

Sol Serrano • Macarena Ponce de León
Francisca Rengifo • Rodrigo Mayorga
EDITORES

Historia de la educación en Chile (1810-2010)

Tomo III
Democracia, exclusión y crisis (1930-1964)



Índice

Cubierta

INTRODUCCIÓN

1. UNA EDUCACIÓN NUEVA PARA UN NUEVO INDIVIDUO

2. LOS DILEMAS DEL CRECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN

3. LA POLÍTICA Y LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

4. HACIA UN NUEVO MODELO ECONÓMICO

5. EL ENEMIGO DEL NIÑO ES EL HAMBRE

6. LAS GRANDES REFORMAS PEDAGÓGICAS

7. PROFESORES Y ESTADO: FORMACIÓN DOCENTE, CONDICIÓN
FUNCIONARIA Y CONSOLIDACIÓN DEL GREMIO...

8. EL ROL DE LA MUJER EN LA EDUCACIÓN MAPUCHE

9. LA EXPERIENCIA LICEANA: MEMORIA, SOCIABILIDAD Y POLÍTICA

AGRADECIMIENTOS

Notas

Créditos

INTRODUCCIÓN

La historia que narra este libro navega por una de las corrientes que hicieron del periodo entre 1930 y 1964 un tiempo de aguas turbulentas. Su título indica que trata sobre un tema sectorial y, sin embargo, su subtítulo revela que no lo es en su interpretación. Y no lo es porque la educación conforma un sistema arraigado y complejo, que cruza cada vez más a toda la sociedad. En parte la refleja y en parte también la transforma. Este es un periodo en que se atribuye a la educación la capacidad de resolver distintos problemas, desde la democratización y el orden político hasta la productividad económica y el desarrollo social. Al mismo tiempo, el sistema educacional adquirió sus propias inercias y sus propias lógicas de cambio, así como nuevas disciplinas del conocimiento —como la psicología, la biología y la economía—, que entran en su gobierno y diseño a partir de diagnósticos que ponen en evidencia sus profundas carencias. El término ‘reforma’ predomina en el lenguaje de los años treinta y cuarenta dentro del sistema educacional y fuera de él hasta mediados de los cincuenta, junto al concepto de ‘crisis’ que recorrerá, con cansado escepticismo, voluntad revolucionaria u optimismo desarrollista, los discursos sobre el cambio.

Caracterizar este periodo como contradictorio no sorprendería a los estudiosos de entonces ni a los de ahora. Contradictorio por el proceso de democratización, que significa una progresiva participación de grupos políticos y sociales que representan a diversos sectores e intereses. Es una sociedad en movimiento que se expresa en un sistema de partidos políticos más líquido de lo que aparece a primera vista, pero en el cual se distinguen claramente sus contornos ideológicos. La democracia representativa adquiere su expresión más plena por el crecimiento del electorado, su mayor independencia de grupos de poder y la pluralidad de partidos que buscan representarlo. En términos comparativos es una sólida democracia política. Ello enorgullecía profundamente a una elite ilustrada que a su vez era más amplia y diversa, fruto de la educación pública. Quienes estaban más orgullosos de esta democracia formaron parte

de ese sistema educativo, en cualquiera de sus múltiples espacios y niveles. El discurso reinante era que la educación pública había formado a la clase media constructora de la democracia política y social. Hubo optimismo en que el nuevo modelo económico basado en la industria permitiría sostener esta profundización de la democracia, pero a mediados de los cincuenta el choque entre demandas sociales y desarrollo económico era ya evidente. Los dos intelectuales más emblemáticos de la crisis, Jorge Ahumada y Aníbal Pinto Santa Cruz, lo diagnosticaron con lucidez.

Esa contradicción se refleja en este libro de manera muy vívida y, en ciertos pasajes, francamente dramática. La crisis no era en relación al pasado, sino respecto a los problemas del presente. Los magros resultados educacionales, el alza del analfabetismo y la deserción escolar desarrollaron un malestar social, una crítica que fue conceptualizada como una especie de ‘desajuste’ crónico entre la aspiración de un cambio en la estructura social y cultural del país, por una parte, y el desarrollo económico y sus resultados por otra. Los factores de la crisis no eran nuevos, sino más bien la forma en que ellos se reforzaron unos con otros, planteando así una dicotomía difícil de resolver para la técnica y la política.

La educación vive procesos de cambio que reflejan la misma contradicción o desajuste. Quizás plantearlo de esta manera sea seguir la lógica de la planificación y no la de la interpretación histórica, que no presume un supuesto único de coherencia. Posiblemente sea más acertado señalar que hay procesos simultáneos y de naturaleza distinta que afectan diferenciadamente a los actores. Uno de los más silenciosos y menos destacados es que la educación fue crucial en una de las características sociológicas propias de la democracia moderna como es la individuación de muchos jóvenes que, en las aulas del liceo, fueron formados en nuevos idearios y prácticas pedagógicas que reforzaron su autonomía, la conciencia de sí mismos y de su capacidad de transformación de la realidad. De allí que este libro comienza con la presentación de nuevas prácticas educativas de individuación y termina revisando el liceo y la formación de una nueva conciencia histórica. Junto a lo anterior, la cobertura educacional se expandió, pero muy por debajo de la demanda y de forma dramáticamente segmentada. La forma en que la educación se distribuyó muestra cómo el sistema político estaba construido en base a negociaciones en todos los niveles de poder, y que quien tenía un poco más lograba postergar al que tenía un poco menos. Esta brecha hizo de la exclusión la principal debilidad de la democracia. El caso más simbólico fue el desinterés por los

niños pobres, un abandono que tuvieron que pagar generaciones y que marcó a fuego la justicia y calidad de la educación chilena. La constatación de que la política no se hizo cargo de lo que era su deber primordial revela con silenciosa crudeza la crisis estructural de la sociedad chilena.

Entre estos dos procesos señalados, que expresan a su vez la larga temporalidad de la historia de la educación, discurren los distintos temas que aborda este libro.

ESTE LIBRO

La educación chilena había vivido diversas reformas desde su organización a mediados del siglo XIX, pero ninguna fue tan radical como la incorporación de nuevas lógicas educativas basadas en el conocimiento científico de los estudiantes. Lejos de ser corrientes norteamericanas que llegaron en algún barco a tierras chilenas, fueron transformaciones que connotados educacionistas chilenos hicieron suyas. Y si bien fueron diversas, y en ciertos aspectos contradictorias, coincidieron en la búsqueda por educar para la participación en la vida comunitaria democrática y contribuir, al mismo tiempo, a un mayor desarrollo económico y social, promoviendo la individuación de los estudiantes. No era esta una educación para la democracia —aunque terminaría por serlo—, sino una educación ‘democrática’ del individuo. En el mismo sentido, la psicología educacional estudió las formas de aprendizaje a través de mediciones cuyo objeto era producir ‘individualidades’ que reconocía, a la vez, como iguales y diversas entre sí. Por medio de estas se erigió como la disciplina capaz de distinguir entre quienes podían aprender y quienes no, sentando una de las bases centrales de lo que es, hasta hoy, nuestro sistema educacional.

La promesa democrática que implicaba la educación exigía extender no solo el acceso a la misma, sino sus resultados. Es decir, que la cobertura creciera en su nivel primario y, sobre todo, en sus niveles medio y superior, incentivando el carácter vocacional de la enseñanza para asegurar que la relación entre educación y progreso industrial significara beneficios reales a todos los sectores sociales. Sin duda la educación cambió en el periodo estudiado, pero a un ritmo lento. Durante este segundo ciclo expansivo (1930-1960), la relación directa establecida entre educación y economía exigió un avance coordinado de la cobertura en sus tres niveles. Y si bien el crecimiento del sistema

ocurrió, lo hizo con grandes contradicciones. La demanda por enseñanza aumentó más rápido de lo que lo hizo la población y la propia oferta educativa; hubo más niños que educar, su universo fue cada vez más heterogéneo y las trayectorias educativas se diversificaron en los ciclos terminales. El impacto de este desarrollo profundizó la estructura piramidal del sistema, caracterizado por tener una base primaria muy amplia y escasas posibilidades reales para terminar sus niveles superiores. A lo anterior se agrega una extensión territorial cada vez más urbana, centralizada en las grandes ciudades y en las centrales provincias del país. Las cifras educacionales fueron el espejo de esta segregación. No hubo estadística del periodo que no contabilizara cuán pocos lograban completar su escolaridad. A mediados de siglo, el censo de 1952 constató que de cada mil personas que recibían instrucción, 806 eran estudiantes primarios, 119 acudían al liceo, 59 a una de las tantas escuelas especiales y solo 16 a las universidades. Un tercio de ellos se educaba en la provincia de Santiago; 93 de esos mil estudiantes lo hacían en Valparaíso, 72 en Concepción y 66 en Cautín. No había que ser un experto en materia estadística para darse cuenta del tamaño de esta exclusión e intuir que entre las múltiples variables que afectaban el desarrollo de la educación, el crecimiento del sistema terminaría generando su propia crisis.

La expansión y segmentación se dio dentro de una política educativa que operaba a través de una burocracia sectorizada, que obedecía a la negociación entre muchos actores. Dentro de ellos, el propio Estado fue uno de los que más cambió en este periodo. El Ministerio de Educación Pública se concibió como una organización especializada en la administración, fomento y fiscalización de la enseñanza. Este proceso fue parte de la sectorización educativa cuyo corolario fue la materialización institucional del Estado Docente, centralizado y cada vez con mayor capacidad técnica y poder político para gestionar las políticas del sector.

La política educacional fue tensionada, a su vez, por el carácter técnico de la gestión educativa y por sus impactos políticos en la sociedad. En medio de un convulsionado clima político y social, producto de una larga crisis económica, un aspecto que caracterizó la política educativa fue establecer los límites del Estado en la provisión de los derechos sociales, lo cual modificaba su relación con una sociedad civil definida jurídicamente como cooperadora de la labor educativa. A mediados de siglo, la crisis presupuestaria del fisco obligó a recurrir a la educación particular fortaleciéndola a través del alza de las subvenciones. El Estado no tenía recursos para expandir la

cobertura y la subvención fue un mecanismo de financiamiento público-privado. Inmediatamente, el asunto reactivó una larga discusión entre la tradición de la escuela laica y el Estado Docente con la libertad de enseñanza, pero las argumentaciones cambiaron desde la lógica religiosa a la democrática, desde los derechos individuales a los derechos sociales, y desde las garantías individuales a la convivencia social. En un Estado laico consagrado por la Constitución de 1925, los fundamentos religiosos perdieron significado y se discutió desde la ideología de los sistemas democráticos y la pedagogía. Lo interesante para nuestro argumento es constatar un hecho fundamental para el debate de política educacional a partir de entonces: esta discusión evidenció la ruptura del viejo concepto de libertad de enseñanza, más doctrinaria, menos política y propia de las luchas teológicas de la segunda mitad del siglo XIX. También, el paso a una concepción de esa libertad como un valor democrático basado en el pluralismo y en la aceptación de que el Estado Docente, en los hechos, era un sistema de provisión mixta que debía ser regulado. En efecto, este giro modificó el debate educacional hacia la integración de la educación pública y privada en un único sistema educativo.

Teóricamente, la expansión y especialización de la educación podrían financiarse por sí mismas bajo el supuesto de que redundarían en un mayor crecimiento económico. En este periodo la relación entre educación y economía dejó de ser genérica como en el pasado, y la educación ingresó al diseño de la política económica. El nuevo ideario económico dominante, conceptualizado por John M. Keynes como solución a la crisis de 1929, proponía incrementar el gasto público, promover la inversión para el desarrollo de la industria nacional y aumentar el empleo. Su impacto fue mundial y con cuanta mayor razón en Chile, que había sido el país más afectado por la crisis. La Corporación de Fomento de la Producción (Corfo), creada en 1939, fue el punto de inflexión para pasar de una economía basada en la explotación de un sector primario a la industrialización. Ello suponía una mano de obra calificada que requería una política de capacitación. Aunque la educación vocacional creció ostensiblemente en el periodo, aquí se demuestra que no fue un factor determinante en la industrialización, pues los problemas de esta no provinieron de allí sino de su productividad y formación de capital. En cuanto factor de la producción, la educación fue el único que respondió a las expectativas, pero esa mano de obra calificada no fue demandada finalmente por la industria. En otras palabras, pese a que la educación fue un requerimiento económico de la población durante el periodo, la dinámica del mercado laboral disuadió esa demanda, provocando con ello que la

educación se transformara en un mecanismo limitado de inserción y movilidad laboral, poniendo en evidencia la precariedad de la economía chilena.

La educación era un derecho universal. Sin embargo, si bien ello estaba consagrado, estaba implementado solo a medias. Y si bien durante este periodo la escuela se masificó entre la población infantil, representando una experiencia compartida para la gran mayoría de niños y niñas, a su vez develó una profunda fractura nacional. La extensión de la cobertura escolar, demográfica y geográficamente, no significó una expansión de la escolaridad. En otras palabras, quienes accedieron a ella cursaron solo uno o dos años de enseñanza formal, quedando trunco el desarrollo de las destrezas cognitivas entre la población chilena.

La universalización de la escuela no fue un proceso comprehensivo sino desigual en varios sentidos. Institucionalmente, porque la obligación escolar fue regulada diferenciadamente, exigiendo cursar cuatro años a los habitantes de las zonas rurales y seis a los de los centros urbanos. Más de la mitad de las escuelas, sin embargo, no tenían cuatro años de estudios. La deserción escolar de los niños era muy temprana, la escolarización era incompleta y los aprendizajes casi nulos. No era por negligencia de los padres como tan despectivamente se había señalado en el pasado. Tampoco era mayoritariamente por el trabajo infantil. Los estudios probaron que el mayor obstáculo que impedía asegurar la permanencia de los niños en la escuela tenía otro nombre: era el hambre.

El sentido democrático de la educación fue torcido fuertemente por la condición biológica de la población infantil. El niño que ingresó a la escuela lo hizo fisiológicamente trastornado por el hambre. La desnutrición, constataron las autoridades públicas y los profesionales del ámbito educacional, era el enemigo endémico del niño y sus consecuencias biológicas lo acompañarían de un modo irreversible a lo largo de su vida. Las nuevas técnicas científicas identificaron por medio de parámetros biomédicos una relación causal entre el subdesarrollo físico y el cognitivo. La pobreza fue ponderada en calorías diarias, necesarias para el desarrollo biológico acorde a la dignidad humana, como su primer principio democrático. La radiografía antropométrica de la población infantil constató, por otro lado, cuántas generaciones de niños quedaban marginadas de la educación al nacer y concretó la desigualdad socioeconómica del proceso de escolarización.

Este flagelo develó que el problema educacional no estaba en la escuela y, en

consecuencia, se apeló a una nascente institucionalidad estatal de bienestar que debía garantizar unas condiciones vitales mínimas. De esta forma, las políticas educacionales se entrelazaron a la provisión de prestaciones sociales básicas en salud y previsión establecidas como derechos laborales. Estas pudieron haber estimulado la escolaridad efectiva. Sin embargo, las opciones y modos concretos de implementación de la política pública no priorizaron proteger a estos menores.

Si los primeros cinco capítulos de este libro estudian las relaciones de la educación con otros ámbitos de la sociedad, los que les siguen tienen un carácter más sectorial. Sin duda fue este un periodo de grandes reformas pedagógicas, caracterizadas por la influencia de la llamada Escuela Nueva y los modos en que la ciencia psicológica se puso al servicio de capacitar al educando para la participación en la vida comunitaria democrática. El análisis de su ideario, sus contenidos y su implementación demuestra la coherencia y efectividad de estas reformas aunque, una vez más, de manera diferenciada. Estas fueron más exitosas en la secundaria que en la primaria y, sobre todo, en los establecimientos experimentales. Por tanto, las reformas fueron segmentadas y no siguieron el ritmo de la expansión, con lo cual las diferencias en la calidad de la educación se profundizaron.

La expansión del sistema, su diferenciación y especialización, así como la intrincada burocracia que lo gobernaba significaron también una enorme presión para el cuerpo docente. Por de pronto, los profesores titulados, aunque aumentaron, fueron insuficientes y se recurrió a profesores interinos con algunos cursos de preparación. La profesionalización de los maestros y su definición como funcionarios fueron el eje articulador de los gremios del magisterio y el nudo desde donde emanaron las tensiones entre el Estado y el profesorado. Las demandas salariales y la débil respuesta de los distintos gobiernos condujeron a múltiples huelgas y protestas y los profesores del periodo debieron enfrentar a ratos la vigilancia e incluso la persecución política. Sin embargo, lograron que el Estado reglamentara la carrera docente, reflejo del poder político que habían adquirido a través de gremios cada vez más influyentes y organizados.

Si la educación de los pueblos originarios —específicamente el pueblo mapuche que es el que aquí se estudia— no había sido hasta entonces una política estatal, en este periodo sencillamente deja de existir como tema y problema, partiendo de la base, una vez más, de que la ‘chilenización’ sería un proceso natural. Una vez más se incurrió en

un error, porque los mapuches mantuvieron su identidad como tal, asumiendo los cambios propios del periodo llamado ‘posreduccional’. A fin de cuentas, la educación específicamente dirigida al mapuche siguió siendo misional, a cargo tanto de la Iglesia católica como de la protestante. La característica sobresaliente del periodo es la relevancia que adquirió la escolarización de las mujeres mapuche, de la mano del aumento de religiosas que llegaron a la zona. Si en el periodo anterior la figura del mapuche letrado fue relevante en sus organizaciones, ahora se incorpora la categoría de mujeres indígenas letradas, quienes salieron a la conquista de espacios públicos antes dominados por hombres, participando en los debates educativos de la arena política y pedagógica. Si bien es muy difícil estudiar la educación de los mapuche como tal, mezclados como estaban en la escuela fiscal, es posible al menos señalar la importancia que los dirigentes mapuche le dieron a que se les educara, considerando su especificidad cultural, demanda que se dio principalmente en el sector urbano, antes que en el rural. Este contraste al interior de la sociedad indígena da cuenta de una tensión tanto generacional como espacial.

Finalmente, el volumen cierra con el liceo, quizás la obra más exitosa del proyecto educacional del periodo. Este formó parte del relato histórico, de un proyecto político social demócrata, del cual los liceanos eran sus protagonistas. Aparecen también nuevas formas de sociabilidad, que fortalecen los vínculos entre compañeros, construyendo una nueva memoria. Sus expresiones están en las revistas que eran de su factura y en nuevas prácticas de participación, como fueron los gobiernos estudiantiles. El liceo es la construcción de un nuevo grupo etario como es la adolescencia, conformado paritariamente por hombres y mujeres, un grupo que siendo heterogéneo en su composición compartió una cierta idea de ‘comunidad cívica’ y una particular conciencia histórica. Los estudiantes se transforman así en un actor político que reclama por un cambio social. Su salida a las calles a mediados de los cincuenta no es solo una crítica ante la crisis que por entonces comienza a enfrentar el liceo, sino también la representación de una crisis de envergadura que pronto daría paso a una nueva etapa de la historia de Chile.

UNA EDUCACIÓN NUEVA PARA UN NUEVO INDIVIDUO

Rodrigo Mayorga¹

1. UNA CHILENA EN NUEVA YORK

El *Santa Teresa* avistó las costas de Nueva York el 7 de septiembre de 1926. El navío había zarpado del puerto chileno de San Antonio y recorrido la costa oeste de Sudamérica para luego cruzar el Canal de Panamá. En Valparaíso abordaron once norteamericanos, un comerciante argentino, una pareja canadiense y cinco ciudadanos chilenos: un agricultor con su esposa, su hija adolescente y dos estudiantes de veintitrés años.² Una de ellas, Irma Salas, comenzaba la travesía que la llevaría a convertirse en la primera chilena en obtener el grado de doctora en Educación.

Entre las décadas de 1930 y 1960, se forjó e instaló en Chile una novedosa concepción de lo que era educar, basada en una nueva forma de concebir al estudiante. La educación dejó de ser vista como un proceso ‘transformador’ que el sistema educativo ejercía sobre este, y fue concebida, más bien, como una guía y orientación de su mente hacia un destino potencial que parecía estar ya inscrito en la personalidad de cada niño y niña. Fueron los años en que la psicología irrumpió en aulas y escuelas como medio por excelencia para ‘descubrir’ esa vocación y se trasladó la facultad de tomar decisiones en el ámbito educativo hacia quienes detentaban dicho saber, lo que a su vez garantizaría su eventual sectorización y profesionalización disciplinar. El poder de la ciencia psicológica —acompañada de cerca por la biología y la sociología— la convertiría en intérprete indiscutible de los destinos educativos de los individuos y, en consecuencia, de la nación. A través de su aparición en el plano educacional, contribuiría a lo que el filósofo e historiador de la ciencia Ian Hacking ha denominado como «inventar personas» o *making people up*, es decir, un proceso de clasificación científica del cual participan actores, instituciones, conocimientos y expertos, y que da vida a un nuevo

‘tipo de persona’.³ En este caso, niños y jóvenes fueron convertidos en ‘mentes’ y ‘personalidades’, medibles y orientables a través de procedimientos científicos, usos lingüísticos, prácticas discursivas y acciones concretas al interior del aula escolar.

Estas transformaciones fueron posibles gracias a la intervención de un nuevo actor en el ámbito educativo nacional: el experto técnico. De allí que la biografía de Irma Salas ilustre con claridad las características de este cambio, tanto en sus continuidades respecto a agentes claves de periodos anteriores como en los profundos quiebres que su emergencia supuso. Salas era hija del famoso educacionista Darío Salas quien, en 1905, y también a los veintitrés años, fue enviado por el gobierno chileno a cursar estudios a la Universidad de Nueva York, convirtiéndose en el primer chileno doctorado en Educación.⁴ Al igual que su padre y otros antes que ella, la joven Irma reflejaba el creciente interés de los educadores chilenos en las ideas pedagógicas norteamericanas y sus centros de formación docente, cuestión manifiesta ya a comienzos del siglo XX.⁵ Sin embargo, Irma Salas no fue como la maestra normalista o secundaria, quienes habitualmente buscaban empaparse de los nuevos métodos para mejorar su práctica. Tampoco se pensó a sí misma como el intelectual decimonónico que a través de sus viajes y su escritura buscaba diagnosticar las falencias y necesidades del sistema educativo chileno. Su historia, en cambio, es la de tantos otros ciudadanos que, apropiándose de una nueva noción de individuo, reformularían la educación en Chile durante este periodo, dando vida a una estructura educativa cada vez más sectorizada, tecnificada y diversificada.

Nunca antes había estado el país tan estrechamente relacionado con el desarrollo educativo internacional como a partir del segundo cuarto del siglo XX. Ese mundo, el de Irma Salas, era sin duda distinto al de su padre. Entre 1914 y 1918, la Primera Guerra Mundial había puesto en entredicho el liberalismo político; en 1929, el *crack* de la Bolsa de Valores de Nueva York haría lo mismo con el liberalismo económico. El profundo cuestionamiento a los modelos dominantes en Occidente alcanzó también la discusión educacional. Nuevas instituciones como la New Education Fellowship irrumpieron en escena, movilizand o miradas críticas y contribuyendo tanto a la institucionalización de las llamadas ‘ciencias de la educación’, como a su internacionalización.⁶ La sexta conferencia internacional, titulada «Educación en una sociedad cambiante» y organizada en Niza el año 1932, emitió una declaración que señalaba: «Solo una nueva actitud en toda obra educativa puede traer el advenimiento de un mundo liberado de los males de la

competencia, la disipación, los prejuicios, el miedo y las represiones que forman parte de la actual civilización incoherente e inestable». Enfatizando además los afanes cosmopolitas de la institución, la misma declaración identificaba entre los objetivos de todo proyecto educativo que el niño llegase a ser buen ciudadano, no solo de su patria sino también del mundo.⁷ Las conferencias de la New Education Fellowship fueron lugar de encuentro para renombrados educacionistas e investigadores europeos —como Jean Piaget, María Montessori, Adolphe Ferrière, Ovidio Decroly e incluso el psiquiatra Carl Jung—, quienes desde la pedagogía y la psicología buscaban contribuir a que el educando y sus particularidades se ubicaran al centro de este nuevo campo. John Dewey y Harold Rugg, entre otros norteamericanos, fueron también parte importante de esta célebre lista de participantes.

Estados Unidos se había ganado un lugar importante en el nuevo escenario educativo internacional al inicio del nuevo siglo, y sus instituciones de formación universitaria así lo reflejaban. El Teachers College de la Universidad de Columbia era una de ellas. Cuando Irma Salas comenzó allí sus estudios en 1926, era ya una de las instituciones de formación de postgrado más prestigiosas del país y servía a más de cinco mil alumnos, 457 de los cuales venían del extranjero.⁸ Dos grandes corrientes de pensamiento dominaban el panorama educativo norteamericano en esos años y justamente dos profesores de esta institución fueron sus principales exponentes: John Dewey y Edward Lee Thorndike.

Probablemente el teórico educacional norteamericano más importante del siglo XX, Dewey, creía que la conciencia individual se formaba a través de la interacción social.⁹ Para contribuir a una vida social más justa y democrática, se debía entonces proporcionar una educación activa y no pasiva, promoviendo la experimentación por parte del niño y desarrollando una escuela comunitaria y no individualista.¹⁰ Dewey defendió en sus obras estos principios, abogando por el carácter moral y cívico de toda educación basada en la experiencia.¹¹ Sus ideas estuvieron en la base de la llamada Escuela Progresiva Norteamericana, a pesar que este movimiento entremezcló ideas de diversos pensadores, disciplinas científicas e incluso nociones del mundo de los negocios.¹² Entre sus seguidores se contaron numerosos educadores norteamericanos como Harold Rugg y el mismo William Kilpatrick, también profesor del Teachers College y creador de una de las principales articulaciones metodológicas de esta nueva corriente pedagógica: el denominado Método de Proyectos.¹³ Dewey era conocido por los educacionistas

chilenos ya desde inicios de siglo, y sus ideas tendrían una presencia relevante en la discusión educativa del periodo, como se verá más adelante. Por ello, no es de extrañar que la historiografía chilena haya tendido a enfatizar el impacto de sus concepciones, llegando a parecer que la influencia norteamericana se redujo a estas, lo cual dista de ser lo que efectivamente ocurrió.¹⁴

En la otra vereda del pensamiento educativo se encontraba Edward Lee Thorndike. Incorporado como instructor del Teachers College en 1899, en tan solo cinco años se había convertido en director del Departamento de Psicología Educacional, y con más de quinientas publicaciones a mediados de 1940 llegaría a ser un pionero en el establecimiento de este campo. A él se deben, entre otras cosas, la introducción del método estadístico en la psicología educacional y la elaboración de numerosas escalas para medir los resultados de la enseñanza.¹⁵ Si Dewey era el filósofo, Thorndike era el científico.¹⁶ Formado en Harvard y Columbia, había sido estudiante de William James, considerado el padre de la psicología norteamericana, y era un ávido lector de Stanley Hall, el primer estudiante norteamericano en trabajar con el alemán Wilhelm Wundt en su renombrado laboratorio de psicología experimental.¹⁷ Hall y sus colegas habían contribuido a constituir y definir el campo de la psicología en Estados Unidos, estableciéndola como la ciencia capaz de conocer e incluso cuantificar la mente, intereses y capacidades del ser humano. Enfatizaban especialmente las diferencias existentes entre individuos, conceptos que algunos aplicarían posteriormente a la educación. A sus ojos, la mente del estudiante debía ser entendida, definida y medida, requisitos necesarios para cualquier proceso educativo efectivo.¹⁸ Thorndike reflejó y en gran medida lideró esta causa. Su famosa frase «Todo lo que existe, existe en cierta cantidad. Medir es simplemente conocer estas cantidades y sus variaciones», se convertiría en un verdadero lema para quienes siguieron este camino.¹⁹

Las ideas de Thorndike y los psicólogos norteamericanos fueron relevantes para otro grupo de reformadores educacionales del periodo: los promotores de la ‘eficiencia social’. Desde fines del siglo XIX, Estados Unidos enfrentaba importantes desafíos, tales como una estructura económica cada vez más compleja, crecientes tensiones sociales e importantes tasas de inmigración. Algunos reformadores creyeron ver en el sistema educativo un mecanismo eficiente para dar a cada quien su lugar, permitiendo a hombres y mujeres aportar al bienestar colectivo desde nichos especializados.²⁰ No se trataba de la antigua tesis del orden natural, donde cada cual tenía ya un lugar predeterminado al

nacer. En contraposición, mediante la eficiencia social, la escuela ubicaría a los individuos de acuerdo a las demandas de la estructura social y el mercado laboral.²¹ Gran parte de la fuerza de esta idea provino de la psicología educacional, dada su supuesta competencia para descubrir y cuantificar los intereses y capacidades de la mente de cada persona. Este conocimiento podía ser utilizado para que cada quien hallara la posición en la que sería más útil para sí mismo y los demás.²² La eficiencia social, postulaban sus defensores, era beneficiosa para el conjunto de la sociedad, a la vez que se legitimaba mediante un saber cuantificable y de carácter científico. Quienes respaldaron esta concepción lo hicieron con argumentos democráticos, buscando dar a la educación un enfoque orientado a la cuestión vocacional. Si bien se trató de un sistema con carácter de ingeniería social, lo cierto es que sustentó prácticas educativas segregadoras e incluso abiertamente racistas.²³

Lawrence Cremin, reconocido historiador de la educación norteamericana, ha denominado a Dewey y Torndike como las dos principales influencias formativas en la teoría educacional del siglo XX.²⁴ Ambos hicieron escuela y si bien nunca se enfrentaron directamente, sus miradas entraron en tensión de otras formas.²⁵ En 1915 Dewey llegó incluso a acusar de antidemocrática la tendencia de una educación vocacional cada vez más diferenciada, defendida por su colega David Snedden, uno de los principales exponentes de la eficiencia social.²⁶ La tensión, sin embargo, no significaba necesariamente contradicción: la historiografía sobre el tema ha sugerido que incluso los grandes proyectos de reconocidos seguidores de Dewey, como Kilpatrick y Rugg, incorporaron también elementos teóricos propios de las ideas de Torndike y sus adeptos.²⁷

Ambas miradas coexistían al interior del Teachers College. Allí Irma Salas se vio expuesta a estas distintas corrientes y tendencias que dominaban la investigación educativa del periodo. Su tesis, titulada *Te Socio-economic Composition of the Secondary School Population of Chile*, sin ser un trabajo estrictamente psicológico, reflejaba estas influencias. De acuerdo a Iván Núñez, su obra buscaba dar soporte estadístico a los planteamientos de otros educacionistas basados en la «observación ilustrada, experiencia y enfoques filosóficos».²⁸ La tesis incluía la traducción al español de una escala (llamada ‘de Sims’), además de «gran cantidad de tablas y algunos gráficos» y «recurría a distribuciones porcentuales, a promedios y a desviación estándar».²⁹ Salas obtuvo su doctorado en 1930, y a su regreso a Chile adquirió un rol

protagónico en la reconfiguración del sistema educacional público, participando en la mayoría de las grandes reformas de las décadas siguientes. Entre sus roles se contarían la dirección del Liceo Manuel de Salas, la jefatura de la sección Experimentación y del Departamento Pedagógico de la Dirección General de Educación Secundaria, la jefatura del Departamento de Educación del Instituto Pedagógico, la dirección del Departamento Coordinador de Centros Universitarios de Provincias de la Universidad de Chile y la dirección del Centro Latinoamericano de Formación de Especialistas en Educación, entre otros cargos directivos.³⁰

A pesar de la excepcionalidad de Irma Salas, lo importante de su estancia en el extranjero fue, precisamente, que poco tuvo de excepcional. Varios chilenos salieron a realizar estudios fuera del país durante este periodo, muchas veces enviados por el Estado.³¹ La comisión suponía beneficios diplomáticos, pero no un gran aporte económico.³² Los enviados debían pagarse sus pasajes y, si eran afortunados, se les otorgaba un permiso con goce de sueldo durante su ausencia. Por lo general, debían encontrar otros medios para financiar su estancia en el extranjero. Tal fue el caso de Ema González Clavarría, profesora de la Escuela Experimental Dalton, quien para estudiar en la Universidad de Ohio requirió, junto con una comisión gubernamental con goce de sueldo, de una beca de estudios de la propia universidad y otra de manutención que le entregó la Federación del Club de Señoras del Estado de Ohio. En la carta en que informaba de esta última, el director de dicha asociación le expresaba que, si bien González había manifestado interés por estudiar en Teachers College, la beca ofrecida no le sería de utilidad para ello dado el alto arancel de esa casa de estudios y el costo de vida en Nueva York.³³

