, de equipos escolares potentes, que puedan acordar proyectos apasionantes.

Ante el crecimiento de la enseñanza particular, debe anotarse que las inversiones privadas en su conjunto nunca alcanzan a las inversiones públicas pues estas últimas, aún con las limitaciones que acabo de señalar, abarcan enormes conjuntos humanos. Los medios de prensa de la derecha neoliberal suelen publicar experiencias educativas avanzadas dirigidas a poblaciones pobres y financiadas por empresas o fundaciones privadas. Las presentan como ejemplos de una buena educación, posible gracias al espíritu de servicio de los protectores. Podemos presentarlas, a nuestra vez, como ejemplos de la limitación de las propuestas de educación privada que, por su propia naturaleza sólo pueden alcanzar a grupos determinados y resultan incapaces de sustituir a la educación pública estatal.

Armemos un cuadro incluyendo aquellas experiencias, los establecimientos de enseñanza pública estatal donde la obligatoriedad y la gratuidad alcancen sólo hasta la educación básica, que es una de las claves de la política educativa neoliberal y sumemos a las pantallas. El conjunto de la educación que resulta de esa combinación se opone a la educación básica común que impulsaban los liberales del siglo XIX, que surgía de la idea de progreso, aún cuando no se hubiera superado el racismo, tanto como se diferencia de la pacata televisión de mediados del siglo XX, que se caracterizaba por su mediocridad, pero aún no era totalmente inmoral. No pertenece ese cuadro al liberalismo democrático, antirracista y promotor de la igualdad sexual, fundador del discurso internacional de la postguerra, sino a la cara oscura de un mundo nuevo que aún no ha terminado de conformarse.

¿Cuál es el lugar de la educación en una sociedad que desechó la utopía del iluminismo, la utopía del socialismo y toda otra propuesta de base humanista? El Gran Hermano de George Orwell en su libro *1984*¹³ existe en la realidad actual con una forma distinta, pero coincidiendo con el sujeto utópico que dirige al conjunto mediante la comunicación centralizada. Ese Gran Educador se expresa mediante múltiples voces y mensajes que reproducen la hegemonía cultural del neoliberalismo. La difusión de la droga entre grandes masas de jóvenes y adultos es un triunfo de la tarea pedagógica del Gran Hermano.

El derecho a la educación como alternativa

El derecho a la educación enfrenta enemigos poderosos. No actúan a cara descubierta, lo hacen utilizando categorías del discurso pedagógico democrático para darles otra utilidad. Pero la contracara es, en América Latina, que siguen existiendo las organizaciones que defienden los derechos de los educadores, así como que los educandos se multiplican y acceden multiplicados a la información y la comunicación en magnitudes desconocidas en la historia. La obra *1984* es sólo una utopía, porque no tiene en cuenta el espectro de posibilidades con las cuales cuenta la vida social y política.

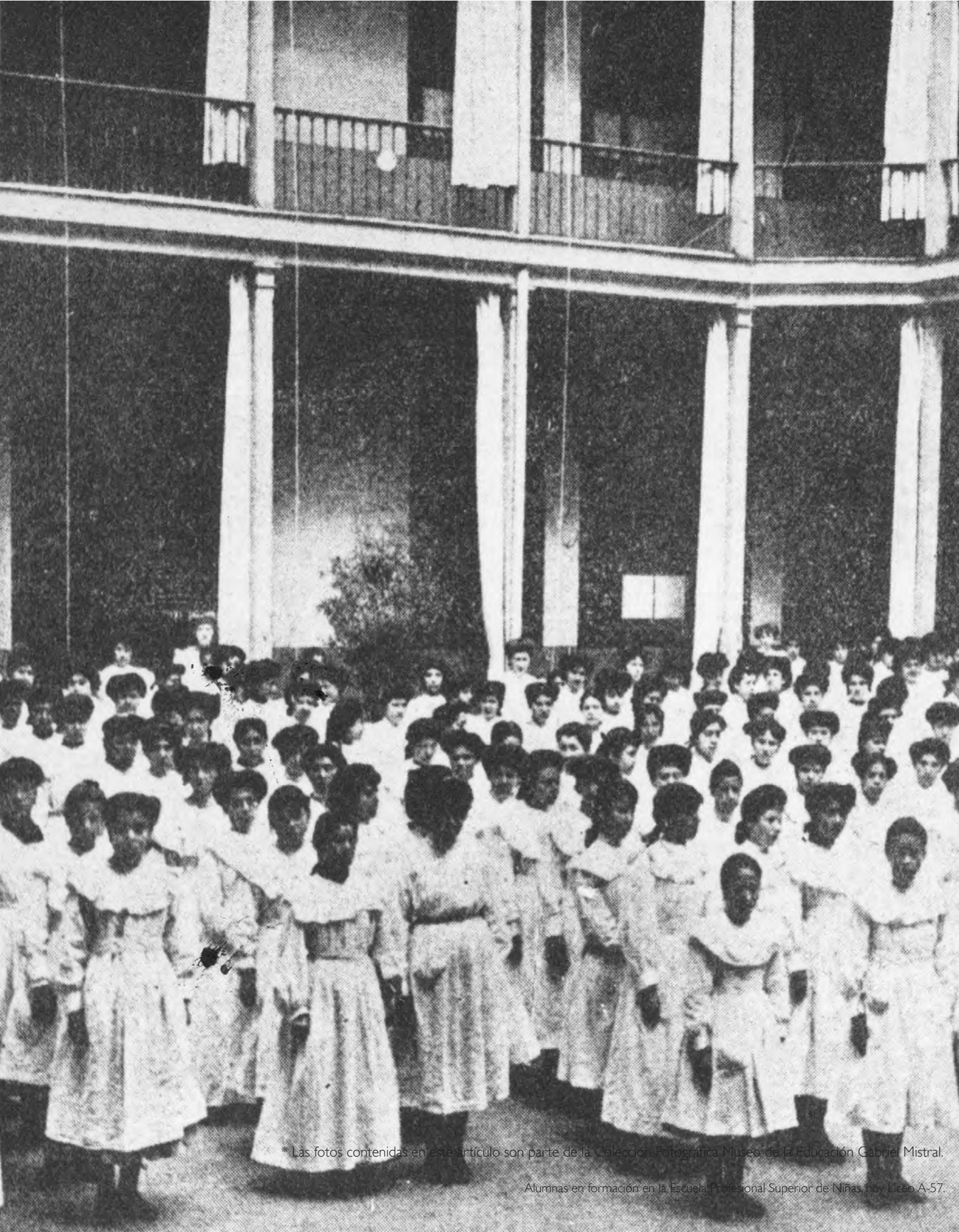
En el caso de América Latina, la primera década del siglo XXI ofreció un nuevo período de expansión política de las demandas populares con estados que ejercieron el poder ampliando los derechos y, en particular, comenzando la reparación del daño educativo causado por el neoliberalismo. Fueron algunos y siguen siendo otros gobiernos, que pusieron en marcha procesos educativos populares que dejan una huella profunda. En períodos históricos más prolongados que nuestras propias biografías seguramente se podrá observar que se han creado en nuestras sociedades antídotos contra el autoritarismo, que con dificultades, hay fracturas importantes del neoliberalismo, y que en estos años empiezan a surgir alternativas sustentables tanto al sistema educativo tradicional, como a la educación mercantilizada. La definición común a esas alternativas es Pueblo como sujeto pedagógico y se sustentan en el derecho a la educación.

“¿Cuál es el lugar de la educación en una sociedad que desechó la utopía del iluminismo, la utopía del socialismo y toda otra propuesta de base humanista?”.



Portada "Big Brother". G. Orwell (<http://poesiamas.netus.es>)

¹³ Orwell, G. (1949). *1984*. Editorial Zig-Zag (2007). Santiago.



* Las fotos contenidas en este artículo son parte de la Colección Fotográfica Museo de la Educación Gabriel Mistral.

Alumnas en formación en la Escuela Profesional Superior de Niñas, hoy Liceo A-57.

Las relaciones entre el Estado y la Educación en América Latina durante los siglos XIX y XX

Gabriela Ossenbach ¹

En la coyuntura de finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, en la que confluyeron la Independencia de los Estados Unidos, la Revolución Francesa y los movimientos independentistas iberoamericanos, se generaron importantes fenómenos comunes en el terreno de la educación a ambos lados del Atlántico. América Latina es parte de ese espacio *occidental* común, en el que se produciría a lo largo del siglo XIX la emergencia de sistemas públicos de enseñanza, es decir, "conjuntos de instituciones de amplitud nacional destinados a ofrecer al menos una enseñanza elemental al conjunto de los habitantes de un territorio, cuya organización correría a cargo del Estado"². Según F. Ramírez y M. Ventresca, estos sistemas de enseñanza, que surgieron vinculados al origen ideológico y político del Estado liberal, constituyeron a través del tiempo un verdadero *modelo cultural* unido al desarrollo del Estado-nación, con componentes específicos bastante uniformes, tanto en lo ideológico como en lo organizativo³.

Pretendemos exponer, en una síntesis necesariamente apretada, algunas características de la organización de los sistemas educativos latinoamericanos a lo largo de los dos últimos siglos⁴. En este proceso, en el que el Estado jugó un papel protagonista, se pueden distinguir periodos con características comunes para toda la región, aunque sus límites cronológicos son necesariamente flexibles y tienen en cuenta diversos ritmos y distintos elementos que condicionaron la evolución de algunos países. Es necesario tener en cuenta, por tanto, un cierto grado de *discronía* en el desarrollo de los diferentes países del área iberoamericana⁵, pero ello no nos impide identificar algunas unidades cronológicas significativas, que recogen en su interior las transformaciones políticas, sociales y económicas que incidirían de forma generalizada en la política educativa y en la práctica pedagógica de cada etapa.

1 Catedrática de Historia de la Educación en la Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED, de Madrid (España). Directora del Centro de Investigación MANES, con sede en la misma Universidad, dedicado al estudio histórico de los manuales escolares en España, Portugal y América Latina.

2 M. Archer; *Social Origins of Educational Systems*, London and Beverly Hills, Sage Publications, 1979, p. 54.

3 F.O. Ramírez y M. Ventresca, "Institucionalización de la escolarización masiva: isomorfismo ideológico y organizativo en el mundo moderno", *Revista de Educación* (Madrid) N° 298 (1992), p. 124.

4 En algunos trabajos anteriores hemos expuesto más ampliamente estas consideraciones. Véanse especialmente Gabriela Ossenbach, "Estado y educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX)", *Revista Iberoamericana de Educación* n° 1 (1993), pp. 95-115; "Génesis histórica de los sistemas educativos", en: José Luis García Garrido, Gabriela Ossenbach y Javier M. Valle, *Génesis, estructuras y tendencias de los sistemas educativos iberoamericanos*, Madrid, OEI (Serie "Cuadernos de la OEI: Educación Comparada", n° 3), 2001, pp. 13-60; "La Educación", Cap. 18 de la *Historia General de América Latina, Vol. VII: Los proyectos nacionales latinoamericanos: sus instrumentos y articulación (1870-1930)*, dirigido por Enrique Ayala Mora y Eduardo Posada Carbó, París / Madrid, UNESCO / Ed. Trotta, 2008, pp. 429-452. En todos estos trabajos me siento deudora del maestro Gregorio Weinberg, especialmente de su obra fundamental *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Buenos Aires, UNESCO/CEPAL/PNUD/AZ Editora, 1995.

5 Adaptamos el concepto de "discronía" elaborado por Graciela Soriano, como antítesis del concepto de "sincronía". Vid. G. Soriano, *Hispanoamérica: historia, desarrollo discrónico e historia política*, Caracas, Universidad Central de Venezuela, 1987.

1. Los primeros pasos hacia la organización de la instrucción pública en la primera mitad del siglo XIX

La educación al servicio de la nueva organización política nacional

En la coyuntura de las revoluciones de Independencia, la organización de la instrucción pública se manifestó en América Latina como uno de los objetivos prioritarios para la formación y consolidación del Estado, otorgándosele a la educación un gran protagonismo para la transformación de la sociedad. Desde un principio se le asignaron a la enseñanza pública objetivos tan importantes como la instrucción de los ciudadanos en el conocimiento de sus nuevos derechos y deberes individuales, así como la transmisión de nuevos valores que debían contribuir a la creación de una conciencia nacional y un nuevo imaginario colectivo. La preocupación por la organización de los sistemas de instrucción pública aparece con un fuerte peso en el discurso político, en los textos constitucionales y en los múltiples proyectos de reforma y modernización que fueron perfilando la organización de los nuevos estados nacionales independientes, a pesar de los múltiples vaivenes y de la fuerte inestabilidad política que caracterizó todo el proceso.

Uno de los fundamentos teóricos más importantes de aquellos nuevos estados, concebidos según los principios del liberalismo que se había extendido por Europa y los Estados Unidos, fue la igualdad de los ciudadanos. Frente a la sociedad estamental y de castas de la época colonial, se proclamó la *nación*, que integraría a la generalidad de los ciudadanos en torno a valores y referentes culturales comunes, erigiéndose a su vez en titular de la soberanía política. Ello dio lugar al fenómeno de los nacionalismos, que se manifestaron vivamente, no sólo como una forma de afirmación frente a las antiguas metrópolis europeas, sino también para construir imaginarios colectivos específicos en cada una de las repúblicas surgidas de la fragmentación del imperio hispánico y lusitano. Del principio de igualdad se deducía la concepción de un sistema escolar al que todos los ciudadanos tendrían derecho a acceder y cuya posibilidad estaría garantizada por el Estado. A su vez, estos sistemas escolares serían importantes

agentes de difusión de los valores nacionales, que deberían contribuir a la integración de la sociedad en torno a una conciencia común.

El municipio y la organización de la enseñanza primaria

En términos generales, los primeros planes para organizar una red de instrucción primaria pública asignaron esta tarea a los municipios, que, de acuerdo con la tradición colonial, debieron asumir el sostenimiento de las escuelas públicas, así como el nombramiento y pago de los maestros. Según cálculos de C. Newland para la América de habla hispana, probablemente de un 25% a un 40% de las escuelas a mediados del siglo XIX eran municipales y a ellas asistían de un 40% a un 60% del total de alumnos. El resto de la enseñanza era cubierto por instituciones privadas, laicas o religiosas⁶.

En cuanto a los métodos de enseñanza para la escuela elemental, en esta primera mitad del siglo América Latina no permaneció al margen de la expansión mundial del método de enseñanza *mutua* o *lancasteriano*, que había sido desarrollado en Inglaterra para la educación de las clases populares y que permitía, mediante el empleo de monitores y auxiliares, educar simultáneamente a una gran cantidad de niños en una misma aula. Las escuelas *lancasterianas* fueron promovidas desde las instancias oficiales y se difundieron abundantemente en todo el continente, permitiendo los primeros, aunque muy precarios, avances en la escolarización de la población, fundamentalmente en el medio urbano⁷. Como instrumentos para la creación de los nuevos valores nacionales se recurrió, por otra parte, a estrategias como la inclusión de la educación cívica entre los contenidos de la enseñanza, al uso de *catecismos políticos* y a la creación de una serie de símbolos y fiestas nacionales que también contribuyeron a este proceso desde el ámbito extraescolar.

La preocupación por la formación de las nuevas élites

A pesar de la prioridad que se concedió a la difusión de la enseñanza elemental en el discurso político de la Independencia, y de las múltiples

6 Carlos Newland, "La educación elemental en Hispanoamérica: desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales", *Hispanic American Historical Review* n° 71:2 (1991), pp. 345-353. Latina.

7 Sobre la difusión del método lancasteriano en América Latina véanse, entre otros, M. Caruso y E. Roldán Vera, "Pluralizing Meanings: The Monitorial System of Education in Latin America in the Early Nineteenth Century" y E. Roldán Vera, "Order in the Classroom: The Spanish American Appropriation of the Monitorial System of Education", *Paedagogica Historica*, vol. 41, n° 6 (2005), pp. 645-675.

iniciativas que intentaron organizar y fomentar este nivel de la instrucción pública, los avances en la escolarización en la primera mitad del siglo XIX fueron muy reducidos y el principio de igualdad no pasó de ser un enunciado teórico y formal. Más allá de la retórica sobre la necesidad de una escuela primaria común, fue muy patente la preocupación y el interés de los nuevos dirigentes americanos por crear un sistema de formación de las élites. Estos esfuerzos, que generalmente gozaron de asignaciones presupuestarias más elevadas y estables que las consignadas por los municipios para la enseñanza elemental, se plasmaron en la incipiente creación de instituciones públicas de nivel medio (que fueron perfilando el nivel de la enseñanza secundaria), y muy especialmente en la reforma de las Universidades coloniales, así como en la creación de nuevas instituciones de educación superior.

Es significativo destacar que hasta la segunda mitad del siglo XX el Estado mantuvo prácticamente el monopolio de la enseñanza superior en todos los países, mientras que en la enseñanza primaria y secundaria la Iglesia y las órdenes religiosas tuvieron casi siempre la libertad para crear centros privados de enseñanza. La excepción la constituyen Colombia y Perú, donde se permitió la existencia de Universidades Católicas desde la primera mitad del siglo XIX, así como Chile, donde se creó la Universidad Católica de Santiago en 1888, y más tarde la Universidad Católica de Valparaíso en 1928. En Brasil se creaban las primeras Universidades Católicas en Río Grande do Sul, Río de Janeiro y Campinas, entre 1931 y 1941. Hasta la segunda mitad del siglo XX no se flexibilizarían en todos los países los obstáculos para la creación de Universidades privadas, siendo las Universidades Católicas las primeras en ocupar este nuevo terreno. Con fuerte participación de los jesuitas, se crearon a partir de 1945 Universidades Católicas también en Ecuador, Guatemala, El Salvador, Nicaragua, Panamá, México, República Dominicana, Venezuela, Bolivia, Argentina, Paraguay y Uruguay.

Las universidades e instituciones de educación superior del siglo XIX fueron importantes centros para la formación de profesionales y funcionarios del Estado, con una destacada preeminencia de los estudios jurídicos, desplazándose la tradicional

formación de los eclesiásticos a otras instituciones. Hans-Albert Steger ha denominado a este nuevo tipo de universidad del siglo XIX como “la universidad de los abogados”, que debía ser la base para la creación de una nueva clase dirigente⁸. No es de extrañar, por tanto, que en los estudios jurídicos y filosóficos se introdujeran rápidamente nuevas corrientes de pensamiento (utilitarismo, positivismo, krausismo) y se produjeran importantes polémicas ideológicas que tuvieron su impacto en la organización de las nuevas instituciones del Estado. La incorporación a la universidad de estudios de ciencias aplicadas o de carácter técnico fue un proceso muy lento, que se llevó a cabo plenamente ya en el transcurso del siglo XX. La creación de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina) en 1905 supondría un interesante antecedente de un modelo distinto de universidad, destinada a la investigación científica experimental, de carácter plenamente positivista.

2. La consolidación del Estado y la creación de los sistemas educativos nacionales

La inestabilidad política y la carencia de recursos económicos, que caracterizaron a toda la primera y buena parte de la segunda mitad del siglo XIX, impidieron la puesta en funcionamiento de los múltiples proyectos de organización de un sistema público de enseñanza surgidos desde los primeros momentos de la vida independiente. La prioridad de los gastos militares, así como la inexistencia de ingresos específicos del Estado en un sistema fiscal arcaico y la precariedad de los fondos municipales, dejaron sin sustento real muchos de los ambiciosos planes para la instrucción pública. Esta situación empezó a cambiar en el último tercio del siglo XIX, una vez que cada uno de los países de América Latina fue definiendo su papel de economía exportadora de materias primas en el mercado internacional, con sus consecuencias positivas no sólo en lo relativo a los ingresos para el Estado y a la bonanza económica general (sobre todo en el medio urbano), sino también por los beneficios que ello trajo para la estabilidad política e institucional. La educación contribuyó igualmente a la integración de los inmigrantes extranjeros a la vida nacional en aquellos países que fueron grandes receptores de flujos migratorios.

8 Hans-Albert Steger, *Las Universidades en el desarrollo social de la América Latina*, México, FCE, 1974, capítulo 9.

En términos generales, la educación elemental fue ampliándose conforme el Estado fue asumiendo competencias atribuidas anteriormente a los municipios no sólo en lo referente a financiación, sino también en múltiples aspectos de la organización y gestión del sistema escolar⁹. Este proceso de centralización se encuadra dentro del fenómeno más amplio de consolidación del Estado liberal, según se fueron definiendo los centros de poder frente a otros poderes locales o regionales y se limitaron las atribuciones de la Iglesia Católica (secularización del Estado). Se llegó, en términos generales, a un cierto consenso en torno al Estado como el único capaz de conseguir las condiciones para la estabilidad, el progreso y el orden institucional. Incluso en aquellos países en los que se estableció un régimen federal (México, Argentina, Venezuela), el gobierno central se reservó importantes atribuciones en el terreno de la educación pública. En algunos casos los gobiernos regionales asumieron también competencias en este campo, pero, en cualquier caso, disminuyó de forma generalizada el poder municipal en los asuntos de la educación.

Brasil fue el país que más tardó en crear una política nacional de educación. A lo largo del siglo XIX se dieron intentos de reunir al sistema escolar en todos sus niveles, pero el federalismo triunfó en este y otros aspectos de la organización nacional. El gobierno central conservó sólo la competencia sobre la educación superior y algunas instituciones de enseñanza secundaria, quedando el resto de la enseñanza, incluso la enseñanza normal, en manos de los estados federados. No fue sino con el advenimiento de la I República brasileña en 1889 que se intentaron políticas de coordinación nacional de la enseñanza (la reforma Benjamin Constant de 1891, aunque de corta aplicación, significó la primera iniciativa en ese sentido). No obstante, hasta la década de 1940 los estados federados brasileños siguieron asumiendo la mayor parte de la organización y financiación de la enseñanza primaria, normal, secundaria y profesional, lo cual no contribuyó a superar las desigualdades socio-económicas y culturales existentes entre las distintas regiones del país.

Dentro de este panorama no se puede omitir la especificidad de aquellos países cuyo desarrollo político estuvo más directamente condicionado por la intervención norteamericana a finales del siglo XIX. Es este el caso de Cuba, Puerto Rico y la República Dominicana, donde las autoridades de ocupación diseñaron una nueva estructura del sistema escolar, generalmente inspirada en la educación norteamericana, tanto pedagógica como administrativamente. Esta estructura marcó la pauta para la organización definitiva de la enseñanza en dichos países, a pesar de las reformas posteriores.

La organización de los sistemas educativos nacionales

En general, las políticas centralizadoras se llevaron a cabo a ritmos muy diversos en cada uno de los países, de acuerdo con sus peculiaridades. Los conflictos entre grupos de poder y entre regiones, el poder de la Iglesia Católica, las oportunidades de vincularse al mercado internacional, el peso específico de la población indígena y las barreras para su incorporación a la sociedad "nacional", así como la afluencia de inmigración europea, fueron algunos de los fenómenos que se presentaron con distinta intensidad en cada país y que condicionaron su estabilidad política y social. La política educativa estuvo especialmente ligada a los enfrentamientos con la Iglesia, sobre todo en aquellos países donde el catolicismo estaba más arraigado y la Iglesia había tenido tradicionalmente una fuerte presencia en las instituciones de enseñanza. En general, el proceso de secularización del Estado fue más conflictivo en algunos países, acarreado inestabilidad en todos los ámbitos de la institucionalización del Estado. Es este el caso de países como Colombia o Ecuador, por citar algunos ejemplos. En general, sin embargo, en los sistemas educativos terminó prevaleciendo el criterio liberal y secularizador.

Más tarde o más temprano, todos los países iberoamericanos establecieron una estructura básica de sus sistemas escolares, cuya vigencia permaneció, a pesar de ciertas reformas y múltiples reglamentaciones

⁹ Para América Latina es difícil contar con cifras fiables relativas a tasas de escolarización y alfabetización al menos hasta las primeras décadas del siglo XX. Carlos Newland ha realizado algunos cálculos para toda el área latinoamericana, en varios artículos que abarcan diferentes períodos. Véanse especialmente C. Newland, "La educación elemental en Hispanoamérica: desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales", op. cit.; "The Estado Docente and its Expansion: Spanish American Elementary Education, 1900-1950", *Journal of Latin American Studies*, vol. 26, Part 2 (1994), pp. 449-467; "Spanish American Elementary Education 1950-1992: Bureaucracy, Growth and Decentralization", *International Journal for Educational Development*, vol. 15, n° 2 (1995), pp. 103-114.

posteriores, prácticamente inalterada al menos hasta la Segunda Guerra Mundial. Esta estructura quedó plasmada en leyes generales de educación que consiguieron cierta estabilidad hacia finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Estas leyes organizaron sobre todo la enseñanza elemental (en muchos casos se legisló separadamente para la enseñanza secundaria y para la Universidad), bajo el principio de la educación común, estableciendo un cuerpo único de instituciones de enseñanza estructurado en los niveles primario, secundario y superior. Se garantizó formalmente la igualdad de oportunidades educativas y se introdujeron mayoritariamente los principios de gratuidad y obligatoriedad de la educación primaria, asumiendo el Estado la función de organizar el sistema escolar (*Estado docente*) y dando lugar a la creación de un aparato administrativo estatal, por lo general centrado en algún Ministerio que asumió esta función de forma exclusiva o compartida con otros ámbitos de la administración. La institucionalización de los sistemas escolares contribuyó muy lentamente al incremento de los índices de alfabetización en toda el área iberoamericana, en contraste con los países del norte de Europa y los Estados Unidos, que a principios del siglo XX ya prácticamente habían universalizado la alfabetización.

En cuanto a la enseñanza secundaria, en las grandes ciudades se fueron creando instituciones públicas en este nivel, que vinieron a significar una alternativa a los tradicionales colegios regentados por órdenes religiosas. Como ya se apuntó anteriormente, la enseñanza secundaria pública se erigió en una importante vía para la creación de nuevas élites nacionales y provinciales, y contribuyó a la formación de las clases medias urbanas.

Secularización de los sistemas educativos y libertad de enseñanza

La cuestión de la secularización y de las relaciones entre el Estado y la Iglesia, que como dijimos anteriormente ocasionó en algunos casos un considerable retraso en la estabilización del sistema escolar, fue resuelto de formas muy diversas en cada uno de los países, dando lugar a vaivenes legislativos e importantes polémicas en muchos casos. En términos generales, sin embargo, se instauró en las Constituciones el mencionado principio del *Estado docente*, pero garantizándose la libertad de enseñanza, entendida prioritariamente como libertad de creación de centros escolares. Esta medida afectó a toda la enseñanza privada, pero sobre todo a los



Curso de formación de profesores experimentales.

centros escolares de la Iglesia Católica y de los órdenes religiosos, de fuerte arraigo en América Latina. El Estado se reservó siempre, aunque en proporciones variadas y con resistencias de distinta magnitud, atribuciones de autorización, supervisión, reglamentación, certificación, expedición de títulos, e incluso de subvención económica respecto de las instituciones escolares privadas. En algunos países como Colombia, Bolivia y Venezuela se produjeron breves períodos en los que el Estado concedió una total libertad de enseñanza, prescindiendo de toda atribución en la reglamentación del sistema escolar. Todas estas experiencias resultaron conflictivas, asumiendo de nuevo el Estado competencias en la reglamentación de la enseñanza privada y sobre todo en la fijación de los requisitos para la expedición de títulos y grados académicos.

Con respecto a la enseñanza de la religión, en algunos países se optó por instituir la enseñanza laica, es decir, por apartar todo contenido religioso de la escuela oficial. En algunos países el laicismo tuvo vigencia a lo largo de toda la primera mitad del siglo XX (Argentina, Uruguay, Ecuador, Guatemala, entre otros), mientras que en muchos otros se terminó por decretar el carácter opcional de la enseñanza religiosa. El caso más extremo en cuanto a la implantación del laicismo lo constituye México, que vivió a lo largo de su historia independiente profundos conflictos entre la Iglesia y el Estado. Durante la Revolución Mexicana, la Constitución de 1917 decretó el laicismo incluso en las escuelas particulares, negándosele a la Iglesia no sólo la creación de centros escolares, sino su propia personalidad jurídica. Esta situación sólo cambió en 1992-93, al reformarse dichos preceptos constitucionales y normalizarse las relaciones entre México y la Santa Sede.

En términos generales, en los países que fueron receptores de grandes contingentes de emigración europea, como Argentina, Chile o Uruguay, se facilitaron las medidas relativas a la libertad de cultos y a la neutralidad religiosa en las escuelas. Colombia y Perú fueron los únicos países donde la religión católica se mantuvo siempre en los programas escolares con carácter de obligatoriedad, a pesar de que en 1870 en Colombia la legislación liberal intentara efímeramente instituir la neutralidad religiosa.

3. Reformismo social, populismos y educación de masas en la primera mitad del siglo XX

El crecimiento de las clases medias, favorecidas precisamente por el desarrollo escolar de finales del siglo XIX, el surgimiento de importantes grupos obreros en determinados países, y el acceso de nuevos grupos sociales al sufragio hicieron surgir el fenómeno de la masa social como un nuevo elemento en el panorama histórico iberoamericano a lo largo de la primera mitad del siglo XX. Se empezó a producir una crisis del Estado liberal *oligárquico* que se había consolidado a finales del siglo XIX, proceso que se aceleraría a partir de 1929, tras los efectos de la gran depresión económica mundial de ese año. El Estado se vio entonces forzado a actuar como regulador de las desigualdades sociales y a intervenir para poner en marcha políticas asistenciales y distributivas, así como a tomar medidas para la ampliación de la participación política y el sufragio. La creación de nuevos partidos políticos de clase media, la formación de los partidos comunistas y socialistas y las alianzas de grupos políticos son fenómenos muy generalizados en esta época.

Es imposible describir alguna constante en la forma de organización política de esta primera mitad del siglo en América Latina. Desde las dictaduras hasta las democracias, se dieron diversas formas políticas que en algunos casos han sido conceptualizadas como *populismos*, teniendo en cuenta la necesidad que tuvieron los nuevos grupos en el poder de incorporar a la masa (el *pueblo*) en su discurso y acción políticas. No faltaron tampoco las simpatías por los regímenes fascistas europeos, poniéndose en marcha políticas sociales nacionalistas y corporativistas de gran importancia (Brasil, Argentina). Fue un período en el que se emprendieron importantes medidas de reforma social, aunque éstas muchas veces no tuvieran continuidad y quedaran circunscritas a determinados períodos o regímenes, ya sea democráticos o dictatoriales. Por otra parte, en muchos países se originó un cierto nacionalismo económico y se implementaron medidas para fomentar la industrialización (política de *sustitución de importaciones*), para dar respuesta a la crisis del modelo agro-exportador que había sido el sustrato económico del Estado liberal decimonónico. En general, todo ello originó un intenso proceso de urbanización producido por movimientos migratorios internos.

Lentamente se fueron poniendo los cimientos de la legislación social, como una forma de conservar el orden frente a las evidentes transformaciones de la sociedad de masas. La doctrina social de la Iglesia Católica, promovida desde finales del siglo XIX por las encíclicas de León XIII (1891) y Pío XI (1931), impulsó también este reformismo social, constituyéndose en la ideología de algunos partidos de inspiración cristiana. La Iglesia Católica recuperó protagonismo en países como Argentina, Brasil, Costa Rica y Ecuador. Por su parte, la Constitución mexicana de 1917 (producto de la Revolución de 1910) sentó las bases del Estado Social de Derecho, que se recogería en muchas medidas legislativas y en otros textos constitucionales iberoamericanos, lo que supondría el reconocimiento de los derechos sociales de los individuos, además de los derechos individuales que había proclamando el liberalismo decimonónico.

Aumento en las tasas de escolarización

Durante este período no se producirían espectaculares reformas en la estructura de los sistemas educativos. Por lo general, se conservó la organización escolar definida en la legislación de finales del siglo XIX y primeros años del siglo XX. El fenómeno más característico del período fue más bien la presión social para ampliar el acceso al sistema, produciéndose un considerable aumento en las cifras de escolarización primaria en toda el área iberoamericana, sobre todo en el medio urbano. La escuela en el mundo rural permaneció muy desatendida y deficitaria, aunque se implementaron algunas medidas para mejorarla. El ejemplo más significativo fue la escuela rural impulsada por la Revolución Mexicana en la década de 1920.

En el nivel de la enseñanza secundaria se dio también un aumento significativo del número de instituciones y de alumnos, tanto en el sector público como en el privado. Este crecimiento fue producto de un aumento de las demandas de la economía al sistema escolar (servicios vinculados a la economía de exportación y a la burocracia estatal; industrialización). En América Latina, a diferencia de los países anglosajones, se produjo una modernización desigual que aumentó la demanda de educación secundaria cuando aún existía un significativo atraso educativo en el nivel primario y en las tasas de analfabetismo¹⁰.

Experiencias de educación indígena

Las reformas sociales y los movimientos políticos de la primera mitad del siglo XX tuvieron como escenario principal a las ciudades. La Revolución Mexicana y el régimen cardenista se destacaron por ser prácticamente las únicas experiencias latinoamericanas de reforma que articularon fuertemente el mundo rural y el urbano durante la primera mitad del siglo XX (reforma agraria, cruzada educativa, sindicalismo, cultura nacionalista basada en las tradiciones populares, etc.). No obstante, en los países con población rural predominantemente indígena, la consideración del *pueblo* o la *masa* como nuevo sujeto histórico dio origen a ciertos discursos reformistas que aludieron a los indios (que en la práctica habían quedado excluidos de las medidas políticas y sociales a lo largo del siglo XIX), denunciando su lamentable situación y proponiendo fórmulas para su incorporación al progreso y la modernización.

El *indigenismo*, cuyo precedente más significativo fue la propia Revolución Mexicana y que tuvo muchas manifestaciones sociales y literarias, se empezó a gestar en esta primera mitad del siglo. Las denuncias de los indigenistas dieron pie a diversas propuestas de reforma social encaminadas a mejorar las condiciones de vida del indio. Entre esos programas no faltaron nunca proyectos para posibilitar al indígena el acceso a la educación, considerada como instrumento esencial para la modernización de la vida rural. No obstante, todas estas iniciativas no consiguieron el impulso necesario para convertirse en reformas de hondo calado, como las que sucedían paralelamente en el mundo urbano, a pesar de que se llevaron a cabo experiencias muy significativas. La cuestión indígena consiguió sin embargo hacerse muy visible y figurar en la agenda política de distintos gobiernos, como sucedió a partir de 1919 durante la dictadura de Augusto B. Leguía en Perú, o en Bolivia a partir de la Constitución de 1938, que reorganizó la vida política de ese país tras la Guerra del Chaco (1932-1935).

