



EDUCACION
**Nuestra
Riqueza**

GOBIERNO DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACION

Revista de **EDUCACION**

Octubre - Noviembre 2004 • Edición N° 315 • \$ 3.500



76 años con los profesores

Editorial



Nos enorgullece una Revista de Educación que cumple 76 años de vida. Es una de las revistas de amplia circulación más antiguas del país. Nacida en el marco de una reforma educacional que fue impulsada por los maestros, ha crecido y madura en el contexto actual, conectando a los docentes con la reforma del siglo XXI.

La Revista nació diecinueve años antes del Primer Centenario de la República. Hoy día estamos a cinco años del Bicentenario. En esta perspectiva dedicamos este número a la Historia de la Educación. Nos interesa que nuestros lectores, y, particularmente los docentes, enriquezcan su conciencia de la historicidad de la educación y de la profesión de maestro. En nuestro presente se alojan muchos ecos del pasado. Al mismo tiempo, vislumbramos anticipos e interrogantes sobre el futuro.

No pretendemos resumir doscientos años de historia de la educación chilena. Tal como lo hacemos en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales con nuestros alumnos, preferimos aportar motivaciones y herramientas para que nuestros lectores construyan o reconstruyan la memoria histórica de la escuela y de los docentes chilenos.

En este número aniversario mostramos cómo y quiénes producen conocimiento histórico en el campo de la educación escolar. Recogemos voces de los historiadores, proponemos un balance de la disciplina historiográfica, reproducimos algunos artículos recientes y visitamos lugares donde se preserva nuestro patrimonio.

Esperamos que, con estas contribuciones, en los próximos cinco años hagamos un balance crítico de doscientos años de educación republicana, con sus glorias, sus logros, debilidades y carencias. Un ejercicio colectivo de este tipo nos permitirá navegar mejor en los tiempos que abrirán los próximos cien años.

A handwritten signature in black ink, which appears to read 'S. Bitar'. The signature is fluid and cursive, with a long horizontal stroke extending to the left.

Sergio Bitar
Ministro de Educación

Índice

1 Editorial

2 Índice

4 Para Iniciarse en la Historia Escolar Chilena

10 Otras publicaciones

14 Ley de Instrucción Primaria Obligatoria: un debate político



30 El aymara chileno y la escuela pública

38 Una visión de los estudios secundarios



45 La Reforma Educacional de 1965

50 La escuela es el lugar más noble de Chile. Entrevista a Sol Serrano



57 Gabriela Mistral: A cien años como maestra rural...

65 Museo Pedagógico: vivo silencio de las aulas

71 Un recorrido por los espacios escolares

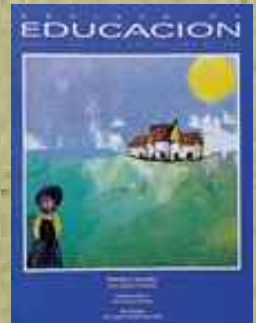
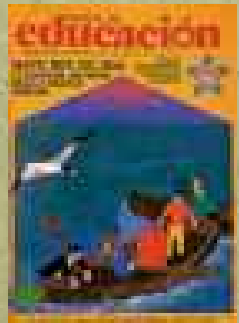
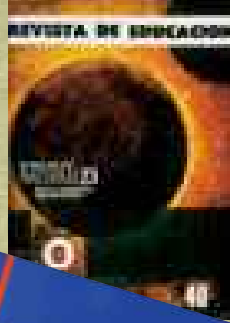
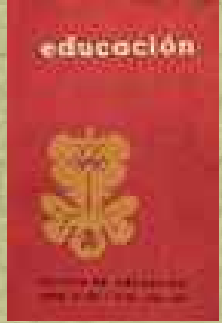
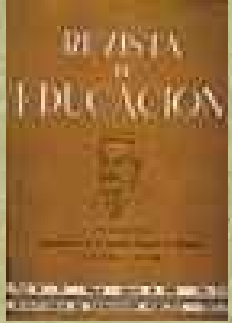
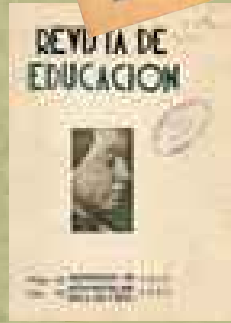
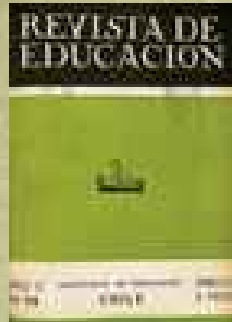
78 Asistencialidad: pan y luz



La Revista de Educación agradece el apoyo, para este número aniversario, del Museo Pedagógico de Chile, la Biblioteca Nacional, a través del Archivo del Escritor, y de todos quienes colaboraron en esta edición, en especial los historiadores Iván Núñez Prieto y Freddy Soto Roa.

MINISTRO DE EDUCACIÓN: Sergio Bitar, Representante Legal • **SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN:** María Ariadna Hornkohl • **CONSEJO EDITOR:** Carlos Eugenio Beca I.; Juan Carvajal T.; Cristián Cox D.; Juan Eduardo García-Huidobro S.; Pedro Henríquez G.; Pedro Montt L.; Iván Nuñez P.; Carmen Sotomayor E.; Antonieta Viteri P. • **DIRECTORA:** Cecilia Jara B. • **EDITORIA:** María Teresa Escoffier D. • **REVISIÓN DE TEXTOS:** Liliana Yankovic N. • **DISEÑO:** Berthelon & Asociados • **IMPRESIÓN:** Litografía Valente • Ministerio de Educación. ISSN 0716-0534, Avda. Libertador Bernardo O'Higgins 13 81, 2º piso. Tel. 3904104. Fax: 3800316. Correo electrónico: reveduc@mineduc.cl. Sitio web: www.mineduc.cl/revista. Edición N° 315. Tiraje 12.000 ejemplares.

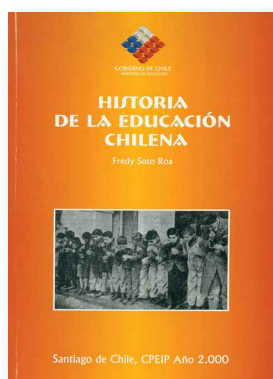
Desde 1928 en el relato histórico de la educación



Para iniciarse en la Historia Escolar Chilena

Fredy Soto Roa *

Iván Núñez Prieto **



Este artículo está dedicado a quienes deseen introducirse en la historia de nuestra educación. No se dirige a los historiadores profesionales, sino principalmente, a los docentes, a los estudiantes de Pedagogía y al público en general.

Historia como ciencia

La disciplina científica que se ocupa de la historia (denominada también "historiografía"), se basa en las llamadas "fuentes históricas", entre las que se distinguen las fuentes "primarias" y las "secundarias". Las primeras son las más importantes: fuentes escritas (documentos de todo tipo, producidos en la época o tiempo que se quiere conocer), testimonios orales, restos u objetos materiales, etc. Las fuentes secundarias están constituidas por los productos de la actividad de los historiadores, en formato de libros, ensayos, artículos, informes de investigación. Las memorias o autobiografías escritas tiempo después de lo acontecido tienen algo de uno u otro tipo de fuentes.

Entre las fuentes y el producto histórico se encuentran los procesos propios de la "historiografía". En términos simples, incluyen la formulación de preguntas o problemas y el planteamiento de hipótesis que orienten la inves-

tigación; la búsqueda, clasificación y sistematización de las fuentes; la actividad crítica acerca de la fiabilidad y calidad de las fuentes, la organización de la información que proveen las fuentes y, finalmente, la redacción del estudio o informe mismo, que generalmente tiene carácter narrativo secuencial. También los historiadores suelen hacer la "interpretación", que comprende la contextualización respecto a procesos y tiempos más largos que el objeto estudiado, así como el sentido que el historiador atribuye a sus hallazgos. Respecto al modo de hacer historiografía y a los enfoques e interpretaciones asociadas, se han sucedido muchos enfoques, "escuelas" y debates, desde la Grecia antigua hasta nuestros tiempos.

La búsqueda de sentido en la Historia

A veces, la interpretación histórica se separa de la historiografía en estricto sentido. En el caso de la historia general de Chile, se señalan algunos ensayos de Mario Góngora o de Jaime Eyzaguirre, historiadores profe-



* Profesor de Estado, profesional Ministerio de Educación, miembro de la Sociedad Chilena de Historia de la Educación.

** Profesor de Estado, asesor Ministerio de Educación, vicepresidente de la Sociedad Chilena de Historia de la Educación.

sionales. Las interpretaciones históricas pueden ser fruto de intelectuales o ensayistas, que no se han dedicado centralmente a la búsqueda histórica, pero que se apoyan en el trabajo de los historiadores profesionales. Cabe advertir que el conocimiento histórico académico, como otras ciencias, es un producto colectivo, de comunidades de hecho, de investigadores y pensadores. También es una construcción histórica en sí misma, en el sentido que evoluciona en el tiempo, sea por el hallazgo de nuevas fuentes o por el desarrollo de modernas interpretaciones, de acuerdo con los cambios culturales. Un ejemplo reciente es la publicación que combina la historiografía con interpretación. En este caso, sobre la Escuela Nacional Unificada, se incluye en las lecturas que se recomiendan más adelante.

Tipos de Historia

Existe la "historia general", por países u otras unidades geográficas o político-culturales, para períodos más o menos prolongados, y la historia de épocas o períodos determinados. Se habla también de los estudios "monográficos", que se dedican a un acontecimiento, a un grupo, una institución, un personaje específico. Las monografías son como ladrillos del edificio histórico. Mientras que las historias más amplias son como pilares o pisos del edificio o, en su máxima amplitud, pueden confundirse con el edificio mismo.

Otra distinción importante es la "temática". Se va desde la historia general a las historias especializadas, como la historia económica, del arte, militar, de la medicina o de la educación. En los hechos, la historia política ha tendido a convertirse en el eje de la historia en su conjunto y a dejar menos espacio a las múltiples historias especiales. En el mismo sentido, la historia política (junto con la historia de las guerras) ha dominado las periodificaciones históricas. Por ejemplo: "conquista", "colonia", "independencia", república (conservadora, liberal, parlamentaria, etc.), como etapas de la historia de Chile. Al presente, están cobrando cada vez más importancia las historias temáticas,

especialmente la historia social, y dentro de ella, la historia de los sectores dominados o marginales y ya no sólo según la mirada del Estado o de los grupos dominantes, sino desde aquellos mismos.

La disciplina histórica y la memoria colectiva

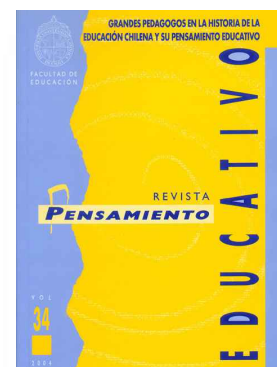
Conviene distinguir entre la "historiografía" y "memoria histórica". Esta última es un producto sociocultural más amplio. En términos elementales, está formada por el recuerdo conservado y transmitido más o menos espontáneamente por una sociedad, una clase, una comunidad religiosa, una corriente política, una profesión o cualquier otro colectivo.

La memoria colectiva es, naturalmente, objeto de tensiones, debates, imposiciones y resistencias. Suele decirse que la memoria histórica es decidida por los vencedores de los conflictos o por quienes detentan el poder o la autoridad. Pero también existe la memoria de los vencidos, los subordinados o de quienes no tienen voz. La historiografía es o debe ser una contribución (refinada) a la construcción y preservación de la memoria colectiva. La historiografía se ve, a menudo, enfrentada a optar entre una difícil "neutralidad" científica o cooperar de manera comprometida a la construcción problemática de una memoria colectiva, que es siempre diversa y cambiante.

Enseñanza y aprendizaje escolar de la Historia

La educación formal, en su modalidad tradicional, ha tendido a transmitir a las nuevas generaciones una versión recortada o simplificada del conocimiento historiográfico en su interpretación acomodada a las visiones o intereses de quienes detentan la autoridad política, cultural y educacional.

La educación formal, en su modalidad democrática, basada en la construcción de conocimiento por quienes enseñan y aprenden, y sustentada en un principio de unidad en la diversidad, se encuentra ante la difícil tarea



de lograr que los educandos aprendan a "hacer historia" a su propio nivel, en alguna medida reproduciendo el trabajo sistemático y crítico de los historiadores, a basarse en las fuentes, "a leerlas" y a formarse sus propias conclusiones e interpretaciones. Al mismo tiempo, ya que la escuela no pretende formar historiadores sino ciudadanos, el sector de aprendizaje o asignatura histórica, debe ayudar al estudiante a participar en la tarea de construcción de la memoria histórica, ya sea en el nivel micro o local o, según sea el caso, en la memoria general de la sociedad en que comienza a vivir.

La educación chilena según los historiadores generales

La educación chilena y particularmente la educación escolar en nuestro país, es también objeto de una historiografía especializada. Algunos de los historiadores generales se han ocupado de nuestro campo, en forma de capítulos o referencias al interior de sus "historias de Chile", como los clásicos Diego Barros Arana o Francisco Antonio Encina. José Toribio Medina, en su vasta labor de hallazgo y sistematización de fuentes primarias, también se ocupó de este objeto. Un historiador y jurista, Fernando Campos Harriet, escribió, con motivo del Sesquicentenario, un libro sobre el desarrollo educacional chileno entre 1810 y 1950, centrado en la historia institucional de la educación superior y la secundaria.

En nuestros días, Gonzalo Vial Correa, en su *Historia de Chile* en producción (que irá desde 1891 a 1973), ha dedicado largas e informadas páginas a la educación, particularmente desde fines del siglo XIX hasta 1920, a las reformas y contrarreformas educacionales durante la dictadura de Ibáñez. Entre otros historiadores generales, que han trabajado temas de educación, Sol Serrano estudió las primeras décadas de la Universidad de Chile en el siglo XIX. Nicolás Cruz ha investigado la educación secundaria pública en el siglo pasado, centrándose principalmente en el currículo de los primeros liceos, mientras que María Angélica Illanes hizo la historia de los alumnos pobres y la política de

asistencialidad escolar durante el siglo recién pasado. Otro historiador importante, Mario Monsalve, ha aportado a la sistematización (y también una interesante lectura interpretativa) de fuentes primarias para edificar la historia de la educación primaria en la segunda mitad del siglo XIX y comienzos del XX. Sergio González ha estudiado la historia educacional del Norte Grande desde fines del siglo XIX, tanto desde el ángulo de los efectos posteriores de la Guerra del Pacífico, como desde el punto de vista de la relación entre el Estado Docente y la etnia aymara.

La Historia de la educación chilena vista desde dentro

Después de un primer y limitado esfuerzo de un pedagogo de fines del siglo XIX y comienzos del XX (José María Muñoz Hermsilla, *Historia elemental de la pedagogía chilena, 1918*), Amanda Labarca emprendió un gran estudio general de nuestra educación, con los ojos de una observadora que la conocía desde dentro. En su ya clásica *Historia de la enseñanza en Chile (1939)*, que cubrió desde la conquista hasta los años 30 del siglo pasado, esta profesora (que no era titulada en Historia sino en Castellano), produjo una Historia temática muy rigurosa, según los cánones de la Historiografía académica de la época. Lo interesante es que su motivación, como la de Muñoz Hermsilla, no era tanto la de fabricar "ladrillos" para la Historia general de Chile, como ayudar a la autoconciencia y la identidad profesional de los educadores. Amanda Labarca escribió su Historia para responder a la inquietud de sus estudiantes del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile.

Con parecida orientación, en las últimas décadas viene desarrollándose una Historiografía de la educación chilena producida por pedagogos, investigadores educacionales o por historiadores insertos en los procesos de formación de docentes para el sistema escolar. Su producción no es todo lo abundante que se merecen los ricos procesos históricos de la educación



chilena, pero es variada en objetos de estudio y en enfoques metodológicos e interpretaciones. En la Historia especializada de la escuela y la enseñanza en Chile se combinan las visiones generales y de larga duración, con miradas más específicas o monográficas.

Una mirada general "desde dentro" la ha aportado el profesor Fredy Soto Roa, con su *Historia de la educación chilena (2000)* quien, siguiendo la senda de Amanda Labarca, investigó desde el siglo XVI hasta al término del siglo recién pasado, analizando, en especial, los diversos niveles o modalidades del sistema escolar, la formación de docentes, la institucionalidad y gestión y otros temas. En una óptica más restringida, Ruth Aedo-Richmond ha escrito una *Historia General de la Educación Privada en Chile*, que va desde la Colonia hasta nuestros días.

Una modalidad importante de hacer Historia educacional es adentrándose en la vida, obra y significación histórica de personalidades relevantes de la política educacional y la pedagogía. Esta otra senda fue abierta hace algunas décadas por el profesor Julio César Jobet con su *Doctrina y Praxis de los Educadores Representativos Chilenos (1970)*. En nuestros días, Luis Celis, Andrés Guzmán y José Miguel Pozo han publicado *Educadores ilustres en la historia educacional chilena. Siglos XVIII-XX (1998)*.

Un muy reciente número completo de *Pensamiento Educativo*, revista académica de la Facultad de la Educación de la P. Universidad Católica de Chile, ha presentado artículos monográficos de veinticinco investigadores sobre sendas personalidades, que van desde Manuel de Salas hasta los últimos detentadores de los Premios Nacionales de Educación.

La educación primaria fue la preterida en el interés de los historiadores. Al ya referido aporte de Mario Monsalve, hay que sumar los recientes trabajos de Loreto Egaña con diversos colaboradores. En especial, la investigación *La educación primaria en Chile, 1860-1930*, es un ejemplo novedoso de la combinación de un enfoque de historia social (acceso de niñas pobres a la educación) y un

enfoque de género (educación de niñas y de sus "preceptoras"). También ha contribuido en este campo Luis Ossandón Villamil, con su estudio sobre los profesores primarios en los años 30 del siglo recién pasado.

La Historia de la profesión docente

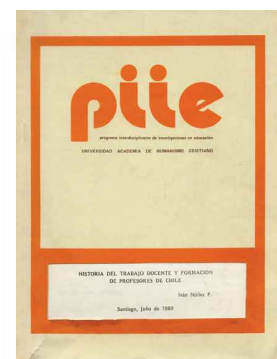
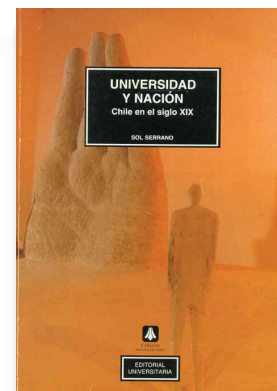
Iván Núñez Prieto ha trabajado especialmente en el rescate de la historia magisterial. En los años 80, publicó *Gremios del magisterio. Setenta años de historia, 1900-1970*, un aporte a la Historia educacional y también a la Historia social de Chile. Más tarde, produjo *El trabajo docente: dos enfoques históricos*, acerca de la profesión docente en el marco de la reforma y contrarreforma educacional de fines de los años 20. Recientemente contribuyó al referido estudio sobre las profesoras primarias entre 1860 y 1930 y ha acuñado el concepto de "primera y segunda profesionalización" en la historia de la formación y el rol docente en los últimos 160 años. Otro estudio temático de Iván Núñez, en este campo, se ocupa de la obra de destacados intelectuales y pedagogos chilenos, en el marco de una Historia de las ciencias de la educación en la primera mitad del siglo XX.

El profesor Iván Ljubetic ha publicado su Historia del magisterio chileno (2003), centrada en las organizaciones magisteriales, completando el estudio monográfico ya referido sobre el mismo tema.


Corrientes y perspectivas en la Historia Educacional

Hasta ahora, en la historiografía de la educación escolar entre nosotros, ha predominado la mirada que puede denominarse "macro" o "sistémica", o visiones "desde arriba": las ideologías y las políticas y las normas educacionales, la obra de las elites que han orientado la educación, el desarrollo objetivo del sistema escolar como un todo y temas similares.

Quizás reflejando tendencias culturales y políticas recientes empieza a abrirse paso otra mirada sobre el



pasado y otro modo de hacer Historiografía en el campo educacional: por una parte, registrar la presencia de los actores sociales y no sólo de las instituciones; y particularmente, el transcurrir de los sectores marginados, discriminados o hasta ahora invisibles; por otra parte, hacer "micro" Historia local y de la cotidianeidad de la educación. La investigación educacional de hoy avanza desde el análisis de la realidad, problemas y transformaciones macro-sistémicas del presente, a adentrarse en los educandos, los docentes, y las

familias en sus interacciones concretas y las prácticas reales de enseñanza en su diversidad específica del día a día. Por su parte, la Historiografía escolar empieza a moverse en un sentido similar en su rescate de la memoria colectiva en este campo, portada por jóvenes historiadores profesionales que todavía no se hacen visibles. El futuro de esta disciplina se enriquecerá mucho si se complementa la corriente más tradicional y legitimada, con la innovación que se inicia. 

LECTURAS DE INTERÉS

La Revista de Educación propone a sus lectores un listado de trabajos recientes sobre Historia de la educación escolar en Chile. No se trata de una bibliografía académica exhaustiva. Hemos preferido, por una parte, las pocas obras generales (en cierto modo introductorias) y, por otra parte, una selección de trabajos que estimamos de mayor interés para docentes, estudiantes de Pedagogía y público general. La accesibilidad o disponibilidad en bibliotecas públicas y/o en librerías ha sido otro criterio para recomendar los títulos siguientes:

Aedo-Richmond, Ruth (2000), *La educación privada en Chile: un estudio histórico-analítico desde el período colonial hasta 1990*, RIL Editores, Santiago.

Campos Harriet, Fernando (1960), *Desarrollo educacional de Chile, 1810-1950*, Editorial Andrés Bello, Santiago.

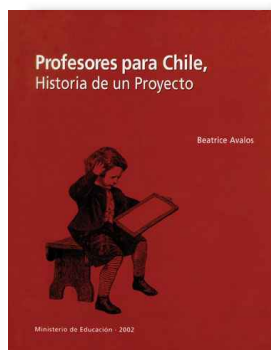
Celis Luis, Andrés Guzmán y José Miguel Pozo (1998), *Educadores ilustres en la historia educacional chilena, Siglos XVIII-XX*, Ediciones de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Cruz, Nicolás (2003), *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile. 1843-1876 (El Plan de Estudios Humanistas)*, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, DIBAM y Programa Interdisciplinario de Investigaciones Educativas, PIIE, Santiago.

Egaña Barahona, Loreto (2000), *La educación primaria popular en el siglo XIX: una práctica de política estatal*, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE y Ediciones LOM.

Egaña Barahona, Loreto, Iván Núñez Prieto y Cecilia Salinas (2003), *La educación primaria de niñas. Una aventura de niñas y maestras*, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE y Ediciones LOM, Santiago.

Espinoza, Óscar, y Luis Eduardo González (1993), *La experiencia del proceso de desconcentración y descentralización educacional en Chile, 1974-1989*, MINEDUC y Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE, Santiago (ver en www.piie.cl/documentos).



González Montenegro, Sergio (2003), *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino, 1880-1990*, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, DIBAM, Universidad Arturo Prat, Instituto de Estudios Andinos, Santiago.

Illanes, María Angélica (1991), *"Ausente, señorita", El niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio, Chile, 1890-1990*, Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, JUNAEB, Santiago.

Labarca, Amanda (1939), *Historia de la enseñanza en Chile*, Prensas de la Universidad de Chile, Santiago (también se encuentra en www.memoriachilena.cl)

Ljubetic Vargas, Iván (2004), *Historia del magisterio chileno*, Ediciones del Colegio de Profesores de Chile, Santiago.

Monsalve Bórquez, Mario (1998), *"Y el silencio comenzó a reinar ..."*, *Documento para la historia de la instrucción primaria, 1860-1930*, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, DIBAM y Universidad Católica Blas Cañas, Santiago.

Núñez Prieto, Iván (1986), *Gremios del magisterio. Setenta años de historia, 1900-1970*, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE, Santiago.

Núñez Prieto, Iván (1987), *El trabajo docente: dos enfoques históricos*, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE, Santiago.

Núñez Prieto, Iván (2002), *"La formación de los docentes. Notas históricas"*, en Beatrice Avalos, Profesores para Chile. Historia de un proyecto, Ministerio de Educación, Santiago, pp. 15-39.

Núñez Prieto, Iván (2002), *La producción de conocimiento acerca de la educación escolar chilena, Un estudio histórico, 1907-1957*, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP, Lo Barnechea, Santiago.

Núñez Prieto, Iván (2004), *La ENU entre dos siglos. Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*, Ediciones LOM, Santiago.

Ossandón Villamil, Luis (1997), "El rol social del profesor primario en los años 30. Una aproximación desde la vida de sus actores", en *Boletín de Investigación Educativa, N° 12*, Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, pp. 383-397.

Pinto, Rolando, editor, (2004), *Pensamiento Educativo, N° 34, Grandes pedagogos en la historia de la educación chilena y su pensamiento educativo*, Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

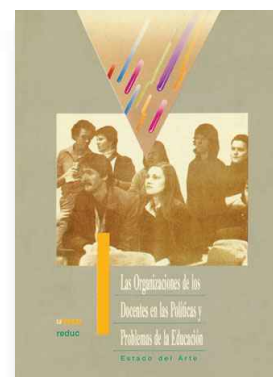
Serrano, Sol (1994), *Universidad y Nación, Chile en el siglo XIX*, Editorial Universitaria, Santiago.

Soto Roa, Fredy (2000), *Historia de la educación chilena*, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP, Lo Barnechea, Santiago.

Toro Blanco, Pablo *"Nuevos recuerdos de las viejas escuelas: notas sobre la historia de la educación escolar en Chile y algunos de sus temas emergentes"*, "Persona y Sociedad", Vol. XVI, N° 2; pp. 125-140.

Vial Correa, Gonzalo (1981), *Historia de Chile, 1891-1973, La sociedad chilena en el cambio de siglo (1891-1920)*, Editorial Santillana del Pacífico. "Educación: el final de una cruzada".

Vial Correa, Gonzalo (1996), *Historia de Chile, 1891-1973, La dictadura de Ibáñez (1925-1931)*, Volumen IV, Editorial Fundación; Cap. IX, 2. Las reformas educacionales.



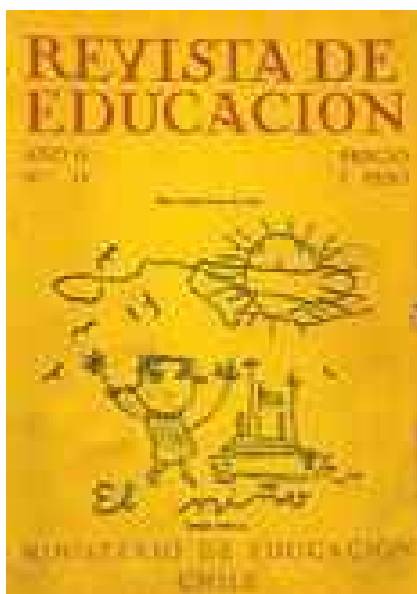
Otras publicaciones

La primera publicación en que se difundió educación fue el *Redactor de la Educación*. Apareció en 1825 y se imprimieron seis números. Durante muchos años, las noticias sobre educación se dieron en los diarios, en periódicos, revistas literarias y en el Diario Oficial.

En 1841, José Victorino Lastarria creó la *Gaceta de los Tribunales*. Luego se le agregó "y de Instrucción Pública", lo que permitió entregar noticias educacionales. Durante diez años serviría de vehículo con este fin.

El 6 de agosto de 1852, el gobierno decretó la creación de *El Monitor de las Escuelas Primarias*. A través de esta publicación se dieron a conocer las

disposiciones administrativas, la lectura, estudio y discusión de asuntos educacionales. Se nombró a Domingo Faustino Sarmiento como director y con él colaboraron José Bernardo Suárez, Santiago Lindsay y Adolfo Larenas. Se publicó durante doce años, y en sus páginas los maestros encontraban leyes, decretos e instrucciones de carácter oficial; noticias reseñadas por la prensa, artículos, críticas y sugerencias tendientes a divulgar conocimientos útiles, a mejorar, enmendar y armonizar los procedimientos pedagógicos.



Especial importancia tuvieron los "informes de Visitadores" dirigidos a la autoridad ministerial, que

han sido una rica fuente para conocer las escuelas en su realidad singular y su vida cotidiana.

Entre 1868 y 1873 circuló el *Boletín de la Comisión Visitadora de las Escuelas del Departamento de Santiago*. En 1875 y 1876 se publicó *El Institutor Chileno*, de la Academia de Instrucción Primaria de Santiago. En 1876 aparecieron nueve números de *La Revista de Instrucción Primaria*, edición quincenal de Valparaíso y *La Revista de Instrucción Primaria*, de periodicidad mensual en Santiago, donde colaboraron Rómulo Ahumada Maturana, Gustavo Adolfo Holley y Anselmo Blanlot Holley, de la que aparecieron tres números.

A raíz de la reforma de 1885 y como medio de diseminación de información, el gobierno creó, por Decreto de 23 de julio de 1886, la *La Revista de Instrucción Primaria*, publicación mensual y de distribución gratuita en todos los establecimientos públicos y particulares. El director de la Revista fue José Abelardo Núñez, inspector general de Instrucción Primaria y la comisión de Redacción la formaron Martín Schneider, Julio Bergter y Eduardo Rossig, de la Escuela Normal; José Mercedes Mesías, director de la Escuela Superior de Santiago, Rómulo Ahumada Maturana y Adolfo Holley, de la Escuela Benjamín Franklin. Circuló durante 25 años y la

dirigieron Juan Madrid, José María Muñoz Hermosilla, Manuel Antonio Ponce, Domingo Villalobos y Darío Salas.

Se necesitaba orientar y apoyar cultural y técnicamente a los centenares de preceptores y preceptoras que se desempeñaban en escuelas fiscales, municipales y particulares. En su gran mayoría no eran normalistas y apenas dominaban los conocimientos que debían enseñarse a los alumnos. Fue una publicación indispensable como instrumento estatal de desarrollo de la enseñanza primaria. Por eso tuvo una sorprendente regularidad. En ella, por lo general, se redactaban artículos sobre pedagogía y temas culturales. También se reproducían informes de los Visitadores de Escuelas, respecto al estado de cada uno de los establecimientos. De este modo, no sólo las autoridades conocían la marcha del sistema, sino también los mismos preceptores podían verse reflejados en la *Revista*.

En 1898 apareció en Concepción *La Escuela del Sur* y entre 1893 y 1896, en Copiapó, la *Revista del Preceptorado de Atacama*.

Entre 1890 y 1900 se publicó mensualmente *El Educador*, de la Sociedad de Amigos de la Educación. Luego, la *Revista Pedagógica*, de la Asociación de Educación Nacional. En las primeras décadas del siglo XX surgen otras divulgaciones oficiales, así como otras que responden a iniciativas privadas. Darío E. Salas se proyectó como un incansable publicista, con su *Revista de Educación Nacional* y *Año Pedagógico*.

La década del 20 fue rica en nuevos enfoques, debates, conflictos e innovaciones en la educación nacional. Quizás, lo más destacable sea la capacidad del gremio de maestros primarios para expresarse por medios periodísticos. Entre 1921 y 1927 circuló en Chillán, la *Revista Escolar*.

La Asociación General de Profesores fundó en 1923 el periódico *Nuevos Rumbos*, que permaneció hasta 1927, con 63 números que no sólo informaban sobre el quehacer de una organización social activa. *Nuevos Rumbos* constituyó un órgano de formación de los maestros en las ideas de la pedagogía activa, centrada en el niño y en el aprendizaje. Fue el vocero de la propuesta de una reforma integral de la educación, que se plasmaría en el intento utópico de 1928.

Los jóvenes maestros, que mantenían *Nuevos Rumbos*, fueron desafiados por el gobierno de Carlos Ibáñez del Campo a hacerse cargo de la gestión de la Reforma. Así, en 1928, desde el Ministerio de Educación publicaron la *Revista de Educación Primaria*, bajo la inteligente dirección del maestro y poeta Humberto Díaz Casanueva. En lo formal, este órgano pasó a ser heredero de la antigua *Revista de Instrucción Primaria*. Pero en su sustancia era continuadora de *Nuevos Rumbos*. Antes se criticaba y proponía. Ahora, en sus ocho números, propagó y defendió la Reforma emprendida por los maestros.

Paralelamente, se fundó en 1928 la *Revista de Educación Secundaria*. Sus responsables provenían del gremio de los profesores de esta rama. Como la *Revista de Educación Primaria*, tenía como misión difundir la Reforma que también entraba a los liceos de la época. Ambas son las antecesoras de la *Revista de Educación*.

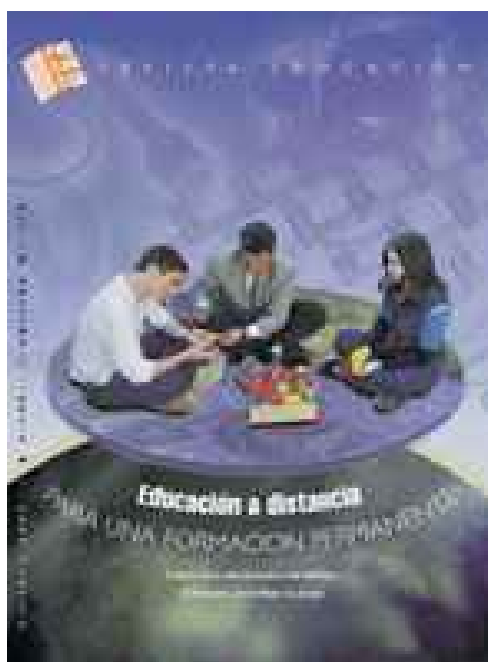
La unificación de las dos revistas de ramas fue una medida muy propia del carácter racionalizador y modernizante del gobierno de Ibáñez. La propia creación del Ministerio en 1927 obedeció al mismo espíritu de integración de lo que entonces estaba disperso. En efecto,



a fines de 1928, el Ministerio de Educación comenzó la publicación de la *Revista de Educación*, con su respaldo legal y administrativo en el Decreto N° 975 bis, de 6 de abril de 1929. Con vaivenes, anduvo más de diez años, lo que obligó a refundarla (N° 1 Año I) en junio de 1941,

Entre tanto y bajo la dirección de Tomás O. Tapia, primero, y de Vicente Recabarren, después, se editaron los 20 números de *Nervio*, en la ciudad de Curicó. *Nervio* fue una revista educacional y gremial, fundada bajo responsabilidad de un grupo de maestros, ex afiliados a la Asociación General de Profesores, que aprovechó las conexiones con otros

ex miembros de dicha entidad para formar una red de apoyo a lo largo del país. En varios números de la revista se publicó una lista de 51 maestros, localizados en 46 comunas escalonadas entre Iquique y Ancud. Puede suponerse que dichos agentes o corresponsales, muchos de los cuales eran figuras de significación en el magisterio, integraban una corriente más amplia, identificada con los postulados de la publicación. Algunos de los más relevantes eran Sara Perrin, profesora de la



Escuela Normal de La Serena, Flavio Acuña, ex presidente de la Asociación, Luzmira Leyton, que sería fundadora y largos años directora de la Escuela Consolidada de la Población Dávila de Santiago, Patricio Troncoso, Alfredo Cañas, Abdolomira Urrutia, Horacio Valenzuela, que más tarde sería dirigente de los profesores jubilados, y también educadores de otras filiaciones, como Santiago Vidal, que profesaría en la Universidad de Chile y en la actual UMCE.

En *Nervio* escribieron el profesor Víctor Troncoso, ex líder de la Asociación General de Profesores (con el pseudónimo de Helio Telman) y su esposa, la profesora Haydée Azócar (con el pseudónimo de Nina Vanzán). Sin embargo, *Nervio* fue también una revista ideológica, que abordaba temas doctrinarios, políticos y culturales, en la que escribían plumas pertenecientes a ámbitos no magisteriales y artículos de escritores de fama internacional. Además de cuestiones pedagógicas y de política educacional y sindicalismo docente, se abordaban cuestiones, como el pacifismo, el feminismo, el fascismo y muchos otros.