Tabla n° 1
ESTUDIANTES CHILENOS REGISTRADOS EN TEACHERS COLLEGE, 1920-1953*

	1920	1921	1922	1923	1924	1925	1926	1927	1928	1929	1930	1931	1932	1933	1934	1935	1936	1937	1938	1939	1940	1941	1942	1943	1944	1945	1946	1947	1948	1949	1950	1951	1952	1953
Mieres, Margarita	X	X	X																															
Tirapegui, Luis	X	X	X																															
Jones, Sarita	X			X	X																													
Melendez, Hugo				X	X																													
Alonso, Paulina						X	X																											
Vargas, Corina Elena					X	X	X	X																										
Bunster, Martín							X	X																										
James, Earle Kenneth							X	X	X																									
Salas, Irma Silva							X	X	X	X	X						X																	
De Vázquez, Ana Lama								X	X	X																								
Girard, Charles								X	X																									
Huenschullán, Arturo								X	X																									
Marchant, María								X	X												X	X												
Mussa, Moisés								X	X																									
Parada Hernandez, Aida								X	X	X	X																							
Quijada Carrasco, Laura								X	X	X																								
Salas, Enrique Silva								X	X																									
Segura, Alberto								X	X	X	X																							
Torres, Mercedes								X	X																									
Pincheira, Sofia										X	X																							
Laso, Graciela												X	X	X																				
Zañartu, Rodolfo													X	X																				
Seguel, Leopoldo													X	X							X	X												

No fueron pocos los chilenos que llegaron hasta las aulas de la universidad neoyorkina. El semestre en que ingresó Salas, se encontraban también en la misma institución Earl Kenneth James, que estudiaba Sociología, y Corina Vargas y Martín Bunster, estudiando Psicología Educacional.³⁴ En total, fueron once chilenos los que pasaron por Teachers College durante la estadía de Salas, como Arturo Huenchullán, que estudiaba Educación Rural y Civilizaciones Indígenas, los profesores Moisés Mussa y María Marchant, que hacían lo mismo en el programa de Educación Comparada, e incluso el hermano de Irma, Enrique Salas. Una revisión de los registros históricos de dicha institución demuestra que la conexión con Chile se extendió durante prácticamente todo el periodo estudiado. Como muestra la tabla n°. 1, entre 1920 y 1953 un total de cuarenta y cuatro ciudadanos chilenos recibieron formación de posgrado en dicha casa de estudios. Si bien su presencia en este lugar fue una constante —solo en seis de los treinta y cuatro años analizados no hubo ningún chileno estudiando allí—, sus momentos de mayor concentración ocurrieron entre 1927 y 1929, entre 1942 y 1944 y entre 1952 y 1953, coincidiendo con algunas de las principales reformas vividas por el sistema educativo chileno. Quienes llegaron después de 1939 no hallarían a Dewey ni a Torndike, pero no por ello dejaron de estar expuestos a sus ideas. En esos años el departamento de Fundaciones Sociales y Filosóficas del Teachers College estaba dirigido por Jesse Newlon, mientras que el de Fundaciones Psicológicas y Biológicas tenía a su cabeza a Arthur Gates, quien había llegado a la institución de la mano del mismo Torndike y a quienes muchos considerarían su sucesor.³⁵

La influencia ejercida por esta institución norteamericana en nuestro sistema educativo fue variada, aunque se expresó fundamentalmente a través de sus graduados.³⁶ Estos últimos volvieron al país convertidos en «expertos técnicos», posibilitando así la circulación transnacional de estos saberes, y permitieron su aplicación efectiva al adquirir importantes roles en las principales reformas educacionales desarrolladas entre las décadas de 1930 y 1960. Luis Tirapegui regresaría al Laboratorio de Psicología Experimental y sería uno de los expertos educacionales que asesorarían la contrarreforma ibañista de 1930, al igual que Martín Bunster. Este último participó también, en la década de 1940, de la comisión de renovación gradual de la educación secundaria liderada precisamente por Irma Salas, de la cual formaba parte Óscar Vera Lamperein. Vera llegaría, además, a ser coordinador de la oficina técnica de la

Superintendencia de Educación Pública en 1953, miembro de la comisión para el estudio de las bases de un mejor liceo para Chile por los mismos años y coordinador de la comisión para el planeamiento de la educación chilena bajo el gobierno de Jorge Alessandri.³⁷ Entre las mujeres, Corina Vargas desarrolló su carrera en la Universidad de Concepción, Aída Parada llegó a ser directora de la Escuela Experimental de Niñas y Laura Quijada obtuvo el mismo cargo en la Escuela Normal de Mujeres n°. 2 de Santiago. María Marchant, René Amengual y Florencia Barrios regresaron al Liceo Manuel de Salas, sucediendo esta última a Irma Salas como directora en 1943. Los profesores del Instituto Pedagógico Moisés Mussa, Leopoldo Seguel y Hernán Ramírez Necochea fueron también parte de este selecto grupo, al igual que Enrique Salas, futuro director del Departamento de Orientación de la Dirección General de Educación Secundaria.³⁸

En un periodo en que el sistema educativo chileno no solo creció sino que adquirió una mayor diversificación interna y un carácter técnico y profesional distintivo, estos hombres y mujeres integraron el grupo de reformadores que modeló su nueva estructura y las lógicas que la sustentaban. Su historia devela en parte cómo los saberes más recientes del panorama educativo internacional, particularmente del norteamericano, se introdujeron en el escenario nacional. El caso estadounidense y el chileno coinciden en muchas de las retóricas dominantes y en sus lógicas profundas tras la promoción de nuevas prácticas educacionales.³⁹ Constatar lo anterior podría suponer una adopción unilateral y pasiva, pero nada está más lejos de la realidad. En tanto verdaderos actores transnacionales, estos educadores y expertos técnicos fueron canales de comunicación activos para las ideas educacionales contemporáneas, empapándose de ellas en sus procesos de formación académica y modificándolas y adaptándolas posteriormente a la realidad chilena. Lo relevante en dichos planteamientos era que no se limitaban a ser metodologías didácticas o lógicas administrativas, sino que suponían una novedosa forma de concebir la sociedad, al individuo que formaba parte de ella y la relación existente entre ambos. Al mismo tiempo, erigían una disciplina en particular como principal medio para comprender esta relación y actuar sobre la misma a través de la escuela: la psicología educacional.

2. LA IRRUPCIÓN DE LA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL EN CHILE

En 1940, ante el VIII Congreso Científico Americano celebrado en Washington, Irma Salas dató el inicio de la investigación pedagógica chilena en 1908, con la fundación del Laboratorio de Psicología Experimental. Su director, el alemán Guillermo Mann, fue contratado por el gobierno de Chile para hacer clases de Pedagogía, Psicología y Lógica en el Instituto Pedagógico, recinto al cual estaba anexo el laboratorio. Mann fue posiblemente el primer gran impulsor de la psicología educacional en Chile. Siendo rector del Liceo de Aplicación, introdujo allí la clase de Psicología Experimental y, bajo su dirección, «el Laboratorio de Psicología Experimental sirvió de complemento indispensable a la preparación teórica que los estudiantes recibían en los cursos de psicología e inició así a varias generaciones de profesores en el estudio científico del niño».⁴⁰

Al Laboratorio de Psicología Experimental llegó Luis Tirapegui al regresar de Teachers College. Sería él quien adaptaría en el país la escala Binet-Stanford, reconocida en los Estados Unidos como medida estándar de inteligencia.⁴¹ De acuerdo a Iván Núñez, algunos años después, el Ministerio «editaría en 10.000 ejemplares del instrumento y lo pondría a disposición de los 9.000 maestros de educación primaria, conminándolos a medir las capacidades de sus alumnos, para clasificarlos y adoptar consiguientes estrategias pedagógicas [sic]».⁴² Irma Salas, en la misma ponencia ante el congreso científico, enfatizó que esta publicación había sido «el punto de partida del gran movimiento desarrollado en Chile, en el sentido de aplicar la medición científica en los campos de la psicología y de la educación».⁴³

Lo ocurrido con la escala Binet-Stanford no fue una iniciativa aislada. El mismo Tirapegui adaptaría y publicaría en 1925 la escala A-1 de los National Intelligence Tests usados en Estados Unidos y, posteriormente, realizaría investigaciones sobre la inteligencia de ‘niños delincuentes’ y sobre la ‘edad mental normal’ de los diversos niveles de primaria y secundaria.⁴⁴ El impulso definitivo para este tipo de mediciones ocurriría en 1928, con la creación de las primeras escuelas experimentales. Su historia tiene numerosas aristas, todas ellas importantes en las reformas del sistema educativo chileno durante el periodo, las que se desarrollan en detalle más adelante en este libro. Su rol era ser establecimientos educacionales y a la vez centros de investigación, que buscaban ensayar diversas reformas pedagógicas a menor escala. Midiendo científicamente sus resultados, permitirían al Ministerio decidir si eran adecuadas estas reformas a lo largo y ancho del sistema educativo nacional. Las escuelas experimentales

jugaron un rol fundamental en la introducción de las mediciones psicológicas y pedagógicas en Chile. A través de ellas y de las diversas oficinas ministeriales que se fueron creando para darles soporte —como el Instituto de Investigación Pedagógica de la Dirección General de Educación Primaria, que se hizo cargo durante la década de 1930 del trabajo realizado anteriormente por el Gabinete Psicopedagógico de las escuelas experimentales— se adaptaron numerosas pruebas internacionales y muchas veces se aplicaron después a gran escala. En estas escuelas fue donde Martín Bunster adaptó las escalas A-2 y B-2 de los National Intelligence Tests norteamericanos; José Flores normalizó la prueba mental de Myers; Óscar Bustos hizo lo mismo con los test de cálculo aritmético de Claparede, de razonamiento aritmético de Ballard y la prueba de lectura silenciosa de Anderson; y donde Moisés Mussa participó en la elaboración de una escala de comprensión de lectura en 1938.⁴⁵ Las escuelas experimentales no fueron las únicas instituciones creadas en estos años para avanzar en el conocimiento científico de los estudiantes chilenos: en 1930 se estableció el Laboratorio Pre Escolar Experimental; en 1933 se creó el Instituto de Investigaciones Psico-Pedagógicas y, en 1937, la Clínica de Conducta, en Santiago.⁴⁶ Esta última buscaba «estudiar a los alumnos para comprobar cuáles, entre ellos, necesitan un régimen escolar peculiarísimo con el objeto de que el provecho de los estudios sea en estos tan normal como en los otros»⁴⁷.

Las nuevas instituciones y prácticas se sustentaban en el convencimiento de que era posible observar y reproducir, con exactitud y en lenguaje científico, la realidad de los educandos chilenos y los efectos que la escuela ejercía sobre ellos. La fuerza con que los ‘tests mentales’ irrumpieron en la discusión educativa se basaba en la posibilidad autoafirmada de medir objetivamente lo que pasaba en la mente de los estudiantes. Esa misma cabeza comenzaba también a ser complejizada: ya no solo eran conocimientos los que formaban parte de ella, sino también habilidades, aptitudes, intereses y actitudes. Era una nueva forma de concebir a quien se educa, de individualizarlo, y ello se vio reflejado en la centralidad adquirida por el concepto de ‘personalidad’ durante el periodo. Dicho concepto venía de la ciencia psicológica —según el norteamericano Gordon, era «la organización dinámica en el individuo de todos los sistemas psicofísicos que le permiten su peculiar adaptación al medio ambiente»⁴⁸— y poco a poco ‘formar la personalidad’ se convirtió en la nueva gran función de la educación. Cuando en 1943 la Dirección General de Educación Primaria publicó la circular n°. 49 «Orientaciones socio-

educativas para las escuelas primarias de Chile» —principal hoja de ruta educacional de los dos últimos gobiernos radicales y posiblemente el documento programático escolar más importante de estas tres décadas—, reconoció que si bien enseñar «a leer y escribir, desarrollar habilidades y destrezas, formar conceptos científicos, y conseguir todo esto con el mejor método, son tareas valiosas e ineludibles de la escuela», todas eran logros ineficaces si no se resolvían «en una dirección histórica y social y si no las ponemos al servicio de la formación de la personalidad que educamos». ⁴⁹ Muchas de las principales reformas educacionales del periodo —la Reforma Gradual de la Enseñanza Secundaria de 1945, la reforma de la secundaria intentada durante 1953 o el Proyecto de Ley sobre Reforma de Enseñanza Normal de 1957— se justificaron en la necesidad de formar la ‘personalidad’ de niños y jóvenes a través del sistema escolar. ⁵⁰

La personalidad era una nueva forma de concebir al individuo en sí: la *Revista de Educación* la definió incluso como «individualidad educada, desarrollada según ideales». ⁵¹ Como concepto, se nutrió e integró en las nuevas ideas e ideales educacionales del periodo, siendo vista como propia de cada individuo, a la vez que requería de los otros para su desarrollo. Entendida como multidimensional pero indivisible en sí misma, justificaba una educación de carácter integral. ⁵² Clave fue su carácter vitalista y organicista. Y es que para los actores del periodo, la educación no formaba la personalidad a la manera de la instrucción, que entregaba conocimientos. Por el contrario, la personalidad debía ‘madurar’, ‘cultivarse’, ‘desenvolverse’, ‘expresarse’, ‘revelarse’, ‘proyectarse’, ‘desarrollarse armónicamente’ entre otros tantos verbos que se asociaban con la acción educativa que debía aplicarse sobre ella. ⁵³ El profesor Gonzalo Báez Camargo llegaría incluso a declarar en la *Revista de Educación* que el alumno se desarrollaba «no por ESTIRAMIENTO sino por NUTRICIÓN [sic]». ⁵⁴ El vocabulario daba cuenta de la influencia de otra ciencia importante en el panorama educativo de estos años, la biología, e implicaba un nuevo rol para los maestros y las escuelas. ⁵⁵ Ahora, más que modificar al estudiante, ellos debían otorgar las condiciones para «la libre expansión de la personalidad de sus educandos». ⁵⁶ Esto implicaba ser capaces de conocer y ‘medir’ científicamente la personalidad de cada uno de los estudiantes. Reflejo de esto fue que una de las principales críticas contra los exámenes escolares durante estos años fuera el no ser capaces de aquilatar la personalidad del individuo. ⁵⁷ En consecuencia, el proyecto de reglamento de calificaciones y promociones para la enseñanza secundaria propuesto en 1947 consideraría la evaluación de la personalidad en

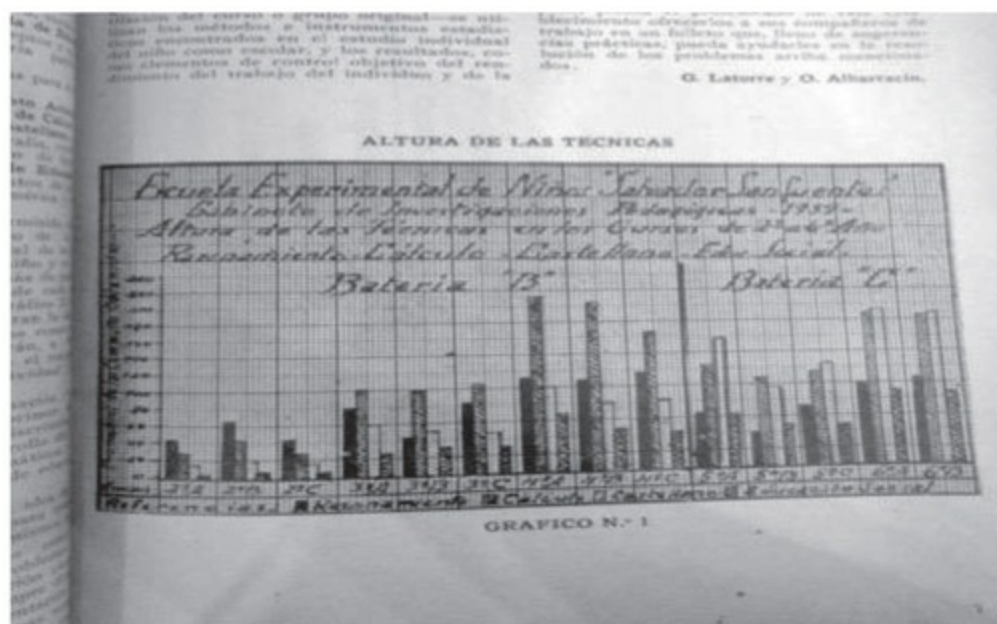
base a aspectos «cuyo desarrollo se considera fundamental para los miembros de una sociedad democrática».⁵⁸ Incluso cuando sus objetivos se formulaban en términos comunitarios, la acción de la escuela sobre sus estudiantes era concebida como individualizante y subjetivadora: la mente, la personalidad, el interior de la *psique* de los individuos, se convirtieron en la nueva obsesión de los educacionistas del periodo, confiados en ser capaces de conocer, medir y cuantificar sus componentes. Esta información comenzó a sistematizarse en gráficos, tablas y otros medios de expresión estadística que revestían a las mediciones del prestigio propio de un acto científico. La labor de los nuevos organismos creados se organizó y expresó también por medio de conceptos desconocidos hasta entonces en la discusión educativa nacional, como las distribuciones normales o los grupos control, que comenzaban a usarse para observar los efectos concretos que ciertos programas, métodos o sistemas tenían sobre los estudiantes.⁵⁹ Era una nueva ‘visión profesional’ que paulatinamente se introducía al sistema educativo chileno.

Según Charles Goodwin, los miembros de las distintas profesiones ejercen prácticas discursivas para articular eventos diversos dentro de los dominios propios de su escrutinio profesional, y de aquella forma los convierten en objetos de conocimiento sobre los cuales ejercer su experticia.⁶⁰ Goodwin identifica tres de estas prácticas discursivas: codificar, que supone «transformar los fenómenos observados en los objetos de conocimiento que animan el discurso de una profesión»;⁶¹ destacar, que implica resaltar de alguna forma algunos de estos fenómenos en particular por sobre otros; y producir y articular representaciones materiales. Estas prácticas fueron también parte de la ‘visión profesional’ psicológica que se volvería dominante en el ámbito educativo chileno durante estos años. Quizás nada ilustra mejor esta teoría que los informes surgidos de las diversas mediciones mentales y pedagógicas aplicadas en las escuelas experimentales, y más tarde en las escuelas del resto del país.⁶² En 1939, por ejemplo, el *Boletín de las Escuelas Experimentales* informó sobre los avances realizados por la Escuela Experimental de Niños Salvador Sanfuentes en el proceso de «clasificación, redistribución, promoción y democión de los alumnos»; dichos avances fueron atribuidos a la aplicación de una serie de tests y escalas de medición.⁶³ El artículo destacaba que la aplicación de una serie de tests y escalas de medición había «permitido clasificar rápidamente al alumnado de la escuela, controlar la altura inicial de los ramos instrumentales en cada niño y en cada curso [...] además de posibilitar una visión de

conjunto de cada uno de los cursos como unidad».⁶⁴ Enfatizaba además que estos tests contenían «psicológicamente discriminadas las diferentes etapas del desarrollo del lenguaje, de los conceptos matemáticos y las adquisiciones fundamentales de la educación social».⁶⁵ El informe derivado de estos, se acompañaba de dos gráficos que representaban los resultados de los distintos cursos de la escuela en los cuatro test aplicados (imágenes n°. 1 y 2), así como una tabla que presentaba los resultados de todos los estudiantes de un curso, ordenados de mayor al menor rendimiento (imagen n°. 3). El primer gráfico muestra el logro obtenido por cada curso en los test de razonamiento, cálculo, castellano y educación social, mientras que el segundo hacía lo mismo con el logro promedio obtenido a partir de todos.⁶⁶ La tabla, por su parte, expresaba en valores numéricos el logro obtenido por cada estudiante, desagregado por test y ponderado a nivel de conjunto. Pero lo más importante no era la información que estos mecanismos entregaban sino el cómo se realizaban. Los resultados del test no decían nada realmente sobre lo que habían aprendido los estudiantes, sino que reflejaban su desempeño concreto en un actividad particular y situada en el tiempo —la de responder un test—, pero la lógica seguida por los educacionistas del periodo implicaba que el test era un instrumento científico y, responderlo, una suerte de experimento replicable, donde la variable ‘inteligencia’ determinaría que el estudiante hallara la respuesta correcta o no. Por medio del uso de columnas y términos numéricos comparables, los gráficos y la tabla codificaban luego los resultados de este acto particular, presentándolo como reflejo directo de la ‘inteligencia’ y el ‘aprendizaje’ de los estudiantes. Más importante aún, hacían de esta ‘inteligencia’ una realidad comparable entre individuos y grupos. Tablas como la presentada en la imagen n°. 3 permitían además destacar a individuos y subgrupos particulares, no solo a través del ordenamiento descendiente de los alumnos, sino por medio de la demarcación explícita de los límites entre los distintos quintiles que componían el grupo curso.

Imagen n°. 1

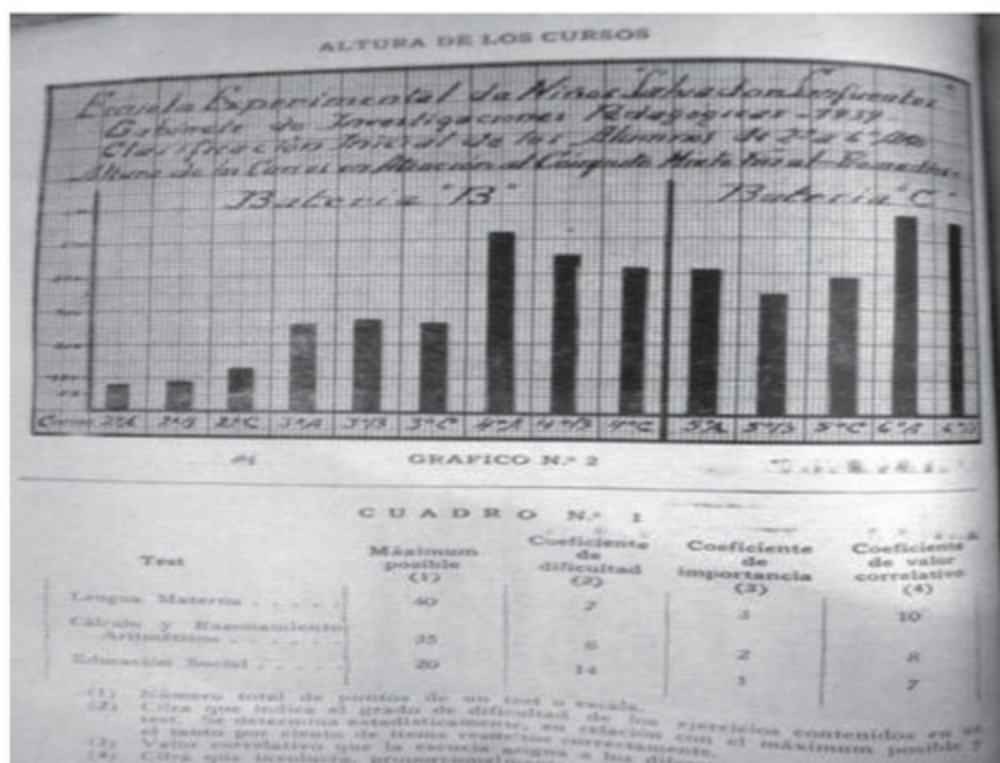
RENDIMIENTOS POR TÉCNICA, ESCUELA EXPERIMENTAL DE NIÑOS SALVADOR SANFUENTES*



* Ibíd., p. 7.

Imagen n°. 2

RENDIMIENTOS PROMEDIO POR CURSO, ESCUELA EXPERIMENTAL DE NIÑOS SALVADOR
SANFUENTES*



* Ibíd., p. 8.

Imagen nº. 3

ORDENACIÓN DESCENDIENTE DEL ALUMNADO EN RELACIÓN A RENDIMIENTO FINAL, PRIMER AÑO A,
ESCUELA EXPERIMENTAL DE NIÑOS SALVADOR SANFUENTES*

CUADRO N.º 2
PRIMER AÑO A.
Ordenación descendente del alumnado en atención al cómputo mixto final

N.º de orden	Nombres y apellidos	Haceramiento y cálculo		Lengua materna		Educación social		C.M.F.	Observaciones
		C.O.	C.S.	C.O.	C.S.	C.O.	C.S.		
		(1)	(2)					(3)	(4)
1	Hernán Bustos . . .	19	182	23	230	16	112	494	
2	Gonzalo Eguluz . . .	12	132	22	239	14	98	479	
3	Manuel Navarro . . .	12	96	33	339	6	42	468	
4	Carlos Eliassen . . .	13	104	23	230	13	91	425	
5	Sergio Picado . . .	14	112	21	210	13	91	413	
6	Boris Ordenes . . .	17	136	18	180	8	56	372	
7	Sergio Figueroa . . .	17	136	16	160	8	56	352	
8	Jaime Novoa . . .	13	104	15	150	12	84	338	
9	Arturo Yusseff . . .	14	112	17	170	8	56	338	
10	Armando Montenegro	10	80	22	220	5	35	335	
									Q3-312,50
11	Fernando Viveros . .	13	104	13	130	10	70	304	
12	Eduardo Vásquez . .	8	64	19	190	6	42	296	
13	Erby Andaur . . .	8	64	14	140	9	63	287	
14	Hugo Jara . . .	9	72	10	100	13	91	263	
15	Hugo Alarcón . . .	9	72	10	100	12	84	256	
16	Jorge Muzzi . . .	9	72	12	120	9	63	255	
17	Abraham Paz . . .	16	128	6	60	9	63	251	
18	Octavio Carrión . .	12	96	11	110	4	28	234	
									Q2-233,33
19	Pedro Díez . . .	6	48	10	100	12	84	232	
20	Raúl Alcalde . . .	5	40	13	130	8	56	226	
21	Luis Pozo . . .	3	24	15	150	6	42	216	
22	Germán Acuña . . .	8	64	8	80	10	70	214	
23	Sergio Álvarez . . .	8	64	12	120	4	28	212	
24	Sergio Silva . . .	3	24	11	110	11	77	211	
25	Guillermo Galdames	11	88	7	70	7	49	207	
26	Ricardo Gutiérrez .	8	64	9	90	7	49	203	
27	Sergio Garrido . . .	6	48	10	100	6	42	190	
28	Francisco Ortiz . . .	4	32	11	110	6	42	184	
29	Héctor Egafía . . .	8	64	11	110	1	7	181	
30	Fernando Castro . .	6	48	12	120	1	7	175	
31	Manuel Soto . . .	3	24	12	120	3	21	165	
32	Oscar Gutiérrez . .	3	24	11	110	4	28	162	
33	Luis Jiménez . . .	1	8	11	110	6	42	160	
34	Miguel Retamal . .	3	24	8	80	7	49	153	
35	Luis Gallegos . . .	3	24	10	100	4	28	152	
36	Hernán Donaire . .	5	40	9	90	2	14	144	
									Q1-127,77
37	Sergio Donoso . . .	4	32	7	70	2	14	116	
38	Gabriel Mazú . . .	4	32	6	60	3	21	113	
39	Jaime Prieto . . .	2	16	5	50	5	35	101	
40	René Pino . . .	2	16	7	70	1	7	93	
									Q-92,37
Sumas		338	2.704	520	5.200	291	2.037	9.941	
Promedios		8,45	67,6	13	130	7,28	50,93	248,53	

—Cómputo obtenido: Puntaje alcanzado por el niño en un test.
—Cómputo sumable: Producto de la ponderación del cómputo obtenido por el coeficiente de valor correlativo respectivo.
—Cómputo mixto final: Suma de los cómputos sumables.
—Q3: Límite entre el primer y el segundo cuartil; Q2: Límite entre el segundo y el tercer cuartil (mediana); Q1: Límite entre el tercer y cuarto cuartil; Q: Desviación.

* *Ibíd.*, p. 9.

Representaciones materiales como estas se volverían cada vez más significativas para las instituciones educativas durante el periodo. A través de ellas, los desempeños concretos de niños y niñas con nombre y apellido —o de un conjunto de ellos— eran codificados de modo que sus supuestas capacidades mentales pudieran ser graficadas en un número o una columna. Elaborar este tipo de insumos era una práctica realizada por quienes poseían el saber especializado propio de la psicología educacional. El poder de estas representaciones materiales no debe ser subestimado: puede que ellas no comunicaran realmente lo que el individuo había ‘aprendido’, pero al presentarse como capaces de ello, contribuirían a ‘individualizar’ no solo los procesos educativos sino al educando sobre quien se aplicaban. De esta forma, impactarían de manera concreta el cómo la escuela se relacionaba con sus estudiantes, clasificando a estos en categorías cada vez más refinadas y solidificadas, desconocidas hasta entonces al interior del sistema educativo nacional.