El Primer Congreso Indigenista Interamericano, convocado por el presidente mexicano Lázaro Cárdenas en Pátzcuaro, Michoacán, en 1940, impulsó el intercambio de experiencias y la constitución de una red de países decididos a implementar reformas dirigidas al mundo indígena. En el terreno de la edu-

¹⁰ Sobre las diferencias entre los procesos de alfabetización en la América Anglosajona y América Latina ver Clara E. Núñez, "Educación y desarrollo económico en el continente americano", en: C.E. Núñez y G. Tortella (eds.), *La maldición divina. Ignorancia y atraso económico en perspectiva histórica*, Madrid, Alianza Editorial, 1993, pp. 359-380.



Clase industria casera en una Escuela Normal Rural.

cación una de sus consecuencias más importantes fue la de afirmar la conveniencia de integrar las políticas educativas en un conjunto más amplio de reformas sociales y asistenciales dirigidas a los indígenas, a través de los llamados “núcleos escolares”, de carácter regional, que se habían experimentado en Bolivia en la década de 1930, y que pasaron a Ecuador a partir de 1947, a Guatemala a partir de 1949, y especialmente a Perú a partir de 1945.

4. Desarrollismo y planificación educativa después de la Segunda Guerra Mundial

Internacionalización de la política educativa

La segunda mitad del siglo XX estuvo marcada por una preocupación economicista en la política educativa, y por el protagonismo que adquirieron los organismos internacionales en el diseño de políticas y estrategias nacionales de reforma educativa. Esta nueva corriente no afectó sólo a América Latina, sino que se convirtió en un fenómeno mundial. El sustrato teórico de este nuevo paradigma lo constituyeron el pensamiento tecnocrático y la teoría del *capital humano*. Las reformas se intentaron acompañar con los requerimientos del sistema ocupacional, mediante políticas de racionalización y planificación, aplicando criterios de la empresa privada (racionalidad, eficiencia,

apoliticismo) a la gestión estatal del desarrollo económico, y entendiéndose las decisiones en el campo de la educación como inversiones de capital (*capital humano*). Esta estrategia desarrollista y planificadora, en la que cobraron gran protagonismo las dimensiones estadísticas y cuantitativas de la educación, se llevó a cabo desde una política intervencionista del Estado y amparada por organismos internacionales como la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura), creada ya en 1945, la CEPAL (Comisión Económica para América Latina, de las Naciones Unidas), la OEA (Organización de Estados Americanos, con sede en Washington) y el Banco Mundial¹¹.

El punto de partida de la nueva política educativa lo podemos situar en 1956, año en el que se celebró en Lima la Conferencia Regional sobre la Educación Gratuita y Obligatoria en América Latina, convocada por la UNESCO. En esta reunión se diseñó el llamado *Plan Principal* de la UNESCO para la región, poniendo énfasis en el fomento de la educación primaria y en la promoción de la idea de la planificación educativa en relación con el desarrollo económico y social¹². La adhesión a las recomendaciones de la UNESCO en sucesivas Conferencias Regionales y mediante la actualización del *Plan Principal*, la creación de organismos de planificación del desarrollo y de oficinas específicas de planificación educativa dentro de los Ministerios de Educación, así como el trabajo de misiones técnicas de este organismo, supusieron en el terreno de la política educativa una traslación de la toma de decisiones del ámbito nacional al ámbito internacional. Se tendió, por otra parte, a descentralizar la administración educativa, creando organismos o dependencias regionales de los Ministerios de Educación.

En términos generales, desde finales de la década de 1950 hasta la década de 1970, se produjeron reformas educativas marcadas por el desarrollismo y la planificación en todos los países del ámbito latinoamericano. Resulta significativo el consenso que se dio en torno a estas políticas economicistas, de manera que se implementaron reformas de características muy similares por parte de regímenes democráticos, gobiernos militares y dictaduras. Los procesos de reforma nacionalista

11 Es importante destacar igualmente el apoyo que los Estados Unidos dieron a estas políticas, como una forma de contener la influencia de la Revolución Cubana en América Latina. Un ejemplo de estas iniciativas norteamericanas lo constituyó el programa de desarrollo denominado Alianza para el Progreso (1961-1970).

12 Paralelamente a las estrategias en América Latina, se estaban desarrollando esfuerzos regionales para el desarrollo de la educación en Asia y África, celebrándose conferencias regionales con similares objetivos en Karachi (1960) y Addis Abeba (1961).

que protagonizaron las fuerzas armadas en países como Colombia (dictadura de Rojas Pinilla), Perú (gobierno revolucionario de Velasco Alvarado), Ecuador (gobierno militar de Rodríguez Lara) o Panamá (gobierno del General Torrijos) también asumieron las políticas desarrollistas en el ámbito educativo.

La política desarrollista propició un espectacular aumento en las cifras de escolarización en todos los niveles educativos, amplió considerablemente la cobertura en el medio rural y promovió el alargamiento del período de escolaridad obligatoria. Igualmente, se llevaron a cabo importantes iniciativas de alfabetización adulta y de ampliación de la educación y la asistencia social a niños en edad preescolar. Por otra parte, como consecuencia inmediata de las teorías del *capital humano* y de la vinculación de la planificación educativa a los planes de desarrollo económico, se creó en esta época todo un sistema de enseñanza técnica y profesional, sobre todo a través de la diversificación de la enseñanza secundaria y la creación de Universidades técnicas.

Un nuevo ciclo de reformas a partir de la década de 1980

El ciclo *desarrollista* quedó definitivamente clausurado en América Latina a finales de la década de 1980. Ésta, que fue denominada la “década perdida”, se caracterizó por un fuerte descenso de la renta *per capita* en todos los países latinoamericanos y por un espectacular endeudamiento externo y déficit fiscal. Por otra parte, las políticas desarrollistas habían conducido a un fuerte crecimiento del aparato estatal, lo que llevó en los años 90 a un nuevo planteamiento del papel del Estado (reforma del Estado, políticas de descentralización y recorte de prestaciones sociales). Estas políticas calificadas como *neoliberales* fueron en buena parte el resultado de las exigencias y condiciones impuestas a los países latinoamericanos por los organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial.

A pesar de que el siglo XX terminó con una *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* (Jomtien, Tailandia, 1990), que abogó por la satisfacción universal de las “necesidades básicas de aprendizaje”, y cuyos postulados fueron reiterados por el Foro Mundial sobre

la Educación reunido en Dakar (Senegal) en abril de 2000, en América Latina la fuerte reducción del gasto público dedicado a educación produjo un gran deterioro de la enseñanza oficial y la ampliación de la brecha entre la educación pública y la privada. Igualmente, ello fue la causa de una falta de actualización de los salarios de los maestros y, en muchos casos, de su abandono de la carrera docente para buscar mejores medios de subsistencia. En el nivel universitario esta política ha propiciado la proliferación de las Universidades privadas y ha obligado a las instituciones públicas de nivel superior a buscar en el mercado medios de financiación, tanto para la docencia como para la investigación.

Nuevamente se originó un ciclo de reformas educativas, que quedaron plasmadas en leyes generales como la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza en Chile (1990); la Ley Federal de Educación en Argentina (1993); la Ley General de Educación de México (1993); la Ley General de Educación de Colombia (1994) y la Ley de Reforma Educativa de Bolivia (1994), algunas de ellas coincidentes con procesos de democratización, en aquellos países que fueron saliendo de las duras dictaduras de las décadas anteriores. La preocupación común de todas estas reformas por mejorar la *calidad* de la enseñanza siguió fuertemente impregnada de una perspectiva economicista. La generalización del uso de mecanismos de evaluación y acreditación de los diversos niveles y aspectos de los sistemas educativos ha sido una consecuencia de tales tendencias.

El siglo XX se cerró también con un importante cambio de paradigma: desde el principio de igualdad proclamado desde el inicio de la Independencia, se ha transitado hacia el respeto a la diversidad, aludiendo en este último caso sobre todo a los pueblos indígenas del continente. El reconocimiento de la pluralidad étnica, cultural y lingüística de muchas naciones iberoamericanas, que ha quedado incluso plasmado como principio constitucional, empieza a tener importantes consecuencias en el campo de la educación. En los países latinoamericanos donde viven poblaciones indígenas los programas de educación intercultural, en cuyo desarrollo están teniendo un importante protagonismo las propias comunidades indígenas, serán claves en la educación del tercer milenio.



o A - 1964 Escuela Normal Talca Chile Foto Rodri

Escuela Normal Rural de Talca, junio 1964.

* Las fotos contenidas en este artículo son parte de la Colección Fotográfica Museo de la Educación Gabriel Mistral.

Las Escuelas Normales: **Una historia de** **fortalezas y** **debilidades** **1842-1973**

Iván Núñez Prieto¹

En 1842 se fundó una escuela normal en Santiago: la primera en Latinoamérica y tercera en el hemisferio occidental. Ésta y más de veinte escuelas para maestros y maestras de primaria en todo el país, fueron creadas en la segunda mitad del siglo XIX y durante el siglo XX, pero luego suprimidas en 1973.

Este artículo es parte de un esfuerzo historiográfico largo² que dará cuenta de los pasos iniciales de construcción de un sistema de formación de profesores/as, su ampliación, fortalecimiento institucional y legitimación social, su decadencia bajo la presión de circunstancias cambiantes y su extinción, primero por abandono paulatino del modelo institucional histórico y luego, por una arbitraria decisión de política represiva.

En nuestros días se hacen comparaciones entre las ex-escuelas normales y el actual tipo de formación, situado en las universidades. Hay sectores que añoran las escuelas normales e, incluso, plantean

su restitución. Aquí se propone, en cambio, una mirada problematizadora, que reconoce fortalezas y debilidades, aportes e incapacidades del sistema de formación normalista.

La formación normalista es un proceso histórico narrable y no sólo un momento ya pasado. Así, en el desarrollo de las escuelas normales es posible distinguir distintas fases que sucintamente relato en estas páginas.

i) Una “pre-historia” de carencia (antes de 1842)

Antes de la fundación de la primera normal, las escuelas primarias existentes, pocas y precarias, estaban a cargo de personas provenientes de la masa popular marcada por la pobreza y la incultura. Amanda Labarca escribió, basándose en Barros Arana, que “las pocas escuelas eran reguladas por hombres cuya preparación intelectual rara vez pasaba de leer

¹ Profesor de Historia y Geografía (Universidad de Chile), ex-Director del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE; Asesor del Ministerio de Educación (1990-2009), actual Investigador Asociado en el Proyecto CONICYT Anillo Soc-17.

² El estudio se realiza en el marco del Proyecto CONICYT Anillo SOC-17, patrocinado por el Instituto de Historia de la P. Universidad Católica de Chile.

y escribir. Algunos de ellos eran soldados realistas, prisioneros en la guerra de la independencia, mientras otros provenían de filas menos estimables. Se recuerda el proceder de una corte de justicia que, juzgando a un individuo por el delito de robo en una iglesia, lo condenaba a ser maestro de escuela...³.

Una fuente de la época, José Santos Rojas, Director de una actividad equivalente al actual perfeccionamiento en servicio efectuado en 1856, hacía un balance específico de los saberes de los participantes: "... de los 25 preceptores que componían el ejercicio, había cinco que leían un poco regular; i el resto lectura intolerable; cuatro tenían letra que se podía mirar; i todos desconocían la parte ortográfica; i por este orden, una gran carencia de todos los ramos que son obligados a enseñar en sus escuelas"⁴.

Obviamente, no existía la profesión de maestro y quienes ejercían como tales, apenas sabían algo más que los niños a quienes debían instruir. Cuando sectores ilustrados de la élite decidieron que en la nueva República se debía educar a todos, la primera dificultad para hacer realidad la utopía fue la carencia de "preceptores". De allí la idea de formar o capacitar en especial a personas, provenientes de los sectores pobres, que fueran instruidas y también moralizadas para civilizar a los niños de dichos sectores.

La carencia no se resolvió automática o rápidamente con la fundación de escuelas normales en el país. En la segunda mitad del siglo XIX, permaneció la condición socio-cultural esbozada. Ella tuvo su efecto en el reclutamiento o selección de alumnos y alumnas para las normales que van fundándose. Así, por ejemplo, el Ministro de Instrucción Pública informaba en 1862 que "...no es posible por ahora pensar en la creación de otro establecimiento Normal ni en aumentar las becas en la establecida, hasta que no haya completa seguridad de poder obtener mayor número de jóvenes bien preparados para incorporarse a ella, i a fin de no tropezar con mayores inconvenientes que los que al presente ocurren a este respecto en la única existente con la dotación que tiene"⁵.

ii) El primer esfuerzo de profesionalización (1842 a 1885)

En Europa, a la cual miraban como ejemplo nuestros grupos gobernantes, había desde el siglo XVII instituciones especiales para formar maestros de primeras letras: las denominadas escuelas normales. En Estados Unidos, se establecieron dos de éstas, unos pocos años antes que la primera normal de América Latina, que se fundaría en Chile.

Bajo el influjo de Bello, Sarmiento y otros ilustrados, en 1841, el Ministro Manuel Montt anunciaba el propósito gubernamental de crear "... una escuela normal para jóvenes adultos y para todos aquellos que quieran dedicarse a la enseñanza, en donde aprendan los métodos y los varios ramos que deberá haber en las escuelas que se confíen a su dirección, y en donde su conducta y principios sean escrupulosamente examinados..."⁶.

El 16 de enero de 1842 se decretó la fundación de la Escuela Normal de Preceptores en Santiago. Este acto se basaba en que la educación primaria popular no podía desarrollarse sin "maestros idóneos i de conocida moralidad, i mediante métodos fáciles, claros i uniformes, que ahorrando tiempo i dificultades, la hagan extensiva (sic) a todas las clases de la sociedad". Para este efecto, se requería "un establecimiento central en que se formen los preceptores, se estudien y aprendan los métodos i se preparen i practiquen las reformas necesarias para la mejora de la enseñanza"⁷.

En las líneas reproducidas, se sintetizaba la primera voluntad política de profesionalizar a los preceptores, en torno a los objetivos de desarrollar "idoneidad" y "moralidad" en quienes se desempeñaban en las aulas. La idoneidad se identificaba con el dominio metodológico, pero en los hechos, el mayor esfuerzo se puso en lograr que los alumnos de las normales se apropiaran de los elementales conocimientos y destrezas que había que transmitir. Hasta 1885, la dimensión pedagógica fue la pariente pobre de la formación normalista.

3 Amanda Labarca (1939), *Historia de la enseñanza en Chile*, Santiago, Prensas de la Universidad de Chile; p. 93.

4 *Monitor de las Escuelas Primarias*, Tomo IV, N°6, 15 de marzo de 1856; pp. 166-167.

5 *Memoria que el ministro de Justicia, Culto e Instrucción dirige al Congreso Nacional en 1862*, Santiago Imprenta Nacional, p.25.

6 *Memoria que el ministro de Justicia, Culto e Instrucción dirige al Congreso Nacional en 1841*; Santiago, Imprenta Nacional, p. 13.7 Ley que entró en vigencia el año 2008 y que establece una subvención económica adicional para los niños en condición de vulnerabilidad.

7 Ver el decreto de fundación en Mario Monsalve Bórquez (1998) "Y se hizo en silencio", *Documentos para la historia de la instrucción primaria, 1842-1920*, Santiago, DIBAM, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana y Universidad Católica Blas Cañas.



Desarrollo de una clase teórica para profesores normalistas.

La “moralización” tuvo una fuerte importancia. Los “civilizadores” de la masa popular, tenían que ser civilizados. Para ello, a los pocos años de fundada, la primera normal —y las siguientes— se convirtió en internado, con fuerte y desmedido sentido disciplinante⁸. A esto se sumaban también los requisitos de ingreso y las prácticas selectivas que sostenían las normales en sus primeros grados, en que la moralidad y buenas costumbres de las familias de origen y el comportamiento del alumno en la escuela, determinaban su trayectoria.

La normal de varones de Santiago fue complementada con la fundación de la primera Escuela Normal de Preceptoras, en 1854, y otras dos pequeñas normales femeninas en Chillán y La Serena, fundadas en 1871 y 1874, respectivamente.

Desde el ángulo de los recursos, capacidades y cobertura, el esfuerzo de esta primera etapa, aunque adelantado, fue mezquino y limitado. El discurso ilustrado y la voluntad declarada de profesionalización no se concretaron a la hora de invertir fondos. Todo fue escaso y tardío en lo que respecta a políticas

públicas hacia las primeras normales, sobre todo si se toma en cuenta que el modelo adoptado se basaba en la gratuidad de los estudios y en el financiamiento estatal de los costos de mantenimiento de los alumnos, comparativamente elevados debido al régimen de internado.

Las condiciones señaladas hicieron que las primeras normales fuesen ineficaces, en el sentido de que pudieron formar escasas promociones de egresados. En 1867, se denunciaba que entre 1842 y 1865, la normal de preceptores había provisto 370 alumnos y, la de preceptoras, desde 1854 a 1865, sólo 89 preceptoras; y por ejemplo, en 1866, la primera no había entregado ningún egresado⁹. El crecimiento del sistema de escuelas primarias públicas fue siempre adelante respecto a la cantidad de egresados que entregaban las escuelas normales. La proporción de preceptores normalistas fue siempre muy minoritaria en el conjunto de quienes atendían escuelas. Por ello, los maestros improvisados siguieron siendo mayoría durante el siglo XIX y, desgraciadamente, en buena parte del siglo XX.

⁸ Ver, entre otras fuentes, en la *Memoria del Ministro de Instrucción de 1863*, el Informe Anexo del Director de la Escuela Normal de Preceptores; y *Estadística criminal: libro en que se anotan las faltas cometidas por los alumnos de la Escuela Normal de Preceptores en los años 1857-1868*, Archivo Nacional, Fondo de Escuelas Normales, Vol. 65.

⁹ Informe del Inspector General de Instrucción Primaria, anexo a la *Memoria Ministerial de Instrucción de 1867*, p. 1867; cifras parecidas se informaban en la *Memoria Ministerial de Instrucción de 1883*, pp. 138-139.



Grupo de alumnas terminando el curso para profesoras normalistas, 1912.



Alumnas de la Escuela Normal de Ancud junto al Presidente Pedro Aguirre Cerda, 1938.

El retraso no se debió sólo al financiamiento estatal insuficiente. En el período en análisis, por problemas de reclutamiento o selección, hubo desvinculación numerosa de alumnos en los primeros años. Hubo también incumplimiento de la norma que obligaba a los egresados a servir obligatoriamente en las escuelas primarias del Estado. Ocurría que muchas familias pobres veían en la escuela normal gratuita una oportunidad para mantener a sus hijos y asegurarles así acceso a posiciones mejores que las de preceptores. De este modo, la proporción entre normalistas y preceptores improvisados o "interinos" no mejoraba.

iii) El desarrollo del modelo reformado de escuelas normales (1885-1928)

Con posterioridad a la Guerra del Pacífico, el gobierno liberal de Santa María se hizo cargo de la insatisfacción existente sobre la deficiencia de pedagogía en la formación de normalistas y se decidió a invertir en una reforma que, aunque centrada en dar un salto en este ámbito, también se orientó progresivamente a desarrollar las instituciones y más tarde a organizar y extender una red de escuelas normales¹⁰.

La pedagogía que se introdujo en las normales fue encontrada por José A. Núñez y Valentín Letelier en Alemania y Suiza e importada a través de la contratación de profesoras y profesores germanos o austríacos y por el envío de normalistas chilenos a estudiar en los países más avanzados. Todos ellos se desempeñaron en el fin de siglo XIX y primeros años del XX como directores/as y docentes en las escuelas normales. Más adelante hubo también importación de saberes y prácticas estadounidenses, principalmente traídas por chilenos que estudiaron pedagogía y psicología en Estados Unidos.

El sistema normalista llegó a contar con veinte escuelas normales estatales, en los años del Centenario, aunque varias de ellas se suprimieron más adelante¹¹.

En el período en análisis, se construyó un sistema de escuelas normales, en un proceso cuya descripción pormenorizada sobrepasa los límites de este estudio. Sus rasgos principales fueron:

10 Memoria del Ministerio de Instrucción de 1882, pp. 123-124; y José María Muñoz Hermosilla (1918), *Historia elemental de la pedagogía chilena*, Santiago, Casa Editorial "Manuel Guzmán Maturana".

11 Eduvigis Muñoz de Ebensperger, El desarrollo de las escuelas normales en Chile, en *Anales de la Universidad de Chile*, N° 45-46, Cuadro sinóptico anexo.

- a) Inserción subordinada de la enseñanza normal en el conjunto del sistema escolar. La enseñanza normal sería de nivel post-primario; sin embargo, segregada del otro canal post-primario: la educación secundaria que llevaba a la Universidad. Así representaba el tema un distinguido político de fines del período:

“... La instrucción tiene muchas faces (sic). Hai una, la primaria, que busca indistintamente a todos los hombres, a los de abajo como a los de arriba, al pobre como al rico, al que vive en choza pajiza como al que está entre brocados i esplendores.

Hai otras dos, la secundaria i la superior, que solo la pueden recibir los que algo poseen para sobrellevar los azares de la existencia...”¹².

- b) Idoneidad (instrucción) y moralidad (disciplinamiento) como conceptos y prácticas que daban sello a la formación normalista. Con acentos y expresiones específicas cambiantes. Este doble sello perduró a lo largo del siglo XX.
- c) Combinación de estudios generales de un tipo humanista (empobrecidos en comparación con los del liceo secundario), con estudios pedagógicos (aunque fortalecida la proporción y cualidad de estos últimos)¹³.
- d) Servicio al desarrollo de la educación primaria popular y encuadramiento de las normales en la estructura de administración de aquella. A lo largo del tiempo, las escuelas normales estatales siguieron dependiendo del Ministerio de Instrucción, o de Educación Pública más tarde; siempre estuvieron adscritas a la repartición ministerial que administraba las escuelas elementales: Inspección General de Escuelas y Dirección de Educación Primaria.
- e) Ineficacia, en el sentido que no aportó nunca la cantidad de maestros/as que fue

requiriendo el desarrollo de la educación primaria. Así parece demostrarlo la presencia constante de una proporción no deseable de maestros/as interinos o sin título, hasta que se puso término a las escuelas normales¹⁴. A ello se suma la aparición de otros mecanismos o instituciones para llenar la brecha: la formación en servicio y la fundación de escuelas normales privadas.

- f) Inserción de la formación inicial como primer escalón de una carrera funcionaria/profesional incluida en el aparato educacional del Estado. El niño que ingresaba a una normal debía saber que tenía por delante décadas de vida como empleado del Estado, aunque con salarios bajos y poco prestigio profesional.
- g) Multiplicación del número y matrícula de las normales, que llevó a darle a la carrera profesional un carácter enclaustrado o endógeno: en el siglo XX sería más frecuente e imperativo que, por lo general, “normalistas eduquen normalistas”.
- h) Régimen de internado y financiamiento estatal de los costos. Este rasgo se mantuvo en el tiempo, aunque en el siglo XX, lentamente fueron creciendo las excepciones a dicho régimen, al aceptar casos particulares de alumnos externos o crear cursos enteros de alumnos externos, llegando hasta fundar normales plenamente en régimen de externado (fue el caso de la Escuela Normal de Mujeres N° 2 de Santiago y otras desde 1940), en que el Estado se limitaba a financiar la infraestructura y el costo de los estudios.

Entre 1927 y 1929, el normalismo así caracterizado, vivió una fuerte y a veces olvidada contestación. Los maestros/as primarios/as agremiados en la Asociación General de Profesores¹⁵, habían conmovido al país en torno a una propuesta de “reforma integral” de la educación, basada en los lineamientos de la Escuela Nueva, en lo pedagógico, y en los principios de unidad y continuidad de la institucionalidad de la

¹² Discurso de Julio Bañados Espinoza, en José A. Núñez, (1890), *Congreso Nacional Pedagógico, Resumen de las discusiones, actas y memorias*, Santiago, Imprenta Nacional, p. 4.

¹³ Cristián Cox y Jacqueline Gysling (1990), *La formación del profesorado en Chile (1842-1987)*, Santiago, CIDE; pp. 33-94.

¹⁴ Darío Salas denunciaba que, en 1915, la proporción de titulados en el cuerpo de preceptores primarios era apenas de 40%; Darío E. Salas, *El problema nacional*, Santiago, 2ª. edición de 1957, Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación.

¹⁵ Iván Núñez P. (1987), *Gremios del magisterio. Setenta años de historia: 1900-1970*, Santiago, PIIIE.

enseñanza¹⁶. En este marco, fueron muy críticos de su propia formación docente.

La referida Asociación, liderada por normalistas como Luis Gómez Catalán, Víctor Troncoso, Daniel Navea, César Godoy Urrutia y otros, convenció al gobierno de Carlos Ibáñez que adoptara una versión suavizada de su propuesta de "reforma integral". En ese marco, a comienzos de 1928, se dispuso el cierre de todas las normales y su reemplazo por unas pocas "escuelas de profesores primarios". Asimismo, el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile fue convertido en una Escuela de Profesores Secundarios¹⁷. En perspectiva, ambos tipos de instituciones podían homologarse o incluso integrarse. De este modo, los hijos de la escuela normal consiguieron la supresión de su "alma mater", en aras del principio de unidad de la formación docente. Sin embargo, este paso extremo fue fugaz. La alianza entre el gremio docente y la dictadura fue rota por ésta, que promovió una involución autoritario-burocrática del sistema educacional, que refundaría las escuelas¹⁸.

iv) Lenta erosión del modelo (1929-1967)

La regresión de 1929 y años siguientes, significó restablecer seis escuelas normales, pero más tarde se agregaron otras a lo largo de este período¹⁹. En lo institucional, se volvió al sistema que se esbozó recién. Con diferencias: por una parte, el reforzamiento de normativas disciplinantes y regulaciones uniformantes²⁰. Por otra, el régimen de reclutamiento y admisión se fue relajando gradualmente, por la incorporación de alumnos provenientes de la educación secundaria en los últimos dos años de estudio, mientras que el régimen de internado fue debilitándose por la acepta-

ción de alumnos externos o por la fundación de nuevas escuelas normales sin internado²¹.

Se generalizaron planes de estudios post-primarios de seis años de duración, en los que los primeros cuatro pretendían ser un compendio de los aprendizajes logrados en los liceos en seis años de estudios. El curriculum intentó recoger algunos de los lineamientos de la Escuela Nueva y de la pedagogía activa, pero en condiciones institucionales y académicas desfavorables²².

Por otra parte, el desarrollo del sistema de normales experimentó los efectos de varios procesos de su contexto: i) la pobreza general de recursos, de un aparato educacional no bien atendido por el "Estado docente benefactor", en el que los presupuestos educacionales se orientaban más a la ampliación de las matrículas, que al mejoramiento de las condiciones de funcionamiento de los centros escolares. Entre otros factores desfinanciados estaba la formación de maestros primarios²³; ii) la misma velocidad y urgencia de la expansión del número de escuelas y maestros presionaba sobre las normales, pero no se crearon las suficientes nuevas instituciones formadoras, ni se ampliaron en la misma proporción los cupos en las normales existentes; iii) fue abriéndose paso la idea que el requerimiento de disponer de más y más normalistas podía resolverse más eficientemente acortando la formación inicial de maestros mediante el recurso de recibir sólo, o preferentemente, alumnos egresados del liceo.

Como principal prueba de la crisis de las políticas estatales para el normalismo está un hecho público y notorio: al momento de dar el gran salto expansivo de 1965, las normales no estaban produciendo el "stock" necesario de maestros, ni podían responder

16 Iván Núñez P. (2004), El pensamiento de un actor colectivo: los profesores reformistas de 1928, en *Revista Pensamiento Educativo*, N° 24, 1er. Semestre; Revista de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile; Santiago; pp. 162-178.

17 Ordenada mediante el Decreto 7500, de 10 de diciembre de 1928; ver en Ricardo Donoso (1934), *Recopilación de leyes, decretos y reglamentos relativos a la enseñanza pública*, Santiago, Imprenta del Servicio de Prisiones; sobre la reforma de 1928: Gonzalo Vial C. (1996), *Historia de Chile (1891-1973)*, Vol. IV; pp. 402-415; Iván Núñez P. (1987), *El Trabajo Docente: dos propuestas históricas*. Santiago, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, (PIIE), Serie Histórica N°1.

18 Gonzalo Vial C., *op. cit.*, pp. 415-421; Iván Núñez P. (1978), *Reforma y contrarreforma educacional en el primer gobierno de Ibáñez. 1927-1931*, Santiago, Servicio de Extensión de Cultura Chilena, (SEREC).

19 Decreto N° 5857, de 17 de diciembre de 1928, Plan General de Organización de las Escuelas Normales, y Ley N° 5.100, de 13 de noviembre de 1929, Ley de Enseñanza Normal, ambos en Ricardo Donoso, *op.cit.*, pp. 662-664 y pp. 677-680.

20 Los únicos ámbitos en que el sistema atendió tímidamente la diversidad fueron el de género y el urbano rural; este último tardíamente, cuando Chile avanzaba en urbanización.

21 El internado fue rasgo vertebral de la formación y condición primordial en su capacidad de socialización en el "ethos" normalista. No obstante su justificación por razones de equidad, fue muy resistido por los alumnos en el siglo XIX y en parte del XX. En 1889 hubo una violenta rebelión de los estudiantes de la Escuela Normal de Preceptores de Santiago, relatada en el Oficio N° 22, de 13 de marzo de ese año, del Director Julio Bergter; en Fondo de Escuelas Normales, *Correspondencia Oficial 1886-1897*, Volumen 66, y por Francisco Jenschke (1922), *Monografía de la Escuela Normal José A. Núñez*, Santiago, Imprenta y Litografía Universo, pp. 103-104.

22 Cox y Gysling, *op. cit.*

23 Edivigis Muñoz de Ebensperger (1942), hizo un quemante análisis de la pobreza de las normales, en *op.cit.*

sino con reformas que significaba" el abandono del modelo iniciado en 1885, repudiado en 1928 y reiniciado en 1929. La solución pasó por la recordada política de formación acelerada de maestros/as, conocida como los profesores "Marmicoc" (imagen de cocinados velozmente en ollas a presión de dicha marca).

v) El abandono del modelo (1967-1973)

La solución "Marmicoc" fue el primer paso de una política consistente de reemplazo del sistema histórico de maestros primarios, en ese tiempo ya "profesores de educación básica". Una política paralela, adoptada por la Universidad de Chile, fue la formación de dicho tipo de docentes, en el marco de su propia institucionalidad autónoma, a partir de egresados de liceo que rendían la Prueba de Aptitud Académica²⁴. Por su parte, el gobierno de Frei Montalva, en 1967, decidió que en adelante no se permitiría el ingreso al primer año de las normales después de cursada la educación primaria y básica, y sólo se recibirían egresados de secundaria nada más que para hacer estudios profesionales (ciencias de la educación, metodología y práctica, en un ciclo de dos años)²⁵. En adelante, las normales mantendrían sus nombres y estructura institucional, pero serían instituciones post-secundarias, de educación superior no universitaria. De hecho ya no serían aquello que inició Sarmiento y que reforzaron José A. Núñez, los alemanes y tantos otros líderes. Lo ordenado por Pinochet en 1973 sería la final paleta de tierra.

vi) Luces y sombras en la historia de las normales

A modo de balance de la historia larga de las normales, puede sostenerse que hubo una combinación de logros y fracasos, "luces y sombras" que son explicables no sólo por la dinámica interna de las escuelas y sus actores, sino también por fuerzas históricas más amplias. El propio desenvolvimiento de la sociedad chilena, en sus dimensiones económico-sociales, políticas y culturales, en más de 130 años, influyó directamente, en términos que la brevedad de este artículo no permite explicar.

Las escuelas normales fueron una construcción institucional lenta pero persistente y cumplieron honorablemente una misión formativa, de acuerdo a los cánones y posibilidades de la época. A la vez, fueron, en su propio tiempo, objeto de expectativas y de frustraciones, de discursos legítimos y de realizaciones magras, de iniciativas progresivas y esfuerzos sorprendentes, de lentitudes y mezquindades gubernamentales y hasta retrocesos. No en vano, en los años finales del período en estudio, se dieron los primeros pasos de una rectificación bastante radical del modelo original²⁶.

En suma, entre 1842 y 1974 (año de la desaparición irreversible de las normales), tuvo lugar un poco estudiado proceso de ascenso o robustecimiento, consolidación y declive. A lo largo de 132 años, las escuelas normales aportaron significativamente a la construcción y fortalecimiento de la República. Pero nunca pudieron resolver la brecha entre la cantidad de normalistas formados y el número de profesores que necesitaba la educación primaria. Las normales del siglo XIX construyeron una identidad a partir de rasgos institucionales como el régimen de internado gratuito y el carácter de establecimiento de formación profesional que se nutría de alumnos de las escuelas primarias, sometidos a un proceso sostenido de socialización y entrenamiento que llegó a ser de seis años de duración. Pero esa identidad fue permanentemente erosionada por la presión para resolver la brecha entre su capacidad de proveer maestros y maestras titulados y los requerimientos de una educación primaria en expansión, para lo cual debían aceptarse alumnos externos y/o egresados de los estudios secundarios. Dicha presión fue intensificándose en la primera mitad del siglo XX, mientras más fuerte fue la demanda de masificación o universalización de la enseñanza primaria. Al buscarse su satisfacción urgente, fue desnaturalizándose la identidad tradicional de las escuelas normales, aunque la supresión de éstas se debió a un mandato arbitrario del gobierno de Pinochet, por razones políticas que no tuvieron que ver con la historia larga y compleja de estas instituciones.

24 La Universidad de Chile atendía, en 1971, un total de 2.378 alumnos en sus carreras de Profesor de Estado en Educación General Básica, en Santiago y en sus siete sedes de provincia (*La Universidad de Chile, Antecedentes e Informaciones*, Santiago, diciembre de 1971; p. 52), mientras que las 18 escuelas normales (dos de ellas particulares), matricularon ese mismo año, 6.011 alumnos (Superintendencia de Educación Pública, *Matrícula, año 1971*; p. 2).