En 1946 aparece una publicación del Ministerio, que se repartió a los profesores primarios por, al menos, cinco años -*Manual del Maestro*- con el patrocinio de la Dirección General de Educación Primaria. El director general, Óscar Bustos, escribió: *"La existencia de un documento que oriente la labor del maestro ha constituido una necesidad profundamente sentida desde hace algún tiempo. En manos del maestro había un conjunto de pequeños folletos que contenían sugerencias, disposiciones y normas para la buena marcha de la escuela primaria. Al examinar los contenidos de estas circulares, en forma comparativa puede apreciarse que, en varias, los conceptos difundidos suelen repetirse y, a veces, oponerse"*. En consecuencia, el *Manual del Maestro* se inscribió en la tendencia a normalizar, dar coherencia o uniformar las prácticas pedagógicas desde la conducción ministerial del sistema.

En la página 11 del primer número se da a conocer una definición del sistema educacional chileno. Hoy sería una propuesta de misión: *"Un sistema educacional debe permitir el desarrollo pleno de cada individuo en armonía con sus capacidades, otorgándole un conjunto de herramientas para luchar eficazmente en el campo de las necesidades socio - económicas - culturales de la nación"*. En las décadas posteriores, la *Revista de Educación* no tuvo contraparte en el movimiento magisterial. A

pesar de la representatividad y poderío de las organizaciones sindicales del período 1940-1973, ya no hubo nada como *Nuevos Rumbos*. La Unión de Profesores de Chile (UPECH), la Sociedad Nacional de Profesores (Sonap), la Federación de Educadores de Chile (Fedech) y el tardío y efímero Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (Sute), no lograron levantar voceros escritos permanentes y significativos. Quizás si lo más rescatable sean dos órganos muy ligados a iniciativas oficiales de cambio educativo: el *Boletín de las Escuelas Experimentales*, que más tarde fue continuado como *Avanzada*, órgano de los profesores de dichas escuelas, y *Renovación*, la revista de la Comisión de Renovación Gradual de la Educación Secundaria, que fue también seguida por la Asociación de Profesores de Liceos Experimentales.

Es curioso que en los años 20, el impulso creativo y comunicacional fuera desde el gremio al Ministerio, mientras que en los años 40 a 60, paralelo a la *Revista de Educación* como órgano permanente, hubo publicaciones desde reparticiones del Ministerio, que no pudieron sostenerse y que fueron adoptadas por organizaciones de profesores actuantes en los campos donde hay más vocación innovadora.

Entre 1958 y 1973 se publicó en Santiago *Educadores del Mundo*, revista de circulación internacional, que recogía los puntos de vista del movimiento comunista del magisterio. La dirigió el destacado intelectual y pedagogo chileno Crisólogo Gatica. En sus páginas, como es obvio, había mucha información y opinión sobre la educación chilena y sus organizaciones magisteriales.


La *Revista de Educación* es nuevamente refundada en agosto de 1967. Le fue agregado el subtítulo "nueva época", que sirvió de vehículo a los cambios en el sistema, acaecidos a partir de la Reforma de 1965.

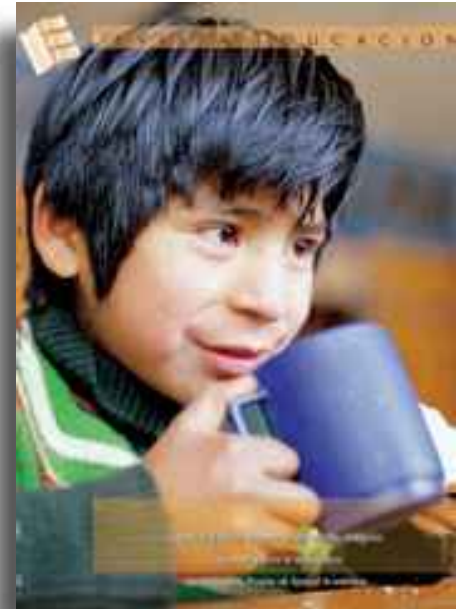
Otras "símbles" de la *Revista de Educación* han surgido asociadas al espacio de la educación particular: la antigua *Cuadernos de Pedagogía*, publicada por la Federación de Instituciones de Educación Secundaria (Fide) y *Cuadernos de Educación*, del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (Cide), desde 1960, hasta los años 90.

Finalmente, la *Revista de Educación* de los años de la dictadura, tuvo una alternativa de limitada cobertura, pero con una importante permanencia. Entre 1979 y 1990, *El Pizarrón*, iniciativa del Taller Nueva Educación, desde las sombras, fue heredero de la tradición crítica y democrática de *Nuevos Rumbos*, *Avanzada*, *Renovación* y otras.

En el último tercio del siglo recién pasado aparecen diversas revistas académicas y de investigación educacional, patrocinadas por las facultades o departamentos universitarios de formación de docentes. Por ejemplo, *Estudios Pedagógicos*, de la Universidad Austral, *Perspectiva Educacional*, de la Universidad Católica de Valparaíso y *Pensamiento Educativo*, de la P. Universidad Católica de Santiago.

Docencia, el órgano pedagógico del Colegio de Profesores de Chile, recoge y actualiza la tradición de revistas educacionales bajo patrocinio gremial y comparte con la *Revista de Educación* una tarea de representación, reflexión y de servicio a los educadores chilenos.

Al cumplir 76 años de existencia, la *Revista de Educación* se proyecta como continuadora de una rica historia de expresión sociocultural del mundo de los educadores chilenos. 



Ley de Instrucción Primaria Obligatoria: un debate político

María Loreto Egaña B.*

La educación primaria para el pueblo fue una preocupación que acompañó el proceso de estructuración del Estado chileno durante el siglo XIX. Si bien, con contradicciones, evidentes carencias, falta de voluntad política en diversos momentos, se constituyó la educación primaria popular en una política estatal de indudable significado.



Centro de Santiago, celebración de la promulgación de la Ley.

El presente artículo forma parte de una investigación sobre la Educación Primaria Popular en Chile en el período 1890-1920, financiado por FONDECYT en los años 1993-1994. Se entregan antecedentes

respecto al debate político que ocasionó la dictación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria. Esta segunda iniciativa legal -la primera correspondió a la Ley de Instrucción Primaria de 1860- buscó enfrentar prin-

cialmente el problema de la asistencia de los niños a la escuela, comprometiendo, tanto al Estado como a los padres en su implementación. Los antecedentes de este debate político están organizados principalmente a

* Investigadora del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación PIIIE.

base de la cita textual. Se abordará la discusión generada en el Senado.

EL PROBLEMA

El problema de fondo, tras las iniciativas de implantar la obligatoriedad de la educación primaria, tenía que ver con la cobertura que ésta alcanzaba. Los esfuerzos realizados en las últimas décadas del siglo XIX por mejorar la calidad de la educación impartida, perdían su real sentido, para algunos, si esta educación no llegaba mayoritariamente al conjunto de la población.

La baja cobertura, agravada por una asistencia media de los matriculados, aún más baja, frustraba el sueño de muchos "educacionistas" y políticos progresistas de contar con un pueblo instruido que pudiera superar, material y moralmente, el nivel de miseria en que vivían. Algunas cifras que sirven para ejemplificar la situación son las siguientes: en 1895, la población entre 5 y 15 años era 674.955, los alumnos matriculados en las escuelas públicas: 114.565 y en las particulares 25.420. La asistencia media a las escuelas públicas: 71.901 alumnos; el porcentaje de asistencia en las escuelas particulares, aun cuando no existían datos, es muy posible que fuera similar al de las públicas¹.

Los más pobres no asistían a la escuela. La extrema pobreza de éstos, la necesidad del trabajo de los niños, la carencia de vestimenta, el desinterés de los padres, también

analfabetos, apartaban a los niños más pobres de las escuelas.

La oferta educativa -según algunos- era suficiente con la capacidad instalada para ampliar considerablemente la cobertura; para otros era un problema de recursos, que se traducía en la necesidad de más escuelas y maestros. El propio sistema de educación primaria promovía su expansión, que aumentaba considerablemente el poder de los educacionistas en la burocracia estatal; desde esta lógica se obligaba al Estado a subir la oferta, y, de paso, a los padres a enviar a sus hijos a la escuela.

¿Por qué los niños no asistían a la escuela? La propia situación que vivían los sectores pobres nos puede dar luces para intentar, a su vez, nuestra propia interpretación.

La condición de miseria y marginación de estos sectores restaba sentido e interés a la educación de sus hijos. Por otra parte, la cantidad y calidad de la oferta también pueden haber influido para no mandar a sus hijos a la escuela. Si la educación impartida hubiera significado posibilidades reales de mejores trabajos; si el desarrollo del país hubiera requerido de un pueblo instruido, la educación primaria, tanto desde la política estatal como de los propios interesados, habría cobrado un significado mayor. Es posible decir que desde lo educativo se compelió al modelo de desarrollo del país, para que diera cabida e integrara a un pueblo que se buscaba,

afanosamente, que fuera instruido. En el centro del debate, aunque de manera disfrazada, volvía a estar el sentido y la importancia de la educación para el pueblo; ya se había avanzado desde el primer gran debate en la década del 50 del siglo anterior. Pocas serán las voces que se manifestarán abiertamente en contra de esta acción educativa. Por lo tanto, el debate tendrá nuevamente, como uno de sus elementos centrales, el rol del Estado en esta actividad. Nuevas fuerzas políticas con nuevas posturas doctrinarias se habían consolidado, situando la larga controversia que precedió a la Ley en un contexto distinto.

CRONOLOGÍA DE LA LEY²

Diversos fueron los proyectos de ley que se presentaron al Parlamento, siendo el primero de ellos el propuesto por el senador Pedro Bannen, el 18 de junio de 1900. Este proyecto constaba de nueve artículos; y obligaba a asistir a la escuela por un mínimo de tres años a los niños entre 6 y 12 años de edad, con un sistema de control anual a través de un censo de los niños en esas edades. Quedaba bajo la responsabilidad del gobernador la realización de la medida y su fiscalización.

La Comisión de Instrucción Pública del Senado lo informó favorablemente, siendo sometido a discusión en la sala. Los senadores conservadores impugnaron el proyecto, produciéndose un largo debate que finalizó en 1903 con el rechazo de éste.

1. Memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública para el año 1895, Santiago, págs. 298 y 306.

2. La información sobre esta temática corresponde, en gran medida, al trabajo desarrollado por Óscar Blanco Viel, "La Ley de Instrucción Primaria Obligatoria", Santiago, s/a, 1921.

En 1909 se presentaron dos proyectos a la Cámara de Diputados sobre obligatoriedad escolar de los diputados Varas y Oyarzún. En el de Varas, junto con la obligatoriedad escolar, se proponían normativas respecto a administración y organización escolar, personal docente, financiamiento, locales e infraestructura, entre otros. En el proyecto Oyarzún, el control de la obligatoriedad radicaba en las juntas comunales, se sugería asistencia médica escolar y, en lo posible, cantinas que entregaran alimentos a los más pobres; los cursos preparatorios de los liceos se asimilaban al régimen de escuelas primarias.

Con el antecedente de estos proyectos se encargó a la Comisión de Instrucción Pública de la Cámara de Diputados la redacción de un proyecto sobre la materia. En agosto de 1910 se dio a conocer un proyecto acordado en forma unánime por la Comisión. Recogía los elementos de obligatoriedad de los proyectos anteriores, con adecuaciones en la administración del sistema. Las Juntas Comunales serían responsables del cumplimiento de las normas, exigiendo a las municipalidades a entregar un tanto por ciento de sus ingresos a las escuelas de su comuna. Se acordaba una subvención de 20 pesos por alumno, que aportaría el Estado a las escuelas particulares.

Los conservadores se opusieron a este proyecto al igual que a los anteriores, negándose a discutir lo relativo a la obligatoriedad escolar.



En 1917 se presentó un proyecto de los diputados radicales; los conservadores hicieron su propuesta, y surgieron otras, destacándose la del diputado Manuel Rivas. Se nombró una comisión para armonizar las diversas fórmulas, y finalmente un proyecto, el que fue aprobado en 1917 por la Cámara. Se distinguieron entre los diputados conservadores Rafael L. Gumucio y Tomás Menchaca, quienes defendieron el proyecto ante sus correligionarios.

En 1918 se formó un Comité Central Pro Educación Primaria Obligatoria, que convocó a diferentes organizaciones del magisterio así como a políticos progresistas. Su primer presidente fue Darío Salas, al que siguieron el diputado radical R. Torreblanca y el presidente de la Asociación de Educación Nacional, Carlos Fernández P. A esta campaña se sumaron representantes de organizaciones obreras, sectores políticos progresistas, etc. Se formaron comités a lo largo del país, movilizand o amplios sectores sociales en torno a esta iniciativa.

El proyecto, en su trámite en el Senado, sufrió nuevas demoras. Durante 1918 no

fue puesto en tabla; en 1919 y a iniciativa del entonces ministro de Instrucción, Pablo Ramírez, se reiniciaron las conversaciones para llegar a un acuerdo sobre el proyecto. La discusión ocupó todo el período de sesiones de ese año, siendo despachado en el año siguiente. El 26 de agosto de 1920 se promulgó el proyecto definitivo, previa aprobación por la Cámara de las indicaciones surgidas en el Senado.

La promulgación de esta Ley fue sentida como un triunfo por los que habían luchado por tantos años para su aprobación. Se organizaron festejos en distintas ciudades. En Santiago, el domingo 29 de agosto se hizo un desfile escolar presidido por el inspector general de Instrucción Primaria, Darío Salas, y por otros miembros del Comité Pro Instrucción Primaria Obligatoria. La marcha se dirigió a La Moneda donde recibió la bienvenida del presidente Juan Luis Sanfuentes y de otras autoridades; se encaminó luego al Congreso donde fue saludada por diputados y senadores. En una velada efectuada el 2 de septiembre en el Teatro Municipal, diferentes oradores se refirieron al significado de este festejo³.

3. Información sobre estas actividades en: Emma Salas, "El pensamiento de Darío Salas", Santiago, Ediciones Universidad de Chile, 1987.

Veinte años demoró la posición conservadora en aceptar un proyecto sobre la obligatoriedad escolar. Ello significó, a su vez, la consagración y reforzamiento del Estado docente, rol que cumpliría el Estado, sin interrupción, hasta la década del 70.

EL DEBATE DE 1902-1903 EN EL SENADO

Al igual que para la dictación de la Ley de 1860, con ocasión de la presente Ley se manifestaron claramente en el Parlamento, las posiciones políticas diferentes en relación al tema de la educación primaria para el pueblo.

Si bien la obligatoriedad de la educación primaria apareció ya en el debate de la Ley de 1860, no constituyó sino hasta junio de 1900, un tema que formó parte de la agenda política del Parlamento. La presentación del proyecto estuvo a cargo del senador radical Pedro Bannen, antiguo luchador e impulsor de la educación del pueblo. En la fundamentación del proyecto se aducía el alto analfabetismo de la población, la importancia de la instrucción del pueblo para el desarrollo del país y la circunstancia, que con la oferta educativa existente, podrían educarse a más niños, estimados por el senador en alrededor de 60.000; en otras palabras, las escuelas tenían una capacidad ociosa que, a juicio del senador, era preocupante. En esa situación, se imponía una actitud compulsiva ante los padres con relación a la educación de sus hijos. El proyecto constaba de nueve artículos, siendo el primero el referido a la obligatoriedad escolar; decía así:

*"Los padres, los tutores o los individuos que estén a cargo del cuidado personal de uno o más niños de seis a doce años de edad, están obligados a hacerlos asistir con regularidad a una de las escuelas públicas del Estado durante tres años a lo menos"*⁴.

Este artículo constituirá la piedra de toque que atravesará toda la discusión y ante el cual los senadores conservadores se opondrán tenazmente. Los artículos siguientes se referían a las excepciones para esta obligación, a las penas para los infractores, que variaban entre multas o prisión de uno a 10 días; la realización periódica de censos escolares para controlar las disposiciones.

El ministro del interior, Ramón Barros Luco, informó en la sesión de presentación del proyecto, de la aceptación de éste en todas sus partes por el Gobierno. La Comisión de Instrucción Pública del Senado dio a conocer el proyecto suscribiéndolo en su parte fundamental; respecto a la obligatoriedad se señalaba que esta disposición armonizaba con lo que prescribía el Código Civil, en cuanto a la responsabilidad de los padres de dar educación a sus hijos. Se hacían algunas reformulaciones relativas a la edad de asistencia, la que dejaban de 7 a 12 años, el tiempo de permanencia en la escuela que rebajaban de 3 a 2 años; se proponía que la instrucción fuera dada en algún establecimiento escolar y no como decía el proyecto, en las escuelas públicas; se asociaba a la labor del gobernador a dos personas, representantes de la municipalidad y de la junta de

beneficencia. Se presentó para la discusión en la sala un proyecto reformulado, bastante similar al anterior y con la aprobación del Ministro de Instrucción.

En el debate, que siguió a la presentación del proyecto, propiciaron la iniciativa los senadores Bannen, Silva Cruz y Enrique Mac-Iver. Los principales argumentos esgrimidos desde esta posición se relacionaron con la desidia de los padres por la educación de sus hijos, la capacidad ociosa existente en las escuelas, la mayor responsabilidad estatal por el fomento de esta educación, que implicaba la obligatoriedad, la relación educación del pueblo, desarrollo del país y democracia. En cuanto a la responsabilidad de los padres de procurar la educación de sus hijos, se argumentó que este proyecto de ley no hacía sino poner en práctica lo que establecía el Código Civil, y que no era obedecido en relación con la educación de hijos o pupilos; la obligatoriedad no constituía, por lo tanto, una nueva normativa sino que posibilitaba se cumpliera con una normativa legal preexistente. La situación de la educación primaria demostraba, a juicio del senador Bannen, que cierto sector de la sociedad debía ser obligado, porque la persuasión y la promoción no habían dado resultado. Expresaba en su discurso:

"Los medios de la propaganda escrita, de las conferencias públicas, de la persuasión personal i de otros análogos, son para ellos enteramente inútiles e ineficaces. Se estrellan como sobre una masa de granito en sus

4. La Instrucción Primaria ante el Senado. El Proyecto de ley i el Informe ante la Comisión. Los Discursos de los señores Reimundo Silva Cruz, Pedro Banner i Enrique Mac-Iver, Santiago de Chile, Imprenta Cervantes, 1903, pág. 2.

cerebros empedernidos por la ignorancia i los vicios. Me refiero a esta desgraciada clase de nuestro pueblo especialmente, porque es ella la que forma en su totalidad la gran suma de los analfabetos. ...El proyecto de lei que discutimos va a tener aplicación solamente en esta clase de nuestro pueblo i debemos contemplarla sólo en este terreno para estudiar su practicabilidad, sus ventajas, sus inconvenientes. No llegarán a afectar jamás a nuestras clases cultas ni aún a nuestras menos elevadas que tengan hábitos de moralidad i de orden social. Irá sólo en amparo de aquellos infelices niños cuyos padres por indolencia o depravación, los dejen abandonados a la ignorancia, de aquellos que viven i se desarrollan en un campo social lleno de vicios, de malos ejemplos i de perversas costumbres, en un terreno bien preparado para la germinación de futuros criminales" ⁵.

Como bien lo expresaba Bannen, este era un proyecto que afectaba o beneficiaba, según cómo se le mirara, sólo a un sector de la sociedad, los más pobres, analfabetos, que eran los que presumiblemente no valoraban la educación de sus hijos ya que ellos tampoco la tenían. Si este sector, según los datos entregados en el mismo debate, alcanzaba alrededor del 80% de la población entre 6 y 15 años se explicaba la premura por la obligatoriedad desde estas posturas.

Un elemento muy unido al anterior que se esgrimió en el debate fue el de las "aulas vacías"; se sostenía que había capacidad en las escuelas, que éstas en promedio nacional



presentaban 30 alumnos por escuela, los que sin mayores gastos podrían llegar a 100. Sin duda que en estos cálculos no se contemplaban las ubicaciones de las escuelas, pero constituyó un argumento que también se esgrimió para refutar la falta de recursos aludida por los opositores.

Si uno de los argumentos más fundamentales que se usó fue la desidia de los padres, la obligatoriedad también fue entendida como un requerimiento a la acción estatal. Se señalaba al respecto:

"Se ha notado en otros países lo que forzosamente habrá de ocurrir aquí, que uno de los medios de fomentar con mayor actividad la formación del preceptorado i la creación de escuelas es la implantación del régimen obligatorio...¿No es verdad que los poderes públicos de Chile se verán obligados a proveer a la organización seria del preceptorado i a la creación de escuelas en número suficiente, una vez que se viese la necesidad de que todos los niños recibieran la primera enseñanza?" ⁶.

Un argumento que no se desarrolló extensamente, que expuso Enrique Mac-Iver en su discurso fue la relación entre la educación del pueblo y democracia; en la necesidad de contar con un pueblo instruido para garantizar el orden de las instituciones y en la sociedad. Guardando cierta similitud con las posturas iluministas sostenidas a mediados del siglo anterior, pero en un contexto que las hacía peligrosamente cercanas para algunos sectores, se refería el senador en los siguientes términos:

"I más estrechamente se relaciona la instrucción con el interés político i aún con el orden público, cuando el Estado se halla constituido sobre la base de la igualdad i de la participación de todos en las funciones que le corresponden.

No se comprende una organización constitucional de esta clase sin un pueblo capaz de realizar su funcionamiento, es decir, sin un pueblo educado. Una república democrática i representativa cuyos ciudadanos viven en la mas crasa ignorancia, es sencillamente una

5. "La Instrucción Primaria", op.cit. 1903 págs.48-49.

6. "La Instrucción Primaria", op.cit. pág.38.

*ficción i un peligro para el desarrollo i progreso de la comunidad. No es probable que exista el orden donde las instituciones superan en mucho al estado intelectual i moral de la sociedad que rijen. No es mi ánimo ir al fondo de este aspecto del debate, más teórico i jurídico que práctico i parlamentario; pero si he de manifestar que aminorada la antigua influencia de ciertos elementos sociales que sirvieron de base a la estabilidad de las instituciones i de principal resorte para su juego más o menos regular, hoi mas que nunca, se estrechan i aunan la educación del pueblo con el orden político i público i con el interés de la sociedad. Sólo redimiendo de la ignorancia a nuestros conciudadanos cimentaremos el orden jurídico, afianzaremos la libertad i pondremos en acción la enerjía mas poderosa del progreso sólido i armónico de la República"*⁷.

Esta alusión de Mac-Iver sobre el sentido de la educación para el pueblo, parte de la premisa de que ésta debe ser obligatoria para que efectivamente se materialice.

En relación con la libertad de los padres frente al rol del Estado, argumento esgrimido por los conservadores, se precisaban los términos en que esta libertad debía ser entendida. Llama la atención en este punto que sean las posturas políticas más ligadas doctrinariamente a los postulados liberales, las que promuevan medidas compulsivas por parte del Estado. Queda en evidencia que la compulsión desde el Estado en este caso, es aceptada en términos de efectividad de los

objetivos propuestos, los que no se lograrían sin el concurso de éste. Declaraba Mac-Iver:

*"Nada mas verdadero en principio que el sistema individualista; es la base i la garantía de la libertad. Por mas que su aplicación, sobre todo en países nuevos, haya de ser limitada, como limitada es la práctica racional de todos los sistemas políticos o económicos, él será siempre un ideal de los que aspiran al perfeccionamiento de las instituciones sociales. I porque es verdadero i un ideal el individualismo, importa no exajerarlo i desnaturalizarlo, convirtiéndolo de principio de libertad i de justicia i de medio natural de adelantamiento, en arteria jeneradora de la impotencia i de la desigualdad, i en agente de la ignorancia i el retroceso. Jamás ha existido este individualismo que llega a extremos en que se anula la acción del Estado hasta en asuntos de interés i de orden social i público que no pueden alcanzar la iniciativa i la acción de los individuos"*⁸.

En este tema de la libertad frente a la compulsión del Estado se argumentó a base de la Ley del Servicio Militar Obligatorio. Se decía que era un deber moral, del cual todos tenían conciencia de defender a la patria; sin embargo, no se consideró suficiente la disposición moral de los individuos y se estableció, con el voto de los conservadores, la obligación militar. Y también que durante el servicio militar había instrucción elemental obligatoria que recibían los conscriptos, y que nadie reclamaba por ese hecho.

Un tema que despertaba especial preocupación desde la postura conservadora era el de la instrucción laica. Se hizo hincapié desde los propulsores de la iniciativa en asegurar la existencia de la instrucción religiosa como parte de la educación a que debía acceder el pueblo. Precisaba:

"Hai algo mas; hai algo que no sale a los labios pero que se ajita en el alma, que no se dice i que yo diré; es la escuela laica. Tras la instrucción gratuita, i en seguida obligatoria, los impugnadores del proyecto creen ver entre sombras la instrucción laica. Este es el fantasma que les aterra i les hace huir de la idea de obligar al padre de educar al niño.

*Aquí está el verdadero argumento contra el proyecto, la razón de la resistencia que se le hace, i no en derechos i libertades que se saben incólumes i muy resguardados por los sostenedores de la instrucción obligatoria. Importa que nos entendamos con claridad. La escuela laica no está en el proyecto; él no contiene otra idea fundamental que la de hacer obligatoria la enseñanza primaria. En cuanto al carácter mismo de ésta, como creo ya haberlo dicho, queda en todo su vigor la lei de 1860. La instrucción relijiosa seguirá dándose en las escuelas, según lo dispuesto por esta lei"*⁹.

Las opiniones vertidas por el senador Mac-Iver situaban el problema de la enseñanza religiosa, en la perspectiva de dar seguridades a los opositores. Sin embargo, la propia opinión

7. "La Instrucción Primaria", op.cit. págs. 72-73.

8. "La Instrucción Primaria", op.cit. pág. 99.

9. "La Instrucción Primaria", op.cit. pág. 107.

del senador sobre la materia también la expresó en el debate, señalando una posición que ya había estado presente, en forma velada, en el debate de la Ley de 1860, y que en ese momento cobraba creciente fuerza.

"Con resistir ahora la instrucción primaria obligatoria no se evita tampoco que se haga laica la escuela en lo futuro. No me parece que cuerdamente pueda suponerse que levantando obstáculos contra el proyecto en discusión se impide que sobrevenga tal estado social que obligue o determine a prescindir en casos particulares o en absoluto de la enseñanza de una religión positiva en las escuelas públicas. Eso no depende de nosotros, de los lejisladores actuales, sino de hechos i circunstancias independientes de la instrucción obligatoria i de las leyes que ahora dictamos" ¹⁰.

La postura de los senadores que propiciaron el proyecto fue no abrir otros temas de discusión en torno a la educación en general, donde sí había discrepancias con los conservadores, para conseguir la aprobación de la obligatoriedad.

Los senadores conservadores reaccionaron ante este proyecto, destacando en el debate las intervenciones de los señores Blanco Viel, Walker Martínez, Errázuriz Urmeneta y Matte Pérez.

Uno de los aspectos que impugnaron con mayor fuerza fue la intromisión del Estado en un ámbito privativo de los padres, lo que llevaba a conculcar la libertad de los individuos. Al obligar a que

éstos educaran a sus hijos se estaba atentando contra la libertad individual, que constituía el principio fundamental de la sociedad. El senador Blanco argumentaba:

"De aquí que muchos han creído encontrar la solución de los problemas sociales en la instrucción obligatoria. La instrucción es buena se ha dicho; la instrucción desarrolla las facultades del hombre, eleva el espíritu, es útil; luego debe ser obligatoria.

Las premisas pueden ser exactas. La conclusión será siempre ilógica, inexacta, injusta, mientras el Estado trate de dominar sobre el derecho del padre de familia, de absorber por la sociedad civil la sociedad doméstica. Esto es entrar en el terreno del socialismo, que no reconoce límites. Hacer que el niño concurra a la escuela porque la sociedad cree que va a sacar provecho de ella, es sustituir el derecho del padre de familia por el derecho de la sociedad, es hacer del hijo de familia el hijo de la sociedad, un esclavo de la sociedad, que no otra cosa importa el sistema en que para todo haya que contar con el permiso de la sociedad, como pretenden los autores i sostenedores del proyecto en debate.

Es socialista, señor Presidente, la doctrina que sustituye el derecho, el dominio i la autoridad del Estado al derecho, el dominio i autoridad de la familia" ¹¹.

En esa misma línea agregaba:

"Me anticipo a una objeción que indu-

dablemente se me hará i que es ésta: "No todos los padres de familia tienen suficiente preparación para educar a sus hijos; no todos tienen una noción suficiente i exacta de sus deberes a este respecto." Yo pregunto: ¿De dónde deriva el Estado este derecho para sobreponerse al padre de familia i para decir: "Yo mandatario elegido por la voluntad del pueblo o por la voluntad del gobierno, puedo más que el padre de familia, tengo mas interés, mayor competencia que él para la educación de sus hijos? I eso es lo que importa del proyecto en debate. El hecho mismo de que la lei entre a decidir sobre la suerte futura de los hijos, imponiendo la obligación de mandarlos a una escuela i de adquirir cierto minimum de conocimientos, importa forzosamente la creación de un derecho injustificado e irracional en favor del Estado i una supeditación del derecho de la familia por la intervención del funcionario público" ¹².

El discurso que reivindicaba la libertad, en último término, apuntaba al rol del Estado, laico y no confesional, o con fuertes influencias laicas, al menos, como el mayor responsable de esta educación. Apuntaba también a enfrentar un creciente avance del centralismo estatal, hecho denunciado y considerado alarmante.

Las disposiciones relativas a la responsabilidad de los padres por la enseñanza de sus hijos que contenía el Código Civil, fueron leídas en forma muy diferente desde esta postura. Se

10. "La Instrucción Primaria", op.cit. pág. 108.

11. Boletín de Sesiones de la Cámara de Senadores, Sesión 12, ordinaria, 24 de junio de 1902, págs. 181-182.

12. Boletín de Sesiones, op.cit. pág. 185.



argumentaba que la responsabilidad de educar de los padres era distinta de la instrucción que el Estado definía como necesaria; el Código no se refería a una instrucción determinada en sus contenidos por el Estado, y, si así fuera, estaría en contraposición a la libertad de enseñanza que consagraba la Constitución.

Partiendo de la base de que la obligación afectaría al sector más pobre, no a los que tenían recursos y ya educaban a sus hijos y que la aplicación de penas de prisión o multas era ineficaz e injusta, especialmente para este sector, se decía:

*"I aún mas por una especial anomalía, esta lei se hace sólo para una clase determinada de ciudadanos: Esta lei no es para nosotros; no es para los empleados, para la jente media; no es siquiera para los artesanos: es exclusivamente para el gañán, para el peón de ojota, para la clase mas desvalida, para la mas digna de consideración, para la que menos importa al Estado. ¡A esa es a la que se pretende hacer el bien a palos!"*¹³.

Y ese bien que se le pretendía entregar a la fuerza al pueblo tenía serios reparos desde las posturas conservadoras. Es así como el senador Matte, refiriéndose al tipo de educación que implicaba la instrucción primaria, comunicaba:

*"I cuál es la escuela que se quiere imponer a los hijos del pueblo? I cuál es esa instrucción? ¿Es ella tal i como lo desea nuestro pueblo, amoldada a su índole, costumbre, necesidades i sentimientos? ¿No puede ella prestarse a una propaganda sectaria?"*¹⁴.

Lo referido a la propaganda sectaria, a la influencia partidaria en este tipo de instrucción fue claramente una preocupación de los conservadores, relacionada, sin duda, con la preponderancia de funcionarios liberales y radicales en las instituciones educativas estatales. Indicaba:

"Entre tanto discurre en el ambiente, en la trama legal ideada por Su Señoría, ese propósito de propaganda que no se atreve a

*confesar francamente, ¿i si no? cómo explicarse el rodaje impuesto en el proyecto a la instrucción obligatoria que sujete sus planes i tendencias, a la voluntad del Estado, al capricho de los directores de la instrucción pública, que como antes recordé están en Chile inscritos casi en su totalidad en las filas de un partido político determinado?"*¹⁵.

La postura política de gran parte de funcionarios públicos de educación y su postura doctrinaria cercana a planteamientos de educación laica, constituía para los senadores conservadores una de las mayores amenazas de esta Ley. En otras palabras, entendían que se estaba entregando un instrumento de diseminación de un tipo de educación muy contraria a sus posiciones doctrinarias. El senador Blanco confesaba claramente este temor:

*"I eso precisamente es lo que ha redoblado la voluntad i el esfuerzo con que combatimos esta lei, nosotros los que estamos mui lejos de considerarla como la consideran sus sostenedores, una lei inocente, una lei anodina i de absoluta inocencia. Estos calificativos, señor Presidente, sólo sirven para encubrir lo que ella encierra... Tras esa lei que sus sostenedores llaman de libertad, veo yo la persecución: tras la instrucción obligatoria diviso la enseñanza laica; i con la enseñanza laica veo al pueblo sin relijión i sin freno i esta perspectiva es lo que me aterra"*¹⁶.

13. Boletín de Sesiones, op.cit. Sesión ordinaria, 14 de julio 1902, pág.243.

14. Boletín de Sesiones, op.cit. pág. 752.

15. Boletín de Sesiones, op.cit. Sesión 36, ordinaria, 12 de agosto de 1902, pág. 752.

16. Boletín de Sesiones, op.cit. Sesión 40, ordinaria, 1902, pág. 836.

En estas palabras, que sin duda reflejaban un sentir mayoritario dentro de los conservadores, se puede advertir que la obligatoriedad constituye un elemento más, en una larga disputa sobre el sentido y características de la educación para el pueblo. Un aspecto es interesante de destacar; tanto para los propulsores del proyecto como para sus opositores, la preocupación por la estabilidad social, por tener un pueblo con frenos morales eficientes, está presente. Difieren en los instrumentos para lograrlo; para unos, al superarse, en gran medida, la influencia moralizadora de antiguos agentes, como la Iglesia Católica, la educación del pueblo pasaba a ser una necesidad para fijar normas de conducta y moralizar; para otros, la Iglesia y la religión seguían siendo los elementos únicos y privilegiados de moralización.

La postura conservadora, al respecto, queda claramente explicitada en la intervención del senador Walker Martínez:

"A la inversa, nosotros aceptamos la enseñanza en su más amplio desarrollo i la queremos gratuita cuando es primaria en favor de las clases desheredadas de la fortuna que no tienen medios para costearla, así como la preferimos pagada para los que la pretenden superior o profesional; i la queremos formando una perfecta armonía sobre las bases de la familia, porque estamos persuadidos que no basta la educación rudimentaria para darle al niño que pasa de la escuela al taller la fuerza moral que necesita para resistir en la pendiente

del vicio, para lo cual le es indispensable encontrar en la familia los buenos ejemplos, la autoridad, la vijilancia, la educación...i la queremos, en fin, cristiana porque estamos persuadidos que son el fundamento del orden social; que no hallarán jamás como no se ha hallado hasta aquí, otras doctrinas capaces de satisfacer a los anhelos naturales del corazón humano. ...No hai mas moral civilizadora i pura que la moral cristiana i esta moral se aprende en el catecismo. Suprimirla de la escuela es consagrar la indiferencia religiosa i es la impiedad. De aquí la necesidad de definir claramente en las leyes de la enseñanza la obligación de su estudio i el proyecto del debate no la establece" 17.

En relación con la operativa del proyecto también se plantearon serias objeciones. Por una parte se hacía ver la imposibilidad de asumir una iniciativa como la planteada, por la falta de escuelas y maestros, en último término, de recursos para llevarla a cabo. Se dudaba de los argumentos relativos a la existencia de capacidad ociosa en las escuelas. La falta de recursos se fundamentaba en las dificultades que existían para aumentar el presupuesto para educación, destacándose el hecho de que la instrucción secundaria y superior recibían proporcionalmente muchos más recursos que la instrucción primaria. Este último punto será un tema recurrente en otros debates sobre la educación primaria.