La observación cualitativa realizada por el profesor respecto a sus estudiantes no dejó de ser tomada en cuenta en este escenario, pero debió articularse en base a los nuevos parámetros de ‘conocimiento científico’ aceptables. Así lo revelan por ejemplo las fichas de ingreso de la Escuela Experimental de Desarrollo hacia 1930. En ellas, se solicitaba al profesor una serie de datos objetivos sobre el alumno (tiempo que llevaba en el curso, lugar en la clase, calificaciones, valoración de conducta y asistencia); finalmente, se le preguntaba: «Según su opinión tiene este niño capacidad suficiente para obtener éxito en las clases regulares? Por qué? [sic]». La presencia de esta pregunta abierta —en un espacio limitado dentro de una ficha construida en torno a criterios de ‘observación científica’— la revestía de un carácter de objetividad y cuantificación que un largo informe escrito por el mismo profesor difícilmente habría tenido. Ello, aunque la pregunta pudiera responderse en formas tan ambiguas como la de una profesora que contestó: «No. Porque parece que es un niño regalón, único hombre en la familia».⁶⁷

El énfasis en conocer a los estudiantes por medios científicos armonizó rápidamente con el ideal ‘paidocéntrico’ que dominaba el pensamiento pedagógico chileno desde el periodo anterior.⁶⁸ Según este, el niño no debía ser visto como un ‘adulto en potencia’, sino que había que reconocer sus motivaciones y los procesos naturales que vivía. De allí que conocerlo científicamente era un imperativo. Para los educacionistas del periodo era especialmente el maestro quien debía tener esto en cuenta. No bastaba ya con que este supiera instruir, sino que debía ser capaz de descubrir las particularidades individuales y

grupales de los alumnos con que trabajaba. Conocerlos era garantizar el éxito de los procesos de enseñanza, la única forma de «hacer una educación teniendo en cuenta los intereses vitales del educando, sus necesidades presentes, sus deseos inmediatos y un gran respeto por su naturaleza biológica».⁶⁹ El principio podía extenderse a escalas mayores. El inspector Tejías Fuenzalida llegó incluso a apuntar la importancia de que los docentes conocieran «el medio en que se actúa, las características de nuestra raza, nuestra situación económica y social, nuestras necesidades, nuestros defectos y nuestros vacíos».⁷⁰

Las nuevas lógicas impactaron así en la formación docente. Las asignaturas de Psicología, Biología Pedagógica y Sociología estuvieron presentes en todos los planes de estudio de Enseñanza Normal del periodo —exceptuando el de 1929, donde no se incluyó Sociología—. Dentro de los cursos para profesores primarios dictados por el Instituto Central de Perfeccionamiento en 1933, se incluyeron dos de sociología y cuatro de psicología, todos bajo la categoría de ‘Cursos de carácter profesional’.⁷¹ En la formación de docentes secundarios, en tanto, la psicología se había introducido ya como asignatura en 1924, y el plan de estudios de 1931 incorporó entre sus cursos electivos los de mediciones pedagógicas y sociología educacional; el de 1935, en tanto, hizo lo mismo con biología pedagógica. La situación se cristalizaría en 1946, cuando el Instituto Pedagógico incluyó oficialmente dos asignaturas de psicología —psicología general y psicología del niño y del adolescente—, una asignatura de sociología y otra de elementos de estadística educacional.⁷²

La importancia de conocer al estudiantado permeó también la discusión sobre los métodos pedagógicos. «En general», señalaban los Programas de Educación Primaria de 1932, «todos los métodos son buenos cuando se basan en el conocimiento del alumnado y son usados por profesores inteligentes».⁷³ El «éxito de la labor educacional dentro de la Escuela Activa», agregaba el mismo texto, «está en la consideración de las diferencias individuales».⁷⁴ Ya en 1929, Rubén Azócar había propuesto que los alumnos de los liceos construyeran sus propios libros de lectura, pues esto permitiría formar un verdadero Libro de lectura del niño chileno. «El Libro, así constituido», señalaba, «serviría para conocer con exactitud a nuestros niños y serviría en cada biblioteca de Liceo como entretención y enseñanza de los nuevos niños, de los nuevos profesores y de los viejos».⁷⁵ El mismo año, otro educacionista defendió los periódicos escolares como fuente de observaciones psicológicas y pedagógicas «que los maestros necesitan conocer

para orientar la educación de acuerdo con la individualidad del niño»,⁷⁶ y un artículo de la *Revista de Educación* llegó a elogiar al gramófono como instrumento pedagógico, pues los estudiantes lo escuchaban entusiasmados y se olvidaban del profesor, quien podía, así, ‘estudiarlos’.⁷⁷ Según otro autor, la escritura y el dibujo podían también dar datos concretos sobre la ‘condición mental’ de los alumnos.⁷⁸ El impulso no se detuvo allí, y llegó a impactar los ritmos y prácticas de las escuelas. Los procesos de matrícula se volvieron muy relevantes, pues en ellos se realizaban las ‘mediciones’ que permitirían conocer al niño, como señalaba una circular en 1934:

Las pruebas sencillas, pero bien confeccionadas, que se realicen en el examen de ingreso, las observaciones que se efectúen entonces y después, junto con la conversación que se tenga con los niños, el análisis que se haga de sus trabajos, dibujos y actitudes, todo esto, llevado a cabo en un ambiente de espontaneidad y comprensión, pondrán al maestro en condiciones de trazar los perfiles de sus alumnos y de realizar la tarea previa a su labor inicial: clasificar y ubicar a cada niño donde le corresponde en virtud de sus aptitudes físicas y mentales [...]. Este estudio individual necesita proseguirse y completarse, después, en el grupo, donde un trabajo y una actitud afectuosa hagan posible al profesor el conocimiento de la capacidad mental de los alumnos y su preparación escolar. Una clasificación, con visos de definitiva dentro de la relatividad que afecta a estos procesos, sólo podrá efectuarse al término de tres semanas de observaciones, como *mínimum*.⁷⁹

El conocimiento científico de los educandos y la medición psicológica de los mismos, conformaron una novedosa realidad discursiva dentro del campo educacional y, como tal, configuraron una práctica estructurada con efectos reales sobre el sistema educativo nacional.⁸⁰ Uno de estos fue que el saber psicológico y científico se convirtió en requisito *a priori* para legitimar cualquier acción pedagógica. En 1931, por ejemplo, cuando se estableció que solo podrían usarse en las escuelas aquellos textos aprobados por el gobierno, se señaló con claridad que estos se elaborarían «de acuerdo con los principios didácticos que más se adapten a las características del alumnado chileno».⁸¹ Un grupo de profesores y autores de textos escolares solicitó que la medida fuera derogada, argumentando que «la tendencia pedagógica moderna [aconsejaba] que el niño tenga las mayores fuentes de informaciones para sus estudios».⁸² Eran los mismos argumentos, usados indiferentemente para defender posturas distintas, en tanto lo importante era probar que la posición propia estaba sustentada en la evidencia otorgada por las ciencias de la educación. Futuros libros de texto serían aprobados, por ejemplo, al poseer «un espíritu de observación de la psicología infantil digno de todo encomio»⁸³ y hasta una revista infantil como *El cabrito* fue elogiada por Óscar Bustos, el director

general de educación primaria, en base a que «su presentación artística guarda relación con la psicología infantil».⁸⁴ El uso de materiales propios de la ‘enseñanza objetiva’ como mapas, modelos desarmables e instrumentos científicos —tan promovidos durante el periodo anterior— se siguió fomentando durante estas décadas, formando parte de las llamadas ‘técnicas audiovisuales’, junto al cine y la radio.⁸⁵ Lo que había cambiado no era su defensa, sino los argumentos detrás de esta: un artículo de la *Revista de Educación* de fines del periodo lo expresaría con claridad al plantear que estos métodos se basaban «en un principio psicológico: el conocimiento se adquiere en forma más eficaz y duradera por medio de la percepción, o sea, viendo y escuchando, más que leyendo o discutiendo. El mecanismo de la percepción constituye nuestro contacto con el mundo de las cosas y los acontecimientos».⁸⁶

Un segundo efecto concreto de este proceso fue el cambio en los mecanismos de evaluación escolar, que buscaron regirse por los mismos principios científicos de las mediciones psicológicas y pedagógicas. Ya en 1934, una circular de la Dirección General de Educación Primaria señalaba que un mal examen era aquel que solo medía conocimientos, y que uno bueno debía preocuparse, además, de los hábitos higiénicos, mentales, domésticos y cívicos de los educandos, así como de sus habilidades, destreza manual y sus ideas nobles.⁸⁷ La conceptualización era ciertamente vaga, pero lo importante era cómo poco a poco se buscaban evaluar los distintos componentes de la personalidad infantil. En la misma línea, el *Boletín de Escuelas Experimentales* recomendaba, en 1941, controlar los hábitos de los estudiantes a través del autocontrol, la vigilancia, la observación regulada y la prueba objetiva, sugiriendo mecanismos para ello, tales como tablas de autocontrol, tarjetas de cómputos para observaciones reguladas y tarjetas de ejercitación para las pruebas objetivas. En el mismo artículo, la publicación estimulaba a los profesores a llevar gráficos estadísticos de estos resultados.⁸⁸ Era un claro ejemplo de cómo las nuevas lógicas de observación y control suponían, a su vez, un refinamiento de las formas de evaluación.

Los antiguos exámenes escolares, por su parte, empezaron a ser cuestionados y criticados como mecanismos inflexibles y tendenciosos, sin base científica, que atropellaban las leyes naturales de los procesos mentales y eran incapaces de comprender correctamente la personalidad de los estudiantes.⁸⁹ «Más que el sistema de notas para el control del trabajo del alumno», señalaba una circular del periodo al respecto, «conviene usar la carpeta, la ficha, el gráfico, el test u otro reactivo de fácil confección y

aplicación».⁹⁰ Los test —cuyas ventajas sobre el examen tradicional destacaba la misma circular— irrumpieron entonces en el aula, ahora como forma de evaluación escolar. Publicaciones como la *Revista de Educación* y el *Boletín de las Escuelas Experimentales* publicaron varios de ellos o sugirieron cómo construirlos, para que los maestros pudieran utilizarlos en sus escuelas.⁹¹ El test se presentaba más ‘científico’ y ‘objetivo’ que el examen, capaz de discriminar la etapa psicológica en que estaba cada niño en cada asignatura.⁹² No solo eso, permitía además ‘cuantificar’ sus resultados y hacer comparaciones entre niños, cursos y escuelas si era necesario. De esta forma la ‘visión profesional’ de la psicología educacional comenzaría a permear progresivamente el espacio del aula. «Cualquier test que provea medidas reales de las diferencias de individuos», señalaba un documento usado en la Escuela de Verano de la Universidad de Chile en 1938, «o sea, la posición relativa en la eficiencia educativa, también dará medidas seguras de las diferencias entre grupos. Por eso las notas de los test pueden usarse útilmente en la evaluación de la instrucción en las asignaturas».⁹³ A pesar que el documento señala que «el uso de los tests para medir al maestro debe siempre tenerse subordinado en forma incidental al uso para medir a los alumnos», sus palabras adelantaban ya la posibilidad de que los test se volvieran no solo un sistema de medición, sino que de control y *accountability* del sistema educativo en sí mismo.⁹⁴ Sería esta una tendencia que no terminaría de consolidarse durante estos años, pero que establecería las bases para la extrema importancia que las evaluaciones estandarizadas adquirirían en periodos posteriores.

La medición científica supuso, además, una nueva conceptualización del fracaso escolar. A los indicadores tradicionales de analfabetismo, deserción y repetición, se sumaban ahora mediciones numéricas del ‘aprendizaje’ de los alumnos. Esto significaba, en otros términos, volver a denunciar las carencias de la escuela, como se había hecho desde el siglo anterior, pero ahora por medio de gráficos, estadísticas y comparaciones que usaban ‘distribuciones normales’ e incluso los resultados de otros países. En 1941, el *Boletín de las Escuelas Experimentales* publicó un estudio de los resultados de los alumnos egresados de primaria en la prueba de admisión a las Escuelas Normales y su conclusión final fue que estos alumnos no dominaban ninguna de las materias evaluadas.⁹⁵ El ‘fracaso’ no era nuevo, pero sí la forma en que se articulaba, reflejado ahora no en la incapacidad de obtener una meta estatal —como la plena alfabetización o la permanencia de los alumnos en las escuelas—, sino en parámetros científicos

postulados como objetivos, absolutos e indiscutibles. Curiosamente, esta nueva forma de conceptualizar el fracaso no implicó necesariamente nuevas explicaciones para el mismo. Cuando en 1930, Laura Quijada aplicó el primer test aritmético en Chile, sus conclusiones fueron devastadoras. Según este, el fracaso de los niños chilenos en matemáticas, era aún más evidente al comparar sus resultados con aquellos obtenidos por los niños de la ciudad suiza de Ginebra. ¿Por qué ocurría esto? Una de las posibles respuestas de Quijada fueron las diferencias de herencia racial y cultural de ambos pueblos.⁹⁶ No era una explicación tan distinta de la que otros actores educacionales habían dado ante el analfabetismo o la deserción durante el siglo y medio anterior. Pero las implicancias de esta nueva forma de conceptualizar el fracaso serían clave en convertir la educación escolar, progresivamente, en un proceso de carácter ‘científico’ y ‘objetivo’. También, en definir hacia dónde debía orientar el sistema educativo a todas aquellas ‘personalidades’ que ahora, gracias a la psicología, se creía ser capaz de conocer y medir.

3. LA ESCUELA COMO ESPACIO DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL

Las grandes reformas vividas por la escuela chilena entre las décadas del treinta y del sesenta no solo respondieron a una nueva concepción del individuo al que se debía educar. También respondían a una nueva forma de entender la relación entre el individuo y la sociedad de la que formaba parte. El contexto nacional e internacional de los primeros dos tercios del siglo XX demandó que los sistemas educativos estatales se rearticularan, haciéndose una vez más la pregunta del *para qué* se debía educar. La respuesta que se consolidó durante estos años fue que se enseñaba para fortalecer la democracia y para avanzar en el desarrollo económico nacional. No fue casual que fueran las dos primeras orientaciones socioeducativas de la relevante circular n°. 49 de 1943, porque en el contexto de un Estado que había dejado de estar hegemonizado por la oligarquía chilena, la educación pasó a ser vista como esencial para construir una sociedad verdaderamente democrática. En directa relación con los ideales de Dewey, la democracia intentó ser llevada al aula creando prácticas e intentando modificar otras, como se analiza en detalle más adelante en este mismo libro.⁹⁷

Con miras hacia el nuevo desarrollo económico y democrático, distintos actores

educacionales comenzaron a plantear el sentido económico de la educación, relacionándolo directamente con la formación de ciudadanos productores, el desarrollo industrial del país y el fomento de una democracia sólida.⁹⁸ La Segunda Guerra Mundial agudizó dicha necesidad, pues los efectos negativos serían mayores en países con una «economía poco desarrollada y dependiente», según señaló una circular de la Dirección General de Educación Primaria en 1947.⁹⁹ El mismo documento entregaba sugerencias para que los preceptores prepararan mejor a sus estudiantes para la vida económica, formando buenos productores y buenos consumidores. Ello requería que la escuela vitalizara y socializara el trabajo de los estudiantes, se centrara en el desarrollo de sus personalidades y buscara integrar y dar sentido práctico a sus propios contenidos. La nueva formación tenía un doble objetivo: además de permitir al individuo alcanzar una ocupación que lo llevara a proveer para sí y su familia, debía hacerse útil al progreso económico de la sociedad. Para lograrlo la escuela debía considerar no solo lo que pasaba con el individuo dentro del aula, sino lo que ocurriría cuando la abandonara. En un sistema donde la correlación entre educación primaria, secundaria y superior era todavía un ideal no alcanzado, y donde la deserción seguía siendo una realidad dominante, esta preocupación cobró el carácter de urgente.

La orientación vocacional surgió como la gran respuesta a dicha problemática. Desde inicios del periodo existieron iniciativas destinadas a su desarrollo. En 1929, el Ministerio organizó un seminario de orientación educacional y vocacional al que asistieron setecientos preceptores, y un año después hizo lo mismo con un campamento para maestros de escuelas modelos, el cual incluyó materias referidas a organización escolar y métodos, mediciones educacionales, mediciones mentales, psicología educacional y orientación educacional y profesional.¹⁰⁰ En la misma línea se creó, en 1933, un registro de aspirantes a profesores de enseñanza vocacional, mientras se iban instalando más y más grados vocacionales y escuelas-talleres en el país.¹⁰¹ La circular n.º 15 de 1934 señaló explícitamente que la escuela debía contribuir al descubrimiento de las vocaciones e iniciar la educación económica, en directa relación con las nuevas ideas propias de la psicología educacional.¹⁰² Dos años antes, una propuesta del Programa de Dibujo incluyó el realizar «[i]lustraciones alusivas a las profesiones que los niños anhelan tomar en el futuro», mientras el de Actividades Manuales había definido los trabajos manuales en 5º y 6º año «como enseñanza pre-vocacional; servirán para conocer las aptitudes y disposiciones naturales manifestadas por los niños y permitirán

orientar a estos hacia aquellos estudios o trabajos que guardan relación con las aptitudes demostradas». ¹⁰³ Era sin duda alguna una tendencia transversal al interior del sistema educativo nacional.

Orientación vocacional, desarrollo económico y consolidación de la democracia se ligaron entre sí. En un contexto de acelerada industrialización y diferenciación laboral, la escuela cobraba la función social de «colocar a cada uno de sus miembros, especialmente tratándose de las generaciones jóvenes, en condiciones de lograr su plena realización sin más limitaciones que sus propias posibilidades bio-psíquicas y del interés superior de la comunidad». ¹⁰⁴ De lo contrario, se planteaba, conduciría tanto un fracaso individual como a nivel del país. Óscar Bustos, señalaba al respecto que:

A los maestros, como a cualquiera persona dotada de sensibilidad y espíritu de observación, les ha resultado siempre doloroso constatar que los educandos llegan, con lastimosa frecuencia, al último curso de la escuela primaria sin saber qué hacer y que, en esa incertidumbre, escogen, finalmente, un camino que no les satisface, el cual les va a conducir, a menudo, a un verdadero fracaso en su vida. Porque constituye un fracaso la elección de un colegio de continuación cuyos estudios se abandonan en mitad del camino, como también lo es la inestabilidad y nomadismo ocupacional y el inconformismo crónico, lo que suele acarrear males irreparables tanto para el individuo como para la sociedad, tales como la vagancia, la mendicidad, la prostitución, los accidentes del trabajo, la desorganización familiar, el abandono de la infancia, la impotencia económica, etc., males que repercuten, incluso, en la determinación de la idiosincrasia nacional. ¹⁰⁵

El énfasis en la orientación vocacional reflejaba en gran medida los ideales de eficiencia social norteamericanos. Pero al igual que había ocurrido en los Estados Unidos, se produjo cierta tensión entre sus defensores y quienes sostenían posturas más cercanas a las ideas de Dewey. Basados en el ideal paidocéntrico, estos últimos habían propugnado relacionar la escuela y el mundo del trabajo a través de actividades y excursiones pedagógicas, pero rechazaron la ‘profesionalización’ de la enseñanza primaria pues la alejaba de los intereses de los niños, reforzando el adultocentrismo que se buscaba combatir. Lo anterior supuso que los impulsores de la orientación vocacional rearticularan su defensa a partir de las nuevas ideas y vocabularios pedagógicos disponibles durante el periodo. «Tratándose de la escuela primaria», señalaba una profesora del Instituto de Investigaciones Pedagógicas en 1943, «no significa que debe preparar [al estudiante] para un oficio o para que sepa ganarse la vida, sino que los conocimientos que en ella se imparten tengan estrecha relación con la realidad que se vive. Que los niños sepan investigar en la realidad y llegar a conclusiones prácticas». ¹⁰⁶

A la misma idea apuntó Hernán Ramírez Necochea cuatro años después, al señalar frente a los planteamientos de la circular mencionada que «[p]or supuesto, una orientación de este tipo no es capacitación o transformación del niño en un activo participante de la vida económica, lo que sería absurdo tratándose de la escuela primaria. El objetivo que se persigue es más simple, pero igualmente valioso: crear una capacidad de apreciación y de comprensión acerca de la importancia y significado de lo económico».¹⁰⁷ El sistema educativo nacional en su conjunto siguió este mismo camino. A mediados de la década de 1940, las escuelas vocacionales, traspasadas a la Dirección de Enseñanza Profesional algunos años antes, volvieron a depender de la Dirección General de Educación Primaria. Su labor fue definida como «de exploración y encauzamiento de las vocaciones y aptitudes especiales de los niños y adolescentes, capacitándolos, además, para actividades de orden práctico comunes a las diversas actividades humanas, sin penetrar en el dominio de la profesionalización sistemática».¹⁰⁸

De todos modos, sí se realizaron confrontaciones abiertas en torno a la orientación vocacional, la principal respecto a si debía darse en primaria o secundaria. Para algunos, como Enrique Salas, en la primaria incluso, la exploración de las vocaciones era negativa, pues afectaría la salud mental y física del educando, sería inútil y alejaría a los alumnos de las aulas del liceo.¹⁰⁹ Pero la realidad era que aún pocos estudiantes egresaban del liceo, y que el sistema educativo nacional había comenzado a diversificarse en el nivel secundario, buscando dar cada vez más opciones de continuación escolar a quienes terminaban la primaria. La orientación vocacional buscó encaminar a los niños en estos momentos de transición, viendo a la educación como el «proceso de incorporación del individuo a la vida social»: la escuela primaria no tendría como tarea dar el dominio de una técnica de trabajo, pero sí tendría que orientar al individuo según su vocación, aptitudes, intereses y las necesidades de la comunidad.¹¹⁰

La orientación vocacional se dividió, entonces, en cuatro etapas —exploración vocacional, educación vocacional, orientación educacional y orientación profesional— y solo la última se relacionó directamente con la elección de una actividad socialmente útil, quedando, por tanto, fuera de la enseñanza primaria.¹¹¹ En 1957, al aprobarse el reglamento orgánico de la Dirección General de Educación Primaria y Normal, se estableció la sección de educación vocacional y agropecuaria, encargada del cuarto grado de primaria y de realizar «estudios para la formulación de normas destinadas al descubrimiento y desarrollo de las aptitudes y encauzamiento de las vocaciones de los

escolares primarios, debiendo considerar la realidad minera, agrícola, industrial y comercial del país», además de establecer correlaciones adecuadas entre la educación vocacional y las demás ramas de la enseñanza media.¹¹² El Consejo Nacional de Educación había sido muy enfático en este último punto, pues debía dejarse «claramente establecido que ningún grado de la escuela primaria debe tener finalidades profesionales». ¹¹³ El objetivo era orientar a los alumnos dentro del sistema educativo y no hacia su exterior.

Las nuevas ideas estuvieron en la base de una serie de cambios a nivel institucional y en un comienzo fueron las escuelas experimentales las que lideraron el proceso.¹¹⁴ Hacia 1946 el gobierno creó el Instituto de Guía y Orientación Profesional, dándole categoría de escuela experimental y bajo la dependencia de las secciones de técnica pedagógica y de enseñanza vocacional de la Dirección General de Educación Primaria. Entre sus funciones destacaban el estudio científico de la realidad ocupacional del país, capacitar técnicamente al magisterio en labores de orientación profesional y guiar a los educandos primarios en todos los aspectos referidos a su orientación vocacional. En el decreto se señaló que la «labor de guía y orientación supone el conocimiento previo de las potencialidades y capacidad de acción útil de los educandos en el medio en que les corresponde actuar, en concordancia con las actividades del país y los planes de vida de la nación». ¹¹⁵ Era el conocimiento científico y psicológico usado para conocer las ‘mentes’ de los niños, puesto ahora en función de la orientación educacional. Durante los mismos años la orientación educacional cobró enorme ímpetu también a nivel secundario, lo que no era extraño para el contexto del país, y menos en una institución que, como el liceo, se esperaba que proporcionara «en alguna forma oportunidades de exploración de los intereses y capacidades de los alumnos conjuntamente con la información educacional y vocacional correspondiente, y en segundo término proporcionar al niño los elementos básicos y la información necesaria para una pronta capacitación económica en los casos de retiro con propósitos de incorporarse a la vida del trabajo». ¹¹⁶ La Reforma Gradual de la Enseñanza Secundaria, discutida en detalle más adelante, y la creación del Departamento de Orientación Educacional y Vocacional para establecimientos secundarios y profesionales fueron las respuestas estatales a esta inquietud. No serían las únicas y nuevas instituciones e iniciativas estatales surgieron constantemente durante el resto del periodo. ¹¹⁷

Tanto más relevantes que los cambios institucionales fueron los efectos que la

orientación educativa tuvo al interior de los espacios escolares. En las escuelas poco a poco comenzaron a aparecer los profesores especialistas en orientación, cuyo rol era ser ‘guías técnicos’ de los maestros, clarificar el uso de instrumentos psicotécnicos, estudiar la realidad ocupacional y educacional que esperaba a los egresados y a la vez animar a los apoderados y la comunidad a escuchar los consejos que la escuela daba en este aspecto.¹¹⁸ Los liceos, por su parte, vieron la apertura de servicios de orientación, junto a la aparición de nuevos tableros de avisos y revistas escolares que empezaban a publicitar las oportunidades futuras que podían seguir sus alumnos.¹¹⁹ También irrumpió en los establecimientos escolares un nuevo tipo de personal especializado, dueño de «técnicas de observación y de experiencia adecuadas para descubrir las causas de los problemas de conducta y [capaz de] sugerir tratamientos previos a las labores ordinarias de la educación». ¹²⁰ En 1946, la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile creó los primeros diplomas profesionales en el país, dentro de los que se encontraba el de consejero vocacional. Quienes lo cursaron asistieron, entre otras, a la cátedra de orientación, dictada entonces y durante los siguientes veinte años por el mismo Enrique Salas.¹²¹

Orientadores, consejeros y psicólogos se convirtieron en nuevos miembros de la comunidad escolar. Su rol era intervenir en la elección de los ramos del plan variable y las actividades extra-programáticas, ayudar a alumnos con problemas emocionales y personales, y aconsejar a los estudiantes en la toma de decisiones con respecto a su futuro. Su inclusión debió enfrentar diversos obstáculos. Un estudio sobre los servicios de orientación de los liceos publicado en 1948 señalaba al respecto que:

[...] mientras no desaparezcan aspectos negativos de la actual situación provocada por el programa de estudios con su saturación de materias y horarios para alumnos y para profesores, como asimismo la prevalencia de factores anacrónicos en el campo administrativo, particularmente en relación con el concepto de disciplina, el progreso marcado por el advenimiento de los servicios de orientación será demasiado lento para el dinamismo implícito en este proceso y en la voluntad de los consejeros.¹²²

El ritmo de avance en este ámbito fue lento. Para 1962 recién había 48 orientadores en la enseñanza secundaria,¹²³ pero a pesar de su escasez contribuirían a consolidar las nuevas lógicas analizadas en este capítulo. El consejero se volvió un actor esencial en la recopilación de información sobre los estudiantes y en nuevo intérprete de las herramientas que codificaban y destacaban esa información, tales como la ‘ficha

escolar’, los test psicológicos o los cuestionarios escolares de intereses. Se le encargó conocer «el equilibrio emocional del estudiante, sus condiciones intelectuales, sus esperanzas y sus temores, así como la manera en que concibe el mundo y el papel que se cree destinado a desempeñar en él, [pues estos] deciden, en último término, su conducta en la escuela, su actitud ante el trabajo escolar y sus relaciones con sus maestros y sus compañeros». ¹²⁴ Al mismo tiempo, su contacto directo con los estudiantes a través de la entrevista —además de ser otro medio de acceder a la información buscada—, supuso un elemento novedoso y desconocido que irrumpía en la experiencia escolar de los alumnos e incluso la de sus familias. «Poner de acuerdo a los padres con el Liceo en la tarea de encauzar y readaptar a sus hijos», señalaba un estudio sobre el tema en 1947, «despertar en estos la confianza y seguridad en sí mismos, darles a conocer sus aptitudes sobresalientes, hacerles sentir que hay alguien que se interesa realmente por ellos y los conoce, son algunas de las normas generales que el Consejero debe tener siempre presente». ¹²⁵

En suma, estos servicios respondían a las nuevas realidades discursivas del periodo: utilizando mecanismos de observación y medición psicológica buscaban ‘descubrir’ la personalidad del estudiante, sus intereses y aptitudes, en pos de dirigirlo hacia aquellos caminos que le eran más apropiados una vez terminada su etapa escolar. Pero esta orientación no podía ser individualista, sino que debía inspirarse «por las claras intenciones sociales que persigue el Plan de vida de la Nación». ¹²⁶ De esta forma, se instalaba como una nueva forma de ‘conocimiento’ y ‘control’ de los estudiantes, a la vez que buscaba convertirse en mecanismo de progreso, democratización y, por qué no decirlo, de ingeniería social.

Durante las décadas estudiadas en este libro, se gestó el más importante cambio educativo de todo el siglo XX: una nueva forma de entender al individuo que la escuela educaba, definible por sus dimensiones cognitivas, descifrable por medio de la ciencia psicológica, y orientable gracias al conocimiento científico que otros tenían de sí y del mundo del cual formaba parte. La escuela chilena del siglo XIX había querido instalarse como una institución ‘transformadora’, que buscaba sustentar el proyecto de Estado moderno y crear una nueva sociedad civilizada allí donde sus gestores no creían que existía. Durante el siglo XX en cambio, la escuela se concibió como una institución que debía preparar a sus miembros para un mundo ya existente pero que estaba cambiando a una velocidad inusitada. Tanto los mecanismos de conocimiento psicológico como la

orientación vocacional se plantearon a partir de esta lógica. Era la misma idea que el *Boletín de Escuelas Experimentales* ya expresaba claramente en 1939:

Que mientras se creyó que la civilización era algo estacionario e inerte, la escuela pretendió saber por adelantado los problemas que habrían de encontrar sus discípulos en la vida, y enseñó, en consecuencia, sus respuestas. Hoy, con una concepción diametralmente distinta, ya no se puede hacer eso. En un mundo en que nada permanece igual, en que todo cambia y se transforma, se necesita de individuos confiados en sí mismos; adaptables; de inteligencias despiertas; capaces de darse cuenta de las relaciones que existen entre las cosas y de prever su nuevo sentido o cambio de situación o de estructura; aptos para la defensa y el ataque, y premunidos de principios definidos para la acción.¹²⁷

Esta misma conciencia debió haber contribuido a que los actores del periodo vieran en la ‘ciencia educativa’ un refugio seguro entre tanto desconcierto, garantizando que el sistema educacional fuera monopolizado progresivamente por quienes detentaban una ‘visión profesional’ y un saber técnico y científico particulares. Todo lo anterior suponía subordinar en cierto modo a la escuela, al dejar de ser esta un mecanismo transformador de vanguardia y tomar, más bien, una postura reactiva. Fue entonces que la escuela chilena empezó a correr detrás de un mundo que estaba siempre dos pasos delante de ella, en una verdadera paradoja de Aquiles y la tortuga que no se ha resuelto hasta el día de hoy.

LOS DILEMAS DEL CRECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN

Macarena Ponce de León

En 1958 Jorge Ahumada publicó un breve libro titulado *En vez de la miseria*. Lo hizo después de adquirir experiencia internacional al elaborar diagnósticos comparativos tras haber vivido en el extranjero como estudiante de economía en Harvard y, posteriormente, como funcionario de la ONU. Su descripción de Chile fue lapidaria. La de un país cruzado por una profunda crisis «integral» debido a la multitud de síntomas que confluían para que los chilenos se:

[...] sintieran decepcionados y hasta heridos al comprobar que una nación que reúne todas las condiciones para que sus habitantes disfruten de una vida diana y llena de posibilidades, ofrece, en cambio, el espectáculo de la sórdida pobreza de los más, en contraste tan agudo con la ostentación orgullosa de los menos, que hiere la pupila del observador más distraído.¹

La cita expone con notable agudeza la conceptualización de una especie de ‘desajuste’ crónico vivido en el periodo que estudia este tomo, entre la aspiración de un cambio en la estructura social y cultural del país, y el desarrollo económico y sus resultados. Ahora bien, lo interesante es que los factores de la crisis no eran nuevos, sino más bien la forma en que ellos se reforzaron unos con otros, planteando así una dicotomía que fue difícil de resolver para la técnica y la política: o Chile se desarrollaba rápidamente o continuaría en el estancamiento. Para Ahumada la clave estaba en la educación; el problema era, como siempre, que los tiempos de enseñanza eran demasiado largos.

Hacia mediados de siglo se reconocían cambios en la educación acordes a una sociedad con aspiraciones democráticas, urbanizada en más de un 60 por ciento y en un reconocido ciclo de industrialización.² Existía unanimidad entre los sectores políticos y sociales que la educación haría posible el progreso económico y que este, a su vez, facilitaría un acceso igualitario a los derechos sociales y a los bienes culturales de dicha

sociedad. En otras palabras, que la extensión de la educación como un derecho social legitimaba y haría factible la promesa de abrir posibilidades a todos los individuos de la nación. Eso exigía ampliar no solo el acceso a la educación formal, tal como se persiguió durante el primer ciclo expansivo en el siglo XIX, sino también extender sus resultados. Es decir, que la cobertura creciera no solo en su nivel primario sino —y sobre todo— en sus niveles medio y superior, incentivando el carácter vocacional de la enseñanza para asegurar que la relación directa entre educación y progreso industrial significara beneficios reales a todos los sectores sociales.

El presente capítulo se pregunta por los efectos que tuvo el crecimiento del sistema nacional de educación sobre las promesas de promoción social que su propio desarrollo contribuyó a forjar y sobre las cuales se construyó el discurso democratizador del periodo. Este fue el objetivo del segundo ciclo de expansión educacional, inaugurado tras la promulgación de la Ley Primaria Obligatoria en 1920, con un fuerte carácter social, liderado por el Estado y la cooperación de la sociedad civil. El crecimiento del sistema consolidó su estructura piramidal con una base primaria muy amplia, pero con escasas posibilidades efectivas para terminar sus niveles superiores. A eso se agregó una extensión territorial cada vez más urbana, centralizada en las grandes ciudades y en las provincias centrales del país, con énfasis en la enseñanza secundaria y universitaria. Por más que los gobiernos de distintas alianzas intentaron reorganizar institucional y financieramente la educación pública, sus resultados no alcanzaron a romper la inercia de las desigualdades heredadas del ciclo anterior, y el resultado fue una profunda segmentación de oportunidades educativas.

El análisis crítico de la estadística pone en evidencia, y con dramatismo, la contradicción fundamental o ‘desajuste’ —para utilizar el concepto de Ahumada— que generó la expansión educacional. Si bien se aumentaron los años de escolaridad y la alfabetización alcanzó el 83,6 por ciento entre los chilenos, el crecimiento de la oferta terminó generando su propia crisis, dado que la estratificación piramidal de la educación reflejó como un espejo, y a gran escala, el desajuste estructural entre escolarización y segregación social. Este capítulo centra su atención en comprender las razones y los efectos de este ‘desajuste’ crónico entre una demanda explosiva por educarse, y sus escasos resultados en conquistar en forma efectiva las promesas que la misma educación ayudó a forjar.