25 Cox y Gysling, *op. cit.*; pp. 83-94.

26 Visiones no apologeticas o críticas sobre el desarrollo de las escuelas normales fueron hechas, en el siglo XIX, por directores de estas instituciones y por la autoridad directamente a cargo de la enseñanza primaria y normal, como Adolfo Larenas y José Abelardo Núñez. En las primeras cuatro décadas del siglo XX, por autores provenientes del mismo mundo de las normales, como José María Muñoz Hermsilla, integrante del primer grupo de normalistas chilenos enviados a estudiar a Europa, subdirector de la Normal de Preceptores de Santiago y más tarde, director de la Escuela Normal de Valdivia; el conocido Darío E. Salas, egresado de la normal de Chillán y Director de Educación Primaria, y Eduvigis Muñoz de Ebensperger, profesora de Escuelas Normales, aquí citados, a los que habría que agregar la impactante crítica que hizo en su novela *La fábrica* (Santiago, Ediciones Ercilla, 1935), el normalista y dirigente magisterial Carlos Sepúlveda Leyton. En tiempos más recientes, visiones matizadas se encuentran en Cox y Gysling, *op. cit.*, y en fuentes oficiales de los gobiernos de los años 60. El Informe ENU, proponía la disolución de las normales y de los pedagógicos, en la "formación unificada de profesores".



Convención de la Asociación General de Profesores de Chile. Valparaíso 1924-1925.

Profesorado y trabajadores: **Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928**

Leonora Reyes Jedlicki¹

* Las fotos contenidas en este artículo son parte de la Colección Fotográfica Museo de la Educación Gabriel Mistral.

¹ Historiadora, Departamento Estudios Pedagógicos-Universidad de Chile. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).
leoreyesj@gmail.com

Existe en nuestro país un nutrido entramado histórico de movimientos sociales y de educadores que, a pesar de su diversa procedencia social y cultural, así como sus especificidades históricas particulares, desde principios del siglo XX —con períodos de subsidencias y emergencias— ha ido articulando un proyecto educativo fundado en la relación de la escuela con la comunidad, teniendo como horizonte la democratización de la sociedad, en función de devolverle a los sujetos su capacidad deliberativa en las decisiones atinentes al gobierno educativo y comunitario.

A fines del s.XIX y durante la primera parte del s.XX, en pleno auge de la "cuestión social"² diversos grupos de base ensayaron experiencias pedagógicas de carácter experimental y auto-gestivo³. Entre ellas cabe mencionar las Escuelas Federadas y Racionalistas de la Federación Obrera de Chile (FOCH), las Escuelas Libres y Racionalistas de las organizaciones obreras anarquistas, la propuesta de Reforma Integral de la Enseñanza Pública impulsada por la Asociación General de Profesores de Chile (AGP), la Universidad Popular Lastarria de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile, y, porqué no, los Círculos de Estudio organizados por el Padre Fernando Vives en contra de los intereses del Partido Conservador y la autoridad eclesiástica. Dichas experiencias emergieron con fuerza, relativa autonomía y progresiva sistematicidad en el contexto del agravamiento de la crisis social provocada por la deslegitimación de la clase política y la ausencia de una legislación laboral y social satisfactoria para los sectores asalariados y sus familias.

El presente artículo se concentrará en relevar algunos de los aspectos fundamentales de las propuestas provenientes de dos movimientos sociales:

el profesorado y los trabajadores, los que durante la década de 1920 se aunaron en una crítica al monopolio estatal en la educación pública. Nos referimos específicamente a dos organizaciones representativas de esta corriente: la Asociación General de Profesores y la Federación Obrera de Chile. Estas propuestas fueron capaces de congregarse y ganar la simpatía de un amplio sector de la sociedad, influyendo con sus agendas de reforma en la legislación y la organización del sistema educativo. Paradójicamente y debido al éxito que alcanzaban se convirtieron en un elemento de cuidado para el Estado, siendo desconocidos, desarticulados y perseguidos. Sin embargo, esta experiencia que congregó a los docentes y obreros de Chile a principios del s.XX, sentó las bases intelectuales de lo que serían los procesos de experimentación y reforma educativa que continuarían cimentando la acumulación de un saber pedagógico y su constante desarrollo.

Asociación General de Profesores de Chile y la versión local de la Escuela Nueva

Desde el siglo XIX que el profesorado del sistema de instrucción primaria tuvo que enfrentar una realidad tensionada entre lo que se le exigía socialmente y las posibilidades reales de gestión que le dejaba la ley, es decir, decidir cómo, porqué, a quiénes y para qué educar. En las tres primeras décadas del siglo XX, comenzó, lenta pero expansivamente, su intervención en la escena pública como un actor visible y proponente. Además, convocó a huelgas y organizó congresos llegando a poner en jaque el modelo de Estado Docente vigente hasta ese entonces⁴.

Los maestros pidieron cada vez más grados de participación y de mejoramiento en sus

2. La historiografía ha denominado "cuestión social" a un período que se ubica generalmente entre 1880 y 1930 cuando comenzaron a expresarse de forma orgánica, masiva y programática las tensiones y conflictos del sistema económico, laboral y social vigente entre los sectores populares y las élites.

3. Domínguez, E. (1935). *Un movimiento ideológico en Chile* (Santiago, Imp. W. Gnadt, 130 p.), Núñez, I. (1982). *Educación popular y movimiento obrero: un estudio histórico*, (PIIE, Santiago, 37 p.), Delgadillo, S. (1992). *Educación y formación en el discurso obrero chileno. La Federación Obrera de Chile. 1920-1925*. (Tesis para optar al grado de Licenciado en Historia, Universidad de Chile, Santiago); Vicuña, C. (1922). *La cuestión social ante la Federación de Estudiantes de Chile*, Impr. Litog. y Enc. Selecta, Santiago; Salazar, G. (2003). *La gesta profética de Fernando Vives, S.J., y Alberto Hurtado, S.J. Entre la espada teológica y la justicia social*, VV.AA. *Patriotas y Ciudadanos* (CED, Santiago, 125-199); Reyes, L. (2003). *Crisis, pacto social y soberanía: el proyecto educacional de maestros y trabajadores*. Chile, 1920-1925. *Cuadernos de Historia* 22 (Universidad de Chile, Santiago, 111-148).

4. Estado Docente es el nombre que recibe el modelo que predominó en los sistemas educacionales nacidos en la América Hispana desde principios del siglo XIX al encargársele al Estado su conducción para la construcción y consolidación de la Nación. Recibió hacia fines del siglo XIX influencias de los sistemas educacionales europeos, especialmente los modelos napoleónico y bismarckiano. Tuvo como principal propósito fundar escuelas públicas de modo de moralizar al pueblo y constituir una consensuada 'unidad nacional' forjada por las élites criollas. Con claras influencias del positivismo y financiado por el fisco (aunque casi durante todo el siglo XIX éste fue tan escueto que tuvo que complementarse con los aportes de los vecinos de un municipio y de sociedades liberales y conservadoras de carácter benéfico) se caracterizó por ser centralizado, uniformizante, burocrático, clientelista, bifurcado y socialmente segmentado, careciendo los maestros de autonomía en su gestión y en el diseño de sus currículas. Durante el siglo XX dicho modelo fue democratizándose al ampliar en forma progresiva y sostenida el crecimiento de la matrícula escolar hacia los sectores populares. A pesar de ello, perduran muchas de las características excluyentes con las que nació.



Clase de apicultura en la Escuela Normal Rural de Angol.

condiciones laborales, asumiendo un discurso crítico sobre las prácticas autoritarias y centralistas insertas en la tradición escolar. Exploraron una dimensión social de democracia que buscaba los nexos con el entorno de la escuela, pero también ensayaron nuevas formas de administración escolar (incorporando la participación del profesorado en su decisión, gestión y producción) y de enfrentar los problemas del aula o del establecimiento, promoviendo la auto-investigación docente y la reflexión colectiva sobre la práctica pedagógica.

Dentro de este contexto surgió y se planteó el “modelo radical de reforma” de la Asociación General de Profesores⁵. Más allá de una mejora en sus condiciones laborales y salariales, los docentes proponían una renovación profunda a los cimientos epistemológicos del sistema educativo. Ésta se nutrió de las ideas del movimiento europeo-norteamericano de la Escuela Nueva concentrado en las especificidades de la personalidad del niño y sus habilidades prácticas e intelectuales⁶. En el centro de esta nueva concepción pedagógica estaba “el niño como un ser distinto del adulto”, tenía su propia inteligencia, identidad y

personalidad. El niño debía concebirse entonces como lo que era: un ser en crecimiento. Los fundadores de la “escuela vieja” habían planeado su organización, sus métodos y procedimientos, sin conocer realmente al niño. Lo que se había hecho era en realidad una escuela para “hombres chicos”.

Pero también incidieron las corrientes educativas emergentes en América Latina, especialmente de José Vasconcelos en México; quien encabezaba la implementación de un sistema educacional que había abolido las distinciones de clases; de José Carlos Mariátegui en Perú, quien lideraba una nueva concepción pedagógica sintetizando la visión indígena de la clase obrera y de los maestros peruanos, oponiéndose a la visión del educando como mero destinatario de la educación e incorporándolo como parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje; del movimiento reformista universitario de Córdoba, que había propuesto reformas radicales al interior de la Universidad; de las corrientes anarco-sindicalistas y anti-partidarias obreristas ajenas a la influencia pro-soviética⁷.

Los maestros asociados asumieron que el problema pedagógico era algo que no debía ser parcelado del instante social que vivía el país. Era necesario para un real cambio en las concepciones y prácticas educativas que el profesor, concebido hasta entonces como un receptáculo de metodologías pedagógicas, pasara a ser un sujeto que se interesara por los asuntos de la colectividad. De esta manera, el docente basaría su práctica educativa sobre una concepción filosófica y orientación social que nunca dejaría de ver al niño como el centro de la educación y de velar para que viviera su infancia en plenitud.

La Escuela Nueva en tanto “escuela-vida”, una “célula palpitante del organismo nacional”, no podía pertenecer sólo a los maestros. La escuela debía ser en primer lugar de los niños y de sus padres, de los obreros, industriales, agricultores, profesionales, periodistas. Los vecinos deberían acercarse a la escuela y participar de ella, porque para la AGP, la

5 Núñez, I. (1979) Tradición, reformas y alternativas educacionales en Chile. 1925-1973. Santiago: Centro de Estudios Económicos y Sociales, Serie VECTOR. Santiago.

6 El movimiento Escuela Nueva aparece con fuerza hacia fines del siglo XIX aunque expresa una corriente de pensamiento que proviene del siglo XVI (Erasmus de Rotterdam, Francis Rabelais, Montaigne), convirtiéndose en el siglo XIX en doctrina pedagógica con la publicación del *Emilio* de J. J. Rousseau. El movimiento tuvo distintas etapas y vertientes, y entre los autores que pueden destacarse se encuentran J. Dewey (1886), A. Ferrier (1899), M. Montessori (1907) y O. Decroly (1907). También puede destacarse la presencia de una corriente antiautoritaria, autogestionaria y libertaria quien tuvo como máximos exponentes a L. Tolstoi (1859) y F. Ferrer Guardia (1886) entre otros.

7 La revista *Nuevos Rumbos*, órgano oficial de difusión de la Asociación General de Profesores de Chile, publica continuamente extractos u obras completas de todos estos autores.

educación era, antes que nada, un problema social, de la colectividad, en palabras de Luis Gómez Catalán “el más grande de los problemas humanos”⁸.

La Escuela Nueva además reconocía que el niño era un ser inquieto y activo. Por eso también se conoció como Escuela Activa, definiéndola como “un lugar que tendría el mínimo de salas, sólo las indispensables para ciertas clases que requieren escritorios. La verdadera enseñanza se daría en los talleres y en los campos de cultivo y de crianza, la verdadera escuela sería la que más se acerque a la naturaleza, la que tuviera el cielo por techo y el césped y la arena por pavimento, el horizonte por ventana y las flores, los frutos y los insectos, y los árboles por libros de estudio”⁹.

De esta forma se gestaba en el Chile de las primeras décadas del siglo XX el primer movimiento crítico público frente el modelo de escolarización oficial. El viejo modelo de educación pública elitista, segregatorio y centralizado era cuestionado en su orden, en su práctica y en su ideología. Ni los debates pedagógicos como el de 1912 o las Conferencias sobre Educación Popular organizadas por “El Mercurio de 1913”; ni las obras escritas por los grandes educacionistas de la época como Darío Salas, Francisco Encina, Luis Galdames o Enrique Molina; ni las iniciativas filantrópicas como las Escuelas Nocturnas privadas para obreros, revirtieron este proceso. Desde las autoridades la solución se buscó, por medio de un consenso inter-élites, la dictación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria (1920). A pesar de ello, corrió la misma suerte que las alternativas anteriores.

Las Escuelas Federales Racionalistas de la Federación Obrera de Chile

Al igual que los maestros primarios agrupados en la AGP, la FOCH declaró al unísono “el fracaso de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria”¹⁰. En primer lugar, la Ley no había resuelto, entre otras

cuestiones, la insuficiencia de escuelas en relación “a la enorme cantidad de niños que debería ir a ellas”. Y aunque hubiera suficientes ocurriría que “los niños, en su inmensa mayoría, no podrían concurrir pues carecían de vestidos, de alimentos y de útiles”¹¹. En segundo lugar, tampoco había resuelto, ni resolvería el problema del analfabetismo: su “rodaje enteramente centrado” desatendía en forma lamentable la educación en las distintas regiones del país. En tercer lugar, las Juntas Comunales –aquellas llamadas a hacer cumplir la obligación escolar– en muchas partes no estaban constituidas y en otras sus miembros eran “incapaces, negligentes, politiqueros o sectarios”¹². En cuarto lugar, las municipalidades no daban cumplimiento a las obligaciones que le imponía la Ley “y a los fondos que deben destinar anualmente para fundar escuelas, le dan otro destino”¹³. Por último, exigieron que el Consejo de Educación Primaria, encargado de vigilar y direccionar la educación primaria, debía estar “completamente libre de la influencia política y sectaria y religiosa y asegurar a la mujer una representación proporcional a su sexo”¹⁴. Demandaron participación con poder de decisión en aquel Consejo porque querían imprimirle “valores” democráticos a la enseñanza. Para eso el pueblo debía estar representado en su seno y exigieron la presencia de un obrero dentro de éste¹⁵.

La enseñanza oficial, según decían, preparaba al niño “para la perpetuación del injusto régimen social en el que vivimos, y lo hace en forma sistemática, encadenándole el espíritu hacia la vida en el pasado”¹⁶. La escuela fiscal dependiente de la política estatal llegó a verse como la principal causa de la atrofia intelectual de los niños hijos de trabajadores y trabajadoras, y como una vía para “conservar el orden vigente”. A través de las páginas del principal órgano de prensa de la FOCH puede leerse que:

“Más allá de una mejora en sus condiciones laborales y salariales, los docentes proponían una renovación profunda a los cimientos epistemológicos del sistema educativo”.

8 Todas estas ideas son expuestas por Luis Gómez Catalán quien fue uno de los máximos líderes de la Asociación General de Profesores. *Revista de Educación Primaria* (1928): pp. 30-33, 36-42.

9 *Ibidem*.

10 Egaña, M.L. (1997), “La Ley de Instrucción Primaria Obligatoria: un debate político”, *Mapocho*, No 41.

11 *La Federación Obrera de Chile*, Santiago, 10 junio 1922, p. 3.

12 *El Despertar de los Trabajadores*, Iquique, 18 septiembre 1924, p. 2.

13 *La Federación Obrera de Chile*, Santiago, 16 noviembre 1922, p. 3.

14 Según la ley se constituía con el Ministro de Instrucción Pública, dos miembros designados por el Senado, dos miembros de la Cámara de Diputados, un miembro designado por el Presidente de la República y del Director General de Educación Primaria.

15 *La Federación Obrera de Chile*, Santiago, 20 octubre 1921, p. 5.

16 *La Federación Obrera de Chile*, Santiago, 17 abril de 1922.



“En vez de ampliar los conocimientos de los niños, estrecha el círculo de ellos a fin de limitar las ansias naturales de libertad de los descontentos. De ese modo se somete al hombre a tolerar el injusto y criminal régimen social en que los débiles son mantenidos ahora por toda clase de medios. Por tanto la escuela del Estado y la sectaria de todos modos atrofian las facultades intelectivas del niño para que puedan subsistir castas”¹⁷.

La indignación se concretizaba en una toma de distancia de la “escuela burguesa”. Al mismo tiempo, fue abonando terreno para que naciera lo *nuevo*. Y lo nuevo implicaba subvertir el orden vigente, es decir, crear escuelas propias. Así fue como de la negación se pasó a la afirmación.

La FOCH se planteó la creación de las “Escuelas Federales Racionalistas” desde la necesidad de “abrir escuelas para la instrucción primaria de los descendientes i hermanos de los federados”, así como de establecer “cuantos otros medios sean útiles al progreso moral, material e intelectual de los federados i de los obreros en general, i al perfeccionamiento en el ejercicio de los oficios”¹⁸. Respecto de los medios proponía: “escuelas, talleres de enseñanza profesional, bibliotecas y teatros, salas de audiciones musicales o de conferencias, gimnasios o cualquier otro medio educacional destinados a hombres mujeres y niños”¹⁹.

“Los maestros asociados asumieron que el problema pedagógico era algo que no debía ser parcelado del instante social que vivía el país”.

Las Escuelas Federales Racionalistas se plantearon como espacios pedagógicos autónomos y críticos frente a la educación ofertada por el Estado, gestionados y financiados por los propios sindicatos y las familias que los componían; basados en una concepción pedagógica de base científica, anticlerical y de investigación sobre sus raíces históricas (enseñaban historia social) así como de análisis sobre los problemas que enfrentaba su colectividad.

1925–1928: el movimiento social de educadores y asalariados como motor de transformación social

Las falencias y los vacíos de la Ley de Educación Primaria Obligatoria se constataron con fuerza, como se dijo, a partir del segundo año de su puesta en marcha. A las críticas señaladas por la FOCH sobre el carácter “burgués” y “limitante” de la educación estatal, se unieron las emergentes de la propia institucionalidad docente, quienes a partir del reclamo colectivo por sus salarios y la constatación de la desvalorización social del gremio profundizaron sus reflexiones sobre la trascendencia política de la condición de maestro o maestra normalista. A través de las páginas de *Nuevos Rumbos*, emergió la crítica sobre la figura tradicional del maestro primario rutinario, a-crítico, repetidor memorístico y atrapado en las redes del clientelismo político característico del período parlamentario. De otro lado, fue levantado un ideal de maestro, inédito en Chile: un sujeto que estudiaba, interpretaba, elaboraba, se asociaba con otros y decidía sobre su realidad educacional. Por último se auto-definía como un grupo con identidad propia tomando distancia del profesorado secundario y universitario, reivindicando con orgullo su proximidad con las clases asalariadas movilizadas. En efecto, insistieron mucho en esta proximidad: “nadie como nosotros tiene más contacto con los obreros... tenemos los mismos medios de vida. Ellos viven de un salario que se llama jornal y nosotros vivimos de un salario que se llama sueldo. En vano tratan de establecer diferencia entre esas dos cosas...”²⁰.

La demanda popular de educación emanaba de una *misma* situación de marginalidad y exclusión, y exigía una misma actitud asertiva y soberana para resolverla. Acaso por esto mismo, la frontera entre ambas propuestas tendió, en esta coyuntura, a diluirse. Los maestros, por un lado, no sólo participaron muchas veces como docentes invitados a dar clases en las Escuelas Federales Racionalistas instaladas por la FOCH, sino también –como los obreros– plantearon la necesidad de que las familias intervinieran en los contenidos curriculares de la propuesta educativa. La FOCH, por su lado, pese a haber impulsado su propio proyecto educativo a través de la instalación de más de veinte Escuelas Racionalistas a lo largo del país, apoyó

17 Ibid., 22 noviembre 1922, p.1.

18 Proyecto de estatutos de la Gran Federación Obrera de Chile. Título Primero. De la Organización, objeto i duración de la Sociedad, *La Gran Federación Obrera de Chile*, Santiago, 20 de octubre de 1910 (página mutilada).

19 ‘Programas y estatutos de la FOCH’, *El despertar de los Trabajadores*, Iquique, 13 de abril 1922, pp. 1-2.

20 *Nuevos Rumbos*, Santiago, 15 de agosto de 1923, p.3.



Curso de egresados de 1929 de la Escuela Normal de Chillán, junto al profesor de filosofía Sr: Ricardo Burgos.

decididamente la propuesta de reforma escolar llevada a cabo por el movimiento de los maestros primarios. Lo anterior demostró que las distintas alternativas pedagógicas levantadas desde la sociedad civil no necesariamente se oponen entre sí —dada la fuerza de su matriz común— sino tienden más a confluir hacia estrategias pedagógicas emancipadoras impulsadas por *un trabajo conjunto*, articulando educadores y espacios pedagógicos formales y no-formales.

La Asamblea Constituyente Popular de 1925 significó un momento clave en el que ese diálogo se dio al más alto nivel. En efecto, fue allí donde se decidió cuál sería el proyecto pedagógico del conjunto del movimiento popular²¹. En ese trance, la FOCH dio su venia —con reparos que no alcanzaron a apañar el acuerdo— para que los principios constitucionales referidos a la educación pública fuera la propuesta de la Asociación General de Profesores. La FOCH, aparentemente, comprendió que el proyecto pedagógico de los maestros, en su esencia, no distaba del suyo. Confiaron y dejaron que los maestros lideraran la propuesta de conjunto. Esta refería una particular definición de Estado Docente:

“La finalidad de la enseñanza es capacitar al hombre para bastarse a sí mismo económicamente y darle una cultura desinteresada que lo dignifique y lo haga amar y comprender la verdad, el bien y la belleza. El Estado debe proporcionar los fondos para la enseñanza pública, que debe ser gratuita desde la escuela primaria hasta la Universidad. A los consejos de maestros, padres y estudiantes corresponden la plena dirección de la enseñanza. La única intervención del Estado en la enseñanza pública debe ser la de proporcionarle los fondos para que ésta realice sus fines propios y la de ejercer el control de la capacidad técnica de los educadores, respetando en forma absoluta la libertad de la cátedra y el espíritu del magisterio”²².

“El viejo modelo de educación pública elitista, segregatorio y centralizado era cuestionado en su orden, en su práctica y en su ideología”.

21 La asamblea constituyente popular se plantea como un espacio de propuesta desde la sociedad civil frente al proceso de reforma constitucional que se gestaba durante el año 1925, lográndose consensuar entre los diferentes movimientos sociales un proyecto no sólo educativo, sino también económico, social y político. Para una visión más detenida sobre la importancia de la Asamblea Constituyente de Obreros e Intelectuales para el movimiento popular chileno se recomienda ver Salazar, G. (2009), *Del poder constituyente de asalariados e intelectuales (Chile, siglos XX y XXI)*, Santiago: LOM.

22 Justicia, 13 de marzo de 1925, p.1



“Fue levantado un ideal de maestro, inédito en Chile: un sujeto que estudiaba, interpretaba, elaboraba, se asociaba con otros y decidía sobre su realidad educativa”.

de la Sociedad. Para los principales representantes del movimiento de maestros primarios, por el contrario,

Con esta propuesta y en medio de un ambiente de intensa agitación social, el Presidente Alessandri concedió una Audiencia a solicitud de los maestros para dar a conocer los principales puntos del proyecto pedagógico de reforma que proponían. La organización y la agitación general no parecía impresionar al gobierno, la crisis educativa existía, pero era un problema que, a juicio del Presidente, debía resolverse entre políticos. Era un asunto de Estado, no

eran ellos mismos los mejor calificados para proponer una reforma educativa al país. Sus razones: conocían de cerca la realidad de las escuelas, tenían profesionalismo técnico y real experiencia docente, y, lo más sólido: la *fuerza de legitimidad y soberanía* que les brindaba el ancho movimiento de asalariados que había tomado conciencia de la importancia de reformar el sistema educacional del país. Por ello, y por la proximidad del llamado a aprobar una Carta Fundamental, los maestros pensaban que lo que debía tratarse en la Audiencia no podía ser otra cosa que sancionar una propuesta social que tenía legitimidad y soberanía. Pero el Presidente Alessandri, político antes que nada, pensaba distinto, tal como lo grafica este extracto de lo dicho a los maestros en la Audiencia:

“...(ustedes) se encuentran empeñados en agitar al pueblo sobre una campaña que es de incumbencia del Gobierno, y que la ignorancia del pueblo no permite comprender. Lo que ustedes deberían haber hecho fue convencerme a mí de las



Visita presidencial a la Escuela Normal de Niñas N° 1, en 1929. En la foto, el presidente Carlos Ibáñez del Campo y el Ministro de Educación Osvaldo Vial.

bondades de su reforma, porque es el gobierno el que las va a dictar. La campaña que hacen ustedes es inconveniente y desquiciadora, porque significa una presión que mi dignidad de Mandatario no puede Tolerar y si continúan en ella no les dicto ninguna reforma. Yo debo hacer sentir el principio de autoridad, tan maltraído en este país (...). Es el Gobierno el encargado de explicar las leyes sociales y no ustedes, porque su labor está en la escuela y nada más que en la escuela. Ustedes han constituido un Estado dentro del Estado y su Club es un centro donde se reúnen toda la gente que sustenta principios disolventes y en donde se me ataca diariamente. Tengo la mesa toda llena de partes que me trae la policía, y es increíble que los maestros de mi patria haya que tenerlos constantemente vigilados por la policía”²³.

Los Maestros respondieron: “creemos que tanto o más importante que la reforma de la Constitución, es la reforma de la educación, porque usted nada va a sacar señor Presidente, con que se dicte una nueva constitución y nuevas leyes, si el pueblo es analfabeto, si el pueblo no sabe interpretar esas disposiciones”²⁴. Solicitaron luego que, al menos, promoviera las dos reformas a la vez (la constitucional y la educacional). El Presidente insistió en su negativa. Reiteró que no podía dictar decretos-leyes hasta que no se normalizara la vida institucional del país, por lo que no abordaría aún el problema de la reforma educacional. Más bien lo trataría en la asamblea constituyente que pensaba convocar.

El Presidente Alessandri designó una comisión consultiva para la reforma a la Constitución que dirigió en todo momento, y cuando consideró que estaba terminado (con el texto de la nueva carta fundamental redactado), definió que *no era necesario* convocar a la Asamblea Constituyente propiamente tal, decidiendo que el texto aprobado por la Comisión (designada por él) era el que debía ser presentado para la aprobación ciudadana (vía plebiscito). De este modo, la Educación Pública quedó normada en la Carta Fundamental bajo los criterios políticos tradicionales: se consagraba el principio tradicional de Estado Docente y se creaba una poderosa Superintendencia de Educación.

Después de eso, los maestros ya no podían imponer su Proyecto por la “vía soberana” elegida, sino por la “vía constitucional” de la petición. Comenzaron

a depender de la “buena voluntad” de los gobernantes y de los políticos. Y un militar, Carlos Ibáñez del Campo fue quien, en 1927, les ofreció implementar su plan de reforma y ocupar los cargos superiores del Servicio de Instrucción Pública²⁵. Los maestros, habían dudado al principio, pero luego decidieron aceptar la oferta. Eso implicaba aceptar que la política sería el instrumento central de su proyecto social. Y ése era un terreno desconocido para ellos. En ese plano no tenían experiencia técnica, sino ingenuidad y candidez.

La reforma educacional de 1928 destaca en el marco de la historia educacional nacional por ser la primera vez en que se intentó abarcar tantos sectores del sistema educacional y tantas variables del proceso educativo en un mismo cuerpo legislativo. Se pretendió el desarrollo de una reforma “integral” que ubicara a los estudiantes al centro del quehacer pedagógico y a los docentes y la comunidad trabajando en su programación, dirección e implementación. Sus fundamentos iluminaron, de hecho, el proceso de renovación del sistema escolar en Chile durante las siguientes décadas. Como es posible observar, las concepciones educativas contenidas en el Plan de Reforma Integral, que funcionó como el fundamento de la reforma de 1928, arrancaban de los principios de la Escuela Nueva. Estos enunciados se concretizaron en una legislación (Decreto 7500)²⁶ que hasta el día de hoy sorprende, por su orientación y radicalidad. Como ejemplo de lo que significó en el contexto nacional, se señalan algunos de sus artículos:

Art. 61: “El trabajo escolar se realizará de preferencia al aire libre, utilizándose para ello el jardín, el bosque, la montaña, la playa y todo sitio que favorezca la salud del niño”.

Art. 62: “El Programa de Estudios dictado por el Ministerio es considerado como ‘programa mínimo’ y los Consejos Provinciales podrían

“La organización y la agitación general no parecía impresionar al gobierno, la crisis educacional existía, pero era un problema que, a juicio del Presidente, debía resolverse entre políticos”.

23 *Nuevos Rumbos*, Santiago, 2 de Junio de 1925.

24 Testimonio histórico de Luis Gómez Catalán, entrevista realizada por P. Arancibia, J. Ivulic y G. Vial en *Dimensión Histórica de Chile*- 6/7. Santiago, 1989/1990, p. 179.

25 Por ejemplo, Luis Gómez Catalán, dirigente de la Asociación fue nombrado Jefe del Departamento de Educación Primaria.

26 Decreto 7500 del 10 de diciembre de 1927, sustento legal y normativo de la Reforma del año 1928. Se le llama reforma del 1928 pues ese es el año de su implementación. Para un completo y detallado análisis del Decreto Ley 7.500, ver Iván Núñez, *Reforma y Contrarreforma educacional en el primer gobierno de Carlos Ibáñez (1927-1931)*, Santiago: SEREC, 1978.



“Se pretendió el desarrollo de una reforma 'integral' que ubicara a los estudiantes al centro del quehacer pedagógico y a los docentes y la comunidad trabajando en su programación, dirección e implementación”.

ampliarlo, 'de acuerdo con los recursos y necesidades nacionales'. Para desarrollarlo y cumplirlo **se dará la necesaria libertad al profesor**”.

Art. 64: “en las escuelas sólo se usarán los textos autorizados por el Gobierno y **se procurará que el material didáctico facilite la auto-educación de los niños**”.

Art. 68: se ordena la supresión de exámenes y se estipula que “las promociones se harán anualmente tomando en cuenta los trabajos y asistencia del alumno durante el período escolar”.

Ninguno de estos artículos habría sido posible de no mediar una fuerte presión social sobre las esferas políticas, presión que encabezaron los maestros, pero que convocó a una gran cantidad de actores de los sectores obreros y asalariados.

Corolario

La implementación de la Reforma propuesta por los maestros primarios había requerido, entre otras acciones, de la jubilación de los docentes más viejos y de la implementación de una infraestructura adecuada a los métodos educativos. Ello implicaba paliar las deficiencias materiales del sistema. Esto significó una inversión económica importante por parte del Estado y que no fue bien recibida por Hacienda. Por otro lado, el avance de la reforma tensionó a los sectores más tradicionalistas quienes resistieron y utilizaron la crisis financiera, para socavar la reforma y revelar los primeros síntomas del fracaso de concretizar la modernización impulsada.

En septiembre de 1928, el Presidente Ibáñez dio un golpe de timón, interrumpiendo la “reforma radical” e iniciando la “contrarreforma”. Los dirigentes de la AGP fueron despedidos y perseguidos. La organización administrativa democratizadora fue suprimida, las comunidades disueltas y restablecido con más vigor el autoritarismo funcionario y pedagógico.

Como es usual, una situación puntual fue la que hizo estallar un proceso que se estaba incubando de forma soterrada: un conflicto suscitado entre estudiantes y maestros de dos Escuelas Normales (Angol y Chillán). Los estudiantes habían intentado organizar una asamblea escolar aplicando el nuevo orden administrativo que instauraba la reforma con el apoyo de los Directores locales designados por el Departamento de Educación. Con ello, desafiaron abiertamente a los profesores tradicionalistas. Cuando un estudiante fue suspendido por insultar a las autoridades educacionales, el conjunto de los estudiantes se fue a huelga. El hecho de que la Asociación (ahora en el poder) apoyara la rebelión de los estudiantes en contra de los profesores fue algo que la administración del Presidente Carlos Ibáñez no toleró. Esta decisión no sólo exaltaba la actitud subversiva de la Asociación –ya anotada por el Presidente Alessandri– en un ambiente ya enrarecido por la cantidad y profundidad de las transformaciones impulsadas, sino reavivaba la antigua pugna entre el grupo más joven de los profesores primarios (la base social del profesorado que apoyaba a la Asociación) y el grupo más viejo (atrincherado en posiciones conservadoras relativas a la pedagogía y a los valores que debían regir la educación de los niños y jóvenes)²⁷.

Pocos días después de los sucesos de Angol y Chillán, se destituyó de su cargo a Luis Gómez Catalán. En su mensaje presidencial de 1929, el general Ibáñez declaró los argumentos por el que se derogaba el Decreto Ley 7.500: “a causa de la absoluta falta de selección del personal y por consiguiente del desconocimiento de sus aptitudes, que hizo imposible al Gobierno su acertado empleo, y debido también a la insuficiencia de medios económicos para realizar tan vasto plan”.

27 Otras acciones que expresaban esta actitud subversiva de los maestros fueron, además de su pretensión por co-legislar en el ámbito educacional, la de replantearse la identidad de la mujer normalista en torno a sus derechos jurídicos, laborales y políticos. Las maestras participaron dentro de la Asociación, y por primera vez en la historia del profesorado, con voz propia. Desde la primera Convención realizada por la Asociación en 1923 se anota su participación en la formulación de los acuerdos: recomendaron la educación sexual, la creación de puestos para Visitadoras de Escuelas y la generación de empleos para mujeres en la Dirección General de la Instrucción Primaria.

A los días de haber sido derogado el Decreto 7.500, se ejerció sobre los profesores vinculados a la Asociación, la represión de Estado. Fueron exonerados todos los jefes de la reforma, incluso relegándose algunos dirigentes a las islas de Chiloé y Aysén. Innumerables profesores fueron arrestados y puestos en prisión en oscuros calabozos, y a otros se les hostigaba violándose constantemente sus domicilios y su correspondencia, y negándoseles el derecho a reincorporarse al servicio.