La crítica que se hacía en relación al estado de las escuelas primarias en términos de

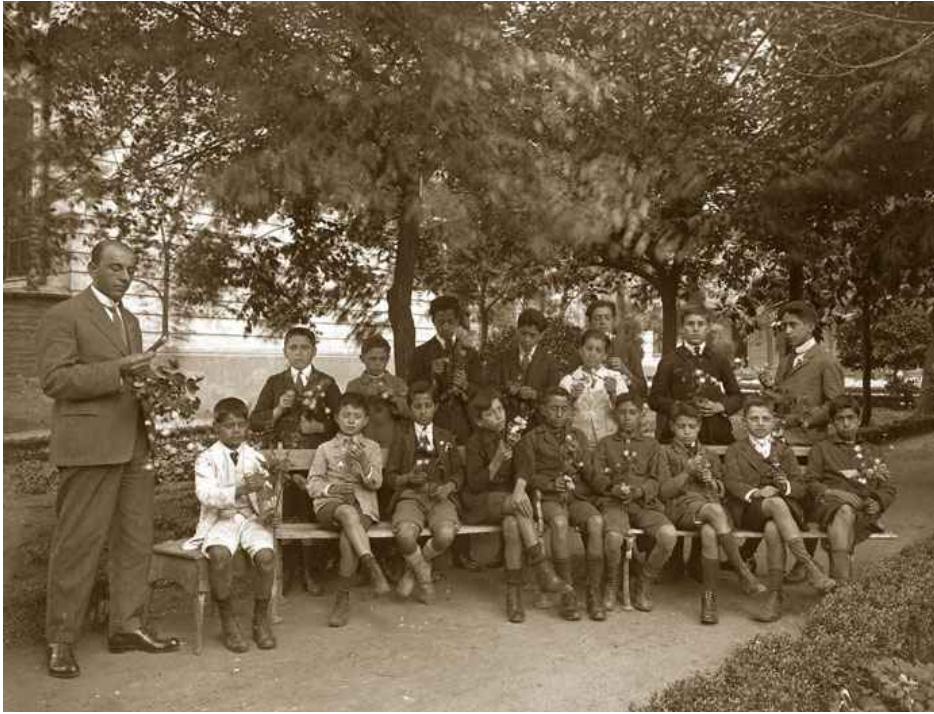
infraestructura y a las capacidades que existían de absorber toda la demanda que provendría con la obligatoriedad, no dejaban de tener fundamento. Era necesaria una mayor inversión estatal en esta educación, que posibilitara un aumento en la oferta, una mejor dotación en infraestructura y locales y, sobre todo, que aumentara el número de profesores normalistas y la remuneración que éstos recibían. Este problema no fue desconocido por los propiciadores de la iniciativa, pero sí fue minimizado. Se aludía que con la obligatoriedad estas medidas deberían venir, forzando, de esta manera, las políticas estatales.

La falta de escuelas fue uno de los argumentos usados por los conservadores para considerar el proyecto inviable, además de los principios doctrinarios, la obligatoriedad como irrealizable. Se hacía ver que más bien había interés en mandar a los hijos a las escuelas, pero que en innumerables caseríos y especialmente en los campos, éstas no existían. El senador Errázuriz Urmeneta se refería al problema en los siguientes términos:

"Cuando pienso que de la población escolar de Chile, una vez dictada esta ley, tendría que excusarse de asistencia a la escuela mas de trescientos mil niños, o sea mucho mas del doble de los que hoy pueden concurrir sin inconvenientes i excusarse ...¿por mala salud? ¿por indijencia? No, señor, por no tener escuela próxima adonde concurrir..." 18.

17. Boletín de Sesiones, op.cit. Sesión 25, ordinaria, 23 de julio 1902, págs. 515- 516.

18. Boletín de Sesiones, Sesión 33, ordinaria, 5 de agosto 1902, pág. 692.



Ante esa situación, el mismo senador proponía medidas concretas para mejorar la educación primaria, como: aumentar las Escuelas Normales, fundar nuevas escuelas, obligar a un aporte municipal para la instrucción primaria, subvencionar a particulares para que entreguen esta educación, mejorar la condición de los maestros, abrir bibliotecas populares, no aceptar en fábricas o faenas a niños menores de 12 años que no hayan asistido a la escuela, exigir para cargos públicos saber leer y escribir, descentralizar la administración de las escuelas y mejorar las condiciones materiales y morales de éstas.

Un aspecto que criticaron fuertemente era la excesiva centralización del sistema, la poca eficacia de los visitantes para mejorar efectivamente la práctica en las escuelas y los problemas que en ellas detectaban; se propiciaba al respecto un rol más significativo de los municipios, que permitiera, a su vez, una mayor participación ciudadana. El senador Errázuriz Urmeneta manifestaba en torno a este tema:

"En Chile la dirección suprema de la enseñanza está en manos del Ministro de Instrucción Pública; todo, absolutamente todo lo que a ella se refiere, desde la cuestión más trascendental hasta el más insignificante detalle depende de su resolución".

Más adelante señalaba:

"Resulta entonces, señor presidente, que la vida entera de la instrucción primaria, de este servicio importantísimo i que tanto deseáramos mejorar, está concentrada en la capital, en manos de un empleado (Inspector General) casi providencia dependiente de un motor único que desde su oficina en Santiago dirige e imprime movimiento a todas las ruedas de esta inmensa máquina, sin mas correas trasmisoras en toda la extensión del país que los treinta y dos visitantes de provincia, sus auxiliares. ...Pero ¿que acción eficaz pueden tener al fin i al cabo cuando carecen de autoridad propia, de iniciativa para adoptar cualquier medida beneficiosa, i cuando no

tienen otra misión que visitar una o dos veces al año las escuelas para dar cuenta? I en nuestras provincias tan vastas, interrumpidas a cada paso por montañas, cruzadas de ríos, con caminos a menudo poco menos que ¿cuántas escuelas distantes de la cabecera se quedarán sin esa visita?" ¹⁹.

A la excesiva centralización se sumaba, a juicio de los conservadores, un uso inadecuado de recursos; se constataba que los presupuestos para educación habían subido, pero que su aumento no guardaba proporción con el adelanto de esta educación. Este problema se solucionaría con una descentralización administrativa, que posibilitaría un mayor control en el uso adecuado de los recursos. Se insistió reiteradamente en la necesidad de restringir la gratuidad de la enseñanza secundaria y superior en beneficio de la enseñanza primaria. Y, si en último término, aún faltaran recursos, el senador Errázuriz proponía implantar una contribución escolar a todos los ciudadanos.

Como resumen de la postura conservadora en este debate se presentó un contraproyecto de ley que a continuación se transcribe:

"Artículo 1.º Todas las municipalidades de la República establecerán escuelas gratuitas de enseñanza primaria elemental con capacidad para un número de alumnos que corresponda al 10% de la población de su respectivo territorio.

Artículo 2.º La enseñanza comprenderá los

19. Boletín de Sesiones, Sesión 34, ordinaria, 6 de agosto 1902, págs. 707-708.

ramos de religión, lectura, caligrafía i nociones elementales de geografía, gramática, aritmética e historia patria.

Artículo 3.º La dirección o inspección de las escuelas comunales de enseñanza primaria elemental estarán a cargo de una Junta escolar formada en cada comuna por el primer alcalde, el cura párroco i el mayor contribuyente.

Artículo 4.º Las escuelas comunales establecidas en conformidad a la presente lei tendrán derecho a una subvención fiscal de 15 pesos anuales por alumno en las escuelas de hombres i de 10 pesos en las de mujeres, entendiéndose que el número de alumnos se fijará sobre la base de la existencia (asistencia) media durante el curso del año i además una asignación de 100 pesos anuales destinados al estímulo de los alumnos por medio de premios, imposiciones en la Caja de Ahorros u otras medidas análogas. Las escuelas en que además de los ramos indicados en el artículo 2.º se enseñaren los conocimientos elementales de las industrias propias de la rejión o se dieren cursos de trabajos manuales, tendrán derecho a subvenciones dobles de las indicadas.

Artículo 5.º La asistencia media a que se refiere el artículo anterior se determinará por la Junta escolar con intervención del tesorero fiscal del respectivo departamento.

Artículo 6.º Las escuelas particulares de la enseñanza primaria elemental que aceptaren los reglamentos de la Junta escolar, tendrán derecho a las subvenciones indicadas en el artículo 4.º



Artículo 7.º Será de cargo del Fisco el suministro de los útiles de enseñanza a las escuelas establecidas en conformidad a la presente lei²⁰.

Este contraproyecto recoge planteamientos que estuvieron presentes en las posturas conservadoras desde largo tiempo. Uno de ellos tenía que ver con el rol activo que propiciaban para los municipios; ya en el debate de la Ley de 1860, estos planteamientos imperaron finalmente en las posturas que privilegiaron la acción del Estado central. El otro elemento por el cual lucharon con vehemencia fue el equiparar la educación pública, en este caso municipal, con la educación privada en el acceso a los recursos estatales. La subvención similar para ambos constituirá un objetivo en su política educativa, al cual se opondrán con gran vigor liberales y radicales, además de educacionistas y funcionarios de la educación pública.

Es interesante constatar la similitud entre estas proposiciones y los cambios introdu-

cidos en el sistema educativo en la década del 80 del presente siglo. Los políticos y funcionarios que orientaron estos cambios pudieron realizar finalmente las aspiraciones que los conservadores en toda la historia de la educación en nuestro país no habían podido implementar.

En el proyecto, presentado por los conservadores, la responsabilidad por ampliar la cobertura educativa primaria quedaba radicada en los municipios, así como la inspección de las escuelas. Tomando como base el dato estadístico que aproximadamente la población entre 7 y 15 años correspondía al 20% del total de ésta, se proponía por ley, educar al 50% de la población en edad de educarse. Un aspecto significativo será la diferencia que se establecía en la subvención de escuelas de niños y de niñas. Indudablemente que una medida de ese tipo tendía a no incentivar la educación para las niñas, constituyendo también este punto una constante en el sector más tradicional de la postura conservadora.

20. Boletín de Sesiones, op.cit. Sesión 30, ordinaria, 29 de julio 1902.

Una propuesta de esta naturaleza estaba encaminada, claramente, a desperfilar el rol y la importancia del Estado central en la educación primaria, en el contexto del carácter sectario y laico que a éste se le atribuía.

EL DEBATE DE 1919-1920 EN EL SENADO

El debate que precedió a la dictación de la Ley se centró en un proyecto de ley que había surgido como un acuerdo entre los Partidos Liberal y Conservador durante la discusión en la Cámara de Diputados. A diferencia del debate de principios de siglo sobre el tema, la obligatoriedad, como problema doctrinario, no se discutió. La preocupación de los senadores estuvo en la implementación de una ley que demandaba una gran cantidad de recursos, que afectaba directamente a un número importante de la población -niños, maestros y padres- y que por estos motivos constituía una fuente apreciable de poder. En términos partidarios, en esta época del debate y aprobación de la Ley, ya se había consolidado el predominio de los radicales en el ámbito de la educación pública. Los temas centrales del debate se referirán al rol del Estado central versus el rol de los municipios, a los recursos que implicaba la Ley, a la educación privada en un contexto de fortalecimiento de la educación pública, al carácter laico o confesional de las escuelas. El acuerdo logrado en la Cámara de Diputados tranquilizó en ciertos puntos a los conservadores, pero, a su vez, planteó reservas especialmente desde los radicales, demócratas y sectores liberales. Sin embargo, dada la importancia que desde

estos sectores se le atribuía a la Ley, los reparos no constituirán posturas de obstrucción, aunque en el curso del debate se expliciten las posiciones. Es iluminador al respecto lo que expresaba el senador demócrata Torrealba:

"...pero si a pesar de nuestras convicciones i de nuestras doctrinas, que las consideramos el summum de la bondad i lo mejor a que podemos aspirar, la mayoría del senado estuviera en disconformidad con nuestros anhelos, yo acataría ese fallo, i si por ahora no triunfáramos en nuestras altas aspiraciones, mañana el progreso nos empujará i si no conseguimos hoi el logro de nuestros ideales, andando el tiempo podremos modificar la lei de acuerdo con el espíritu moderno. ...el país habrá ganado, en mi sentir, enormemente, aún cuando esa lei contenga disposiciones oscuras, porque lo primero en una nación es que abra los ojos, que el pueblo sepa leer i escribir" ²¹.

A continuación se entregarán los principales elementos en el debate, destacándose los que no habían estado presentes con similar intensidad en la discusión de principios de siglo.

La posición de los conservadores, a través del senador Barros Errázuriz, era aprobar, sin mayor discusión, un proyecto que ya había sido negociado; proponía que las indicaciones que pudieran venir del Ejecutivo o de otras posturas quedaran para un nuevo proyecto. Los principales puntos sobre los cuales hubo acuerdo eran los siguientes, según el senador:

la enseñanza religiosa, estableciéndose un cambio en relación con la Ley de 1860; los padres ahora deberían manifestar ante la escuela si sus hijos no accedían a esta enseñanza; la formación del Consejo de Instrucción Primaria, con representantes del Ejecutivo, las Cámaras y la educación particular; una subvención para la enseñanza particular con monto definido; la composición de las Juntas Comunales de Educación, en las que se incluía al párroco; mejoramiento de las rentas del preceptorado.

En relación al tema religioso hubo claramente divergencias; se cuestionó la presencia del párroco en las Juntas de Educación Comunal, exponía el senador Alessandri al respecto:

"Ahora, señor presidente, si es aceptable una junta comunal en el sentido de darle facultad inspectiva, no es aceptable la intervención del párroco... Porque el párroco no tiene funciones civiles; no puede aceptarse que las tenga, no es pedagogo. No forma ni puede formar parte por razón de sus funciones del Estado docente. ...En el proyecto resulta que el alcalde es amovible, amovibles los demás miembros nombrados por las municipalidades ya que son electivos i, el cura, está allí inamovible, por derecho propio.

Cruentas, sostenidas i largas, mui largas, han sido las luchas de los partidos liberales ...para reivindicar a favor de la autoridad civil los derechos que le corresponden por la naturaleza propia de sus funciones i, la intervención del cura en la forma que

21. Boletín de Sesiones, op.cit. Sesión 30, ordinaria, 5 de agosto 1919, pág. 719.

comentamos, importaría una reacción, un retroceso, sería renunciar a todos los triunfos obtenidos i a todos los progresos alcanzados, en orden a la secularización de todas nuestras instituciones fundamentales" ²².

Otros senadores se sumaron y defendieron esta postura, quedando finalmente los párrocos fuera de la Junta Comunal de Educación; el tema de la escuela laica o neutra también estuvo en el debate, más como una afirmación de principios que como una condición para aprobar la Ley. El proyecto negociado postulaba la declaración escrita del padre si no quería enseñanza religiosa para su hijo. La presencia de los párrocos en las escuelas vigilando la enseñanza religiosa se mantuvo según la Ley de 1860.

Un tema que estuvo muy presente en el debate fue el de la descentralización, ante la práctica centralista imperante en el sistema de educación primaria. Como antecedente es importante recordar que este tema también fue central en la discusión de la Ley de 1860. Con ocasión del debate de 1919 estuvieron presentes dos aspectos, al menos, en la discusión. Uno de ellos fue el relacionado con la provisión de recursos, los que hasta el momento emanaban absolutamente del Estado central; el otro tenía que ver con el exceso de poder acumulado a nivel central en un ámbito, que dada la envergadura de la Ley en disputa, se iba a aumentar aún más. Es interesante observar cómo se plantearon las distintas posturas políticas ante este tema y lo significativamente actual de la discusión



de entonces. Es posible apreciar en nuestra actual situación, que un tema que ha recorrido la historia de nuestro desarrollo educativo como es el de la centralización y descentralización, en la actualidad se definió, no en sucesivos debates parlamentarios, como en épocas anteriores, sino por decreto administrativo.

Los conservadores habían estado por una mayor injerencia municipal ya en el debate de 1902 y siguieron manteniendo esta postura. Los liberales tradicionales eran partidarios de la centralización estatal del servicio; los demócratas y radicales tuvieron en este tema, posturas divididas. Algunas los acercaron más a la descentralización, otras se apoyaron en el Estado central. Un connotado educador radical y entonces inspector general de Instrucción Primaria, Darío Salas, propiciaba un sistema comunal de organización de la educación. Su opinión, expresada en el libro *El Problema Nacional*, en 1917, sirvió de argumento recurrente de las posturas

conservadoras. Otros, como el senador Mac-Iver, mantuvo la posición sostenida respecto a los municipios ya en el debate de principios de siglo:

"En presencia de la conducta de esas corporaciones (las municipalidades), es imposible abrigar ni por un momento la idea de confiarles nada, que se relacione con los intereses públicos. ¿Las municipalidades administrando el ramo de la instrucción primaria? Ellas, que no han sabido cuidar ni del pavimento de las calles ni del alumbrado público ¿cuidarán señor Presidente, de ese otro delicadísimo servicio? Si ahora no es bueno, ...en poder de las municipalidades el servicio, caso de no desaparecer sería peor, i los dineros públicos se malbaratarían. No se puede hablar seriamente, por ahora a lo menos de esas corporaciones. Si el país recibiera airado la proposición de poner bajo la autoridad del cura la escuela, recibiría con risa la de ponerla bajo la autoridad de las municipalidades" ²³.

22. Boletín de Sesiones, op.cit. Sesión 29 ordinaria, 4 de agosto 1919, pág. 690.

23. Boletín de Sesiones, op.cit. Sesión 21, ordinaria, 16 de julio 1919, pág. 444.

La ley de la comuna autónoma surgida después de la revolución del 91 y la práctica misma de las municipalidades, concitaban permanentes críticas de ciertos sectores, por la ineficacia de éstas y las prácticas electorales basadas en el poder del dinero y las influencias de connotados personajes.

El senador demócrata Torrealba se planteó como un defensor del principio de la comuna autónoma, atribuyendo los males en la implementación de ésta, al sistema electoral que se basaba en el cohecho. En su intervención consideraba a la comuna como una entidad democrática y popular, donde se podría ir perfeccionando una mayor participación ciudadana. En esta perspectiva, la responsabilidad de los municipios en la instrucción primaria cobraba una significación particular.

Las referencias a la organización de la educación en otros países, europeos y EE.U.U. estuvieron en el debate, en relación con este tema. El ejemplo de EE.UU. e Inglaterra se dio en diferentes intervenciones, especialmente del primero, toda vez que un número ya apreciable de educadores había estudiado en ese país y transmitía esa experiencia. En palabras del senador Bulnes se señalaba esta posición:

"¿No hai ansia de autonomía administrativa en las provincias? I ahora que se van a establecer escuelas, vamos a atropellar la lei de municipalidades que encarga a estas Corporaciones dar instrucción primaria?"

¿Es posible decir a las municipalidades que la administración de las escuelas que en parte se costean con sus fondos, desde que se les quita el 10% de sus renta, quedará en Santiago? No me parece que sea esto aceptable, i por eso yo creo que cualquiera que sea la forma que adoptemos, debe reconocerse la autonomía municipal, conformándonos con los preceptos legales i constitucionales a que me he referido" ²⁴.

El senador Alessandri defendía la centralización de la educación, aun cuando considerara que, en principio, la autonomía de las municipalidades era un signo de progreso.

Refiriéndose a la comuna autónoma expresaba que había sido una ley para la cual las instituciones y la cultura del país no estaban preparadas, que se observaban avances, que podían conducir a la descentralización que el país requería, pero que, sin duda, tomaría tiempo.

El tema de los recursos para financiar la Ley tomó un tiempo apreciable en los debates. La implementación de ésta en cifras generales, significaba pasar de un presupuesto aproximado de 22 millones de pesos a otro que bordeaba los 60, según los más alarmistas. Había un gasto fijo e inmediato, sobre el cual existía acuerdo; éste era los alrededor de 9 millones que costaba el aumento de rentas del preceptorado. Preocupaba a algunos senadores, que el financiamiento del

proyecto, el cual se proponía que proviniera del 20% de las rentas generales de la nación, no fuera factible de aplicarse. Se hacía ver que la situación económica, ya en curso la crisis del salitre, afectaba tanto al Estado como a sectores importantes de la población y comprometía el uso de recursos fiscales. A juicio de los senadores Edwards y Mac-Iver, entre otros, la envergadura del proyecto tal cual estaba planteado y la base de financiamiento, ponían en serio peligro su realización. La duda era si, en realidad, habría voluntad y capacidad política para reasignar ítemes del presupuesto y asignar a la instrucción primaria los recursos que se proponían.

En este contexto se argumentaba la imposibilidad de que el Estado central financiara por completo esta educación, y la necesidad de que las municipalidades asumieran responsabilidad al respecto. El senador conservador Concha manifestaba:

"Yo estoy convencido de la imposibilidad financiera para aplicar esta lei. Con un déficit de mas de 80 millones de pesos i la dificultad de salvarlo, tenemos que buscar otros recursos para costear la instrucción primaria. Creo que el medio de salvar la dificultad está en hacer que las municipalidades cumplan con la obligación que tienen por la Constitución i la lei de subvenir a la instrucción primaria. El artículo 119 de la Constitución en sus incisos 2.º i 3.º i el artículo 26 de la lei de municipalidades establecen terminantemente esta

24. Boletín de Sesiones, op.cit. Sesión 23, ordinaria, 22 de julio 1919, págs. 502-503.

obligación... Yo he reflexionado sobre esto i me he formado la opinión que si obligáramos a las municipalidades a establecer una escuela primaria por cada mil habitantes, autorizándolas por otra parte, para cobrar una contribución para costear esas escuelas, habríamos resuelto el problema de la instrucción primaria.

Por eso creo que el día que se estableciera la obligación escolar i se impusiera una contribución especial para costearla, tanto los vecinos como el municipio se interesarían por la difusión de la enseñanza en el pueblo" 25.

El artículo de la ley de municipalidades a que el senador Concha hacía alusión, entregaba a éstas la responsabilidad de fundar y sostener escuelas gratuitas, dotarlas de útiles y textos, adoptar métodos de enseñanza y dictar reglamentos y planes de estudio. Se autorizaba cobrar un impuesto personal de 1 a 3 pesos exclusivamente para esta educación, impuesto que no regía porque no había sido autorizado por la ley de contribuciones.

En el contexto de este artículo se consagraba una descentralización, no sólo administrativa sino también curricular de las escuelas.

El senador Alessandri hacía una lectura diferente del problema, demostrando la factibilidad de su ejecución. A través de un estudio de los costos reales del proyecto, implementado progresivamente según se

proponía, hacía ver que no alcanzaba su costo, en ningún momento, al 20% de las rentas nacionales; según sus cálculos se podía ir asumiendo, sin grandes aumentos, del presupuesto el mayor gasto que el proyecto iría demandando.

El senador Torrealba introdujo en el debate un aspecto que tenía que ver con las opciones en el uso de recursos, refiriéndose a los gastos militares. Comparaba los 42 millones de pesos aproximadamente, que importaba el gasto en el conjunto de la instrucción pública con los 97 millones que alcanzaba el presupuesto para el Ejército y la Marina. Expresaba al respecto:

"Yo no digo que no sean necesarios los servicios del Ejército, ...pero creo que si grandes son los servicios que el Ejército presta al país, que si este es la defensa en la hora del peligro, que si es la garantía más eficaz de nuestras instituciones, la enseñanza pública es también tan necesaria como el Ejército... I yo digo que si el Gobierno en horas de aflicción que ha juzgado difíciles para el país, ha contratado empréstitos por 4 o 5 millones de libras esterlinas para adquisición de armamentos i de naves, que han sido aceptados por el país entero, hubiera tenido el mismo celo en cuanto a la enseñanza pública, nadie se lo habría vituperado ...Bien saben mis honorables colegas, que si las administraciones anteriores hubieran tenido voluntad de llenar esta necesidad, habría bastado con que una parte de las rentas que ha producido el

salitre i que han gastado muchas veces en cosas inútiles, se hubiera dedicado a este objeto" 26.

Las opiniones del senador Torrealba aludían realmente a la falta de voluntad política que había existido para haber enfrentado el problema en su real magnitud; llama la atención que en un momento, como muchos senadores destacaban, que no era propicio en términos económicos, finalmente se haya llegado a acuerdo para la implementación de este proyecto. El senador Alessandri comunicaba en algún momento del debate, que una forma sutil de hacer fracasar una iniciativa, era presentarla de tal magnitud que pareciera irrealizable. El contexto económico que vivía el país no favorecía una idea de esta naturaleza; sin embargo, se avanzará en su aprobación a pesar de las dificultades.

Además de la contribución personal, a través de los municipios y administrada por éstos, se propusieron otras alternativas de allegar recursos, como un impuesto especial a las sociedades anónimas, nacionales y extranjeras, las que, a juicio del senador Alessandri, pagaban una contribución mínima al erario nacional. Otra proposición se refirió a la obligación para los dueños de predios de más de 500.000 pesos de valor y los dueños de industrias o faenas mineras similares, de mantener una escuela si existían en su propiedad más de veinte niños en edad de educarse.

25. Boletín de Sesiones, op.cit. Sesión 37, ordinaria, 18 de agosto 1919, pág. 872.

26. Boletín de Sesiones, op.cit. Sesión 30, ordinaria, 5 de agosto de 1919, págs. 717-718.




Un tema antiguo de debate, como parte de la negociación, fue el referido a las escuelas particulares. Los conservadores sostuvieron la necesidad de que éstas recibieran una subvención fija y estable; se argumentó que el monto global de la subvención en el conjunto de gastos era mínimo, agregándose que el costo por alumno era más bajo que en la enseñanza fiscal. Un aspecto de este problema destacado por el senador Rivera es interesante de revelar, por la similitud con lo que ocurre en el sistema educativo en la actualidad. El senador declaraba:

"Yo he presenciado el espectáculo de que, cuando la instrucción pública tenía un millón y medio de pesos para subvencionar a colegios particulares, las escuelas superiores del Estado no disponían de bancos en que pudieran sentarse las alumnas, i he visto en las escuelas superiores de niñas, cajones de parafina o montones de ladrillos que servían de asiento a las educandas. ¿Adonde va encaminado este sistema? A alejar de las escuelas del Estado a los alumnos... Si esta lei tiene por objeto que a las escuelas públicas puedan llegar todos los

niños que cumplan con los requisitos establecidos en ella, i a las escuelas particulares solo pueden ir los que seleccione el maestro, o el dueño del establecimiento ¿por qué se concede subvención a estas últimas? ¿Es esto necesario para que les den el pase los que han sostenido la necesidad de estas subvenciones i que tendrían elementos para oponerse a su aprobación? Bien, demos subvenciones, pero en forma proporcionada... Señalemos un tanto por ciento, que represente nuestra buena voluntad para que el despacho de esta lei se haga lo mas pronto, i sin olvidar que la escuela pública es para todos i la particular solo para los escojidos" ²⁷.

Es indudable que el tema de la educación particular y el desarrollo progresivo de un espacio significativo para ésta, frente a la educación estatal, fue una preocupación constante de las posturas conservadoras. La política del Estado docente, implementada desde mediados del siglo anterior, tendrá como contrapartida la búsqueda de una posición, en lo posible equiparada, de la educación particular frente a la estatal.

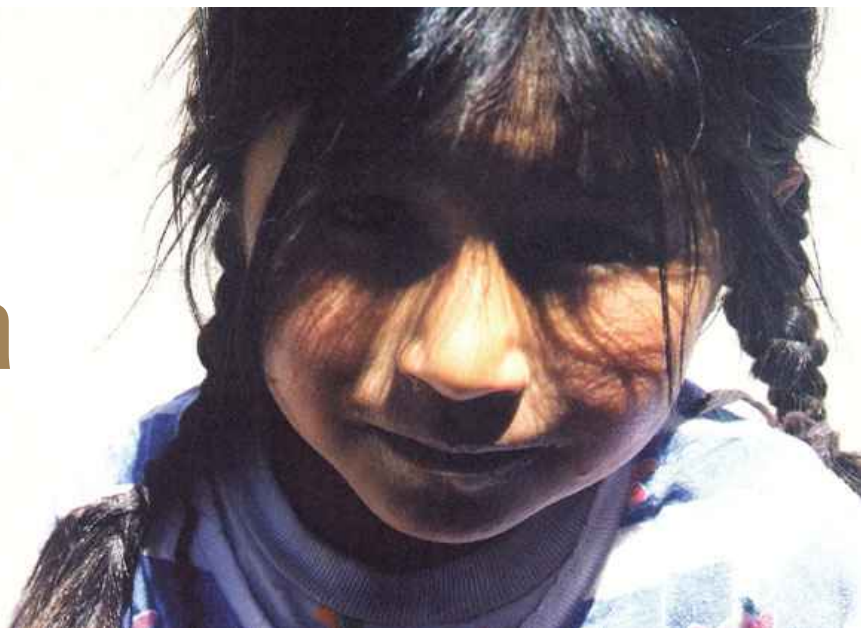
Es necesario destacar que, principalmente, en las dos primeras décadas de este siglo, las iniciativas particulares estuvieron más allá de las filantrópicas tradicionales y de Iglesia, abarcando también a algunas escuelas de mutuales y/o de organizaciones de obreros y artesanos. Sin embargo, la participación de la Iglesia en estas iniciativas fue bastante elocuente, como para constituir la subvención a las escuelas particulares un elemento que fue negociado por los conservadores para la aprobación de la Ley.

Finalmente, luego de largos debates, de trabajos de comisiones que incorporaron diversas observaciones, de discusiones específicas sobre gran número de artículos, el 26 de agosto de 1920 se promulgó la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, con la aprobación de ambas Cámaras. Esta Ley, además de tener en su centro el problema de la obligatoriedad, constituyó una oportunidad para debatir, reformular o reafirmar aspectos tan importantes en la educación primaria chilena como el rol del Estado, el espacio para la educación particular, el carácter confesional de la enseñanza. Asimismo, la organización del sistema, sus objetivos y orientaciones estarán contemplados en la Ley y en el futuro reglamento; con propiedad puede ser considerada como el 2.º hito más significativo en el desarrollo institucional de la educación primaria, que, a su vez, imprimió una determinada orientación al desarrollo futuro de ésta. 

27. Boletín de Sesiones, op.cit. Sesión 16, ordinaria, 7 de Julio 1919, pág. 344.

El aymara chileno y la escuela pública

Sergio González M.*



La visión habitual sobre las comunidades altoandinas, específicamente aymaras, en la región de Tarapacá, el Norte Grande de Chile, suele asociarse a la idea de comunidades aisladas, no en el sentido de las áreas o regiones de refugio¹, pero sí a un planteamiento en el cual la modernidad podría provocar un holocausto en el pueblo y cultura andinas en la medida en que llega a las comunidades.

El altiplano es presentado como un espacio protegido por la distancia, las altas cumbres y la puna. Este refugio no sólo es de las personas, sino de la cultura de los pueblos que allí habitan y, por ende, la conclusión lógica es evitar que sean afectados en su matriz cultural para preservarlos como pueblos vivos y con identidad. Por tanto, caminos y medios de comunicación serían en sí un riesgo para estas comunidades en cuanto la exponen al mercado y a todos los aparatos ideológicos del Estado y de la sociedad civil occidental. Siempre se ha pensado que la llegada a lomo de mula de los primeros maestros fiscales en la

década de los años cincuenta, fue un hito muy significativo en la penetración del Estado Nacional en esas comunidades, especialmente en su transformación en ciudadano, dentro de un proceso que se denominó de "asimilación" en toda América Latina.

Si bien lo anterior es parcialmente verdadero puede llevar a una conclusión errónea, en el sentido de creer que la comunidad andina comenzó en los años 50 a tener recién una relación permanente con la costa urbana. Basta con revisar un poco la historia regional para darse cuenta de que dichas comunidades nunca

* Sociólogo, doctor en Educación, académico de la Universidad Arturo Prat.
1. Concepto acuñado por Gonzalo Aguirre Beltrán para la realidad mexicana.

se mantuvieron libres de la influencia externa, sino que -más relevante aún- el vínculo que se estableció fue, en gran medida, generado por los propios campesinos aymaras.

En este artículo abordaremos solamente el último tercio del siglo XIX y el siglo XX. Sabemos que en los siglos anteriores hubo una relación muy significativa entre las comunidades altoandinas y la costa del Pacífico, cuyos puertos comenzaban a incorporarse con fuerza en el mercado internacional de fertilizantes (guano y salitre). Vinculación que tiene sus antecedentes coloniales en la construcción de ciudadanía del hombre andino. La emergencia de las Repúblicas (Perú, Bolivia y Chile) significó un desajuste a todo el espacio andino porque, terminada la dominación española, la doctrina que definió las fronteras de los nuevos países fue la del *Uti possidetis iuris*² de 1810, que no sólo tomaba como antecedente las jurisdicciones que el imperio español había trazado en América, sino también permitía ir ajustando lentamente las fronteras desde realidades geográficas genéricas -la cordillera de los Andes, el desierto de Atacama, ríos, etc.- hacia hitos con una mayor precisión. Los conflictos no se hicieron esperar, afectando a las comunidades andinas. Por ejemplo, la Guerra del Pacífico no dejó indiferentes a los aymaras de Tarapacá, no porque ellos se vieran involucrados en el conflicto bélico, puesto que las escaramuzas sólo llegaron a los valles bajos (quebrada de Tarapacá) y la presencia militar a los valles altos (Nama), sino porque entendieron que la soberanía de una nueva república significaba registrar otra vez sus propiedades. Esto generó denuncias de los "aymaras chilenos" en contra de los "aymaras bolivianos", recurriendo a la nueva frontera internacional. Si analizamos los periódicos -de comienzos del siglo XX- de los puertos de Pisagua e Iquique y del pueblo de Negreiros, podemos leer no sólo noticias sobre las comunidades andinas, sino, lo que es más significativo, una gran cantidad de inserciones sobre compra y venta de terrenos.

En sus testimonios, los campesinos de Isluga recuerdan sus viajes a pie desde el altiplano hasta el puerto de Pisagua para inscribir sus tierras, y



reinscribirlas, después del incendio del Conservador de ese puerto. Dos elementos importantes explican esta conducta de los indígenas de Tarapacá: una, el reconocimiento por parte de la autoridad chilena de la ciudadanía por derecho de residencia a quien lo solicitara, sin distinción alguna, sobre la base de la Constitución política de Chile y, dos, que el Estado chileno registraba como fiscales los terrenos que no estaban inscritos en los Conservadores de Bienes Raíces, desconociendo el derecho consuetudinario de las comunidades.

ESCUELAS EN PROVINCIA

Llama la atención que, desde los primeros años de la anexión de Tarapacá a Chile, las nuevas autoridades consideraban importante escolarizar a la población de la provincia con propósitos de integración a la sociedad nacional. Este objetivo lo trataron de cumplir los jefes políticos designados en Tarapacá. La idea era convencer a las autoridades centrales de la necesidad de escuelas en la provincia. El siguiente es un breve fragmento de una carta enviada por Lynch al entonces Ministro de Instrucción Pública, el 17 de julio de 1880:

"...Considero que por ahora se hace necesario la apertura de cuatro escuelas: una de hombres i una de mujeres en Iquique, una alternada en Pisagua i

2. Significa "como poseáis, seguiréis poseyendo".

otra de la misma clase en La Noria.

Fuera de lugar me parece hacer presente a Us., al proponer esta medida, la conveniencia que envuelve su adopción para hacer simpática nuestra ocupación militar a la masa del pueblo. Es en la escuela pública de instrucción primaria donde deben naturalmente acercarse i entenderse los elementos de nacionalidades diversas que forman la gran mayoría de las poblaciones de este territorio. Y es allí también donde concluirán por chilenizarse los criollos de estas poblaciones."

Esta inquietud de las autoridades laicas y religiosas de la provincia continuó de manera consistente en esa década, y todas con similares objetivos: modernidad y chilenización. Estaba implícita la idea de que Chile era sinónimo de civilización y la escuela su principal agencia. Dos ejemplos:

"(...) A excepción de la escuela modelo Domingo Santa María, los demás establecimientos de instrucción primaria se hallan en un pie regular de servicio y este estado de cosas tendrá que continuar de una manera defectuosa, mientras no se dote a esta provincia de un Visitador de escuelas como a las demás de la República. Necesidad es esta que se ha presentado en numerosísimas ocasiones, en mi memoria anterior, en varias notas y telegramas oficiales y aún por carta privadas.

Digna es, sin embargo, esta provincia de que se la dote de las mismas ventajas, a lo menos, que a las demás; pues debiera también considerarse que para chilenizarla por completo y con el fin de hacer desaparecer los resabios y huellas que dejara la pasada guerra entre los antiguos residentes de esta provincia, ningún medio es más expedito y eficaz que mediante el fomento de la instrucción propagada por funcionarios chilenos.

*Anfión Muñoz
Intendente de Tarapacá (...)"³*

*"(...) (A Subdelegación de Tarapacá)
Mamiña, abril 5 de 1899.*

Como el infrascrito ha sabido que al presupuesto del presente año se ha destinado cierta cantidad para establecer una escuela pública en Mamiña, me sería muy grato ver realizada esta obra; por lo cual me dirijo a usted, para que ponga cuantos medios estén de su parte a fin que se lleve a cabo esta obra tan necesaria para esta localidad.

Hay aquí una cantidad de niños que se están criando en la ociosidad, a quienes sus padres no pueden ocupar todavía en el trabajo por sus tiernos años y a cuya educación tampoco pueden atender por si mismos. La ociosidad y los vicios serán, pues, la triste herencia de estos futuros ciudadanos de nuestra patria.