1. UN CAMBIO DE ESCALA EN LA DEMANDA

A partir de la década del veinte, el énfasis en el fomento de la educación hizo de los resultados educacionales un insumo crucial para orientar la política sectorial y la inversión presupuestaria con un doble objetivo: consolidar la cobertura primaria para asegurar la obligatoriedad, elevar los años de escolaridad y revertir el analfabetismo; y segundo, ampliar y diversificar la oferta de los niveles medio y superior con una orientación vocacional para aprovechar las ventajas comparativas de las zonas productivas del país. Los estudios estadísticos nacionales e internacionales se multiplicaron, y la primera pregunta fue por la demanda y por el tamaño del sistema escolar.³ El número de alumnos matriculados fue considerado por las autoridades como un indicador de la presión por educarse, cuyos índices constataron con una tendencia al alza en el largo plazo. En términos relativos, entre 1930 y 1960 la cobertura —número de estudiantes entre la población susceptible de educarse— aumentó desde el 32,7 por ciento al 47,5 por ciento de la población escolar.⁴ Los datos señalados en la tabla n°. 1 constatan las cifras absolutas y relativas del proceso, a lo que el gráfico n°. 1 agrega la representación de las curvas de cobertura desagregadas por nivel, permitiendo comprobar que el crecimiento no fue lineal ni permanente, sino que presentó un ciclo recesivo en la década del treinta, cuyo punto de inflexión fue la gran crisis económica de 1929, y uno de recuperación a partir de los años cuarenta.⁵

El análisis de los datos evidencia que a partir de 1928 la desaceleración de la cobertura primaria impactó sobre el conjunto del sistema nacional de educación debido al tamaño de su matrícula en relación a los niveles superiores. En un complejo contexto económico y social, marcado por una inflación imparable y crónica, además del aumento de la cesantía y la movilización callejera, la demanda por educación se contrajo a tal punto que ni siquiera la promulgación en 1929 del texto definitivo de la ley de obligatoriedad primaria, y su extensión hasta los quince años de edad, pudo frenar la deserción y la inasistencia. Si las cifras son precisas, la peor baja ocurrió en 1938, un año de álgida competencia electoral en que llegó a La Moneda por primera vez una alianza de izquierda, progresista, liderada por el Partido Radical, para el cual la educación fue uno de los ejes programáticos fundamentales de sus gobiernos.⁶ No es casualidad que durante la década de 1940 se hayan recuperado los índices educacionales, y que el ritmo de expansión se consolidara a inicios de los años 1950. A partir de entonces la tasa de

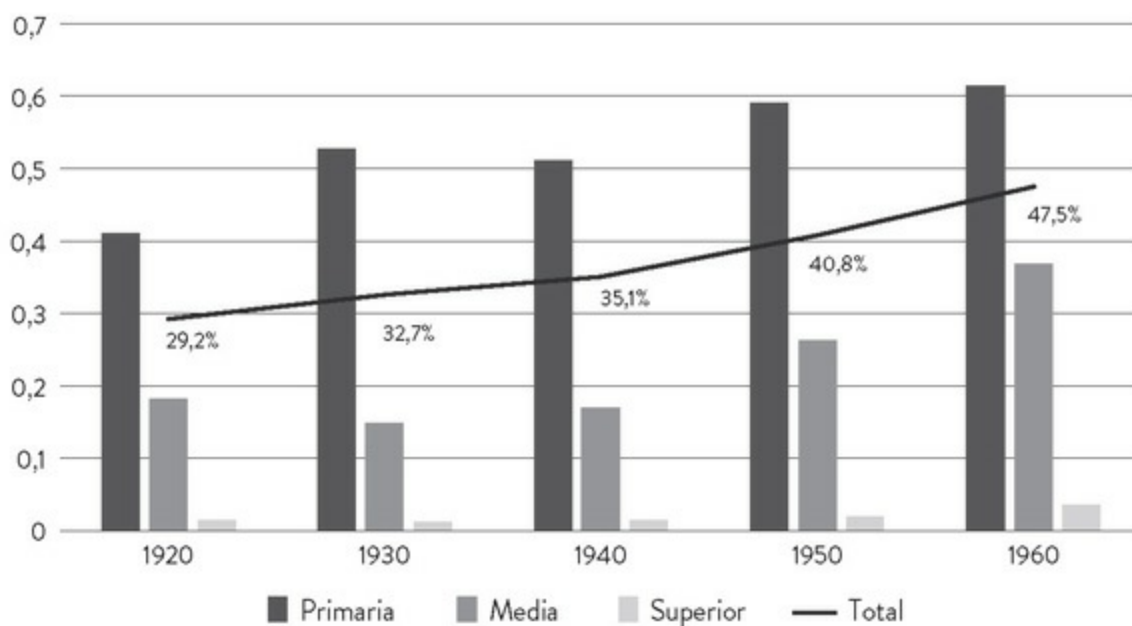
crecimiento de la matrícula general fue de un 4,9 por ciento anual aproximado, superando el 3 por ciento de la década anterior. Dicha aceleración dobló el universo de estudiantes en muy poco tiempo, ya que hacia 1960 sumaban 1.417.813 en todo el país, prácticamente la mitad de la población susceptible de escolarizarse.

Tabla nº. 1
POBLACIÓN ESCOLAR, MATRÍCULA Y COBERTURA POR NIVEL EDUCACIONAL

	Población en edad escolar				Población nacional
	5 a 14 años	15 a 19 años	20 a 24 años	5 a 24 años	
	Primaria	Media	Superior	Total	
1920	948.670	401.577	352.050	1.605.761	3.730.235
1930	1.003.859	469.319	502.740	1.859.034	4.287.445
1940	1.244.154	510.280	452.857	2.077.048	5.023.539
1952	1.434.512	597.459	553.966	2.487.187	5.932.995
1960	1.817.798	757.637	625.128	2.985.460	7.374.115
	Matrícula				
	Primaria	Media	Superior	Total	
1920	389.912	73.323	5.116	468.351	
1930	530.217	70.085	6.898	607.200	
1940	635.803	86.424	6.402	728.629	
1952	846.955	157.318	10.879	1.015.152	
1960	1.116.619	278.550	22.644	1.417.813	
	Cobertura por nivel educacional				
	Primaria	Media	Superior	Total	
1920	41,1%	18,3%	1,5%	29,2%	
1930	52,8%	14,9%	1,4%	32,7%	
1940	51,1%	16,9%	1,4%	35,1%	
1952	59,0%	26,3%	2,0%	40,8%	
1960	61,4%	36,8%	3,6%	47,5%	

Fuentes: *Censos de la República*, 1920, 1930, 1940, 1952 y 1960; *Anuarios Estadísticos*, varios años.

Gráfico nº. 1
COBERTURA DEL SISTEMA NACIONAL DE EDUCACIÓN
(nivel primario, medio y superior)



Fuente: *Anuario Estadístico*, varios años; *Censos de la República*, 1920, 1930, 1940, 1952, 1960.

El avance de la cobertura nacional respondió a su vez a factores demográficos provocados por el crecimiento vegetativo de la población, acelerado a partir de 1930 en el segmento entre 6 y 14 años. El impacto de la estabilidad en las tasas de fecundidad, en combinación con la disminución de la mortalidad general, fue directo sobre el número de habitantes, así como también el desarrollo de servicios sociales y las prácticas profilácticas.⁷ Según censos del periodo, Chile tuvo una población ‘joven’ que presionó por escolarizarse más rápido de lo que aumentaba el número de habitantes. Es decir, no solo hubo más niños y jóvenes en el país, sino que más familias buscaron educarlos en un establecimiento formal. En esto, es importante destacar el proceso, pues si bien la mayor alza demográfica ocurrió entre las edades asociadas al ciclo primario (6 y 14 años), desde los años 1940 creció el segmento entre los 15 y 24 que buscó ingresar a la educación media. A ellos se sumaba el universo acumulado de individuos que había pasado por la escuela primaria y buscaban educarse en liceos y escuelas técnicas.

Este dato estadístico es de enorme relevancia para el análisis realizado por la política educativa del periodo, ya que una de las grandes novedades fue la explosión de la demanda social por educación media, especialmente concentrada en los liceos. El avance de la escolarización en dicho nivel, aunque fue pequeño en su volumen, alcanzó tasas de

crecimiento por sobre el 7 por ciento a partir de 1950, superando con creces el ritmo de desarrollo del conjunto del sistema.

Hombres y mujeres se escolarizaron en forma homogénea en el nivel primario. No así en el secundario, en el cual la incorporación femenina en los liceos reflejó un cambio cultural sustantivo, constituyendo uno de los factores que explica el alza de la demanda del nivel a partir de mediados del siglo XX. Ellas habían iniciado su educación media y superior desde la promulgación del llamado Decreto Amunátegui de 1877, el que las autorizaba para rendir exámenes universitarios. Sin embargo, solo a partir de la década de 1940 el aumento constante de la cobertura femenina en el nivel medio, tal como se detalla en la tabla n° 2, impactó directamente en la recuperación de los resultados nacionales. El proceso puede ser vinculado a las reformas democratizadoras de la enseñanza secundaria y técnica lideradas por los gobiernos del Frente Popular, pero también por el avance de la profesionalización femenina. En sí mismo, la presencia de mujeres en secundaria no era novedoso, pero sí su lenta masificación en los liceos y escuelas técnicas, en las normales, en la enseñanza artística y sanitaria; esta última a través de escuelas de obstetricia, de enfermeras y de visitadoras sociales.

La tercera novedad del periodo fue el impacto que tuvo el desarrollo exponencial de la educación particular a partir de la promulgación de la legislación de subvenciones en 1951.⁸ Ese año el tercer gobierno radical en manos de Gabriel González Videla tranzó los principios estatistas de su conglomerado ante una inflación desbordada y un déficit fiscal dramático, legislando a favor de un cambio en el cálculo de las subvenciones que favorecía a la educación privada. Si antes la subvención era un monto fijo por alumno de asistencia media (25 pesos anuales), desde ahora en adelante sería variable y equivalente al 50 por ciento de lo que el propio Estado gastaba en educar a un niño en sus establecimientos. La nueva fórmula favoreció directamente la apertura de escuelas y colegios particulares gratuitos y, a partir de 1952, de colegios secundarios pagados, a los que se entregó un aporte del 25 por ciento por estudiante de asistencia media. La estrategia era utilizar el subsidio para inyectar recursos privados a la oferta educacional y así elevar la cobertura a un menor costo para el Estado. El gráfico n°. 2 evidencia el alza explosiva en el ritmo de fundación de las escuelas particulares, lo que complementado con las cifras de la matrícula privada de la tabla n°. 3 evidencia el éxito de incorporar a la sociedad civil al sistema educacional. Ahora bien, es necesario agregar a lo anterior

que el precio político que pagó el radicalismo por esta decisión fue alto, acelerando la fractura final de un Frente Popular ya bastante resquebrajado para ese entonces.

Tabla n° 2

POBLACIÓN EN EDAD ESCOLAR POR SEXO Y NIVEL EDUCACIONAL

	Primaria (5 a 14 años)			Medio (15 a 19 años)			Superior (20 a 24 años)		
	HBs	MJs	Total	HBs	MJs	Total	HBs	MJs	Total
1920	482.229	466.441	948.670	193.618	204.568	398.186	173.497	180.053	353.550
1930	507.520	496.339	1.003.859	229.000	240.319	469.319	205.558	211.296	416.854
1940	628.759	615.395	1.244.154	256.321	256.482	512.803	218.871	238.059	456.930
1952	722.491	712.021	1.434.512	282.200	291.717	573.917	275.467	299.750	575.217
1960	913.323	904.475	1.817.798	354.554	370.253	724.807	287.637	310.762	598.399
Matricula nacional por sexo y nivel educacional									
	Primaria			Secundaria			Especial		
	HBs	MJs	Total	HBs	MJs	Total	HBs	MJs	Total
1920	204.989	196.272	401.261	28.636	24.250	52.886	10.353	10.075	20.428
1930	231.169	277.784	508.953	14.384	11.213	25.597	5.167	7.713	12.880
1940	336.954	313.835	650.789	27.023	22.232	49.255	11.642	26.234	37.876
1952	440.200	408.435	848.635	46.159	47.294	93.453	24.880	41.851	66.731
1960*	497.500	467.500	965.000			116.000			15.844
Cobertura nacional por sexo y nivel educacional									
	Primaria			Secundaria			Especial		
	HBs	MJs	Total	HBs	MJs	Total	HBs	MJs	Total
1920	42,5%	42,1%	42,3%	14,8%	11,9%	13,3%	5,3%	4,9%	5,1%
1930	45,5%	56,0%	50,7%	6,3%	4,7%	5,5%	2,3%	3,2%	2,7%
1940	53,6%	51,0%	52,3%	10,5%	8,7%	9,6%	4,5%	10,2%	7,4%
1952	60,9%	57,4%	59,2%	16,4%	16,2%	16,3%	8,8%	14,3%	11,6%
1960*	54,5%	51,7%	53,1%			16,0%			5,5%

Fuente: Censo de la República de Chile, 1930 y 1960; AE., varios años.

* 1960: Ley de Presupuesto de la Nación, Ministerio de Educación, 1960.

En efecto, si entre 1930 y 1955 la matrícula fiscal creció a una tasa anual de un 3 por ciento, la particular lo hizo a un 11 por ciento. En términos generales, la escolarización particular primaria y secundaria fueron las de mayor desarrollo, como resultado de una intensa actividad por abrir y regularizar los establecimientos a cargo de un universo de actores educativos cada vez mayor. Para 1930 el Estado atendía al 83 por ciento de la matrícula total, mientras que en 1955 lo hacía en un 67,5 por ciento. Solo entre 1951 y 1955, una vez en ejercicio la nueva legislación, ingresaron al sistema más de 470 escuelas y 70 colegios privados. La matrícula particular del nivel medio creció a un 17 por ciento, mientras la fiscal lo hizo al 8 por ciento, lo cual despertó las alarmas políticas y técnicas. Primero, porque la gran mayoría de esos estudiantes acudieron a colegios confesionales posicionando a la Iglesia Católica como uno de los principales sostenedores educativos, con todo el peso cultural que ello significaba entre los sectores medios urbanos, el magisterio y el campo. Y segundo, porque el ingreso sistemático de estudiantes —a un ritmo acelerado— elevó la presión sobre un sistema educacional sin la capacidad instalada para incorporarlos a todos.

Gráfico nº. 2

TASA ANUAL DE CRECIMIENTO DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS FISCALES Y PARTICULARES



Tabla nº. 3
MATRÍCULA POR NIVEL (FISCAL Y PARTICULAR), 1930-1957

	Primaria			Secundaria			Especial		
	Fiscal	Parti- cular	Total	Fiscal	Parti- cular	Total	Fiscal	Parti- cular	Total
1930	458.953	71.264	530.217	25.475	26.149	51.624	16.302	5.846	22.148
1935	446.629	91.726	538.355	27.487	14.397	41.884	20.525	3.661	24.186
1940	527.209	123.580	650.789	31.070	18.185	49.255	37.389	2.673	40.062
1945	539.611	151.866	691.477	41.705	23.018	64.723	53.149	4.841	57.990
1950	576.143	231.386	807.529	51.729	29.497	81.226	65.553	3.286	68.839
1955	668.909	322.427	991.336	71.886	54.894	126.780	70.046	6.098	76.144
1957	746.331	333.060	1.079.391	82.840	69.649	152.489	70.699	12.692	83.391

	Superior			Total matrícula		
	Fiscal	Particular	Total	Fiscal	Particular	Total
1930	3338	2.698	6.036	504.068	105.957	610.025
1935	1.193	283	1.476	495.834	110.067	605.901
1940	4.558	1.844	6.402	600.226	146.282	746.508
1945	4.779	2.307	7.086	639.244	182.032	821.276
1950	6.903	4.086	10.989	700.328	268.255	968.583
1955	10.842	6.129	16.971	821.683	389.548	1.211.231
1957	8.475	2.605	11.080	908.345	418.006	1.326.351

Fuente: AE, varios años.

A mediados del siglo XX, el cambio de escala del sistema de educación nacional fue evidente en términos de matrículas y diversidad de trayectorias escolares; no solo hubo más jóvenes que educar, sino también un asunto derivado de la multiplicación de intereses y de actores. La revolución de expectativas que la propia educación tendió a generar entre las familias fue un problema crucial para las políticas del sector, porque ni el número de establecimientos y profesores, ni el volumen de materiales y de inversión pública, dio abasto para satisfacer una demanda en alza. El resultado fue el colapso del sistema.

2. LA CRISIS DE LA INFRAESTRUCTURA

Entre 1930 y 1960 la infraestructura educacional también creció, pero no al ritmo de la demanda. La brecha desató una crisis de disponibilidad de escuelas y liceos que fue consustancial a la denuncia unánime por la precaria situación educativa y sus magros

resultados. Tal como lo detalla la tabla n°. 4, el total de establecimientos pasó de 3.938 a 7.481, logrando contener a 1.417.813 estudiantes. Si desagregamos este total, se obtiene que las escuelas primarias crecieron a una tasa anual de 3 por ciento, mientras los liceos lo hicieron a un 6,5 por ciento y los establecimientos superiores a un 5,7 por ciento, muy por sobre el ritmo de 3,3 por ciento en que se multiplicó la oferta total del sistema nacional. El drama era que después de treinta años de expansión, quienes estaban fuera de las aulas no solo eran más de los que estudiaban, sino que su número había crecido en este mismo lapso de tiempo: en 1960 los ‘inescolares’ eran 1.567.647 individuos entre 6 y 24 años.

Tabla n°. 4
NÚMERO DE ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES POR NIVEL, 1920-1960

	Primaria				Medio						Superior			Total		
	Fiscal	Municipal	Particular	Total	Secundaria			Enseñanza Especial			Fiscal	Particular	Total	Fiscal	Particular	Total
					Fiscal	Particular	Total	Fiscal	Particular	Total						
1920	3.214		429	3.643										3.214	429	3.643
1921	3.152		419	3.571										3.152	419	3.571
1922	3.170		477	3.647										3.170	477	3.647
1923	3.225		482	3.707										3.225	482	3.707
1924	3.357		459	3.816										3.357	459	3.816
1925	3.384		493	3.877										3.384	493	3.877
1926	3.389		418	3.807										3.389	418	3.807
1927	3.347		406	3.753										3.347	406	3.753
1928	3.149		495	3.644										3.149	495	3.644
1929	3.175		426	3.601										3.175	426	3.601
1930	3.177		535	3.712	79	96	175	13	38	51			22	3.269	669	3.938
1931										135			22			
1932																
1933																
1934	3.227		603	3.830	83	150	233			137			25	3.310	753	4.063
1935	3.264		686	3.950	83	147	230			149			26	3.347	833	4.180
1936	3.668		1.042	4.710	85	148	233			158			26	3.753	1.190	4.943
1937	3.597		1.059	4.656	85	150	235			153			26	3.682	1.209	4.891
1938	3.623		1.115	4.738	91	186	277			155			26	3.714	1.301	5.015
1939	4.850		1.091	5.941	86	130	216			151			26	4.936	1.221	6.157
1940	4.222	115	1.005	1.342	89	191	280							4.426	1.196	5.622
1941	3.719	100	1.062	4.881	90	174	264							3.909	1.236	5.145
1942	4.035	142	1.126	5.303	91	188	279							4.268	1.314	5.582
1943	3.798	126	1.124	5.048	91	184	275							4.015	1.308	5.323
1944	3.926	102	1.214	5.242	90	184	274							4.118	1.398	5.516
1945	3.943	104	1.301	5.348	90	191	281							4.137	1.492	5.629
1946	3.874	95	1.047	5.016	97	194	291			207			20	4.066	1.241	5.307
1947	3.931	94	1.506	5.531	89	198	287			201			26	4.114	1.704	5.818
1948	4.087		1.762	5.849	96	200	296			215			27	4.183	1.962	6.145
1949	4.090		1.948	6.038	100	208	308			219			27	4.190	2.156	6.346
1950	4.056	90	2.037	6.183	101	222	323			221			35	4.247	2.259	6.506
1951	4.022	83	2.117	6.222	101	244	345			215			35	4.206	2.361	6.567
1952	4.033	90	2.248	6.371	101	262	363			213			38	4.224	2.510	6.734
1954	4.069	99	2.419	6.587	102	301	403			215			53	4.270	2.720	6.990
1955	4.205	41	2.514	6.760	112	314	426			205			73	4.358	2.828	7.186
1956	4.268	27	2.312	6.607	117	329	446			234			76	4.412	2.641	7.053
1957	4.395	22	2.275	6.692	120	360	480			253			56	4.537	2.635	7.172
1958																
1959																
1960	3.950		2.250	6.200	132						105	121	226			

Fuente: AE., varios años.

Cuando comenzó a regir la obligatoriedad primaria en 1921, el número de escuelas primarias era de 3.643, educando al 55,4 por ciento de los niños de la cohorte. Sin embargo, a partir de 1927 disminuyeron con rapidez; ese año se cerraron alrededor de 200 fiscales, se suprimieron cursos, se refundieron otros, y se detuvo la escasa pero

permanente reparación y construcción de edificios escolares. En 1930 había menos escuelas públicas en el país, acorde con la disminución del gasto en instrucción del 22 por ciento al 14,1 por ciento del presupuesto nacional. En efecto, la crisis económica de 1929 agravó un periodo ya convulsionado interiormente en lo político y lo social; hubo inestabilidad en la organización institucional del sistema, se ensayaron sucesivas fórmulas, y en 1928 se quebró la línea de ascenso de la cobertura primaria. La contracción de la matrícula fue a tal punto que ni siquiera el aumento de la obligatoriedad hasta los quince años, decretada bajo el gobierno de Carlos Ibáñez en 1929, impactó en el alza de población escolar sin instrucción.⁹ Si en 1930 el 40 por ciento de los niños entre 6 y 12 años estaba fuera de las escuelas, en 1940 la cifra había aumentado al 43 por ciento. Haciéndose cargo del problema, el censo de 1940 precisó el concepto de ‘inescolares absolutos’ para calcular el número de niños que nunca había pasado por la escuela a diferencia de quienes sí lo habían hecho en forma ocasional, tal como se acostumbraba asistir hasta que la obligatoriedad fue consolidándose. El cálculo de los inescolares absolutos también fue negativo, ya que si en 1930 representaban el 23,8 por ciento de la cohorte (362.500 niños) en 1940 alcanzaron el 28,2 por ciento.¹⁰

La documentación confirma una preocupación explícita de las autoridades por la condición de los locales, aunque era complejo sistematizar los detalles técnicos de infraestructura cuando dos tercios de las escuelas funcionaban en viejos caserones en arriendo, los que solo a veces eran reacondicionados.¹¹ Ante las noticias de su decrepita situación, e incluso de accidentes por derrumbes, Amanda Labarca los describió como «albergues mediocres o destartalados», sin los requerimientos higiénicos de aire puro, jardines, gimnasios y baños.¹² En la década de 1930 solo el 23 por ciento estaba en «condiciones de conservación aceptable»¹³. Esta realidad hacía prácticamente imposible calcular la capacidad efectiva en número de aulas disponibles. Solo se sabía que la obligatoriedad le exigía al Estado abrir tantas escuelas primarias como las que existían en ese entonces, y que si las escuelas primarias habían aumentado en el periodo era gracias a la apertura de las particulares. Esta última constatación alentó la urgencia de establecer una política nacional de infraestructura que incorporara la iniciativa privada como estrategia para suplir el déficit fiscal.

En 1937 se constituyó la Sociedad Constructora de Establecimientos Educacionales, reabriendo uno de los debates más sustantivos sobre políticas del sector, vinculado al rol que le cabía al Estado y a la sociedad en la provisión de los derechos sociales.¹⁴ El

asunto no era nuevo: había salido a la palestra a propósito del proyecto sobre la incorporación de un curso de religión en las escuelas públicas presentado un año antes por los conservadores. Esta vez resurgía porque la educación, una tarea preferente del Estado según la Constitución de 1925, se dejaba en manos de una sociedad anónima de accionistas que operaría con capitales públicos y privados. La figura legal le concedía al Presidente de la República el permiso para utilizar con fines educacionales los bienes raíces fiscales, donaciones, herencias y legados muertos en los bancos.¹⁵

Para la derecha el punto central estaba en que el principal accionista de esta sociedad sería el propio Estado y, según las palabras del diputado Alejo Lira, la iniciativa privada era la única alternativa para cumplir con la obligatoriedad.¹⁶ Si la ley entregaba incentivos para la inversión de los particulares, el fisco no solo podría ahorrarse el elevado costo de los arriendos, sino incrementar esa suma a través de una buena gestión. Se calculó que el Estado debía destinar doscientos millones de pesos para construir las escuelas que faltaban, y según el presupuesto del Ministerio en 1930 se gastaban 20 mil pesos en construcciones, 271 mil pesos en reparaciones, y 5.627.445 pesos en arriendos. La izquierda reaccionó cuestionando el proyecto porque era «una vulgar empresa comercial o una sociedad explotadora», como lo declaró el diputado socialista Emilio Zapata.¹⁷ Rechazaron incorporar la lógica de mercado para evitar un precedente en la intromisión de particulares en asuntos estatales; temían la especulación, el lucro y el amiguismo.

Finalmente, la Sociedad inició sus actividades con el objetivo de levantar hacia 1960 un total de 1.883 locales con estándares pedagógicos, de los cuales un 75 por ciento serían escuelas primarias y un 25 por ciento liceos.¹⁸ Estos últimos eran excesivamente pocos con respecto a las escuelas y el aumento demográfico, generando una oferta educativa de forma piramidal que segregaba el acceso a la educación por el solo hecho de no existir locales suficientes. El problema no era nuevo, pero en este periodo hizo crisis cuando la demanda aumentó y las aulas no lograron contener «[...] la presión de los padres, deseosos de dar educación a sus hijos».¹⁹

A fines de la década de 1950 el balance de la política en infraestructura no era del todo satisfactorio; solo se habían construido 327 establecimientos con una capacidad de 623.393 m² para 202.117 nuevos escolares.²⁰ Sin embargo, según la Superintendencia de Educación, los niños en edad escolar que no recibían instrucción eran alrededor de 650 mil, una cifra incluso más alta que en la década anterior. El organismo contabilizó que

de ellos, «400.000 tenían entre 7 y 14 años y, en su mayoría, eran inescolares absolutos [...] mientras el resto solo permanecía dos o tres años en la enseñanza primaria».²¹ Se trataba de un ‘ausentismo escolar obligado’, como sentenció una editorial del *Diario Austral* de la ciudad de Temuco, a causa de la falta de locales, profesores, recursos, y la escasa preocupación del gobierno por hacer cumplir la obligatoriedad.

Por su parte, el problema del liceo fue que no dio abasto para contener su demanda.²² Hacia 1952 la población escolar de los establecimientos fiscales y particulares se había duplicado, y triplicado la de las escuelas técnico-vocacionales. Pero el problema era doble, porque mientras los estudiantes se agolpaban en edificios no siempre adecuados, llegando a una cifra de dudosa factibilidad pedagógica (320 alumnos en promedio por liceo), el número de jóvenes que quedaba fuera creció en más de ochenta mil. El director general de enseñanza secundaria describió la situación con dramatismo y propuso tomar medidas de ‘emergencia’ ante la incapacidad del Estado para financiar la construcción de nuevos locales con el objetivo de «aliviar la angustia de padres y apoderados que no encuentran ubicación para sus hijos».²³ En medio de la discusión por las subvenciones a la educación privada, se aprobó en 1954 la llamada Ley Herrera, en referencia a Felipe Herrera, ministro de Hacienda del gobierno de Ibáñez, quien impulsó la entrega de facilidades impositivas a quienes financiaran infraestructura educacional.

3. OTRA VEZ EL TERRITORIO

Al iniciarse el gobierno de Jorge Alessandri Rodríguez en 1958, la nueva administración heredó las consecuencias de este desajuste estructural entre oferta y demanda, agudizadas por una tendencia creciente a la centralización de los establecimientos educacionales en las principales ciudades del país, sobre todo de los niveles medio y superior. El proceso consolidó la segregación territorial de la enseñanza y la exclusión del mundo rural.

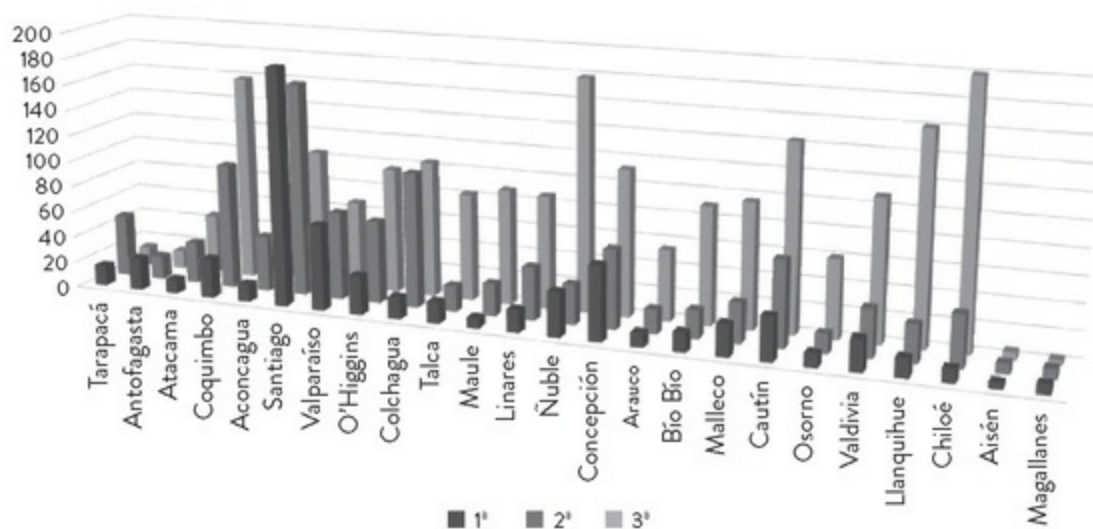
El censo de 1960 constató que el 68,2 por ciento de la población vivía concentrada en centros poblados con «características urbanas» (calles y servicios), dentro de la cual distinguió a quienes lo hacían en grandes ciudades con más de 20 mil habitantes.²⁴ La razón era el notorio aumento desde 1940 de lo que se denominó ‘coeficiente de urbanización’, es decir, el número de población que residía en localidades, generalmente

núcleos urbanos. La constatación fue elocuente de un profundo cambio cultural asociado a la rápida transformación del patrón de asentamiento; un 50,9 por ciento de los chilenos habitaba en urbes de gran tamaño, cuyo número se había multiplicado en muy pocos años de veinte a treinta y seis, mientras el campo se despoblaba. Este porcentaje dejaba a Chile como uno de los países latinoamericanos más urbanizados, imponiendo una nueva tensión al desarrollo de la infraestructura escolar relativa a su necesario ajuste a la distribución territorial de la demanda para evitar financiar establecimientos vacíos.

El asunto fue crucial para el nivel primario dado que la enorme mayoría de las escuelas eran de carácter rural, ubicadas en localidades de pequeño tamaño. En efecto, el gráfico n°. 3 pone en evidencia la segmentación territorial de la enseñanza primaria en 1952 a partir de la clasificación de las escuelas en 1º, 2º y 3º grado, según los años curriculares que impartían. La primaria contaba con un total de seis años, segmentados en tres grados de dos años cada uno. Las diferencias entre unas y otras escuelas dependían de su dotación y profesorado, así como de las características vocacionales de la demanda local, lo que inevitablemente hacía intervenir el patrón de asentamiento en su distribución. Las escuelas podían ser ‘completas’ o ‘incompletas’; las completas, ‘superiores’ o de ‘primera clase’, contaban con los tres grados, es decir, seis años de cursos en los que se estudiaba el total del currículo. Eran las de mejor construcción y materiales, regentadas por los mejores profesores, todos ellos normalistas; eran urbanas y estaban ubicadas en las ciudades de Santiago, Valparaíso y Concepción. Fueron escasas dado su alto costo para el Estado, comprendiendo un 16 por ciento del total, y en ellas se educaba a un pequeño grupo de niños que hasta 1952 no subía del 13,7 por ciento de la matrícula, tal como lo señala la tabla n°. 5.

Gráfico n°. 3

ESCUELAS PRIMARIAS DE 1ª, 2ª Y 3ª CATEGORÍAS SEGÚN DISTRIBUCIÓN POR PROVINCIA, 1952



Fuente: *Anuario Estadístico*, varios años.

Tabla nº. 5
MATRÍCULA DEL NIVEL PRIMARIO POR CATEGORÍA DE ESTABLECIMIENTOS

	Curso Parvulario	1º grado (6 años)	2º grado (4 años)	3º grado (2 años)	Cursos Especiales	Sin infor- mación
1934	0,4%	9,5%	26,2%	64,0%		
1935	0,9%	8,6%	24,3%	66,2%		
1936	0,4%	9,9%	24,3%	65,4%		
1937	0,3%	9,9%	25,4%	64,3%		
1938	0,3%	10,2%	25,9%	63,6%		
1939	0,6%	9,1%	25,7%	64,6%		
1940	0,7%	10,3%	26,9%	62,1%		
1941	0,7%	10,6%	27,0%	61,7%		
1942	0,7%	11,3%	28,0%	60,0%		
1943	0,7%	12,0%	29,2%	57,9%	0,3%	
1944	0,7%	10,0%	26,4%	55,0%	0,6%	7,3%
1945	0,7%	12,0%	26,5%	54,7%	0,8%	5,3%
1946	0,8%	11,7%	26,1%	55,2%	0,7%	5,5%
1947	1,1%	11,0%	25,7%	56,2%	0,8%	5,3%
1948	1,0%	12,9%	27,4%	57,9%	0,7%	
1949	1,2%	13,2%	27,6%	56,6%	1,4%	
1950	1,2%	13,4%	27,8%	56,7%	0,9%	
1951	1,2%	14,0%	28,0%	55,3%	1,6%	
1952	1,3%	13,7%	27,7%	55,4%	1,8%	
1954	1,8%	14,6%	28,1%	53,2%	2,1%	0,1%
1955	2,0%	15,1%	28,8%	52,5%	1,5%	0,1%
1956	2,3%	15,5%	29,0%	50,9%	2,0%	0,3%
1957	2,6%	16,5%	29,2%	50,5%	0,9%	0,2%

Fuente: AE., varios años.