Para José Carlos Mariátegui la causa del fracaso radicaba en la "escasa experiencia adquirida" y en la "ingenuidad política" de los líderes del movimiento, error que pagaron a "un duro precio". Sin embargo, sentenció, "no les cabía más que afrontar la prueba" y señalaba que "nada de esto debe disminuir la simpatía y la solidaridad con que los acompaña hoy la 'inteligencia' (particularmente los maestros de vanguardia) en los pueblos hispano-americanos"²⁸. Según Mariátegui,

tanto el "espíritu" como los "objetivos" del movimiento pedagógico asustaron a los "espíritus conservadores" y a los "intereses reaccionarios". La reforma propuesta tomaba un rumbo que "iba contra el sentimiento de los factores más decisivos de la estabilidad y consolidación del régimen". Todavía más, el gobierno de Ibáñez, decía, nunca había sentido una verdadera "solidaridad espiritual e intelectual con ella", sólo la había usado "como un instrumento de consolidación política, empujado por los intereses y sentimientos que representaba, a desembarazarse de tan incómodos y comprometedores funcionarios"²⁹.

Lo que quedó después de clausurada la experiencia de los maestros asociados, fue un sector aislado de "escuelas experimentales" donde podrían ser practicadas nuevas metodologías pedagógicas. Lo que permanecería: el sesgo clasista, el carácter verticalista y centralista de la administración escolar, y la rigidez curricular del sistema educacional.



Alumnado parcial de la Universidad Popular "Pedro Aguirre Cerda", Puente Alto, Santiago.

²⁸ José Carlos Mariátegui, La crisis de la reforma educacional en Chile, *Temas de Educación*, t.14 (Lima: Ediciones Populares de las Obras Completas, 1981), 79.

²⁹ José Carlos Mariátegui, La crisis de la reforma educacional en Chile, 75-76.



La experimentación y sus obstáculos:

Plan de renovación Gradual de la Enseñanza Secundaria y Plan San Carlos

Prof. Myriam Zemelman G.¹

En la década del 50, gané un concurso de profesora de Ciencias Sociales en el Liceo N° 6 de Niñas de Santiago, ubicado en la calle Chiloé con Ñuble, barrio Matadero. Éste, como todos los liceos renovados en Santiago, con la excepción del Liceo Darío Salas, se ubicaba en un sector popular. Puedo asegurar que los años más felices de mi ejercicio docente fueron los que transcurrieron en ese establecimiento.

Los profesores del liceo, pertenecíamos a departamentos, no se exigían textos escolares sino que en el propio departamento preparábamos los materiales. Había un ambiente de mucha camaradería y de infinita comprensión. Recuerdo que permanecíamos muchas horas en el establecimiento después de nuestro horario de trabajo, preparando material, diseñando pruebas, solucionando problemas de los alumnos, tanto de aprendizaje como de comportamiento

1 Profesora de Estado en Historia y Geografía. U. de Chile, ex Directora del Centro de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile. Actual Directora del Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Arturo Prat.

así como sus problemas familiares. Existía una red de apoyo hacia las niñas muy importante, constituida por dos orientadoras, las asistentes sociales, el consejo de profesores jefe y la propia dirección del establecimiento. La relación con el Centro de Padres y Apoderados era fluida, cordial y de mucha cooperación. Los temas que se analizaban tenían que ver con los problemas que enfrentaba la comunidad escolar y se buscaban las soluciones en conjunto entre los padres, las alumnas y los profesores, lo cual nos permitía avanzar en beneficio del desarrollo integral de las niñas.

En las horas de Consejo de Curso se planteaban los problemas de aprendizaje de las alumnas, las situaciones sociales que se pudieran estar viviendo y que afectarían a una o varias estudiantes y las soluciones se encontraban con la participación y solidaridad del grupo curso. De esta manera, las alumnas aprendían a participar democráticamente dando sus opiniones sin temor al ridículo y es así como en estas sesiones se podía apreciar la forma como ellas iban desarrollando su personalidad en la perspectiva de una participación social crítica.

Quisiera dar un ejemplo. En mis clases de Educación Cívica planteé el tema de la igualdad ante la ley. Una alumna, con mucha propiedad me dijo “no es verdad lo que usted está diciendo profesora, porque los ricos siempre ganan los juicios, pues contratan y pagan más por los abogados”. Dado que yo debía tratar la materia, que en este caso era la Constitución de 1925, propuse al curso que hiciéramos una obra de teatro sobre el tema en la cual una de las alumnas representara la Constitución y que el resto del curso actuara como un coro griego que llevara la voz del pueblo y que rebatiera con argumentos lo que la Constitución prescribía. La idea les pareció muy buena, pidieron un plazo para escribir la obra y ensayaron las representaciones. La experiencia resultó todo un éxito. Yo como profesora logré que las niñas aprendieran la Constitución, desarrollaran un espíritu crítico, una argumentación válida, y emitieran juicios fundados. Esa era nuestra metodología didáctica.

Múltiples fueron las innovaciones que se introdujeron en la cotidianeidad escolar. Se promovió una mayor horizontalidad, de manera que en estos liceos no había tarima para el profesor y las alumnas no requerían pararse del asiento para intervenir en clases ni hacían filas para ingresar a las aulas; así como no habían Inspectores de Patio que las disciplinaran, pues se promovía el ejercicio de la autodisciplina por parte de las propias alumnas.

* Las fotos contenidas en este artículo son parte de la Colección Fotográfica Museo de la Educación Gabriel Mistral.



Acto efectuado en la Escuela Experimental de Niñas Ecuador; ubicada en la esquina de Av. España con Alameda.

Antecedentes de la renovación

El movimiento docente inspirado en la Escuela Nueva y la reforma educacional de 1928², dejó semillas que comenzarían a germinar nuevamente en las décadas del 30 y 40. Entre ellas, la idea de crear un Laboratorio Pedagógico, cuyas innovaciones sirvieran para nuevas transformaciones en el sistema educativo nacional, iniciativa que comienza con la fundación del Liceo Experimental Manuel de Salas³. En los gobiernos posteriores se avicinaban nuevas discusiones sobre los cambios requeridos por la educación.

"Gobernar es educar y dar salud al pueblo", se constituyó en el lema del Presidente Pedro Aguirre Cerda, quien ganara las elecciones en 1938 con el apoyo del Frente Popular. Mientras en el primer mundo se daba un auge de los totalitarismos en Alemania, España e Italia, en Chile Aguirre Cerda encabeza una

alianza mesocrática y obrera representada por los partidos Radical, Socialista y Comunista. Se creó, así, un ambiente de cambios y de apertura del sistema y la sociedad, en el cual la educación apareció como una de las áreas prioritarias para favorecer el nuevo modelo de desarrollo económico, conocido como el de la *"industrialización por sustitución de importaciones"* que reemplazaría al de exportación de materias primas, con la idea de aminorar la dependencia del exterior y sentar las bases de un desarrollo más firme de la economía chilena. En esta perspectiva, la política educativa del nuevo gobierno estableció como lineamiento general el Estado Docente, la formación de obreros especializados y un énfasis en la supervisión de la enseñanza particular; a fin de garantizar el derecho a la educación.

No obstante el afamado eslogan de Pedro Aguirre Cerda, en su gobierno no se realizaron

2 Para detalles del movimiento docente de 1928, ver el artículo de Leonora Reyes publicado en este mismo número de la revista.

3 En el marco de la Reforma Educacional de 1928 se promueve la creación de un Laboratorio Pedagógico que permita ensayar reformas de organización y de nuevos métodos de enseñanza. En este marco, el 28 de marzo de 1932 se funda el Liceo Experimental Manuel de Salas, dependiente del Ministerio de Educación. En 1945 la Subsecretaría de Educación reconoció al establecimiento como "Liceo Piloto en materias Educativas". Por lo mismo, la gran mayoría de los profesores que luego trabajaron en los liceos experimentales y renovados habían sido previamente profesores de este establecimiento. Entre los insignes educadores chilenos que trabajaron allí se encuentran: Viola Soto (Premio Nacional de Educación), Olga Poblete, Florencia Barrios Tirados, Sara Soto Peralta y María Marchant. Entre sus innovaciones, algunas de las cuales causaron rechazo entre los sectores conservadores, estuvo el transformarse en el primer establecimiento fiscal de carácter mixto. También fue precursor en la construcción de una institución escolar más democrática a través de la implementación de consejos de curso y del concepto de autodisciplina.

cambios profundos en la estructura ni en la orientación del sistema escolar. Pugnas políticas y la desviación de recursos para la reconstrucción después del terremoto de 1939, terminaron por dejar en un mito los avances en educación durante este periodo.

La crisis educacional persistía: pese a las mejoras en matrícula, había mucha inasistencia; el currículum no respondía a las necesidades sociales; existía una desvinculación entre los distintos niveles educativos. Sin duda, había diferentes visiones sobre las reformas que necesitaba nuestra educación. Para los economistas, el proceso de industrialización que comenzaba, requería de técnicos y obreros especializados y una población rural capacitada que pudiera ser integrada al nuevo modelo de desarrollo que se intentaba implementar. En cambio, para los pedagogos reformistas, urgía una reforma global de todo el sistema educativo nacional que sustituyera los rígidos, autoritarios y obsoletos paradigmas hebartianos⁴. Se señalaba, asimismo, que se hacía necesario solucionar la descoordinación interna del sistema educativo, con el fin de armonizarlo posteriormente, con el sistema productivo.

Las problemáticas no fueron ignoradas por la opinión pública y, a través de la prensa, se ventiló un intenso debate en el que los distintos sectores políticos expusieron sus particulares visiones, incluidos los intelectuales, el magisterio y la iglesia católica. Las críticas y propuestas para enfrentar la situación giraron en torno de algunos temas centrales, tales como el proyecto de Ley Orgánica de Educación Pública, de carácter integral, promovido por la Federación de Educadores de Chile (FEDECH)⁵, el impulso a la enseñanza técnico-profesional; la reforma del segundo ciclo del liceo; el apoyo e implementación de la enseñanza rural; la alfabetización popular; la educación de adultos y la situación del magisterio.

No obstante triunfó en el parlamento el carácter gradual, experimental y parcial de un proyecto de reforma, sostenido por el Ministro de Educación del gobierno del Presidente Juan Antonio Ríos (1942-1946), Enrique Marshall, sobre la alternativa de reformar íntegramente todos los niveles y ámbitos educativos mediante leyes orgánicas defendidas por la FEDECH. Esto significó que en cada rama del sistema

se implementaran iniciativas de cambio sin un plan general de transformaciones.

De esta manera, se fue configurando el contexto discursivo que cobijó los principales intentos de reforma educacional de la época: *el Plan de Renovación Gradual de la Enseñanza* y *el Plan Experimental de la Educación Rural de San Carlos*, ambos instaurados en 1945, que, si bien pueden ser considerados parciales y graduales, apuntaron a un desarrollo educativo en una perspectiva de largo plazo, al proponerse resolver los problemas más notorios y sensibles del sistema educativo chileno, vale decir, el atraso de la educación rural y la obsolescencia del liceo tradicional.

Plan de Renovación Gradual de la Enseñanza Secundaria

Las preocupaciones por la educación chilena, y la resiliencia de algunos educadores aún después de todos los fracasos, permitió que las ideas de aquel movimiento docente de 1928 fructificaran en el decreto N° 1036, del 5 de marzo de 1945, en el cual se establece la conformación de una Comisión especial con el fin de que propusiera al Gobierno un Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria. Integraron esta Comisión profesores del Liceo Experimental Manuel de Salas, guiados por Irma Salas (hija de Darío Salas) y los hermanos Oscar y Hernán Vera Lamperein, quienes habían formado parte de la Asociación General de Profesores que había iniciado el movimiento de la Reforma de 1928.

La filosofía educacional sostenida por la Comisión, inspirada en la *escuela activa* de John Dewey, estuvo basada en la formación de un ciudadano crítico, un sujeto social consciente, una persona imbuida en el contexto de industrialización y transformación democrática de la sociedad chilena de la década del 40. Se partía de la premisa que la enseñanza secundaria chilena no satisfacía las aspiraciones de los jóvenes y que los egresados de los liceos presentaban serios problemas de adaptación al mundo laboral. Esta opinión era un consenso de los diferentes partidos políticos. En esta perspectiva, *El Diario Ilustrado*, órgano del Partido Conservador, el 6 de abril de 1945 publica: "*El Gobierno mismo acaba*

4 Se hace referencia al filósofo y pedagogo alemán Johan Friedrich Herbart, autor de la PEDAGOGÍA GENERAL, publicada en la primera década del siglo XIX, la cual influyó en la pedagogía alemana, y en la formación de profesores en Chile, a contar de la fundación del Instituto Pedagógico durante el gobierno del presidente Balmaceda.

5 FEDECH Federación de Educadores de Chile, integrada por profesores que trabajaban indistintamente en Liceos, Escuelas Primarias, o Enseñanza Técnico Profesional. En el año 1945 se inaugura en la Universidad de Chile el Primer Congreso Nacional, organizado por esta Federación. Los temas que se trataron fueron: Reforma de la Enseñanza y la Ley Orgánica de los servicios Educativos.



Sala de clases del Liceo Experimental Gabriela Mistral. Santiago.

de reconocer este hecho notorio, en los fundamentos del decreto por el cual nombra una comisión para estudiar la reforma de la educación secundaria en sus planes de estudio, en sus programas y en sus métodos. Reconoce el Gobierno, en esos considerando, que nuestro liceo no satisface las necesidades y los intereses de los que a él concurren, que imparte una enseñanza desvinculada de los intereses de la sociedad, que da más importancia a los aspectos intelectuales y técnicos de la enseñanza que a los generales, impartiendo instrucción erudita, en una palabra, que no prepara a los alumnos como debiera prepararlos para la vida en todos sus aspectos, así individuales como sociales". El liceo chileno sólo preparaba para el ingreso a la universidad, a la que únicamente accedía un limitado número de egresados de la educación secundaria. En efecto, el año 1950 el total de matriculados en las universidades chilenas alcanzaba sólo a 7.200 alumnos.

Dicha Comisión debía apuntar a la transformación de un pequeño número de liceos, elegidos por esta misma, en que se experimentarían nuevos planes de estudio, formas de organización administrativa y jerárquica, programas, etc. Luego, en forma gradual las innovaciones se aplicarían en otros liceos hasta lograr la transformación de todos los establecimientos secundarios del país.

La Comisión tendría, además, la tarea de proponer al Gobierno los profesores que habrían

de colaborar en la preparación de los programas, del mismo modo que aquellos que estarían a cargo del perfeccionamiento pedagógico de los maestros de establecimientos experimentales. Tanto *El Diario Ilustrado* como *El Mercurio* criticaron que en la Comisión no hubiera nadie ajeno a la organización docente del Estado.

En mayo de 1945 la Comisión concluyó el estudio y presentó al Gobierno su método y plan de reforma, y en marzo de 1946, los aspectos referidos a la implantación y difusión del plan.

El Liceo fue definido como el establecimiento típico de educación secundaria, constituyendo la continuación natural de la escuela primaria y la antesala de los estudios superiores. Se estableció que las finalidades eran las de satisfacer las necesidades de crecimiento de los jóvenes, guiándolos hacia la formación de su personalidad y hacia el tipo de vida que más promesas de feliz adaptación les revelara. El Liceo además tenía como tarea elevar el nivel general de vida de la comunidad, como una de las instituciones responsables del desarrollo individual y social. Para ello organizó seis áreas de desarrollo de la personalidad: Educación para la salud, Educación Social, Educación Económica y Vocacional, Educación Estética y Recreativa, Lenguaje, Comunicación y Expresión, y Educación Científica Filosófica, comprendiendo esta última las ciencias sociales, las matemáticas y las ciencias de la naturaleza. El Proyecto instituyó un plan de estudios que tuviera, por un lado, un Plan Común, de carácter obligatorio y que cubriera los seis aspectos ya señalados; luego, un Plan Variable destinado a la exploración vocacional y la obligatoria especialización en áreas de elección individual en los últimos años de la enseñanza secundaria; y por último, estableció un Plan Complementario, de carácter optativo, dirigido a aquellos alumnos especialmente dotados.

Para que este Plan de Renovación Gradual pudiera ser financiado, se suscribió un convenio entre el Gobierno de Chile y la Fundación Interamericana de Educación (EEUU)⁶. Se consideró esencial preparar al magisterio a través de cursos y seminarios especiales⁷, del mismo modo fue prioritario modificar la organización del liceo para ampliar la función educativa del profesor. Es así como se incorporan

6 Dicho convenio fue aprobado en abril de 1945 con una vigencia de tres años. Ello facilitó el que muchos docentes chilenos viajaran a EEUU a realizar estudios de postgrado y a intercambiar experiencias con profesores de dicho país. Este Plan de Renovación contó con la activa participación de pedagogos y académicos norteamericanos.

7 Se dictaron cursos de capacitación en las vacaciones de verano que fueron organizados en las ciudades de Concepción y Valparaíso.

al liceo orientadores previamente formados en las aulas universitarias, Asesores Pedagógicos que, conjuntamente con los docentes, tuvieron plena participación en los Consejos Técnicos y en los Consejos Generales de Profesores en los que se planificaba y coordinaba toda la labor educativa de los establecimientos.

En marzo de 1946 se dicta el Decreto N° 1687 el cual estipula que el Plan de Renovación Gradual se aplicaría en los siguientes establecimientos, los que adquirieron el carácter de Liceos Experimentales: el Liceo de Niñas N° 6 y el Liceo de Hombres N° 2 de Santiago, los Cursos de Enseñanza Secundaria de la Escuela Consolidada de San Carlos y dos Liceos especialmente creados para estos fines, el Liceo Juan Antonio Ríos y el Liceo Gabriela Mistral, ubicados en Quinta Normal e Independencia, respectivamente. Su puesta en marcha significó un intenso trabajo para la Comisión y para los docentes. Dos veces a la semana se reunían cien profesores pertenecientes a Liceos de Experimentación con los especialistas de la Comisión y los pedagogos norteamericanos. A un año de funcionamiento de los Liceos Experimentales, la Comisión recibió numerosas solicitudes de liceos interesados en incorporarse a la Reforma y ya, en ese mismo año de 1946, estos establecimientos habían aumentado a once ubicados en las ciudades de Valparaíso, Antofagasta, Quilpué, Talca, Chillán, Concepción y Temuco.

El magisterio chileno mostró su compromiso total con el Plan. La Sociedad Nacional de Profesores (SONAP)⁸ acordó en junio de 1946 prestar su más decidido apoyo para su éxito, considerando que era necesario extender la Reforma a todo el sistema educacional, pero de manera paulatina.

No obstante, esta Reforma Educacional topó con carencia de recursos económicos y la falta de voluntad política del gobierno del Presidente Gabriel González Videla. Tanto el Partido Conservador, que siempre se opuso a destinar mayores recursos para mejorar la educación nacional, como el Partido Comunista que realizó una acérrima crítica al Plan acusándolo de responder a una práctica personalista y antidemocrática de discriminación ideológica⁹, obstaculizaron la expansión de la reforma educativa.

Por su parte, en 1948, el gobierno de EEUU no renovó el convenio suscrito con el Ministerio de Educación, lo cual produjo un vacío presupuestario. En consecuencia, ello provocó que la Reforma Educacional no se extendiera al resto de los establecimientos secundarios del país. Así, ese mismo año, sólo quedaron cuatro establecimientos en Santiago, los liceos Juan Antonio Ríos, Gabriela Mistral y Darío Salas –como instituciones experimentales propiamente tales– y el Liceo N° 6 de Niñas, en calidad de Liceo Renovado. En provincia sólo se salvaron el Liceo Experimental de Niñas de Concepción, el Liceo de Niñas de Antofagasta y las Secundarias de las Escuelas Consolidadas.

El año 1953, bajo el gobierno de Carlos Ibáñez del Campo, se reavivó la polémica sobre la conveniencia o inconveniencia de incorporar en los liceos tradicionales algunos aspectos del Plan de renovación que habían rendido buenos frutos en los liceos experimentales. De la fusión de ambos tipos de educación nació, en ese año, el llamado "Liceo Único". Éste mantuvo del proyecto de los Liceos Experimentales, los Consejos de Curso y los Centro de Padres y Apoderados. No obstante, los liceos experimentales señalados anteriormente siguieron funcionando con la misma filosofía con la cual se habían creado. Sin embargo, la reforma original de 1945 había fracasado.



Homenaje del profesorado de Santiago al Presidente de la República, Pedro Aguirre Cerda. Actividad Organizada por la Unión de Profesores de Chile. 1938.

⁸ La Sociedad Nacional de Profesores, (SONAP), es la organización que agrupaba a los profesores secundarios. Los profesores normalistas y aquellos que trabajaban en la enseñanza técnico profesional tenían cada uno su propia agrupación gremial. Dicha organización subsistió hasta la creación del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE) que reunió a todas las agrupaciones gremiales y sindicatos del profesorado y del personal paradoscente de la educación, desde 1970 hasta 1973. Fue disuelto por la dictadura militar y reemplazado por el Colegio de Profesores de Chile A.G. en 1974.

⁹ Esta crítica es posterior a la ilegalización del PC, tras la cual sus personeros arremetieron contra cualquier iniciativa desarrollada durante el periodo de González Videla. Según los comunistas, bajo diversos pretextos, el gobierno excluyó a maestros de gran trayectoria profesional.



Plan Experimental de Educación Rural de San Carlos

El *Plan de Educación Rural de San Carlos* nació impulsado por los propios profesores de esa zona cercana a Chillán, luego de un estudio de las carencias, posibilidades y expectativas de la comunidad. Fue concebido con el fin de arraigar a la población rural y evitar la migración a ciudades más industrializadas. Este plan fue global y ambicioso por cuanto pretendió unir, lo educacional, lo sanitario, lo social y lo económico. En esencia, buscaba forjar un nuevo tipo de maestro rural, formado en la misma comunidad, capaz de incorporar al campesino a la vida democrática nacional desde su propia visión del mundo.



Alumnas y alumnos del 5º A del Liceo Gabriela Mistral, 1954.

La idea del Plan San Carlos se remonta a 1943, año en que Víctor Troncoso, uno de los líderes del movimiento Reformista de 1928, realizó con círculos docentes de San Carlos, un estudio de la situación social, económica y educacional de la zona y propuso una organización educativa diferente e innovadora para el Departamento San Carlos¹⁰. Es así como, por Decreto número 3654 del 30 de junio de 1944 se declara San Carlos como Zona Experimental, dependiente de la Dirección General de Educación Primaria. El carácter experimental significaba que, dependiendo de los resultados obtenidos en San Carlos, podría ser aplicado a las escuelas rurales del resto del territorio nacional.

En marzo de 1945 se dicta el Decreto 1100, el cual dispone la creación de una serie de Instituciones que permitirían habilitar el plan experimental en esa ciudad. Estas fueron la Escuela Normal Rural –destinada a la formación de profesores de ambos sexo, que impartirían clases en las escuelas rurales de la zona central del país– y la Escuela Primaria Anexas de Concentración Rural, para garantizar la práctica docente de los futuros profesores normalistas. Esta última, que ofrecía la educación primaria completa (novedad para las escuelas rurales de la época que sólo contaban con el tercer grado de preparatoria) contaba con talleres y terrenos para las prácticas agrícolas. Se creó además la Escuela Hogar con educación primaria completa y con régimen de internado que estaba destinada a recibir a los niños huérfanos o semi-abandonados de la zona. También se instaura la Escuela Consolidada en la ciudad de San Carlos que reunía bajo una sola dirección la enseñanza parvularia, primaria, secundaria y profesional; la Escuela Ambulante de Realizaciones Prácticas, concebida como una escuela itinerante, para la difusión de aspectos de cultura general y capacitación agropecuaria y sanitaria entre la población diseminada del Departamento de San Carlos y, por último, la Escuela Cordillerana de Salud, que sería fundada en San Fabián para recuperar los niños enfermos y débiles de la Zona Central.

Fue así como este Plan fue recibido con júbilo y esperanza entre la población beneficiaria, lo cual se aprecia en la siguiente cita del diario *La Discusión de Chillán*, publicada el 17 de marzo de 1946: “*Entusiasmo despertaba en la población el éxito con que continúan cumpliéndose los planes de realización educacional de la Escuela Consolidada (...). Ha comenzado también sus labores el departamento de Educación Media, con un curso de humanidades y otro de comercio*”. En general, se constataba la alegría con que los padres de familia veían la iniciación de estos dos cursos, ya que antes no habían establecimientos que dieran continuidad a la educación en esta ciudad. Numerosos educandos de San Carlos, que no habían podido, muchas veces por falta de recursos continuar su educación en otras ciudades, ahora tenían ante ellos la posibilidad de reiniciar los estudios que los conducirían al logro de sus aspiraciones culturales.

¹⁰ Esta iniciativa coincide con el intento del Gobierno del Presidente Juan Antonio Ríos para solucionar las altas tasas de analfabetismo rural.

Sin embargo este plan no pudo prosperar, salvo la labor aislada de la Escuela Consolidada de San Carlos por la oposición de conservadores, terratenientes y algunos propietarios agrícolas que eran militantes del partido Radical. Éste se discutió largamente en el Congreso Nacional en el que reiteradamente se le negó el financiamiento. A la cabeza de la campaña opositora estuvieron el senador conservador Maximiano Errázuriz y el diputado radical Carlos Montané en tanto, los principales defensores fueron los parlamentarios socialistas Astolfo Tapia, Salvador Allende y Carlos Alberto Martínez. El temor de los terratenientes era que el inquilinaje se sublevara y exigiera mejores condiciones de vida y mejores salarios. No se debe olvidar que el inquilino era considerado un “*propio del patrón*”.

Este proyecto, que sin lugar a dudas habría elevado el nivel cultural y habría fomentado la participación democrática de gran parte de la población chilena, abortó, como señalábamos, por la acendrada crítica de sus opositores. Entre ellas, se pueden citar las siguientes: “*En San Carlos no se está desarrollando un plan educacional, si no más bien un plan político (...), porque el encargado de llevar adelante el plan era militante del partido socialista, politizando toda la organización y estructura, que se hallaban desde el plan mismo*”. Los demás terratenientes, además del conservador Maximiano Errázuriz y el Radical Carlos Montané no ocultaron su malestar¹ (Zemelman y Jara, 2006). El debate continuó, y es así como, en marzo de 1946, un articulista acusó “*Muchos han sido los que se han levantado para colocarse en una abierta oposición al avance del plan. Muchos han sido los agricultores que han visto una amenaza en el hecho de incorporar al campesinado activamente a la sociedad, porque han temido que en el futuro no se encuentren hombres serviles para trabajar la tierra*” (Espinoza, 1989). Dicho debate tuvo como consecuencia que el presupuesto del Ministerio de Educación, elaborado en 1945, fuera impugnado en la Comisión de Presupuesto del Congreso, lo cual significó que el plan San Carlos se viera fuertemente entrabado y que sólo pudieran ponerse en funcionamiento los talleres de la Escuela Consolidada.

El pueblo de San Carlos y todas las organizaciones ciudadanas de la Región, lucharon porque no se aboliera completamente. Las organizaciones comunitarias, centros de padres, vecinos, agrupaciones sindicales,

clubes deportivos, sociales, estudiantiles y culturales y las sedes locales de los partidos políticos de izquierda emprendieron en 1946 una campaña pro financiamiento del Plan. Posteriormente, en 1947, centros de padres y profesores de San Carlos viajaron a Santiago a exigir al nuevo gobierno de Gabriel González Videla (1946-1952) su apoyo y compromiso con las reformas de la educación rural. Incluso hubo movilizaciones de la población que se extendieron hasta el año 1950. Sin embargo, tales iniciativas no consiguieron cumplir con las metas. La oposición al Plan fue tal que incluso, los manifestantes fueron reprimidos por la fuerza pública. En consecuencia, el Plan San Carlos nunca pudo despegar en plenitud.

A pesar de que el Plan San Carlos como el Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria constituyeron intentos loables para dar solución a las trabas existentes en materia educacional, quedaron pendientes problemas acuciantes, tales como: el analfabetismo, la falta de locales para escuelas, la calidad y la equidad pedagógica.

En este sentido, podría decirse que el gran desarrollo de la educación pública chilena bajo el “*Estado Docente*” de los gobiernos radicales sería un mito más que una realidad.

El Diario *La Nación* acusó en 1949 que: “*solamente un 20% de los establecimientos escolares pertenecen al Estado, pero de los 3500 locales sólo alrededor de 600 son fiscales... (vamos con un paso muy lento pues en el espacio de doce años la Sociedad Constructora de Establecimientos Educacionales lleva alrededor de 200 construcciones...)*. El gobierno debe tener mayor participación en los capitales de la sociedad, no sólo para edificar más, sino para reparar y restaurar muchos locales antiguos en mal estado que adolecen de deficiencias y que están reclamando reparaciones inmediatas”.

Como pudo observarse, sobre todo en el fracaso del Plan San Carlos, una vez más predominaron los intereses de la oligarquía chilena, la que, cuando ve amenazados sus intereses económicos no claudica sus aspiraciones en beneficio de la población nacional. Hoy, más de medio siglo después, estamos en condiciones muy similares y, aún diría peores, por cuanto la distancia entre los más desfavorecidos del territorio nacional de aquellos pocos que poseen mucho es cada vez más gigantesca.

¹ M.Zemelman; I.Jara. “Seis episodios de la Educación Chilena, 1920-1965. Ed. Facultad de Filosofía y Humanidades. U de Chile. Lom. Ediciones. Santiago 2006.



BIBLIOGRAFIA

- BENGOA, JOSÉ. *El poder y la subordinación*. Ediciones Sur, Santiago, 1988.
- CANALES, RICARDO. *Planeamiento integral de la educación chilena. Visión histórica de un proyecto educacional*. Tesis departamento de Ciencias Históricas. Facultad de Filosofía y Humanidades. U. de Chile. Santiago, 1990.
- CARMAGNANI, MARCELO. "Estructura y funcionamiento del Estado oligárquico" en *Estado y sociedad en América Latina. 1850 – 1930*. Editorial Crítica, 1984.
- COMISIÓN DE PLANEAMIENTO INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN CHILENA *Algunos antecedentes para el planeamiento integral de la educación chilena*, Santiago, Ministerio de Educación Pública, 1964.
- CORTÉS, MARCELA. *La evolución histórica de la reforma educacional de 1928*. Tesis Departamento de Ciencias Históricas. Facultad de Filosofía y Humanidades. U. de Chile. 1991.
- DEWEY, JOHN. "Mi credo pedagógico" en *Revista Educación primaria*, abril de 1928.
- EGAÑA, MARÍA LORETO. *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*. Dibam – PIIE – LOM. Centro de Investigaciones Barros Arana, Santiago, 2000.
- ESPINOZA, OSCAR. *La crisis del sistema educacional en Chile*. Tesis Departamento de Ciencias Históricas. Facultad de Filosofía y Humanidades. U. de Chile. Santiago, 1989.
- FABRES, ALEJANDRO; RECAL, RENÉ Y PEREIRA, SERGIO. *Evolución histórica de la instrucción primaria obligatoria en el cincuentenario de su promulgación. 1920*. Santiago, agosto, 1970.
- GAZMURI, CRISTIAN. *Testimonios de una crisis. Chile 1900 – 1925*. Edit. Universitaria, 1980.
- GÓMEZ CATALÁN, LUIS. *Cincuentenario de un notable intento de reforma educativa en Chile*. Edit. Revista Occidente N° 275. abril 1978.
- HAMUY, EDUARDO. *Educación elemental, analfabetismo y desarrollo económico*. Edit. Universitaria, Santiago, 1960.
- LABARCA, AMANDA. "Breve noticia de las Escuelas Nuevas" en *Revista de Educación Primaria*, julio de 1927.
- LUZURIAGA, LORENZO. "La escuela activa" en *Revista de Educación Primaria*, marzo de 1928.
- LLOPIS, RODOLFO. "Decroly en la pedagogía contemporánea" en *Revista de Educación primaria*, septiembre de 1927.
- MIRANDA, CHRISTIAN. *Las asociaciones de Chile entre 1900 y 1930*. Tesis del Departamento de Ciencias Históricas. Facultad de Filosofía y Humanidades. U. de Chile. 1998.
- NÚÑEZ, IVÁN. *Desarrollo de la educación chilena hasta 1973*. Documento de trabajo PIIE. 1983.
- SALAS NEUMAN, EMMA. *El pensamiento de Darío Salas a través de alguno de sus escritos*. Ediciones Universidad de Chile, Santiago. 1987.
- ZEMELMAN, MYRIAM; JARA, ISABEL. *Seis episodios de la educación chilena, 1920 - 1965*. Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Chile. LOM 2006.

Niñas en Los primeros liceos del Estado chileno

Norma Ramos
Carola Sepúlveda¹



* Las fotos contenidas en este artículo son parte de la Colección Fotográfica Museo de la Educación Gabriel Mistral.

¹ Norma Ramos es estudiante de Doctorado con acentuación en Historia en la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa (México), Maestra en Historia por El Colegio de San Luis (México) y Licenciada en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León (México).

Carola Sepúlveda es estudiante del programa de Doctorado en educación de la Universidade Estadual de Campinas (Brasil), Magíster en estudios de género y cultura de la Universidad de Chile y Profesora de Estado en historia y geografía de la Universidad de Santiago de Chile. Mail: carolasepulveda@hotmail.com



Notas sobre una historia en “femenino”

A lo largo de la historia de la educación chilena, las instituciones escolares han contribuido en la transmisión de los patrones de género pre-dominantes socialmente, a través de la producción de condiciones y escenarios para que éstos se reproduzcan.

La selección de los alumnos(as), de los currículum, de los dispositivos disciplinarios, del material pedagógico y hasta de las “efemérides” o celebraciones escolares da cuenta de los ideales, de los deseos y hasta de lo *negado* y *olvidado* por cada establecimiento. En el caso del género, muchas veces son precisamente las negaciones y olvidos, los que se tornan más habituales.

Así, creemos que a través de un acercamiento desde el género a los estudios sobre historia de la educación chilena podríamos re-conocer e iluminar algunos de esos espacios negados y olvidados. Esto porque siguiendo a Marcela Lagarde, los estudios de género nos permitirían abordar las distintas posibilidades de mujeres y hombres: el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades; así como también las diversas y complejas relaciones sociales que se dan entre ellos, los conflictos institucionales y cotidianos que deben resolver y la forma en que dan respuesta a ello².