Por otra parte, es bien doloroso que la gente de este pueblo contara bajo la dominación del Perú con una buena escuela, a la cual acudían alumnos no sólo de los pueblos vecinos o anexos, como los llaman, sino también de la vecina República de Bolivia, y que hayan carecido de ella por tantos años que están bajo la dominación chilena. Estos niños hijos de padres peruanos, pero chilenos ellos, sin tener quién les dé a conocer y quién les haga estimar su patria; sin oír otra cosa que las quejas de sus padres contra los chilenos, serán legalmente ciudadanos de Chile, pero en su corazón llevarán encarnada la aversión a su propia patria. Por lo demás Ud. que conoce la gente de esta localidad, podrá apreciar las ventajas que en todo orden de cosas traería consigo la escuela. Los habitantes de Mamiña que la desean ardientemente, verán con regocijo que el Gobierno que desde tanto tiempo les ha hecho sentir la autoridad de sus leyes, les haga también disfrutar alguna vez de sus beneficios.

*Dios guarde a Ud.,
José María Caro
Cura y Vicario de Mamiña (...)"⁴*

3. Ministerio del Interior, Vol. 1.406, Memoria de la Intendencia de Tarapacá, 1886-1887, folios 206-207.

4. Intendencia de Tarapacá, vol. 390, Subdelegación 1_ Urbana, 1899, sin foliación.

Importante es el hecho de que desde comienzos de siglo, especialmente a partir de 1910, se inicia un conflicto entre las autoridades del Estado chileno y los dueños de las escuelas particulares. Debido, por una parte, al temor que en esas escuelas se pretendiera difundir un nacionalismo a favor del Perú y contrario a Chile, en el contexto de la disputa pre-plebiscitaria por las provincias de Tacna y Arica.

"1911 SUBDELEGACIONES (AIT)

Tarapacá, 15 de febrero de 1911.

N.º 29

En los primeros días de noviembre del año pdo.: Doña María Vernal, a instigación de Doña Cristina Vicentelo, comenzó á dar lecciones en su casa particular a niños matriculados en la escuela fiscal; como era fin de año, y se acercaban las vacaciones no dí parte a VS.

Sin embargo, dicha Señora, sigue dando lecciones y se habla que vá á abrir una escuela; en vista de eso le avisé que para ello debía pedir permiso y conformarse al Art. 16 título 3 de la Ley Orgánica de Instrucción Primaria.

Me permito hacer presente a VS, que si la Señora Vernal pide permiso; no me parece conveniente otorgárselo; visto: que la población escolar no es mucha, que hay una escuela fiscal y que la que se piensa abrir será netamente peruana. Lo que comunico a VS para su conocimiento y fines consiguientes.

Dios guarde a VS

M. Reynaud

Al Señor Intendente

de la Provincia

Iquique"

PRESENCIA DE LA ESCUELA PÚBLICA EN TARAPACÁ

En el marco del proceso de chilenización en lo político y cultural y del proceso de expansión del salitre en lo



económico, la escuela pública llegó a los valles de la precordillera de Tarapacá a comienzos del siglo XX. En la zona de la provincia de Arica las escuelas llegaron más tempranamente que en Tarapacá⁵ a los valles altoandinos. Por ejemplo, Putre, un valle alto, tuvo una de las primeras subdelegaciones después de la guerra. A comienzos de siglo se instaló un registro civil, un correo, una escuela y un retén de policía. En Arica y Tacna llegaron a comienzos de siglo maestros de escuela con el propósito de alfabetizar a la población chilena, porque era condición para votar en el posible plebiscito por esas provincias saber leer y escribir.

Esta presencia escolar en la zona rural de Tarapacá se debió en gran medida a la presión de algunos subdelegados en concomitancia con lugareños. La escuela pública no demoró para entrar en colisión con escuelas particulares o donde existía un sentimiento peruano de resistencia a la chilenización expresada en la escuela pública. A continuación, un ejemplo de ese conflicto. Es una carta enviada al Visitador de Escuelas de Tarapacá, por la profesora asignada a la escuela pública del valle de Mamiña:

"Iquique, 9 de octubre de 1909.

Pongo en conocimiento de Ud. que me he visto en la imprescindible necesidad de trasladarme á esta ciudad desde Mamiña, lugar donde funciona

5. Hasta 1929 Tarapacá tenía por límite Norte la quebrada de Camarones, después del Tratado de Lima se le anexa la provincia de Arica. Escuelas de la provincia de Arica eran 25.



la escuela mista N.º 30 del departamento de Tarapacá, de la cual soi preceptora, con el fin de dar cuenta de los vejámenes que en esa localidad he recibido i pedir amparo a las autoridades, por conducto de Ud., para que se me respete de la manera que corresponde a una mujer honrada i á las funciones que desempeño como empleada de la Nación.

Hace cuatro años que resido en Mamiña a cargo de la escuela aislada i jamás había recibido ofensas tan graves como las que he sido objeto últimamente.

Hace poco se nombró Juez de Distrito de Mamiña á Dn Fernando Jara, de nacionalidad peruana, i desde que dicho señor invistió tal título comenzaron las hostilidades hacia mi persona, por el enorme delito de ser chilena porque el Juez de Distrito, ínfimo representante de la autoridad judicial de mi Patria, es el peor enemigo de esta misma Patria.

Pero esas hostilidades tomaron proporciones de asalto la noche del 4 del actual en que el pueblo celebraba una fiesta con bacanales, como es costumbre. Claro es que mi decoro no me permitía asistir a esa clase de manifestaciones, lo que fué motivo para que el Juez incitara á la muchedumbre beoda para que fueran á insultarme. A los gritos de ¡Muera la chilena! rodearon mi casa haciendo disparos i llenándome de improperios tan ofensivos i groseros que no es posible estampar.

El motivo que ese Sr. Jara tiene para perseguirme de una manera tan severa es, fuera de su nacionalidad, que él se ha establecido allí con una escuela sin permiso de autoridad alguna i considera que yo, como maestra, perjudico sus intereses.

Además, debo hacer presente que en Mamiña, a pesar de ser un pedazo de nuestro país, todos los habitantes se consideran peruanos e inculcan a sus hijos (que no pueden ser más que chilenos) esas mismas ideas, es decir cariño á Perú i odio á Chile. De manera que a mi se me considera una advenediza porque soi la única habitante de este pueblo a quien consideran chilena, ¿Y esto, señor, sucede dentro de mi país? Es posible que á los hijos de Chile se les insulte por el solo hecho de serlo, dentro del territorio que se rige por nuestras leyes i donde debe imperar de una manera absoluta i soberana nuestra bandera. Y más todavía que el instigador de ese odio, el autor de todos los desmanes i ofensas á mi Patria i a mi humilde persona, sea un funcionario que por el carácter que inviste está obligado, más que nadie, á respetar las leyes de la Nación. En vista de lo espuesto ruego a Ud. tenga á bien solicitar de la autoridad administrativa, garantías para mi persona i para el correcto i tranquilo funcionamiento de la escuela á mi cargo.

Dios guarde a VS.

Lucila Muñoz"

Esta carta de la maestra Muñoz significó una inmediata reacción del Visitador de Escuelas Fiscales, quien envió la denuncia al Intendente solicitando el cierre de la escuela particular. El señor Intendente, Luis Aldunate, ofició de inmediato una carta al Juez de la Subdelegación de Tarapacá para que aclarara la situación y tomara las medidas correspondientes. La respuesta del señor juez Juan Morales no se hizo esperar, poniendo su renuncia a disposición y denunciando a los posibles culpables.

Cabe agregar que hoy, producto de una acción de recuperación cultural realizada por la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), los habitantes de Mamiña se consideran no solamente

integrantes del mundo andino, sino aymaras, tal como sus vecinos del altiplano. Esto es significativo, porque, precisamente, el proceso de chilenuzación y de modernidad, en general, hicieron negar a los habitantes de muchos valles, en especial Mamiña, su origen indígena, por un lado, y aymara, por otro, puesto que han llegado a postular un origen quechua (producto de la existencia de un camino del Inca que llevaba hacia sus cotizadas termas) de su identidad.

A pesar del interés por la creación de escuelas en los valles por parte del campesinado andino, antes de la década de los años treinta fue siempre para el Estado chileno un interés secundario con relación a la instalación de escuelas en la pampa y costa salitreras. Es por ello que no pocas veces los visitadores de escuelas o los subdelegados se quejaban de carencia de escuelas, de útiles, bancos, e incluso, maestros:

"Tarapacá, 8 de abril 1910.

N.º 29

Pongo en conocimiento de VS. que la Escuela Fiscal de Mocha a pesar de tener local, útiles y, también creo, preceptora nombrada, no se ha abierto aún; de lo que se quejan los padres de familia. Sobre la de Mamiña, me informó el señor Inspector con fecha 30 de Marzo, que la preceptora no ha reasumido su puesto. La Escuela de Tarapacá recibió ayer parte de los útiles, la preceptora abrió la matrícula en esa fecha y las clases se abrirán el día 11 del presente mes.

Dios guarde a VS.

M. Reynaud

Al Señor

Intendente de la Provincia

Iquique"

Después de la gran crisis salitrera en los años treinta, la situación cambió radicalmente. En la medida en que cerraban las salitreras, sus plantas, también lo hacían sus campamentos y las escuelas públicas, algunas inauguradas pocos años antes. Así, cuando la escuela pública de la pampa cerraba sus puertas, comenzaba a ser destinada a los valles interiores, intentando mantener con ocupación a los maestros y a todo el

sistema de educación pública, que tanto había costado organizar en las décadas pasadas.

(Extracto)

MEMORIA TRIMESTRAL CORRESPONDIENTE AL I TRIMESTRE DE 1931, DEL SERVICIO EDUCACIONAL DE TARAPACÁ, QUE LA INSPECCIÓN PROVINCIAL DE EDUCACIÓN ELEVA A LA INTENDENCIA

UBICACIÓN DE ESCUELAS

"Iquique, 22 de abril de 1931.

La casi total paralización de las oficinas salitreras, me han impedido ubicar a las escuelas fiscales que funcionaban en los referidos centros, en pueblos del interior de la pampa.

Al efecto, he realizado una rápida gira a algunos de los mencionados pueblos, a fin de imponerme personalmente de la conveniencia o no de instalar una escuela costeadada por el Estado.

Después de esta gira, muy superficial, por cierto, dada la estrechez del tiempo, a la par que la falta de medios de movilización, he hecho un estudio y solicitado a la Jefatura del Servicio de Santiago, los siguientes traslados de escuelas, algunos ya concedidos y otros que lo han de ser muy en breve.

ESCUELAS TRASLADADAS

DEPARTAMENTO DE IQUIQUE

Escuela N.º 19, de hombres, de Iquique a Sorona, coeducacional.

Escuela N.º 20, de mujeres, de la oficina La Granja a Huatacondo, coeducacional.

Escuela N.º 21, coeducacional, de oficina Rosario de Huara al Valle de Quisma.

Escuela N.º 23, de mujeres, de oficina Alianza a Sibaya, coeducacional.

Escuela N.º 25, de mujeres, de oficina Bellavista a Punta de Lobos, coeducacional.

Escuela N.º 35, coeducacional, de oficina Santa Lucía, a estación Gallinazos.

Escuela N.º 36, coeducacional, de campamento Cachango, a oficina Condor.



Escuela N.º 37, coeducacional, de oficina Pan de Azúcar a La Huayca.

Escuela N.º 38, de mujeres, de oficina Brac a Iquique, coeducacional.

Escuela N.º 39, coeducacional, de oficina Valparaíso a campamento San José.

Escuela N.º 40, coeducacional, de oficina Ramírez a Pachica.

Escuela N.º 42, de mujeres, de oficina Paposo a Macaya, coeducacional.

Escuela N.º 43, coeducacional, de oficina San Donato a Mocha.

Escuela N.º 45, coeducacional, de oficina Mapocho a Poroma.

Escuela N.º 46, coeducacional, de oficina Iris a Estación Central.

Escuela N.º 50, de hombres, de oficina Brac a la misma oficina, coeducacional.

DEPARTAMENTO DE PISAGUA

Escuela N.º 3, de hombres, de oficina Agua Santa a Zapiga.

Escuela N.º 4, de mujeres, de oficina Agua Santa a Alto Junín, coeducacional.

Escuela N.º 8, coeducacional, de Dolores a Bajo Junín.

*Pedro Baeza Cruzat
Inspector Provincial de Educación
Iquique, abril 22 de 1931".*

El traslado de las escuelas públicas salitreras a los valles interiores fue clave en la nueva etapa de la relación entre el mundo andino de Tarapacá y el Estado Nacional. Por primera vez, la escuela rural tiene como principal objetivo chilenizador a los aymaras.

La relación del aymara con la sociedad chilena a través de la escuela y la importancia que ellos le dan al proceso educativo, se caracterizó por las iniciativas de los campesinos para presionar al Estado a instalar escuelas en sus comunidades: se trataba de la cesión de un terreno y de una vivienda (a veces construida para ese fin específico) de propiedad de la comunidad a la Dirección Provincial de Educación. Esto motivó al Estado a destinar maestros normalistas para esas escuelas, generalmente unidocentes.

Casi todas las escuelas rurales localizadas en el espacio andino operan en locales (ranchos) cedidos por la comunidad, lo que sin duda ha implicado una solicitud formal a la autoridad de una escuela pública, demostrando con ello que la supuesta pasividad del poblador andino respecto de la escuela no es efectiva. Sabemos que los aymaras de los valles precordilleranos no ignoraban lo que era una escuela, pues durante los primeros años del siglo XVII, en la Colonia, las escuelas parroquiales debían difundir la "doctrina católica". Es por ello que se instalaron escuelas en Camiña y Sibaya en 1600, en Pica en 1608 y en Tarapacá en 1614. Al momento de la anexión a la provincia a Chile, este tipo de escuelas existía en otros valles como Mamiña y Huatacondo. Sin embargo, lo más significativo era la presencia de maestros particulares en los distintos poblados, incluyendo al altiplano, que solía recibir preceptores venidos del territorio boliviano, especialmente de Llica. El interés de los comuneros aymaras por la enseñanza de la lengua española a sus hijos fue notoria desde comienzos del siglo veinte, especialmente por la influencia del enclave salitrero.

La construcción de caminos de penetración hacia el interior de la provincia, que si bien fueron demandados por los campesinos, respondieron a una necesidad del enclave salitrero (para facilitar la llegada de enganches desde Bolivia y el abastecimiento de productos agrícolas desde los valles) y de la propia

autoridad para tener un mayor control sobre el territorio.

Carabineros tuvo un significativo papel en dicho control fronterizo, en la resolución de conflictos entre comunidades y en la aplicación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria en esas comunidades, para lo cual enviaba a efectivos a rondas periódicas a lomo de mula.

"...Las comisarías rurales dependientes de esta Prefectura, por intermedio de los señores oficiales a sus órdenes, han dictado conferencias en los centros obreros de las oficinas salitreras, tratando de hacer entender el rol que corresponde a carabineros en su misión fiscalizadora y procurando a la vez, un acercamiento con los elementos en referencia e inculcándoles el amor patrio y el respeto hacia las autoridades y leyes.

*Por otra parte, y en aquellos sectores del interior, donde todos sus habitantes los constituyen indios sin las más rudimentarias nociones de civilización, los carabineros, tanto con la palabra como con el ejemplo, están constantemente introduciendo en dicha gente, hábitos de higiene y de cultura en general..."*⁶


Con todo, la principal agencia de chilenización fue la escuela pública, y lo interesante es que no fue una imposición arbitraria del Estado, sino que hubo una relación entre los aparatos administrativos de éste y las propias comunidades andinas, las que ejercieron claramente una demanda cívica por educación pública.

El altiplano, el lugar tradicional de "refugio" de los aymaras de Tarapacá, comenzó a ver la presencia definitiva de la escuela pública en la década de los años cincuenta. Con estos maestros llegó el ethos normalista y el español como lengua dominante. Veamos un trozo de testimonio del ex profesor Manuel Cherres: *"Cuando nosotros llegamos todos hablaban aymara. Desgraciadamente hubo que prohibir hablar aymara en la escuela para que*

podieran entender el castellano. Les costaban algunas vocales, algunas letras, en ese tiempo era así, no sé después, ellos se acostumbraron a hablar castellano en la escuela, pero en su entorno, en su hogar, hablaban aymara."

Los normalistas que trabajaron en el mundo andino, reprodujeron lo que traían como capital, callaron ante las interrogantes que les puso la cultura andina, cometieron errores evidentes y omitieron otras tantas veces frente al desafío de lo desconocido y frente al prejuicio. Pero no se podría negar que en algo ellos contribuyeron a la capacidad dirigencial y participativa de los aymaras en la democracia regional actual y en la profesionalización de parte de las generaciones de los años cincuenta en adelante.

"Había niñitos inteligentes, si con mi señora nos dábamos cuenta que, a pesar de la situación de ellos, había niños con capacidad. Bueno, la prueba de ello está que en la actualidad son bastante los niños del interior que tienen carreras profesionales y se han perfeccionado. Parece que el niño esperaba un empujón para venirse acá a la ciudad y seguir ellos estudiando, preparándose..." (ex profesor Sabino Zenteno).

Los actuales dirigentes aymaras, cuya representación política está en todas las comunas rurales y las ciudades de Arica, Iquique y Calama, no podrían explicarse sin la escuela pública y su ethos normalista como antecedentes de un capital cultural que les ha permitido caminar con propiedad entre los dos mundos: el rural andino y el urbano nacional. Goethe dice "que con la elaboración de las ideas pasa lo mismo que con la obra de un tejedor, en la cual una simple presión del pie pone en movimiento un millón de hilos." De igual modo podemos decir que la escuela pública, o mejor dicho los maestros rurales, tocaron algunos hilos de la cultura andina desde que llegó a los valles andinos, primero, y al altiplano después, cuyos efectos han sido una obra compleja y contradictoria, que todavía espera ser estudiada en profundidad. 

6. Memoria de Oficinas Públicas. Archivo Intendencia de Tarapacá, 1934 a 1936. Carabineros de Chile, Prefectura de Tarapacá N.º 1. Memoria Anual, año 1936.

Una visión de los estudios secundarios

Nicolás Cruz*

"Me parece que no somos felices: se nota un malestar que no es de cierta clase de personas ni de ciertas regiones del país, sino de todo el país y de la generalidad de los que lo habitan. La holgura antigua se ha trocado en estrechez, la energía para la lucha de la vida en laxitud, la confianza en temor, las expectativas en decepciones. El presente no es satisfactorio y el porvenir aparece entre sombras que producen la intranquidad".



Es probable que este párrafo del discurso sobre la crisis moral de la república, pronunciado por Mac-Iver en 1900, sea el que mejor refleja el descontento generalizado en el país a inicios del siglo y que se agudizó en la medida en

que se acercaba el primer centenario de vida independiente.¹

Como señalaba Mac-Iver, la sensación de crisis estaba extendida en todos los sectores, aunque el diagnóstico variara de

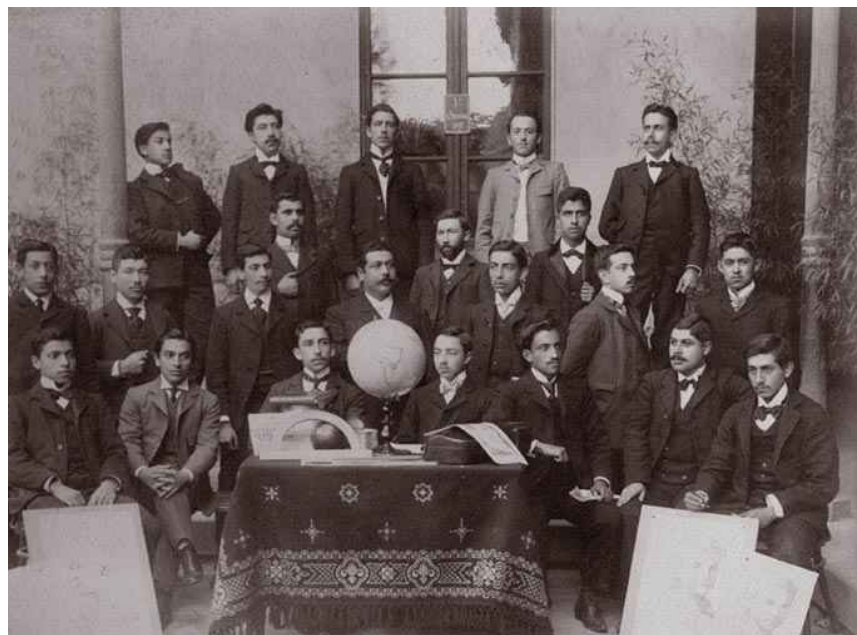
* Doctor en Historia

1. Una visión de la educación chilena del siglo XIX se puede encontrar en los siguientes libros: Loreto Egaña, *La educación primaria popular en el siglo XIX. Una práctica de política estatal*, Santiago, Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Centro de Investigaciones Barros Arana, colección Sociedad y Cultura, 2000; Nicolás Cruz, *El surgimiento de la enseñanza secundaria pública en Chile 1843-1876 (El Plan de Estudios Humanista)*, Ediciones de la Dirección Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Centro de Investigaciones Barros Arana, colección Sociedad y Cultura, 2002, y Sol Serrano *Universidad y nación. Chile en el siglo XIX*, Santiago, Editorial Universitaria, 1994.

acuerdo a quien lo hiciera. Más allá de las diferencias todos coincidían en destacar a la educación como uno de los componentes significativos de las dificultades. Luego de los grandes esfuerzos y aspiraciones depositados en la instrucción durante el siglo XIX, los analistas de inicios de esta centuria consideraban que las cosas se habían hecho mal y que el déficit era demasiado grave como para no introducir reformas.

¿Qué se le criticaba a nuestro sistema educacional hacia 1910? La tendencia general fue a criticarlo todo, o casi todo, como se puede apreciar en las páginas que dedicó al tema el doctor Valdés Canje en su libro *Sinceridad, Chile íntimo en 1910*. Esta obra y otras muy leídas en esos años, contribuyeron a formar la opinión de que en materia educacional había poco y nada rescatable y que era necesario comenzar todo de nuevo. Además de estos diagnósticos radicalmente negativos, había objeciones de fondo que plantearon las personas más competentes; el descuido en que había sido dejada la educación primaria y la excesiva importancia que durante el siglo XIX se le había concedido a la educación secundaria.

Partamos del hecho de que ambas críticas eran ciertas. Así, en términos generales, resulta posible señalar que la educación secundaria había experimentado avances más grandes que la instrucción primaria. Este hecho respondió a una política de los primeros gobiernos republicanos, que vieron en la educación la mejor herramienta para formar una elite intelectual, que pudiera dirigir la naciente república en sus más variados planos.



Para los creadores de nuestro sistema educacional - hombres de la primera mitad del siglo XIX - contar con un grupo dirigente correctamente educado, tanto en Santiago como en provincias, les mereció primera prioridad. Fue así como tempranamente se impuso el desarrollo de los liceos a lo largo del territorio. Estos debían reproducir, en cada provincia, el papel educativo que el Instituto Nacional representaba en Santiago. Una vez consolidada la elite, pensaban, el proceso se orientaría hacia otros sectores que habían quedado relativamente postergados².

Ignacio Domeyko, un hombre cuya influencia fue decisiva en la orientación de la educación en nuestro país, dio cuenta de las ideas que animaban a los encargados del desarrollo educacional de su tiempo en su *Memoria sobre el modo más conveniente de reformar la instrucción pública en Chile*, dada a la luz a fines de 1842: "*Sería inútil discurrir sobre la pregunta: ¿cuál de los tres ramos de la instrucción es de mayor importancia para el*

país, y cuál, por consiguiente, merece un mayor cuidado por parte del Gobierno? Los tres son de igual importancia; pero si fuese menester que confesase mi pensamiento íntimo sobre esto, diría que en toda nación que se gobierna por sí misma y que quiere gozar de una independencia moral efectiva, es, tal vez, la instrucción colegial la que más influye en los destinos del país, en la marcha del Gobierno, en su fuerza moral, y en el carácter nacional de la clase civilizada. Faltando esta instrucción en la época en que vivimos, todo va en decadencia; paralizada en su desarrollo, se paralizan la vida y la actividad de la nación...".

¿Estuvo la educación elemental tan desatendida como se ha sostenido habitualmente? No es fácil hacerse una idea precisa a este respecto, ya que el tema no ha interesado mayormente a los historiadores. Amanda Labarca, en su *Historia de la enseñanza en Chile*, destaca que a partir de la Ley Orgánica de 1860 la instrucción primaria inició una marcha ascendente,

2. Para un mayor desarrollo de este tema, véase Serrano, Sol y Jaksic, Iván "In the service of Nation: the establishment and consolidation of the Universidad de Chile 1842-79", en HAHR 70: 1 pp.139 a 171. De la misma autora, "Los desafíos de la Universidad de Chile en la consolidación del Estado (1842-1879)", en *Historia, Religión y Política, Universidad Católica, 1988*. Finalmente véase Yeager, Gertrude "Elite education in nineteenth century Chile", HAHR 71; 1, pp.73 a 105.



contándose hacia 1880 con un significativo número de escuelas elementales rurales y urbanas. La mencionada ley es producto del interés de los gobiernos desde los inicios de la década de 1850, tal como se desprende de la revisión de los documentos que contiene el Archivo del Ministerio de Educación. Debe tenerse en cuenta que la educación de los primeros grados topaba con todo tipo de dificultades para su expansión: era necesario aumentar de manera considerable el número de beneficiarios que, por lo general, no sobrepasaba las cifras mínimas en varios lugares de la república. Al problema numérico se agregaba el de la mala condición de los establecimientos y, finalmente, el de la escasa formación de unos preceptores muy mal pagados y que renunciaban, o peor aún, abandonaban sus

labores. Todos los esfuerzos lograban remontar en forma insuficiente la condición adversa³.

Los resultados de este esfuerzo, iniciado a mediados de siglo, vinieron a apreciarse hacia el último tercio, y así como el decenio de Bulnes es considerado decisivo para la implementación y el desarrollo de la educación secundaria, los de Santa María y Balmaceda lo son por lo que respecta a la instrucción primaria, tanto por sus avances metodológicos y curriculares como por la creación de un número importante de edificios escolares y mejor valoración de los profesores encargados de ella.

Darío Salas en su libro *El problema nacional*, publicado en 1917, reconociendo los

progresos alcanzados en lo que respecta a la educación de los primeros grados, consideró urgente rescatar a través de la educación al 48% de personas que aún permanecían en condición de analfabetas. Concluía señalando que: *"grandes progresos ha hecho nuestra primera enseñanza con relación a sí misma. Pero sus deficiencias son tales que, una vez examinadas, aun someramente, el más imparcial (...) no podría dejar de conceder que se hace necesario introducir en ella reformas inmediatas y tan fundamentales que equivalgan casi a su reconstrucción"*.

Sin embargo, a diferencia de lo que señaló la mayor parte de los críticos sobre el estado de la educación, la instrucción primaria no había sido tan descuidada. Lo que la afectaba

3. Una completa descripción de la situación de la educación primaria en el país se encuentra en el *Estado de la Instrucción de la República*, que el Rector de la Universidad presenta al Supremo Gobierno en 1851. Archivo del Ministerio de Educación. Vol. 33. f. 142.

mayormente era que los gobiernos republicanos debieron estimular su desarrollo a partir de una situación de notable atraso, tanto cualitativo como cuantitativo en que se mantuvo durante todo el período colonial.

La revisión de los archivos del Ministerio de Educación deja ver hasta qué punto los avances se hacían sobre una red muy precaria de escuelas de primeras letras, que llevaban adelante una existencia sujeta a los más diversos problemas, que iban desde la ausencia de maestros - y no digo de maestros adecuados, sino simplemente de maestros - hasta la carencia de los materiales básicos de trabajo, así como de textos. Todo avance en estas circunstancias parecía poco⁴.

La crítica que se hizo a la educación secundaria a inicios de este siglo se concentró en la orientación que se había dado a este

tipo de estudios, así como la necesidad de reorientarlo, poniendo el acento en la utilidad que podían reportar a los jóvenes que recibían dicha instrucción. Se trataba, para decirlo en los términos de Francisco Antonio Encina, de darles una orientación que los preparara para la vida económica e industrial que tanto necesitaba el país.

¿Qué alcance tenía este reclamo? Antes que todo aparecía el lamento hacia una educación que siempre había intentado calcar los modelos europeos, primero el francés y posteriormente el alemán. Lo importante era que esta copia nunca había sido bien hecha, ya que, entre otras cosas, no tomaba en cuenta que nuestros estudiantes fueran muy distintos a los del viejo continente. En materias de educación, como en tantas otras actividades, habíamos pecado de un exceso de imitación y de poca creatividad. El punto recién mencionado sería en último caso, secundario, agregaban los críticos, si

no hubiese significado que *"las características salientes de estas sugerencias son la admiración excesiva por las ciencias, las letras y las artes liberales y la preterición de aquellos conceptos, cortos en número, pero fecundos en moralidad, sobre la patria, la familia y el empleo y la finalidad de la vida, que constituyen el nervio de una sociedad y la fuerza de todo sistema de educación"*⁵.

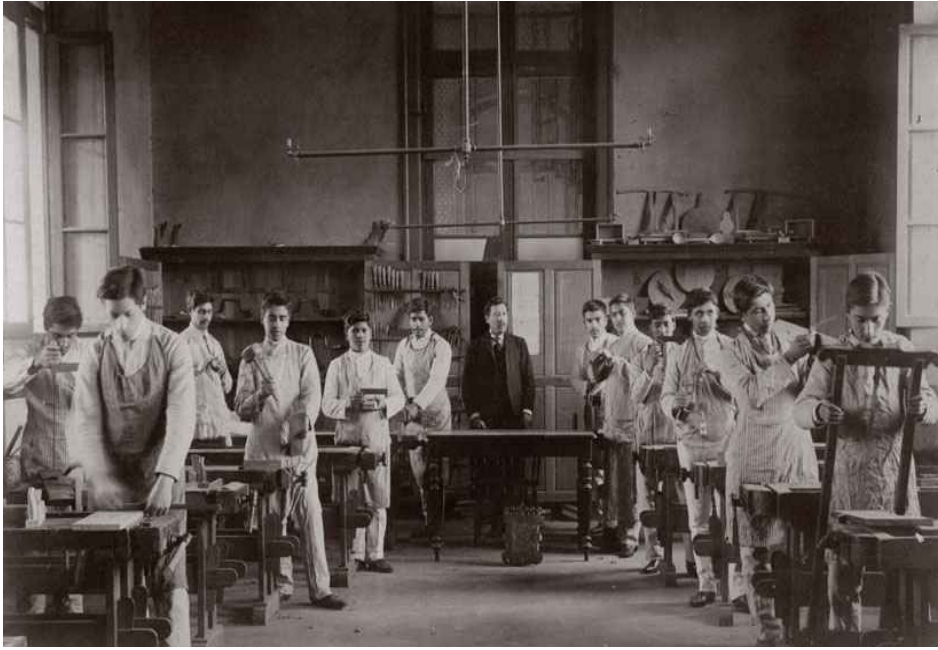
El reclamo, entonces, estuvo dirigido a introducir en la enseñanza secundaria un mayor sentido práctico de los estudios. De un papel como formadora de una elite, que se preparara en la educación secundaria para luego acceder a los estudios superiores, debía pasar a convertirse en una palanca que impulsara el desarrollo del país. Durante el ya mencionado Congreso de 1912 los dos proyectos educacionales, tanto el antiguo como el que proponían los reformistas, parecieron incompatibles. Lamentablemente no se tomó en cuenta lo señalado por Darío Salas en cuanto a la perfecta posibilidad de armonizar algunos aspectos de ambos programas.

La crítica manifestada en este Congreso contenía algunas indicaciones muy importantes sobre los aspectos más débiles de la enseñanza secundaria. Efectivamente, la homogeneidad contenida en los planes de estudios durante el siglo XIX terminó inhibiendo una serie de iniciativas regionales que presentaban muchas posibilidades, como lo atestiguan los casos de los estudios



4. El desarrollo de la enseñanza primaria no ha recibido un buen trato en las obras de conjunto del Ministerio en las que se insiste de manera excesiva en su descuido. La revisión de los Archivos del Ministerio de Educación, depositados en el Archivo Nacional, así como los datos registrados en los textos escritos en la década de 1910, cambian un tanto la perspectiva de este problema.

5. Encina, Francisco A. *La educación económica y el liceo*. Editorial Nascimento, 1962 (1912), p. 72.



de Minería que inició Domeyko en el Liceo de La Serena, y los de Comercio que tempranamente se habían empezado a hacer en Valparaíso. En la segunda mitad del siglo pasado la uniformidad de los estudios, desde Copiapó hasta Chiloé, había hecho desaparecer todo vestigio de particularismo.

La imposición de un programa de estudios para todo el territorio fue un hecho posible debido a la férrea centralización del sistema educacional. La Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, primero, y el Consejo de Instrucción Pública, después, establecieron desde la capital lo que se debía estudiar y cuándo hacerlo.

Necesariamente, y éste es un último punto importante de destacar, el programa de estudios homogéneo y centralizado había tenido siempre la intención de crear una cultura en nuestro medio que se asemejase a la que se desarrollaba en las sociedades europeas, independiente de cualquiera otra consideración sobre el sentido y posibilidades de su aplicación. Así, cuando el plan de estudios establecido en 1843 consolidó los estudios humanísticos y los

centró en el aprendizaje del latín, única materia que se estudiaba en los seis años de humanidades, una hora todos los días y a través de la cual los alumnos debían adentrarse profundamente en esta lengua, lo que hizo fue establecer un programa de estudios altamente sofisticado, que debía apoyarse en profesores bien preparados y en recursos bibliográficos abundantes.

Ignacio Domeyko, en su Memoria expresaba: *... "En fin, el estudio de la literatura y los idiomas antiguos y en particular del idioma clásico latino, el más perfecto y de la gramática más perfecta, nos abre los tesoros de la literatura que ha formado el gusto de todos los escritores y hombres sabios de las naciones modernas; es el que influye más en el espíritu público y el patriotismo de los ciudadanos de una república, poniéndonos en contacto con los héroes de las antiguas repúblicas, haciéndonos presente la época más hermosa de lo pasado, a la cual todavía no nos hemos igualado bajo muchos aspectos. Sin el conocimiento del latín y de su gramática, dificulto que alguien aprenda con perfección el castellano y los inmensos recursos que*

presenta este idioma que se ha formado y perfeccionado sobre el latín."

Domeyko acompañó sus ideas con un proyecto concreto de plan de estudios, en el cual la lengua y la literatura de los latinos aparecía como la materia central a enseñar en la etapa escolar. Ésta debía ser la única que se impartiría a lo largo de los seis años contemplados para este tipo de educación, adquiriendo así un carácter articulante del currículo. He aquí el carácter propiamente humanista que se intentará establecer a partir de su proposición, en el entendido de que en el siglo XIX se comprendía bajo la denominación de educación humanista a aquella que se centraba en el aprendizaje y conocimiento de las lenguas griega y latina, así como de sus correspondientes autores. En términos reales por lo que a Chile se refiere, los esfuerzos se centraron en la enseñanza de la segunda, permitiendo con la supresión de la primera contar con un espacio para el estudio de las ciencias físicas y matemáticas.

La realidad, en cambio, no podía ser más distante de estas exigencias. Salvo pocos casos, en Santiago, Concepción, y parcialmente Talca, faltaba de todo y las clases se desarrollaban de una manera más que penosa. Había una enorme desproporción entre lo exigido y lo posible. Cuando los estudios cambiaron su signo desde lo humanista a lo científico en la segunda mitad del siglo pasado, sólo se trasladaron las deficiencias a las nuevas necesidades planteadas.

Ya hemos tenido oportunidad de destacar el gran debate sobre la educación que tuvo lugar en la década de 1910 en Chile. Carlos Silva Cruz en el prólogo a la obra *Educación Económica e Intelectual*, de Luis Galdames, agrega otro elemento a la discusión: "Orga-

nizadas, por una parte, la enseñanza general primaria i media que dan las escuelas, liceos i colejos i que propende principalmente a la preparación intelectual, i, por otra, la enseñanza especial universitaria que lleva a las profesiones liberales, urje organizar a su lado, en condiciones de igual importancia i de igual atractivo para la juventud, la enseñanza especial-técnica que propende a la preparación económica".