El resto de las escuelas eran ‘incompletas’ o ‘elementales’, podían ser de ‘segunda clase’ con cuatro años escolares, o de ‘tercera clase’ con solo dos. Eran escuelas muy disímiles unas de otras en su calidad. A mediados del siglo XX, un 25,4 por ciento eran de segundo grado concentrándose en las zonas suburbanas de la ciudad de Santiago y Valparaíso, y las capitales departamentales de ambas provincias. Asimismo, las había en las urbes mineras y portuarias del extremo norte del país, y en las pequeñas ciudades de los valles rurales de Coquimbo, Colchagua y Concepción. Todas las restantes eran escuelas de tercer grado, las cuales representaban más del 50 por ciento del total, eran rurales y mixtas, para abaratar costos, con una asistencia bastante aleatoria y escasa, teniendo los peores resultados escolares.

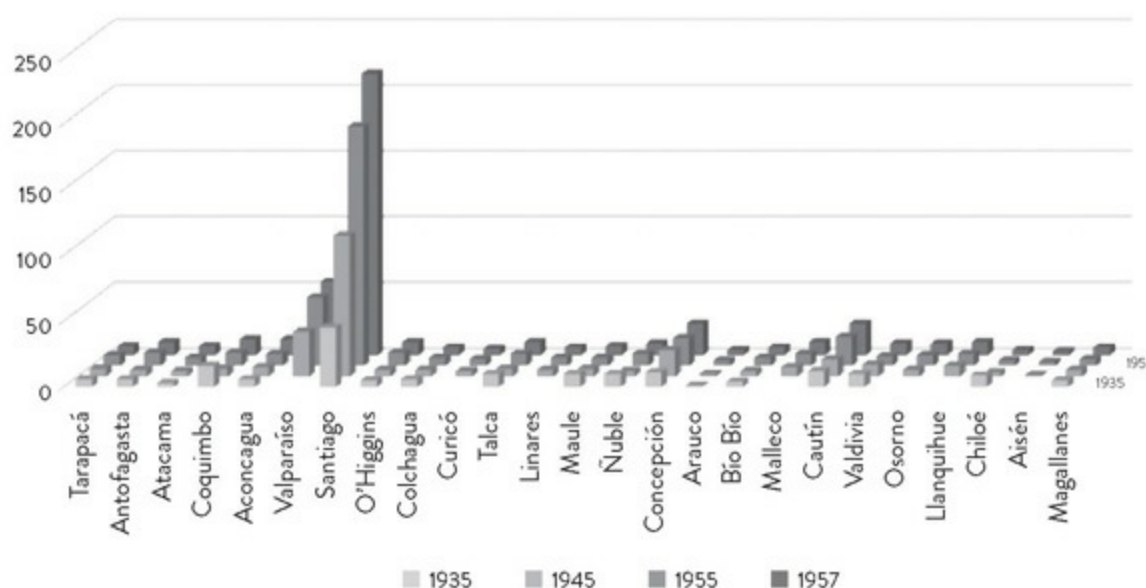
En 1950 el Plan de Educación de Emergencia, diseñado para hacer frente al exceso de demanda, reconoció la existencia de locales mal aprovechados que podrían usarse con

doble jornada, y la necesidad de reubicar escuelas rurales y suburbanas que no contaran «con una dotación de alumnos que justifique su actual ubicación». El director general de educación primaria fue enfático en declarar la necesidad de iniciar un proceso de redistribución de una red escolar muy extensa y desigual.²⁵

Los datos de matrícula según tipos de escuelas que presenta la tabla n°. 5 constatan el alza de escolarización en escuelas superiores y de segundo grado, mientras se iban despoblando las rurales al ritmo de la migración hacia centros urbanos de mayor jerarquía. El mapa n°. 1 complementa esta información con la geografía de la trama escolar de 1952, constatando primero, la enorme cantidad de localidades que a pesar del fomento de la oferta aún no contaba con una escuela primaria; segundo, su concentración en los valles centrales y en la costa central y sur del país, donde se ubicaban las ciudades y puertos de mayor jerarquía administrativa, servicios y población (San Felipe, Los Andes, Viña del Mar, Quillota y Quilpué, San Bernardo, San Antonio; Rancagua, San Fernando, Curicó, Talca, Cauquenes, Linares, Chillán; Talcahuano, Coronel, Lota, Tomé); y tercero, la consolidación de zonas regionales educativas. Santiago y Valparaíso se posicionaron como los principales núcleos de la oferta primaria, a lo que se agregaron ciudades de mayor desarrollo durante el periodo como La Serena, Coquimbo y Concepción. Hacia el sur, la provincia de Cautín, en la antigua frontera de la Araucanía, se consolidó como una zona de alta oferta primaria en la ciudad de Temuco, y en poblados rurales y centros misionales en el campo.²⁶

Ahora bien, la mayor centralización se produjo en el nivel medio. La explosión de la demanda y el excesivo centralismo de una oferta limitada y concentrada en el núcleo urbano del país desataron críticas y movilizaciones de los padres, profesores y estudiantes. Los liceos se ubicaron en zonas de alta concentración de población mayor de catorce años, cuyos movimientos hacia el centro siguieron la actividad económica, industrial y comercial, en medio de ciclos de estancamiento agrícola y pobreza rural.²⁷ Como lo demuestra el gráfico n°. 4, hacia 1960 el 43 por ciento de la población entre 15 a 19 años residía en la capital, en donde funcionaban la mitad de los liceos del país, educando al 44 por ciento del total de estudiantes secundarios de Chile. Valparaíso lo secundaba, pero a otra escala, aglutinando 12 por ciento de los liceos, seguido por Concepción y Cautín con el 5 por ciento.

Gráfico nº. 4
DISTRIBUCIÓN DE LICEOS Y COLEGIOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA POR PROVINCIA, CHILE, 1935-1955



Fuente: *Anuario Estadístico, 1930-1957.*

Los datos demuestran que el desarrollo de la infraestructura secundaria no solo fue insuficiente para contener a una demanda inédita, sino excesivamente centralizada, lo cual consolidó la exclusión irremontable de la población de localidades rurales. Basta mirar los resultados educacionales hacia el final del periodo para palpar la segregación social que la expansión de la oferta tendió a consolidar. Si en Chile los años de escolarización habían crecido a 4,9, en las áreas rurales la cifra tan solo era de 2,4 años.²⁸ El problema evidencia, además, la enorme dificultad que la mayoría de los estudiantes enfrentaba para terminar sus trayectorias educacionales.²⁹

4. SEGREGACIÓN EDUCACIONAL

A inicios de la década de 1960 las consecuencias sociales de la estructura piramidal con que había crecido el sistema nacional de educación multiplicaron la crítica a sus bajos resultados. Se acusaba a los gobiernos de perder el tiempo en la política y no brindarle

una ‘atención preferente’ a la educación, aunque flotaba en el ambiente político una esperanza en el gobierno tecnocrático liderado por Jorge Alessandri Rodríguez.³⁰

La estadística constató que la expansión de la oferta no había modificado en un ápice la existencia de un amplio piso elemental primario, con una doble ‘garganta’ que estrechaba en forma abrumadora las trayectorias educacionales a medida que se avanzaba hacia el nivel medio y los ciclos terminales. De hecho, el análisis del gasto público por niveles es correlativo a esta forma de crecimiento piramidal. El desglose de las partidas del Ministerio de Educación detalladas en la tabla n°. 6, permite constatar que el nivel primario acaparó en todo el periodo la mayor inversión. Más de la mitad del presupuesto fiscal se destinaba a las escuelas primarias, sobre todo para pagar el sueldo del magisterio, que era el costo más elevado y siempre en alza debido a la inflación. A partir de mediados de siglo la complejización del sistema se vio reflejada en el aumento sostenido del gasto en administración, despertando una crítica sostenida por la ineficiencia de un sistema que había crecido en forma inorgánica, doblando costos y, para el sector más progresista del radicalismo y la izquierda, regresivo.

En efecto, entre 1930 y 1960 las partidas que más crecieron fueron las de administración y la de educación superior, mientras la cobertura en 1955 daba cuenta que el 67 por ciento de los infantes estaba matriculado en una escuela primaria, el 30 por ciento de los jóvenes lo estaba en un liceo y tan solo un 3 por ciento lo hacía en una universidad o escuela anexa, profesional o universitaria. La distancia entre la cantidad de quienes accedían a la educación elemental y los que lograban continuar a los ciclos terminales era evidente. Todo indica que la expansión educacional —sobre todo de la primaria— produjo una presión por mayores oportunidades en los niveles siguientes que chocó con la escasez de la oferta y su centralización territorial. Es decir, la forma del crecimiento piramidal de la cobertura profundizó la segregación social reflejada en las reales posibilidades educativas de la población. A ello habría que agregar las serias dificultades de los propios estudiantes para llegar y permanecer en los cursos superiores.

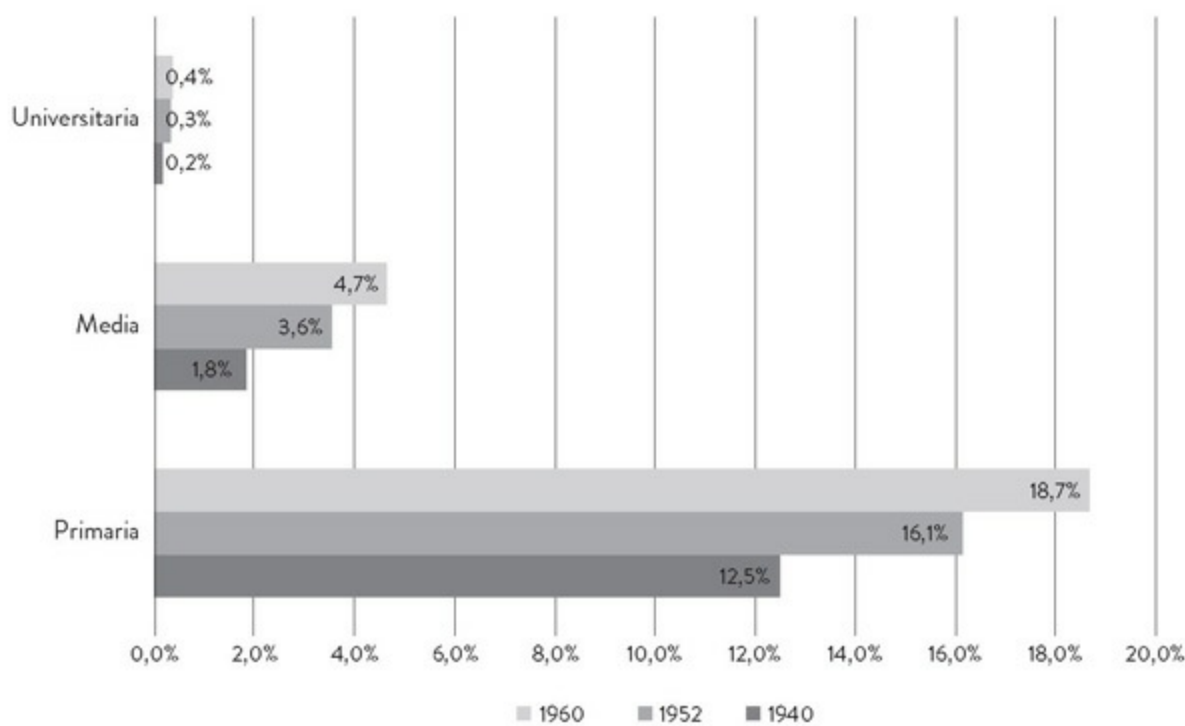
Tabla n°. 6
ESTRUCTURA INTERNA DEL GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN
(Presupuesto del Ministerio de Educación según Direcciones Generales, 1930-1960)

	Secretaría y Administración General	Dirección General de Educación Primaria	Dirección de Educación Secundaria	Dirección General de Educación Especial	Dirección General de Bibliotecas, Archivos y Museos	Superintendencia de Educación	Total
1930	15,1%	57,9%	21,2%	4,9%	1,0%		100,0%
1931	4,4%	69,4%	20,2%	4,9%	1,2%		100,0%
1932	10,6%	65,0%	19,1%	4,4%	0,9%		100,0%
1933	22,6%	58,6%	15,1%	3,1%	0,7%		100,0%
1934	21,9%	55,8%	15,4%	6,2%	0,7%		100,0%
1935	22,0%	55,2%	15,5%	6,6%	0,7%		100,0%
1936	20,6%	57,1%	15,0%	6,6%	0,7%		100,0%
1937	22,4%	55,4%	14,8%	6,8%	0,7%		100,0%
1938	24,1%	52,6%	14,8%	7,7%	0,8%		100,0%
1939	21,9%	53,9%	15,5%	7,9%	0,8%		100,0%
1940	23,2%	52,3%	15,1%	8,5%	0,9%		100,0%
1941	18,5%	55,8%	15,2%	9,5%	0,9%		100,0%
1942	15,1%	56,7%	15,1%	12,2%	0,9%		100,0%
1943	16,5%	55,5%	14,2%	12,8%	1,0%		100,0%
1944	16,1%	56,6%	13,7%	12,8%	0,9%		100,0%
1945	14,8%	59,6%	13,2%	11,6%	0,8%		100,0%
1946	16,2%	56,1%	14,0%	12,8%	0,8%		100,0%
1947	14,6%	55,8%	15,5%	13,3%	0,9%		100,0%
1948	17,3%	52,5%	16,2%	13,3%	0,8%		100,0%
1949	17,3%	53,8%	15,1%	13,1%	0,7%		100,0%
1950	19,3%	53,1%	14,2%	12,7%	0,7%		100,0%
1951	18,5%	52,7%	13,9%	14,1%	0,7%		100,0%
1952	27,8%	46,3%	12,7%	12,3%	0,8%		100,0%
1953	31,4%	46,8%	12,1%	9,1%	0,6%		100,0%
1954	32,6%	44,8%	13,5%	8,3%	0,5%	0,3%	100,0%
1955	36,5%	42,0%	12,0%	8,7%	0,6%	0,3%	100,0%
1956	31,3%	47,6%	12,1%	8,4%	0,4%	0,2%	100,0%
1957	29,2%	52,4%	10,4%	7,6%	0,3%	0,2%	100,0%
1958	31,2%	46,5%	12,3%	9,3%	0,4%	0,2%	100,0%
1959	30,5%	47,5%	12,0%	9,4%	0,4%	0,2%	100,0%

Fuente: *Ley de Presupuesto de la Nación*, varios años.

Si la educación se asoció a expectativas de productividad, desarrollo y promoción social, no bastaba con extender la capacidad del sistema educacional, sino que los niños pudiesen completar su formación. Es por eso que a las cifras de matrícula se debe asociar el análisis de la asistencia y la deserción escolar para dar cuenta de los resultados que tuvo el crecimiento de la cobertura. Según la información del gráfico n°. 5, entre 1940 y 1960 se produjo un aumento absoluto y relativo de la asistencia escolar en todos los niveles educacionales. Hasta la década de 1950 el ritmo fue acelerado, para finalmente estancarse durante la década siguiente.

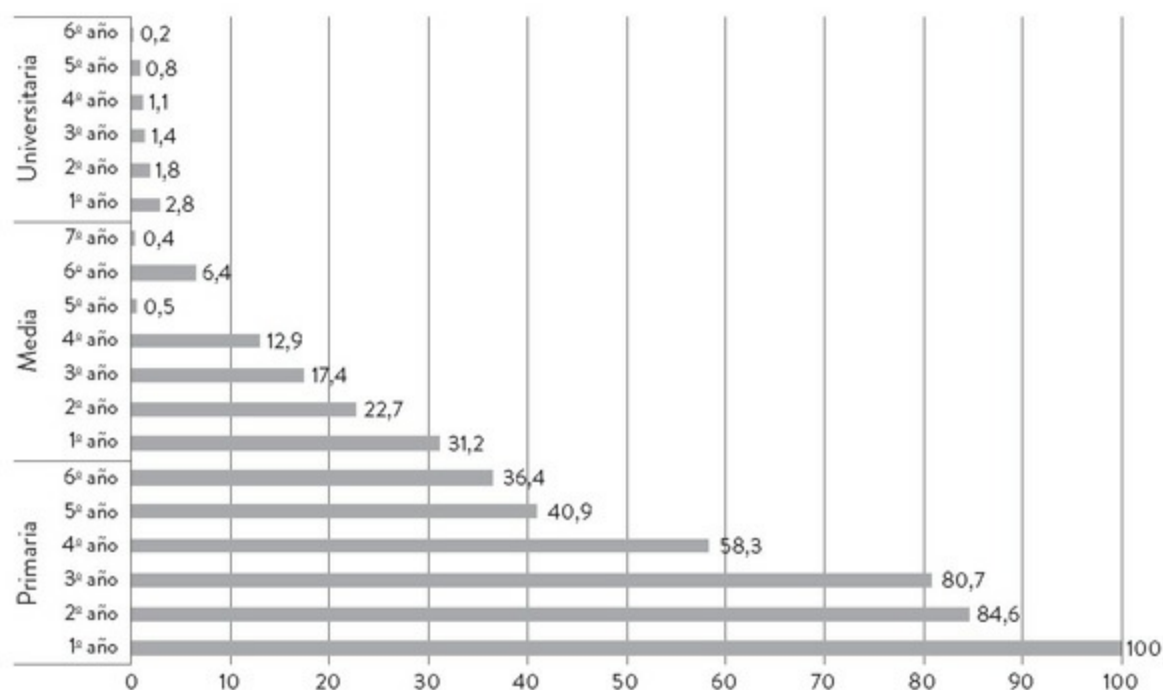
Gráfico n°. 5
PORCENTAJE DE ASISTENCIA DE LA POBLACIÓN MAYOR DE 6 AÑOS SEGÚN NIVELES
EDUCACIONALES, 1940-1960



Fuente: Censo 1960.

Pese a las dificultades económicas, la convulsión social y la crisis política del país, las cifras confirman el avance educacional de quienes lograban ingresar a un establecimiento. Entre 1940 y 1960 la asistencia primaria creció a una tasa anual del 5,8 por ciento y la secundaria a un elevado 27,5 por ciento. Sin embargo, estos promedios esconden una de las mayores dificultades entre los escolares, relacionada con la factibilidad de completar su trayectoria al cursar los tres niveles de enseñanza. El orden de las magnitudes es elocuente. En 1952 el 80,6 por ciento de los niños entre 7 y 15 años cursaba primaria; 19,9 por ciento secundaria y un 5,9 acudía a una escuela especial entre los 15 y 19 años. A modo de contrapunto, tan solo un 1,6 por ciento llegaba a la universidad.³¹ Existía un considerable número de estudiantes en los primeros cursos de primaria. La barrera de entrada era lograr matricularse en un establecimiento, pero inmediatamente después, tal como se indica en el gráfico n°. 6, era superar el primer año. La segunda barrera era ingresar al nivel medio y completar el tercer grado, a los cuales llegaba menos de un 1 por ciento de quienes habían ingresado a primaria.

Gráfico n°. 6
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA ASISTENCIA POR CURSO Y NIVEL EDUCACIONAL, 1960
(100% equivale a 280.196 estudiantes de 1º enseñanza primaria)



Fuente: Censo de 1960, p. 99.

Para analizar el fenómeno es fundamental el cálculo específico de la deserción, el cual es metodológicamente muy complejo debido a la falta de datos seriales de un mismo grupo de estudiantes a través del tiempo. Por lo tanto, las cifras del gráfico n°. 6 están construidas en base a la relación porcentual de la asistencia de cada curso con respecto a la asistencia del primer curso en un año específico.³² Este dato no refleja exactamente la deserción, pero da una idea de los estudiantes que abandonaban la educación a través de los grados.³³ Las cifras evidencian que la mayor salida se producía en el nivel primario en los cursos iniciales. Además, un 40 por ciento de los estudiantes era repitente, gastando una gran cantidad de tiempo en llegar a los cursos más altos. En el camino eran muchos los que desertaban, sobre todo después del primer y tercer año, aunque su porcentaje fue disminuyendo: si en 1940 el 16 por ciento de los niños que ingresaban al nivel primario llegaba a sexto año, en 1957 lo hacía el 23 por ciento, y en 1960 un 35,3 por ciento logró superar el 4º, 5º y 6º año de estudios.

Otro de los obstáculos era la supervivencia al pasar a la enseñanza secundaria y peor

aún a la superior. El sociólogo Eduardo Hamuy, experto en metodologías cuantitativas, calculó que en las promociones de 1940, 1941 y 1942, de cien estudiantes que comenzaron sus estudios primarios, solo nueve se encontraba asistiendo al nivel medio seis años más tarde, y apenas tres llegaron al último curso. La peor brecha se producía en el nivel universitario, pues su acceso era en extremo restringido.³⁴ Si entre 1940 y 1960 el número de personas que había terminado algún curso de enseñanza media se había duplicado desde el 12,8 por ciento al 23,9 por ciento en la cohorte correspondiente, los individuos con algún año de enseñanza universitaria aprobado se habían mantenido en un constante 1,8 por ciento.³⁵

Es decir, en 1960 solo un tercio de quienes ingresaban a algún curso de primaria terminaba sexto año, y solo el 17 por ciento de quienes habían aprobado algún curso del nivel medio lograba completar los dos últimos.³⁶ Asimismo, según datos del ya mencionado Instituto de Sociología, apenas el 1,6 por ciento de los chilenos contaba con educación universitaria y un 2,4 por ciento contaba con formación especializada.³⁷ Las críticas al carácter ‘aristocratizante’ de la educación no se hicieron esperar, sobre todo en el caso de la formación secundaria. El mayor reparo era que la escuela primaria no proveía los contenidos mínimos para una convivencia democrática; ella no formaba, solo preparaba para el liceo, y este último estaba organizado para ingresar a la universidad. En otras palabras, desde ‘abajo’ se iba seleccionando a unos pocos para un ciclo final que era ínfimo en posibilidades. El aumento de las escuelas especiales profesionales fue pensado como solución, pero la estadística confirmaba que los estudiantes preferían la universidad. En 1960 el 24,5 por ciento de los jóvenes entre los 15 a 19 años que había pasado por algún curso de enseñanza media prefería el liceo en comparación con un 2,6 por ciento de quienes entraban en una escuela comercial y un 1,5 por ciento a un establecimiento de educación industrial.³⁸

Ad portas de la elección presidencial de 1964, la expansión de la cobertura había impactado positivamente en el crecimiento de los sectores medios del país, pero con serios reparos, ya que la segregación social se reflejaba con crudeza en las reales posibilidades de éxito educativo de la población. La Comisión de Planeamiento Integral de la Educación, organizada por el Ministerio de Educación con el apoyo de la Unesco, calculó que entre 1940 y 1960 la población sin ningún año de estudio aprobado entre los mayores de 5 años se había reducido desde el 26,5 por ciento al 16,9 por ciento, calculando que para 1964 el 94 por ciento de cada cohorte de edad pasaría por el sistema

educacional, al menos un año.³⁹ Eso era un avance considerable pero no suficiente para superar una educación reducida, en los hechos, a una alfabetización funcional. Asimismo, los datos revelaban que el crecimiento del sistema no había logrado revertir la forma piramidal de la distribución escolar, sino que la consolidó. La segregación de la enseñanza se hizo crónica porque el paso por el sistema de educación dependía de la oferta en combinación con los factores socioeconómicos y el patrón de asentamiento de las familias.⁴⁰

La realidad declarada por las cifras evidenció la necesidad de construir una sociedad democrática, levantar el estándar de vida y modificar la política hacia la justicia social. En 1964, si bien la obligatoriedad no había sido alcanzada y un 15,6 por ciento de los mayores de quince años (75 mil habitantes) permanecían analfabetos, el nivel educacional de las nuevas generaciones se había elevado a 5,2 años.⁴¹ En las zonas urbanas este índice se elevaba a 5,9, mientras en las rurales disminuía a 3,5 años. Estos promedios escondían fuertes discrepancias, ya que mientras la mayor parte de la población no recibía más de seis años de escolaridad, había un grupo cercano al 2 por ciento que alcanzaba a recibir 18 años.⁴² Como se declaró en la prensa:

[...] todos los jóvenes tienen derecho a recibir una educación lo más completa posible, de acuerdo con sus capacidades y talento, y es preciso eliminar, con medidas asistenciales, los efectos de la diferencia de condición social y económica que coartan ese derecho, porque es obligación del Estado formar mejores ciudadanos y ofrecer a todos iguales oportunidades para distribuirse, según sus dotes, en las diversas actividades nacionales.⁴³

Sin duda la educación cambió en el periodo estudiado, pero a un ritmo lento y sin las modificaciones institucionales, económicas, políticas y sociales requeridas frente a una sociedad con aspiraciones democráticas. Durante este segundo ciclo expansivo (1920-1960), el crecimiento de la educación como un derecho social se instaló como un fundamento legítimo y, a la vez, como la agencia que haría factible dar posibilidades de desarrollo a todos los individuos de la nación. Como se ha dicho, la relación directa entre educación y economía exigió un avance coordinado de la cobertura en sus tres niveles para asegurar que el progreso industrial reportara beneficios reales a todos los sectores sociales. Y si bien el crecimiento del sistema ocurrió, lo hizo con grandes contradicciones. La demanda por enseñanza aumentó más rápido de lo que lo hizo la población y la propia oferta educativa; hubo más niños que educar, su universo fue cada

vez más heterogéneo y las trayectorias educativas se diversificaron en los ciclos terminales. Sin embargo, el impacto de este desarrollo profundizó la estructura piramidal del sistema con una base primaria muy amplia y escasas posibilidades reales para terminar sus niveles superiores. A eso se agregó su extensión territorial cada vez más urbana, centralizada en las grandes ciudades y en las provincias centrales del país, con exageración en el nivel medio. De esta forma, el crecimiento educacional terminó generando su propia crisis. Al iniciarse el gobierno de Eduardo Frei, el problema de la educación era una olla a presión, cuya explosión podría ocurrir en cualquier momento si no se reformaba estructuralmente el sistema nacional.

LA POLÍTICA Y LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS¹

Macarena Ponce de León

1. LA SECTORIZACIÓN DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

En 1932 Arturo Alessandri Palma volvió por segunda vez al Palacio de La Moneda como Presidente de Chile, apoyado por una alianza entre liberales y radicales. Ese año, además, hubo elecciones parlamentarias, señalando el fin de uno de los periodos políticos más convulsionados de la historia del país tras la abrupta crisis del régimen parlamentarista en 1924 junto al deterioro social y económico de la Primera Guerra Mundial. Nunca antes los cambios políticos se movieron tan rápido: las calles fueron el teatro de la convulsión socioeconómica que provocó la crisis de 1929, cuyos alcances eran insospechados hasta entonces.² En menos de ocho años (1925-1932) hubo cuatro elecciones presidenciales, una parlamentaria, un congreso designado durante el gobierno autoritario de Carlos Ibáñez del Campo y un fallido experimento de una república socialista liderada por militares. Para la historiografía conservadora y legalista, este fue un momento de anarquía donde el país perdió los fundamentos de su legitimidad constitucional democrática, recuperada en 1932. El argumento es que solo desde entonces fue posible la estabilidad institucional debido a la aplicación de la Constitución de 1925, la consolidación del presidencialismo y la regularidad de las elecciones.³

En efecto, nadie podría dudar que fue un periodo de álgida disputa y movilización. Sin embargo, por paradójal que sea, en esos años se reelaboraron las bases institucionales del sistema educacional que operó con estabilidad hasta el gobierno de Eduardo Frei Montalva. Es más, en la reforma del Estado llevada a cabo durante el gobierno de Carlos Ibáñez se produjo una completa reorganización administrativa de la función educacional.⁴ Replicando la fórmula con que la Constitución de 1833 había definido al «Estado Docente», la nueva carta fundamental declaró que la educación era una atención

preferente del Estado, sancionándose en 1927 su ejercicio por medio del Ministerio de Educación Pública. Inmediatamente se disolvió el antiguo Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, sectorizándose los antiguos departamentos de educación en una nueva entidad ministerial. El objetivo era centralizar la gestión de los tres niveles educativos en un único sistema, equilibrando además su especialización interna.⁵ Hasta entonces, cada nivel constituía una especie de pequeño feudo en sí mismo, gestionados en forma parcelada y sin ninguna coordinación entre ellos. Incluso hubo casos en que las autoridades debieron lidiar con otras entidades públicas que cofinanciaban ciertas ramas de la enseñanza.⁶ El nuevo ministerio reunió las dos tareas del Estado Docente: fomento y fiscalización, estructurando su administración a través de las Direcciones Generales, y una futura superintendencia de educación a cargo de la expansión e inspección del sistema educacional y de la cultura.

La seguidilla de reformas y contrarreformas con que se echó a andar este nuevo andamiaje institucional retrasó su implementación, más no alteró el proceso de sectorización administrativa. Resulta interesante destacar la radical novedad que significó la configuración del ministerio como una organización especializada en la conducción del sistema educacional. A esta entidad le correspondía administrar la educación pública, supervisar la privada, aprobar los presupuestos universitarios e incentivar el desarrollo cultural del país. Por lo tanto, cumplía tareas administrativas, pedagógicas y políticas, cuya puesta en marcha estuvo cruzada por tensiones de la política en la medida que sus autoridades y burócratas participaban del debate educacional en tanto militantes de sus partidos y también como expertos de un saber cada vez más complejo.⁷

En 1933 el presidente Alessandri intentó reordenar el Estado y encausar las nuevas orientaciones sociales, pero debió lidiar con la consolidación del orden público. Lo primero fue «poner mano firme» para iniciar el año escolar.⁸ En su discurso ante el Congreso anunció el restablecimiento «del orden y la disciplina», y la consolidación de los nuevos organismos ministeriales.⁹ La tarea no era fácil, pues los efectos de la crisis económica estaban muy cerca y la política pulverizada, literalmente, entre diversas corrientes ideológicas y sociales en un sistema de partidos con fuertes contrapesos en sus polos. Más de treinta conglomerados y asociaciones de un movimiento civilista de sectores medios y profesionales, en alianza con los trabajadores, tuvieron representación parlamentaria, lo cual era un fenómeno inédito en la política electoral del país.¹⁰ A la

izquierda se incorporaron al juego democrático sectores marxistas como el Partido Comunista y el recién fundado Partido Socialista; por la derecha —autodefinida como tal desde 1931— se produjo una doble fractura en el histórico Partido Conservador tras la formalización de los nuevos sectores de matriz social cristiana.¹¹ El Partido Liberal, recientemente reunificado, completaba las fuerzas de derecha, mientras el centro estaba copado por el Partido Radical, de ideas progresistas y principal representante de los sectores medios.

Conservadores y liberales eran mayoría en ambas cámaras y fueron adquiriendo relevancia en el ejecutivo, desplazando a los radicales en la conducción del Ministerio de Educación desde 1934. Ambos partidos compartían el diagnóstico lapidario que la opinión pública tenía sobre la situación de estancamiento general de la educación. La derecha vinculó la disminución de los índices generales de la cobertura, pero sobre todo el alza del analfabetismo adulto y la deserción escolar, con una situación política y social tildada de ‘caótica’. Para los conservadores tradicionalistas, el ala más reaccionaria del viejo Partido Conservador, el asunto se explicaba por la ‘hiperdemocracia’, el liberalismo y el sufragio universal, responsables de una excesiva amplitud de derechos entregados a individuos sin educación, con la consecuencia directa de la anarquía institucional.

En julio de 1934 se produjo la llamada Matanza de Ranquil, en la cual el gobierno repelió una revuelta indígena asociada con elementos comunistas en una zona de extrema pobreza rural en la provincia de Cautín, en plena Araucanía. Inmediatamente, se priorizó desde el ejecutivo un discurso a favor de la educación rural y la educación indígena.¹² Asimismo, la politización de los profesores y estudiantes en las ciudades había trasladado a las calles sus exigencias sectoriales; la demanda por mejoras salariales y previsionales de los profesores propició huelgas y movilizaciones violentas que terminaron en represión.¹³

En efecto, la política de esos años convulsionados y los efectos de la crisis económica explican, en parte, por qué Alessandri no pudo hacer mucho en materia educacional. Sin embargo, hubo también razones institucionales al heredar una pesada e incompleta estructura ministerial, organizada en cinco direcciones generales con un carácter administrativo, y una superintendencia de corte técnico y político como ente fiscalizador, que no se concretó sino hasta 1953. La dirección de administración, que con el tiempo pasó a denominarse como subsecretaría, concentró la gestión financiera, técnico-

pedagógica y asistencial de todos los niveles, así como los fondos destinados a la enseñanza rural, la promoción de la alfabetización y la educación superior universitaria. La suma de todas estas tareas terminó haciendo de esta repartición la más pesada en cuanto a personal y presupuesto, lo cual revela la complejidad y tecnicismo en que devino el campo educativo. Por su parte, la Dirección de Educación Primaria estaba a cargo de las escuelas elementales y la formación del profesorado en escuelas normalistas, la educación secundaria de los liceos y la examinación a los colegios particulares; la Dirección General de Educación Especial reunía a los institutos comerciales, escuelas industriales y mineras, así como la Dirección General de Bibliotecas, Archivos y Museos. Cada una de estas era liderada por un director, secundado por inspectores provinciales instalados en el territorio, los cuales coordinaban a un ejército de visitadores especializados en la fiscalización de cada rama de la enseñanza. La información debía ser centralizada por la inspección general anclada en la subsecretaría.