En lo que respecta a los liceos del Estado chileno de fines del siglo XIX, encontramos que la educación, según fuera dedicada a mujeres³ u hombres, tenía marcadas diferencias de género. La educación secundaria, considerada como el paso hacia la enseñanza superior, estuvo asegurada formalmente por el Estado, para los hombres desde 1813, con el Instituto Nacional, al que se van a sumar los liceos propiamente tales a partir de 1821. La enseñanza secundaria femenina fiscal, en cambio, surgió recién en la década de 1890⁴.

En cuanto a la dependencia administrativa, los primeros liceos femeninos fiscales se desarrollaron

al margen de la Ley de Educación Secundaria y Superior de 1879, lo que significaba que a pesar de ser establecimientos del Estado, tuvieron un régimen legal distinto al de los varones, pues mientras estos dependían del Consejo de Instrucción Pública radicado en la Universidad de Chile, los liceos femeninos lo hacían directamente del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, teniendo como únicas intermediarias a las visitadoras de liceo⁵.

Esta diferencia en la dependencia administrativa era, a nuestro juicio, una clara evidencia de lo que se esperaba de la educación secundaria masculina, es decir, entregar los fundamentos necesarios para la prosecución de estudios universitarios. En el otro extremo, se entendía entonces que el que los liceos femeninos fiscales no tuvieran vínculo con la Universidad era una expresión que la expectativa de este tipo de educación no era prepararlas para cursar estudios superiores. Así, se reforzaba aún más la idea de que el espacio de la mujer era el ámbito privado del hogar y la familia.

Por otro lado, como parte del control social que se ejercía sobre las mujeres, existían, al interior de los liceos de niñas, las llamadas Juntas de Vigilancia, integradas por los padres y apoderados de las alumnas, quienes se encargaban de regular todo lo relativo al colegio, limitando en términos reales la acción de la directora. En los liceos masculinos, en cambio, no se presentó esta figura. Su inexistencia, nos parece, es una prueba de que en ellos el control social de la formación que recibían era mucho menor. Así lo expresa Amanda Labarca, quien señalaba que las Juntas de Vigilancia “tuvieron entre otras finalidades... la de servir de intermediarias entre la Sociedad y el colegio y ser prenda de corrección de los procedimientos de éste ante aquella”⁶.

Durante el siglo XIX, se pensaba que una mujer *íntegra* era aquella que sabía preocuparse de una manera eficaz y abnegada de su hogar y su familia. Para conseguir este propósito, no se consideraba necesario que recibiera una educación como la de

2 Véase: Lagarde, Marcela, *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*, Horas y horas, Madrid, 1996.

3 Cabe precisar que los primeros liceos del Estado se hallaban destinados principalmente a *señoritas* de sectores acomodados, en tanto, debían pagar mensualidades difícilmente accesibles para otros sectores sociales y además había que pasar por una selección por parte de los padres de las otras alumnas. Esta situación comenzaría a democratizarse recién con la creación del Liceo N° 5 de niñas de Santiago (1906).

4 Hasta 1890, la educación secundaria de la mujer estuvo en manos de particulares y congregaciones religiosas. A diferencia de los liceos masculinos, los establecimientos femeninos elegían libremente sus planes de estudio, ya que sus exámenes solamente eran válidos para aprobar el año escolar y no para ingresar a la educación superior; situación que sólo se vería modificada por el llamado Decreto Amunátegui (1877), que permitiría a las mujeres rendir exámenes válidos para ingresar a la Universidad.

5 Las visitadoras de liceos eran funcionarias nombradas por el Ministerio de Instrucción Pública con el objetivo de realizar inspecciones a los liceos e informar sobre el estado y funcionamiento de éstos.

6 Labarca, Amanda, *Historia de la enseñanza en Chile*, Imprenta Universitaria, Santiago, 1939, p.195.



Exposición escolar Escuelas Primarias Rurales de Linares.

los hombres. “La educación en boga obedecía a las normas patriarcales. Para que desempeñara su papel sumisa, graciosa, cumplidamente, no era menester otra enseñanza que la del catecismo, las labores domésticas, unos rudimentos del ABC y —si se pertenecía a una familia acomodada— todas esas artes frívolas y encantadoras de gustar, de ser hermosa...”⁷.

Estos ideales de mujer invadieron los liceos femeninos y se fijaron en distintos ámbitos, entre ellos los planes y programas. Si comparamos éstos con los de los liceos masculinos encontramos verdaderos contrastes, por ejemplo, en la cantidad de horas destinadas para cada asignatura. Particularmente en lo que se refiere a los ramos científicos, relacionados con las matemáticas y las ciencias naturales, éstos tenían en la educación para los hombres, una extensión tal que constituían prácticamente el doble de la cantidad de horas que se destinaban para su estudio en los liceos de niñas. Así por ejemplo, según el plan para los liceos de hombres, aprobado en 1901 y que fue utilizado hasta 1912, las horas de matemáticas para las humanidades eran un total de veintiocho⁸, mientras que para las niñas, según el plan de 1907, éstas sólo alcanzaban a quince⁹. En segundo lugar, en los liceos femeninos fiscales se introdujeron ramos que se

consideraban indispensables y exclusivos para la educación de la mujer; como por ejemplo: economía doméstica, costura y labores de mano. Para los liceos masculinos, se reservaba educación cívica, asignatura no impartida para ellas.

En el ámbito normativo, también encontramos diferencias¹⁰. Por ejemplo, se ponía mucha atención en el uniforme femenino, esto porque se debían hacer visibles aquellos elementos que demostraran que la formación que recibían las alumnas incluía también aspectos relacionados con la presentación, el cuidado de la imagen física y de la limpieza que serían tan importantes para su futuro rol como madre, esposa y dueña de casa. Claro ejemplo de ello va a ser el uso del delantal, que pasaba a constituir un indicador de la disciplina de la alumna, como nos observa un testimonio de la época “el delantal blanco es una prueba visible de las condiciones de la alumna. Basta observar su delantal para saber si es limpia, ordenada y cuidada”¹¹.

Por otro lado, resulta significativo analizar las diferencias que se presentaban a la hora de premiar a las alumnas y alumnos de los primeros liceos fiscales. Las ceremonias de premiación de los establecimientos

7 Labarca, Amanda. *A dónde a la mujer?*, Ediciones Extra, Santiago, 1934, p.23.

8 Decreto N° 5.121, de 26 de Noviembre de 1901, citado en *Memoria que el Ministro de Instrucción Pública presenta al Congreso Nacional en 1907*, Imprenta i encuadernación Universitaria, Santiago, 1907, p.123.

9 Vargas, Moisés. *Bosquejo de la Instrucción Pública. Obra dedicada a los Sres. Delegados y adherentes al IV Congreso Científico (1° Pan-Americano)*, 25 de Diciembre de 1908- 5 de Enero de 1909, Litografía y Encuadernación Barcelona, Santiago, 1909, p.169.

10 Para más detalle sobre disciplina véase: Toro, Pablo, *La letra ¿con sangre entra?* Percepciones, normativas y prácticas de disciplinas, castigos, y violencias en el liceo chileno, c.1842- c.1912. Tesis para obtener el grado de Doctor en Historia. Pontificia Universidad Católica de Chile, 2007.

11 Archivo Ministerio de Obras Públicas, año 1903, volumen 1514.s/f.



femeninos eran de un carácter más modesto, a la vez que más íntimo, en tanto tenían como escenario el mismo liceo y como asistentes al personal de la institución y a sus familias. Las autoridades, justificaban la diferencia diciendo: "esta mención honrosa, hecha ante la sociedad a que pertenecen, constituye el único premio de las alumnas, a fin de acostumbrarlas a encontrar en el criterio de su propia conciencia i en la satisfacción de sus padres i maestras la recompensa de sus esfuerzos i buena voluntad, que en 1er. lugar redundan en su propio beneficio"¹².

Por su parte, la premiación de los alumnos de los liceos de hombres, era la mayoría de las veces de carácter público, asistían a ella el personal del establecimiento, así como también las autoridades políticas a nivel regional, llegando incluso, en algunos casos, a contar con la presencia del Presidente de la República. Así se les distinguía socialmente, se les diferenciaba y se les confería prestigio.

Las diferencias en las ceremonias estarían basadas en el futuro rol social, que a alumnas y alumnos les tocaría desempeñar. Los alumnos se convertirían en *futuros hombres*; mientras que las alumnas serían *futuras mujeres*. Bajo esta premisa que parece tan obvia, se entiende que mientras *ellos* debían prepararse para su actuación en el espacio público, acostumbrándose

a recibir el juicio que la sociedad hacía de su trabajo y aplicación; *ellas* al reducir su "aplicación" al ámbito doméstico, a lo privado, carecían del reconocimiento de la sociedad en este aspecto, por lo que en su presente y en su futuro la valoración a su acción radicaría en la propia satisfacción del deber cumplido. Ellas serían mujeres, madres y dueñas de casa. Ellos serían ciudadanos.

En el ámbito del lenguaje, encontramos también algunas diferencias en lo que se refiere al uso de conceptos. En todos los documentos y escritos de la época, se reconoce el uso del adjetivo *femenina* para referirse a todo aquello que tuviese relación con la educación *de mujeres*, patentando así la clara intencionalidad de reforzar la orientación e identidad de género, era un tipo de educación *marcada*. Por otro lado, al referirse a la educación impartida por los liceos masculinos, sólo se hablaba de *educación*, sin adjetivos. Esto porque tradicionalmente el género masculino se ha presentado como el universal, como el originario, por lo que no necesita ser explicitado, no es lo *otro*.

También en este plano, encontramos una diferencia en la designación oficial de los liceos estatales. Mientras los que impartían educación para el género masculino, eran denominados como liceos



Alumnos del Instituto Nacional.



Taller de modas.

¹² *Prospecto del Liceo de Niñas N° 2 de Santiago*, Redactado en conformidad a los acuerdos de la Junta de Vigilancia, Imprenta, Litografía i Encuadernación Barcelona, Santiago, 1900.

para hombres, los establecimientos destinados a educar mujeres, se les llamaban liceos *para niñas*. Estas conceptualizaciones suponen una diferencia en la valoración, ya que, al designar a la mujer como “niña” y a los jóvenes como “hombres”, se manifiesta una clara imagen de inferioridad de las muchachas con respecto a sus pares masculinos. ¿Si tenían la misma edad porque se consideraba que sólo *los alumnos* habían crecido?

Re-pensando el género en los liceos

Actualmente con la redefinición de los sistemas escolares, la inclusión de sistemas mixtos de educación y las nuevas miradas en torno al papel que las escuelas y liceos desempeñan como forjadores de sistemas de género, se comienza a repensar la condición de las niñas(os) y jóvenes dentro (y fuera) de las instituciones educativas.

Son tantos los desafíos en la materia que nos vienen heredados: visibilización de problemáticas como la búsqueda por la igualdad de oportunidades y por la valoración de las diferencias, y tantos otros los que se generan en la sociedad contemporánea, que nos parece importante proponer un ejercicio de sinceramiento y preguntarnos ¿realmente el liceo chileno de hoy responde a los desafíos que plantea

el género? ¿Será que los liceos están atentos a las realidades sociales?

A nuestro juicio, muchas de las apreciaciones dicotómicas presentes en la educación del siglo XIX, continúan presentándose en los liceos de hoy. Siguen existiendo diferencias en los currículum, en los conceptos y en las formas de disciplinamiento. Siguen existiendo diferencias de valoración en la forma en que miramos y tratamos a alumnos y alumnas.

En el ámbito de los currículum, resulta significativo proponer discusiones y transformaciones en la educación secundaria de nuestro país, en las modalidades científico-humanista y técnica. Pensemos en qué estamos *reservando* para cada uno de los géneros. ¿Cuántos alumnos tienen una escuela textil? ¿Cuántas alumnas hay en construcción? ¿Estas situaciones se dan solamente por falta de interés de los(as) alumnos(as) por inscribirse en esas áreas? De ser así, ¿por qué se generan?; basta también analizar cuáles son las temáticas que se trabajaban en los liceos masculinos, por ejemplo, en educación tecnológica: todavía son *los constructores* de herramientas y utensilios, ni pensar en algo como la cocina y el bordado que según algunos(as) podrían afectar su *masculinidad*. Al respecto, es importante pensar en la educación superior y detenernos en analizar ¿cuáles son las carreras universitarias preferidas por alumnos y alumnas? ¿Existen todavía carreras y áreas *feminizadas*?¹³

Es relevante, también, atender al lenguaje y al uso que hacemos de éste. ¿Qué ha pasado con los conceptos con que se caracterizaba la educación en los liceos chilenos del siglo XIX? ¿Sobrevive el pasado en los lenguajes del presente? ¿Seguimos hablando de *niñas* (o *niñitas*) y de *hombres* para designar a los alumnos(as)? Si el lenguaje construye realidades, ¿qué tipo de realidades estamos construyendo a partir de estas diferenciaciones?

En relación a las formas de disciplinamiento, se viene a nuestra memoria, por ejemplo, el testimonio de unas alumnas que entristecidas confesaban que todavía a ellas no se les permitía jugar fútbol en los recreos, porque eso no era para *niñas*: “Las niñas



Clase de dactilografía del Curso de Secretariado en el Liceo Comercial B-113.

13 Se entiende como feminización el proceso de identificación de cualquier situación con los rasgos, características y actitudes asignadas culturalmente a las mujeres. Este proceso se da cuando hay mayor presencia de mujeres que de hombres en un ámbito determinado y generalmente se traduce en una interpretación de devaluación basada en los estereotipos de género que se construyen en contextos donde existen visiones negativas hacia las mujeres. Para más detalle véase: Parga Romero, Lucila, *Una mirada al aula. La práctica docente de las maestras de escuela primaria*. Universidad Pedagógica Nacional. Plaza y Valdés, S. A de CV. México. Primera edición, 2004.



no juegan desbordadamente, no transpiran, y no se ensucian el uniforme". ¿No son todavía ellas limitadas en sus formas de expresión? ¿No pueden actuar de ciertas maneras porque son *niñas*?

¿Qué pasa en el caso de los *hombres*? ¿Qué pasa cuando alguno(s) se vuelve(n) tan *osado(s)* que transgrede(n) las normativas de género que se han convertido en hegemónicas? ¿Cómo se entiende la homosexualidad y la bisexualidad en nuestros liceos hoy? ¿Son éstas significadas como modas, desviaciones o elecciones? "Tal vez si no les prestamos atención, pasen con el tiempo"... "Dejemos que los mismos(as) alumnos(as) regulen la situación"... "Es un problema de las familias", o "¡corrijámoslos!". Recordemos hace algunos años cuando en liceos chilenos, de tradición *muy masculina*, se formó una brigada gay en la que alumnos de manera organizada defendían su derecho a expresar su opción sexual al interior del establecimiento. ¿Qué cambió en ese liceo con la emergencia de ese grupo? ¿Cómo responden las instituciones educativas cuando se las interpela con frases como "Los homosexuales también van al colegio"?¹⁴. Debemos estar atentos a estas realidades sociales nuevas. Pensarlas desde la perspectiva de género nos permitiría reconocer a las distintas mujeres y hombres, ya no dicotómicos, ahora sin esencialismos.

Reflexionemos también en cómo se justifican otras formas de normativa, basadas en las separaciones: ¿Por qué aún tenemos liceos que en la práctica separan a sus alumnos y alumnas? ¿Por qué los liceos más *emblemáticos* de nuestro país aún son destinados a un sólo sexo? ¿Será que se teme que en la convivencia se relajen su rendimiento y disciplina? ¿Es la proximidad de sus cuerpos considerada todavía una amenaza? ¿Si la sociedad contemporánea está compuesta por hombres y mujeres, estamos *realmente* preparando a esos alumnos y alumnas para que se relacionen entre ellos(as)?

Es interesante reconocer cómo los mandatos de género entran en la institución escolar, la atraviesan y luchan por regular lo que se considera "deseable". Pensemos, por ejemplo, cuando en el caso de las mujeres una *niña*, alumna de liceo, está embarazada.

Después de algunas leyes que las han protegido de las expulsiones de los establecimientos, podemos decir que la marginación se ha vuelto más encubierta. Pero, ¿cuántas veces se las *separa* aún estando ellas asistiendo a los liceos? ¿Cómo atendemos como profesores(as) sus necesidades educativas, sus sueños, sus miedos, sus preocupaciones, sus frustraciones? ¿Por qué hemos tenido que crear *liceos para niñas embarazadas*? ¿Por qué no podemos incluirlas en los *otros* liceos? En la misma línea, ¿qué pasa con el padre de ese niño? ¿Se le trata igual si es alumno también? ¿Las diferencias vienen dadas sólo porque a él *no se le nota* el embarazo o porque seguramente él no tendrá que postergar sus estudios?

Analizar la educación de los liceos del siglo XIX y los de hoy en día, nos permite re-conocer cómo muchas veces el género ha impuesto e impone barreras para la realización de los alumnas y alumnos.

Creemos necesario buscar respuestas a las interrogantes que nos proponen estas temáticas, inspirados(as) en la tolerancia, en la búsqueda de la felicidad, y en la valoración positiva de las diferencias. Si las desigualdades, las exclusiones y las desvalorizaciones han sido creaciones culturales, somos nosotros(as) mismos(as) los llamados a generar transformaciones. Debelemos las naturalizaciones, los estereotipos y las distintas formas de violencia: también la simbólica.

Es importante, además, destacar que si bien es cierto los sistemas educativos reproducen modelos, valores y posiciones, también generan posibilidades de cambio y de fuga a los modelos hegemónicos y de dominación. Las personas y las instituciones tienen posibilidades de transformar las realidades de las que participan, de generar acciones y de buscar otros caminos posibles.

La invitación es entonces a re-conocer y apropiarnos de nuestra historia educacional, para iluminar nuestra realidad educativa actual y asumir nuestra responsabilidad en la búsqueda de la igualdad en la valoración y en el respeto; igualdad que también incluye a los cuerpos sexuados, al género y a las diferencias.

¹⁴ La otra discriminación escolar: Los homosexuales también van al colegio. http://www.lanacion.cl/prontus_noticias/site/artic/20070114/pags/20070114184613.html

BIBLIOGRAFIA

- BOURDIEU, PIERRE. (1999). *Intelectuales, política y poder*, Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1era edición, Buenos Aires.
- CRUZ, NICOLÁS. (2002). *El Surgimiento de la Educación Secundaria Pública en Chile. 1843 – 1876. (El plan de Estudios Humanista)*, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM), Santiago.
- FOUCAULT, MICHEL. (2005). *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*, Siglo xxi editores, Argentina.
- GONZÁLEZ, GUILLERMO. (1913). *Memoria de la Educación Pública. 1810 – 1900*, Imprenta de Meza Hnos., Santiago.
- GREMLER, JUANA. (1902). *Monografía del Liceo N.º 1 de Niñas. Desde su fundación hasta la fecha*, Trabajo presentado a la exposición escolar del Congreso de Enseñanza Pública de 1902, Imprenta Cervantes, Santiago.
- GUERIN DE ELGUETA, SARA, (comp.). (1928) *Actividades femeninas en Chile: obra publicada con motivo del cincuentenario del decreto que concedió a la mujer chilena el derecho de validar sus exámenes secundarios*, Santiago: Impr. y Litogr: La Ilustración.
- LABARCA, AMANDA. (1934). *A dónde a la mujer?*, Ediciones Extra. Santiago.
- LABARCA, AMANDA. (1939). *Historia de la enseñanza en Chile*, Imprenta Universitaria, Santiago.
- LAGARDE, MARCELA. (1996). *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*, Horas y horas, Madrid.
- MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA (1912). (Anuario) *Recopilación de Leyes i Reglamentos Relativos a los Servicios de Instrucción Superior, Secundaria i Especial*, Imprenta Universitaria, Santiago.
- MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA. (1907). *Memoria que el Ministro de Instrucción Pública Presenta al Congreso Nacional en 1907*, Imprenta i Encuadernación Universitaria, Santiago.
- NOVOA, ANTONIO. (1998). "Modelos d'analyse en education comparée: le champ et la carte". In: *Education comparée*. Montreal/Paris: L'Harmattan.
- PARGA ROMERO, LUCILA. (2004). *Una mirada al aula. La práctica docente de las maestras de escuela primaria*. Universidad Pedagógica Nacional. Plaza y Valdés, S.A de CV. México. Primera edición.
- PETITAT, A. (1994). "Escola e produção/ Reprodução sócio-cultural" In: *Petit, A Produção da escola/ produção da sociedade – análise sócio- histórica de algunos momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- *Prospecto del Liceo de Niñas N° 2 de Santiago*. (1900). Redactado en conformidad a los acuerdos de la Junta de Vigilancia, Imprenta, Litografía i Encuadernación Barcelona, Santiago.
- TORO, PABLO. (2007). *La letra ¿con sangre entra? Percepciones, normativas y prácticas de disciplinas, castigos, y violencias en el liceo chileno, c.1842- c.1912*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Historia. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- VARGAS, MOISÉS. (1909) *Bosquejo de la Instrucción Pública. Obra dedicada a los Sres. Delegados y adherentes al IV Congreso Científico (1º Pan-Americano)*, 25 de Diciembre de 1908- 5 de Enero de 1909, Litografía y Encuadernación Barcelona, Santiago.



Clase de gimnasia en el Instituto Nacional.

Los espacios de la juventud en Chile en el siglo XIX*

Pablo Toro Blanco¹

* Las fotos contenidas en este artículo son parte de la Colección Fotográfica Museo de la Educación Gabriel Mistral.

** Este texto se inscribe en la difusión de la investigación en desarrollo en el marco del Proyecto Fondecyt Iniciación 11090036 "Definiendo a una juventud: Liceos, textos escolares, opinión pública en la definición del sujeto juvenil en Chile (c.1870-c.1920)", del cual el autor es investigador responsable.

¹ Doctor en Historia. Director de Licenciatura en Historia en la Universidad Alberto Hurtado, Secretario de la Sociedad Chilena de Historia de la Educación. Sus trabajos más recientes son: *Los muchachos de antes. Historias de la FECH 1973-1988*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado, Santiago, 2006 (en coautoría con Diego García y José Isla) y *La letra con sangre entra? Percepciones, normativas y prácticas de disciplinas, castigos y violencias en el liceo chileno, c.1842-c.1912* (Premio Mención Honrosa en Concurso Tesis Bicentenario). Comisión Bicentenario, Santiago, 2009, volumen II.

Introducción

En las primeras horas del 25 de abril de 2006, cientos de estudiantes del tradicional Liceo de Lota, una de las comunas con mayores problemas sociales y económicos en la Región del Biobío, abandonaron su lugar de estudios y recorrieron las calles de su ciudad protestando bulliciosamente por las deplorables condiciones en que se hallaba su establecimiento. Vidrios quebrados que dejaban entrar gélidas ráfagas de viento y techos rotos que permitían la caída de la lluvia en las salas fueron, entre otros males, razones esgrimidas para una protesta que, quizás sin proponérselo, marcó el inicio de un agitado proceso de movilización estudiantil. La llamada “rebelión de los pingüinos” puso en el debate la polémica por la equidad, justicia y pertinencia del sistema educacional en Chile tras ya varios años de restauración democrática y reforma escolar, situando a los jóvenes y a su relación con la educación nuevamente en el centro del interés de la opinión pública y la agenda política.

Los estudiantes que se plegaron, a lo largo y ancho del país, a la seguidilla de revueltas frente a la crisis de la educación pública levantaron un conjunto de demandas de alcance diverso. Más allá de las circunstancias que permitieron que sus postulados tuvieran mayor o menor coherencia argumental y que lograran un impacto efectivo, uno de los recursos tácticos que generó importantes niveles de legitimidad ante la ciudadanía fue la evocación de las funciones que, desde la memoria social, se le atribuye al sistema escolar secundario en el pasado republicano: ser un factor de movilidad social, formación cívica e integración nacional. Así, tras la defendida noción de “liceos emblemáticos” se lograba generar la imagen de una atrayente y desafiante polaridad entre un pasado glorioso y un presente de penurias y limitaciones que los estudiantes señalaban estar llamados, por su naturaleza de jóvenes, a cambiar a través de la movilización y la lucha por reivindicar una educación pública de excelencia. Así, pues, se fundían en la lectura que los medios hacían del conflicto distintos elementos del imaginario colectivo que le entregaban al conjunto de los episodios de movilización un sentido épico: demandas urgentes de reformas que volvieran a implantar una misión extraviada de los liceos, formuladas por una juventud que venía

a reinstalar sus dimensiones de actor colectivo, rebasando las apreciaciones que le atribuían carencia de motivaciones, abulia y ausentismo del campo social bajo la premisa que, generacionalmente, se trataba de muchachos y muchachas formados en la ética del “no estar ni ahí”.

En las movilizaciones comentadas podría decirse que se reactualizaba una relación que ha operado durante mucho tiempo, aunque no necesariamente ha merecido atención permanente: la ligazón entre la institución escolar —expresada a lo largo de la historia republicana de Chile principalmente bajo la figura del liceo— y los jóvenes. Este vínculo es estrecho, íntimo y, mirado en perspectiva de largo plazo, tiene que ver con la existencia de un espacio configurador de lo juvenil, que ha pasado por diversas etapas oscilantes de acercamiento y sinergia o lejanía y contradicción con las distintas encarnaciones históricas de la cultura juvenil y que se encuentra en nuestros días en una relación complicada.

Intentaremos bosquejar de modo introductorio algunos perfiles generales de la relación entre liceo y juventud, concentrándonos en la segunda mitad del siglo XIX e inicios del XX. A través de las voces de docentes, rectores, analistas educacionales y estudiantes, se presentará un panorama de los caminos convergentes y los abismos existentes entre la escuela secundaria y la constitución de un sujeto juvenil. Para ese propósito, una primera constatación es crucial: la juventud, concebida como un actor colectivo dotado de determinadas atribuciones sociales, es un fenómeno propio de la época moderna. Ello no significa que antes, en las sociedades tradicionales o de antiguo régimen, no existieran jóvenes. Lo que no había era la construcción del concepto como un grupo socialmente identificable. Las transformaciones propias del capitalismo moderno, las innovaciones científicas y tecnológicas y la consolidación de los estados nacionales generaron un marco de ruptura de las antiguas formas de corporativismo propias de la sociedad estamental, ante lo cual el desarrollo creciente de la escolarización se fue convirtiendo en una forma de capacitación para el trabajo y para asegurar el estatus social en un mundo cambiante. Como señala una estudiosa del asunto en el caso europeo, cabe considerar que es debido a esto que “el proceso de configuración



de la juventud como grupo social tuviese también un ritmo distinto, no sólo en cada país, sino dentro de éstos, en el mundo urbano y en el rural, en las diferentes clases sociales y los géneros: la juventud surgió en primer lugar como un fenómeno urbano, masculino y de clases altas y medias”². Ello resulta relevante si se tiene en cuenta el proceso chileno, en que el patrón de desarrollo de la escolarización secundaria a través del liceo, al que entenderemos como uno de los sitios principales de configuración de discurso sobre lo juvenil, reprodujo dichos sesgos.

En consideración a lo anterior, los testimonios tempranos que se presentan en estas páginas respecto a liceo y juventud coinciden con las distinciones señaladas, sin que ello implique un juicio de valor o una postura segregadora desde la clase, la geografía o el género, sino más bien es el trasunto de la mayor disponibilidad de antecedentes acerca de la producción de discursos sobre lo juvenil. Dos son los campos principales de atención que se abordan: la preocupación por los espacios físicos de formación de los jóvenes escolarizados y el proceso de normalización de ellos.

Espacios para formar: la preocupación por la materialidad de los liceos³

“Una plaga tan grande de ratones que no sólo han horadado todas las murallas, sino que hacen tantos perjuicios que destruyen la ropa de los alumnos internos rompiendo los muebles en que se guarda”, situación que se veía acompañada de goteras, derrumbes de muros y pisos húmedos, era lo que denunciaba, hacia mediados de 1868, el rector del Liceo de Valparaíso al Ministro de Instrucción Pública. Expresaba así su inquietud por el estado en que se hallaba el edificio que cobijaba a los niños y jóvenes que, en clara condición de privilegiados, podían asistir a calificarse bajo el alero de un currículum de inspiración humanística y universalista, con la perspectiva (real o figurada) de tener un papel protagónico en la conducción de la República⁴.

A esa fecha ya se había configurado un discurso que, hundiéndose sus raíces en los precursores de la independencia nacional, sostenía que la meta de la educación pública expresada en los liceos era la formación de una juventud que cumpliría el papel de grupo conductor de la nación.

Dada la existencia de esa alta misión encomendada al liceo, formar a la juventud, es que resultaba tan dramática la situación material del liceo de Valparaíso. La hemos traído a estas páginas meramente como un episodio que permite caracterizar algunos ángulos de la manera como se miraba al espacio escolar del liceo, las carencias que se denunciaban desde décadas anteriores respecto a su concreción material y las expectativas que se levantaban en torno a los proyectos de edificación de nuevos recintos pensados para cumplir con propósitos pedagógicos.

Aspecto, funcionalidad, vinculación con el entorno, dimensión disciplinaria del espacio son algunas de las claves de lectura con las que analizamos el discurso de los agentes involucrados en formar a esa juventud potencial conductora de la nación.

La discusión acerca de la calidad y características que debían tener los recintos escolares ciertamente tuvo un impacto en la legislación que pretendía sentar las bases de edificaciones sustentadas en un sólido enfoque doctrinario y pedagógico y en prácticas arquitectónicas que lo reflejaran. En 1854, por ejemplo, el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública pudo disponer de un respaldo legal para estas aspiraciones, al promulgarse un decreto sobre reparación y construcción de locales escolares. Sin embargo, los propósitos no fueron acompañados por los presupuestos correspondientes y se generó, al nivel de las escuelas primarias y de los liceos también, aunque con un menor grado de dramatismo, una permanente situación de precariedad debido a la práctica consagrada del arriendo de casas a particulares, las que no cumplían con los requisitos propios de fines pedagógicos. Así, en los inicios del siglo XX, era posible notar que en la educación primaria, que utilizaba a lo largo del país 1.700 locales, 73% era arrendado. Por su parte, los liceos de hombres, representantes de la porción privilegiada del sistema educacional chileno de entonces, tenían 42 locales y de ellos un 36% se arrendaba a particulares⁵.

La formación de una red de establecimientos públicos de educación secundaria, que debía cumplir con las amplias aspiraciones que sobre los liceos se depositaban, se inició en las primeras décadas de vida independiente y fue acompañada por carencias materiales muy significativas. Esta precariedad se

2 Sandra Souto Kustrin, “Introducción. Juventud e historia”, en *Hispania. Revista Española de Historia*, vol. LXVII, núm. 225, enero-abril 2007, págs. 11-20.

3 Esta sección se fundamenta en nuestra ponencia “Edificando espacios para la elite: percepciones sobre los liceos como recintos educacionales. Chile, c.1870-c.1910”, presentada en las *XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*, Universidad Nacional de La Plata, Argentina, 2006.

4 Archivo Nacional, *Fondo Intendencia Valparaíso*, v.228 (1868-69) p.304.

5 Es la información que, citando a las Memorias Ministeriales de esa época, presenta Fredy Soto Roa en su texto *Historia de la educación chilena*. CPEIP, Santiago, 2000, p.201.

manifestaba, entre otros aspectos, en una cierta *invisibilidad* de los establecimientos de formación de la juventud en tanto lugares, esto es, espacios acotados para una función específica y percibidos socialmente como tales⁶. Así, los locales en que funcionaban los noveles liceos eran, casi por definición, provisorios, emplazados en casas arrendadas a particulares, y no impregnaban al espacio urbano de su contenido educativo. El mismo hecho de que, a mediados de siglo, fuera frecuente en los liceos de provincia la práctica de utilizar algunas de las habitaciones de estas casas por parte de los rectores y sus familias, hace pensar en un perfil transicional entre un espacio con tintes domésticos a uno depurado de toda función que no sea la educativa. Un episodio de estas prácticas, que tenían como motivación de fondo compensar mediante el beneficio de habitación los exiguos sueldos que percibían los responsables de los liceos provinciales, es el que se produjo en la localidad de

San Felipe en marzo de 1849, cuando se acusó al rector del liceo local, Manuel Torres, de hacer estudiar a los alumnos en los patios, porque las piezas buenas del precario liceo las ocupaban permanentemente sus parientes (esposa, suegra y otros) sin pagar un peso por concepto de arriendo⁷. Hacia fines de siglo este tipo de situaciones eran ya infrecuentes, pues a los rectores de los liceos se les entregaba un escuálido ítem presupuestario para que arrendaran una casa, de preferencia en las cercanías de su lugar de trabajo.

Sólo en el transcurso de la segunda mitad del siglo XIX, será posible identificar con mayor estabilidad y certeza al local del liceo como un *lugar*, incorporado al paisaje urbano y a la percepción social de éste por los habitantes de las principales ciudades de provincia, paso que va de la mano con la adquisición de terrenos por parte del Fisco para emplazar los liceos y la erección de edificios apropiados a propósitos educacionales.



Edificio de la Escuela Normal Rural de Angol.

6 Una interesante reflexión acerca de la dimensión espacial de las escuelas se encuentra en el artículo de Antonio Viñao Frago "Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones". En: *Revista de Historia de la Educación* (Sociedad Española de Historia de la Educación), volumen XII-XIII, 1993-94, pp.17-74.

7 Archivo Nacional, *Fondo Ministerio de Educación*, v.15 (Institutos provinciales al Ministerio, 1843-1849), p.37.



Un desafío que debían enfrentar los locales escolares para consolidarse como espacios de formación juvenil era su continuidad de funciones a través del año, lo que suponía un logro no menor: disputarle, en el campo de la temporalidad, un espacio a otras actividades. En este plano, señalaremos un conflicto puntual: los recintos en que funcionaban los liceos veían, en ocasiones, condicionado su uso a los imperativos de la coyuntura nacional, especialmente en episodios asociados a necesidades militares. Sucedió que los requerimientos de la pluma y los de la espada frecuentemente se confundían en un mismo lugar. De esta manera, por ejemplo, el rector del liceo de Los Ángeles, informaba al Ministerio en 1873 que *“como Ud. lo sabe, el local que ocupa el Liceo es el que servía de cuartel general, cuando la línea de frontera llegaba hasta el Biobío. Era un edificio que, aunque viejo y un poco deteriorado, satisfacía cómodamente las necesidades de cuartel pero que no tenía ninguna comodidad para un establecimiento de educación”*⁸.