Sabemos perfectamente que este programa propuesto se actuó muy parcialmente en las décadas siguientes, aunque las escuelas de enseñanza técnico-profesional de carácter medio hayan crecido de manera importante en número. Con el paso del tiempo, el deseo por diversificar la educación secundaria respondió a intentos discontinuados, des-coordinados en su intención y aplicación, además de poco sustentados económicamente. En términos generales, salvando algunos momentos bajo los gobiernos radicales, y excepciones puntuales, la enseñanza "especial-técnica" ha sido un fracaso.

Resulta necesario otorgar la máxima importancia al recién mencionado fracaso, ya que fue ése el intento más serio de diversificar la educación chilena, cuya homogeneidad se ha mantenido, convirtiéndose, como veremos más adelante, en uno de los fundamentos de la aguda crisis actual.

El gran esfuerzo, en cambio, se ha concentrado en la democratización de la enseñanza, entendiendo por este término la posibilidad de que amplios grupos sociales hayan accedido a la educación. Lo más evidente es que con esto han sido los sectores populares los que han tenido un beneficio mayor. Debe también recordarse que la

democratización ha permitido el desarrollo de la educación femenina, fuertemente relegada del sistema estatal durante el siglo pasado. Hacia 1925 se había consolidado una red de liceos de niñas a lo largo de todo el territorio, como subraya Fernando Campos en *Desarrollo de la Educación Chilena: "No olvidemos que en 1879 sólo existían 25 liceos fiscales, todos de varones. De manera que los 105 liceos fiscales creados con posterioridad, de los cuales más de 50 son de niñas, demuestran el desarrollo alcanzado por la enseñanza secundaria fiscal desde la dictación de su ley orgánica, hasta nuestros días"*.

La mencionada democratización ha significado, en primer lugar, el desarrollo de la educación primaria o básica. La ley de enseñanza primaria obligatoria fue dictada luego de intensos debates, en 1920. Aprobada y aplicada parcialmente en los años siguientes, estableció la obligación del estudio de todos los niños de la república, con lo cual una parte importante de los recursos fueron destinados a su desarrollo. Un impulso decisivo en este sentido fue dado por los gobiernos radicales que, ciertamente, hicieron del desarrollo educacional una de sus mayores preocupaciones. Gradualmente, la obligatoriedad de estos estudios pasaron de cuatro años a seis, para alcanzar en nuestros días a los ocho primeros de la enseñanza.

También en el plano de la educación secundaria - hoy llamada educación media - la ampliación del sistema ha sido uno de los rasgos más visibles durante este siglo. Basta dar una ojeada a las cifras para obtener una constatación evidente. Hacia 1940 estudiaban en este segmento unos 44.000 estudiantes que en 1956 habían aumentado a 113.395,

para superar en 1970 a los 210.000. En treinta años el acceso se había cuadruplicado. Nadie puede negar o disminuir la importancia de estas cifras para nuestro desarrollo. En un plazo relativamente breve se había producido una gran transformación desde el punto de vista cuantitativo de nuestro sistema educacional⁶.

La interrogante a plantearse es si al crecimiento cuantitativo correspondió uno cualitativo. No, cierta e indudablemente, no fue así. Cabe, entonces, averiguar si esto se ha debido sólo al factor de la democratización del sistema escolar o a la incidencia de otros factores.

Por de pronto, la pregunta sobre la probable relación entre la democratización de un proceso y su pérdida de calidad ha ocupado a los pensadores desde hace mucho tiempo y respecto de los más variados problemas. Me parece que, en términos generales, y en éste en particular, nada permite establecer una relación de este tipo. La democratización de la educación ha ido acompañada de un considerable aumento de su calidad en muchas sociedades. Lo que sí, en cambio, resulta visible en el caso nuestro, es que el factor más gravitante en la pérdida de la calidad ha sido la homogeneidad en los estudios; esto es, la escasa diversidad de los programas y su permanente sentido preparatorio para los estudios universitarios. En los hechos, más allá de los proyectos y experimentos de corta duración, la educación secundaria ha tenido como objetivo el preparar "para" la universidad.

La tensión que ha venido minando nuestro sistema de estudios medios consiste en que, para permitir la real incorporación del

6. Interesante por lo que respecta al crecimiento cuantitativo del sistema secundario y sus implicancias administrativas y sociales es el estudio de Iván Núñez, *Desarrollo de la educación chilena hasta 1973*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), Santiago, marzo de 1982.

creciente número de jóvenes que accede al sistema, se han tenido que disminuir las exigencias del plan científico-humanista, hasta ponerlo al alcance de la media de los estudiantes. Aquí reside justamente la trampa mortal que se ha puesto el propio sistema, ya que al sector a cuya altura se ha querido poner este tipo de educación demanda una mayor diversidad de contenidos que lo posibiliten para una participación en el sistema laboral. En la otra parte del espectro, un amplio sector que aspira a los estudios superiores advierte que los estudios cursados les son insatisfactorios. Hemos llegado a un punto en que al sistema le ocurre una de las cosas más terribles que le puede acontecer: los estudiantes, luego de permanecer doce años en las aulas, han aprendido poco, muy poco. Esta experiencia es fácilmente constatable y está muy difundida dentro de la opinión pública.

A la crisis interna, determinada por la no-diversificación, más que por la centralización y la democratización, se ha agregado una serie de factores externos, entre los que cabe destacar el cambio en cuanto a las posibilidades reales de ingreso a los estudios universitarios por parte de un grupo significativo de quienes siguen la educación media. Otro factor externo que quisiera mencionar es la crisis de los educadores actuales.

Hasta los inicios de la década del 70 el sistema universitario chileno mostraba un claro aumento cuantitativo y recibía un respaldo muy decidido por parte del Estado. El crecimiento de los cupos, la gratuidad de la enseñanza, así como el acceso a una serie de formas de apoyo para suplir las carencias económicas de los estudiantes, hacía de la universidad una opción posible para muchos. La idea -una pretensión para la que faltaba mucho camino por recorrer, pero que estaba




contemplada en los proyectos- era que los alumnos de la escuela media pudiesen seguir masivamente estudios superiores. Se intentaba aplicar acá el sistema de la mayor parte de las sociedades europeas desarrolladas, donde los gobiernos consideran que su compromiso educativo incluye la instrucción superior.

A partir de 1973 el sistema universitario chileno experimentó cambios con respecto a su crecimiento cuantitativo, y el acceso a la universidad comenzó a hacerse mucho más restringido debido a las exigencias económicas impuestas. Lo que en primer momento se comprendió -o atacó- como producto de una determinada política, aparece hoy recogido por los actuales planificadores del desarrollo de la educación general y de la universitaria, específicamente. La universidad, según los planes, seguirá teniendo un acceso restringido y se ve poco probable que vuelva a experimentar un gran crecimiento, ya que no se contempla para ella un mayor aumento dentro del presupuesto nacional. La aspiración es que

la restricción a su ingreso no sea una cuestión puramente económica.

El impacto de la clausura parcial del sistema universitario sobre el secundario ha sido muy fuerte. Anotemos que al entrecerrarse las puertas de las "universidades tradicionales", una parte significativa del sentido que alentaba a la educación media -el prepararse para- se ha derrumbado y sus efectos se hacen sentir agudamente en nuestros días.

De todo lo señalado parece urgente la diversificación de nuestro sistema secundario. Sabemos que es un proceso largo, complejo y costoso. Sí, pero necesario. Un aporte clarificador se puede encontrar en los textos de los educadores chilenos que redactaron sus mejores ensayos en la década de 1910, especialmente Darío Salas, Luis Galdames y otros como Francisco Antonio Encina. Ciertamente que no se trata de implementar lo que ellos propusieron tal cual, sino de reanimar la discusión e introducir cambios que nos lleven a movernos en la dirección correcta. 

La reforma educacional de 1965

Luis Celis Muñoz*

Educación básica de ocho años, dos modalidades para la enseñanza media, fuerte inversión en construcciones escolares, creación del CPEIP e impulso a la formación docente, marcan las transformaciones en educación en el gobierno del presidente Eduardo Frei Montalva.

Como en el resto del continente, en nuestro país se vivía tiempos de cambios en aquella década, los que sólo se producirían si ellos llegaban a los niveles más profundos de la sociedad. Por lo tanto, había que actuar con rapidez y audacia para incorporar los logros de la ciencia y de la tecnología a las diferentes actividades de la vida nacional, fortalecer la economía y conseguir una distribución más equitativa del producto interno. La educación se constituiría en el medio indicado para que los países latinoamericanos superasen las desmedradas condiciones de su población y alejar así el fantasma de las violentas reacciones que germinaban en el continente, según los diagnósticos de los diversos organismos internacionales.

Cabe recordar que se había acogido la idea del “planeamiento integral” como una forma



de “lograr metas precisas... a fin de elevar el nivel cultural de los pueblos y capacitarlos para que participaran constructivamente en el desarrollo económico”, aprobada en la Conferencia de Punta del Este, realizada en Uruguay, en 1961.

Se trataba de superar la contradictoria realidad de una mayoría de la población que vivía en muy desmedradas condiciones y las posibilidades de una adecuada explotación de las riquezas naturales existentes, lo que exigía estructurar un

* Presidente de la Sociedad Chilena de Historia de la Educación.

complejo proyecto político-social en que los objetivos de un crecimiento económico se equilibraran con las formas democráticas de convivencia. Todo ello en lapsos de tiempo relativamente breves y en un esfuerzo constante por vencer la resistencia que emergía de muy variados sectores de la sociedad, sorprendidos por la dinámica para introducir los cambios necesarios en una sociedad que se modernizaba.

El cuadro demográfico del país mostraba una población cercana a los 7.500.000 habitantes, de los cuales 68,9 % vivía en zonas urbanas, mientras 32,1% habitaba en zonas rurales. El analfabetismo entre las personas mayores de 15 años en éstas alcanzaba a 33 % aproximadamente y en las urbanas se calculaba en 9 %. El ingreso per cápita era algo superior a los 450 dólares, según informe de la CEPAL (actualmente este es US\$ 4.314).



El sistema educacional mostraba una estructura bastante rígida y las cifras de los alumnos constituían una pirámide que se estrechaba marcadamente en la educación fiscal, tanto en los últimos años de la primaria como en la secundaria y su lógico efecto en la matrícula universitaria. Las estadísticas educacionales indicaban

que al iniciarse la década de los sesenta, quedaba al margen de la escuela un porcentaje algo superior al 10% de la población de niños entre 6 y 14 años de edad; de la población total de niños de 7 años, sólo 83,7% estaba matriculado; además, 35% que ingresaba al primer año de primaria, la abandonaba. Por otra parte, algo menos del 2% de quienes iniciaban la educación primaria llegaba a la universidad.

El profesorado, a través de sus organizaciones gremiales, hacía presente sus inquietudes profesionales y las falencias del sistema, al mismo tiempo que recibía las nuevas ideas metodológicas y los renovados contenidos con una aceptación generalizada. Reiteraba la urgencia de una reforma global que pusiera a la educación en condiciones de acoger los intereses de los jóvenes,

presionados por la sociedad que admitía nuevos padrones culturales y buscaba incorporarse a un mundo ideológico y económico cada vez más interdependiente.

La educación se valorizaba como el instrumento esperanzador de mejores condiciones de vida y los gobiernos de la región, así

como los organismos internacionales, diseñaron políticas en el sector que abrirían nuevos caminos a la capacitación de la juventud y a amplios sectores de la población. Surgió con fuerza la "experimentación educacional" y el país asistió a la implementación, con distinta suerte, de algunos ensayos como el Plan Experimental de San Carlos, las Escuelas Consolidadas, el Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria y el Plan de Integración Educacional de Arica. Característica común a ellos fue el deseo de lograr la integración de la escuela al contexto social y cultural en que actuaba y constituirse en su centro dinamizador y un factor del desarrollo social, además de ser parte integrante e instrumento esencial de los procesos de modernización.

Partiendo de los esfuerzos de instalar el "planeamiento integral de la educación", que intentó el gobierno anterior, el del presidente Eduardo Frei Montalva, emprendió, desde 1964, una ambiciosa reforma educacional. El Decreto 27.952 del 7 de diciembre de 1965, modificó el sistema educacional, le asignó objetivos que reiteraban los vigentes en la educación europea y norteamericana:

1. "Alcanzar un mejor y armonioso desarrollo de todos los aspectos de la personalidad;
2. Capacitarlo para la vida del trabajo; y
3. Habilitarlo para que participe inteligentemente en el proceso de desarrollo cultural, social y económico del país".

El Decreto matriz de la Reforma reestructuraba los niveles del sistema. Estos se iniciaban con la educación parvularia para niños en edad preescolar. Continuaban con la educación general básica destinada "a atender a los niños entre 7 y 15 años de edad; proporcionará una educación general común de 9 años de duración que, en un



primer período la tendrá sólo de 8 años". Se organizaba el nivel básico en un "ciclo fundamental de 4 años de enseñanza globalizada y otro de 4 años en que se enfatizará la exploración vocacional". Se extendería a 9 años cuando se prolongara la educación general básica, decisión que finalmente no se adoptó.

La educación media atendería "a la población escolar que haya finalizado la educación general básica" y completará 12 años de estudio. Su estructura tendría dos

modalidades: humanista-científica y técnico-profesional. La primera "preparará a los alumnos que deseen ingresar a estudios de nivel superior". Sin perjuicio de ello "ofrecerá cursos electivos relacionados con actividades de la producción o de los servicios, como un complemento de la formación humanista-científica".

"La educación técnico-profesional tendrá una duración que completará 12 años de estudio. Su objetivo será capacitar al alumno para que se desempeñe en los distintos oficios y funciones técnicas que requiere el

desarrollo económico, social y cultural del país y prepararlo para la continuación de estudios superiores".

El nuevo sistema comenzó su implantación gradual en 1966, en 1.º y 2.º año de educación básica. En educación media se inició a contar de 1968 en 1.º medio, para concluir en el 1971. Además, se estableció la promoción automática en 1.º y 2.º año básico.

La evaluación del trabajo del alumno y del proceso formativo de su personalidad constituyeron un elemento central de la acción educacional. La Carpeta de Antecedentes de cada uno debería contener toda la información de su vida escolar y la mayor cantidad de información disponible para que el docente pudiese realizar un adecuado diagnóstico del aprendizaje y de las variables y factores que influyeran en sus resultados. Se establecían cuatro niveles para clasificar al educando: a) Sobrepasa los objetivos planteados; b) Alcanza un rendimiento satisfactorio; c) Rendimiento insatisfactorio; d) Logra un rendimiento mínimo. Se complementaba lo anterior al comprender el grado de desarrollo según el esfuerzo demostrado en relación con la capacidad de cada alumno, desde los que la emplean al máximo, los que la utilizan en forma satisfactoria y los que lo hacen en un grado insatisfactorio.

Ello significó un cambio apreciable al considerar que la evaluación no sólo debería medir los resultados de aprendizaje, sino también los procesos, las instituciones, los programas y también las características y condiciones del personal docente. Todo lo cual hizo necesario preocuparse de superar las asincronías o desfases entre las normativas vigentes en el sistema escolar y los principios curriculares, pedagógicos y evaluativos que

empujaban los programas de cambio del Ministerio de Educación.

En 1967 se creó el Servicio Nacional de Evaluación, dependiente del CPEIP, cuya tarea central fue la administración de una prueba nacional al término de la enseñanza general, destinada a medir habilidades verbales y matemáticas. Esta prueba se constituyó en un elemento para reforzar el mecanismo de ingreso a la enseñanza media por la vía de las capacidades académicas. Al mismo tiempo, se establecieron las pruebas locales de fin de semestre, confeccionadas en forma estándar y administradas por comités locales de profesores, de acuerdo con los programas de estudio oficiales.

Adquirió relevancia el tiempo pedagógico de los docentes (anticipando las "actividades curriculares no lectivas" de hoy), para lograr la apropiación real de las operaciones y significados de las nuevas prácticas que se promovían. Se acentuaba un discurso unitario de la Reforma, que integraba en un relato coherente y significativo, el conjunto de las distintas iniciativas para conectarlo con temas

sensibles a la tradición docente y cultural, como subrayar que la educación pública es una función del Estado, una actividad esencialmente moral y secundariamente instrumental, con un rol central del Ministerio, orientada por la solidaridad y no por la competencia, por la participación y no por la tecnocracia.

Tanto en la educación básica como en la media se trataba de dar a los estudiantes perspectiva de largo plazo, con una dimensión cívica que auspiciara el desarrollo personal, ayudara a dar coherencia y capacidad de síntesis al pensamiento, a razonar críticamente para romper los mecanismos inmovilizantes, generar valores acordes a la época en que se vive y acceder a la cultura propia y universal. El profesor es un organizador del conocimiento y de la interacción del alumno con el objeto del conocimiento. Es uno de los ejes del sistema educativo junto al alumno, así como lo es el contexto en que se encuentra la escuela.

La educación se centraría en el aprendizaje y en el estudiante que aprendía. Por lo tanto,

se destacarían los factores externos al proceso como los recursos disponibles, el tiempo dedicado a la información de los hechos y a las tareas.

El aprendizaje se entendía como el resultado del pensamiento que procesa los materiales informativos en las varias instancias del método instruccional. Y era importante identificar las distintas fases o funciones del pensamiento al aprender. Enseñar es ayudar a pensar, a desenvolver estas distintas funciones del pensamiento, dentro de la enseñanza formal según el currículo, pero atento a cambiarlo cuando se conocieran las características del educando.

En plazo relativamente corto se pasó del aprendizaje como adquisición de respuestas -ligado a la teoría conductista, predominante hasta la década de los cincuenta, que estaba relacionado con la línea científica de corte asociacionista: al aprender se registran mecánicamente los mensajes informativos, y el profesor debía crear y moldear la conducta del estudiante- al aprendizaje como adquisición de conocimiento. El centro es la información y el docente es un transmisor del conocimiento y agencia los medios para que el alumno capte la información especificada.

La Reforma consideró el aprendizaje como construcción de significado. Se deseaba lograr un estudiante autónomo, autorregulado, que descubriera sus propios procesos cognitivos, tuviera en sus manos el control del aprendizaje y no se limitara a adquirir conocimientos, sino que los construyera, usando la experiencia previa para comprender y dar forma al nuevo aprendizaje.

Se establecían también algunos apoyos pedagógicos más personalizados para los





alumnos con rendimiento más limitado, para superar los desequilibrios que afectarían la promoción automática. Cada escuela debería adoptar las estrategias que estimara más funcionales para enfrentar los problemas emergentes en este caso, a través de una planificación y evaluación periódica de sus actividades. La actitud científica de los docentes, individual y colectivamente, garantizaría superar los diferentes grados de aprendizaje, habida consideración de las características y aptitudes del grupo de escolares.

Para fortalecer la capacidad de los docentes ante los nuevos desafíos, se fundó, en acuerdo con las organizaciones gremiales del profesorado, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP, que actuaría, no sólo como motor del aprendizaje continuo de los docentes, sino también en la investigación e innovación, al que prestaron su concurso muchos de los mejores académicos del país.

En el mismo ámbito de la profesión docente y dada la insatisfacción respecto a la

tradicional Escuela Normal, se acordó convertirla gradualmente desde 1967, en una institución de nivel postsecundario y se quiso elevar la calidad de la formación normalista a través de un programa ad hoc de reforma.

Como se comprenderá, la Reforma tuvo éxito en los aspectos técnico-pedagógicos que, junto con los cambios curriculares, fueron eficaces y lograron legitimidad en los diferentes agentes del sistema. Pero la Reforma resultó ser más integral. Además de las dimensiones curriculares, pedagógicas y de profesionalización docente, hubo un gigantesco esfuerzo de expansión de las oportunidades educativas, tendiente a superar rápidamente los fenómenos de baja escolarización, analfabetismo y deserción escolar, entonces bastante graves.


De una matrícula de 1.725.302 estudiantes en todos los niveles del sistema educativo, en 1964 se avanzó a una matrícula de 2.477.254 alumnos en 1970 (43,5% de incremento en seis años). Para hacer posible este histórico salto se desarrolló un conjunto de políticas eficaces: se contrataron y capa-

citaron extraordinariamente 5.000 nuevos maestros para la educación básica y se incrementó la matrícula en los centros universitarios de formación docente; entre 1965 y 1967 se construyeron 1.145.000 metros cuadrados de edificación, a los que sumaron nuevas superficies en los años siguientes, dando un inédito promedio anual de 273.000 metros cuadrados. Hubo también un gran aumento en la provisión de textos y otros materiales. La Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas fue instalada en 1964 y promovió un notable conjunto de prestaciones y apoyos compensatorios, en alimentación escolar, becas y otros.

En 1964 se dedicaba a la educación 4% del Producto Nacional Bruto. Al término del gobierno se le destinaba 5,7%.

En suma, la Reforma Educacional fue un intento de lograr que la educación sirviera para dar forma constructiva a las aspiraciones de liberación y progreso de la población del país, que se habían expresado en la obra de los pensadores e intelectuales, receptores bastante activos del pensamiento surgido en Occidente después de los conflictos mundiales.

Expandir los servicios educacionales haría posible ampliar la participación de la comunidad nacional en el común objetivo de superar las limitantes condiciones económicas de un sector importante de la población de un país en desarrollo.

La movilidad social se agilizaría a través de la integración del sistema educacional, que acogería sin discriminaciones a todos los niños y jóvenes. La orientación vocacional y profesional los habilitaría para el mundo del trabajo y de las dinámicas sociales propias de un país que se incorporaba a las nuevas realidades políticas y económicas internacionales. 

La escuela es el lugar más noble de Chile



Académica y doctora en Historia de la Universidad Católica de Chile, Sol Serrano ha estudiado a fondo la historia de la educación en nuestro país, especialmente lo que corresponde al siglo XIX. Su mirada sobre los acontecimientos que nos han levantado como nación, es particular y, a ratos, incluso, resulta osada. Con declarado optimismo espera que el Bicentenario sea celebrado por nuestra “cultura híbrida” con el triunfo de la imaginación y la superación de los miedos.

¿Cómo se produjo en Chile el paso de la cultura oral a la escrita y qué consecuencias ha tenido para nuestra sociedad?

En el caso chileno los pueblos originarios no conocieron la escritura. Ésta llega, pero se construye en una sociedad de alfabetización restringida a los sectores altos de la sociedad urbana, en una población donde el 90% era rural. La expansión de la lectura y escritura se dio principalmente a través de las escuelas y de los sistemas públicos formados en el siglo XIX. En 1840 se emprendió una política sistemática al respecto, con la escuela primaria. Lo que yo recalcaría como una particularidad chilena y latinoamericana es que el salto o el paso entre oralidad, escritura y cultura audiovisual, se da en unos espacios de tiempo, donde el primero dura cuatro siglos y medio, y sólo logra el acceso un grupo letrado restringido; la expansión de lo escrito a la gran mayoría se da en un siglo y medio. El segundo paso se presenta a una velocidad gigantesca. Es el de la cultura, primero radial y luego audiovisual de la televisión. La expansión de la escritura en Chile sucede casi simultáneamente con la cultura radial y audiovisual. En cambio, en Francia hay 40 ó 50 años donde la lectura y escritura no compiten con ninguna otra tecnología de la comunicación, como es la escritura (porque la radio llega en los años 20). Eso implica una forma distinta de absorber la escritura. No creo que sea mejor o peor tener competencias de otras formas de comunicación, pero es distinto, porque nuestros períodos históricos son muy particulares, tremendamente lentos o excesivamente rápidos.

¿De qué manera ha influido en el desarrollo social y cultural que el proceso se haya dado así?

Ha tenido de dulce y agraz, porque la oralidad

es depositaria también del afecto, de la experiencia; y en ese sentido, las culturas fuertemente orales suelen ser mucho más comunitarias. Así es que en esa parte diría que la mayor presencia de nuestra oralidad (no porque no se sepa leer y escribir, sino porque en muchas cosas seguimos siendo muy orales) es una riqueza cultural también. Por otro lado, creo que la cultura moderna, el capitalismo, la democracia, la racionalidad moderna, requieren las destrezas de la escritura. En cualquier sentido, ser ciudadano libre o autónomo hoy implica poseer las destrezas de la escritura y lectura, de lo contrario no hay participación posible en este sistema. No quiero decir que la escritura y la lectura estén más cerca o más lejos del cielo que la oralidad, en un sentido moral. Sin embargo, en las actuales condiciones de la sociedad, quien no cuenta con esas destrezas, irremediablemente va a ser marginado. Esas son consecuencias importantes. Pienso que la cultura escrita ha penetrado escasamente en nosotros. ¿Cuántos niños hoy en día son primera generación que egresa de la enseñanza media? Es una cuestión impresionante la poca profundidad de la penetración de la escritura, porque ésta es acumulativa. A propósito de la medición de la *literacy*, ¿cuántos libros hay en una casa? La gran mayoría de las familias de nuestros niños en primaria no tienen libros en su hogar. Así se constata que la profundización del proceso ha sido muy lenta. Aunque hay que preguntarse: lentitud con respecto a qué o quién. En Europa, el proceso demoró cinco siglos y nosotros estamos tratando de hacerlo en treinta años... Me basta la historia de la educación para comprender que nuestra cultura escrita ha penetrado poco en la cultural general. La historia, en eso, es lapidaria. Un economista diría que la historia no la podemos cambiar.

No importa esa parte del asunto, lo que sí importa es cómo podemos aprender más, y eso significa que si las familias no tienen libros, deben tenerlos las escuelas. Yo comprendo esa visión, pero al mismo tiempo no se puede pedir que el sistema funcione a una velocidad tal frente a este tipo de destrezas, que son de lenta penetración.

¿Estamos afirmando entonces que los procesos educativos tienen una dinámica distinta?

Son todos de duración larga. Es evidente que un niño criado en su primerísima infancia por personas letradas, va a tener un tipo de estimulación diferente, y va a marcar todo su aprendizaje posterior de manera significativa. Cuando hablamos de las grandes mayorías, evidentemente los que tuvieron padres no letrados van a ser desfavorecidos por el sistema, pero la generación siguiente tendrá padres letrados. Hay medidas que requieren tanto tiempo como voluntad y mucho más.

Se constata que los niños de ahora tienen más escolaridad que sus padres y abuelos, lo que significa un progreso...

Por cierto, hemos hecho una extensión gigantesca, muy rápida. Ahora se busca la calidad.

¿Cómo hemos ido formando nuestra identidad en educación?

Yo creo que la historia educacional puede no haber sido la más exitosa parte de nuestra historia nacional; sin embargo, es la más noble, de una nobleza infinita. Falta mucho más historia cultural de la educación, de las figuras de los profesores y de los ideólogos educacionistas, especialmente sobre ese gran intermediario que fue el profesorado, tan relevante en su amor a la ilustración y en su

compromiso social. A mí me empezó a interesar la historia de la educación, sobre todo de la educación primaria, habiendo visto en un pequeño pueblo del sur una fotografía que pertenecía a un patriarca (que tenía 102 años en ese momento), y había sido el fundador de la escuela primaria del lugar y estudiado en la primaria de Valdivia el año 18. La fotografía fue tomada en Magallanes, en una escuela donde él había hecho clases. Era una persona muy modesta, vestía traje de lana negra, camisa blanca de puño, cuello redondo y corbata negra, y aparecía sentado con sus niños, y ninguno tenía zapatos. Pude visualizar allí esa contradicción tan dramática entre el proyecto ilustrado y una cultura popular real y, al mismo tiempo, tan noble. Me quedó claro que esa era la única forma de encontrar los puentes entre esas culturas. Al final, mi viejo profesor, socialmente, había sido igual que ellos, pobre, pero con la dignidad de representar aquel otro mundo al cual los niños tendrían que acceder. En ese sentido, la educación ha sido la historia de nuestros puentes, de nuestros procesos de integración.

¿Podríamos hablar de una historia que evidencia la segmentación?

Estimo que ha sido una historia muy exitosa en formar a una elite, que hasta el día de hoy otorga una enorme importancia a los grados profesionales, a los títulos, a la forma de competir y muy exitosa también en la integración de los sectores medios ilustrados, pero a la vez muy segmentada.

Aquí el tema es por qué nos costó tanto la ampliación en el siglo XX para entender con más precisión sus motivos. No basta con decir que fueron segmentados por el poder hegemónico, dominante. Esa es una descripción genérica; no nos sirve. Pienso que el problema tiene bastante que ver con nuestra



estructura laboral, porque los incentivos para educarse, funcionales o simbólicos, fueron relativamente menores, salvo para pequeños grupos que podían ascender a través de las profesiones, del Estado o de las empresas del Estado. Pero hubo muy poco incentivo para una mano de obra intermedia, que no fuera la manualidad pura. Educarse en técnico-profesional tenía que ver también con nuestra estructura de mano de obra, bastante típica de una economía no industrializada, en la que se exporta materia prima y se dirige a los altos servicios. Por lo tanto, requería mano de obra elemental y una clase dirigente ilustrada. La expansión tuvo pocos incentivos en la estructura laboral, y es muy posible que haya estado en relación al valor del trabajo de los niños y los jóvenes en la familia. En economías menos industrializadas, el trabajo doméstico, artesanal, es un recurso importante. A mi juicio, el que la escuela llegara a los pobres no fue por el valor de la educación misma, sino porque se incorporó la comida, el desayuno, el almuerzo. Entonces enseñamos a leer y escribir porque estábamos dando de comer. Y era esencial. A la Ley de Instrucción Primaria se le

otorga indebidamente, a mi parecer, un valor que no tiene. El valor estuvo cuando se incorporó la comida en las escuelas. El incentivo verdadero tuvo que ver con la pobreza.

¿Qué opinión tiene de las mediciones educativas nacionales e internacionales?

El crecimiento en los últimos años ha sido gigantesco. Quizás sólo mirado desde la historia pueda comprenderse. Y no lo digo por una razón política; no tendría por qué tenerla. Lo falaz es echarle hoy la culpa a la educación de todo lo que no funciona. Es un pobre entendimiento del rol que juega la educación en una sociedad. Los métodos de evaluación y de medición son muy importantes, pero se hace indispensable entender dónde está esa sociedad en su trayecto histórico al momento en que se mide. Las evaluaciones internacionales son interesantes y, al mismo tiempo, engañosas, porque es muy distinto partir haciendo una evaluación de una sociedad escolarizada, desde su tercera generación, a una que es primera generación. No se deben medir igual sus resultados.

¿Se trata de no hacer responsable a la escuela de todo lo que sucede con los individuos de una sociedad?

Sin duda. La escuela ha sido en varios períodos históricos una auténtica utopía. Como si todas las aspiraciones de una sociedad pudieran realizarse allí adentro. Dicho esto, es necesario responsabilizar a la escuela de que sí puede hacer y no pecar de autocomplacencia. Aquí veo un problema clave en los profesores. El cuerpo de profesores ha sido uno de los gremios más poderosos de la historia del país. Aunque su espíritu corporativo tuvo mucho sentido en el pasado, en un punto empezó a jugar en contra al quedarse en la defensa de las prerrogativas antiguas, como si no hubiera identidades nuevas que defender. Lo que veo desde lejos es que el Colegio siempre plantea que hay que recuperar algo que se perdió y no hay batalla más perdida que recuperar el pasado. Ese “gallito” permanente entre el Ministerio de Educación y el Colegio de Profesores habla muy mal del gremio en el sentido de que el “gallito” debiera estar en los profesores por su propio desempeño y su propia evaluación.

Respecto a cómo evaluar, creo que es indispensable evaluar cada escuela, porque efectivamente los errores son gigantescos. Mi crítica es a las conclusiones globales que se sacan de las evaluaciones globales, pero no es un argumento para explicar en forma autocomplaciente y seguir haciendo más de lo mismo. Se deben utilizar correctamente los temas de calidad de la educación, porque la supervisión de cada escuela, clase, profesor, es esencial, y en eso nosotros no tenemos (como en ninguno de los ámbitos de nuestra sociedad) una cultura evaluadora. Nuestra forma de ascenso tenía que generarse por los años de servicio más que por la productividad. La cultura de la evaluación es

nueva en la educación chilena, lo que también crea dificultades, aunque desde una perspectiva histórica soy bastante optimista.

Usted tiene una tesis doctoral sobre universidad y nación. ¿Qué se plantea allí en cuanto a formación de profesionales y docentes?

El proyecto concebido por Andrés Bello es el de una universidad científica, pero el grueso de la tesis tiene que ver con que Ignacio Domeyko -con una experiencia universitaria más concreta que Bello- comprende que el científico es una figura sociológica inexistente en la sociedad chilena, en que ni siquiera existe el académico, el profesor, pero sí el hombre culto perteneciente a una elite. Por ello, el camino hacia la profesionalización en el siglo XIX está lejos de ser propiamente científico; es cómo se forma el cuerpo docente en la universidad y cómo se conciben los parámetros para hacer ciencia. Es decir, lo que básicamente tiene que ver con la formación de las profesiones. El gran salto es dar y poder formar profesionales. La universidad científica en los hechos en una producción de los años 40, 50; es decir, del siglo XX en adelante y que realmente se consolida con la reforma de los 60. Es un tremendo tema en el momento en que uno entra a cierta etapa de la historia global. Nosotros nos incorporamos a la revolución científica, también tarde. Nadie podría hoy creer que la ciencia es pura acumulación, porque la ciencia tiene tanta imaginación como acumulación; por lo tanto, podríamos estar en condiciones de acceder a altas tecnologías. No tenemos por qué pensar que la ciencia de nuestros países sea más deficiente que la de otros. Nos podemos incorporar (y nos hemos ido incorporando) bastante bien a la revolución científica en la medida en que usemos la

imaginación para resolver en las ciencias aplicadas temas relacionados con esta parte del mundo. Eso lo encuentro atractivo. Al inaugurar la Universidad de Chile, Andrés Bello decía que la ciencia siempre le preguntará también al país por sus propias respuestas, que no bastaba con buscar nuestras respuestas únicamente en la ciencia europea. En este mundo actual, llamado de la sociedad del conocimiento, nosotros tenemos más ventaja que otras sociedades del pasado. El asunto de la acumulación histórica no es suficiente razón para que la ciencia se quede atrás, porque en el mundo de hoy acumulamos conocimiento y, a la vez, debemos usar nuestra imaginación.

Avanzando esa mirada, ¿qué sucede con la creación del Instituto Pedagógico y su influencia en la educación?

En el siglo XIX, la mayoría de los profesores secundarios eran profesionales de otras disciplinas y no tenían ninguna idea pedagógica. El Pedagógico, fundado en 1889, se convirtió en el generador de una tremenda masa crítica intelectual. Esas son las grandes obras del Estado. Donde creo que hay un mito, más bien ideológico, es en la capacidad de democratización del conjunto de la sociedad que tenía el Estado. En los años 50, sólo alrededor de 1,5% de los que terminaban la enseñanza media ingresaba a la universidad, en un porcentaje muy pequeño. La pirámide estaba entre la primaria y la secundaria, el que continuaba a la secundaria pasaba a la superior. En ese paso, de la primaria a la secundaria, ocurría la deserción. Concluir la secundaria era un lujo, y quienes lo hacían pasaban derecho a la universidad y gozaban de todos los méritos de esa educación subvencionada por el Estado. De allí que Zorobabel Rodríguez, en el siglo XIX, decía que en este país los pobres subvencionaban

a los ricos en materia de educación. Y sostengo que la verdad fue así; el Estado y los pobres financiaban parte importante de la educación de los ricos. Entrar a la universidad era un privilegio gigante. Los que tenían menos recursos no podían llegar y era un privilegio enorme para ciertos sectores medios y altos de la sociedad.

¿Cómo ha sido el rol del Estado en la educación?

Tremendamente centralizado. Había razones para hacerlo. Teníamos pocos incentivos de mercado, de estructura laboral para la educación, ya que la economía estaba polarizada, era muy poco industrial o de servicio. En una economía exportadora de alimentos, la estructura laboral es muy básica. El Estado debía poner mucho de sí para crear esos incentivos, no tuvo el tremendo rol por un inveterado centralismo. Esa característica está más bien asociada a las deficiencias de la sociedad y al valor que se le ha dado a la cultura. Hay que entender mucho más qué demandaba esa sociedad. La historia clásica de la educación se ha hecho siempre desde la escuela. Entonces ha sido centralizada, segmentada, elitista; sin duda, las causas de aquello constituyen otro tema.

¿Y eso es, quizás, lo que ha ayudado a mantener los niveles de pobreza que se arrastran y que no se superan?