Tabla n° 1
TIPOS DE ESTABLECIMIENTOS DE EDUCACIÓN DIFERENCIADOS POR NIVELES

	Primario	Medio		Superior
		Secundario	Especial	
Fiscales	Completas e incompletas o diurnas independientes, 1º, 2º y 3º clase Escuelas Granjas Escuelas Experimentales Escuelas Hogares Escuelas Especiales Complementarias Nocturnas Escuelas/Talleres Talleres de trabajos manuales Aplicación anexas Normales Anexas nocturnas a Normales Anexas a Liceos Municipales diurnas Municipales nocturnas Escuelas carcelarias Escuelas adultos diurnas Escuelas de Enseñanza Técnica y Cultura Artística (adultos) Escuela de Sordo Mudos	Liceos de 1º y 2º clase Liceos coeducacionales	Institutos Comerciales Técnicas Femeninas Escuelas técnicas anexas a los liceos Escuela Industrial de Salitre y Minas de Antofagasta Escuela de Minería Escuela de Artes y Oficios Escuelas Industriales Escuela Técnico Industrial y Comercial mujeres Escuelas Prácticas de Agricultura Escuela de Profesores de Educación Física Escuela de Bellas Artes Instituto Secundario de Bellas Artes Escuela de Artes Aplicadas Escuelas Normales Escuela Vocacional Escuela/talleres y grados vocacionales con grados anexas a las primarias Escuela de Obstetricia y Puericultura Escuela de Enfermería Escuela de Servicio Social Escuela Militar Escuela Naval Escuela de Aviación Escuela de Carabineros	Universidad de Chile Escuelas Universitarias
Particulares	Escuelas subvencionadas por el Estado Escuelas no subvencionadas por el Estado Cursos parvularios Anexas a liceos y colegios coeducacionales Escuelas nocturnas Escuelas de Sordo Mudos y retrasados mentales	Colegios de hombres subvencionados Colegios de hombres no subvencionados Liceos de hombres y coeducacionales Liceos nocturnos Liceos y colegios de niñas Colegio de mujeres subvencionados Colegio de mujeres no subvencionados	Escuela Agrícola Escuelas Industriales Escuelas Técnicas Femeninas Colegios Comerciales Conservatorio Nacional de Música Escuelas Normales Escuelas de Servicio Social	Universidad Católica Universidad de Valparaíso Curso Universitario de los Sagrados Corazones de Valparaíso Universidad de Concepción

Fuente: AE, varios años.

Ese era el esquema, pero en los hechos las direcciones demoraron en delimitar sus espacios de acción y sus funciones técnicas sobre un sistema educacional desagregado, integrado por establecimientos excesivamente diversos en calidad y currículo. La primaria no conducía a la secundaria en forma secuencial, ni esta última a la educación superior; se podía entrar directamente a los primeros cursos del liceo sin haber pisado una escuela primaria que, además, diferían curricularmente. Aun así, los liceos contaban con una escuela anexa para preparar a sus propios alumnos. Hubo algunos que además de entregar un currículo humanístico-científico impartían en forma separada una educación técnica conducente a títulos profesionales y, viceversa, varias escuelas especiales ofrecían formación general complementaria a la técnica. Tal como se presenta en la tabla n°. 1, era tal la heterogeneidad de los establecimientos que la enseñanza no solo difería en sus niveles, sino también en los requerimientos para entregar el grado de ‘técnico’. La educación universitaria contaba con un sello profesionalizante. Existían las universidades propiamente tales, pero también escuelas anexas con rango universitario, y otras que no.

El desorden institucional duplicaba sus funciones, costos, y alargaba en forma excesiva el tiempo que demoraba un estudiante en llegar a los cursos superiores. La verdad, a la luz de los datos de la tabla anterior, y tal como irónicamente lo señaló la prensa, había que ser un verdadero «experto» para lograr discriminar entre las posibilidades específicas de cada establecimiento. El resultado fue la multiplicación de secciones técnicas, pedagógicas, de fiscalización y gestión en cada una de las direcciones generales. El sistema se complejizó hasta el punto de criticársele de hipertrófico y normativista. Hubo conflicto entre las administraciones de cada rama al intentar responder a las demandas externas y las presiones endógenas.

Las direcciones de primaria y secundaria eran consideradas la piedra del sistema de educación. Ambos niveles —sobre todo la primaria— copaban más del 60 por ciento de la cobertura nacional. Acorde con la discusión internacional de posguerra, la nueva ola de reformas en Chile debería apuntar hacia la consolidación del liceo, ya fuese en su orientación científica-humanista o vocacional. Esta premisa fue concomitante con la posición del radicalismo, instalado en la jefatura del Estado y del Ministerio a partir de 1938. El desafío de la política pública era extender la capacidad del nivel medio frente a una demanda social explosiva e inédita por ingresar a sus establecimientos, ejerciendo

una presión gigantesca sobre un sistema educativo sin el número de establecimientos, de profesores y el presupuesto necesario para educar a la totalidad de estudiantes del país. El alza de la demanda se explica, en parte, por la acumulación de generaciones educadas en la primaria, impactando en las aspiraciones educacionales sobre los niveles siguientes. Había unanimidad entre políticos y técnicos que, una vez asegurada la primaria para una gran mayoría, la democratización educativa requeriría expandir los niveles superiores para elevar los años de escolaridad y garantizar mayor acceso al progreso económico. El problema estuvo en que institucionalmente la democratización así definida debió lidiar con la selectividad y el academicismo del liceo y, en consecuencia, su falta de correlación con el desarrollo económico y social del país. La evidencia de esta incapacidad se percibió como una contradicción ‘estructural’ respecto a la ideología socialista hegemónica durante los gobiernos radicales.

2. ESTADO DOCENTE Y SOCIEDAD EDUCADORA

La «Matanza del Seguro Obrero» en contra de estudiantes del Movimiento Nacional-Socialista durante la campaña presidencial de 1938 anunció con dramatismo las fracturas de una sociedad ideologizada.¹⁴ El impacto del hecho reorganizó de un golpe el naípe político, sellando el triunfo electoral del Frente Popular liderado por el radical Pedro Aguirre Cerda por sobre el liberal Agustín Ross.¹⁵ La llegada al poder de una variopinta alianza de izquierda, mesocrática y obrera, consolidó los argumentos del socialismo de Estado en la redefinición del Estado Docente.

Desde las primeras décadas del siglo XX, el radicalismo transitó desde su matriz anticlerical hacia una ideología reformista, cercana a la socialdemócrata, identificando al Estado con la provisión de bienes y servicios considerados fundamentales al interior de una sociedad democrática. Aceptaban el modelo capitalista, pero regulado a través de reformas y a favor de lo que ellos mismos denominaron ‘democratización’, con lo cual apuntaban a la expansión de los derechos sociales y la igualdad de oportunidades como su corolario. Si bien es necesario prevenir al lector que se trata de un concepto polisémico e impreciso, ya en la década de 1920 en plena discusión sobre la obligatoriedad de la educación primaria se usó ‘democratización’ para referirse a los problemas de acceso a la educación concebida como un derecho, asociándolo a

democracia y progreso económico.¹⁶ Entre las cúpulas partidistas el argumento compartido era que, tras una primera fase de institucionalización del régimen representativo, había llegado el momento de afianzar el modelo social ligado a este para ‘democratizar’, o extender, sus derechos y consolidar una cultura democrática.¹⁷

En lo que diferían era en el papel del Estado y la sociedad civil en este proceso. Para los radicales la educación era un derecho de los ciudadanos y, por tanto, de igual acceso en una sociedad democrática en la que el Estado era la única institución capaz de garantizar su distribución y acceso homogéneo. Los conservadores, por su parte, discreparon en un asunto clave al precisar que si bien se trataba de un derecho universal, lo era del niño antes que del ciudadano y, por lo tanto, era una obligación de los padres antes que estatal. Fueron enfáticos en declarar que era la familia y no el Estado la que tenía plena libertad de educar a sus hijos, según sus propias convicciones, lo cual requería una oferta diversa de establecimientos educacionales.¹⁸

Finalmente, en 1920 cuando se promulgó la obligatoriedad, radicales y conservadores tronzaron en la conceptualización de la educación como un derecho individual y social, obligatorio en su primera fase —la enseñanza entre los 6 y los 12 años— el cual debía ser provisto por el Estado al garantizar la cobertura y la libertad de enseñanza. En consecuencia, la educación pública fue gratuita, no fue laica, y se establecieron subsidios a la educación particular.¹⁹ A partir de entonces, si hubo un aspecto que caracterizó la política educativa fue establecer los límites del Estado en la provisión de los derechos sociales, lo cual modificaba su relación con una sociedad civil definida jurídicamente como cooperadora de la labor educativa.²⁰

Una vez en el poder en 1938, el Frente Popular gobernó para hacer del Estado el primer actor en la transformación de Chile hacia el progreso. Los gobiernos radicales enfrentaron la agudización de la crisis económica en medio de un severo cuestionamiento al modelo capitalista, elaborando un discurso a favor de una ética social democratizadora.²¹ Por eso tuvo tanto sentido para Pedro Aguirre Cerda iniciar su mandato con la consigna «Gobernar es educar y dar salud al pueblo». El asunto daba cuenta no solo de la necesidad de aprovechar el Estado, es decir, la educación pública para reproducir las fuerzas económicas del país, sino además para despertar un espíritu colectivo requerido por la comunidad. Juan Antonio Ríos, el segundo de los presidentes radicales, lo elaboró de la siguiente manera: la educación estaba llamada a mejorar «los hábitos fundamentales de convivencia»; es decir, junto con propiciar una distribución

más justa de sus resultados y reducir las diferencias sociales, esta debía construir la unidad social a través de una comunidad plural. Este fue el novedoso sentido de cohesión que el universo progresista le asignó a la educación en una sociedad con aspiraciones democráticas.

Sin embargo, en los hechos, la crisis fiscal erosionó la capacidad para incorporar las aspiraciones educacionales de una nación demográficamente en alza y en vías de industrialización. Entre las décadas de 1920 y 1950 la población vegetativa del país creció rápido, mientras el presupuesto del Ministerio de Educación disminuyó en forma progresiva, constituyendo un obstáculo infranqueable para financiar las políticas sociales.

En efecto, la población en términos porcentuales aumentó en un 60 por ciento, y los niños en edad escolar lo hicieron en un 29 por ciento. Al mismo tiempo, los montos destinados a educación se rebajaron desde el 17,5 al 12,5 por ciento del presupuesto nacional entre 1932 y 1952, respectivamente, sin lograr sostener la inversión en construcciones escolares, equipamientos, formación y capacitación de profesores, ni los programas de asistencia escolar —particularmente la alimentación—.²² Es decir, en forma paralela al aumento de la demanda por educación se fue acumulando una deuda que dejó al Estado sin presupuesto para impulsar un programa nacional de infraestructura, una política de desarrollo y remuneración del magisterio —salarios y pensiones—, y sin la capacidad de incorporar institucionalmente la diversidad de programas de educación técnica y promoción de los obreros y los agricultores a través de escuelas nocturnas, suplementarias, campañas de alfabetización funcional.²³

Por si esto fuera poco, los altos índices de deserción escolar y analfabetismo reflejaron con toda su crudeza las exclusiones sociales que la propia escolarización fue creando.²⁴ Hasta mediados de siglo la puesta en marcha de la obligatoriedad no había impactado sustancialmente en el alza de la cobertura primaria, calculándose entre 350 y 500 mil el número de niños fuera de las aulas. Según el censo de 1952, ese año de cada mil personas de seis años y más, alrededor de doscientos asistían a la escuela y ochocientos ya habían recibido instrucción o aún no habían ingresado a ella.²⁵ Un año más tarde, la recién creada Superintendencia de Educación contabilizó que alrededor de 400 mil niños entre 7 y 14 años eran —en su mayoría— inescolares absolutos y el grueso de quienes sí acudían a la escuela «[...] solo permanecía dos o tres años en la enseñanza primaria».²⁶ Por su parte, la tasa nacional de analfabetos adultos era de un 24,2 por ciento. Fuera de

las grandes ciudades, el mayor número se encontraba en el campo en donde el 66 por ciento de su población no sabían leer.²⁷ Este diagnóstico lapidario puso en evidencia que el gobierno debería negociar con la derecha su cooperación al desarrollo del programa social del Estado.

Inmediatamente se instaló la crítica al resultado de los gobiernos radicales, consolidándose como alternativa las subvenciones estatales al sector particular como una estrategia económica que permitiría aumentar la oferta a menor costo y, tan significativo como lo anterior, incorporar a la sociedad civil al sistema educacional para la formulación de una necesaria política de fomento. El punto reabría la disputa por las fronteras entre el Estado y la sociedad, poniendo la libertad de enseñanza en el centro del debate.²⁸

Uno de los primeros escenarios en que este tema probó su contingencia fue en la promoción que los conservadores hicieron del proyecto de ley que integraba la educación religiosa y moral en los establecimientos públicos del nivel medio.²⁹ El articulado incluía, además, una propuesta para recalcular los aportes estatales a los establecimientos particulares a través de una legislación específica. El momento era el indicado porque el Partido Conservador había triunfado en las elecciones parlamentarias de 1945 tras lo cual recuperó el control del Congreso. La ley de Educación Primaria Obligatoria había incorporado en el currículo la enseñanza religiosa y moral en todas las escuelas primarias para los niños cuyos padres o tutores lo solicitaran. Ahora, en 1946 el proyecto pretendía extender esta disposición a los liceos incorporando una hora semanal de religión y moral, como una especie de formación humanista o de cultura general en un país en el que más del 90 por ciento de su población era católica.³⁰ El asunto devino en un tema político de gran relevancia para los conservadores en tanto fortalecería a un sector fraccionado tras la salida de sectores socialcristianos que habían conformado la Falange Nacional. Esta vez se volvía a poner sobre la mesa un tema que convocaba a la unidad de los católicos, como lo era defensa de la libertad de enseñanza y la educación particular. Al mismo tiempo, el proyecto era una protesta directa contra la excesiva fiscalización del Estado Docente en plena reforma del 'Liceo Único' y la discusión, ya reiterativa a estas alturas, sobre la refundación de la superintendencia como entidad fiscalizadora y técnica.³¹

El Partido Liberal apoyó la moción de los conservadores con gran sorpresa de radicales y marxistas. El Partido Comunista fue el más crítico, en la voz del senador

Manuel Muñoz Cornejo, quien para 1947 afirmó que era «[...] la oligarquía la que usa las convicciones religiosas de las masas católicas en contra del PC, del movimiento popular, de la democracia, y en favor de sus intereses antinacionales».³² Frente a la libertad de enseñanza enarbolaron la libertad de conciencia como una de las bases de la organización democrática. Consideraban que el proyecto de los católicos era un atentado contra el principio del laicismo en la enseñanza pública; era «desnaturalizar» su misión porque la transformaba en propagandista «de una religión cualquiera»; era discriminatoria porque separaría a los niños en «católicos/no católicos», cuando lo importante es que fueran chilenos.³³ Para los liberales el ataque fue enconado. Los acusaron de traicionar a Diego Barros Arana, Benjamín Vicuña Mackenna, Enrique Mac Iver, Valentín Letelier, y tantos «otros ilustres defensores de la libertad religiosa».³⁴ El asunto no fue resuelto, pues resurgió en 1950, y la discusión se trenzó como una verdadera guerra ideológica a medida que la educación particular —la católica en específico— adquiría importancia estratégica para la reactivación de la cobertura, mientras el radicalismo perdía liderazgo durante el tercer gobierno del Frente Popular.

En efecto, en 1946 Gabriel González Videla llegó a la presidencia con el apoyo de la Alianza Democrática, conformada por radicales, comunistas y el Partido Demócrata. Era la primera vez en la historia de Chile que el Partido Comunista ingresaba al gobierno, y nada menos que con tres ministerios ante la enorme expectativa de la política nacional e internacional en plena Guerra Fría.³⁵ El momento era en extremo delicado. González Videla heredó una izquierda y una clase trabajadora políticamente dividida en dos sectores irreconciliables entre socialistas y comunistas, un Estado en quiebra, sobregirado en más de mil millones de pesos y con el temor de declararlo en «situación de impotencia económica», arrastrado por el proceso inflacionista.³⁶ Las obras públicas estaban semiparalizadas, al igual que las industrias vitales del país, por un centenar de huelgas, provocando graves problemas de abastecimiento.³⁷ El gobierno era incapaz de cumplir con sus compromisos de reajuste salarial de las Fuerzas Armadas, Carabineros, el magisterio, y las necesidades educacionales cada año crecían dejando a niños sin escuelas, ya que la recuperación de la demanda educacional hizo insuficiente la capacidad instalada en infraestructura.³⁸

En 1947 sobrevino el giro anticomunista del gobierno, con la salida del Partido Comunista del gabinete y, un año después, con la promulgación de la Ley de Defensa de la Democracia, proscribiendo al partido.³⁹ La medida era inédita y provocó reacciones

en todos los sectores políticos, debilitando la situación del presidente dentro de su propio conglomerado. En el universo católico se desató una polarización doctrinaria que provocó en 1949 un segundo quiebre político al escindirse el Partido Conservador Social Cristiano, obligando al núcleo más dogmático a reunirse en el nuevo Partido Conservador Tradicionalista.

Las alianzas políticas se reacomodaron. La Falange conformó el Falange Radical Agrario Socialista (FRAS) junto al Partido Radical Democrático, el Partido Agrario Laborista y el Partido Socialista de Chile. La coalición fue creada como oposición al gobierno para las elecciones parlamentarias de 1949, en las que Eduardo Frei Montalva fue elegido senador por Santiago, representando el primer gran éxito electoral de la Falange. El FRAS fue una alianza pragmática y desapareció por disgregación, pero mientras estuvo activa criticó con dureza la política económica de González Videla, por carecer de una orientación específica. De hecho, según la oposición, la mermada situación educacional del país a mediados de siglo hacía evidente la ‘frivolidad presupuestaria’ del gobierno. Sin embargo, lo más sorprendente era que la educación formaba parte consustancial a la ideología radical.

Fue en plena discusión sobre la política anticomunista del presidente que la Falange —en la voz de Frei Montalva— visualizó la urgencia de tomar rápidas medidas en el campo educativo, para no entregar terreno al Partido Comunista, ya que los enclaves con menores niveles educacionales eran las zonas carboníferas y rurales de fuerte penetración marxista. La crítica al Estado Docente y su efectividad para responder a la demanda de una sociedad en vías de industrialización, por otro lado, hizo pertinente el debate sobre reducir la injerencia del Estado y fortalecer la acción de los particulares.⁴⁰ Tanto la Falange como el sector tradicionalista creían en un activo papel de la sociedad civil en general y del catolicismo en particular, como cooperadoras en la labor educacional del Estado.⁴¹

Tras las elecciones de 1949, radicales y liberales fueron mayoría en la cámara y conformaron una coalición denominada Concentración Nacional que incluía, además, al Partido Conservador Tradicionalista y al Partido Democrático de Chile. En febrero de 1950 la Falange Nacional y los conservadores socialcristianos ingresaron al gobierno en lo que se conoce como el gabinete de ‘sensibilidad social’. En seguida, el radicalismo perdió su preeminencia en el Ministerio de Educación, y su dirección pasó a manos del falangista Bernardo Leighton. Días después se envió al Congreso con suma urgencia el

proyecto de subvenciones a establecimientos particulares gratuitos.⁴² Es importante mencionar que la subvención había sido consustancial a la fundación del sistema educacional desde sus orígenes en el siglo XIX, sin levantar mayor oposición pues los montos eran irrelevantes.⁴³ Sin embargo, en plena crisis política y económica, la educación sostenida por particulares adquirió una importancia estratégica para el gobierno, ya que le permitía elevar la cobertura a un menor costo. Para los católicos, rápidamente devino en una bandera política que unificaba sus filas en torno a la defensa de la libertad de enseñanza.

La Ley n°. 9.864 de subvenciones a los establecimientos particulares gratuitos, fue aprobada en 1951 con los votos del sector radical cercano a González Videla, quien presionó para favorecer la subvención como una forma de consolidar el apoyo de la derecha y fortalecer su posición dentro de la alianza de gobierno.⁴⁴ La ley modificó la fórmula para calcular el subsidio y estableció el pago de la mitad del costo de un estudiante fiscal a los establecimientos particulares gratuitos por alumno de asistencia media en cada uno de sus tres niveles educacionales. El resultado fue el aumento exponencial de las subvenciones, de 3.596.000 a 15.767.000 pesos chilenos⁴⁵ entre 1950 y 1953.⁴⁶ El salto era cuántico y, al mismo tiempo, contradictorio con los recortes presupuestarios según la enconada crítica del ala progresista de los radicales, quienes acusaron al presidente de traidor por haber tranzado la filosofía del partido.⁴⁷

Los católicos aprovecharon la crisis para cuestionar el sectarismo de los radicales y, de paso, a la masonería, quienes no solo gobernaban prácticamente todos los cargos del Ministerio de Educación, sino que además lideraban las organizaciones del magisterio.⁴⁸ Los profesores se habían transformado en un actor político de primera línea y criticaron las subvenciones frente a las bajas remuneraciones de los profesores públicos, así como su pesada carga docente. Sus pésimas condiciones laborales eran una bomba de tiempo que explotó en plena campaña presidencial de 1952. En mayo de ese año se desató una larga huelga, alentada por comunistas y anarquistas. El gobierno aprobó revisar el estatuto de los funcionarios públicos y prometió un reajuste salarial. La Federación de Colegios Particulares Católicos (FIDE) y el Sindicato de Profesores Particulares, intervinieron en las deliberaciones de la ley, presionaron y lograron incluir una subvención de 25 por ciento del costo de un estudiante fiscal a los colegios secundarios particulares pagados para mejorar las condiciones del profesorado secolar.⁴⁹ La ley fue

aprobada con los votos de liberales, conservadores tradicionalistas y falangistas, disparando el monto de las subvenciones a 21.050.000 pesos chilenos hacia 1956.⁵⁰

La nueva legislación de subsidios se transformó en un atractivo mercado que aumentó exponencialmente la oferta privada con un efecto positivo sobre la escolarización nacional. El punto de inflexión se produjo en la década de 1950, cuando en términos relativos la cobertura de todo el sistema pasó de un 26 por ciento de la población entre cero y 24 años, a un 36 por ciento en 1964.⁵¹ El impacto de la legislación de las subvenciones disparó la tasa de crecimiento particular muy por sobre la educación fiscal.⁵² Solo para dar un índice general, entre 1930 y 1958 la matrícula primaria particular pasó de 91.726 a 333.060 estudiantes, mientras la fiscal, si bien era más extensa en volumen (458.953 a 746.331 alumnos), creció a un ritmo del 2 por ciento anual, muy por debajo del 10 por ciento entre los establecimientos particulares. En el nivel medio persistió la tendencia: los estudiantes particulares se elevaron desde los 14.397 a 69.649, y los fiscales desde los 27.487 a 82.840. La tasa particular fue de un 14 por ciento anual y solo un 7 por ciento entre los alumnos de establecimientos públicos. Si en 1930 el Estado educaba al 87 por ciento de los estudiantes de primaria y al 66 por ciento de los secundarios, en 1957 lo hacía del 67 y el 57 por ciento, respectivamente. En términos generales, el impacto de la legislación implicó aumentar la matrícula particular del 17 al 32 por ciento del total entre 1930 y 1957.

Las cifras anteriores reflejan la capacidad educativa de la sociedad civil, cuya relevancia numérica devino en un problema político, porque el mayor sostenedor era la Iglesia católica fortalecida, además, por la crisis interna del radicalismo y del Frente Popular. El sector progresista rechazó tajantemente el alza del subsidio porque favorecía al mercado en vez de al Estado, acusó de lucro a los particulares, objetando el hecho de perpetuar una política de carácter ‘extraordinario’ elaborada mientras se solucionaba la crisis de la cobertura. En medio del debate, en 1952, llegó nuevamente a la presidencia el general Carlos Ibáñez del Campo, liderando una coalición de partidos menores, aglutinados en torno a su discurso populista y una crítica sostenida a la ineficiencia a los partidos históricos para conquistar las expectativas de la democracia y resolver las peores consecuencias de la industrialización.

3. LA DEFENSA DE LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA Y ESTADO DOCENTE

El alza de la educación particular dio nuevos argumentos a los conservadores y socialcristianos para defender la libertad de enseñanza. Habían triunfado en la tarea de fomento tras ganar la batalla del financiamiento por medio de las subvenciones. Lo que seguía ahora era la lucha contra la fiscalización, el otro brazo armado del Estado Docente, y en la cual el liberalismo los había derrotado en el siglo XIX.⁵³

La discusión se reabría en el momento preciso. En 1953 se concretó finalmente la fundación de la Superintendencia de Educación como un organismo técnico de inspección sobre la totalidad del sistema educacional.⁵⁴ Para los conservadores, el debate alentó su repliegue en torno a un tema pendiente desde el siglo anterior: la fiscalización sobre la educación particular.⁵⁵ Al mismo tiempo cundían los discursos de unidad al interior del catolicismo luego del fracaso de los socialcristianos y los falangistas en las elecciones al congreso de marzo de 1953.⁵⁶ Su escasa representación motivó la definición de bases doctrinarias comunes entre ambos partidos, constituyéndose la Federación Social Cristiana.⁵⁷ Esta reunión fue un antecedente directo del futuro Partido Demócrata Cristiano, levantando un diagnóstico preocupante sobre un país movilizado, violento y sin diálogo, en el cual la educación cobró una importancia crucial como espacio de socialización política. Para los socialcristianos era parte medular de su estrategia de ‘penetración de masas’ entre los sectores medios, a través de la educación secundaria, superior y el magisterio. Habían conquistado lentamente puestos estratégicos en la burocracia educacional, conspirando con la pérdida de la hegemonía radical en el Ministerio de Educación en los años finales del Frente Popular.⁵⁸ Por lo tanto, era imperativo defender a la educación particular a través del concepto de ‘libertad de enseñanza’ para ganar la batalla ideológica al socialismo de Estado, y no ceder ni un solo peso de las subvenciones.

Por su parte, para la jerarquía eclesiástica la educación era una de las agencias centrales de integración de la Iglesia y de la religión católica en una sociedad plural y un Estado laico. La crítica al monopolio educacional del Estado cohesionó doctrinariamente a las distintas fuerzas católicas como bloque, delineando una ‘política católica’ para enfrentar la hegemonía estatal sobre la educación.⁵⁹ A mediados del siglo XX, los argumentos religiosos se reelaboraron desde la ideología democrática, la pedagogía moderna y la relevancia creciente de la sociedad civil como cooperadora de la función educativa. El meollo de la crítica católica se focalizó en este ‘pretendido’ monopolio docente del Estado, fundado en su carácter laico. Si bien reconocían al Estado como un

agente educacional, simplemente para ellos no era el único. La diferencia del argumento es sutil pero significativa, pues el debate se trenzó en detener una fiscalización considerada abusiva más que en cuestionar la laicidad de la educación.

El conservadurismo denunció un creciente monopolio estatal de la educación como «obra de diversos socialismos», tal como antes lo había sido del liberalismo, y del totalitarismo nacionalsocialista y fascista.⁶⁰ Reconocían el rol docente del Estado, pero rechazaban su monopolio pues no existía ninguna base jurídica en qué sustentarlo. Estaban de acuerdo con la examinación fiscal, pero consideraban «una verdadera dictadura docente» la imposición de programas prefabricados, textos oficiales y, sobre todo, el control desmedido en la calificación de los exámenes secundarios y de los títulos universitarios. Si la superintendencia de educación se entrometía en sus contenidos programáticos, lo considerarían una violación directa al derecho de la libertad de enseñanza, ya que su respeto era una garantía colectiva y una condición esencial de la democracia. El Estado democrático, argumentaron, concibe la «libertad de conciencia, la libertad individual, las libertades cívicas como fundamentales [...]. A nadie se le podía rehusar el derecho a la instrucción».⁶¹

La defensa tuvo una arista jurídica y otra doctrinaria. La Constitución aseguraba la libertad de enseñanza y establecía que la educación pública era una atención preferente del Estado. Es decir, este también educaba en sus propios establecimientos, pero aquello no suponía su exclusividad. Normativamente no existía ningún principio en el cual basar el monopolio de la educación.⁶² Como ya se ha dicho, el argumento conservador definía que la obligación de educar a los niños era de sus padres, anterior al Estado. Esta idea concitó la unanimidad de posiciones entre las vertientes católicas. La jerarquía eclesiástica sentenció desde la teología que ese ‘monopolio’ se basaba en una ‘falsa ideología’, la cual consignaba que el hombre nacía siendo ciudadano, lo que era del todo errado pues antes que ciudadano se era persona, se nacía con el derecho inherente a la libertad y, dentro de ella, a la libertad de enseñanza.⁶³

Los partidos enfatizaron la importancia de la sociedad civil como un agente prioritario en la extensión de ese derecho por medio de la administración de escuelas y colegios, ya que era ilegítimo imponer a los padres la obligación de la escuela pública. Defendieron en forma irrestricta los derechos de la familia como anteriores a los del Estado, al cual le correspondía supervisar, promover, suplir y subvencionar la educación para garantizar a los padres el ejercicio de su libertad.⁶⁴ Consideraban que la ‘escuela moderna’ era un

complemento de la educación familiar, no su sustituto.⁶⁵ Este discurso alentó la posición de reducir la injerencia estatal solo a un rol subsidiario, fiscalizador pero moderado, y fortalecer la acción de los particulares.⁶⁶

Mientras se reelaboraba este discurso católico, la posición del radicalismo perdió fuerza política al salir del Ministerio de Educación. Su credo respetaba la libertad de enseñanza, pero rechazaba el confesionalismo de la educación congregacionista que, como se afirmó, representaba en su conjunto el mayor porcentaje de las subvenciones. La consideraban una enseñanza dogmática que fraccionaba a la colectividad y conducía a la anarquía. Los comunistas agregaron que atentaba contra la unidad de los trabajadores, y sentenciaron la polémica como un asunto totalmente anacrónico.

Sin embargo, los hechos probaron que estaba muy lejos de serlo. El debate en Chile era el correlato de un asunto internacional discutido en el contexto de posguerra, en el cual se asoció la libertad de enseñanza con un régimen democrático, y los totalitarismos con el Estado Docente.⁶⁷ Mientras la ONU y el Consejo de Europa reconocieron en 1948 el derecho educacional de la paternidad entre los derechos del Hombre, tanto la masonería como el Partido Comunista rechazaron enérgicamente la libertad de enseñanza.

Los masones temían que la Iglesia católica consolidara su presencia en sectores estratégicos a través de la enseñanza, y llamaron la atención sobre la necesidad de contar con una fiscalización eficiente. Estuvieron de acuerdo con la izquierda en combatir el aumento de las subvenciones a la educación privada porque favorecía directamente al catolicismo al permitirle estar en el espacio público a través de actos, asociaciones juveniles, campañas de alfabetización, publicaciones, bandas musicales, escuelas nocturnas, las subvenciones, y la intervención del clero en la designación de los jefes de liceos y escuelas. En consecuencia, presionaron para agregar a la Constitución un artículo que precisara que la educación no solo era obligatoria y gratuita, sino también laica. En un Estado laico simplemente «no podían primar intereses privados, políticos o religiosos sobre los de la nación soberana».⁶⁸

En pleno gobierno de Ibáñez, el alza inflacionaria y la crisis económica zanjaron la situación haciendo imposible para un Estado prácticamente en quiebra soportar el alza de los costos asociados a la educación sin el apoyo de los particulares (fuesen quienes fuesen). Al contrario, en 1954 se aprobó la Ley Herrera, en honor al Ministro de Hacienda Hugo Herrera, sancionando aportes a la construcción de infraestructura de

locales particulares. Asimismo, en 1958 se subvencionó a los establecimientos privados dedicados a la capacitación profesional con estudios agrícolas, técnicos e industriales, y se aumentaron las rebajas impositivas. Ese año el total de subvenciones ascendía a 24.134.000 pesos, aumentando prácticamente al doble, 49.722.000 pesos en solo tres años.⁶⁹

Esta alza vertiginosa de las subvenciones dividió a la sociedad. La confrontación política escaló en el tono, y fue cada vez más violenta bajo el liderazgo de socialistas y comunistas. La crítica se focalizó en el lucro y en el mercado de la educación privada. Denunciaron la existencia de negocios inmobiliarios millonarios a costa del fisco y acusaron al gobierno de privilegiar el proyecto político de los católicos al consolidar un sistema educacional paralelo al público. Un sistema confesional, en manos de la Iglesia católica, y regresivo. Los argumentos se tensionaron.