Dado que los edificios en que funcionaban los liceos provinciales no habían sido construidos para propósitos educacionales, era frecuente encontrar quejas acerca de múltiples fallas y molestias. Entre ellas, destacaba la demanda por espacios mayores para las clases, puesto que los salones no siempre permitían que cupieran en su interior todos los alumnos. Esto se veía potenciado, además, por las malas condiciones del mobiliario escolar. Otra deficiencia arquitectónica que se hacía cada vez más intolerable era la de las malas condiciones de ventilación e iluminación de los salones. En el edificio que albergaba en 1886 al Liceo de Iquique, en el norte de Chile, *“su construcción muy baja, sencilla y económica, posee un solo salón adecuado para las clases, que puede contener cómodamente cincuenta alumnos. Las demás piezas son muy estrechas (...). La sala en que se hacen las clases, recibe de lleno el sol, desde el medio día, y como es baja y de tabiques huecos, el calor que en ella se siente en las clases de la tarde, es demasiado intenso”*⁹. El rector del liceo de la sureña localidad de Talca informaba, tres años después, que en el establecimiento a su cargo *“las piezas tienen una altura de cinco metros sin ventilación, poca luz, húmedas y en muchos salones de clase no está entablado el piso”*¹⁰. Por su parte, en la lluviosa y fría Chillán había *“salas de clase donde la luz del sol no puede penetrar en ninguna época del año”* y, señalaba el citado inspector Olivos,

*“da verdaderamente lástima ver, como yo lo he visto, a los jóvenes alumnos entumecidos en sus bancos de clase y observar la dificultad con que el profesor logra mantenerlos constantemente atentos al tema que se dilucida”*¹¹.

La ubicación de los liceos dentro del escenario urbano también mereció observaciones. Un caso que ilustra esta preocupación es el examen hecho por un comisionado especial para la inspección de los establecimientos secundarios, Jorge Olivos, que en su informe sobre el Liceo de Chillán, de fecha 3 de septiembre de 1897, tras una visita al liceo que duró casi un mes, señalaba que la ubicación del liceo perjudicaba seriamente su funcionamiento, ya que estaba cerca de la estación de trenes y *“esta situación esencialmente comercial hace que el establecimiento se vea rodeado de toda clase de negocios, entre los que abundan los de licores, frecuentados por gente del pueblo, bulliciosa y pendenciera”*¹². La anhelada segregación de los jóvenes ilustrados respecto al *populacho* no parecía ser posible en esas circunstancias. Además, *“aparte del ruido producido por el tráfico continuo de toda clase de vehículos que hacen acarreo de la estación al pueblo, los desórdenes que ocurren con frecuencia en aquellas cantinas y cafés entorpecen o dificultan el funcionamiento correcto de las clases”*, motivo que justificaba la petición que el mismo inspector hizo al alcalde para que se prohibiera el expendio de licores a menos de 200 metros del liceo.

A pesar de situaciones como las señaladas, algunos planteles secundarios, como el Instituto Nacional o el Liceo de Talca, se vieron favorecidos desde mediados del siglo XIX con locales apropiados. Un testigo recordaba que el establecimiento talquino hacia fines de la centuria era de presencia agradable y majestuosa: *“la puerta de entrada era de tres metros de ancho, de sólidos tablonés y claveteada con grandes clavos de cobre (...) los patios eran grandes y soleados; con corredores enladrillados y con hileras de bancos fijos a la muralla”*, y en ese espacio luminoso y arbolado había lugar para los juegos infantiles y juveniles con toda comodidad¹³.

El liceo como lugar para que se formara la juventud, bajo el control adulto que presumía ser omnímodo y poder moldear a voluntad los cuerpos y mentes de los estudiantes, estuvo permanentemente sometido al riesgo de la resistencia juvenil, por lo que

8 Informe sobre el Liceo de Los Ángeles, en *Archivo Nacional, Fondo Ministerio de Educación*, v. 260 (Liceos, 1873-1874), p.23.

9 Informe del Rector del Liceo al Intendente Provincial Marcial Pinto Agüero, con fecha 9 de octubre de 1886, en *Archivo Nacional, Fondo Ministerio de Educación*, v.653, 1886-1891.

10 Oficio n° 2610, de 31 de diciembre de 1889. *Archivo Nacional, Fondo Ministerio de Educación*, v.653, 1886-1891.

11 Informes del Visitador de Liceos, Jorge Olivos B, en *Archivo Nacional, Fondo Ministerio de Educación*, v.1207 (1897).

12 Informes del Visitador de Liceos, Jorge Olivos B, en *Archivo Nacional, Fondo Ministerio de Educación*, v.1207 (1897).

fue acompañado de formas de ordenamiento espacial de los estudiantes cada vez más racionalizadas. En un contexto particularmente problemático como lo fue el del Instituto Nacional luego de las grandes insurrecciones estudiantiles de 1873 y 1874, el nuevo rector encargado de poner coto a los disturbios planteaba un verdadero programa de panoptismo. En carta de 23 de mayo de 1874 informaba sobre la marcha del Instituto y planteaba como prioridad la necesidad de redistribuir el espacio, para evitar nuevas aglomeraciones y desórdenes. Indicaba que hasta el año anterior todos los alumnos de secundaria estaban en un mismo departamento; que el internado era difícil de vigilar, lo mismo que los cursos superiores: “sabido es

que una de las reglas esenciales de buen orden en el interior de un colegio, es la separación o aislamiento que debe existir en el internado de todo contacto exterior”, lo que no sucedía pues empleados y profesores debían atravesarlo varias veces al día. Por otra parte, “el crecido número de estudiantes en un lugar estrecho, hacía imposible la exigencia, sobre todo para los chicos, de que todos permanecieran todo el día en el colegio (...) de este estado de cosas resultaba la triste fama de vagancia que iban adquiriendo los niños externos de las clases inferiores, a quienes de seguro se les encontraba formando grupos y algazara en los alrededores del establecimiento, incomodando a los transeúntes y perdiendo lastimosamente su tiempo”¹⁴.



Alumnos del Instituto Nacional, 14 de mayo 1940.

¹³ Hugo Morán Muñoz, *Historia del Liceo de Hombres n° 1 de Talca*. Escuela Tipográfica Salesiana “El Salvador”, Talca, 1977, p. 25, recoge este testimonio de un ex alumno y profesor del Liceo.

¹⁴ Carta del Rector del Instituto Nacional, Uldaricio Prado, con fecha 23 de mayo de 1874. En *Archivo Instituto Nacional*, volumen 43-r (correspondencia del Rector, 1874-1881).



La preocupación por las conductas escolares juveniles v/s la construcción de identidad

No bastaba sólo con que existieran espacios para la formación de la juventud. La escena escolar estaba compuesta de un guión que, correctamente ejecutado, se presumía que permitiría a los jóvenes aprendices adquirir las capacidades y los comportamientos que de ellos se esperaban. Un proceso de normalización no exento de problemas intentó producir jóvenes útiles a la república, respetuosos de las normas, leales al orden político y social. En ello estaba involucrada una versión uniforme de qué conductas, definidas desde los adultos, eran esperables y tolerables durante la etapa formativa, lo que frecuentemente entró en conflicto con la realidad. El aspecto, el lenguaje, la corporalidad, el gobierno sobre las emociones, la actitud frente a lo impuesto externamente: todo debía ser garantizado por el control adulto. Ello se manifestó a través de dos tendencias paralelas: la promoción de formas universales de ser, acordes a un ideario *civilizado*, que tendían a generar *homogeneidad* entre pares y a resaltar la igualdad de los estudiantes de los liceos y, por otra parte, la *distinción* de éstos respecto al resto de la sociedad y especialmente de sus coetáneos,

fenómeno que muy tempranamente se dejó ver en medidas tales como la insistencia de las autoridades en que los colegiales cumplieran con su uniforme escolar. Así, por ejemplo, en 1828 el Tribunal de Educación Pública señalaba que esperaba “*que los padres de familias tomaran empeño por su parte en que sus hijos usen el traje detallado sin permitirles otro, considerando que él tiene por objeto la mejor educación de la juventud*”¹⁵. Tal homogeneidad y distinción debían manifestarse no solamente dentro de los liceos sino que también en las calles.

Separar al liceo de las influencias de la vida cotidiana y de la calle resultó, más que una realidad, un tópico propio de algunas propuestas que, típicamente, intentaron segregar a



los locales escolares de los centros de las ciudades. Sin embargo, fue lo contrario lo que predominó y, en cierta manera, se estrechó el lazo significativo entre el prestigio de una localidad y la existencia del liceo en su plaza o en calles aledañas a ésta. El local del liceo provincial, frecuentemente, teñía con su presencia al centro de la urbe y configuraba, por la vocinglera presencia de sus principales emisarios, los estudiantes, un repertorio de relaciones en el espacio público, no siempre exentas de polémica. Muestras de esto pueden ser consideradas las periódicas alusiones a los desórdenes que protagonizaban los liceanos a la salida de su jornada escolar como, por ejemplo, las quejas del Comandante de Policía de la localidad de San Fernando que, en mayo de 1883, denunciaba ante el rector del liceo a los *“alumnos (que) arrojan piedras a la calle, poniendo en riesgo a los transeúntes. Además, destrozan los bancos y árboles de la plaza mientras están en las afueras del liceo”*¹⁶. En el mismo registro se encuentran los vívidos recuerdos de un cronista sobre su juventud en el Liceo de Talca y los desbordes de los díscolos estudiantes, ya que *“no sólo dentro del establecimiento sino afuera de él se señalaban los muchachos con su carácter alborotador, bullanguero. Con frecuencia se negaban a asistir a clases formando en los alrededores del Liceo grupos bulluciosos que impedían la entrada a los no complotados y era frecuente la rotura de vidrios y las escenas de pugilatos. En la noche se reunían en gran número en la Plaza o en otro sitio público y daban batidas a los alumnos de otros colegios. Estos encuentros se hicieron casi costumbre diaria sobre todo en tiempos de verano, cuando la novena del Mes de María que se celebraba en la Parroquia. Los liceanos que eran los más y más osados atacaban a los otros hasta correrlos, pero pobre de ellos si eran sorprendidos en inferioridad de número, pagaban en un momento muchas deudas atrasadas. Y no siempre los encuentros eran a puñete limpio, solían actuar piedras y palos. Había cierto amor propio y fanfarronería en ser 'liceano' y distinguirse de los “particulares” como llamaban a los de otros colegios, por la mayor audacia y acometividad”*¹⁷.

Esa identidad en construcción resultaba ser un producto no buscado de la formación de los jóvenes, edificado desde fuera de los liceos y más allá de los

bordes de lo educativo. Resulta interesante pensar en la manera cómo ese talante estudiantil del liceano se fue labrando día a día, semana a semana. Desde la mirada adulta, muchas veces la identidad de los jóvenes se edificó desde la trasgresión a las normas de urbanidad, como señalaba en 1890 una educadora, lamentando la ausencia de regulación de los jóvenes liceanos en el espacio público: *“desgraciadamente notamos que la semilla de la educación prende hasta hoy débilmente en el corazón de la juventud: vemos niños que a pesar de frecuentar la escuela pública, van y salen de ella jugando por la calle, con el calzado y traje mal traídos, a empollones con sus compañeros, incomodando a los transeúntes con su falta de atención, etc.; vemos jóvenes que salen de las aulas de establecimientos superiores ofendiendo con sus dichos importunos el candor de la inocente niña”*¹⁸.

En otras ocasiones, la materia prima con que se forjaba identidad era la esfera política. Dado que existía un discurso explícito de formación de los jóvenes liceanos para la política y la ciudadanía, no era extraño que ellos quisieran estar en ellas más que esperarlas para los tiempos de la adultez. De este modo, tanto al interior de los liceos como en el espacio público, no era infrecuente encontrar manifestaciones de los jóvenes educandos. Por ejemplo, ante la inminencia de elecciones presidenciales y la correspondiente agitación, los estudiantes del Liceo de Concepción, hacia 1886, deliberaban acaloradamente sobre los mejores rumbos para el país y, al no poder participar de los actos electorales de manera plena, para *“(…) consolarse y olvidar el chasco fundaron una “cámara de diputados” en que al principio todo era por pasatiempo y broma, pero que luego se convirtió en ataques a los inspectores y hasta al ministro. Cualquier resentimiento con algún inspector era expuesto en la ‘cámara’ donde se atizaba el espíritu de insubordinación a las autoridades, de tal modo que luego se manifestó por hechos”*¹⁹. Por su parte, con menos pretensiones institucionales y más recurso a la fuerza, años después los estudiantes del Instituto Nacional se convertían en protagonistas de rencillas callejeras entre jóvenes laicos y clericales apedreando, en abril de 1894, el Colegio de San Agustín y dejando esparcidas por las calles del centro de Santiago sus radicales proclamas: *“contra*

15 Archivo Claudio Gay Vol. 44 Ficha n° 9, Tribunal de Educación Pública. Santiago, 1° de Febrero de 1828.

16 Archivo Nacional, Fondo Intendencia de Colchagua, v.161 [liceos de hombres, 1868-1886]

17 Francisco Hederra, Crónicas y anécdotas talquinas. Imprenta Ytier, Talca, 1927, pp.96-97.

18 Enriqueta Courbis de Valencia, “Urbanidad y Moral”, en *El Educador. Periódico pedagógico quincenal*, Noviembre de 1890, n° IX, pp.139-140.

19 “El Liceo puertas adentro”, en *La Revista del Sur*, Concepción, 1° de septiembre de 1886.



ellos compañeros, marchemos siempre valerosamente; y hoy más que nunca cuando los viles ultramontanos se encuentran hidrófobos por envilecer y sumergir en la ignorancia a las inteligencias de la juventud chilena”²⁰.

El logro de los propósitos normalizadores podía tornarse dificultoso si es que se considera que involucraba una frecuente falta de familiaridad y empatía respecto a la cultura de origen de los estudiantes, sus singularidades e intereses. Como lo señala un testigo de la época, recordando su paso por el liceo de Talca, hacia 1870 los “muchachos venidos de fuera con hábitos de vida más libertarios y naturales, desligados un tanto de la autoridad paterna, que entonces generalmente era tiránica, empezaron a sentirse estrechos y cohibidos en aquel ambiente y medio de rudo trabajo mental y dura represión (...) Se convirtió el colegio en cárcel odiosa, imposible. Se perdió hasta la consideración al profesor que no sabía sino dar largas y difíciles lecciones de memoria y castigar duramente su no aprendizaje. Al inspector tiránico encargado del orden, que no sabía perdonar travesuras ni niñerías propias de la edad”²¹.

En el camino de formar a los jóvenes de acuerdo al ideario adulto, resultaba necesario desplegar habilidades más complejas que la mera vigilancia, el talante penitenciario o la repetición de contenidos. Los mismos estudiantes señalaban que resultaba indispensable que, para el logro de una buena educación, fueran precisamente educadores profesionales quienes les guiaran dentro de las salas de clases. Así, por ejemplo, en abril de 1905, la “Revista literaria, científica e ilustrada órgano de los alumnos del Liceo” de La Serena sostenía que “si la instrucción literaria fuera el único requisito para enseñar, todos los que la poseen serán maestros, o podrían serlo siempre que en otros ramos profesionales preferidos se les presentará más dudoso el éxito. De esta manera la enseñanza vendría a ser como un campo abierto para todos, sin distinción de procedencia profesional. Lo consiguiente sería que los maestros dieran poca importancia a su trabajo y se tomaran escaso interés; habría entre ellos poca unidad de acción, y entera falta de ese espíritu de clase, esprit de corps, que es de esencia en la formación de toda comunidad, y sin el cual no puede la enseñanza igualar su rango al de las demás profesiones, como lo desean los maestros, ni ofrecer resultados que

correspondan a las justas esperanzas del público”²². Tras esta demanda, en la que se trasluce la silenciada voz estudiantil, de escasa presencia en los documentos oficiales, se puede avizorar uno de los grandes temas articuladores del ayer y el presente de la formación en el espacio escolar: la aspiración a la construcción de una relación de respeto mutuo entre sus distintos actores.

Epílogo abierto

Los trazos gruesos que han sido bosquejados en estas páginas dejan una imagen todavía borrosa acerca de la constitución de la juventud a través del proceso de escolarización secundaria en la segunda mitad del siglo XIX y los albores del XX, que futuros trabajos lograrán afinar más, conforme sea posible rescatar las voces de todos los involucrados en el proceso, sobre todo los mismos jóvenes. Mirar al liceo como espacio pensado para la normalización de ellos, para su formación como futuros conductores de la nación, de acuerdo al discurso sobre las finalidades que se adjudicó a ese espacio formativo en la época, puede resultar un ejercicio fértil y provechoso si se quiere emplear el recurso de la distancia en el tiempo para rebasar los límites de miradas nostálgicas, condenatorias o idealizadas al pasado y, en vez de ello, comprender procesos mediante una historia social y cultural de la educación que permita formular preguntas para el día de hoy. Cuando, en las movilizaciones de 2006, los estudiantes decidieron buscar una táctica de superación de la mera movilización callejera que en algún momento se tornó rutinaria, volvieron sus pasos hacia sus liceos, traspusieron sus puertas de vuelta y los adoptaron simbólicamente, a través de las tomas, como sus hogares provisorios. En ese gesto, abierto a múltiples interpretaciones, puede vislumbrarse, desde una lectura sobre las relaciones entre liceo y juventud, trazos de derrota y triunfo de las tareas que se pensó que podían y debían cumplir los establecimientos secundarios: edificios ruinosos poblados de una insospechada ciudadanía juvenil, distinta ciertamente al proyecto *civilizador* decimonónico. Mirar históricamente dicha relación es parte del esfuerzo por comprender a nuestros jóvenes, en nuestros liceos hoy.

20 El manifiesto de los estudiantes institutanos es recogido y criticado por el periódico conservador *El Constitucional*, Año 1, n° 129, Sábado 21 de Abril de 1894, p.2.

21 Francisco Hederra, op.cit, 1927, pp.96-97.

22 Revista *Brisas* Año I La Serena, 30 de Julio de 1905, continuadora de la publicación quincenal *Liceo Literario*.

Museo de la Educación Gabriela Mistral

La historia de nuestro aprendizaje

El Museo de la Educación Gabriela Mistral ofrece visitas guiadas a escolares, estudiantes de pedagogía y público en general. A través de sus colecciones, como el archivo fotográfico digitalizado, la biblioteca, objetos y muestras de distintos periodos de nuestra educación, exhibe desde diversos ángulos una recopilación de la historia de la enseñanza en Chile, la formación docente, sus corrientes pedagógicas, el rol del Estado y otros agentes de la sociedad civil en los procesos educativos.





A dos cuadras del metro Quinta Normal de Santiago, ubicado en el Barrio Matucana, Chacabuco 365, nos encontramos con el Museo de la Educación. Al entrar, nos recuerda con dos grandes paneles que el Premio Nobel Gabriela Mistral nació el 7 de abril de 1889, en la ciudad de Vicuña, bajo el nombre de Lucila de María Godoy Alcayaga. “Ella pasó sus exámenes de habilitación como profesora primaria, en la Escuela Normal, que funcionaba en este edificio”, nos explican las encargadas.

La entidad cuenta con diversos componentes que dan vida a la historia de nuestra educación. En sus salones exhiben mobiliario y objetos, construyendo atmósferas y significaciones históricas, los cuales se encuentran organizados temáticamente en cuatro salas: “Pedagogía y Patrimonio: reconstruyendo nuestra memoria”, “Grandes desafíos colectivos en la formación de la carrera docente”, “Principios y herramientas en el arte de enseñar” y “Agentes educativos y construcción de la ciudadanía”.

El museo alberga una colección de objetos que alcanza un total de seis mil 522 piezas, entre los que se encuentran máquinas electrostáticas europeas para la enseñanza de la física, láminas didácticas, mapas de insignes cartógrafos, pupitres, ábacos y otros artículos escolares utilizados en diversas épocas; más de cuarenta mil obras y textos sobre filosofía de la educación, psicología pedagógica, didáctica y metodología de las asignaturas, antropología, economía y sociología, además de publicaciones periódicas, folletos, silabarios y una recopilación de documentos y conferencias de educadores ilustres; y más de seis mil fotografías digitalizadas del proceso histórico de la educación chilena.

La propia historia del Museo

El 8 de septiembre de 2009 el Museo celebró su aniversario número 68. Durante todos estos años vivió distintas etapas. Su antecedente más directo fue en 1941 con la Exposición Retrospectiva de la Enseñanza que se exhibió en el Museo de Bellas Artes, como parte de las celebraciones por el cuarto centenario de la fundación de Santiago. Mediante afiches, material didáctico, cuadros artísticos y datos estadísticos se revisó la historia de la educación primaria, secundaria y universitaria en Chile desde el periodo colonial hasta 1941.

Al finalizar la exposición, y para compartir de forma prolongada con la ciudadanía lo reunido, el 13 de septiembre de 1941, bajo el Gobierno de Pedro Aguirre Cerda, se fundó el Museo Pedagógico de Chile.

“En Chile desde muy temprano hubo una intención de crear museos, pero en la lógica de que no era solamente un lugar donde se recopilaban, se guardaban o se almacenaban cosas antiguas, sino que también donde se podían probar nuevas metodologías, ya que estábamos muy lejos de los centros culturales como Europa y los países del norte en general. Entonces, desde fines del siglo XIX se empezaron a crear pequeños museos donde los profesores podían venir y ver lo que estaba ocurriendo en otros lugares, cuáles eran las metodologías que se aplicaban, cuáles eran los materiales, las herramientas que se utilizaban”, relata la licenciada en Historia y encargada de Desarrollo del Museo, María Fernanda Martínez.

La colección ha pasado durante estos años por distintas sedes. Desde 1981 ocupaba el sector poniente del restaurado edificio de la Escuela Normal de Niñas N°1 “Brígida Walker”, donde experimentó el terremoto de 1985, sufriendo un grave daño estructural. En el 2000 la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (Dibam), con la ayuda del Ministerio de Educación y el Colegio de Profesores de Chile A.G., inició la restauración del edificio. Este proceso permitió la reapertura del Museo el 8 de marzo de 2006. Las vueltas de la historia lo tienen hoy, después del terremoto, nuevamente rehabilitado con sus instalaciones en uso y servicios a disposición.

Una nueva experiencia museológica

“Entre el 2000 y 2006 es el período de reconversión. Se genera un proyecto museológico primero y un proyecto museográfico después. Pasa de estar orientado solamente a los profesores a estar abierto para toda la comunidad. También se le cambia el nombre porque Museo Pedagógico lo restringía sólo a la sala de clases, en cambio Museo de la Educación daba la posibilidad de trabajarlo desde escenarios paralelos del aprendizaje”, describe María Isabel Orellana, profesora de Estado en Historia y Geografía y Educación Cívica, doctora en Museología y Directora de la institución.

El nuevo concepto del Museo se aleja de la visión “conservacionista” que antaño se tuvo. María Isabel Orellana lo explica así: “es algo mucho más potente y cercano de lo que se piensa, porque nos conecta a todos con nuestros propios procesos de aprendizaje. Cuando la gente entra al Museo y empieza a ver los objetos, ellos no se conectan a través de la historia de la educación, se conectan a través de su propia historia, ‘yo utilicé este pupitre’, ‘mi pupitre era muy distinto a éste’, dicen. Por ejemplo, la campana (exhibida en una de las salas) a uno siempre le recuerda la escuela, es un objeto con el que muchos convivieron durante por lo menos doce años de su vida. Gracias a la interacción con las colecciones y sus muestras los grupos entran y se van con una visión completamente distinta de la que llegaron”.

Reflexionando en torno a este proceso María Isabel llega a la conclusión de que no sólo recordamos nuestros procesos educativos, en algunos casos llegamos a problematizarlos: “Por ejemplo, cuando uno ve la rigidez que había en los pupitres, con patas de fierro y fijado en el suelo uno puede deducir que, entre otras cosas, trabajar en grupo no era lo que estaba considerado como estrategia de aprendizaje. O que los asientos no estuvieran diseñados para los alumnos zurdos, menos aún para los alumnos discapacitados, permite preguntarse qué pasaba con la integración”.

Orellana cuenta que muchos escolares, universitarios y pedagogos vienen de visita con sus grupos, y al irse se van con otra percepción, logrando movilizar sus representaciones en un ejercicio de memoria e imaginación al entrar en contacto con los objetos y montajes de la exhibición. “Nosotros siempre que tratamos el tema del castigo les mostramos unos objetos que son bien representativos de este acto. Está la cabina del castigo, mueble donde encerraban a los niños (utilizada en la época colonial), también tenemos palmetas, todos elementos que son visualmente llamativos. Cuando narramos este tema también le hacemos entender a los niños que en la época en que esos elementos se aplicaban estaba socialmente aceptado, no era percibido como tortura dentro de la sala, aunque en la práctica lo fuera. Entonces a ellos les nace reflexionar acerca de los tipos de castigo que hay ahora en los colegios”.

Con estos espacios y momentos el Museo de la Educación Gabriela Mistral se ha propuesto ser una institución comunitaria y popular; para divulgar los antiguos y nuevos conocimientos. Su encargada de Desarrollo complementa: “Tuvimos un proceso participativo donde la comunidad opinó. Los profesores, los estudiantes, la gente del barrio, los académicos, toda la gente que de alguna manera estaba involucrada con la educación, nos expresaron qué es lo que querían que hubiera aquí adentro y cómo veían el espacio”. Así construyeron un proyecto museológico que estima que el 70 por ciento de su público es escolar, asumiendo las visitas guiadas y las charlas que brindan como sus principales servicios.

La Historia de la Educación

“En Chile siempre ha habido leyes que rigen el modelo educativo, dan marcos regulatorios, pero la gente no las conoce y eso finalmente se traduce en las políticas educativas que el Estado mantiene. Por eso es importante saber por qué se originaron, quién las originó, quién estaba detrás”, afirma la Directora, y continúa refiriéndose a la ausencia de estos contenidos en la formación de muchos docentes: “Yo encuentro que es una aberración que la historia de la educación no esté en las mallas de los profesores, porque a mí me parece que si hay una profesión en la que tú tienes que cuestionar tu quehacer es en la pedagogía, en ese sentido este servicio que damos se ha ido potenciando cada vez más”.



Palmeta de castigo.



Ambientación sala de clases, al fondo se observa la cabina de castigo.

El Museo construye un relato de la historia de la educación, corrientes pedagógicas y normativas educacionales, por eso el académico del Departamento de Historia de la Universidad Alberto Hurtado, Pablo Toro, coincide en su valor pedagógico como conservador y expositor de los procesos nacionales, en particular para los nuevos profesionales que forma, y ha visitado el Museo en distintas ocasiones junto a grupos de estudiantes de Pedagogía de su casa de estudios. Al respecto comenta: "es para apoyar cursos, una actividad complementaria. Para los estudiantes de Pedagogía Básica es una ayuda en el ramo de Historia de la Educación y para pedagogía en historia se trabaja en el ramo de Políticas Educacionales en Chile. Generalmente les pedimos que lo integren al examen oral y que lo relacionen con los contenidos vistos en el curso. Recomiendo visitarlo como actividad complementaria para los escolares también. A los chicos les permite mirar una realidad distinta a la que viven y también parecida en algunos casos. Además se puede armar un circuito de visita, en los alrededores está el Barrio Matucana y el Museo de la Memoria, por ejemplo".

La educadora de párvulos de la Escuela Salvador Sanfuentes, Catalina Paredes, también le dio un sentido pedagógico a las visitas: "a mí me tocó participar en un proyecto Bicentenario del Museo. Durante tres meses fuimos a talleres y visitas todos los martes con los niños (de kinder). De forma muy didáctica se les enseñó a valorar la historia, el patrimonio personal y colectivo. Se les pidió que llevaran su 'tesoro', que era algún recuerdo u objeto preciado que guardarán y así les enseñaron el sentido de la conservación y difusión del patrimonio, desde un punto de vista preescolar; para que ellos lo entendieran. También crearon banderines de la Escuela, como se hacía antiguamente, los que pudieron ver en el museo".

Estos usos que la comunidad ha hecho del Museo van en la línea que la entidad ha venido trabajando desde su renovación, por eso las encargadas lo valoran y fomentan.

Además de estos servicios, el espacio ofrece a sus visitantes prestaciones tradicionales: previa cita concertada, es posible consultar los catálogos y solicitar las publicaciones de su biblioteca, la que tiene una sala de lectura. Asimismo, se puede utilizar la sede Chacabuco de la biblioteca del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación, orientada a docentes de aula, profesionales especialistas de establecimientos escolares, estudiantes de pre y postgrado de educación superior e investigadores. Por último, se puede acceder al archivo fotográfico digitalizado mediante su base de datos, pudiendo solicitar hasta cinco imágenes de interés, las que se entregan en formato digital a través de un disco compacto que debe llevar el visitante.

Para mayores informaciones:

Teléfono: (2)6818169

Correo: contacto@museopedagogico.cl

Web: www.museodelaeducacion.cl

El Museo recibe tus donaciones y fotos antiguas:

Si quieres donar a las distintas colecciones de objetos y libros, o conservas fotos antiguas que pueden aportar a la colección de imágenes relacionadas a la historia de la educación, comunícate con María Fernanda Martínez, encargada de Desarrollo, al siguiente mail: desarrollo@museopedagogico.cl

“La Calidad y Equidad de la Educación depende de un Ministerio de Educación Inteligente, es decir, que Aprende de sus Docentes”

La experiencia de los Talleres de Educadores (1970-1973)

Entrevista a Rodrigo Vera¹



Durante el gobierno de la Unidad Popular de Salvador Allende (1970-1973) emergieron los Talleres de Educadores (TE), una posibilidad real de valorizar el conocimiento desde la práctica profesional de los docentes. Los TE fueron una instancia grupal de discusión sobre la práctica, donde los profesores investigaban y analizaban el protagonismo docente en los procesos pedagógicos que viven sus estudiantes en el aula. En esta entrevista, Rodrigo Vera, Coordinador General del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas -CPEIP- durante ese período, nos presenta el contexto, filosofía, y desafíos de esta apuesta donde se creyó en la capacidad del profesorado para ser protagonista de la transformación de las escuelas chilenas.

¹ Primer doctorado en Filosofía de la Universidad de Lovaina (Bélgica). Profesor de Filosofía, Licenciado en Educación y Egresado de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Estudios de Psicología Social en la Escuela de Psicología Social de Enrique Pichon Riviere (Buenos Aires, Argentina).



Una forma de contar la historia educativa

¿En qué lugar de la historia de la educación se inscriben los Talleres de Educadores?

Yo creo que la historia de la educación en Chile puede mirarse de distintas maneras. De una parte, está aquella historia de la educación de todo lo prescriptivo, el marco jurídico, lo normativo, la legislación y su evolución en la historia de Chile. Hay una segunda mirada, que se refiere a cómo esa legislación se ha convertido en política de Estado, y se revela en la forma de relación entre el Ministerio de Educación y los profesores, en la organización del sistema, en los modos en que se aborda la educación pública, la educación subvencionada y la privada. Estas dos miradas representan la historia del discurso institucionalizado, lo que la sociedad fue construyendo como consenso, orientación y dirección.

Pero hay una tercera mirada, que tiene que ver con las prácticas pedagógicas, y su evolución a través de la historia, sobre ésta se asienta la tesis de trabajo de los Talleres de Educadores. Esta tesis sostiene que la educación se juega en sus prácticas pedagógicas, y que todo el resto, la superestructura de base material, serían las condiciones pedagógicas de existencia o las condiciones pedagógicas de la experiencia del estudiante, es decir, que la historia puede construirse desde un tercer punto de vista. Los Talleres de Educadores hacen parte de una historia de la educación que apostaba por construir historia desde los actores. Lo institucional es una dimensión, es un elemento que influye en las prácticas pedagógicas y en las experiencias de aprendizaje, pero no es necesariamente toda la realidad educacional. La apuesta, en la cual yo me enmarco, es que el cambio educativo y el cambio de las prácticas pedagógicas no se producen si no hay participación de los docentes y educadores, pensados como ciudadanos situados en la primera línea de donde se juega la suerte educativa de los y las estudiantes. Yo me ubico en un enfoque de la historia de la educación mirada desde sus prácticas pedagógicas, donde los educadores pueden disponer de mayores márgenes de influencia para generar las condiciones para plantearse sus transformaciones y asumir co-responsabilidades por sus resultados.

La visión de las escuelas durante la Unidad Popular

¿Cuáles fueron las características del contexto que ayudaron a dar nacimiento a los Talleres de Educadores en Chile?

Los Talleres de Educadores son parte de una concepción de política educacional que en el tiempo de la Unidad Popular tuvo que ver con la construcción de ciudadanía, es decir, si yo soy ciudadano y además soy profesor; mi ciudadanía está donde yo trabajo como profesor; no sólo soy ciudadano del barrio, sino que tengo la posibilidad de aportar al bien común, a la sociedad en su conjunto y a las personas, porque tengo un contacto directo con las y los estudiantes, con sus experiencias de aprender.

La escuela era bastante aburrida para las y los estudiantes, normada, autoritaria, una escuela donde la disciplina era muy parecida a la que hoy día existe, muy impuesta y rígida. Con la Unidad Popular lo que se generó más bien fue una "indisciplina", donde se dio paso a otros órdenes escolares, muchas experiencias de autodisciplina, por ejemplo, las de autogobierno estudiantil. Todo ello tuvo mucha repercusión en el proyecto de la Escuela Nacional Unificada (ENU), donde el tema de la participación fue uno de los principales ejes. Entonces, desde esta perspectiva nosotros planteábamos, por ejemplo, que el director fuera elegido por los actores de la comunidad educativa y que la escuela fuera una experiencia de democracia, de eficiencia y de integración social.

La concepción de la Unidad Popular era la de un socialismo participativo, de responsabilidades colectivas, de integración social, de reivindicación de la democracia participativa. Teníamos la sensación de que había que construir la democracia. Digamos que la democracia que existía era la democracia de una elite burguesa, limitada y restringida. Por lo tanto, lo que había que hacer era ampliarla y reformularla, y en eso estábamos. En ese sentido, imaginábamos una escuela donde la agrupación de los actores construyera una nueva escuela, más integrada e igualitaria.