No me atrevería a afirmarlo. Ese es un tema que el educador debería estudiar con los economistas respecto a la historia. Me encantaría entender la historia de la educación chilena, no solamente (como la ha hecho un gran historiador francés) desde la oferta, sino también desde la demanda. Saber qué educación quería la gente, porque no se trata nada más que de un Estado que daba. Era

necesario saber a quién se destinaba, qué quería recibir, cómo y para qué. La exclusión de la mayoría no era solamente falta de presupuesto, sino de cuáles eran los incentivos reales para educarse. Partimos de la base de que todo el mundo quiere educarse, porque estamos en una sociedad altamente alfabetizada. Eso es bastante nuevo como conjunto. En el siglo XIX, que yo estudio, había que arriar a los niños con sogas para que asistieran a la escuela. No tenían incentivos para ir, y a los padres les daba lo mismo que fueran o no.

¿Qué gravitación tuvo la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria del año 20?

Tuvo una discusión muy conceptual, muy ideológica, acerca de cuál era el rol del Estado. Los conservadores se oponían, porque el Estado centralizaba toda la educación y no permitían libertad a las escuelas privadas. Se establecía un solo currículo obligatorio para ambos. La batalla educacional se fue por los temas de la libertad de educación, y la obligatoriedad iba a ser otra forma de que el Estado inhibiera la educación privada. Ese fue el tipo de debate que se generó. La obligatoriedad no era hacia el Estado, era hacia los padres, y ¿cómo se iba a aplicar la sanción?, se podían demorar más en penalizar a los padres que en meter el niño a la escuela. Era un absurdo. Lo que tiene esa ley son los aditivos, la obligatoriedad daba lo mismo. Fue una discusión ideológica que quedó en el ideario político como el punto de inflexión, pero es dudoso que lo fuera en realidad. De hecho, por ejemplo, en el caso francés la obligatoriedad se transformó en una gran bandera de los partidos republicanos y socialista. Sin embargo, hoy se ha probado que cuando se dictó la obligatoriedad casi toda la población francesa ya estaba en la

escuela. Lo que quiero decir es que fue un gran símbolo. A mi juicio, no fue la ley la que subió los índices de escolaridad, fue la leche y el pan.

Una ley que, por supuesto, con el tiempo se fue consolidando...

Diferentes grupos se fueron incorporando al sistema: el artesano urbano, el movimiento obrero y sindical primero; en general, todo nuestro movimiento popular organizado fue totalmente hijo de la escuela y tuvo en ella su gran sello, su mayor orgullo, su identificación. Fue un movimiento popular ilustrado. Más que anárquico, ideológico. Si uno mira en amplio sentido su matriz ilustrada, la escuela constituyó una bandera muy fuerte en todos los sectores que se incorporaron al sistema. No fue casualidad que el movimiento obrero haya nacido de los gremios de tipógrafos. Los dueños de la palabra escrita son los dueños del poder. Me parece una gran metáfora.

Usted se ha preguntado si hay Bicentenario sin nación. ¿Qué significado tiene esa interrogante en términos de nuestra cultura local?

Es bien interesante que lo discutamos, porque si hay Bicentenario es porque creemos que hay nación. De lo contrario no hay Bicentenario sin nación. Si hay alguna razón para que exista un 1810 es porque esa fecha constituye una ruptura muy profunda en la historia política y en la forma de ser comunidad política. Se habrá demorado lo que se quiera en constituirse, pero en el imaginario de la elite hay un quiebre radical sobre la forma como se vinculan los individuos en la sociedad. Entonces, si no le otorgamos a 1810 una interpretación, no sé por qué hay Bicentenario. Podemos hacer del Bicentenario y, ojalá sea,

un hito urbanístico. El Centenario lo fue y todavía estamos gozando, porque toda esa parte del centro es la más linda de Santiago. El Cerro Santa Lucía, la Biblioteca Nacional, el Museo de Bellas Artes, el Parque Forestal, todo eso es Centenario y ahí está, y se lo agradecemos enormemente, pero ni los intelectuales ni menos los historiadores podemos hacernos los pillos sobre qué significa 1810.

Nación es un concepto íntimamente ligado con identidad. Sin embargo, nuestra identidad nacional se ha vuelto difusa. ¿Podemos hablar hoy de chilenidad?

La nación moderna es un proyecto de sociedad libre e igualitaria y se basa en el constitucionalismo del siglo XVIII. Eso es lo que hace la Revolución Francesa, la independencia americana, la formación de los estados nacionales. La Independencia es eso, una ruptura y un proyecto. Es una ruptura con el Imperio y es un proyecto de ser una sociedad de individuos y no cuerpos. La construcción de la nación va generando, a su vez, una identidad cultural y un reconocimiento de ser parte de aquello. La nación, históricamente, no es más que una de las formas en que los seres humanos han definido su convivencia y que el período moderno es fundamental. Define la soberanía de un territorio y eso vincula necesariamente a sus habitantes. Yo puedo no haber visto jamás a una persona de Arica, pero a ella y a mí nos van a afectar muchas cosas en común; por ejemplo, si crece o no la economía, si hay empleo o desempleo, si sale tal gobierno o el otro, etc. Nos ligan cuestiones verdaderas que al mismo



tiempo, se expresan en símbolos. La nación es una "comunidad imaginada", ha dicho el famoso antropólogo Benedict Anderson, e imaginada no quiere decir ficticia, ni falsa, sino construida en el tiempo. La identidad nacional se relaciona con el proyecto de nación que se formó a partir de 1810, que es un proyecto constitucional, político, de legitimidad del poder y de cómo nos vinculamos los individuos. Si somos cuerpo o individuos, si somos igualitarios o tenemos privilegios de acuerdo con los cuerpos a los cuales pertenecemos. Esa es la identidad de una nación moderna. A partir de ahí podemos discutir cuán inclusiva, democrática, comunitaria, identificatoria o lo que se quiera. Y este es un tema que históricamente la izquierda nunca quiso reconocer como tal, por ser interpretado como una forma de

alineación, pero el sentimiento nacional no es lo mismo que el nacionalismo como ideología xenófoba y está más allá de si nos guste o no. La nación ha sido una forma de pertenencia que ahora está en entredicho. Los estados nacionales tienen menos poder, las universidades son mucho más globales y, por tanto, volvemos a reivindicar pertenencias más primarias, como las etnias, los barrios, la familia. Hoy la pertenencia nacional es una identidad intermedia en nuestras vidas y común a todos los que nos llamamos chilenos.

Y en ese territorio común ¿qué nos caracteriza?

Esta es una sociedad muy segmentada, autoritaria y jerárquica. Eso puede invitar a una reflexión muy interesante en el Bicentenario, de si en algo creemos que ese proyecto que fue la nación moderna la hemos ido o no haciendo. Como territorio lo hicimos, por ejemplo.

¿Cuánta influencia extranjera hemos tenido?

Bienvenida sea. Hay gente que es crítica de eso. Yo no, creo que nos hace ser una sociedad muy ecléctica. No tenemos mayor nacionalismo y no sabemos bien quiénes somos. Lo interesante es ser sumamente híbrido, y eso, a mi juicio, construye una enorme posibilidad creativa como, de hecho, creo que lo ha sido. Nuestra pertenencia occidental nos ha parecido, en general, obvia y siempre hemos dejado el tema mapuche más bien pendiente, pero aún la reivindicación mapuche se da hoy en la clase occidental. Si ellos reclaman derechos es porque ésta es una

cultura de derecho, la misma cultura que en su época se los quitó. Somos una sociedad con escasa densidad cultural, con pocas cosas propias (no como México, que es obvio) y eso nos da mucha ductilidad, flexibilidad, capacidad para ponernos de acuerdo con ciertas situaciones básicas para ser más creativos. Me siento cómoda en esta cultura, porque no la encuentro muy fóbica y son interesantes las posibilidades que nos abre cuando la miramos positivamente, porque lo otro es instalarse en todo lo malo que somos.

Esa perspectiva negativa de nosotros mismos está bastante difundida.

¿Tendemos a ser demasiado auto-críticos?

No, hay más resentimiento que autocrítica. Todo el tiempo estamos en lo negativo. A mí me aburre. Los intelectuales no han hecho más que restar las energías. Tenemos una clase de intelectual lo más llorona de este mundo, y no porque defiendan a los pobres. Los pobres lloran bastante menos. Los que yo llamo los llorones consideran todo insuficiente, porque se sitúan en un Olimpo donde las restricciones no existen. No ayudan a comprender los cambios que vivimos y creo que inciden en la disposición anímica de la sociedad. Pero eso es incidental. Lo que de verdad me preocupa es que históricamente hemos acumulado un temor al futuro, por la precariedad de nuestra historia, porque todo se nos puede derrumbar cualquier día. Nuestra historia económica ha sido vulnerable: éramos ricos porque teníamos salitre; luego pobres, porque se acabó. Hemos vivido con muchos sobresaltos y rupturas, aunque nunca hemos vivido los traumáticos altos y bajos de otros países de la región, como Argentina. Esa inseguridad nos produce mucho temor al cambio, miedo a que de nuevo se nos vaya

todo. Por eso, la confianza es tan importante y los acuerdos políticos son relevantes para la estabilidad. Los miedos radican en que el cambio signifique una debacle.

Hemos sufrido mucho, entonces dar seguridad no es, como los señalan los intelectuales y políticos llorones, un hecho de autocomplacencia, sino un juntar energía para transformaciones muy de fondo. Eso es lo que estamos viviendo. Los intelectuales y los académicos hemos hecho una pobre tarea en esta materia, porque nos encanta sentarnos a denunciar todo lo que se podía hacer y no se hizo. Y eso contribuye muy poco a entender más profundamente cuáles son nuestros problemas. Nos hemos convertido en buenos denunciantes y malos interpretadores.

¿En qué condiciones cree usted que vamos a llegar al Bicentenario?


Queda tan poco de aquí al 2010. Pienso en que será la continuidad de las líneas que estamos viviendo. No me imagino que puedan haber rupturas radicales, y si las hubiere sería un desastre. Creo que va a tener mucho que ver con que consolidemos un crecimiento que nos permita sentirnos seguros, y ese crecimiento seguramente dependerá de nuestra capacidad de construir productos, bienes, ideas, lo que sea, con más imaginación y convicción. Nunca hemos estado más cerca en la historia de Chile de dar el salto. Estamos en unas condiciones considerablemente mejores que hace unos años, pero no basta pensar en cómo hemos avanzado en la disminución de nuestros índices de pobreza. Hay que usar la imaginación. Ya descubrimos cómo hacer buenos salmones y los estamos vendiendo en el mundo. Ahí le hemos puesto inteligencia, tecnología, mano de obra capacitada, respeto ecológico. Es interesante; ese es mi paradigma. Lo que hicimos con

los salmones y lo que estamos haciendo con el vino.

Por último, en ese contexto ¿qué le podríamos pedir a la escuela?

Que la escritura y la lectura sigan siendo, en el más pleno sentido del siglo XVIII, los grandes instrumentos de la autonomía y de la libertad. Cuando pienso que la escuela forma ciudadanos, no lo creo tanto porque se imparta Educación Cívica, sino porque la escuela le da a los niños los instrumentos críticos para ser ellos mismos. Y en esta sociedad no se puede ser libre sino así. En la lógica de la lectoescritura sigue estando la mayor capacidad de autonomía. Eso es la escuela.

Y a la universidad...

Bueno, la universidad es el lugar de un pensamiento crítico. Cuando digo crítico me refiero tanto en las ciencias humanas como en las ciencias duras y en la tecnología. Allí debe estar la acumulación del conocimiento, la elaboración del conocimiento, tiene que ser centro de imaginación. Nos costó mucho ser una universidad científica, y finalmente lo hemos logrado bastante bien, pero tenemos aún una dificultad en la relación entre tecnología, ciencia e innovación o productividad y en cómo le ponemos inteligencia a las cosas. Las universidades tienen el gran deber de depositar en cada grano de arena una gota más de imaginación y de inteligencia, que marque las diferencias. Y en eso también soy optimista. Y sigo creyendo, sobre todo, que la escuela es el lugar más noble de Chile. Al final, a todos los chilenos nos conmueven las escuelas, porque es el lugar donde se instalan nuestras aspiraciones. Es el lugar de nuestros sueños de adulto y de la inocencia de los niños. 

Gabriela Mistral: a cien años como maestra rural...

Ana María Maza S.*

La educación de la mujer, la educación popular, la transformación de los profesores, la educación permanente, serán para Gabriela Mistral, desde sus primeros escritos, el centro de su intuitivo programa nacional de políticas educativas.

Todo pareciera indicar que Lucila Godoy Alcayaga fue la primera en responder, con todas sus energías, al consejo dado por Andrés Bello a los jóvenes de Chile, en 1843, en su discurso de instalación de la Universidad de Chile. Ella también podría representar, por la diversidad significativa de su legado, la concreción de un referente ideal futuro, ése que llevó al gran intelectual a afirmar con emoción y convicción:

"Si queréis que vuestro nombre no quede encarcelado entre la Cordillera de los Andes y la Mar del Sur, recinto demasiado estrecho para las aspiraciones generosas del talento, si queréis que os lea la posteridad, haced buenos estudios, principiando por el de la lengua nativa, y que los grandes intereses de la humanidad os inspiren".

La educación y el estudio de la "lengua nativa" fueron el cauce lógico, indicado por Andrés Bello, desde donde se proyectó el



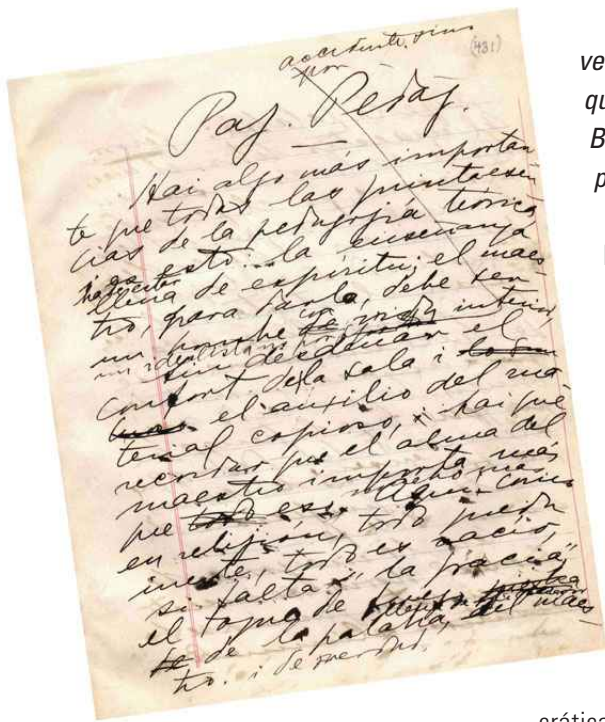
país imaginado. Años después, Gabriela Mistral, superando ya a la inicial Lucila Godoy, se convertirá en la receptora intangible y perfecta de estos anhelos fundacionales. Ella será la primera en crear, con el lenguaje poético, los mundos nacionales más permanentes, perfectos y universales. Su afán

por el conocimiento y la literatura, impulsos que en ella fueron capaces de destruir las limitaciones que envolvían a la mujer rural de la época, la hicieron forjar la educación hasta una zona desconocida entonces en el país.

Pero, además, su palabra poética llegará a los escolares y a sus hogares, desde 1914, a través de los libros de lectura de Guzmán Maturana. Memorizadas y recreadas páginas cotidianas donde la maestra, el niño, los juegos, la madre, la naturaleza circundante de colores y árboles nativos, se convirtieron para todos los estudiantes y adultos del siglo XX en el referente poético colectivo que los identificaba como integrantes del sistema educativo y del país.

Para Gabriela Mistral la educación era la más perfecta y natural vía de transformación humana. Enseñanza y aprendizaje vivieron en ella unidos en una relación de alumna-maestra, simultánea y permanente:

* Profesora de Literatura. Especialista en Filología Hispánica.



"Se inició oficialmente como maestra de primeras letras, desempeñando funciones en escuelas rurales. En 1904, a la edad de 15 años, Lucila Godoy es nombrada ayudante o (monitora que era el término usado en el siglo XIX) en la Escuela de La Compañía Baja, próxima a La Serena... Con anterioridad a 1904, en la casa-escuela de Montegrande, colaboraba con su hermana Emelina en las actividades docentes. La joven maestra acrecentaba sus conocimientos, leyendo con

verdadero apasionamiento los libros que le facilitaba el periodista don Bernardo Ossandón, de su biblioteca particular"¹.

En esos mismos años, esta visionaria adolescente, inaugura lenguajes y planteamientos desconocidos hasta entonces en diarios de pueblo. Sus diversos artículos abren boquetes en la adormecida rutina educativa, haciendo pública y campanilleante su valiente defensa de los derechos democráticos de las mujeres. Comenzará desde entonces su irrenunciable postura de vida por la educación democrática, la dignificación y participación de la mujer en el mundo laboral e intelectual y la libertad en la enseñanza del conocimiento científico:

"Instruir a la mujer es hacerla digna y levantarla. Abrirle un campo más vasto de porvenir, es arrancar a la degradación muchas de sus víctimas"².

"¿Por qué esa idea torpe de ciertos padres, de apartar de las manos de sus hijos las obras científicas con el pretexto de que cambie su lectura los sentimientos

religiosos del corazón?

¿Qué religión más digna que la que tiene el sabio?

¿Qué Dios más inmenso que aquel ante el cual se postra el astrónomo después de haber escudriñado los abismos de la altura?

Yo pondría al alcance de la juventud toda la lectura de esos grandes soles de la ciencia, para que se abismara en el estudio de la Naturaleza..."³.

Con su lenguaje crítico, siempre transparente y certero⁴, rompió todos los horizontes y expectativas de su tiempo. Sus palabras carecieron de fronteras, resonaron desde Elqui hasta Estocolmo, abrieron diversas rutas que la llevaron por los canales australes y la lluvia de Temuco a colaborar con los grandes programas educativos de México, país más receptivo y amable para acoger sus ideas sobre educación que las instituciones chilenas de esos años. México y Centroamérica conocerán sus aportes sobre políticas educativas. Luego, el organismo internacional precursor de la UNESCO, el Instituto de Cooperación Intelectual de la Liga de las Naciones, recibirá sus opiniones, su defensa de la democracia, de la educación de la mujer, de la lectura y de la trascendencia social de las bibliotecas en los pueblos rurales⁵, etc...⁶.

1. Pedro Pablo Zegers, *Archivo del Escritor*, Biblioteca Nacional, 1989.

2. "La instrucción de la mujer", *La Voz de Elqui*, Vicuña, jueves 8 de marzo de 1906.

Koichiro Matsuura, director general de la UNESCO, en su mensaje con motivo del Día Internacional de la Alfabetización, expresó el 7 de septiembre de 2004, que "La consideración de las disparidades entre hombres y mujeres constituye uno de los factores esenciales que influyen en la instrucción elemental, lo que significa que los programas tienen que reconocer que mujeres y hombres son miembros de la sociedad en igualdad de condiciones y ciudadanos estimables. Los programas deben abandonar las ideas tradicionales y los estereotipos, y ofrecer las mismas oportunidades y opciones para la vida". Este discurso aporta un interesante paralelismo hoy día con el texto de Gabriela Mistral, a pesar de los cien años transcurridos de innegable progreso mundial.

3. "La instrucción de la mujer", *La Voz de Elqui*, Vicuña, jueves 8 de marzo de 1906.

4. "En el tiempo en que yo me peleaba con la lengua, exigiéndole intensidad, me solía oír, mientras escribía, un crujido de dientes bastante colérico, el rechinar de la lija sobre el filo romo del idioma.

Ahora ya no me peleo con las palabras... Escribir me suele alegrar. Siempre me suaviza el ánimo, y me regala un día ingenuo, tierno, infantil. Es la sensación de haber estado, por unas horas, en mi patria real, en mis costumbres, en mi suelto antojo, en mi libertad total".

5. "las bibliotecas que yo más quiero son las provinciales, porque fui niña de aldeas y en ellas viví junto a la hambruna y a la avidez de libros".

6. Ciertos momentos que se destacan en ese recorrido existencial: "... En 1908 sirve una plaza de maestra en La Cantera, villorrio cercano a Coquimbo. En 1909 se desempeña como maestra en la escuela de Los Cerrillos (Coquimbo). En 1910, Gabriela Mistral obtiene su título de «Propietaria y Preceptora», que la capacita para desempeñarse en escuelas primarias de 4.ª clase. No obtuvo el título de Normalista, por no haber hecho estudios sistemáticos. Se le reconoció sólo su práctica... La Mistral residió en la localidad de Coquimbito (Los Andes)... A partir de esos años, comenzó a colaborar con un importante número de trabajos literarios en los libros de lectura del educador Manuel Guzmán Maturana. Pedro Aguirre Cerda la nombró Profesora de Castellano y Directora del Liceo de Niñas de Punta Arenas, donde permaneció hasta 1919.

En 1920 fue trasladada a Temuco, con igual cargo... El 23 de junio de 1922 viajó a México... aceptando la invitación del gobierno de México para colaborar en los planes de la reforma educacional y en la creación de bibliotecas populares. La invitación oficial le fue extendida a instancias del ministro de Educación de México, el poeta José Vasconcelos. En 1923, el Consejo de Instrucción Primaria, a propuesta del rector de la Universidad de Chile, Gregorio Amunátegui, le concede el título de Profesora de Castellano. Este mismo año, y bajo los auspicios del director del Instituto de Las Españas de Nueva York, Federico de Onís, se publicó la primera edición de *Desolación*.

Podríamos imaginar que el eco de las voces de Andrés Bello impulsó el original viaje de una niña que, con especiales dones, con trabajo exhaustivo y responsable, abrió el mundo de la educación para Chile y América y encontró sentido universal a su vida y a su obra poética.

Gabriela Mistral siempre estuvo *"inspirada en los grandes intereses de la humanidad"*⁷. Ella misma surge como el ejemplo paradigmático del progreso o desarrollo humano, forma natural en que se expresan los ideales del siglo XIX. Constituye un destacado modelo de vida de aquellos profesores que, con una gran tradición de servicio social y misión histórica, han creado en Chile la identidad nacional y el desarrollo del país. Durante los siglos XIX y XX, ellos realizaron la más importante transformación cultural de los sectores sociales nacionales, adhiriendo a un proyecto de país que buscaba la igualdad social, la libertad y el desarrollo. El discurso⁸ colectivo del profesor se originaba desde un núcleo situado en la dignidad profesional y transmitía confianza en el país, en el conocimiento y en las infinitas posibilidades de los individuos, niños, niñas, jóvenes.

Gabriela Mistral también resultó muy original al iniciar un diálogo creativo con diversas fuentes -hasta esos años muy distantes entre sí- y pudo conducirlos hacia



la elaboración de su propio "corpus teórico". Profundizó en una concepción de la profesión docente moderna, existencial, imaginativa y apostólica e hizo relevante en ella la responsabilidad ético-social del maestro. Al mismo tiempo, apeló con ímpetu a la sociedad, al recordarle el respeto que merece la profesión docente, en cuanto habilitación técnica, dominio de un saber y cumplimiento de la irrenunciable misión *"de ensanchar las fronteras del espíritu"*.

Desde sus primeros escritos en *La Voz de Elqui*, y en esos años sorprendidos por los debates religiosos, ella resulta desconcertantemente original y crítica de las formas conocidas. Defiende una educación abierta a todas las inquietudes, a todas las perspectivas, que garantice para todos los estudiantes los grandes descubrimientos

científicos contemporáneos. Al mismo tiempo, como si se tratara de construir una entretrejada estructura básica, vincula a la función docente con modernas y encubiertas versiones del modelo más inalcanzable y perfecto de maestro: el de Jesús⁹.

"Señor! Tú que enseñaste, perdona que yo enseñe: que lleve el nombre de maestra, que Tú llevaste por la tierra. Dame el amor único de mi escuela; que ni la quemadura de la belleza sea capaz de robarle mi ternura de todos los instantes".

Junto con sus planteamientos sobre las oportunidades educativas para las mujeres - América Latina y su historia como zona materna o como la región primera y natural de educación para cada niño chileno¹⁰, la educación popular como origen del

7. Andrés Bello, discurso citado.

8. En el sentido contemporáneo de las teorías del lenguaje.

9. *"Muéstrame posible tu Evangelio en mi tiempo, para que no renuncie a la batalla de cada día y de cada hora por él.*

Pon en mi escuela democrática el resplandor que se cernía sobre tu corro de niños descalzos. Hazme fuerte, aun en mi desvalimiento de mujer, y de mujer pobre; hazme despreciadora de todo poder que no sea puro, de toda presión que no sea de tu voluntad ardiente sobre mi vida.

Dame sencillez y dame profundidad. Librame de ser complicada o banal en mi lección cotidiana. Dame el levantar los ojos de mi pecho con heridas, al entrar cada mañana a mi escuela.

Que no lleve a mi mesa de trabajo mis pequeños afanes materiales, mis mezquinos dolores de cada hora.

Aligérame la mano en el castigo y suavízame la más en la caricia. ¡Reprenda con dolor, para saber que he corregido amando!

Haz que haga de mi espíritu mi escuela de ladrillos. Le envuelva la llamarada de mi entusiasmo su atrio pobre, su sala desnuda. Mi corazón le sea más columna y mi buena voluntad más oro que las columnas y el oro de las escuelas ricas."

10. *Maestro: Enseña en tu clase el ensueño de Bolívar, el vidente primero. Clávalo en el alma de tus discípulos con agudo garfio de convencimiento. Divulga a la América, a su Bello, a su Montalvo, a su Sarmiento, su Lastarria, su Martí.*

Describe a tu América. Haz amar tu luminosa meseta mexicana, la verde estepa de Venezuela, la negra selva austral. Dilo todo de tu América. Di cómo se canta en la pampa argentina, cómo se arranca la perla del Caribe, cómo se puebla de blancos la Patagonia.



desarrollo¹¹- la originalidad indiscutida de Gabriela Mistral, proviene de la asociación del espacio escolar con un espacio sagrado¹², donde la maestra o el maestro se destacan por constituir el centro o el pilar fundacional:

La maestra rural

(A Federico de Onís)

La Maestra era pura. «Los suaves hortelanos», decía, «de este predio, que es predio de Jesús, han de conservar puros los ojos y las manos guardar claros sus óleos, para dar clara luz».

La Maestra era pobre. Su reino no es humano. (Así en el doloroso sembrador de Israel) Vestía sayas pardas, no enjoyaba su mano, ¡y era todo su espíritu un inmenso joyel! (...) ¡Dulce ser! En su río de mieles,

caudaloso

¡largamente abrevada sus tigres el dolor!

los hierros que le abrieron el pecho generoso,

¡más anchas le dejaron las cuencas del amor! (...)

Campesina, ¿recuerdas que alguna vez prendiste

su nombre a un comentario brutal o baladí?

Cien veces la miraste, ninguna vez la viste,

¡y en el solar de tu hijo, de ella hay más que de ti (...).

Y no olvida algunas huellas dejadas en la historia educacional por la tradición de maestros y discípulos en la antigua escuela ateniense, pero insiste con intensidad y originalidad, en esos años recién transformados por la sociedad industrial, en que es en el maestro ejemplar donde todavía permanece la condición devota de los mártires cristianos. Ese maestro, cual recreación del modelo sagrado y para-

digmático, acompaña al alumno en el descubrimiento de los misterios a costa de cualquier riesgo:

"enseñar y amar intensamente sobre la Tierra es llegar al último día con el lanzazo de Longinos en el costado ardiente de amor".

Si los seres humanos contamos, en el contexto cultural judeo-cristiano, con la guía de los Diez Mandamientos, la Maestra recibe de Gabriela Mistral, portavoz del mundo sacralizado de la educación y la poesía, la nueva pauta de su vida profesional en el "Décálogo de la Maestra":

I. Ama. Si no puedes amar mucho, no enseñes niños.

II. Simplifica. Saber es simplificar sin restar esencia.

III. Insiste. Repite como la naturaleza repite las especies hasta alcanzar la perfección.

IV. Enseña con intención de hermosura, porque la hermosura es madre.

V. Maestro. Sé fervoroso. Para encender lámparas has de llevar fuego en tu corazón.

VI. Vivifica tu clase. Cada lección ha de ser viva como un ser.

VII. Cultívate. Para dar hay que tener mucho.

VIII. Acuérdate de que tu oficio no es mercancía sino que es servicio divino.

IX. Antes de dictar tu lección cotidiana mira a tu corazón y ve si está puro.

X. Piensa en que Dios te ha puesto a crear el mundo de mañana.¹³

11 "Ya lo dijo Teresa de Ávila "De la abundancia del corazón, habla la boca". Yo vengo a hablar por amor, antes que por ciencia, de la Enseñanza Popular y quiero dar a ustedes... la emoción de este problema.

... Las viejas verdades pedagógicas son como las del Evangelio: todos las conocemos, pero deben ser agitadas de cuando en cuando, para que exalten los ánimos como el flamear de las banderas y para renovar su generoso hervor dentro de nosotros... Los maestros hemos de ser en los pueblos los renovadores del fervor respecto de ellas [verdades conocidas pero aletargadas] " Educación Popular", texto citado por Roque Esteban Scarpa, *La desterrada en su patria*, 21 de septiembre de 1918.

12 "Todo espacio sagrado implica una hierofanía, una irrupción de lo sagrado que tiene por efecto destacar un territorio del medio cósmico circundante y el de hacerlo cualitativamente diferente... instalarse en un lugar, habitar en un espacio, es... imitar la obra de los dioses..." Mircea Eliade: "Lo sagrado y lo profano", Guadarrama, pp. 31, 69.

13 Gabriela Mistral. *A cien años de su nacimiento*. Biblioteca Nacional. 1989.

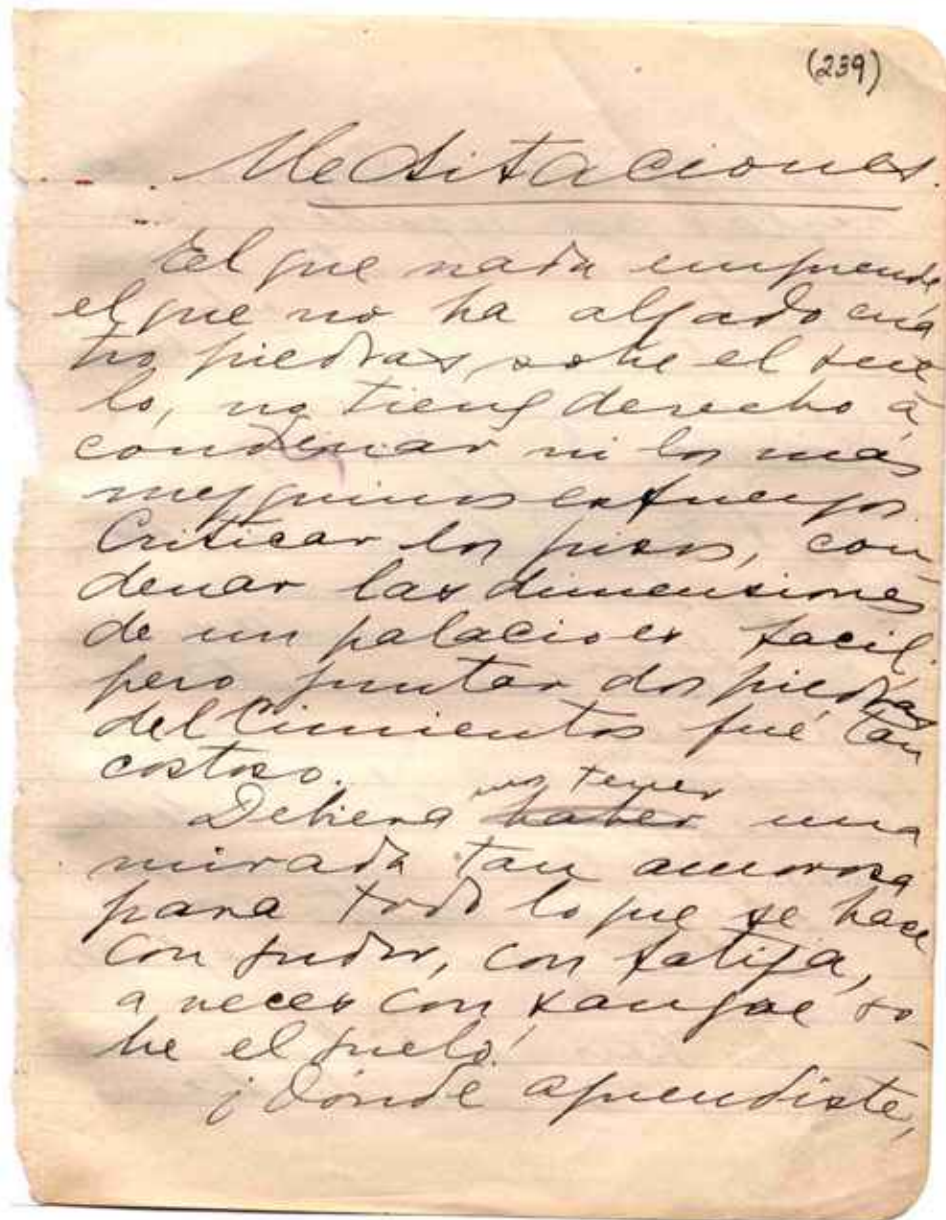


El Liceo N° 6 de Niñas de Santiago fue el último colegio privilegiado del país en contar con la participación directa de Gabriela Mistral. El 23 de junio de 1922 viajó a México "para colaborar en los planes de la reforma educacional y en la creación de bibliotecas populares".

Han quedado sus *Escritos para el Liceo N° 6 de Niñas de Santiago*¹⁴, de ese año en que fue la directora. El proyecto educativo para el moderno Liceo de Niñas contó con una autora de excepción. Proyecto redactado por esa profesora de Castellano¹⁵ que, en 1906, ya tenía absoluta claridad sobre la necesidad de "la instrucción en la mujer":

"Es preciso que la mujer deje de ser mendiga de protección; y pueda vivir sin que tenga que sacrificar su felicidad con uno de esos repugnantes matrimonios modernos; o su virtud con la venta indigna de su honra... Yo pondría al alcance de la juventud toda la lectura de esos grandes soles de la ciencia... Yo le mostraría el cielo del astrónomo...¹⁶ ¿Por qué asegurar que la mujer no necesita sino una instrucción elemental?...¹⁷

El espacio escolar (entendido como un recinto sacro en el que se realizará el viaje iniciático de la transformación) está



compuesto por alumnas y profesoras. Las niñas recibirán "la instrucción... una obra magna que lleva en sí la reforma completa de todo un sexo..." y las profesoras responderán y cumplirán los desafíos de las sentencias docentes, escritas por esta joven directora. Objetivos pedagógicos de la enseñanza y del ejercicio de la profesión:

"Para las que enseñamos:

1. Todo para la escuela; muy poco para nosotras mismas.
2. Enseñar siempre: en el patio y en la calle como en la sala de clase. Enseñar con la actitud, el gesto y la palabra.
3. Vivir las teorías hermosas. Vivir la

14. Con fecha 14.05.1921 es nombrada Directora-Fundadora.

15. Se le otorgaría oficialmente el título por la Universidad de Chile en 1923.

16. Gabriela Mistral ¿vislumbraría en ese momento el Premio Nacional de Ciencias Exactas, recibido en 1997 por la astrónoma chilena María Teresa Ruiz?

17. La instrucción de la mujer. Especial para *La Voz de Elqui*, jueves 8 de marzo de 1906.



bondad, la actividad y la honradez profesional.

4. Amenizar la enseñanza con la hermosa palabra, con la anécdota oportuna, y la relación de cada conocimiento con la vida.

.....

8. Si no realizamos la igualdad y la cultura dentro de la escuela, ¿dónde podrán exigirse estas cosas?

9. La maestra que no lee tiene que ser mala maestra: ha rebajado su profesión al mecanismo de oficio, al no renovarse espiritualmente.

Hay que merecer el empleo cada día.

.....

12. No bastan los aciertos ni actividad ocasionales."

Ideas que adornaban los muros del Liceo N° 6 *sobre aprendizajes múltiples, progresivos, perfeccionamiento y evaluación permanente de los profesores.*

Gabriela Mistral habría aplaudido a Jacques Delors, presidente de la *Comisión Mundial de Educación para el siglo XXI*, en la Conferencia General de la UNESCO de 1997, cuando éste afirmó con total convencimiento y energía: *"lo esencial de todo profesor en su labor educativa es poder transmitir a otros seres humanos, la*

capacidad de todo hombre y mujer en cuanto ser humano. Es ese conocimiento el que no puede ser reemplazado por ninguna técnica ni tecnología. El docente transmite, sin advertirlo seguramente, el sentido más trascendental de la sociedad, de la humanidad, dentro de una sala de clases." Tal vez, la antigua niña de Elqui podría pensar que en la voz de Jacques Delors surgía una reescritura de palabras que ella ya había dicho y publicado en otros tiempos y espacios, muy ajenos al salón de Conferencias de la UNESCO.