El propio catolicismo se fraccionó en torno al confesionalismo de la educación. Los tradicionalistas, apoyados por la jerarquía eclesiástica, cuestionaron la ‘escuela laica’ como una imposición del Estado, mientras los socialcristianos comprendieron el laicismo como ‘pluralismo’ y ‘tolerancia’, y lo aceptaron desde su vertiente demócrata. Este asunto fue decisivo en la conformación de un partido único entre la Falange y el Partido Conservador Social Cristiano, elaborando desde entonces la necesidad de una reforma educacional al sistema público. En 1954 la juventud social cristiana ganó las elecciones de la Federación de Estudiantes de Chile (FECH), y en 1955 se realizó el II Congreso Mundial Demócrata Cristiano, permitiendo la coordinación e internacionalización del movimiento chileno. En 1957 la falange triunfó en las elecciones parlamentarias, catapultándose a la liga de los partidos fuertes en la Cámara Baja.⁷⁰ La victoria cohesionó las fuerzas en torno a Frei Montalva, quien fue electo senador por Santiago con la primera mayoría nacional. Frei superó con creces al candidato de la derecha, Jorge Alessandri Rodríguez, instalándose como presidenciable en las próximas elecciones.⁷¹ El hecho precipitó la fundación del Partido Demócrata Cristiano en julio de 1957.⁷²

En su Declaración de Principios, la Democracia Cristiana postuló la idea de una «organización democrática, igualitaria y orgánica de la sociedad para salvaguardar derechos humanos inalienables», combinando elementos de bienestar social y economía humana. Su proyecto societario se basó en el concepto de Hombre, comprendido desde la personalidad y el bien común. La reforma completa al sistema educacional fue uno de

los puntos centrales de su propuesta ‘nacional’ y ‘popular’, y es aquí donde establecieron diferencias insalvables con el conservadurismo tradicionalista. El partido adhirió al ‘pluralismo’ de Jacques Maritain. Apoyaron la necesidad de una educación pública, nacional y laica, porque era democrática e incluía a todos, lo que obligaba a organizarla en un programa común; laica porque recogía un ‘pluralismo limitado’, exigido por la diversidad de opiniones y de hombres libres.⁷³

A diferencia de la Democracia Cristiana, los tradicionalistas y la jerarquía eclesiástica se atrincheraron detrás de la confesionalidad de la educación, y presionaron por reflotar el viejo proyecto de enseñanza religiosa y moral. Desde su perspectiva, la libertad de enseñanza no era suficiente para realizar la labor magisterial de la Iglesia, y más bien se requería que toda la educación, incluyendo la pública, fuera católica.⁷⁴ Los obispos instaron a volver sobre los orígenes doctrinales y argumentos pontificios para interpretar en forma correcta la posición de la Iglesia frente a la educación pública y el monopolio del Estado. Chile adhirió al reconocimiento internacional de la libertad de enseñanza como un derecho humano, pero era inaceptable cualquier ‘naturalismo pedagógico’ que desconociera la necesaria formación sobrenatural ‘cristiana’ del individuo. Rechazaron en forma enérgica la escuela laica, de la que estaba excluida la religión, punto esencial en el cual diferían con los democratacristianos. A diferencia de Frei y sus camaradas, para la jerarquía la escuela pública no solo era laica sino ‘irreligiosa’, y para dejar de serlo toda la educación debía estar orientada por el cristianismo.

En medio de este debate Frei fue derrotado en las elecciones presidenciales de 1958, entre otras razones, por el apoyo que los conservadores le dieron a Jorge Alessandri Palma.⁷⁵ Frei había sido el portavoz de la demanda socialcristiana de una educación pública aconfesional. Estaba de acuerdo con que la educación debía formar en valores cristianos, pero eso era tarea de los profesores más que del currículo.⁷⁶ Su partido perdió la presidencia y los tradicionalistas la batalla por la confesionalidad, ya que la educación pública continuó siendo laica. Lo interesante para nuestro argumento es constatar un hecho fundamental para el debate de política educacional a partir de entonces al hacerse evidente la ruptura del concepto de libertad de enseñanza más doctrinario, propio de las luchas teológicas de la segunda mitad del siglo XIX, y el paso a una concepción de esa libertad como un valor democrático basado en el pluralismo así como en la aceptación de que el Estado Docente, en los hechos, era un sistema de provisión mixta el cual, eso sí, debía ser regulado. En efecto, este cambio de giro modificó el debate educacional hacia

la integración de la educación pública y privada en un solo sistema educativo. Nunca fueron dos, pero con el cambio en la legislación en la subvención, desde 1951 la relación de cooperación se sistematizó.

A lo largo de las décadas estudiadas, la política educacional fue tensionada por el carácter técnico de la gestión educativa y por sus impactos políticos en la sociedad. Su énfasis estuvo puesto en administrar en forma eficiente un sistema en expansión, socialmente segmentado con una amplia base primaria y escasísimas válvulas de salida en los niveles superiores, cruzado, además, por una crisis económica mundial y por crecientes expectativas sociales sobre los beneficios de escolarizarse. Junto con la sectorización y la especialización institucional del Ministerio de Educación Pública, los procesos de coordinación y negociación entre el Estado y la ‘sociedad docente’ marcaron la política hacia la coordinación de un universo de actores cada vez más amplio. Entre aquellos participantes, el propio Estado fue uno de los que más cambió en este periodo. En sí mismo, el Ministerio de Educación Pública se concibió como una organización especializada en la administración, fomento y fiscalización de la enseñanza. Eso fue parte de la sectorización educativa cuyo corolario fue la materialización institucional del Estado Docente, centralizado, y cada vez con mayor capacidad técnica y poder político para gestionar las políticas del sector. Por su parte, la preponderancia educacional y política de la sociedad reactivó una larga discusión entre la tradición de la escuela laica y del Estado Docente y la libertad de enseñanza. Sin embargo, las argumentaciones cambiaron desde la lógica religiosa a la democrática, desde los derechos individuales a los derechos sociales, y desde las garantías individuales a la convivencia social.

HACIA UN NUEVO MODELO ECONÓMICO

Carolina Loyola

La crisis económica mundial tras la caída de la Bolsa de Nueva York en 1929, marcó el fin del sistema liberal y el comienzo de un nuevo modelo tanto político como económico. La solución para lidiar con una crisis de carácter mundial fue, en la mayoría de los casos, la introducción de una política intervencionista por parte del Estado en materias económicas. La teoría tras el modelo fue propuesta por el economista John Maynard Keynes y representada por el *New Deal* norteamericano. Keynes señaló la importancia vital de establecer ciertos controles centrales en asuntos que en ese entonces se dejaban casi por completo en manos de la iniciativa privada. Para el economista británico, el Estado debía ejercer una influencia orientadora, fomentando la inversión, la productividad y el empleo.¹

Ambas, teoría y práctica, fueron un espejo en el cual Chile buscó reflejarse. Lo logró de la manera más criolla posible: mediante la industrialización por sustitución de importaciones (ISI), considerada entonces «como una opción privilegiada de cambio estructural, como el camino que permitiría transformar una estructura arcaica en una estructura moderna».² Como el modelo preveía productividad, se puso en práctica una serie de políticas educacionales tendientes a promover la educación técnica y la modernización de la producción.

1. LA CRISIS ECONÓMICA DE 1929 Y KEYNES

El martes 29 de octubre de 1929, John Maynard Keynes dedicó —como era su costumbre— las primeras horas de la mañana a revisar la prensa económica, para así informarse de sus inversiones a través de su corredor de bolsa. No obstante, ni la rutina

ni su reconocida *expertise* en teoría económica le permitieron presagiar la devastadora caída del mercado estadounidense que sobrevino durante aquella jornada. Aquel día Keynes perdió más de un tercio de su cartera personal y, para fines de ese año, su patrimonio había disminuido de 44 mil a 8 mil libras.³ El caso de Keynes refleja en buena parte un hecho clave: nadie, ni los más optimistas de los economistas de la época, como Irving Fisher y el mismo Keynes, pudo imaginar un derrumbe de aquellas dimensiones.⁴ Fisher era un experto en previsión, poseía una extraordinaria habilidad para crear índices bursátiles, muchos de ellos adoptados por el gobierno estadounidense. No le temía a las alzas y caídas del mercado; es más, se jactaba de perder y recuperar en un solo día 100 mil dólares —de la época— con una simple movida. Sin embargo, al igual que Keynes, hacia fines de 1929 había perdido toda su fortuna, incluida la colección de autos de lujo que había reunido durante la última década, aquella de los ‘felices años veinte’, gracias al superávit productivo de la economía estadounidense.⁵

Sin dejar de lado su optimismo, Keynes advirtió que aquella recesión era «una de las mayores catástrofes de la historia económica moderna». Y lo fue, sin duda. El fenómeno no solo afectó a las economías más desarrolladas, sino también a aquellas menos pujantes. En este contexto, tanto la depresión de 1929, como sus consecuencias, fueron la primera crisis de orden internacional previa a la Segunda Guerra Mundial.⁶ ¿Por qué se extendió al mundo? Al revisar las condiciones de la caída, tras la Gran Guerra (1914-1919), Estados Unidos pasó a ocupar la vacante dejada por Gran Bretaña como potencia económica mundial. El desgaste de las economías de los países europeos involucrados en el conflicto ratificó la preponderancia del país del norte.⁷ En efecto, durante la contienda, Norteamérica consiguió concentrar un 40 por ciento de las reservas mundiales de oro, mientras que la deuda del resto de los países hacia Estados Unidos alcanzó casi los 12.000 millones de dólares.

Con tal capital acumulado, entre 1921 y 1929 la economía de Estados Unidos creció al ritmo del 4 por ciento anual y el desempleo no superó el 5 por ciento. A comienzos de 1929, la economía había crecido un 40 por ciento y la renta per cápita era un 20 por ciento superior a la de 1921 —progreso económico notable, nunca igualado desde entonces—.⁸ El exceso de producción, sobre todo de la industria automovilística, como bien recuerda la colección de lujo de Fisher, fue ofrecido al mercado exterior, hacia una Europa debilitada y economías subdesarrolladas, como la chilena. Todo el flujo de capitales, valores y obligaciones se movió en torno al mercado norteamericano, de

manera tal que hacia 1929 el mundo se encontraba intercomunicado por aquellos flujos financieros, pero también por un flujo no menor de influencia cultural e intelectual.⁹

La interconexión global, producto de la dependencia económica hacia Estados Unidos, implicó que la crisis tuviera efectos paralelos, como la falta de liquidez en bancos e industrias, el cierre de empresas, el incremento del desempleo y un considerable descenso del consumo. En términos estructurales, comienzan a tomar vida los nacionalismos de corte económico y político, la paulatina construcción de un Estado capitalista y el surgimiento de liderazgos de extremos nacionalistas. Independiente de las reacciones de cada país, en todos hubo una extendida movilización de la sociedad y del Estado y, al menos en Occidente, la mayoría optó por seguir de cerca la solución política norteamericana a la gran depresión: el *New Deal*.

En marzo de 1933, con la urgencia por salir de una depresión económica de alcance mundial que no daba atisbos de solución, Franklin D. Roosevelt asume la presidencia de Estados Unidos. Durante su campaña electoral pregonaba a viva voz la urgencia de un «nuevo trato para el pueblo estadounidense» en base a políticas de corte intervencionista para sostener las capas más pobres de la población, reformar los mercados financieros y redinamizar una economía herida por el desempleo y las quiebras en cadena. Este programa de recuperación económica, conocido como *New Deal* tuvo dos etapas. Una de reformas urgentes a corto plazo y otras de corte más estructural. Sobre las primeras, Roosevelt apuntó hacia la recuperación del bienestar social, aprobando proyectos para la disminución del desempleo y ayudas en base a préstamos a las diferentes áreas del quehacer económico.

Tanto Keynes como Fisher fueron críticos de las reformas. Ambos consideraban erróneo sobreponer el bienestar social a la estabilización económica. Keynes fue más lejos y le expuso públicamente sus ideas señalando que no debía mezclar las reformas de largo plazo con el programa de recuperación. Con esto, el economista británico daba indicio de nuevos postulados económicos, que más tarde tomarían cuerpo en su *Teoría general del empleo, el interés y el dinero*. Se trataba de una visión macroeconómica donde la política fiscal dirigida por el Estado debía ser el eje de la economía, así se lo hizo saber en mayo de 1934 cuando se reunieron. De acuerdo a sus contemporáneos, Roosevelt no encajó muy bien con Keynes, señalando que su elocuencia era opacada por un «lenguaje demasiado matemático». No obstante, y resulta curioso, las reformas estructurales del *New Deal* contenían parte de las premisas keynesianas. Tanto la

reforma profunda al sistema bancario y monetario, como la Ley de Ajuste Agrícola y la *National Industrial Recovery Act*, tenían como misión recuperar la producción y controlar el dólar. Todas estas reformas estaban estrictamente supervisadas y coordinadas por el Estado.¹⁰ Por su parte, Keynes estaba convencido que el Estado debía intervenir en la economía mediante el control de la política fiscal y monetaria para mantener una tasa de interés equilibrada que estimulase la inversión, y con ella, la producción y la demanda. Al mismo tiempo, era consciente que la economía había adquirido un carácter global e interconectado de manera tal que la depresión de uno de sus elementos podía expandirse fácilmente al resto.

Con la puesta en marcha de las políticas del *New Deal* —y las teorías de Keynes— resultaba fácil dilucidar que un nuevo modelo económico estaba desplazando al antiguo modelo liberal. La política del *laissez faire*, hasta entonces vigente, se mostraba insuficiente para dar solución a los nuevos problemas. En su ensayo sobre «El final de *laissez-faire*», Keynes señalaba que los gobiernos cometían un grave error al dejar la situación económica en manos del azar, ya que el mercado por sí solo no puede retomar el equilibrio.¹¹ Años más tarde, en su *Teoría general*, publicada en 1936, y tras haber pulido y acotado en una sola fórmula todas sus ideas respecto a la solución de los problemas económicos, propuso el argumento clave de su pensamiento: ante una economía debilitada, el gobierno debe fomentar la demanda aumentando el gasto público sin incrementar las tasas de interés lo suficiente para afectar esta política. Tal propuesta ponía énfasis en la intervención del Estado pero, sobre todo, en la producción. Es decir, que la solución a los dos grandes problemas de la economía, el desempleo y la inflación, era el aumento/disminución de la demanda global. Este no es otro resultado que la suma del consumo, la inversión, el gasto público y las exportaciones, todos factores elementales en la producción industrial. Si bien se le criticó los altos costes sobre el aumento de la producción, Keynes respondió que se combatían a nivel productivo, aumentando la tecnología y la productividad. Bajo esta teoría el capital humano altamente capacitado se convertía así en factor fundamental del proceso industrial.

Años antes, en 1933, Roosevelt dictó como parte de sus políticas públicas la *Ley de Recuperación de la Industria Nacional*, código que fue pieza central de sus esfuerzos iniciales para revertir el colapso económico de la Gran Depresión, sus postulados buscaban cambios estructurales en el sector industrial de la economía, paleando el desempleo con un completo programa de obras públicas. La NIRA —como se le conoció

por sus siglas en inglés— si bien tuvo un respaldo intermitente, al menos fijó dos políticas económicas esenciales para la configuración del nuevo modelo de desarrollo que asumirían luego países como Chile: la intervención del Estado a través de un organismo —la *National Recovery Administration* para el caso estadounidense— especialmente creado para regular los programas de obras públicas y la creación de empresas estatales, replicado en Chile a través de Corfo, con el rescate de la industria nacional como política prioritaria del Estado.

Cronológicamente puede parecer que el *New Deal* se adelanta en muchos aspectos a la *Teoría general* de Keynes. No obstante, conviene recordar que el economista inglés fue desde 1918 un asiduo asesor en materias económicas de las más diversas delegaciones internacionales. Su incumbencia en la economía de Estados Unidos data de la firma del Tratado de Versalles (1919), y su influencia es evidente durante toda la década del 1930.¹² De modo tal que el modelo de desarrollo económico basado en la industrialización —sustitución de importaciones, ISI— que llegó al periférico territorio nacional, si bien posee sus antecedentes en el *New Deal*, recoge solapadamente puntos esenciales de la teoría económica de Keynes. Ya en la década del cuarenta, y más específicamente durante las dos décadas siguientes, el modelo keynesiano se asentó bajo un ropaje estructuralista, dando un lenguaje nuevo y fresco a los realizadores de la política económica.

Por último, si bien el programa de recuperación económica estadounidense y la teoría keynesiana pusieron énfasis en el trabajador, relevando el capital humano como factor principal de la producción, y su faceta de consumidor, ni Roosevelt ni Keynes destacaron de manera explícita la educación de la mano de obra. No hubo programa ni desarrollo teórico relativo al tema. Las altas tasas de alfabetización de Norteamérica y Gran Bretaña explican medianamente tal omisión —durante la década de 1930 los dos países poseían una tasa de alfabetización que superaba el 90 por ciento, mientras que en Chile la tasa era inferior al 60 por ciento—. ¹³ Además, ambas economías contaban con una industria desarrollada y a gran escala, cuya mano de obra no solo era alfabetizada, sino capacitada en diversas etapas de la producción. No fue el caso de Chile que contaba hacia la época con un desarrollo industrial precario, basado en un tipo de industria artesanal de escasa modernización.¹⁴ Estas circunstancias obligaron, para el caso nacional, a que el nuevo modelo económico fuese acompañado de nuevas políticas

educacionales que promovían de manera directa y constante la relación entre la capacitación de la mano de obra y el desarrollo industrial.

2. GOBERNAR ES EDUCAR Y PRODUCIR

Fue en torno a la creación del Ministerio de Fomento, en 1927, que se canalizaron una serie de medidas para promover la reactivación económica del país tras la crisis interna que se produjo tras la caída de las exportaciones del salitre luego de la Primera Guerra Mundial. La misión Kemmerer, que arribó a Chile en 1925, fue su antecedente inmediato; el grupo de técnicos norteamericano propuso al Estado chileno la necesidad de establecer el patrón oro, la creación de una Superintendencia de Bancos y del Banco Central, la elaboración de una ley basada en el modelo norteamericano de la Reserva Federal y el establecimiento de un monopolio en la emisión de billetes convertibles en metal, a cargo de la nueva entidad bancaria. El objetivo no era menor, con todo se trataba de regular el circulante y controlar el tipo de cambio, cuya inestabilidad histórica había generado una larga disputa en la clase política. A la nueva institucionalidad, fuertemente estatista, se añadió la política de fomento de las actividades económicas, acrisoladas en el ya mencionado Ministerio de Fomento. Cabe destacar que las acciones llevadas a cabo por la nueva institución, entre ellas la intervención directa en la producción del salitre por medio de la Cosach, la nacionalización del rubro de los seguros a través de la Superintendencia de Compañía de Seguros y la entrega de facilidades crediticias a medianos empresarios por medio de las Caja de Crédito estatales junto a otras medidas económicas enunciadas, transformaron paulatinamente al Estado en un potencial empresario, financiado principalmente por las entradas del impuesto a la renta de 1924 y el nuevo arancel aduanero de tono proteccionista que gravó en un 25 por ciento todas las importaciones.

Las medidas económicas señaladas no amortiguaron el impacto de la crisis económica de 1929-32,¹⁵ pero configuraron las bases para la implementación de un Estado fuerte, centralizado, tecnificado e interventor, abriendo las puertas al nuevo modelo económico antes descrito. Ya para 1933, el presidente Alessandri anunciaba «el despertar de las industrias nacionales» como un eco lejano del discurso decimonónico que atribuía a la industria la independencia económica del país.¹⁶ Al contrario de aquella industria, la

‘nueva’ no quedaba desamparada en manos de particulares, sino protegida por el Estado mediante leyes proteccionistas y nuevas disposiciones que la liberaban de la competencia extranjera, como el fomento de la enseñanza técnica, con especial énfasis en las instituciones escolares del rubro manufacturero, que podían por sí mismas levantar pequeños talleres —el número de escuelas técnicas no alcanzaba siquiera un 20 por ciento del total de colegios humanistas—;¹⁷ más el aumento del gasto fiscal en obras públicas para absorber el desempleo —disminuyó de 300.000 en 1932, a 15.000 en 1935— y el control de la política cambiaria para apoyar el aumento de las exportaciones. La reconstrucción económica de Alessandri, en manos del ministro Gustavo Ross, dispuso así de mecanismos que dialogaban con un moderado nacionalismo económico no totalmente ‘estatista’.¹⁸ Potenciar la economía nacional con apoyo del Estado es distinto de planear una estrategia económica, o hablar de ‘economía dirigida’.¹⁹ El tránsito de aquel keynesianismo ‘inconsciente’, imperante durante el gobierno de Alessandri, a la «participación estatal directa y planificada en desarrollo económico» de los gobiernos radicales, se materializó mediante una nueva institucionalidad.²⁰

La creación de la Corporación de Fomento de la Producción (Corfo), en 1939, fue un paso decisivo para consolidar un capitalismo de Estado en función de la industrialización del país. La institución, pensada durante el gobierno de Alessandri, y materializada abruptamente tras el terremoto de Chillán de aquel año, tuvo como misión particular formular los planes de reconstrucción de la economía nacional «destinado a elevar el nivel de la población mediante el aprovechamiento de las condiciones naturales del país y la disminución de los costos de producción y a mejorar la situación de la balanza de pagos internacionales [...]».²¹ Los programas de acción definidos para cada una de las actividades económicas, los Planes de Acción Inmediata, establecieron prioridades evidentes; de ahí el desarrollo de estrategias sectoriales, como el plan de electrificación, el desarrollo de la industria siderúrgica, la exploración petrolera y la mecanización de la agricultura, sectores considerados preponderantes para el crecimiento económico.

Tabla nº. 1
DISTRIBUCIÓN DEL PRODUCTO INTERNO BRUTO POR SECTORES DE LA ECONOMÍA (%)

Años	PIB Sector Agricultura	PIB Sector Minería	PIB Sector Manufacturas	PIB Otros Sectores	PIB Sector Servicios Gubernativos	PIB Sector Construcción	PIB Sector Comercio	PIB Sector Servicios (Electricidad, Gas y Agua)
1940	7,4	14,6	12,3	65,7	6,5	10,2		
1945	6,3	12,3	16,7	64,7	8,0	12,1		
1950	6,7	11,1	19,6	62,6	10,3	11,8		
1955	5,9	8,7	22,0	63,3	10,0	13,9		
1960	5,4	7,1	21,0	66,5	10,2	11,7	9,9	1,9
1965	4,6	6,9	23,4	65,2	9,7	12,0	9,2	2,3

Fuente: Díaz, Lüders, Wagner, *La República en Cifras*. Santiago: Ediciones UC, 2016.

Como se observa en las cifras de la tabla n°. 1, si bien el nuevo modelo económico ISI logró algunos de sus objetivos mediante la asignación de créditos públicos a todos los sectores de la economía, especialmente a la industria y a la construcción, es notorio el aumento del PIB del sector de la manufactura en desmedro de los sectores extractivos como la minería y la agricultura. Cabe recordar también que durante este periodo se crearon importantes empresas públicas, como la Empresa Nacional de Electricidad S.A. (Endesa), Compañía de Aceros del Pacífico S.A. (CAP), la Empresa Nacional del Petróleo (ENAP) y la Industria Azucarera Nacional S.A. (Iansa), y que la tasa de crecimiento del PIB nacional aumentó de 2,5 en 1939 a un 5,5 en 1958, para luego caer abruptamente a un 0,8 en 1965.²² A la llegada de Ibáñez al gobierno, en 1952, los problemas estructurales que aquejaban al país no solo se mantenían vigentes, sino que se profundizaron; la dependencia ante el mercado internacional, el estancamiento económico, la inflación y la pobreza de la clase trabajadora, hicieron mella la ilusión de una economía autosustentable.

En este contexto, el modelo ISI sufrió un grave estancamiento en su desarrollo. Su peor enemigo fue el desinterés del gobierno por invertir en una industria de capitales y, por tanto, tuvo que canalizar sus esfuerzos en un proceso de industrialización que no fue más allá de la substitución de artículos bienes de consumo. Según el historiador Paul Drake, cuando el sector dinámico de la economía perdió ímpetu:

[...] los chilenos se dieron cuenta de que no les había traído ni la prometida prosperidad ni la independencia económica, especialmente si se tenía en cuenta que los manufactureros dependían en gran medida de la importación de materias primas, maquinaria, tecnología y capital.²³

A su juicio, la sustitución de las importaciones tampoco había servido para absorber la creciente fuerza laboral; el empleo industrial apenas ascendió del 17 por ciento de la población activa en 1940, al 18 por ciento en 1960. Por consiguiente, muchos intelectuales chilenos empezaron a abogar por la nacionalización y la redistribución para transformar las pautas de propiedad y renta, en vez de abogar meramente por la subvención de las manufacturas nacionales.²⁴ Para paliar los problemas económicos — en especial la inflación que alcanzó el 80 por ciento en 1953—, el presidente se asesoró, como otrora, con un grupo de economistas norteamericanos, en la denominada misión Klein-Sacks. Los economistas en cuestión, y casi como copiado de un cuaderno de notas, recomendaron al gobierno chileno todas aquellas medidas que la teoría keynesiana recomendaba ante un episodio de alta inflación; disminución del gasto público, del crédito y las emisiones de dinero, e impuso límites superiores a los precios, los sueldos y los salarios. También levantó algunos de los controles relativos a las divisas extranjeras y el comercio exterior. Sus propuestas apuntaban a reducir la demanda global por medio de la disminución de la producción que, en lenguaje keynesiano, era lo mismo que aminorar el ritmo del proceso industrial.²⁵

Las medidas económicas tomadas fracasaron. De manera tal que al dejar Ibáñez la presidencia ya se habían acumulado problemas sociales, desigualdades y «las quejas no atendidas que reclamaban la atención de los nuevos participantes en el juego político: los trabajadores rurales, los urbanos sindicalizados y las mujeres».²⁶ La elección de Jorge Alessandri como presidente, a partir de 1958 marcó un vuelco en las políticas económicas nacionales, convirtiendo a Chile en un laboratorio para los modelos de desarrollo contemporáneos, específicamente el monetarista y el estructuralista. Fueron estos últimos, amparados en la Comisión Económica para América Latina (Cepal), quienes plantearon las primeras dudas acerca de la eficiencia del modelo ISI en tanto se enfocaba en exclusivo sobre una industria de bienes de consumo de escaso valor agregado.

La Cepal, creada en 1948 y con sede en Santiago de Chile, tuvo como finalidad estudiar los problemas económicos de América y proponer las soluciones más adecuadas para resolverlos.²⁷ Hasta entonces el modelo ISI se desarrolló en América Latina de manera superficial, de modo que las economías nacionales continuaban siendo monoproductoras y dependientes, pese a logros importantes en la diversificación en la producción y exportación de otros bienes, pero insuficiente para competir con los

ingresos fiscales provenientes de las importaciones. La desigualdad en la balanza de pagos hizo imposible una solución de ahorro y, por ende, tampoco hubo margen para abonar la deuda internacional. Fue en este contexto cuando el modelo ISI adquirió un tono propiamente nacionalista, promoviendo la producción industrial autónoma, con capitales nacionales y de bienes de capital que le permitieran competir seriamente en el mercado.

En efecto, la postura estructuralista económica cepaliana denostaba el proceso industrial latinoamericano, desarrollado hasta entonces por su extrema vulnerabilidad ante las vicisitudes del comercio internacional, particularmente desde el prisma de los términos de intercambio.²⁸ Básicamente, se apuntaba a que las economías nacionales, bajo un férreo control gubernamental, debían ser dueñas de los factores de la producción. En el caso chileno, ante el déficit fiscal para obtener el capital de inversión, se recurrió a menudo a los empréstitos que venían del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial, fomentados por la Alianza para el Progreso.²⁹ En cuanto al factor tierra, durante el gobierno de Alessandri se dieron los primeros pasos para una Reforma Agraria, creando para ello una institucionalidad adecuada al proceso.³⁰ Por último, el factor trabajo se vio beneficiado mediante el sistema nacional de previsión y educación.

Sobre esta última, se puso especial énfasis en la educación industrial y la capacitación en nuevas tecnologías para el trabajo agrícola. Si bien el nuevo ímpetu económico, respaldado por el intelectualismo cepaliano, estimuló un discurso progresista que buscaba hacer tabula rasa de los avances logrados en la materia, nada nuevo había en aquellas palabras de Jorge Alessandri, cuando señalaba su preocupación por la orientación de la educación chilena, la cual, según su parecer, no guardaba concordancia con las agudas necesidades de carácter económico que afligían al país³¹.

Los postulados de Jorge Alessandri no resultaban novedad, casi treinta años antes Domingo Durán, ministro de educación de Arturo Alessandri durante su segundo periodo (1932-1938), se refería a lo mismo, aludiendo a que el país había sido incapaz de satisfacer sus necesidades más elementales manteniéndose en calidad de nación consumidora, a pesar de contar con fuentes ‘inagotables’ de riqueza. Ello se debía, continúa Durán, al hecho de que la masa de estudiantes primarios y secundarios egresaba de los colegios sin ninguna habilidad productora que los «capacite para luchar victoriosamente en la vida del trabajo».³² Era indispensable que la escuela urbana capacitara los educandos mediante un aprendizaje sobre la pequeña industria y oficios

adecuados y que, a su vez, cada escuela rural fuese transformada en una escuela elemental de agricultores, donde se estimulase en los jóvenes el amor a la tierra y el interés por las faenas agrícolas. La base fundamental de aquella orientación era relacionar el programa educacional con la vida real y efectiva del estudiante, es decir, acondicionar los estudios a la realidad del individuo, localidad o zona donde debía servir.³³ La relación entre educación y desarrollo económico que, como se ha señalado, podemos retraer hasta 1932 —incluso antes—, se transformó en política de Estado, adquiriendo con ella una connotación nunca vista en la historia de la educación chilena. En la práctica, la solución al problema no bastaba con un cambio curricular o mediante el aumento de la oferta de educación técnica; el cambio debía provenir de la misma demanda, donde la función social de la educación transitaría desde el intelectualismo hacia la producción. Para un contemporáneo de la época, tal orientación profesional ya estaba cambiando «[...] en parte espectable, tomando con mayor empuje la vía hacia la producción de valores económicos».³⁴

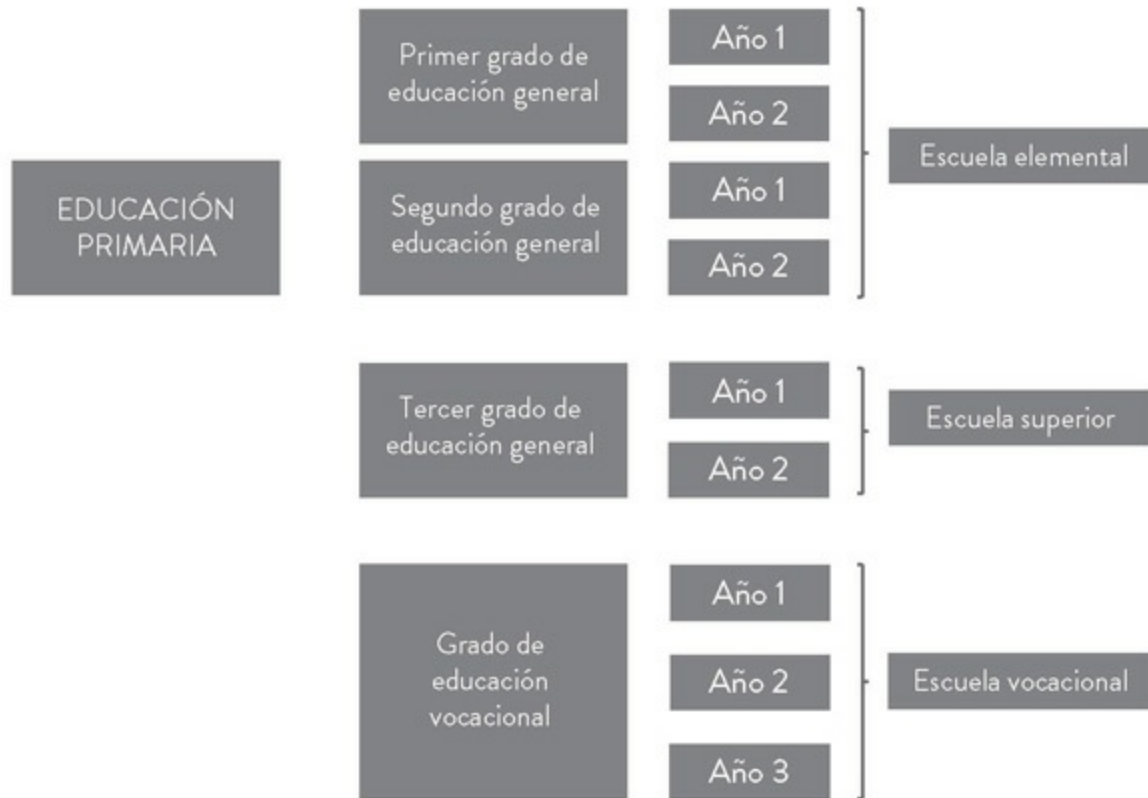
3. LA OFERTA Y DEMANDA DE EDUCACIÓN TÉCNICA

Al comenzar el periodo (1932), la extensión total de la ‘enseñanza especial’, como fue denominada la educación técnica, alcanzó un total de 19.743 matriculados, de estos casi un 50 por ciento eran estudiantes de institutos comerciales y alumnas de las Escuelas Profesionales de Niñas.³⁵ Estas cifras corroboran que la enseñanza técnica fue importante en términos cuantitativos en aquellas áreas del comercio y servicio, sector terciario de la economía, que aglutinaba solo el 11 por ciento de la mano de obra.