El Estado, por otra parte, creaba las condiciones para una nueva sociedad sobre la base de

la participación de los ciudadanos, donde además, en educación, ejerció un papel de liderazgo pedagógico, donde su poder no fue la imposición, la regulación, ni la prescripción, sino la capacidad de convencimiento, de convocatoria, de apoyo para que esa dinámica que los docentes podían lograr, se adecuara a las necesidades de aprendizaje de las y los estudiantes y a sus deseos de ser ciudadanos de una nueva forma de sociedad. La participación no era sólo de consulta, sino que reconocía la práctica pedagógica como la concreción de las políticas educacionales, desde su diversidad y singularidad en cuanto a sus contextos y actores. Es decir, una participación que dialoga con una visión legislativa que tiende a homogenizar con el valor de la igualdad en la escuela, junto con reconocer que esa igualdad, para ser efectiva, requiere considerar las diferencias al momento de entrar al aula, con estudiantes que son distintos en contextos culturales, socioeconómicos, vivencias personales, tipos de familia diferentes, tomando en cuenta también que cada docente que se pone en frente de estudiantes distintos es a su vez distinto, porque la historia biográfica de cada docente no es igual a otra.

Los Talleres de Educadores y el protagonismo reflexivo docente

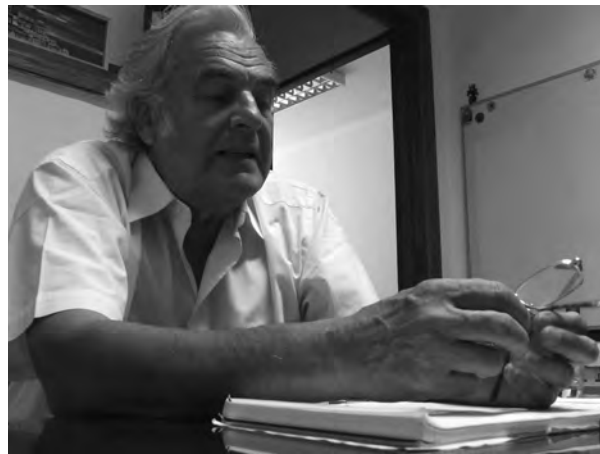
Entonces, ¿cuál fue la evolución que fueron teniendo los Talleres?

El gobierno de la Unidad Popular comenzó el 4 de Noviembre de 1970. Ahí, como uno de los cuatro Coordinadores Generales del Centro de Perfeccionamiento, me hice cargo de tres asignaturas: Filosofía, Ciencias Sociales y Lenguaje –Castellano o Literatura–. Iniciamos un proceso de participación y consulta el 15 de marzo de 1971, que lo prolongamos todo ese año, a través de jornadas de tres días, en distintas provincias. Primero con los profesores de Filosofía, luego desde las otras dos asignaturas. La pregunta guía era: ¿qué perfeccionamiento docente nos conduce a asegurar que los estudiantes tengan la mejor educación posible? Esta educación posible era imaginada para un estudiante, que durante su época escolar, adquiriera capacidades para decidir sobre su vida, decidir sobre sus relaciones familiares, decidir sobre sus relaciones sociales, decidir sobre su participación política. Entonces la discusión era cómo hacerlo, cómo nos organizamos como profesores

para contribuir a la formación de seres autónomos, libres, ciudadanos, participativos, solidarios, que sientan además una responsabilidad no sólo por sí mismos, sino que también por la sociedad.

A medida que avanzábamos la consulta fuimos dando forma a lo que sería este modelo de aprendizaje y perfeccionamiento, que no era transmitir recetas, sino más bien generar instancias de análisis de la práctica docente para su mejoramiento constante. De este modo, se constituyeron pequeños grupos de análisis, que buscaron inspirar a su vez la práctica pedagógica y examinar la forma de aprendizaje de los estudiantes, bajo el supuesto que si los profesores pueden aprender a partir de su práctica, ellos debieran estar en condiciones de favorecer que los alumnos adquirieran capacidades también de aprender de sus prácticas como estudiantes. En ese tiempo, más que ahora yo creo, había más debate pedagógico. Había plena conciencia de que uno no le podía pedir a la escuela todo, lo que ésta tenía que hacer era proporcionar herramientas para que el alumno pudiera ser independiente. Había mucha conciencia de que el estudiante aprendía también fuera de la escuela, en colaboración con la familia y la sociedad. La institución escolar debiera proporcionar, más bien, capacidades para aprender a aprender; y por otra parte, desarrollar las capacidades para aprender de los propios docentes y aprender de su propia experiencia y resultados.

En marzo de 1972 hicimos la experiencia de Talleres a lo largo de todo el país. En muchos lugares





se lograron cosas fantásticas, ya que floreció la participación de la comunidad educativa. Durante esos días, de forma paralela y de manera autogestionada, los estudiantes cortaban árboles, limpiaban la escuela, la pintaban; los padres y apoderados organizaban una fiesta y los docentes hacían eventos pedagógicos. Los Talleres de Educadores eran el núcleo duro de cada escuela, donde los docentes se coordinaban para que el estudiante tuviera vivencias que de otro modo no tendría.

¿Cómo se implementaron los Talleres?

Hubo varias maneras de implementarlos. En las grandes ciudades, alrededor de diez profesores, de tres o cuatro escuelas cercanas, se juntaban, generando una dinámica de convivencia. Lo pasaban bien, tomaban tecito, e intercambiaban ideas, material didáctico y bibliografía, y se fue forjando ahí el aprendizaje de la metodología de taller. Allí se trabajaba sobre las unidades de aprendizaje, relatando lo que se había hecho con los alumnos y los resultados que se obtenían. Y esa era la dinámica del taller. Desde el CPEIP hicimos un apoyo bibliográfico académico para los docentes, conectando a los principales catedráticos que había en la Universidad de Chile, a quienes les pedimos que hicieran una selección de textos, de tal manera que había una literatura básica por asignatura. Por ejemplo, Filosofía sacó tres textos: uno de psicología, otro de filosofía contemporánea y otro de historia; en Ciencias Sociales, en tanto, habían dedicados a la geografía, historia, y en literatura también. En el fondo lo que se procuraba era que hubiera renovación de los contenidos escolares, acercándolos, además, a las

actitudes y necesidades de los estudiantes. La idea era que los profesores se sintieran responsables por los alumnos y que los comprendieran en su individualidad, con sus propios ritmos.

Por otra parte, los docentes al pasar la mayor parte de su vida con niños, tendían a infantilizarse, entonces que pudieran hablar entre adultos era una manera de generar una instancia de encuentro y de conversación entre adultos ligados por la tarea de educar.

Entre una sesión y otra, llegaban al mes siguiente, o a veces a la semana siguiente, y se contaban lo que habían hecho en la escuela y cómo habían logrado motivar a los estudiantes para tener resultados en las clases que juntos habían planificado. Así, ampliaban las posibilidades de lo que hacían. No teníamos la noción de que hubiera un sistema de evaluación estándar. El grupo se convertía en una referencia profesional donde los docentes, al volver a la escuela, ya estaban pensando cómo iban a contarle a los otros miembros lo que estaban viviendo, entonces, pasaban a tener una visión mucho más atenta de la realidad.

¿Y cómo continuó el proceso de los Talleres hacia 1973?

Fue al inicio del 73 cuando se aprueba un decreto que, para mí, fue uno de nuestros triunfos mayores, en que se determina la suspensión de clases una vez al mes para que funcionen los Talleres de Educadores a lo largo del país. Es decir, un perfeccionamiento que sea parte de la jornada profesional del docente. Fue una cuestión grandiosa. A lo largo de todo el país se reunían simultáneamente entre 300 a 400 grupos, de nueve de la mañana hasta las seis de la tarde. Algunas veces nos comunicábamos por radio para darles la bienvenida a todo el mundo, un mensaje cálido, donde se les decía que tenían una oportunidad de participación, para pensar en sus estudiantes.

Sin embargo, esto duró hasta agosto del 73, ya que había una polémica enorme, donde la oposición empieza a atacar los Talleres de Educadores, aduciendo que eran una forma de adoctrinamiento político. Por eso el gobierno los suspendió, con mi oposición y molestia, porque la verdad es que había un alto grado de adhesión entre los docentes a esta posibilidad de

sentarse a conversar sobre lo que hacían. De hecho, en 1972 se había agregado la asignatura de francés, y el 73 había otros profesores presionando para entrar a la era de los Talleres de Educadores.

En el desarrollo de los Talleres se produjo una tensión. Yo estaba interesado en generar participación para intentar modificar la escuela directamente, vía participación; y otro grupo, mayoritario, estaba por transformar la escuela por una ley. Eran dos mecánicas distintas, yo participaba de los debates, pero lo que a mí más me interesaba era que hubiera una concepción de política educacional que relevara que lo más importante era lo que podía producirse desde el aula, con los propios profesores independientemente de su tendencia política. Esto nos ponía al Centro de Perfeccionamiento más de un lado, y a la dinámica, asociada a la ENU, en la Superintendencia, más de otro. Eran dos concepciones distintas y complementarias de cómo poder contribuir a que la escuela se transforme de manera efectiva; y bueno, las dos fueron absolutamente abortadas en 1973.

Después de cuatro a cinco años de los Talleres, si se hubiese mantenido esa voluntad política que había, con una mayor cohesión interna, hubiésemos tenido una jornada semanal de trabajo docente destinada a Talleres, es decir, cuatro horas semanales dedicadas al perfeccionamiento. Yo creo que se podría haber logrado.

La dictadura que vino después sólo mantuvo una política educacional tradicional.

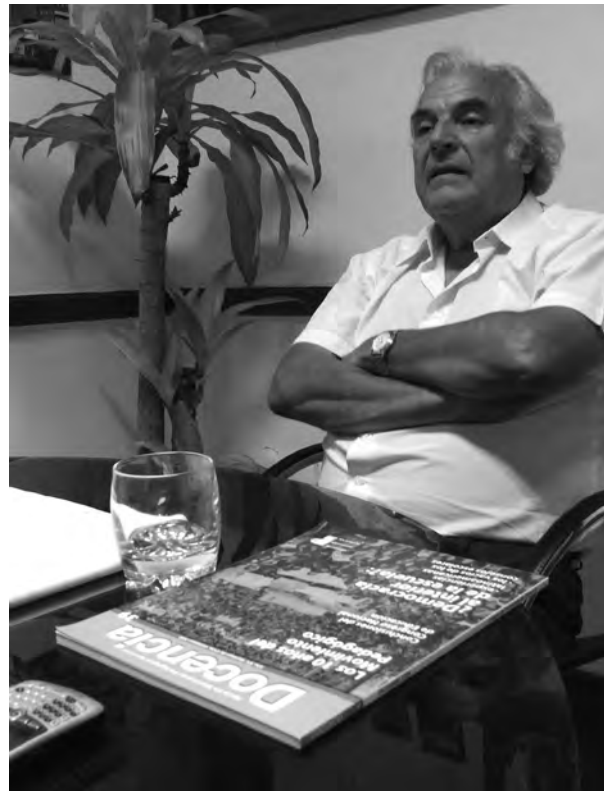
Un contraste con el encierro docente de hoy

¿Cuál es la valoración que usted le da a los Talleres de Educadores desde nuestros días?

Tengo la impresión que hoy en día lo que marca a la mayor parte de las escuelas es el sinsentido: el sinsentido de lo que se tiene que hacer; el sinsentido de lo que tiene que hacer el profesor; el sinsentido de lo que tiene que aprender el alumno. En ese tiempo era lo mismo, creo que había cosas muy parecidas. Los Talleres eran una búsqueda de sentido de la enseñanza por los educadores para que a su

vez entre los estudiantes existiera un sentido en sus aprendizajes. En el taller los educadores podían asumir el cambio de su mentalidad respecto a una escuela como un proceso propio, como un desafío que la escuela requería ser transformada desde dentro, desde sus actores.

Denominábamos y seguimos denominando a esta apuesta: “Profesionalización de la práctica docente”. Esto implicaba que el educador pasa a co-responsabilizarse, junto a la institución, por sus resultados. Y cuando decimos una co-responsabilidad con resultados, estamos diciendo que pueda tener una capacidad de aprender a partir de su práctica, investigando y analizando su protagonismo en los procesos de aprendizaje que viven sus estudiantes. Entonces definimos la participación de los docentes como un proceso de profesionalización de sus prácticas, dándoles una mayor autonomía, un mayor margen de incidencia, reconociéndoles instancias de reflexividad y su capacidad de aprender de esas prácticas y de generar





conocimiento a partir de ellas. Una escuela inteligente es esa escuela que aprende a través de lo que aprenden los docentes en su práctica pedagógica. La calidad y equidad de la educación depende de un Ministerio de Educación inteligente, es decir, que aprende de sus docentes, quienes están en la primera línea de la experiencia del aprendizaje.

Hoy día estamos en medio de una política educacional de enfoque neoliberal, donde el Estado renuncia a su papel de liderazgo pedagógico, que carece de herramientas y modelos de aprendizaje de cómo poder cambiar las prácticas pedagógicas para que sean más efectivas. Tengo la impresión que el Ministerio y las municipalidades sólo administran, pero no aprenden de lo que está sucediendo en cada una de las escuelas. La situación en materia de política educacional me parece desastrosa en cuanto a aprendizajes a partir de la práctica, además que se ha sindicado a los docentes como los únicos responsables de que no se hayan obtenido buenos resultados. Esta culpabilización la considero perversa y un maltrato como cuerpo profesional. El profesor está como encerrado, sofocado, por el SIMCE como única manera en que se evalúa su trabajo y sus aportes a la formación de las y los estudiantes.

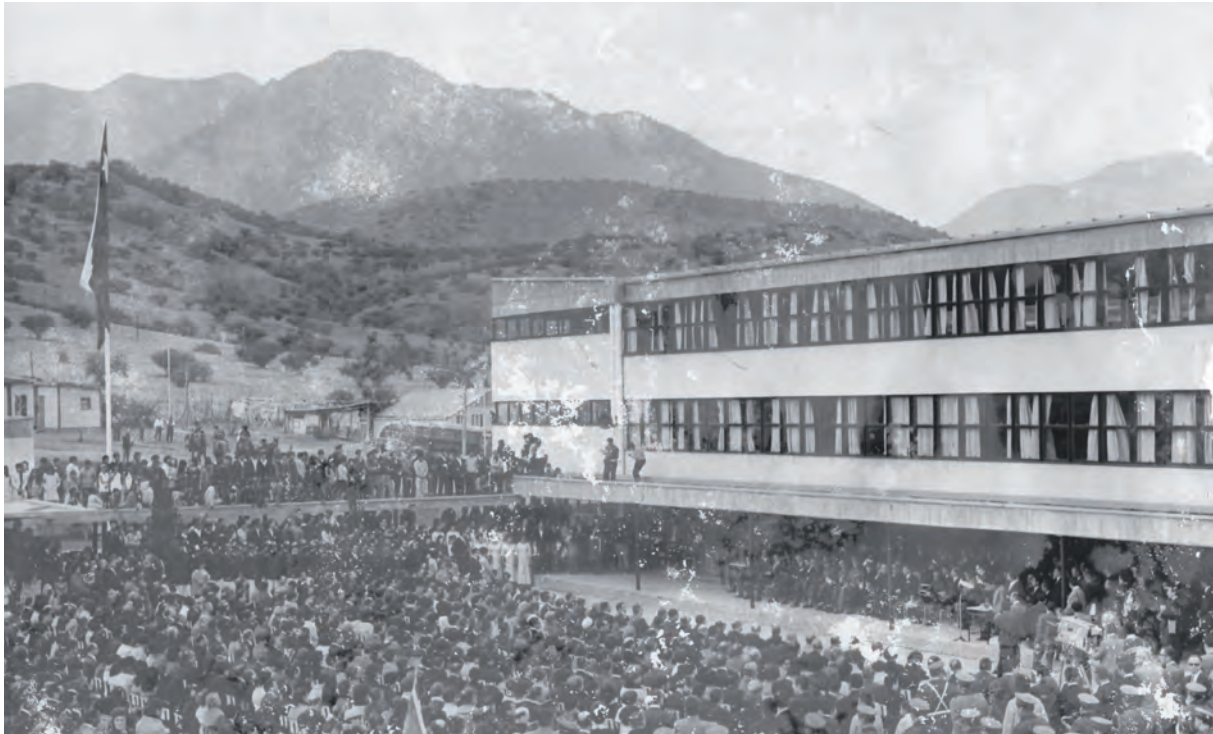
Yo creo que el gran tema es que si se cree o no que los profesores son capaces de asumir más responsabilidades pedagógicas, sobre la base que se generen condiciones institucionales para que dispongan de mayores márgenes de incidencia al servicio de

los aprendizajes de las y los estudiantes. Una forma de profesionalización individual del docente es la que está haciendo hoy el Ministerio de Educación, donde se le trata como un individuo solitario, encargado de cambiar lo que sea para asegurar su permanencia en el sistema. Lo que nosotros planteamos más bien es la "profesionalización de la práctica" del docente, la cual se transforma en los procesos reflexivos colectivos de co-responsabilidad por los resultados entre institucionalidad y actores del sistema escolar.

Ahora, yo quisiera hacer énfasis, que esto que forma parte de la historia del 70 al 73, un enfoque de política educacional centrado en la modificación de las prácticas pedagógicas mediante un mayor protagonismo de los actores o de ampliación de sus márgenes de incidencia, sigue siendo vigente y sigue siendo una demanda histórica de la educación y de sus educadores. Lo nuevo es que se requiere de comunidades de aprendizaje donde sea posible intercambiar experiencias y fortalecer las competencias pedagógicas para aprender y producir conocimientos a partir de las prácticas.

Hay un lema de Allende que decía: "Los únicos privilegiados en mi gobierno serán los niños", era ese el norte, era muy bonito y entusiasmante formar parte de una historia de una educación de calidad, con cobertura, integración social y retención plena. Fue terrible como todo terminó, pero la mística que tuvimos del trabajo masivo a nivel de nación fue impresionante. Espero que a ustedes les toque vivir eso.





Ceremonia de inauguración del CPEIP

Los inicios del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP)

Mario Leyton Soto¹

* Las fotos contenidas en este artículo fueron facilitadas por el Prof. Mario Leyton.

¹ Primer Director del CPEIP, 1965-1973. Premio Nacional de Educación 2009, 1965-1973. Master of Art en Educación y Estudios Completos de Doctorado en Educación: Planificación Curricular y Evaluación, Universidad de Chicago. Director Fundador de la Dirección de Postgrado de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Premio Orden al Mérito Docente y Cultural Gabriela Mistral. Premio Nacional de Educación 2009.



La creación del CPEIP surgió en el contexto de la Reforma Educacional del Gobierno del Presidente Eduardo Frei Montalva (1964-1970) y constituyó la estrategia clave para enfrentar una situación de crisis generalizada de nuestra educación, caracterizada por graves problemas de calidad y equidad. En el año 1964 un tercio de la población escolar no tenía acceso a la educación, porque no había escuelas ni profesores para ella, y las tasas de deserción y repitencia eran muy altas. El sistema educativo parecía más orientado a eliminar alumnos que a garantizarles su permanencia y progreso dentro de él, según lo indican los datos siguientes: en el sector público, de un total de 1.235.000 alumnos, un 70% repetía el primer año, el 40% abandonaba al tercer año primario y terminaba la Enseñanza Básica el 35%; a la Enseñanza Media entraba alrededor del 16% y a la Educación Superior llegaba sólo el 2,6%, eso es 32.995 alumnos². Incidían en estas cifras, la carencia, en cantidad y calidad, de asistencialidad complementaria de alimentación y salud para los alumnos de bajos recursos.

Además era un sistema altamente elitista, cuya estructura de organización curricular (6 años de primaria y 6 años de secundaria), no sólo reproducía sino que estimulaba la profunda estratificación de la sociedad chilena; el propio currículum (planes, programas y textos de estudio), las metodologías de enseñanza y los procedimientos de evaluación, desactualizados e impertinentes, estaban destinados a satisfacer las necesidades educativas del pequeño porcentaje de estudiantes que estaba en condiciones económicas para ingresar a la Universidad y a las carreras liberales, que era hacia donde realmente se orientaba el sistema educacional. Por su parte, la Educación Técnico Profesional, de entre 3 y 7 años de duración, preparaba normalmente a los hijos de obreros y campesinos en oficios manuales o técnicas primarias que no tenían nada que ver con las demandas del desarrollo científico-tecnológico y económico que el país requería. Estos estudiantes, así como los profesores de las Escuelas Normales, tampoco podían tomar el Bachillerato para ingresar a la Universidad, puesto que era un privilegio reservado a los egresados de los liceos. En suma, dos subsistemas destinados a mantener y perpetuar la

estratificación y la segregación social del país. Incluso, los servicios de Orientación, Supervisión y Evaluación del Ministerio de Educación, estaban orientados a mantener o profundizar la selectividad de la oferta educacional ofrecida y su naturaleza obviamente excluyente.

La formación de profesores y el perfeccionamiento estaban encauzados en el mismo sentido. Existían los profesores secundarios o de primera categoría, formados en las Universidades, y profesores primarios y técnicos formados en las Escuelas Normales o Institutos Técnicos, considerados de segunda, estratificación que se reflejaba en las propias organizaciones gremiales del Magisterio.

Enfrentar esta crisis no era tarea fácil para el Ministerio de Educación, fraccionado en múltiples unidades técnicas encargadas de procesos considerados cruciales para mejorar la calidad y la equidad de nuestra educación, y que se traslapaban permanentemente en un ambiente de competencia poco productivo. Se requería, por consiguiente, de una institución con un alto nivel académico que se encargara de la coordinación e integración de dichas unidades e instituciones, en particular, de aquellas que se dedicaban a la investigación educacional aún incipiente en el país, a la planificación y el desarrollo curricular, y al perfeccionamiento del profesorado.

Tan importante como la coordinación de dichos procesos, era urgente superar el empirismo pedagógico generalizado en el sistema educacional a todos los niveles, y resignificar científicamente a la pedagogía, la profesionalización de la carrera docente a nivel superior y la dignificación del magisterio. Para ello, era importante impulsar a nivel nacional la investigación y la experimentación pedagógica con impacto directo en el aula.

Por último, era necesario considerar como parte integral del proceso de formación permanente, el perfeccionamiento profesional de los profesores, y en particular, de los profesores de Enseñanza Media, que hasta entonces era prácticamente inexistente, y el que existía era esporádico, atomizado, impertinente a las necesidades del aula

2 E. Schiefelbein: Informe sobre la Reforma Educacional 64-70. Oficina de Planeamiento, Ministerio de Educación. Santiago de Chile 1970.

y desactualizado. Especial relevancia mereció la nueva política de perfeccionamiento respaldada por el Gremio del Magisterio, que se aplicó a partir del principio de que la actualización permanente del profesorado en los nuevos conocimientos científicos y avances pedagógicos constituía la viga maestra del mejoramiento de la calidad de la educación y de la implementación de cualquier innovación.

Para cumplir estos objetivos se creó el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, como una institución académica superior, rectora en la materia propia de sus objetivos. El CPEIP nacía así con grandes expectativas y delicadas responsabilidades.

Los primeros pasos

El CPEIP inició informalmente sus actividades a comienzos del año 1965, en una señorial casa perteneciente a la familia Ugarte, en la calle Castro

441 de Santiago, hoy absorbida por la carretera Norte-Sur, como un Programa de Perfeccionamiento de los profesores de Ciencias y como sede del Proyecto Experimental de "Lectura Adelante". Paralelamente, y a efectos de formalizar académica e institucionalmente su existencia, don Juan Gómez Millas, Ministro de Educación, encomendó la preparación de una propuesta para crear una institución que asumiera la responsabilidad de dar respuesta a la problemática señalada, porque de ella "dependía la calidad de nuestra educación". También Gómez Millas inició conversaciones con la Federación de Instituciones de Educación Particular (FIDE), para que organizara una institución similar responsable de perfeccionar a los profesores de la Educación Particular. Así nació el Centro de Investigaciones y Desarrollo Educativo (CIDE) como organismo homólogo al CPEIP.

La creación del CPEIP quedó institucionalizada en el artículo 50 de la Ley No. 16.617 del 27 de enero de 1967, que establecía:



Autoridades en la ceremonia de inauguración del CPEIP



“Créase en el Ministerio de Educación Pública el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. El Instituto Superior del Magisterio, el Instituto de Cursos Libres de Perfeccionamiento, el Departamento Pedagógico y la Sección de Perfeccionamiento del Personal de la Dirección de Educación Primaria y Normal, y la Dirección de Educación Secundaria, pasarán a formar parte de dicho Centro”.

“Corresponderá al Centro a que se refiere el inciso anterior, la realización de los cursos de capacitación y perfeccionamiento que constituyen requisitos de ingreso, ascenso o permanencia en los servicios educacionales, como asimismo, las tareas de experimentación e investigaciones pedagógicas y perfeccionamiento en lo que concierne al Ministerio de Educación Pública”.

A su vez, por Decreto 6.494 del 1° de septiembre de 1967, se estableció su Reglamento Orgánico y con el Decreto 767 del 13 de enero de 1969 sus plantas profesionales, administrativas y de servicios, y se fijaron las remuneraciones correspondientes a dichas plantas.

La labor realizada

La fructífera labor realizada por el CPEIP como motor académico pedagógico de la Reforma Educacional y del desarrollo científico de nuestra educación, se debió a varias medidas estratégicas, que resultaron ser fundamentales para su exitosa trayectoria, tales como:

-Vincular e integrar desde el primer momento en la planificación, conducción y desarrollo del CPEIP, al Gremio del Magisterio y a la totalidad del profesorado nacional en sus actividades. Su participación fue decisiva al momento de evaluar el impacto de sus resultados, valorados hasta el día de hoy por los profesores, que llegaron a considerarlo como su “alma máter” y su hogar espiritual.

-Vincular institucionalmente, a través de su Consejo Superior, a las Universidades y en particular a las que formaban profesores, a la educación particular; a los gremios magisteriales, a la Superintendencia de

Educación y a las Direcciones Generales del Ministerio de Educación, con lo cual el CPEIP se perfiló como una institución de calidad académica superior a nivel nacional.

-Integrar, por primera vez en el país, a los cuadros académicos de las Universidades y en especial, a los del glorioso Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, al trabajo eminentemente pedagógico del CPEIP. Ello permitió vincularlos con los profesores de aula que aplicaban los programas y materiales de estudios elaborados por aquellos, facilitando un proceso de retroalimentación desde la práctica en beneficio de la pertinencia del curriculum a nivel local y nacional. Esta vinculación con la práctica en aula permitió, a su vez, retroalimentar la formación inicial de profesores, eliminando la nefasta dicotomía entre teoría y práctica, que tanto daño ha hecho y hace a la formación docente.

-Finalmente, dotar al CPEIP con un ambiente físico apropiado para la reflexión y el diálogo académico, a la altura –como decía Juan Gómez Millas– de “la dignidad del profesor y de su misión educadora”. Con esta visión en mente emergió el complejo de edificios del CPEIP en las hermosas y solitarias faldas cordilleranas de Lo Barnechea (sector Oriente de Santiago). A su vez los profesores de la Educación Técnica contaron para su perfeccionamiento con las hermosas instalaciones en lo que era la Hacienda de la Rinconada de Maipú³.

Logros e impacto del CPEIP

De acuerdo a su estatus de Instituto de Educación Superior del Ministerio de Educación, se convirtió el CPEIP en el referente científico pedagógico de la Reforma Educacional y en el motor del cambio educacional del país.

En el CPEIP se elaboraron las propuestas para el cambio de la estructura del sistema educacional vigente de 6 años de primaria y 6 años de secundaria y grados de educación técnica de duración variada de entre 3 y 7 años. Era una estructura desarticulada, que reproducía al interior del sistema educativo la estratificación de la sociedad chilena. La nueva

³ Decreto Supremo No. 3900 del 23 abril 1966.

estructura que se aplicó fue de enseñanza básica de 8 años y 4 años de media, y además inició, por primera vez en Chile, educación parvularia estatal, creándose la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) precisamente para fortalecer y ampliar este servicio hacia aquellas familias que no podían financiar un jardín privado para sus hijos. La reestructuración tuvo como objetivo fundamental facilitar un proceso educativo secuencial e integral, garantizando la permanencia y progreso dentro del sistema a todos los alumnos, sin discriminaciones sociales. Fue por ello, una estructura articulada y democratizadora, motivadora de la integración dinámica de la sociedad.

A la luz de la Disciplina del Currículum, y desde el CPEIP, se empezó a hablar en el país un lenguaje pedagógico de vanguardia, en uso en los centros educativos de mayor prestigio a nivel mundial. Se introdujo el concepto de Currículum y de Planificación del Currículum con una visión sistémica e integral del proceso educativo, que perfecciona el tradicional concepto de Didáctica que representaba una visión parcial de la pedagogía. Conforme a esta visión, se elaboró el nuevo currículum del sistema educacional y se elaboraron, por primera vez en Chile, los nuevos programas de estudio, conforme a un planteamiento taxonómico de los objetivos educacionales como indicadores conceptuales prácticos para la organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Paralelamente, se introdujeron en Chile los conceptos de: Evaluación Formativa y Acumulativa del Aprendizaje; la Evaluación del Currículum; la Evaluación Institucional; nuevos enfoques tecnológicos y cognitivos del aprendizaje, etc. En definitiva, este nuevo lenguaje abrió el camino hacia un pensamiento más científico y racional de las prácticas pedagógicas y la reconsideración de la pedagogía como un área respetable de las ciencias sociales.

El CPEIP sostuvo entonces que, en vez de reformas periódicas, era esencial garantizar procesos permanentes de mejoramiento de la Educación, y que para lograrlo, era esencial desarrollar la Investigación y la Experimentación Educacional como procesos integrados a la gestión, al currículum y al perfeccionamiento, tal como el propio nombre de este Centro lo indica. Consciente de que de

esta simbiosis dependía en gran medida la calidad de la educación, se promovió la investigación y la experimentación pedagógica en el CPEIP, en las Universidades y en los colegios del país. Se planteó incluso, que el aula de cada escuela debía ser un "laboratorio de investigación y experimentación pedagógica permanente", y que se le debía dar a los profesores una asignación como estímulo profesional por investigaciones y experiencias de aula⁴. Impulsó por ello, la puesta en marcha de Encuentros de Investigación a Nivel Nacional (ENIN)⁵ y el desarrollo de investigaciones y experiencias curriculares relevantes a problemas críticos de la educación nacional. Al respecto, cabe citar las investigaciones para poner en marcha experiencias pedagógicas innovadoras, que el CPEIP impulsó y orientó, tales como los Programas "Lectura Adelante" y "Educación Sexual y Vida Familia"; "Perfeccionamiento en Servicio de los profesores, PPS", y "Aulas Tecnológicas", entre otras.

Desde el CPEIP, se innovaron viejas concepciones de la Evaluación Educacional y se la ubicó integrada al proceso educativo y no externa a éste. Al mismo tiempo, se le desarrolló como un área científica-pedagógica, cuyos instrumentos y procedimientos fueron diseminados a través de programas de capacitación. Desde entonces, la evaluación, en sus diferentes modalidades, forma parte integral de las mallas curriculares de la formación docente en Chile y muchos otros países de América Latina. La evaluación, de esta manera, se ha constituido en el más sólido aval científico pedagógico de las Ciencias de la Educación.

Dentro del contexto de la evaluación como un proceso formativo, en el CPEIP se elaboraron propuestas para establecer el Sistema Nacional de Evaluación que debería incluir "Pruebas Nacionales" en el 4to, 7mo y 11vo año, con el propósito de tener información para retroalimentar el Sistema Educativo y a los aprendizajes de los alumnos, y no, con el ánimo de clasificar escuelas, profesores y alumnos entre "buenos" y "malos", para premiar a los primeros y castigar a los últimos.

El CPEIP logró cambiar el concepto y las prácticas del perfeccionamiento desarticulado y

4 Ley 16.617 del 27 enero 1967, art. 30, establece asignaciones especiales de perfeccionamiento y experimentación.

5 Estos encuentros que tienen vigencia hasta hoy día, desde las últimas tres versiones cuentan con participación de carácter internacional.



esporádico de los profesores por una concepción del perfeccionamiento como un proceso permanente y sistemático en el contexto de la formación continua, parte integral de un desarrollo profesional inherente a la tarea docente, y como se ha indicado previamente, se le concibió como un proceso íntimamente vinculado a la investigación y experimentación pedagógica, de tal manera que respondiera a las necesidades e intereses de los educandos en un mundo en que el cambio científico, tecnológico y cultural se aceleraba vertiginosamente. Todas estas medidas que apuntaban a profesionalizar la labor del docente y a dignificarle en su misión educadora, reconocidas con la asignación de perfeccionamiento. Conforme a estos principios, se capacitó en la aplicación del nuevo curriculum de enseñanza básica y de enseñanza media, en forma periódica y recurrente, a los 80.000 profesores del

sistema educacional chileno, y a los 8.000 directivos de escuelas y centros de nivel medio, científico-humanista y técnico profesional.

En el contexto de la dignificación de la carrera docente, en el CPEIP se elaboraron las propuestas para profesionalizar la formación docente a nivel superior; recogiendo una sentida aspiración del Magisterio. Ello permitió unificar la formación inicial de los profesores en la línea democratizadora de la nueva estructura del sistema educacional, eliminando la separación existente entre profesores de secundaria y primaria o profesores de primera y segunda categoría respectivamente. La propuesta incluía elevar la calidad de las Escuelas Normales a Instituciones de Nivel Superior; para que pudieran formar profesores de enseñanza media, además de



Presidente Frei Montalva inaugurando el CPEIP.

los de enseñanza básica. A las Universidades, se les solicitó y apoyó para extender la formación hacia el nivel básico de 8 años. Se trataba de construir la Escuela Única de Pedagogía, ambicionada por años por los profesores.

El CPEIP fue reconocido a nivel internacional como una Escuela de Graduados o Instituto de altos estudios en Educación. La UNESCO, la OEA, la Fundación Ford y otros organismos internacionales le financiaron programas para formar líderes educacionales para América Latina, especializándose en áreas tales como Planificación Educacional, Currículum, Evaluación, Administración y Supervisión Educacional. Incluso, equipos directivos y técnicos, encabezados algunos por el propio Ministro de Educación de sus respectivos países, vinieron a conocer y a aprender de la experiencia del CPEIP. Cientos de profesionales graduados en este Centro, retornaron a sus países para ocupar cargos directivos y académicos de primer nivel en el sistema educacional y en las Universidades; todos fueron portadores del nuevo pensamiento curricular impulsado desde el CPEIP hacia América Latina.