Sus obras poéticas son hermanas de sus escritos en educación. Las obras, todas ellas, son creaciones de esa cultura deseada que *"...fluye en cada momento vulgar o extraordinario y que parece una respiración del ser, en vez de parecer un préstamo o una explotación más o menos penosa de la biblioteca personal y de las otras..."* La cultura que valora Gabriela Mistral siempre estará en relación con la vida y no con la erudición postiza, condición válida para la poesía y para la educación.

Sus ideas sobre educación se propagaron y revisaron durante gran parte del siglo XX. El desarrollo de la educación pública en ese tiempo fue la expresión histórica del gran

movimiento renovador de comienzos de siglo, del que Gabriela llega a ser un importante referente. Nuevas leyes y programas fueron dando vida a la concepción compleja¹⁸ y universal de la educación que Gabriela Mistral había propuesto. En ella se destacaba al profesor. Éste concentraba la proyección humana en el tiempo, como un gran diálogo de individuos buscando siempre develar el sentido del conocimiento y de la vida. Gabriela Mistral defendió con pasión la aprobación de una nueva legislación, que daría a todos los niños la seguridad de una educación básica. No había sido suficiente el que, en 1860, se hubiera establecido por ley, la condición gratuita de la educación. En 1909 escribió el 21 de agosto, en el diario *El Coquimbo*, de La Serena:

" SOBRE EL CENTENARIO: IDEAS DE UNA MAESTRA... sus modestas opiniones sobre el mejor modo de celebrar el próximo Centenario.

Muchas ideas sugiere tan importante asunto, pero no pienso anunciar sino la que juzgo más atendible, porque su realización no sería el motivo de pasajera diversión popular que constituye las fiestas acostumbradas en tales circunstancias, sino un verdadero movimiento de progreso nacional y una utilidad suprema y duradera. Aludo a la Instrucción Primaria Obligatoria.

Con la realización de este proyecto soñamos todos los que sentimos las necesidades profundas del pueblo, no bastando a conformarnos con su postergación las razones dadas sobre ella, razones de economía principalmente..."

Esta apasionada petición de Gabriela Mistral tenía ya más de once años cuando se dictó, en 1920, la Ley de Enseñanza Elemental Obligatoria. Una década posterior a la fecha

¹⁸ Entendiendo por tal la diversidad de fuentes no asociadas a la misma perspectiva teórica.

del Centenario que, según ella, habría simbolizado con esa ley el "verdadero movimiento de progreso nacional y una utilidad suprema y duradera".

El tiempo de esta maestra siempre fue algo diferente. Se escapaba de la secuencia conocida por la mayoría. Organizaba su mundo con una temporalidad vivida y dirigida hacia un visible futuro magnético en permanente huida. Peculiar experiencia del tiempo que debe resultarle natural a una vidente. No es casual. Todo gran poeta es un vidente de otros mundos, los que devela o revela con la palabra. No es casual entonces que, en 1909, a los 20 años, ella mirara más allá de la refinada arquitectura emblemática de museos y bibliotecas nacionales y de los bailes y banquetes de esas fiestas de celebración del Centenario del país.

Una década más tarde, de esas "modestas opiniones sobre el mejor modo de celebrar el Centenario" y condensando tantos esfuerzos anteriores, nace, en 1920, la Ley de Enseñanza Elemental Obligatoria. Desde entonces, la lectura y la escritura transformaron al país, convirtiendo progresivamente en letrados a los habitantes de Chile. Los códigos universales se hicieron asequibles, cercanos y cotidianos y fue posible descifrar el conocimiento y la propia historia.

Desde la lectura y la escritura se democratizó la comunicación, terminando con la injusta situación individual en que muchos vivían, envueltos todavía en una singular prehistoria anterior al tiempo de las letras. Con el registro escrito, la memoria deja de estar sujeta a las variantes imaginarias, como en los antiguos relatos,



y cada nuevo lector pasa a ser un potencial escritor. Situación que impulsó el proceso de democratización y modernización de nuestra sociedad.

Desconcierta todavía la capacidad de Gabriela Mistral de ver más allá de los límites. Cuando el horizonte de la mayoría de los intelectuales y encargados de políticas del país solamente buscaba y comprendía la futura ley de instrucción obligatoria, denunció, el 21 de septiembre de 1918, que ese objetivo ya no era suficiente¹⁹ para las conocidas postergadas, para "la inmensa cantidad de mujeres":

"Una ordenanza de instrucción primaria obligatoria ensayada por algunos municipios consigue ya llevar a las Escuelas públicas a todas las niñas del pueblo. Se está labrando con esto..., el futuro de Chile, un hermoso futuro; se está asegurando la cultura de masas del mañana; pero la inmensa cantidad de mujeres que no recibieron los beneficios de la obligación escolar, queda al margen de esta nueva era. El Estado, al no abrir para ellas clases nocturnas, las declara tácitamente condenadas a no incorporarse jamás a las actividades

humanas más nobles. Es una fatalidad monstruosa..."

Durante diferentes etapas de su vida mantuvo ciertas características, que no eran más que el reflejo de su pasión creativa y de su ética social. Ya expresaba en un texto de 1907: "Tengo una coraza que me hace impenetrable a todo ataque dirigido a mí por la Calumnia y la Maldad: mi carácter altivo, indomable, inalterable... Para derrotar a los míseros tengo una indiferencia y una energía y un valor inmenso para combatir con los grandes"²⁰.

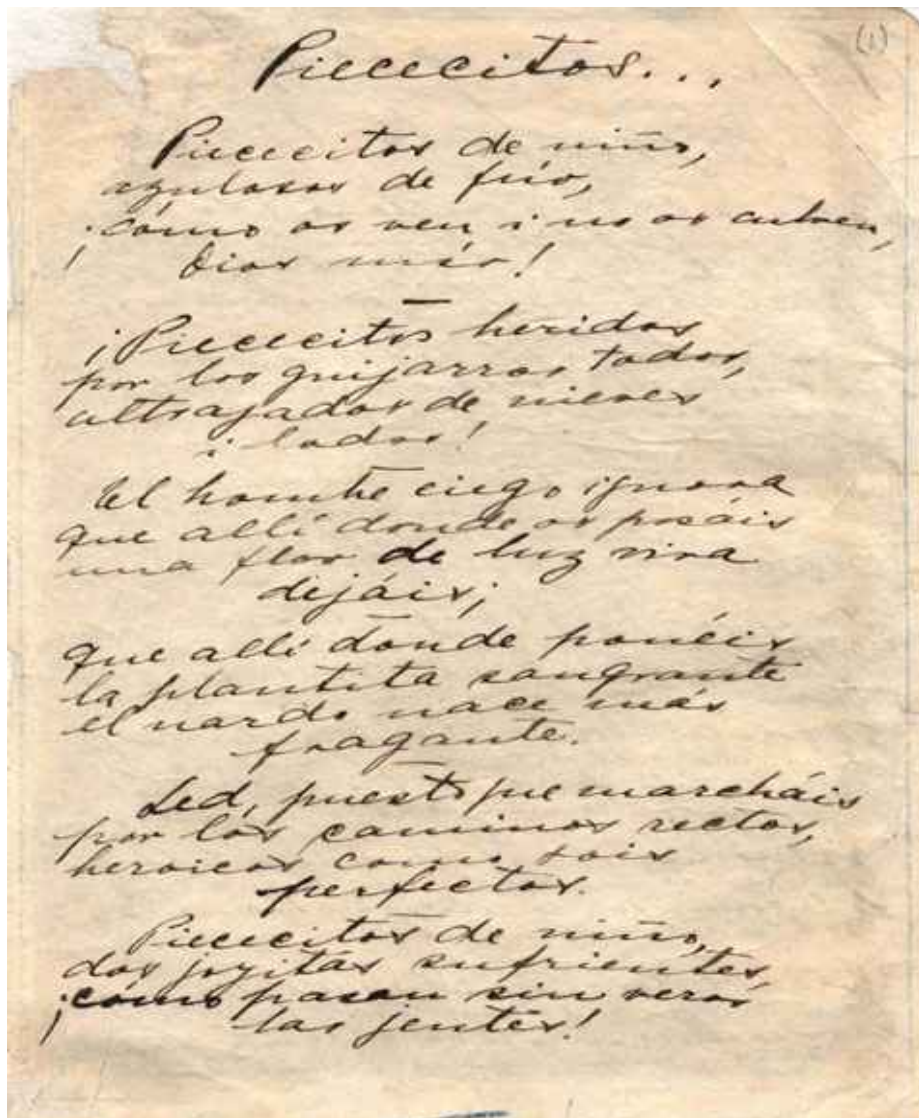
Su decepción por la situación de Chile era el tema recurrente de muchas de las cartas que conocemos, posteriores a su alejamiento del país. Tampoco resultó fácil su trabajo como representante diplomática en Italia y en España, por su "energía y...valor inmenso para combatir con los grandes". O no deseó continuar o tuvo que partir intempestivamente²¹ de algunos destinos consulares.

Sus juveniles escritos de profesora confiada en el progreso y en la igualdad de derechos, se transformaron por la intolerancia y la indiferencia política, que fue descubriendo con los años. Así miraba a Chile y a

19. "Educación Popular", texto citado por Roque Esteban Scarpa, *La desterrada en su patria*.

20. Sobre las mujeres que escriben.

21. Como le ocurrió en Italia, donde renunció a su trabajo en el Consulado, y en España, de donde fue trasladada, según sabemos hoy por el comentario dicho a Armando Donoso y María Monvel en mayo de 1935, *Cartas salidas del silencio*, Colección Joyas Bibliográficas. Archivo del Escritor. Biblioteca Nacional 2003, pág. 53.



América en una carta que envió a Jorge Mañach²², desde Génova²³, el 24 de febrero 1932²⁴ :

"...Es un horror lo que pasa en nuestros países viviendo el hambre, cada uno, desde las Antillas hasta mi Chile. Los remedios que se nos ocurren son siempre fantásticos: en mi tierra, usted lo sabrá, quieren de nuevo a Ibáñez. Y me va usted a convencer de que no nos gusta el tiranito... ¿Qué se hace

Mañach? Cada vez que me pongo en comunicación con el pueblo, el verdadero, el que no es líder ni lee política, lo veo despreocupado en absoluto de esa cosa fina que se llama libertad, y que a nosotros nos importa... por él mismo... Las libertades francesas tampoco le importan al obrero no pasado por libros. ¡Viera usted lo que me hace pensar sobre la democracia! Parece que no hay ninguna masa consciente en este mundo y que no la

habrá nunca ... La situación económica de Chile se codea con la de Cuba, sin que tengamos allá las razones que hacen entender lo de Cuba. Muchas esperanzas había puesto yo en Montero, pero como siempre, nos ha resultado el universitario chileno, el mediocre atascado en papeles y sin ningún jugo de creación: está tiritando del comunismo; ha hecho un ministerio de hace 20 años, a base de aristócratas usados e inútiles, y llega a volver deseable al propio Ibáñez para la clase media, que al igual del pueblo sólo quiere vivir bien, y que es vil por tres centavos"...

Diversos textos y trabajos de Gabriela Mistral, poesías, cartas, ensayos, normas escolares, conferencias, etc., parecen la expresión multicolor de una central y profunda certeza: la palabra es el antídoto previo y salvador necesario, único elemento capaz de contrarrestar a la muerte inexorable:

"Hay que transmitir la intensidad del alma y decir con valentía el mensaje que brota del corazón, antes de que lo rompa la muerte".

La palabra de Gabriela Mistral mantiene hoy día una vigencia palpitante. Convencida como estoy de su salvadora condición de inconformista y buscadora de perfecciones para la educación y el arte, poeta y, por tanto, vidente, a través del lenguaje, me pregunto:

... si trasladáramos en un siglo a esa niña de 15 años que iniciaba su profesión de docente... ¿qué nos diría hoy Gabriela Mistral?... ◆

22. Jorge Mañach 1989-1961: Intelectual cubano, autor de importantes libros sobre la identidad cultural de su país.

23. En 1932 inició su carrera consular. Fue nombrada cónsul particular de libre elección. Comenzó en Génova, pero no ejerció su cargo al declarar su posición antifascista.

24. *Cartas salidas del silencio*, Colección Joyas Bibliográficas. Archivo del Escritor. Biblioteca Nacional 2003, pág. 50.

Museo Pedagógico: vivo silencio de las aulas

Una institución que hace historia al recopilar, desde 1941, los vestigios, tangibles e intangibles, de la educación nacional a partir de la Colonia y hasta nuestros días. Hoy, equipos de especialistas trabajan afanosamente para lograr la pronta reapertura al público y volver a compartir con los chilenos su valioso patrimonio educativo y cultural.

Todavía parece sentirse el movimiento cotidiano de las jovencitas en los patios Los Tilos y Las Palmeras. Las futuras maestras iban y venían al interior del clásico edificio de arquitectura francesa, inaugurado por el presidente de la República, Domingo Santa María. Desde 1886, cerca de 350 alumnas empezaron a vivir su régimen de internado en la Escuela Normal de Preceptoras o Escuela Normal N° 1 de Niñas Brígida Walker, como pasó a llamarse en definitiva.

El establecimiento fue el primero en su género y se erigió la última mitad del siglo XIX, ante la



Museo Pedagógico, patio interior.

necesidad de desarrollar la educación primaria en el país. Y, además de ser considerado un modelo de formación del profesorado femenino, se dio a la tarea de entregar educación a niñas pequeñas con la construcción de una escuela anexa a la Normal. Al interior, entonces, se estableció una instancia pedagógica de doble riqueza para las distintas generaciones de mujeres que pasaron por las aulas del confortable recinto: por un lado, niñas que tenían la oportunidad de cimentar su escolaridad aprendiendo a leer y escribir y, por otro, los grupos de jovencitas que habían elegido la docencia como profesión y que a su

egreso, obtendrían el título de maestras y se irían con diversos destinos geográficos a cumplir la misión de educar.

Conservando su diseño original (realizado por el arquitecto francés Victor Henri Villeneuve) el local fue declarado Monumento Nacional en 1981 y hoy conforma un conglomerado de entidades que enriquecen la vida social y cultural del antiguo barrio Yungay, en Santiago.

En la manzana comprendida por las calles Compañía de Jesús, Huérfanos, Herrera y Chacabuco, están el Museo de la Solidaridad y la Fundación Salvador Allende, la escuela básica municipal, República de Panamá, además del Museo Pedagógico de Chile, que desde 1982 ocupa el ala oriente del edificio, y que considera a su sede como la primera y más importante pieza de su colección. En el sector hay más sorpresas patrimoniales, por avenida Matucana, funciona el Liceo Técnico Profesional y la emblemática Escuela Salvador Sanfuentes, cuyos edificios datan de principios del siglo XX. Todo a un paso de la recién estrenada estación del Metro, Quinta Normal.

Al interior del Museo

Los corredores del segundo piso traen un silencio vivo, a pesar de que la infraestructura se encuentra semivacía. La sensación allí es de acervo temporal, como si hubiese un ajeteo permanente sintetizando el pasado y el presente, como si en cualquier momento se fueran a escuchar las voces de hace un siglo y medio. El recorrido continúa entre-medio de andamios, cajas de embalaje, mobiliario escolar antiguo, vitrinas y paneles, que aguardan pacientemente volver a ser exhibidos. El patrimonio pedagógico nacional ha sido concentrado en el lugar, con colecciones que superan las seis mil quinientas piezas, un archivo fotográfico que contiene cerca de siete mil imágenes y una biblioteca que cuenta con más de cuarenta mil obras especializadas.

Hace casi dos décadas el Museo, dependiente de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM), permanece cerrado al público, debido a los daños sufridos por el inmueble en el terremoto de 1985. Sin embargo, exposiciones itinerantes, conferencias, foros, publicaciones, mantienen una actividad que le da vigencia, mientras en el interior continúan las reparaciones, financiadas por el Ministerio de Educación, que lo dejarán en forma para reabrir sus puertas.

"La restauración ha implicado un trabajo minucioso, complejo y muy lento, porque disponemos de pocos recursos. Ha faltado dinero para echarlo a andar completamente y no siempre se consiguen auspiciadores", señala su directora, María Isabel Orellana. Agrega que la promesa de la DIBAM es tenerlo listo a fines de 2005. En tanto, se trabaja en políticas de desarrollo de colecciones, en la habilitación de su biblioteca, en la clasificación y digitalización del acopio fotográfico, en el remozamiento y adecuación de salas y salones, además del



Abaco usado en el siglo XIX.

lanzamiento de un concurso de ideas museográficas para la futura muestra permanente y otros temas.

En el hilo de la historia

La exposición de láminas (visión iconográfica y textual) y mobiliario didáctico, titulada "La historia de la educación en Chile y la formación ciudadana", explica y realza los aspectos históricos y temáticos en los que se dio el proceso tendiente a la formación del ciudadano en nuestro país.

Un coherente y ameno guión museográfico abarca los períodos de la Colonia con los primeros intentos educativos, la República con su ideario liberal de civilización, la urgencia educacional del siglo veinte con su despertar democrático, el fin del Estado docente y los desafíos futuros, enmarcados en la Reforma que actualmente se lleva a efecto.

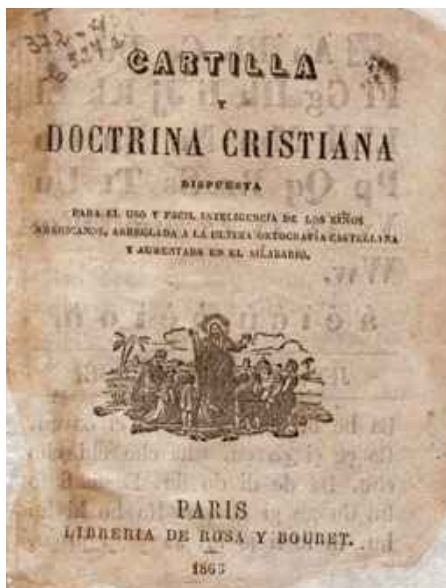
Los organizadores se han impuesto como objetivo llevar el conocimiento, la sensibilidad, el recuerdo, el asombro, el cuestionamiento y el debate al espectador para que tome contacto con lo que ha sido la historia personal y colectiva de su formación. "A través de las piezas museológicas, el mobiliario, los objetos didácticos de apoyo a las asignaturas y la bibliografía, uno va descubriendo y atando los eslabones de tal modo, que se puede reconstruir la historia verídica. Es conmovedor descubrir cómo nos fuimos educando y reconocer a las personas que estuvieron detrás de esos procesos", señala Cecilia Gamboa, responsable educativa de la entidad.

Escuela doctrinal católica

El viaje visual de textos, imágenes y objetos se inicia con el período colonial y la escuela doctrinal básica: "Junto con los caballos y los arcabuces españoles, avanzó la escuela doctrinal católica por las tierras de América, conquistando adeptos. Se trataba de fundar

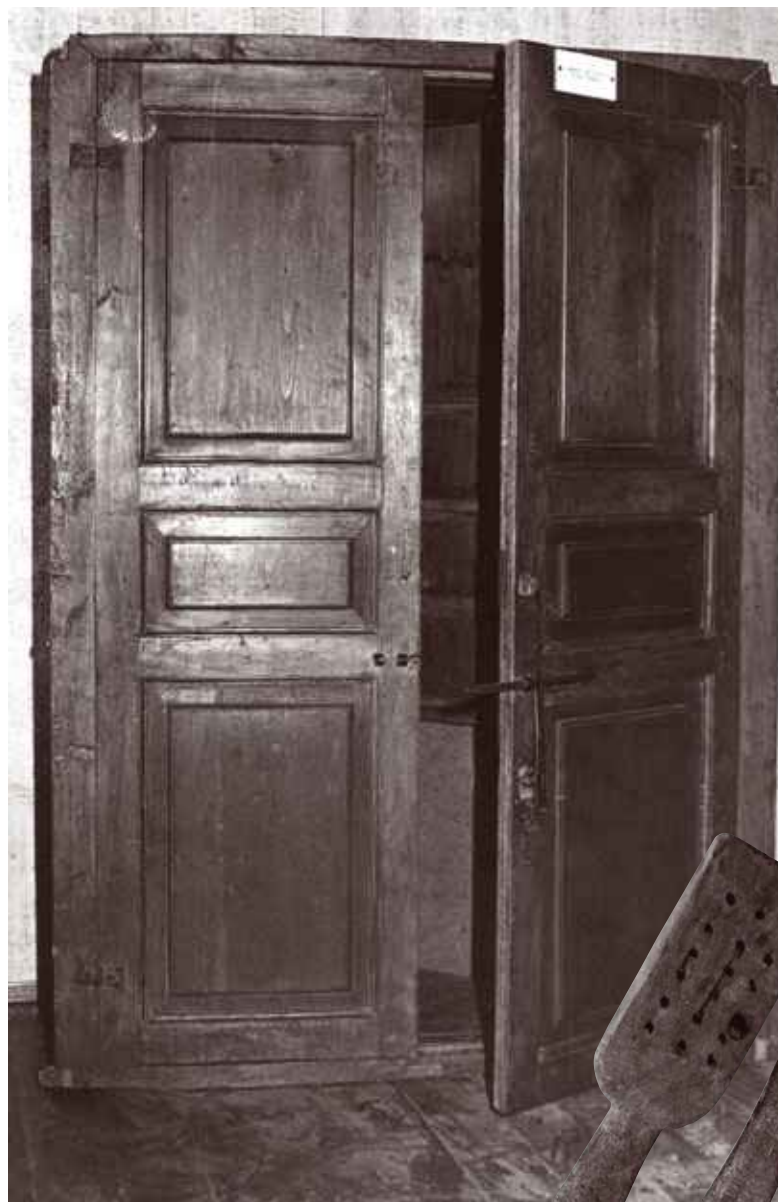
el predominio de la cosmovisión religiosa católica: conocer era creer, educar era adoctrinar, creer y adoctrinar en el amor-temor a Dios. Esta escuela, que funcionaba anexa a iglesias y conventos, echó profundas raíces tanto en Chile como en el resto de América".

Relata también que la enseñanza era la construcción de una cultura y de una sociedad organizada en torno a las prescripciones y prácticas religiosas. Rezos de mañana, tarde y noche, de rodillas y puño al pecho. Prohibición de tener, leer o llevar a la escuela libros "lascivos o profanos".



Obligación de enseñar en sus casas la doctrina a los que no la sabían. En la tarde de los viernes, procesión con cantos y rezos hacia la Compañía de Jesús.

La memorización a coro era el principal método para aprender a leer. Colectivamente se recitaba la Cartilla, texto para el aprendizaje de las letras del abecedario. Luego se pasaba a leer en el Catón, libros de rezos, proverbios, historietas y enseñanzas morales. En la escritura se empezaba por los palotes y seguía con modelos y cartones. La aritmética se aprendía por medio de tablas.



Calabozo de encierro y palmetas usadas para castigo.



En un mundo en que el dolor acompañaba todos los aspectos de la vida, garantía de un seguro aprendizaje era su grabación en el cuerpo. En una esquina de la sala de clases se ponía el "calabozo de encierros". También se castigaba a los alumnos poniéndolos de rodillas, brazos abiertos sosteniendo un ladrillo en cada mano. Era común la práctica de los azotes con palmetas (tablillas redondeadas llenas de agujeros para aumentar la sensación dolorosa); también con el guante (entorchados de cordel atados a una soga) y el clásico chicote. Todo lo referido a la normativa del comportamiento y el aprendizaje, bueno o

malo, hablaba y afectaba directamente al cuerpo del niño.

El pensamiento ilustrado

Manuel de Salas fue quien encarnó, a fines del siglo XVIII, la corriente científico-productivista francesa que había penetrado con fuerza en España. Teniendo en vista la educación científica, fundó en 1797 la Academia de San Luis. Primer colegio

nocturno del país financiado por el Cabildo y su propio bolsillo. Allí se enseñaron las matemática, el dibujo, la gramática, la ciencias físicas y naturales. De acuerdo con su pensamiento ilustrado, el educador rechazó los métodos basados en el castigo corporal. Creía en la persuasión. Una visión revolucionaria desde la perspectiva de la dignificación humana.

Ya en las luchas políticas independentistas (1813) se crearon el Reglamento para Maestros de Primeras Letras y el Instituto Nacional, ambas construcciones culturales para el tiempo nuevo que, junto a la Academia San Luis, sintetizaron el ideario de las tres figuras decisivas de la transición educacional chilena hacia la modernidad: Manuel de Salas, Camilo Henríquez y Mariano Egaña.

La Constitución de 1833 confirmó la preocupación y fomento de la educación nacional como obligación preferente del Estado.

Sin embargo, la educación no llegó al pueblo. Funcionaban solamente 56 escuelas públicas sostenidas por el Estado al término del gobierno del presidente José Joaquín Prieto. A las que, entre 1825 y 1840, se sumaron varios colegios particulares para la elite y algunos liceos fiscales en ciudades de provincia, como el Liceo de Cauquenes, el de Talca, el de Concepción y otros.

Mujeres a la docencia

Nace la Universidad de Chile (1842), institución que tuvo la tarea inspectora de la instrucción pública y la dirección de las escuelas primarias. En el mismo período también fueron fundadas la Escuela Normal de Preceptores, la Escuela de Artes y Oficios, el Observatorio Astronómico, la Escuela de Música y Canto, la Academia Chilena de Pintura, la Quinta Normal y la Escuela

Agronómica. Poco después, la Escuela Normal de Preceptoras, llamada a reforzar la escuálida y débil Escuela Normal masculina, pues se suponía que las mujeres se interesarían más por ese tipo de trabajo, poco atractivo por su baja remuneración.

Jóvenes liberales y artesanos de Santiago, agrupados en un proyecto republicano en pro de la democratización de los beneficios políticos, económicos y educativos, crearon una escuela nocturna de artesanos para la enseñanza de la lecto-escritura, la historia y los oficios. Y hacia 1856 la Sociedad de Instrucción Primaria y varios establecimientos nocturnos. Hasta que, por iniciativa de Fermín Vivaceta, otros líderes artesanos y obreros, fundaron las Sociedades de Socorros Mutuos a lo largo del territorio nacional, a las cuales se les anexó una escuela y una biblioteca. Así, la clase popular fue autoconstruyendo su ciudadanía.

En 1898 sólo 28% de los chilenos sabía leer y escribir. La gran mayoría de los niños pobres no iban o desertaban de la escuela. Al iniciarse el siglo XX, el senador Pedro Bannen presentó al Congreso Nacional el proyecto de obligatoriedad de la instrucción



Pedro Aguirre Cerda: "gobernar es educar".

primaria; sólo después de dos décadas encontró eco y se transformó en ley. El año 20 del siglo pasado, comenzó con el emocionante espectáculo de marchas escolares frente al Palacio de La Moneda, celebrando la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria.

Más adelante vino el gobierno del Frente Popular bajo el lema "gobernar es educar". El plan contempló la creación de cientos de nuevas escuelas primarias y nocturnas para adultos, además de decenas de escuelas talleres y hogares infantiles. Pero este proyecto también colapsó a causa de la recesión que sobrevino con el fin de la Segunda Guerra Mundial. Por ello, en 1950 se habló nuevamente de "crisis educacional".

En la década siguiente, el presidente Eduardo Frei Montalva llevó a efecto una reforma educacional que, entre otras medidas, extendió la enseñanza básica a ocho años y emprendió la construcción de escuelas y liceos por todo el país.

El guión de la muestra concluye con una mirada a los procesos más recientes y conocidos, como la municipalización y la subsidiaridad del Estado y la Reforma Educacional, iniciada a fines del siglo recién pasado.

¿Cómo aprendieron a leer los chilenos?

Entre los tesoros bibliográficos que posee el Museo Pedagógico, están los primeros textos usados para enseñar a leer y escribir. Cartilla, 1856, fue el silabario de la época colonial y de la primera mitad del siglo XIX. En él los niños debían deletrear y silabear en voz alta. De ahí pasaban a la lectura de textos piadosos como el *Catón Cristiano* (1650) que, además, contenía máximas de buena conducta.

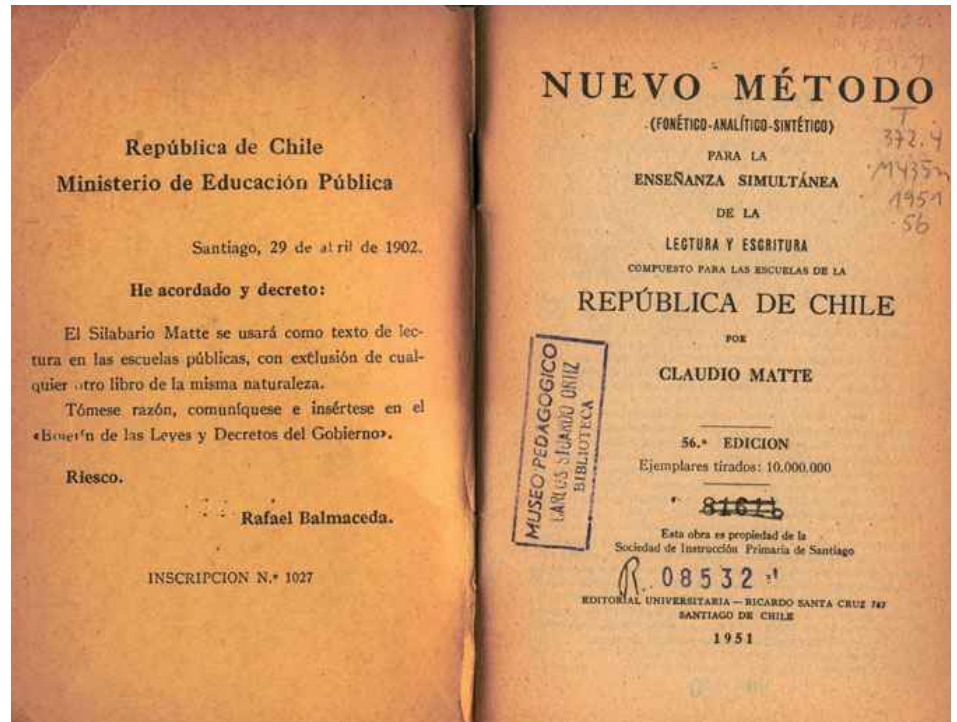
También está el *Silabario Castellano*, editado en Madrid en 1843. En cuyo prólogo el autor



advierte: "a las niñas criadas casi exclusivamente para ser mujeres de familia (...) les ha asignado la naturaleza otras cualidades (...) Castidad, modestia y aseo en sus personas, deberían ser las primeras ideas que se les infundan en la primera enseñanza de las letras".

Nociones de Gimnástica Higiénica (1876) da cuenta de que la Educación Física y la Gimnasia, estuvieron presentes en la escuela chilena desde sus inicios. Los profesores se informaban en él por su valor pedagógico y para diseñar sus clases prácticas.

Ese mismo año empezó a circular *El Método Gradual de Lectura*, impreso en Buenos Aires y de autoría de Domingo Faustino Sarmiento. Aprobado como texto oficial de enseñanza, estuvo vigente hasta 1883, cuando fue sustituido por *El Lector Americano*, de José Abelardo Núñez. Este último era de lectura gradual para segundo, tercero y cuarto año de enseñanza primaria y fue declarado obligatorio, manteniendo su vigencia por espacio de cincuenta años; incluso, recibió medalla de oro en la Exposición Universal de París.



Silabario Matte

En 1895 hizo su aparición el famoso *Silabario del Ojo*, de Claudio Matte. Denominado así por ser el ojo la primera palabra objetiva que introducía al alumno en la lectura y escritura, seguía el método analítico sintáctico más acorde con el desarrollo del niño. A casi 110 años de haber sido declarado texto oficial, aún sigue editándose.

Bajo el propósito de terminar con el analfabetismo de los conscriptos en las instituciones armadas, en 1912, se publicó el *Silabario para las Escuelas Primarias del Ejército*, de Quevedo y Retamal. Éste y otros textos de estudio fueron especialmente adaptados para el tipo de formación que eran requeridos. Así, en 1925, también nació una obra que cubría la preocupación de los maestros por llegar con mayor pertinencia a los sectores populares: "*La sana mentalidad que cada página refleja para alumbrar cerebro y corazón de nuestra masa social, es un exponente (...) que honra a sus autores*". Una década después, otro texto de lectura

irrupía en las aulas rurales. En su dedicatoria decía: "*La patria manda de regalo este libro a los hombres y mujeres del campo que no saben leer ni escribir, y que desean aprender (...) Con un lápiz y un papel y buena voluntad, el campesino puede seguir poco a poco las páginas de este libro y aprender así a conocer las letras*". Se llamó *Silabario del Huaso Chileno* (1940), al que le siguieron: *Puñado de Semilla* (1942) y *Así es mi Tierra* (1946).

Amanda Labarca, en 1948, se encargó de aplicar las metodologías activa y nueva



Educadora Amanda Labarca.



Alumnos Escuela Normal.

con *Lectura de Juan y Juanita*, de la serie "Idioma Materno en los cursos primarios", donde los temas tratados se relacionaban con los centros de interés de los alumnos. Mientras paralelamente se publicaba *El Lector Chileno*, de Manuel Guzmán Maturana, consistente en una serie de cinco libros de lectura inspirados en los principios de la escuela activa, con contenidos adecuados al crecimiento del alumno. Entre sus colaboradores, figura Gabriela Mistral, con su poesía dedicada a los niños.

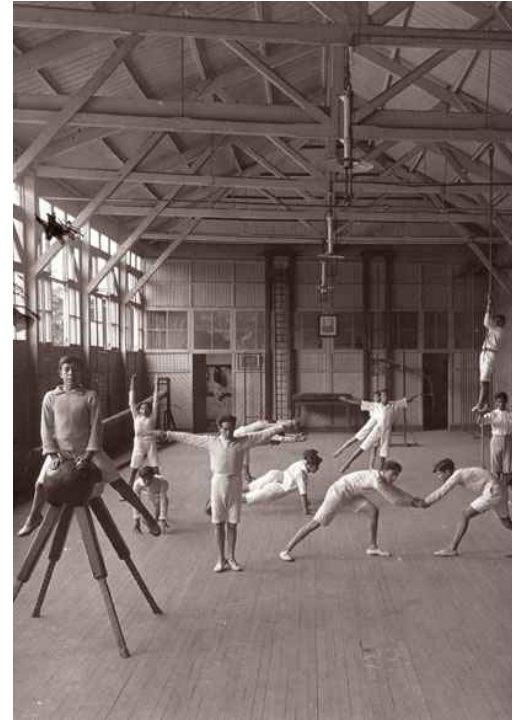
Posteriormente salió el *Silabario Alfabetizador*. "*Método sencillo para los niños de mi patria, especialmente los más tímidos y humildes (...)* Adjunto algunos conocimientos útiles que debe saber todo ciudadano (...): alimentación, urbanidad, economía doméstica y valores patrios", dedicaba su autora, Margaret Valenzuela. Y el conocido *Silabario Lea*, ilustrado con las acuarelas del maestro Gustavo Carrasco, se convirtió en un libro encantador para los niños que aprendieron a leer y escribir motivados por la belleza de su gráfica.

Material pedagógico y administrativo

Los miles de objetos escolares rescatados por el Museo abarcan una variada gama. Ábacos, conos metálicos, pirámides, paralelepípedos, compases, cilindros, etc, para la enseñanza de la Matemática, la Geometría y el Sistema Métrico Decimal. A estos se suman aparatos para estudiar las ciencias naturales, no sólo mediante la lección memorística o expositiva, sino experimentando, observando e interactuando.

A fines del siglo XIX, los alumnos disponían, por ejemplo, de flores y plantas desarmables, elaboradas en cartón piedra, en cada una de ellas se podía seguir fácilmente el ciclo vegetativo de su maduración. Estas fueron la atracción durante la Muestra de Material Escolar de Santiago, realizada cuando comenzaba la gran reforma educativa alemana de 1885. En muchos liceos, parte del instrumental experimental de Física y Química era fabricado por los propios alumnos, bajo la orientación del maestro.

Por último, los registros del pasado también están en los instrumentos de apoyo



Clase de gimnasia a principios del siglo XX.

administrativo. La campanilla de aula era recibida por el profesor normalista junto a su diploma, como símbolo de su autoridad y de su especial vocación a ser guía. Y las *Carpetas de Exámenes de Caligrafía*, donde las maestras debían acreditar competencia de buena letra ante las comisiones examinadoras. Además de la exigencia estética, de ese modo se estaba salvaguardando la escritura como medio de excelencia en la relación interpersonal. "*La tecnología, se pensaba, jamás supliría la calidez del trazado humano*".

Las acciones que viene realizando el Museo Pedagógico de Chile, desde el año 2000, se enmarcan en el rescate del patrimonio nacional. Dan testimonio vivo del pasado, el presente y lo que vendrá. Cuentan las transformaciones, vicisitudes y proyecciones de nuestro sistema educacional. Muestran la complejidad social, política y cultural que habita en los procesos educativos y, sobre todo, se vinculan directamente con la identidad individual y colectiva de cada ciudadano chileno. ◆

UN RECORRIDO POR LOS ESPACIOS ESCOLARES



Al mirar el desarrollo de la educación en Chile no podemos dejar de lado el rol que ha jugado la infraestructura física y cómo ésta ha determinado las posibilidades de atención de niños y jóvenes. A través de la historia de las construcciones escolares reconocemos elementos pedagógicos y de política educacional, presentes en cada época.

Es posible sostener que hemos avanzado desde la inexistencia y la precariedad, hasta la suficiencia estandarizada y del “rancho” al “palacio”, y, desde esa combinación, hacia la siembra de escuelas y liceos “tipo”. Distinguimos así tres etapas antes de llegar a la actual situación, de

tránsito a una relación inédita entre arquitectura y educación.

UN INICIO MARCADO POR LA PRECARIEDAD

En la segunda mitad del siglo XIX empieza a formarse nuestro sistema escolar público.



De acuerdo con las características del Estado y la sociedad de la época, el sistema se organiza desde las elites hacia las clases subalternas, desde la universidad (y la escuela normal), hacia el liceo y la escuela primaria, desde la capital hacia las provincias y desde las ciudades hacia el campo, educando más y mejor a los hombres que a las mujeres.

Si bien el Estado declara constitucionalmente que la educación era su atención preferente, y los recursos asignados, eran escasos, el signo definitorio de la arquitectura escolar lo marcaba la inexistencia o la precariedad. Unos pocos edificios para la Universidad, el Instituto Nacional y liceos de provincia, no compensaban el hecho de que la gran mayoría de las escuelas primarias careciesen de locales ad hoc. Lo corriente era que los preceptores atendiesen a sus alumnos en las casas que arrendaban para su propia

residencia y financiadas con sus míseras remuneraciones.

Hay numerosos testimonios de la pobreza de la infraestructura escolar y de las pésimas condiciones higiénicas y pedagógicas de las escuelas.

“Ciento trece niños formaban la escuela. La casa se componía de dos cuartos que habían sido trabajados exprofeso el uno para esquina y el otro para trastienda, recortados por un tabique que servía de escondite a los traviosos i se comunicaban por una ancha puerta; tenía de largo 25 varas i de ancho 6 varas. Los muebles i útiles con que contaban eran groseros i desproporcionados para la mayor parte de los educandos: se componían de un gordo mesón de más de cinco cuartas de alto i media vara de ancho; de dos mesas regulares clavadas en tierra y atravesadas a la cabeza de la escuela; de unos asientos a tabla endeble corrida, apoyadas sobre unas patas clavadas en tierra i en la pared de la casa, que tenían



la ventaja de guardar más basura que la necesaria ...”¹.

(...) “En el departamento de Quillota, sólo el preceptor de la escuela modelo, establecida en la villa cabecera, no paga el local donde da sus lecciones. Todos los demás preceptores fiscales i municipales tienen que arrendar de su cuenta la casa de la escuela. Los preceptores fiscales de ese departamento (...) ganan únicamente 200 pesos anuales (...) Es urjentísimo que las autoridades municipales estimulen el celo de los vecinos para que liberten de semejante gravámen a preceptores miserablemente dotados...”². “En las salas de clase de algunas escuelas que visité faltaba la mesa, o el armario, hasta a veces la silla, i pocas de las mismas

1. Informe sobre las escuelas de la ciudad de Primarias, Tomo I, N° 5, diciembre de 1852; pp.151-159 citado por Mario Monsalve Bórquez ...Y el silencio comenzó a reinar, Documento para la Historia de la Instrucción Primaria 1840-1920, Santiago, DIBAM, 1998; p. 38.

2. Miguel Luis y Gregorio Víctor Amunátegui, “La sociedad y la instrucción primaria”, El Monitor de las Escuelas Primarias, Tomo IV, N° 6, marzo, 1955; p. 186, citado por Mario Monsalve Bórquez, op. cit., p.107.



*escuelas estaban provistas de bancas-escritorios, apropiadas a la higiene escolar. Jeneralmente las bancas no guardan ninguna relación con los distintos tamaños de los alumnos de una misma escuela; a veces las encontré medio destruidas. Por estrechez de los locales o por no haber bancas suficientes, no era raro ver sentados tres alumnos en bancas con asiento solamente para dos niños, o que una parte de los alumnos solamente de pie podía participar en las clases. Encontré que por el mismo motivo a los niños mas chicos se les hacia sentarse en el suelo, i que para escribir con tinta, los que tenían solamente asiento pero no mesa, tenían que arrodillarse, para usar su asiento como mesa donde colocar el cuaderno”(...)*³.

DIFERENCIA ENTRE EL CAMPO Y LA CIUDAD

A lo largo del siglo XIX se mantuvo la precariedad de la edificación escolar, en un sistema educacional que seguía desarrollándose. Probablemente gracias a los nue-

vos ingresos fiscales que significó el salitre, desde fines de los años 80 se observa una tendencia inédita: sin resolver los déficits y la inseguridad de la gran mayoría de los locales escolares y particularmente de los del nivel primario, el Estado construye una cierta cantidad de edificios que comparativamente tenían rasgos de “monumentalismo”. Como obra de los gobiernos de Santa María, Balmaceda, Riesco y otros, en muchas capitales de provincia y en la capital nacional, se levantaron grandes locales de liceos y escuelas normales y también de unas pocas escuelas primarias, generalmente situados en la plaza principal o en el centro de cada ciudad.

Puede discutirse la hipótesis de que estos edificios fueron la resultante de un Estado nacional que quería relevar su imagen ante la población, y una oligarquía ostentosa que quería acompañar sus palacios privados con una arquitectura pública, que correspondiese al crecimiento económico y al rol de potencia



militar y diplomática que se asignaba a Chile en el escenario del Pacífico y Latinoamérica.

Por lo general, los edificios escolares monumentales se organizaban en torno a uno o más patios centrales, al mismo estilo de conventos, cuarteles militares y cárceles. Sin perjuicio de la visibilidad de la fachada, los edificios escolares tendían a cerrarse sobre sí mismos más que abrirse al entorno, lo que obviamente ocurría con más fuerza en los otros referidos tipos de edificios públicos. ¿Qué había detrás de esta disposición? ¿Autoritarismo que requiere controlar estrechamente la vida cotidiana de los que usan el edificio? ¿Voluntad de marcar la distinción entre el mundo escolar y el resto, entre orden racional y caos, entre “civilización” y “barbarie”, entre saber e ignorancia?

Pero en la periferia de las ciudades, en las localidades menores y en el campo, el panorama era otro. No había monumentalidad que posibilitara la organización autoritaria y autorreferente del espacio escolar. La precariedad aludida se combinaba con un fuerte deterioro de los indicadores de higiene y salud en general

3. Informe presentado por Eduardo Rossing, rejente de la Escuela Práctica anexa a la Normal de Santiago. *Revista de Instrucción Primaria*, año VII, 1892, págs. 97 y 98, citado por Mario Monsalve Bórquez, op. cit., p. 62.



(e infantil en particular). Los locales escolares fueron sobrepoblándose de niños que ingresaban a un sistema en lenta, pero sostenida expansión. Dentro de la presencia más global de la llamada “cuestión social”, se denunciaba la miseria fisiológica de los escolares y la golpeante insalubridad de las escuelas. El contraste entre las escuelas “palacio” y las escuelas “rancho” o “conventillo” expresaba las desigualdades propias de una sociedad oligárquica en crisis.

“Huelga casi insistir en la miserable condición de nuestros locales. Arrendados en su mayoría, carecen por lo común de salas bien ventiladas y alumbradas, de gimnasios, de corredores, de baños, de letrinas y desagües convenientes, de patios bastante extensos, y en general podría



decirse que permanecen en el mismo estado en que, hablando de ellos, aseguraba Sarmiento que “mejor alojados se hallaban en Europa los animales que en Chile los niños de las escuelas”⁴.

“Las casas en que funcionan las escuelas que he visitado, casi en su totalidad son arrendadas y a veces completamente inadecuadas para escuelas, por contradecir a los principios más elementales de comodidad, aseo e higiene escolar. También hai todavía de aquellas que por el pésimo estado en que se encuentran, deben repugnar hasta a los mismos alumnos”.

“Un gran inconveniente que encontré consistía en que el preceptor y su ayudante tenían a veces que enseñar en una misma sala, el primero en un extremo, el segundo en el otro extremo del mismo local, sin estar separados el uno del otro ni por biombo, tabique o cualquier otra división”(…)“En varias escuelas las letrinas se encontraban

en pésimo estado, hasta que las hai todavía que son de uso público.”⁵.

EXPANSIÓN Y ESTANDARIZACIÓN:

La descrita combinación de “monumentalismo” y “precariedad” se prolongó hasta el siglo XX, a pesar de la Ley de Educación Primaria Obligatoria y de diversas denuncias y propuestas políticas, como el enfoque de Darío E. Salas:

“... queda todavía el problema técnico, o sea el de las condiciones higiénicas y pedagógicas que los locales deberían reunir. Es suerte que la ciencia haya logrado ya vulgarizar en este punto sus principios, y que existan entre nosotros, disposiciones gubernativas bastante adecuadas sobre el particular... Debe tenerse presente, en primer término, que, en general, es preferible una escuela grande a tres o cuatro pequeñas. La concentración es ventajosa desde el punto de vista económico, y también lo es, en muchos aspectos, desde el punto de vista pedagógico. Las diversas formas de acción

4. Darío E. Salas, *El problema nacional*, Santiago, 1917; pp. 197-198.

5. *Resultados de una inspección extraordinaria a algunas de las escuelas de la república*, en Mario Monsalve Bórquez, op. cit.; p. 62.



social, sobre todo, requieren para su ejercicio espacio y comodidades que no pueden proporcionar fácilmente sino los locales extensos. Enseguida, pensamos que no conviene autorizarse... la construcción de locales de tres pisos. Sólo por excepción, cuando el terreno fuera demasiado caro, podrían tales edificios tolerarse... En tercer lugar, nos parece que los reglamentos en vigor descuidan algunos otros puntos más directamente relacionados con la salud de los educandos: no se consulta, por ejemplo, en ellos, la sala de enfermería, ni una sala adecuada para la enseñanza "al aire libre", ni una sala que pueda servir de rectorio, y hasta se olvida la necesidad de la calefacción en la región austral... Aula, sala de juegos, sala de lectura, luz artificial: a todo eso y algo más debería proveerse. Hace falta, por último, completar las disposiciones vigentes, elaborando un reglamento especial para la construcción de escuelas rurales" 6.

En 1937 es fundada la Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos. Esta significativa empresa pública fue reflejo, por una parte, de un nuevo reconocimiento

estatal acerca de la importancia de la educación, traducido en un prolongado esfuerzo nacional por expandir la educación y abrirla progresivamente a las distintas capas sociales. La Sociedad Constructora fue expresiva del rol activo y responsable del Estado nacional en las políticas sociales, paralela al desarrollo de la asistencialidad escolar, a la extensión de la educación gratuita, al libro de texto provisto por el Estado y al creciente ejército civil de maestros y profesores profesionalizados.

Durante una fase inicial de su historia, la arquitectura escolar, en manos de la Sociedad Constructora, persistió en el "monumentalismo". En una escala más democrática se construían "escuelas palacio", de nivel primario, en muchas ciudades pequeñas. Más que reflejar la tradicional ostentación oligárquica parecía remarcar la omnipresencia de nuestro Estado de bienestar y, particularmente, la dignificación de la preterida enseñanza primaria. Niños pobres, muchos de ellos campesinos descalzos, tenían acceso a construcciones modernas y acogedoras.

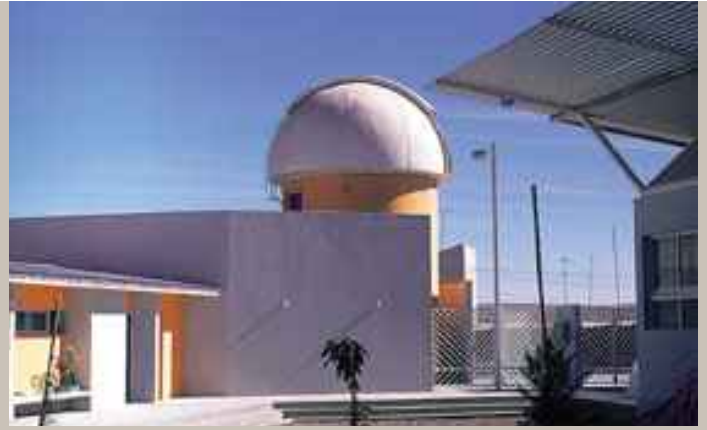


Pero muchos otros niños quedaban fuera, en un tiempo en que las familias clamaban por acceso a la educación. La respuesta estatal fue un lento giro hacia la construcción masiva, hacia la multiplicación de locales nada ostentosos, baratos, pero correspondientes a estándares higiénicos y pedagógicos apropiados.

La siembra de escuelas y liceos "tipo", desde los años 50, se hacía eco de dos tendencias de la época. Por una parte, la fuerza creciente de la lógica de industrialización y estandarización, con su corolario, la "economía de escala". Por otra parte, las tendencias igualitaristas, legitimadas por la prevalencia de los valores democráticos, pero que llevaban a menospreciar el valor de la diversidad y de la correspondencia a realidades muy disímiles.

En el clima cultural de la época, lo prioritario era la cantidad: el acceso del mayor número

6. Darío E. Salas, El problema nacional. Bases para la reconstrucción de nuestro sistema escolar primario, Santiago, Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación, 1967. (1ª edición, Santiago, 1917.p.199)



posible de niños a la escuela o al liceo. Lo secundario eran factores cuantitativos, relativos a pertinencia, ajuste al medio, respeto a la singularidad de las personas y de los grupos. Tampoco eran perentorias las preguntas actuales sobre aprendizaje y competencias. La cultura escolar dominante se centraba en la transmisión y en la “clase frontal”. Esa misma cultura se basaba mucho en el poder de la “norma” y en criterios de autoridad. No eran extrañas, en consecuencia, la centralización y la estandarización de los diseños arquitectónicos. Estos y la pedagogía eran compartimentos estancos.

En otro plano, la arquitectura escolar, independientemente de la durabilidad de los materiales, parecía basarse en el mismo supuesto de que las leyes, las normas curriculares y los requerimientos que alimentaban la planificación del desarrollo educacional estaban destinados a “durar para siempre”. Se reconocía una variabilidad en el tiempo, pero ésta era pausada y evolutiva. Se construía para albergar por muchas décadas a las mismas poblaciones, en cantidad y calidad, para traspasar los mismos contenidos con la pedagogía de siempre, dados requerimientos sociales y culturales estables. No había espacio para las variedades

“revolucionarias” de nuestro tiempo. La flexibilidad no era un imperativo.


ESCUELAS DIGNAS Y A MEDIDA

Las transformaciones de los años 80, marcados por el traspaso de los establecimientos a los municipios, se expresó en una fuerte restricción en materia de infraestructura. La responsabilidad de construcciones y mantenimiento ya no residen en el Ministerio sino en los sostenedores. En este sentido, la desaparición de la Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos y los nuevos mecanismos de decisiones descentralizadas, combinados con mecanismos financieros como el F.N.D.R., y los que se emplean para posibilitar la Jornada Escolar Completa, abren un nuevo ciclo en la arquitectura escolar. La inversión pública en infraestructura para la educación desde 1990 no tiene precedente histórico. Por su parte, y gestándose silenciosamente desde comienzos de los años 90, la Reforma educativa lanza un fuerte desafío a la arquitectura escolar, en un contexto global, que permite establecer inéditas relaciones entre aquella, la pedagogía y la gestión escolar.

Entre otras dimensiones del desafío, la arquitectura escolar tiene que considerar: La atención prestada a la diversidad y a la

contextualización de los procesos educativos en el respectivo entorno. El énfasis en la calidad: una pedagogía centrada en el aprendizaje activo y cooperativo. La apertura de la institución escolar al medio (administrativa, social, física y “virtual”) y la tendencia a ampliar la participación de los diversos actores en la planificación y en las decisiones educacionales. Los nuevos requerimientos de flexibilidad en el espacio y en el tiempo.

La demanda de construcción o reposición de locales escolares sigue existiendo, pero no con las características explosivas que tuvo entre los años 40 y 70 del siglo recién pasado. Hay que continuar expandiendo el acceso al sistema escolar y sus tasas de cobertura, pero gracias al desarrollo de los tiempos de la Sociedad Constructora, el país está respondiendo adecuadamente al desafío. Condiciones favorables radican en el crecimiento económico del país y la prioridad otorgada a la educación, posibilitando la diversificación y la creatividad en materia de arquitectura escolar.

De este modo, se están integrando diseños arquitectónicos y pedagógicos en cada entorno local, superando así una relación que no ha sido siempre convergente. 

Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos

Creada durante el segundo gobierno de Arturo Alessandri Palma, esta institución juega un rol decisivo en la expansión educacional de las siguientes décadas. Los primeros años de la Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos (SCEE) fueron de instalación legal, administrativa y técnica, y sólo en 1938 comenzó a entregar los edificios iniciales. Cabe señalar la paradoja de que la etapa de madurez de la SCEE, ocurrió durante los gobiernos de centro izquierda del llamado “Estado de compromiso”, versión criolla del Estado benefactor europeo. En los años 40 y hasta 1973, el sector público hizo un enorme esfuerzo de expansión educacional, el cual fue particularmente veloz entre 1960 y 1973.

La primera fase de la obra de la SCEE se caracterizó por distribuir a lo largo del territorio nacional, escuelas, liceos y otros edificios de construcción sólida y de costos relativamente altos (se habló de “escuelas palacios”) y con un grado de menor estandarización. En cambio, en la década de los años 60 y hasta los 80, predominaron construcciones más sencillas y flexibles, de alta estandarización y con fuertes economías de

escala. Esto, atendiendo al fuerte incremento de la demanda social por educación. Aún así, el esfuerzo constructivo fue siempre detrás de los requerimientos de la expansión, debiendo recurrirse al régimen de “doble jornada” o doble turno de ocupación de los locales.


La SCEE fue suprimida por el Gobierno de Pinochet en 1987, en un contexto de abandono de la responsabilidad estatal por la educación y de empujamiento del sector público y avance de la privatización y la lógica de mercado. La educación estatal se había descentralizado hacia los municipios y, legalmente, se había responsabilizado a éstos de los problemas de infraestructura y de equipamiento. Por los mismos años, en el discurso de política educacional cobraba intensidad la preocupación por la calidad y parecía que los problemas de acceso y cobertura del sistema escolar ya estaban solucionados en lo grueso.

¿QUÉ HIZO LA SOCIEDAD CONSTRUCTORA?

Entre 1938 y 1987, la SCEE levantó 5.739 establecimientos, con una superficie total de 3.836.799 m². Estos edificios albergaban escuelas primarias, liceos de

educación secundaria y técnica, escuelas normales, universidades y hasta el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (considerado como centro educativo o de aprendizaje de docentes).

En 1969, no obstante, sólo 30% de los espacios educativos habían sido construidos o adaptados (considerando no sólo los de la SCEE sino también los del Ministerio de Obras Públicas). El resto eran locales cedidos al Fisco o arrendados por éste, en su gran mayoría casas habitacionales no adecuadas. Sobre esta base insuficiente operaba la expansión de la demanda, que se hizo imperativa entre 1965 y 1973.

Esto explica el giro hacia la emergencia y la cantidad. Junto con la asignación de mayores recursos y de políticas estatales de racionalización vía planeamiento, se abrió paso la generalización del doble turno de ocupación. La SCEE, así, aportó estrategias de estandarización, eficiencia, nuevas tecnologías (como la tipificación, la prefabricación, la modulación), diseños para el uso intensivo y flexible de los locales, siempre con respeto a normas arquitectónicas y pedagógicas apropiadas. 

Asistencialidad: pan y luz

"La población escolar del país alcanza a 600.000 niños. Actualmente educamos a 150.000, la cuarta parte en dos mil escuelas. Los tres cuartos que están al margen del sistema escolar corresponden a los grupos más postergados de la sociedad; son hijos de campesinos y obreros". Estas eran las cifras en Chile del 900.



Pero el problema de los niños pobres no era solo de asistencia a las escuelas, sino también las condiciones en que se desarrollaban las clases: infraestructura inadecuada, la mayoría de las construcciones no se ajustaban a los requerimientos del aula y contaban con equipamiento precario. Por

otra parte, los alumnos presentaban condiciones de salud y alimentación que dificultaban el trabajo escolar. Por esos años, Eloísa Díaz, la primera mujer médico en Chile, fue nombrada Médico-Inspector de las Escuelas Públicas de Santiago. Así le informa al ministro Matta Vial.

"Ministro, no tengo otro interés ni persigo otro fin que el fiel cumplimiento de mi deber y el deseo que tengo de hacer lo posible por proporcionar, en la medida de mis fuerzas a los niños de nuestras escuelas, todo lo necesario para que, aprovechando bien la instrucción que les da el gobierno en los

establecimientos fiscales, puedan más tarde ser ciudadanos útiles a su patria y den siempre prueba del vigor y la energía de nuestra raza, que desgraciadamente hoy está tan degenerada.

El proyecto o la medida que a mi entender puede remediar estos inconvenientes es: crear una Sociedad Protectora de los niños de las escuelas públicas. El Supremo Gobierno ayudaría con el dinero necesario para la instalación de un dispensario y de un servicio de botica con todos los medicamentos indispensables que requiera una asistencia médica seria y completa. Además habría un servicio médico para ciertas especialidades (...) y no dudo que ninguno de mis distinguidos colegas se excusaría a ayudarme por lo menos una media hora a la semana para prestar sus servicios profesionales con un fin tan patriótico.

En lo que se refiere a proporcionarles el vestuario y el alimento necesario a los niños que carecen de ellos, yo me encargo de buscar los medios. Tengo seguridad, señor Ministro, que las distinguidas damas de nuestra sociedad que hacen del ejercicio de la noble virtud de la caridad el único móvil de su vida, me ayudarán también en esta obra y podríamos tener una sociedad semejante a la Olla del Pobre, Sociedad de Dolores y tantas otras que, según vemos, dan resultados tan prácticos y provechosos. ¿Y qué niños merecen con mayor motivo la protección de la caridad que los que se dedican al estudio, a pesar de que a veces el hambre y el frío casi los imposibilita para dedicarse a las tareas de la escuela?



No se escapa a la más ligera observación las ventajas morales que traería la realización de este proyecto: actualmente vemos las cárceles llenas de niños que ingresan por orden judicial i la Escuela Correccional demuestra la efectividad de mi aserto.

Proporcionemos a los niños el alimento, el vestuario y el medicamento en caso de enfermedad y veremos cómo los padres obligarían incuestionablemente a sus hijos a asistir a la escuela y sería éste un medio preliminar para hacer más tarde obligatoria la instrucción.

(...) creo que este sería el único medio de obtener todo el fruto y provecho posible de las visitas sanitarias del médico-inspector de las escuelas públicas.

Señor Ministro, espero confiada en vuestra benevolencia y quedarían satisfechas mis aspiraciones si este informe tuviera la fortuna de ser bien acogido por Ud.

Doctora Eloísa Díaz" ¹

Aumentar la cantidad de niños en las escuelas requería de políticas estatales destinadas a ampliar la cobertura y también del apoyo de las familias para enviar a sus hijos a la escuela y que éstas valoraran la educación como una posibilidad para superar las condiciones de pobreza.

"En las escuelas de barrios pobres son innumerables los niños que no asisten a clases, porque su defectuosa y escasa alimentación les impide dedicarse al trabajo escolar.. Estas mismas escuelas se llenarían de alumnos si se les diera almuerzo, como se hace en Italia y como se hará pronto en Inglaterra. Tendremos un medio poderoso y seguro de educar a los proletarios en las escuelas públicas y se regularizaría y mejoraría las asistencia y los estudios de los niños indigentes. Quitaríamos numerosos soldados al ejército del crimen, y económicamente el Estado se resarciría del mayor gasto, porque hay un axioma que dice. "cuesta menos a la sociedad educar a un ciudadano que mantener a un criminal". Preveniría numerosas enfermedades ... no habría necesidad de subvencionar sociedades especiales para este fin, porque los maestros

1. E. Díaz, "Recopilación de Informes del Médico-Inspector de las Escuelas Públicas de Santiago", 1905, Informe N° 2, Santiago, 21 de julio de 1899, pp. 43/45.

que el Gobierno prepara en la sección de cocina del Instituto Superior de Educación Física y Manual se encargarían de establecer este servicio".²

En momentos en que se discutía un mayor acceso de niños a las escuelas y la obligatoriedad de la educación diversas organizaciones sindicales y agrupaciones de maestros hacen sentir su voz, defendiendo el derecho de los niños de las familias proletarias de acceder a la educación. Junto con el tema de la escolaridad se presenta también el de las condiciones de alimentación y salud, y la responsabilidad del Estado de ofrecer oportunidades para que los niños "puedan aprovechar la educación que reciben". El Dr. Carlos Fernández Peña, proponía contar con "cantinas escolares" (comedores), permitiendo a los niños proletarios "educarse con el aliciente de la comida".

En 1907, la Asociación de Educación Nacional plantea incorporar al presupuesto de la educación un ítem de "asignaciones varias", para financiar la alimentación de los niños indigentes que asisten a las escuelas fiscales. De esta manera se instala en la discusión pública, y el Estado asume acciones de socorro escolar a los niños indigentes. En febrero del 1909, Emiliano Figueroa, ministro de Justicia e Instrucción Pública, presenta una indicación a la Cámara, asignando la suma de \$10.000 "para costear la alimentación de los niños indigentes".

¿Por qué los niños no asisten a la escuela?

El intendente de Santiago, Pablo Urzúa,

solicita a los comisarios levantar un censo escolar en mayo de 1910, para determinar la cantidad de niños mayores de 8 años que no asisten a la escuela y las razones por las cuales no fueron inscritos en ellas. Este es un testimonio:

" En la 1ª Comisaría se han encontrado 64 niños que no asisten a las escuelas, en la 3ª, 245 y en la 5ª, 328, lo que arroja un total de 673 niños analfabetos:

Las razones son las siguientes: a) en primer lugar, porque sus familias son tan pobres que no pueden vestirlos de una manera decente; b) en segundo lugar, porque en las familias demasiado menesterosas, apenas tienen los niños uso de razón, tratan de explotarlos haciéndoles vender diarios u otros artículos a fin de ayudarse; c) en tercer lugar, porque a causa de sus ropas miserables temen que se burlen de ellos sus compañeros más pudientes; d) en cuarto lugar, por las exigencias de los maestros, que obligan a los padres de los niños a vestirlos con relativa limpieza y decencia, cosa difícil de conseguir cuando la familia escasamente gana lo suficiente para darles sustento".

Frente a esta situación, la responsabilidad del Estado es entregar a los niños pobres vestuario y alimentación, para que puedan asistir a la escuela en condiciones similares a las de los demás. Sin contar con estas condiciones mínimas "no es posible obligar a ir a la escuela a los que no tienen calzado o vestido con qué cubrirse. Eso sería inhumano", señala el diputado Barros, quien iba a postergar la aprobación del

*proyecto de Instrucción Primaria Obligatoria, dándole prioridad a los que mejorasen las condiciones del pueblo, como "el proyecto sobre habitaciones obreras, accidentes del trabajo, o cualquier otro, que saque al pueblo de la triste condición en que se encuentra"*³.

Ante la discusión de la obligatoriedad escolar y de las necesidades de auxilio escolar, Darío Salas llama a la sociedad civil a sumir su responsabilidad en asegurar la asistencia escolar. Expresa: "Señores, la Ley de educación obligatoria puede ser aprobada sin nosotros; es la obra de nuestros congresales. Para fomentar la asistencia a las escuelas, cooperando a la creación de cantinas escolares y de ligas protectoras, es la obra de todos: emprendámosla; haremos caridad de pan y caridad de luz"⁴.

Establecer la obligatoriedad de la educación ya era una tarea difícil, y de ahí a determinar que el Estado entregara la alimentación era poner otro punto en la compleja discusión. Cambiar la mesa familiar por la "cantina escolar", suponía dejar a las familias al margen de la responsabilidad de alimentación.

Por otra parte, las agrupaciones obreras crean la "Asamblea Popular de Alimentación", que, entre otras demandas pedía "destinar los fondos necesarios por parte del Estado para nutrir a los niños que asistan a las escuelas públicas, insuficientemente alimentados, y para difundir ampliamente la enseñanza del valor nutritivo, de la

2. Memoria de 1906 del Presidente de la Sociedad, en: *Revista de la Asociación de Educación Nacional*, año III, N°3, Santiago, mayo 1907, p. 82.

3. Cámara de Diputados, Sesión 9 de junio de 1910.

4. Darío Salas "La Educación Primaria Obligatoria" en *La Revista Pedagógica*, Asociación de Educación Nacional, Santiago, año IV, junio 1910.

utilización y del mejor aprovechamiento de los alimentos"⁵.

En la discusión parlamentaria el senador Juan Enrique Concha manifestaba: *"El gran obstáculo, honorables Senadores, lo digo por experiencia de muchos años, que oponen los padres al enviar su niño o su niña al colegio, en ciudades y hasta en los campos, es la falta de calzado; es la pobreza, es una preocupación paternal de no querer que su hijo esté descalzo, y no es porque los padres se opongan a instruir a sus hijos, ni porque no aprecien ni estimen la instrucción"*.

"Otra causa que influye en el retraimiento escolar es la alimentación, también lo digo por experiencia propia. Basta dar un pequeño desayuno a los niños de las escuelas primarias para que la asistencia mejore notablemente".

"Yo no sé si digo una vulgaridad, pero tengo la idea firme de que si en las escuelas urbanas y rurales se establecieran las sopas o cantinas escolares y se vulgarizara la alpargata (...) serían raros, rarísimos, los padres que no enviarían sus hijos a la escuela".

"Hagan su experiencia en las haciendas, en sus negocios en que intervienen mis honorables colegas y verán cuán cierto y efectivo es lo que vengo diciendo. Es la pobreza (...) la causa inmediata de la abstención escolar".

"La instrucción obligatoria modificará, sin duda, esta situación, pero es preciso que propendamos todos, municipio y particulares, a tratar de eliminar estas dos causas, calzado y alimento, que constituyen



una verdadera barrera al desarrollo natural de la instrucción primaria".⁶

"Tenemos en Chile en la actualidad 568.900 niños entre 7 y 14 años, un 29% de la población escolar que no recibe ninguna enseñanza. 435.000 jóvenes, entre los 15 y los 19 años que no van a la escuela".

"La situación médico-social de los estudiantes chilenos es pavorosa. Entre los alumnos de las escuelas primarias el 60% tiene la talla por debajo de lo normal; el 60% está con peso subnormal; el 42% presenta anemia por falta de glóbulos rojos; el 19% presenta anemia por falta de hemoglobina; el 15% tiene encías esponjosas y sangrantes; el 80% tiene la dentadura enferma".

"Esta situación trágica se agrava progresivamente. La política económica del Gobierno actual, que ha reducido sistemáticamente los niveles de vida de los sectores trabajadores

muestra, por ejemplo, un claro aumento de los índices de mortalidad infantil. En el año 1953, morían 99 lactantes de cada mil, antes de cumplir el año de edad; hoy esa cifra ha llegado a 135,5 por mil (Servicio Nacional de Salud). O sea, concretamente, que en Chile mueren al año 34.000 lactantes".

En los sucesivos gobiernos se fue configurando un sistema de atención a los niños más desfavorecidos, de manera que estos pudiesen asistir a la escuela en mejores condiciones de salud. También se desarrollaron acciones destinadas al cuidado infantil y la recreación.

A comienzos de la década del 60 y a 40 años de promulgada la Ley de Instrucción Primaria, el panorama educacional sigue marcado por las exclusiones:

5. Revista de Educación Nacional, año XV. Santiago, marzo-abril 1919, p. 82.

6. B.S.C. Senadores, Extraord., diciembre 11 de 1918, p. 791.

"Un breve análisis de los niños y jóvenes, en edad de estudio, muestra la realidad siguiente:

De 100 alumnos que ingresan al primer año primario, sólo 9 llegan al primer año de humanidades y 3 logran terminar el sexto de humanidades.

De 100 alumnos que egresan de liceos pueden llegar a la universidad sólo 54. Es decir, de 100 niños que ingresan a primer año en la escuela primaria sólo uno puede llegar a la universidad".

Para enfrentar este tema, la Federación de Educadores propone al presidente Alessandri crear una "Corporación Nacional de Asistencialidad".

Simultáneamente, la Democracia Cristiana, en la voz del senador Radomiro Tomic, presentaba al Parlamento, a comienzos de 1963, un proyecto de creación de un Fondo Nacional de Becas de Educación y Préstamos a estudiantes universitarios, cuyo objetivo principal era apoyar económicamente a aquellos estudiantes provenientes de los sectores populares, que estuviesen dotados intelectualmente, abriéndose el camino a la universidad. *"Aunque todos los niños chilenos podrán optar a sus beneficios, dejamos nítidamente en claro que sólo una minoría -la minoría de los mejor dotados intelectualmente- gozarán de régimen de Becas y de Préstamos universitarios".*⁷

Sobre la base de estos dos proyectos -del Magisterio y de la Democracia Cristiana- y principalmente de los anteriores decretos, que habían creado las Juntas de Auxilio




Comunales (1929) y la Junta Nacional de Auxilio Escolar (1953), Alessandri envía al Congreso -en la primavera de 1963- un mensaje conteniendo el proyecto de ley de creación de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.

En su argumentación, Alessandri declaraba:

"Se ha dicho que la verdadera riqueza de una nación está en su gente. Por grandes que sean sus recursos naturales, estos permanecerán improductivos mientras no se formen personas preparadas para hacerlos rendir (...). El desarrollo o el subdesarrollo, la riqueza o la pobreza de una nación

*dependen directamente de la medida en que sus habitantes se incorporen a la cultura, a la ciencia, y a la tecnología de su tiempo (...) Ni el desarrollo económico, ni la justicia social, cualquiera que sea la fórmula política o doctrinaria que se adopte, se logran donde el pueblo es ignorante o donde sólo un grupo privilegiado tiene acceso a la cultura".*⁸

A partir de la creación de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, el país cuenta con una institucionalidad responsable de asegurar el bienestar físico y mental de los alumnos y contribuir a que estos enfrenten en mejores condiciones el proceso de aprendizaje. 

7. Discurso de Radomiro Tomic en el Senado, presentado el Proyecto de Ley que crea el Fondo Nacional de Becas de Educación y Préstamos de Estudios Universitarios.

8. Mensaje del Presidente de la República a la Cámara de Diputados, octubre 30 de 1963. En: *Revista de Educación*, N° 96, junio 1964, p. 116.

CUPÓN DE SUSCRIPCIÓN AÑO 2005

Revista de

EDUCACIÓN



Nombre o razón social: _____

Apellido paterno: _____

Apellido materno: _____

Rut: _____

Dirección particular: _____

Comuna: _____ Casilla: _____ Región: _____

Fono: _____ Fax: _____

E-mail: _____

Emitir boleta _____ factura _____ (Marque lo que corresponda)

VALOR SUSCRIPCIÓN: \$ 16.500

* Depositar el valor correspondiente en BancoEstado, cuenta cte. N° 900.468-8 a nombre de Revista de Educación y enviar por correo o Fax, el comprobante del depósito junto a este cupón de suscripción a:

Revista de Educación, Alameda 1381- 2° piso, Santiago, Fax: 380 0316 o enviar cheque cruzado y nominativo a nombre de Revista de Educación.

* O suscríbese directamente en Alameda 1381, 2° Piso, fono 390 4113-390 4101, Oficina Comercial.