Se divulgaron, a través de su "Serie Científico Pedagógica" y de sus programas de capacitación nacionales e internacionales, las más modernas teorías y enfoques educacionales, transformando al CPEIP en el referente obligatorio, en Chile y en América Latina, de los progresos pedagógicos del momento en el mundo educacional. Esta labor de difusión científica pedagógica se favoreció con la venida de grandes personalidades del ámbito científico y educacional, como el Premio Nobel de Física E. Zhacarayas; el Prof. Benjamin Bloom de la Universidad de Chicago, el Dr. en Curriculum Educacional Thornton Hussein de la Universidad de Grena de Suecia, el Dr. Noel Mac Ginn de la Universidad de Harvard, el Dr. Gastón Milaret de la Universidad de la Sorbonne de Francia, entre otros.

El aporte a la Educación y a las Ciencias de la Educación que hizo el CPEIP en esa época fue reconocido a nivel mundial por la propia Asociación Internacional de Currículum (ICO) con sede en Ginebra, que calificó al CPEIP entre los tres mejores Centros de su tipo en el mundo⁶. En su primera década de

existencia, el CPEIP se transformó en el referente por excelencia de la educación chilena en el extranjero. Fue imitado, e instituciones similares surgieron o se reorientaron a partir de él en todo el continente: INE en Perú, ISE en Paraguay, SENAPER en Colombia, DINACAPED en Ecuador; Centro Magisterial en Venezuela; SIMAC en Guatemala, etc. De hecho, el CPEIP se convirtió en la Academia Superior de Educación del país, cumpliéndose con ello el sueño de su fundador Don Juan Gómez Millas. Desde allí se renovó el pensamiento educacional del país y, desde entonces, la pedagogía en Chile tomó un ritmo acelerado.

El CPEIP mantuvo su fructífera labor científica, curricular y docente durante los primeros años del Gobierno Militar, pero después de la Reforma de los 80, paulatinamente fue perdiendo su perfil y su presencia académica, y particularmente, los de ejecutor del perfeccionamiento de los profesores con sus propios equipos académicos, estrategia que había resultado clave para el éxito del CPEIP en sus primeros años. El desmantelamiento de sus equipos afectó también los procesos de investigación y experimentación pedagógica y su rol como el motor del cambio curricular del sistema educacional, situación que se mantuvo sin mayores modificaciones durante el período de la Concertación, salvo esfuerzos puntuales, en los últimos años, por revivir algunos de sus objetivos fundantes.

Finalmente, debemos hacer una reflexión en torno a los procesos de cambio y a la innovación en Chile en los últimos años, en los que normalmente y recurrentemente se está citando a experiencias educativas exitosas en diferentes países que debemos copiar sin, muchas veces, reflexionar sobre el contexto socio-cultural y económico en que dichas experiencias se desarrollaron, y naturalmente muy diferentes al nuestro. La experiencia del CPEIP, y por qué no decir de la Reforma del 64 - 70, fue una exitosa experiencia reconocida a nivel mundial, y muchas de sus innovaciones tienen hoy día tanta validez como la tuvieron antes. Por consiguiente, reorientar al CPEIP hacia sus objetivos originales sería de gran beneficio para la educación nacional. Por cierto, dichos objetivos contextualizados en la realidad actual, que en algunos aspectos de inequidad y baja calidad, son similares a lo

⁶ Leyton Soto, Mario (1972) - Conferencia de la Organización Internacional de Currículum (ICO) - "Chile: El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas". París, Nov. 29 - Dic. 3 de 1972.



“Agua, por favor, tráigannos agua”

Oscar Sandoval Sacre¹

Esas palabras se repiten diariamente tanto en mi mente como en mi corazón. Fueron pronunciadas por una sobrina domiciliada en Concepción, y después de varios intentos por comunicarme con mi familia, pues las líneas estaban colapsadas.

La situación en Los Ángeles estaba totalmente normalizada, tras unos tres días sin electricidad ni agua, la calma llegaba a miles de hogares angelinos. Nosotros no sufrimos de saqueos. Los supermercados después de ordenar sus estanterías, tras el restablecimiento de la electricidad, bajo la tutela de Carabineros, lograron abrir sus puertas para ofrecer sus vitales productos que eran devorados por una inexplicable psicosis colectiva de los primeros días.

Los Ángeles sufría el deterioro de viviendas y de importantes inmuebles catalogados como monumentos nacionales. Pero los medios de comunicación no lograron llegar a esta provincia para informar al mundo que el terremoto también nos había alcanzado. El camino a Mulchén estaba intrasitable, puentes rurales cortados, edificios en el suelo, escasez de combustible y el pedido de auxilio de mi familia se repetía una y otra vez. Mi auto estaba sin bencina, con mis hijos y algunos vecinos logramos llenar el estanque, adquirimos algunas provisiones y botellas de agua. Nos dirigimos a Concepción, era una odisea, Radio Bío Bío informaba de los saqueos y asaltos, pero teníamos que ir en ayuda de nuestros familiares.

Nuestro primer destino fue Tomé, leche, harina y algunos cereales eran el contenido de una caja hecha con amor para nuestros sobrinos y parientes.

Luego nos dirigimos al sector de Lorenzo Arenas, en Concepción; nuestra presencia era recibida

¹ Profesor de Lenguaje Liceo Comercial Diego Portales Palazuelos, Los Angeles.

con lágrimas en los ojos, nuestro botín máspreciado era el agua, pues la única que había era una turbia, de color café, con sedimentos, extraída de la Laguna Redonda, que tras el proceso de ser hervida satisfacía las sedientas bocas de mi hermana y sobrinos.

Ahora comprendo por qué mi madre guardaba botellas con agua todas las noches y antes de ir a dormir religiosamente llenaba algunos recipientes con el vital líquido.

Mi padre era funcionario público, cuyo sueldo no era de los mejores, pero mi sabia madre siempre se las ingeniaba para tener bien provista la despensa con alimentos necesarios para sobrevivir por un buen tiempo y siempre nos comentaba sobre el terremoto del 60. ¿Por qué los jóvenes no escuchan a los mayores ni atienden a sus experiencias vividas?

Estoy seguro que con este terremoto todos entendieron que debemos ser precavidos y tener siempre en nuestros hogares: linternas, pilas, agua, alimentos, etc.

Una vez restablecida la electricidad e Internet, a través de Facebook fue el mecanismo más utilizado para comunicarse, ya que los teléfonos fijos y celulares presentaban problemas por la congestión. Por este medio pude saber que mis alumnos estaban bien.

Los días avanzaban y debíamos integrarnos a nuestras labores pedagógicas y vienen las charlas, los operativos de seguridad, la operación Deyse es desempolvada de los escritorios, pero me hago la pregunta ¿ante la ocurrencia de un sismo grado 8.8, el ser humano será capaz de actuar según las normas establecidas por los expertos? No es fácil para el profesor dar tranquilidad a 45 alumnos de su sala mientras tiene la inseguridad de su familia en su hogar.

“Agua, por favor, tráigannos agua”, clamor que golpea en mi corazón y en mi mente cada vez que se repiten las réplicas.

Hoy me siento más humano, quiero más a mi familia y el valor de la solidaridad, de la amistad se unen al deseo de salir adelante, de superar la adversidad y de darle gracias a Dios por estar con vida para seguir cumpliendo con mi labor de esposo, padre, tío y de profesor, para seguir enseñando porque así lo dicta mi vocación y mi corazón.



¿Padre, profesor o ciudadano?

Marcelo Herrera Oñate¹

Siempre me rondó la pregunta sobre esta triple responsabilidad. Pero al convertirme en padre me urge responderla: ¿Estos roles sociales son incompatibles, antagonistas o sinérgicos? Con la estremecedora realidad del terremoto y tsunami del 27 de febrero, me enfrento a un encrucijada donde ya no sólo debo resolver la pregunta en un plano teórico y reflexivo, sino que en la práctica ineludible de un profesor de educación media, que tiene una compañera y una hija de cuatro meses, y además pretende construir con sus clases y su vida social, ciudadanos.

¿Qué hacer en un evento tan desconcertante y extremo como un movimiento telúrico de 8.8 grados Richter, en una sala de clases –el espacio inviolable de todo educador– al frente de 40 alumnos que confían en uno, mientras piensas en tus hijos, hermanos, padres, cónyuges, y en toda la comunidad que se constituye con las familias de esos, tus alumnos? Al intentar una respuesta que mezcle en justas proporciones lo emotivo y lo racional, aparece el concepto globalizante de Ciudadanía. Por un lado el rol de la familia y de los padres, que por naturaleza obvia, buscan su bienestar y potencian los intereses privados, hasta llegar a extremos antisociales como el egoísmo, todo esto en indivisible síntesis con los miedos, aprehensiones y afectos propios de este grupo social nuclear. En otra arista emerge la ciudadanía, como esa propiedad esencial de todo ser humano que lo capacita para participar en la construcción del bien común en igualdad de condiciones con el Estado y todas sus instituciones, ciudadanía que sólo se puede expresar y desarrollar cabalmente en el espacio de lo público, espacio donde por derecho propio todos y todas confluyen y dejan atrás sus intereses privados para configurar un nuevo estamento de orden superior que posibilita el equilibrio armónico entre el ellos y el nosotros. Y justo al medio, entre fuego cruzado, está el profesor; tratando de articular de la mejor manera posible, su paternidad, sus intereses familiares particulares y legítimos, con la demanda de formación que toda la comunidad educativa centra en él. Y surge el dilema entre la responsabilidad paternal y la responsabilidad docente. Si protejo, guío y doy oportunidades de autorrealización a mis educandos... ¿Quién hace lo propio con mis hijos?

Creo que lamentablemente en el Chile actual, no existe esa confianza en el otro, esa confianza elemental en que el otro también está responsablemente cumpliendo con su rol, con su rol de bombero, policía, representante político, constructor de casas, de carreteras y de edificios públicos, de gendarme, de sacerdote, de militar, de profesor, de encargado de la ONEMI² y del SHOA³, de educadora de párvulos, de gerente de supermercado, de

¹ Esposo de Cynthia. Padre de Alef. Profesor de Biología. Presidente del comunal del Colegio de Profesores de Coltauco.

² Oficina Nacional de Emergencia.

³ Servicio Hidrográfico y Oceanográfico de la Armada de Chile, que entre sus roles tiene el dar las alarmas de tsunami.

periodista, de dueño de las sanitarias, de las compañías de teléfonos, de vecino de barrio, de compatriota, de ciudadano comprometido, etc. Y si esa confianza en la comunidad no existe o es demasiado débil, queda sólo el ámbito privado. Si no puedo confiar en nadie, tengo que confiar todo en mis propias fuerzas, y todo decanta en el más desnudo e imborrable egoísmo.

Considero que esto es lo que pasa en las reflexiones racionales de muchos profesores y profesoras que ante la situación de ver a sus familias en riesgo, eligen rápidamente dejar sus centros educativos, y acudir a contener y proteger a sus seres queridos, porque saben con certeza lógica o intuyen que nadie lo hará por ellos.

Esto lo viví, vi, o escuché en Doñihue, donde vivo, o en Coltauco y Las Cabras donde trabajo. Tres comunas rurales de la región de O'Higgins, donde los estragos del terremoto no fueron tan acentuados. Y me imagino que más al sur, en el Maule o Bío-Bío, esta situación se vivió con mayor intensidad.

Terminando, siento que el final de esta reflexión no muy feliz, debe ser positivo.

Si factores políticos e históricos dolorosos han eliminado la confianza comunitaria, la confianza en el compañero de barrio o ciudad, y estamos "rascándonos con nuestras propias uñas" como dice Nicanor Parra, nosotros los profesores tenemos un desafío y una responsabilidad clara y elemental en esta ardua tarea de reconstrucción nacional; otros reconstruirán la infraestructura física de inmuebles públicos y viviendas, nosotros tenemos que emprender una reconstrucción más importante e imperecedera, debemos empezar a reconstruir el sentido social de todos nosotros, de colegas, alumnos y comunidad toda, debemos recuperar el sentido comunitario, el sentido de grupo y la confianza en el trabajo bien hecho del otro, que nos permitirá seguir ocupándonos de lo que sabemos hacer; porque otros también seguirán haciendo lo que saben hacer; y así estaremos todos en una atmósfera de mayor seguridad, y de profunda convicción de pertenecer a una comunidad bien organizada, donde todos contribuimos con nuestro trabajo y nuestra participación política en la definición y logro del bien común.

Al fin, los roles de la pregunta del título claramente se complementan y potencian cuando construimos y nos construimos o reconstruimos como verdaderos ciudadanos preocupados y ocupados de lo privado, pero también de lo público.

¿Quieres compartir tus experiencias pedagógicas a través de Revista Docencia?

¿Tienes reflexiones relativas a la educación que deseas dar a conocer en la Sección Ventana Pedagógica?

Envíalas a docencia@colegioprofesores.cl

(2 páginas, tamaño carta, letra times new roman 12).



Con gran respaldo internacional: Movimiento Pedagógico celebró sus 10 años

Con profesoras y profesores de todo el país, dirigentes comunales, regionales y nacionales, junto con la presencia de destacados académicos, y con el gran espaldarazo dado por la asistencia de representantes de la Internacional de la Educación y de sindicatos de maestros de diversos países, el Movimiento Pedagógico celebró sus diez años de existencia. En las dependencias de la Biblioteca de Santiago, se reunieron durante los días 13, 14 y 15 de enero, para evaluar el camino recorrido, reflexionar sobre la pedagogía crítica en los actuales escenarios y proyectar un movimiento pedagógico latinoamericano.

La jornada inaugural comenzó con los saludos protocolares del presidente del Colegio de Profesores, Jaime Gajardo, la encargada nacional del Departamento de Educación, Olimpia Riveros y la vicepresidenta de la Internacional de la Educación (IE), Jucara Dutra, quien valoró enormemente que nuestro gremio esté generando opinión en el campo político-pedagógico desde sus bases. Posteriormente, se presentó el video-documental "Sin Permiso, construimos sueños", en el que se muestra el quehacer del Movimiento Pedagógico y se rescata especialmente el rol de docente investigador y transformador.

Una de las actividades más motivadoras del encuentro giró en torno a la exposición "Reconfiguración de la pedagogía, pedagogías críticas y movimientos pedagógicos en el contexto político educativo actual", que realizó el investiga-

dor colombiano Marco Raúl Mejía, quien ha trabajado largamente con el Movimiento Pedagógico de su país. Su reflexión estuvo enfocada en el análisis del nuevo escenario político-educativo, entregando elementos de discusión relativos al capitalismo cognitivo, a nuevas formas de control y de poder; a la reconfiguración del saber escolar de la modernidad, a la transformación de las subjetividades, a cambios en el conocimiento e idea de ciencia, entre otros. En su intervención, Mejía sostuvo que "la pedagogía nunca fue tan política como en estos tiempos. El capital, que ha tomado para sí el conocimiento y lo ha reconvertido como elemento central junto a la información y a la comunicación para construir su nuevo proyecto de control, reorganiza la sociedad desde este horizonte, obligando a los grupos críticos a un ejercicio en el cual se hace necesario retomar la tradición crítica, releerla a la luz de las nuevas condiciones y particularidades —como son los nuevos fenómenos del trabajo inmaterial, de las

nuevas formas de la subjetividad, de la constitución de escenarios virtuales— y comprender estos fenómenos para poder potenciarlos de una manera alternativa y evitar estar sólo bajo la lógica del control que se produce a través de ellos".

Con estas ideas de fondo, se realizó un trabajo de taller en que se dio la inédita posibilidad de que profesores chilenos pudiesen intercambiar sus opiniones con representantes de la National Education Association (NEA) de Estados Unidos; del Syndicat National des Enseignements de Second Degré (SNES) de Francia; de la British Columbia Teacher's Federation (BCTF) y de Co-Development de Canadá, de la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras (FECCOO) y la Federación de Trabajadores de la Enseñanza (FETE-UGT) de España; de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República de Argentina (CTERA); de la Confederación General de Trabajadores de la Educación de Nicaragua (CG-





TEN-ANDEN); de la Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) de Brasil; de la Asociación Dominicana de Profesores (ADP) de República Dominicana; y de la Internacional de la Educación¹.

De este trabajo conjunto, los profesores concluyeron que Chile, como el resto de los países, está inserto en un sistema y concepción del ser humano, sociedad y educación que no apunta a una formación democrática ni a la construcción de un mundo mejor, sino más bien responde a una concepción neoliberal del sujeto y sus distintas culturas. Los asistentes afirmaron que el sistema educativo se ha convertido en una máquina reproductora de este modelo, pero lo que se hace es culpabilizar a la escuela, especialmente a los docentes, no sólo de los males sociales, sino también, de los problemas educativos. Las opiniones percibían un sistema de evaluación que no responde a sus necesidades y que

la estandarización, el clientelismo de los directores hacia los alcaldes, la represión y los mecanismos de movilidad laboral, han generado un clima competitivo y estresante para el docente.

En la segunda jornada del encuentro, Hugo Yasky y Combertty Rodríguez, presidente y coordinador de la Internacional de la Educación para América Latina y El Caribe (IEAL), respectivamente, dieron una visión del trabajo pedagógico de los gremios en nuestra región, a partir de lo cual se generó un debate respecto a cómo avanzar hacia el desarrollo de un movimiento pedagógico latinoamericano, fortaleciendo la visión local e historia común. En este sentido se vio la necesidad, de sostener relaciones permanentes entre los países del continente, y quedó el desafío de realizar un encuentro internacional.

Para finalizar, y en el marco de las conclusiones, los presentes

acordaron distintas propuestas para fortalecer y difundir el Movimiento Pedagógico desde el aula hacia la comunidad: involucrar y atraer a los directorios gremiales del Colegio de Profesores, desde el directorio nacional hasta el consejo gremial de las escuelas, a fin de articular el trabajo, implementar y materializar los acuerdos consensuados. Para apoyar esta iniciativa se propuso crear un sitio web del Movimiento Pedagógico y blogs en cada región, con el propósito de generar una comunicación y exposición de las tareas realizadas en cada localidad, así como la mayor difusión de la revista Docencia.



Movimiento Pedagógico desarrolla programa de apoyo a profesores afectados por el terremoto

Considerando las consecuencias sociales y psicológicas que el terremoto ocasionó a los profesores y conscientes del significativo rol que cumplen frente a los estudiantes y sus comunidades, el Movimiento Pedagógico –apoyado por la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso– diseñó, y actualmente se encuentra ejecutando, un programa de asistencia a comunidades educativas afectadas por el terremoto de la Región del Libertador Bernardo

O'Higgins, que se ha iniciado con profesores de la Comuna de Santa Cruz.

El programa tiene como objetivo general la formación de docentes para que trabajen con pares en las zonas afectadas contribuyendo a la elaboración del proceso de catástrofe, desde una perspectiva individual (centrada en la contención afectiva de los docentes), profesional (centrada en el rol docente y la construcción de saber pedagógico) y social (centrada en la democratización del espacio escolar y en la reconstrucción de las redes sociales).

Entre las orientaciones más importantes del trabajo está la de construir una propuesta sintónica

a las necesidades y requerimientos de los docentes, que privilegie los problemas locales por sobre los modelos teóricos o las planificaciones impuestas desde fuera. Una segunda orientación, es la de considerar el tiempo dedicado a estas actividades al interior de los espacios de trabajo de los docentes para no sobrecargarlos.

Finalmente, este trabajo se ha incorporado como parte del hacer 'cotidiano' del año para el Movimiento Pedagógico, articulándose al interior de objetivos relacionados con la construcción del saber docente y democratización del espacio escolar.

¹ Los representantes internacionales que participaron fueron: Pedro González, FECCOO, España; David Edwards, NEA, EEUU; Larry Kuehn, BCTF, Canadá; Steve Steward, Co-Development, Canadá; Dominique Gianotti, SNES, Francia; Fátima Da Silva, CNTE, Brasil; Jucara Dutra, Vicepresidenta IE; María Teresa Cabrera, ADP, República Dominicana; Eduardo Pereira, Roberto Baradel y Carlos Jiménez, CTERA, Argentina; Brígida Rivera, CGTEN-ANDEN, Nicaragua; Carmen Vieites, FETE-UGT, España; Combertty Rodríguez, coordinador de la IEAL y Hugo Yasky, presidente IEAL. Por motivos de fuerza mayor; Margareta Axell, de Lararforbundet, Suecia, no pudo asistir.



□ **Dirigentes del Magisterio participan en Consejo Consultivo del OPECH**

El Observatorio Chileno de Políticas Educativas de la Universidad de Chile (OPECH), realizó su primer Consejo Consultivo de 2010, con el objetivo de dialogar respecto al actual escenario político y educativo: un nuevo gobierno de derecha y las políticas de reconstrucción nacional a partir del terremoto y tsunami del 27 de febrero.

El debate giró en torno a la preocupación por la continuidad

de los acuerdos entre la Concertación y la derecha —que pusieron una lápida a los planteamientos reformistas de la “revolución pingüina”—, lo cual desafía a los movimientos sociales a concentrar sus energías en la construcción de propuestas de transformación, y no sólo a reaccionar y responder a las agendas del gobierno. Además, se vio con aprehensión las medidas de reconstrucción que estarían abriendo la puerta a la radicalización de la privatización del sistema educativo, como ya se ha visto con los masivos despidos de docentes y el cierre y fusión de colegios, po-

niéndose énfasis en la capacidad de denuncia que debe mantener la sociedad civil.

Entre los participantes al encuentro estaban algunos dirigentes del Magisterio, como Darío Vásquez y Jorge Pavez del Directorio Nacional, y Alamiro Rozas, del Comunal Ñuñoa; también representantes de la Asociación Metropolitana de Padres y Apoderados, estudiantes, docentes y académicos de las universidades de Santiago, Metropolitana de Ciencias de la Educación y de Chile.

□ **Semana de la Acción Mundial por la Educación: por un financiamiento más equitativo**

Desde el 19 al 25 de abril se celebró a nivel internacional la Semana de la Acción Mundial por la Educación, la que en Chile fue organizada por el Foro Nacional Educación de Calidad para Todos, patrocinada por OREALC/UNESCO y apoyada por diversas organizaciones sociales, premios nacionales y casas de estudios¹. En su versión 2010 tuvo como objetivo elevar el financiamiento de la educación para hacerlo más equitativo. En este contexto, desde el 7 de abril hasta el 7 de mayo, se desarrollaron diversas acciones comunicacionales y de gestión institucional.

Entre las propuestas que han movilizado este año al Foro

están el elevar la inversión pública del Estado del 4,1 al 7 por ciento del PIB para destinarlo a la gratuidad efectiva de los 12 años de educación obligatoria; entregar más recursos públicos donde hay más necesidades; valorar el rol de los docentes otorgándole más tiempo para preparar las clases; menos estudiantes por profesor donde hay mayores requerimientos, mejores condiciones para su desarrollo profesional; prevenir la deserción escolar y eliminar la repitencia; modificar la Prueba de Selección Universitaria (PSU) como único camino de ingreso a la Educación Superior; valorizando más el promedio de notas de la Enseñanza Media; y dado el terremoto, concebir la reconstrucción como una oportunidad para formar comunidades educativas solidarias y preocupadas por el bien público, además de asegurar que las edifi-

caciones sean las adecuadas, especialmente en los sectores rurales.

Para más información visitar: www.educacionparatodos.cl

En este contexto, la Internacional de la Educación (IE), junto con saludar las acciones realizadas durante dicha semana, instó a los dirigentes de sus organizaciones afiliadas a mantener la presión para lograr una educación de calidad para todos, asegurándose que los presidentes de los países conozcan la opinión de los sindicatos sobre la inversión en educación y que les soliciten que traduzcan el apoyo político en acciones concretas tanto a nivel nacional como ante el G20 y las Naciones Unidas.

Invitamos a visitar la campaña de la IE “Levantemos las manos por la educación” en el sitio: www.ei-ie.org/handsup/es

1 Entre los apoyos que ha concitado el movimiento se encuentran las federaciones de estudiantes de la Universidad de Chile (FECH), Pontificia Universidad Católica (FEUC) y Universidad de Santiago de Chile (FEUSACH), además del Colegio de Profesores, el Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE), el Colegio de Educadores de Párvulos, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC/UNESCO Santiago), la Asociación Chilena de Municipalidades, la Central Unitaria de Trabajadores (CUT), Gendarmería de Chile, la Asociación Chilena Pro Naciones Unidas (ACHNU), el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), la Universidad Católica Silva Henríquez, la Central Autónoma de Trabajadores (CAT), el Centro de Iniciativas para el Desarrollo.



□ **Colegio de Profesores participa en el Taller Cono Sur 2010: “Análisis político del movimiento sindical en el contexto actual”**

En el marco de un proyecto de formación sindical iniciado en el 2001, cuyo eje es preparar a los dirigentes y a sus sindicatos para hacer frente a la creciente comercialización de la educación, la Internacional de la Educación para América Latina (IEAL) convocó en marzo a un Seminario-Taller Subregional del Cono Sur, en Sao Paulo, Brasil. Este encuentro con el que se dio inicio a la tercera etapa¹ de este proyecto de formación, tuvo como principal

objetivo poner en debate el cómo fortalecer a las organizaciones sindicales para enfrentar el actual momento que vive la educación. En ese sentido, se dio pie a reflexionar e incluso cuestionar las actuales estructuras y formas de trabajo de las organizaciones magisteriales.

María Izabel de Azevedo (presidenta del Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, APEOESP), Combertty Rodríguez (IEAL), Roberto Franklin de Leao (presidente de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, CNTE, Brasil) y Fátima da Silva (vicepresidenta Comité Regional IEAL) dieron las palabras

introdutorias. Mediante trabajos en grupos, charlas y plenarias las organizaciones de toda la región discutieron sobre la toma de conciencia y apropiación de los nuevos y emergentes cambios políticos que han sucedido durante los últimos años en los países de la asociación. La dirigente nacional Olimpia Riveros participó representando al Colegio de Profesores, al respecto comentó: “Fue un debate interesante porque el modelo, a pesar de las políticas aparentemente progresistas de algunos gobiernos, avanza. Por eso hay que estar atentos a los procesos de los países hermanos. Chile al ser ‘conejillo de indias’ sirve para alertar al resto de la región”.

¹ En las etapas anteriores se buscó capacitar a los dirigentes nacionales y luego a dirigentes de base en relación a las políticas neoliberales que se han venido instalando en educación y su impacto, para desde ahí elaborar planes de acción.

□ **Foro sobre Educación Técnico Profesional**

El pasado 7 de enero, en la Casa del Maestro, se llevó a cabo un Foro sobre Educación Técnico Profesional (ETP), en el marco de la actual discusión ministerial acerca de los ajustes curriculares de esta modalidad de enseñanza¹. Durante el debate se indicó que esta formación ha sido producto de la segregación del sistema educativo, ampliándose al 50% de la oferta de Enseñanza Media, donde hoy se proponen cambios sin siquiera evaluarse el Decreto 220 vigente. Se denunciaron, asimismo, varios problemas como: explotación por parte de las empresas a los alumnos en el

sistema dual; debilidad en la gestión de los liceos que no cuentan con personal idóneo; falta de control y supervisión pedagógica y laboral; bajo compromiso empresarial que se refleja en la escasa oferta de prácticas; certificación de especialidades medida con estándares que la OCDE está exigiendo para los años 2011 y 2012 que son difíciles de alcanzar; exclusión de los docentes del pago por perfeccionamiento; no pago de indemnización en los liceos corporativizados; contrasentido que los hijos de los trabajadores que son quienes asisten a la enseñanza media técnico profesional (EMTP), al tener más bajos resultados en la PSU, tengan que pagar una educación superior privada.

Se propuso que se iniciara un trabajo desde el Colegio de Profesores que vaya más allá de los ajustes curriculares de ETP, pensando en el desarrollo sustentable del país. Se debe promover un Sistema Nacional de ETP, con un perfil de egreso desde un eje pedagógico y con docentes formados especialmente para ello. Es fundamental recuperar el acuerdo tomado en el Congreso de Educación de 1997 de realizar un Congreso Curricular de ETP que permita al Colegio construir una alternativa pedagógica de política educativa. Asimismo, se planteó que es fundamental generar mejores condiciones laborales e instalar espacios de construcción democrática en las mismas escuelas, comenzando por los consejos de profesores.

¹ En éste participaron como panelistas Luisa Gutiérrez (Presidenta de CONATECH), Roberto Morales (secretario de Instituto de Estudios Laborales, Comisión de Certificación de Competencias Laborales, de la CUT), Olimpia Riveros (Encargada Nacional del Departamento de Educación y Perfeccionamiento, Colegio de Profesores), y Mario Priore (profesor de enseñanza media técnico profesional de Quilicura, INACAP).



□ Seminario de Sindicalismo y Asociativismo de los Trabajadores de la Educación en Brasil

Durante los días 22 y 23 de abril, se realizó en el Instituto Universitario de Investigaciones de Río de Janeiro (IUPERJ) el Seminario Internacional de la Red de Investigadores sobre Asociativismo y Sindicalismo de los Trabajadores de la Educación. En este encuentro se compartieron experiencias de siete países, destacando la presencia de investigadores como: Rosa María Torres (Ecuador), Adrián Ascolani (Argentina), Márcia Ondina Viera Ferreira (Brasil), Aurora

Loyo (México), Sigfredo Chiroque (Perú), Orlando Pulido (Colombia), Julián Gindin (Argentina), entre otros. En las distintas presentaciones se analizó, a la luz de disciplinas como historia de la educación, pedagogía y sociología, el devenir de los sindicatos y sus proposiciones. Además, se enfatizó la necesidad de seguir expandiendo la red de investigadores, fortaleciendo el vínculo con los sindicatos. Desde Chile, se presentó la ponencia "La lógica neoliberal de la formación inicial y el perfeccionamiento docente en Chile" que muestra los resultados de una investigación realizada por Jenny Assaél, Guillermo Scherping (ambos asesores del Colegio de Profesores) y Jorge Inzunza (inte-

grante del Programa EPE, Universidad de Chile), en el marco de un trabajo que sobre la temática está realizando la Internacional de la Educación para América Latina (IEAL) en cuatro países de la región. El trabajo describe y analiza el marco regulatorio y la distribución de la formación de docentes, concluyendo que el proceso de privatización sigue hasta nuestros días generando serias falencias de calidad, equidad y pertinencia, no logrando el Estado recuperar un rol protagónico de regulación y propuesta. Las ponencias de este Seminario estarán disponibles en la página de la Red: <http://nupet.iuperj.br/rede/seminario2010.htm>

SUSCRIPCIÓN REVISTA DOCENCIA

Valor por 3 números:	\$ 6.000.- (Colegiados)
(Mayo, Agosto y Diciembre)	\$ 9.000.- (No Colegiados)
Internacional:	US\$ 30.- (América Latina)
	US\$ 45.- (Resto del Mundo)

- Deposita el valor correspondiente en el banco BCI en la cuenta N° 13234978, a nombre del Colegio de Profesores de Chile A.G., y envía por correo o fax, el comprobante del depósito junto a estecupón de suscripción a: Revista Docencia, Moneda 2394, Santiago. Fax: (02) 470 4281.

- El valor de la suscripción internacional debe ser depositado en la misma cuenta en un banco extranjero que sea corresponsal del banco BCI Chile.- O suscríbete directamente en Moneda 2394, 7° piso, con Rosa González. Fono 470 4206; Email: rgonzalez@colegiodeprofesores.cl

A Trabajar en el Aula

“Identidad, latinoamericanismo y bicentenario”

El revisionismo histórico es un ejercicio necesario de cara al bicentenario nacional, más aún si su enfoque confronta la *historia oficial* con la fragilidad de la memoria. El ensayo crítico se transforma en el método esencial para lograr este objetivo, aquel que surge del “amor intelectual” como lo describe el autor de “Identidad, latinoamericanismo y bicentenario”.

En este libro Jaime Valdivieso plantea que los chilenos, a doscientos años de la independencia, vivimos una profunda crisis de identidad como nación, que nos ha privado de conciencia y sentido de pertenencia, dejando una inseguridad emocional e intelectual que no permite conectarnos orgullosamente con nuestro pasado. Esa crisis de identidad es el resultado de la negación constante de nuestras raíces indígenas y la desvalorización de nuestra cultura mestiza.

Para el autor, la situación actual no ha sido fruto de un proceso consciente sino el resultado de una imposición “desde arriba” que ha fijado los estereotipos nacionales en modelos europeos o norteamericanos obligándonos a asumir una identidad falseada y distorsionada. La ‘realidad histórica’ se ha convertido en un instrumento de poder al servicio de la selecta elite criolla, que le ha permitido mantener los privilegios señoriales que se instalaron desde la colonia y que se perpetuaron en el Chile republicano de la oligarquía terrateniente.



Sin embargo, importantes intelectuales latinoamericanos, como los que rescata esta obra, han logrado romper con las cadenas y encontrar en el mundo indígena la inspiración de su arte, transformándose en voceros de aquel mundo que se trata de esconder.

Este libro nos brinda múltiples posibilidades de trabajo. En el área de Historia y Ciencias Sociales, por ejemplo, pueden revisarse críticamente los procesos de construcción y crisis de identidad; y en el sector de Lengua Castellana y Comunicación se pueden trabajar los análisis sobre los discursos latinoamericanistas de Ortega y Gasset, Gabriela Mistral y Pablo Neruda. En definitiva deja espacio a la reflexión y entrega argumentos para el debate sobre lo que somos los chilenos y los latinoamericanos.

1 Jaime Valdivieso B. Identidad, latinoamericanismo y bicentenario. Editorial Universitaria. Santiago, Chile, Febrero de 2010. 173 páginas.

Esta reseña es una colaboración de Juan Pablo Yuiivar Carneiro.

PEDAGOGÍA 2011

Encuentro por la unidad de los educadores

Palacio de Convenciones de La Habana

24 al 28 de enero de 2011

PRIMER AVISO



Contacto

ANA MARÍA LAGOS

CARIBBEAN SERVICES LTDA.
REPRESENTANTE OFICIAL PALACIO
DE CONVENCIONES DE LA HABANA, CUBA

EMAIL: EVENTOS@CARIBBEANSERVICES.CL
FONO: 02/ 335 85 20
FAX: 02/ 333 29 92



www.pedagogia2011.rimed.cu