El nuevo modelo económico que, como se ha señalado, proliferó desde la crisis mundial de 1929, fue decisivo a la hora de orientar o, mejor dicho, canalizar el proceso de enseñanza hacia la producción, para así atraer a los jóvenes hacia actividades industriales. Se incentivó por medio de la reestructuración del sistema nacional de educación; en 1931, mediante el DFL n°. 5.291 que fijó el texto definitivo de la enseñanza primaria obligatoria, se estableció que la enseñanza primaria debía contar con tres grados de educación general, compuestos de dos años escolares cada uno, y de un cuarto grado de educación vocacional cuya duración podría variar de uno a tres años.

Para ello las escuelas fueron divididas en elementales, superiores y vocacionales. Se añadió también escuelas suplementarias y complementarias para la enseñanza de adultos.

Imagen nº 1
ESQUEMA DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA, 1931



Más tarde, a través del Decreto Ley 230 de mayo de 1932, fueron eliminados los departamentos de Educación Industrial y departamentos de Educación Comercial, sustituidos por la recién creada Dirección General de Enseñanza Especial, encargada de organizar la educación comercial, industrial, y las escuelas técnicas de mujeres que antes estaban bajo la dirección del Departamento de Enseñanza Secundaria. De esta manera el organigrama del Ministerio de Educación —y por vez primera— reunía en un solo departamento toda la educación orientada hacia el trabajo práctico en su grado secundario y superior. La nueva Dirección tuvo a su cargo la intensificación de los estudios de carácter técnico y su adaptación a las necesidades de la economía nacional, para lo cual debía coordinar sus iniciativas y actividades con los organismos de fomento industrial del Estado.

En términos prácticos, el sistema funcionó gran parte del periodo con una base común de enseñanza elemental. De esta manera, la escuela primaria se transformó en el pedestal del sistema nacional de enseñanza. Tras los primeros seis años de estudio (tercer grado), los alumnos podían optar por ingresar al cuarto grado primario, o bien al primer año del liceo, la escuela agrícola, la escuela de artes y oficios, la escuela de comercio y la escuela de artes aplicadas. Para aquellos quienes accedían y egresaban del grado vocacional (cuarto grado), podían optar a la educación técnica superior, es decir, a las escuelas técnicas femeninas; al primer grado de las escuelas de enfermeras hospitalarias, de obstetricia y de la escuela práctica de agricultura, anexa a la Facultad de Agronomía de la Universidad de Chile; al tercer año de las escuelas de comercio, de artes aplicadas, de minas y de artes y oficios.

El discurso tras la creación de la Corfo buscaba atraer a los jóvenes hacia actividades productivas por medio de la dignificación del trabajo técnico y manual, dando la directriz que orientó las políticas educativas relacionadas con el mercado del trabajo. Para quienes ya ejercían un oficio, obreros y aprendices, se dispuso de nuevos cursos de instrucción complementarios, para los jóvenes estudiantes aumentaron el número de establecimientos comerciales, industriales, mineros y agrícolas. El análisis tras estas nuevas políticas educacionales respondía a una evidente incongruencia entre la oferta/demanda de educación técnica y la demanda de los sectores productivos. De acuerdo con las cifras de matrícula de 1939, apenas un 25 por ciento estudiaba en establecimientos técnicos, en contraste con un 75 por ciento que estudiaba en liceos (ver tabla n°. 2). Para el presidente Aguirre Cerda, aquellas cifras reflejaban un verdadero anacronismo, considerando que la mayoría de los ciudadanos se desempeñaban en las actividades agrícolas, mineras e industriales.

Tabla n°. 2
DISTRIBUCIÓN DE LA MATRÍCULA EN LICEOS Y ENSEÑANZA TÉCNICA (%)

Establecimientos	n°.	Matrícula (%)
Liceos	85	75
Enseñanza Comercial	11	8
Enseñanza Industrial	21	7
Enseñanza Técnica Femenina	27	9
Escuelas Agrícolas	5	1

Fuente: *Anuario Estadístico, Educación, 1939.*

El gobierno de Aguirre Cerda tuvo una profunda actividad creadora cuyo objeto era acrecentar la vitalidad nacional, con especial interés en potenciar la orientación económica a la educación primaria, creando más escuelas-talleres y escuelas-granjas. Estas últimas eran escuelas rurales que proporcionaban a los niños campesinos los conocimientos agrícolas necesarios para cultivar la tierra y practicar pequeñas industrias. Su régimen fue de internado y estaban organizadas en forma que podían producir lo suficiente para sus principales necesidades.³⁶ Aumentó también el presupuesto destinado a la enseñanza industrial, se crearon durante su mandato doce establecimientos de ese tipo, haciendo hincapié en que el fomento de la educación técnica era el camino más adecuado para desviar la masa estudiantil de los colegios de enseñanza puramente humanística hacia las actividades productoras.³⁷ Este fue, precisamente, el problema transversal del sistema nacional de educación durante el periodo; si el objetivo era potenciar la industria nacional con una mano de obra técnicamente calificada, la solución debía ser desviar al alumnado que se matriculaba en masa en los liceos, el porcentaje de matrícula es elocuente al respecto. Señalaba Aguirre Cerda que «la solución del problema que tiene que ser abordada no solo mediante las medidas adoptadas, sino de un modo especial, por medio de la orientación del alumnado a ingresar a escuelas de preparen para la vida productora».³⁸ Una manera de atraer a dicho estudiantado fue ampliando la oferta y reestructurando el Ministerio de Educación para un eficiente desplante. Sobre la primera, el presidente presumía de haber creado más que ningún otro gobierno una amplia oferta de educación técnica, y afirmó que «en el periodo que va desde 1849 a 1938, es decir en el lapso de noventa años fueron creadas 15 escuelas; en tanto que en el bienio 1940-1941 se crearon 17».³⁹ Respecto a la segunda, en agosto de 1941, la Dirección General de Enseñanza Especial cambió a Dirección General de

Enseñanza Profesional, que abarcó los servicios de enseñanza comercial, enseñanza técnica femenina, enseñanza industrial, minera y de artesanos.

La nomenclatura no deja de ser importante, ya que por primera vez la educación técnica adquiere el estatuto de enseñanza profesional, entendida como aquella educación formal que cultivaba en habilidades y conocimientos relativos a un «empleo, facultad u oficio que cada uno tiene y ejerce públicamente». La «técnica», por el contrario, era considerada como un «conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve una ciencia o un arte», en este sentido, y considerando el contexto socioeconómico, la enseñanza que formaba para el mercado del trabajo debía ser profesional y se serviría de la técnica como metodología.⁴⁰

Si el gobierno deseaba atraer a los jóvenes hacia la educación técnica, la nueva denominación le dio un importante espaldarazo, que aunque sutil fue simbólico, porque el problema de esta no era de oferta y demanda, sino más bien de prestigio. De antaño conocida como la ‘hermana pobre’ del sistema nacional de educación, la educación técnica iba adquiriendo de manera paulatina cierto atractivo en la medida que otorgaba grados superiores de estudio, de ahí la importancia también de la Universidad Técnica del Estado⁴¹ y la Universidad Federico Santa María en Valparaíso.⁴² El objetivo de ambas era formar los ingenieros y técnicos chilenos que pudieran conducir la industria nacional sin tener que recurrir a la mano de obra extranjera en puestos de alta calificación. Así lo señalaba el presidente Gabriel González Videla cuando enfatizaba en su cuenta anual la atención que el gobierno prestaba a la enseñanza profesional: «El interés de los poderes públicos encuentra la correspondiente acogida de parte de los jóvenes que ven en la enseñanza industrial y técnica los medios más adecuados para obtener el éxito que anhelan».⁴³

Tabla nº. 3
DISTRIBUCIÓN DE LA MATRÍCULA Y ASISTENCIA MEDIA DE LA ENSEÑANZA TÉCNICA, 1951 (%)

Establecimientos	Matrícula	Asistencia Media
Ingenieros industriales e instituto pedagógico técnico	1	1
Escuelas industriales, de minas e industriales de 1ª clase, 1er grado	16	17
Escuelas de minas e industriales de 1ª clase, de 2º grado	4	4
Escuelas industriales de 2ª clase	13	14
Instituto comerciales	42	42
Escuelas técnicas femeninas	23	21

Fuente: *Anuario Estadístico*, 1951.

Si bien la atención preferente del gobierno por la educación técnica se convirtió en un eslogan durante los gobiernos radicales, en la práctica la desconexión entre educación y empleo seguía sin atisbo de solución. Las cifras de matrícula y asistencia media para los grados secundario y superior de educación técnica en 1951 —véase la tabla n° 3— reflejan un evidente aumento respecto al año 1939, sin embargo adolecen del mismo defecto, una importante concentración de estudiantes en las técnicas femeninas y los institutos comerciales.

Observando la situación en su contexto, se puede inferir la preocupación del gobierno respecto a la situación de la educación técnica. Cabe señalar que las críticas al ISI comienzan precisamente durante este periodo, las cuales se basaban en la contracción económica de los primeros años de la década de 1950. De la misma manera que el presidente Ibáñez del Campo recurrió a la misión económica Klein-Sacks, adelantándose un par de años envió a Estados Unidos a Héctor Gómez Matus como representante oficial en el seminario internacional sobre educación vocacional y técnica.⁴⁴ La consecuencia directa de la participación en el seminario fue la reestructuración de la Dirección de Enseñanza Profesional del Ministerio de Educación, incluyendo por primera vez bajo su tutela el departamento de enseñanza agrícola, de manera tal que se dispuso mediante el DFL n°. 135 del 30 de julio de 1953. La fusión de aquellos dos organismos y su designación común como Dirección General de Educación Agrícola, Comercial y Técnica. Con la reforma realizada se daba inicio a una nueva etapa en la evolución industrial del país. El presidente afirmaba, por tanto, que «al proporcionar los obreros y prácticos indispensable», entonces:

La orientación de estos establecimientos va encaminada a satisfacer las exigencias reales e inmediatas de la agricultura nacional. Con esta finalidad se auscultaron las opiniones de los agricultores de las zonas en que están ubicadas las escuelas, los puntos de vista de los técnicos y las posibilidades regionales. Se consideró especialmente la demanda ocupacional.⁴⁵

De acuerdo con el nuevo organigrama que regía la educación técnica, esta quedó supeditada, como se ha señalado, bajo la Dirección General de Educación Agrícola, Comercial y Técnica, de la cual dependían los departamentos de enseñanza agrícola, enseñanza comercial, enseñanza industrial y enseñanza técnico-femenina. La reforma también implicó nuevos planes de estudio y un reglamento de calificaciones y, además, fueron creados los talleres de práctica profesional, cuya finalidad consistía en vincular a los recién egresados, o estudiantes por egresar, con las labores dentro del taller o de las diversas empresas, sin invadir el campo propiamente laboral, ya que tenían una índole meramente docente. De acuerdo con el decreto, los talleres debían ser organizados dentro de cada una de las ramas de la enseñanza profesional y técnica «a medida que los recursos económicos lo permitan, hasta extenderlos a todo el territorio nacional».⁴⁶

Tabla nº. 4
DISTRIBUCIÓN DE LA MATRÍCULA EN 1961 (%)

Establecimientos	Matrícula
Enseñanza Agrícola	2
Enseñanza Industrial	34
Enseñanza Técnica Femenina	21
Enseñanza Comercial	43

Fuente: *Anuario Estadístico*, 1961.

La reforma de la educación técnica significaba, sin duda, el inicio de una etapa de mejoramiento del país según las palabras de Ibáñez del Campo. Al término de su gobierno existían noventa y dos establecimientos de educación técnica. En 1961 aumentaron a ciento veintitrés, lo que indica un crecimiento del 33 por ciento. Por lo que respecta al personal, el número de funcionarios creció entre 1958 y 1961 de 2.169 a 3.186, aumento de un 21,65 por ciento. La matrícula, por su parte, se elevó de 39.709 estudiantes en 1958 a 53.025 en 1961, representando un incremento del 34 por ciento.⁴⁷

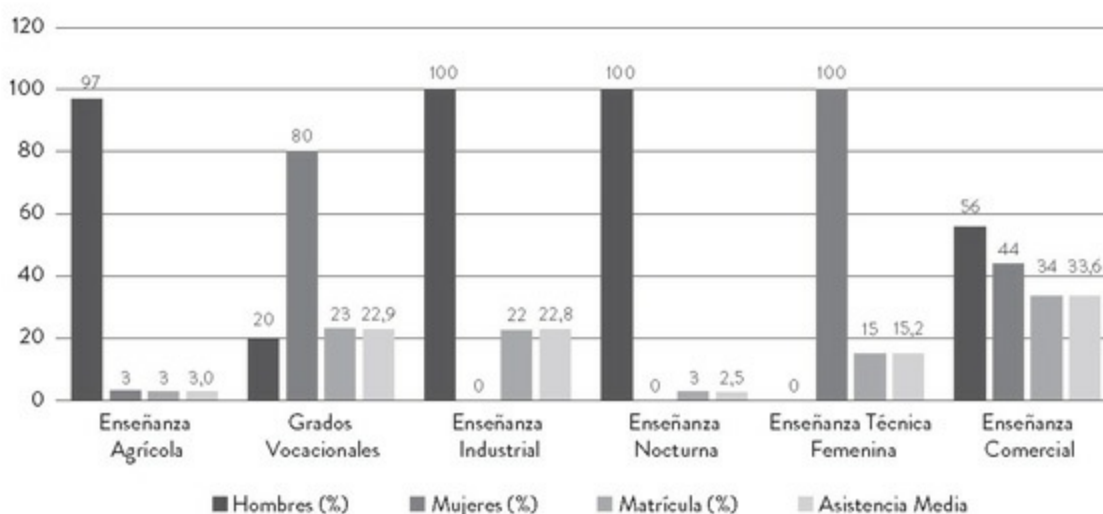
Los esfuerzos de los gobiernos de Ibáñez del Campo y de Alessandri por aumentar y mejorar la oferta de educación técnica, si bien tuvo un impacto importante en la demanda, no terminó de resolver los problemas de fondo. No es de extrañar entonces que las políticas estructuralistas que se impusieron para sanear el sector económico también estuvieron presentes en la educación. En efecto, tras las conclusiones de la comisión de Coordinación para el Planeamiento de la Educación, se propuso una reforma educacional cuyo modelo eliminó prácticamente, aunque en avance gradual, el sistema nacional de educación tal como funcionaba hasta entonces.⁴⁸ En lo que respecta a la educación técnica, esta quedó relegada a los grados secundario y superior, específicamente bajo el rótulo de Educación Media, que sería Humanístico-Científica y Técnico-Profesional. Esta última tendría una duración que permitía completar doce años de estudios. Su objetivo era capacitar al alumno para que se desempeñe en los distintos oficios y funciones técnicas que requería el desarrollo económico, social y cultural del país, y prepararlo para la continuación de estudios superiores. La formación técnico-profesional integrará, dice el texto legal, en la mayor medida posible, su objetivo fundamental de especialización profesional con la continuación de los estudios generales iniciados en el nivel anterior.⁴⁹

La reforma educacional elaborada y puesta en marcha bajo el gobierno de Eduardo Frei Montalva requería, a su vez, de un cambio de la actual estructura del sistema y del funcionamiento de los servicios educacionales para obtener de ellos un rendimiento más eficaz, mediante la aplicación de medidas que acentuaran la articulación de todas las ramas de la enseñanza «y produzcan la unidad y continuidad del proceso educativo».⁵⁰ Se trató de una transformación integral del proceso educativo, que debía alcanzar todos los aspectos de la personalidad del individuo, motivo por el cual se estableció ocho años de educación primaria con una malla curricular común para todos los estudiantes. La idea era que los jóvenes pudieran elegir a una edad relativamente madura su futuro profesional, ya sea continuando sus estudios superiores en la universidad, planteles que también ofrecían estudios superiores de carreras técnicas, o bien logrando un título profesional tras los cuatro años de estudios de la rama técnico-profesional de la Educación Media.

El aumento de la oferta y demanda por educación técnica durante el periodo 1932-64 es evidente. El problema, si es que existió algo similar a un ‘problema de la educación técnica’, no fue respecto a las otras ramas del sistema nacional de educación, sino

consigo misma y con el mercado laboral para el cual funcionaba. Hacia 1956 el promedio de la composición de la población escolar fiscal —contando desde 1940-56— fue de un 81 por ciento para la enseñanza primaria; 8 por ciento para la enseñanza secundaria; un 9 por ciento para la enseñanza profesional y un 2 por ciento para la enseñanza superior. Es decir, la educación técnica superaba al liceo en cuanto matrícula, y lo hacía desde 1940. Si bien el aumento de la escolaridad fue general para todas las modalidades, la tasa de crecimiento de la formación técnica fue la más alta, alcanzando un 143,9 por ciento en 1956.⁵¹ Este aumento extraordinario da cuenta de las políticas públicas focalizadas hacia el sector basadas en la orientación economicista de la enseñanza. Al llegar la década de 1960 el país contaba con técnicos egresados y otros miles estudiando.

Gráfico n°. 1
DISTRIBUCIÓN DE LA ENSEÑANZA PROFESIONAL PARTICULAR DURANTE 1961 (%)



Fuente: Dirección de Estadísticas y Censo. Educación y justicia, año 1961. Estas cifras solo contemplan la enseñanza fiscal. La educación particular aportó significativamente en la oferta de ET.

4. UN MODELO ECONÓMICO CON PIES DE BARRO

El historiador Paul Drake señala que, durante el periodo 1932-1964, Chile dispuso de mano de obra relativamente barata, pero cuya eficiencia no era correlativa a su excesivo bajo precio.⁵² En términos económicos, la tasa de inversión en capital humano que el

país efectuó en los decenios 1940-1960 fue por lejos la más holgada registrada hasta entonces —en 1961 el presupuesto para educación alcanzó el 15 por ciento del total del presupuesto nacional—. ⁵³ Por otra parte, como se ha señalado para el caso de la enseñanza técnica, existió una demanda efectiva de educación, fenómeno reflejado en el aumento del promedio de los años de escolarización de la fuerza laboral que, entre 1930-1964, pasó de dos a cinco años; el aumento de la alfabetización entre los chilenos de quince años o más creció de un 75 por ciento en 1930, al 80 por ciento en 1952 y el 84 por ciento en 1960; mientras que la matrícula escolar, desde los primeros cursos hasta las universidades, subió de 743.125 en 1940, a 958.958 en 1950 y 1.506.287 en 1960.

Si se aplica a esta realidad la teoría del capital humano, que relaciona proporcionalmente las variables nivel de educación/empleo/salarios, y en donde a mayor inversión aumenta el nivel de escolaridad y, por consiguiente, mejoran las oportunidades laborales con mayor remuneración, la afirmación de Drake genera, a lo menos, un profundo cuestionamiento respecto a la eficiencia del modelo económico, la educación y el vínculo con el bienestar social. En síntesis, el cuestionamiento apunta tanto hacia el sistema nacional de educación como al trabajo y sus diversas ramas de producción.

De acuerdo con el diagnóstico de la época, tanto las reformas parciales elaboradas durante los gobiernos del Frente Popular, como los planes integrales de Alessandri y Frei, si bien enfatizaron la orientación económica de la educación, no pudieron contrarrestar la desarticulación entre la formación y capacitación de la mano de obra y las exigencias del mercado laboral. Específicamente, se agudizó el problema del desempleo, aunque este se presentó como mal crónico durante todo el periodo, fue en los años sesenta cuando adquirió niveles críticos; en 1960 el empleo urbano manifestaba una tasa de desocupación de un 46 por ciento —tasa que incluye el desempleo en la manufactura, construcción, servicios públicos, comercio y transporte—, mientras que la agricultura alcanzó una tasa de desocupación total de un 3 por ciento y la minería un 12 por ciento. ⁵⁴ Por su parte el subempleo, es decir la desocupación parcial de un individuo calificado, afectó hacia 1950 a un 22 por ciento de la población ocupada en empleos no agrícolas, proporción que baja a un 17 por ciento en 1970. Es decir, durante el periodo 1950-70, el empleo no agrícola absorbió a los subempleados pero no generó nuevos puestos de trabajo.

De este modo, hacia 1970, el panorama del mercado laboral chileno presentaba una fuerza de trabajo de alrededor de un millón de personas, con una tasa de desempleo del 7

por ciento anual. Si bien resulta baja en comparación con el nivel que alcanzó después de 1974, fue la más alta desde 1960.

El problema del empleo pudo ser revertido, en parte, mediante la aplicación de políticas económicas a corto plazo, como el fomento de los sectores de la construcción y transporte, cuyas tasas de ocupación reflejan un aumento importante debido a que ofrecían empleos temporales y que demandaban una ocupación masiva de mano de obra, no obstante mal remunerada.⁵⁵

Las autoridades entrevistaron que el problema no solo era cuantitativo —cantidad de mano de obra desocupada— sino también cualitativo, es decir, relativo a la *calidad* de esa mano de obra. Para este análisis, la educación nuevamente apareció en el debate. Hacia fines de la década de 1960 el diagnóstico que arrojó el debate nacional por la educación concluyó categóricamente que Chile adolecía de una «irracional distribución de la fuerza de trabajo», cuya estructura, en relación con el nivel educacional, mostraba el siguiente panorama: solo un 2 por ciento de los trabajadores poseía estudios superiores; un 6,6 por ciento educación técnica; 28,3 por ciento secundaria; y un 64,9 por ciento poseía educación básica.⁵⁶ La concentración de profesionales altamente capacitados de un lado y, por el otro, una amplia masa de operarios sin suficiente calificación, fue concebida como una deficiencia del sistema educacional chileno, el cual no estaba en condiciones de satisfacer tanta demanda por educación y, además, tampoco podía garantizarles su inserción laboral. Al respecto, el mismo diagnóstico señaló que una población escasamente instruida no solo obstaculizaba el desarrollo nacional en su esfera productiva, a la vez planteaba un obstáculo insalvable al compromiso permanente con la democracia.⁵⁷

Los intelectuales contemporáneos reaccionaron prontamente ante los problemas sociales que aquejaban a los trabajadores.⁵⁸ Ya desde fines de la década de 1950, la ‘crisis integral de Chile’ —tal como fue conceptualizado el estado caótico de la realidad social, económica, política y cultural chilena durante la década de 1960—, comenzó a ser analizada por una serie de autores quienes apuntaban al desempleo como uno de los principales factores que incidía en el malestar social.⁵⁹ El desempleo fue analizado desde dos enfoques centrales: el neoclásico y el estructuralista.⁶⁰ El primero apuntó directamente a la intervención del Estado como factor clave en la distorsión del mercado laboral; las políticas proteccionistas, la industrialización forzada y la fijación de salarios

y precios mínimos, impidieron que el mercado actuara como mecanismo eficiente y autónomo de asignación de recursos.⁶¹

El enfoque estructuralista, que prevaleció entre los estudios del periodo, apuntaba hacia las transformaciones y problemas que iban más allá del mercado laboral propiamente tal; es decir, se buscó una serie de factores externos a las dinámicas del mercado laboral para dar una explicación panorámica del problema.⁶² Desde la economía, esta explicación global dio cuenta de múltiples factores que incidían, como por ejemplo, el fenómeno demográfico de la migración campo-ciudad. De acuerdo con los datos aportados por el economista Carlos Hurtado, la ciudad de Santiago, en la década entre 1942-1950, había recibido más de 250 mil personas que se establecieron definitivamente en la urbe.⁶³ La sobreabundancia de mano de obra promovió una demanda de trabajo que el mercado laboral no pudo satisfacer. Este fenómeno se replicó en ciudades como Concepción y Valparaíso. Según las cifras, durante un primer periodo de 1942-1952, la tasa de crecimiento de la población fue de 1,4 por ciento anual, mientras que entre 1952-1960 se aceleró el crecimiento a un 2,8 por ciento anual. Este aumento contrasta con el lento crecimiento de la ocupación en sectores económicos fundamentales como la manufactura y la minería.⁶⁴ Se ha señalado que, si bien en términos absolutos el empleo aumentó, este crecimiento se produjo en sectores menos productivos y se trató más bien de un movimiento de trabajadores de un sector a otro.

Como era de esperar, la educación también fue apuntada como uno de los factores que incidían en el problema del trabajo. Para su análisis, el enfoque estructuralista y desarrollista fue compartido por las ciencias sociales, en especial por los expertos educacionales y sociólogos. En un pionero estudio sobre movilidad social, comenzado a fines de la década de 1950 y publicado en 1961, el sociólogo Eduardo Hamuy analizó el problema social chileno señalando a la educación como un factor clave en el desarrollo económico y, por tanto, en la configuración del sistema productivo. De acuerdo con su lógica, un cambio mínimo en los niveles educacionales se relacionaba directamente con transformaciones profundas en el nivel técnico de la mano de obra que, a su vez, incidía en «el desarrollo económico general y una mayor complejidad cultural».⁶⁵ Según sus datos, para 1960 un 40 por ciento de la población era analfabeta y semianalfabeta. Hamuy difería de la estadística oficial en tanto esta última se refería al analfabetismo solamente como otro de los problemas del país, sin considerar que era la parte más crítica,

existiendo otros niveles de instrucción que quedaban bajo el límite educacional, es decir, niveles de escolaridad menores a los seis años de obligatoriedad escolar.⁶⁶

Así, tanto el analfabetismo como los bajos niveles de escolaridad de la población, constituían para Hamuy un verdadero obstáculo al desarrollo económico, debido principalmente a la teoría de que las ocupaciones más bajas, aquellas menos rentables para el individuo y menos productivas para el país, eran desempeñadas por personas con un nivel de instrucción muy bajo. Un país cuya población activa se desempeñaba mayoritariamente en ocupaciones poco productivas, no tenía muchas chances de alcanzar mayores avances económicos. De acuerdo con el autor, aquellas deficiencias eran solo explicables debido a las condiciones objetivas de un país que no planificaba su desarrollo.⁶⁷

Es en este contexto donde Hamuy señala que el gran obstáculo para el desarrollo económico y el bienestar social de la población chilena era el bajo nivel de instrucción del pueblo, manifestado en el fenómeno de ‘deserción escolar’.⁶⁸ De acuerdo con su monumental levantamiento empírico, Hamuy señala que la tasa de supervivencia escolar para el 6° año primario era de un 17 por ciento, para 5° un 24 por ciento, 4° un 35 por ciento, 3° un 45 por ciento, 2° un 59 por ciento y 1° un 100 por ciento. Es decir, y en términos relativos, para 1960, de una cohorte matriculada en primer año de enseñanza elemental, solo un 17 por ciento terminaba sus estudios primarios.

A pesar de que efectivamente la fuerza laboral mostraba un nivel de escolaridad inferior al de los países desarrollados —5 años promedio en 1960—,⁶⁹ se argumentó a favor del sistema nacional de educación que la magnitud de la demanda por educación estaba influenciada por las tasas de desempleo y, en general, por la estructura de la ocupación.⁷⁰ De acuerdo con esta lógica, era el mercado laboral el que no ofrecía los incentivos suficientes a los individuos para prolongar sus años de estudios.⁷¹ Para subsanar esta falla, la reforma educacional de 1965 puso especial énfasis en comprender las dinámicas de la relación educación/trabajo, precisamente para articular la demanda de trabajadores calificados con la oferta de puestos de trabajo. Sin embargo, los propios técnicos encargados de estas proyecciones estaban conscientes de que cualquier plan de educación para el desarrollo económico presentaba «serios obstáculos conceptuales» que impedían identificar con exactitud la relación entre ambos procesos.⁷²

Hasta ahora se desconocía la naturaleza de esos obstáculos, porque si bien se cuestionó, por una parte, la capacidad de la educación de impulsar cualitativamente la

estructura laboral, también se cuestionó el trabajo, dado que supuestamente tampoco ofrecía los incentivos para la escolarización. A fin de cuenta, a la educación le correspondía formar y capacitar a la mano de obra en sus tareas dentro del proceso productivo. Entonces, desde esta lógica, el problema del trabajo se tradujo en un problema de educación.⁷³ Y es que la educación producía un efecto significativo en cuanto a formar y desarrollar en los estudiantes las características del hombre productivo, sin las cuales los países no podrían convertirse en sociedades desarrolladas.⁷⁴

La crítica cepaliana al modelo ISI de mediados de la década de 1950 es un buen punto de partida para ubicar aquellos obstáculos que no eran del todo educacionales sino contiguos a la estructura interna del modelo de industrialización. Durante la Segunda Guerra Mundial, la ISI fomentó una industria local mediana de bienes de consumo que demandaban los sectores medios de la sociedad y los trabajadores, para quienes el sueldo y salarios que percibían eran compatibles con la necesidad de una demanda interna. Fue esta demanda que, durante la década de 1940, fomentó el crecimiento de la industria de bienes de consumo. Cuando la misma demanda aumentó, pero hacia bienes de consumo durables o de capital, la industria chilena se vio incapacitada de proveerlos. En la presente coyuntura, cuando el crecimiento de la industria local se estancó, provocó con ello el aumento de importaciones, reflejado en la estructura de la producción y el ingreso fiscal; hacia 1965 la producción manufacturera alcanzó los 4.537.051⁷⁵ mientras que el ingreso fiscal alcanzó los 5.121.858. ¿Por qué la industria chilena no estuvo capacitada para absorber aquella demanda? Esto fue, en gran medida, debido a la incapacidad de elevar la tasa de inversión interna.⁷⁶ Durante las décadas de 1950 a 1970, la inversión bruta de capital alcanzó el 13 por ciento y 14 por ciento respectivamente. En comparación con otros países de la región, Argentina aumentó durante el mismo periodo su inversión de un 14 por ciento a un 20 por ciento, y Bolivia de un 9 por ciento a un 16 por ciento. Este defecto en la inversión no es solo estatal sino también privado; sin inversión es imposible salir del estancamiento económico. Cabe recordar la teoría keynesiana que asumía una economía ‘sana’ como aquella donde la industria produce lo que la población demanda. Para el caso chileno, este tipo de industria era imposible sin capitales que sostuvieran la creación de más establecimientos o la ampliación de los ya existentes.

La baja inversión de capital tuvo para la economía chilena consecuencias dramáticas:

el estancamiento de la producción —y con ello el desempleo—, la disminución de los ingresos y la demanda. Por otra parte, impidió la creación de industrias de bienes de capital, las cuales requerían de cuantiosas sumas de dinero para funcionar. Tenemos entonces como primer factor que la industria chilena no fue productiva, al menos no en bienes de capital, debido al bajo nivel de inversión. Fue una industria heterogénea en donde convivían grandes establecimientos industriales junto con numerosas unidades artesanales, que en su conjunto empleaban a casi la mitad de la población económicamente activa y producían un tercio de los productos manufacturados.⁷⁷ En 1967 la pequeña empresa —de 5 a 49 trabajadores— abarcaba el 89 por ciento del total de los establecimientos industriales y ocupaba solo el 34 por ciento de la mano de obra. Por el contrario, las grandes empresas —200 y más trabajadores— abarcó el 3 por ciento de los establecimientos industriales y ocupaba el 40 por ciento del empleo industrial.⁷⁸

Respecto al mercado de trabajo, este creció lentamente, 1,4 por ciento durante 1940-60 y 1,8 por ciento entre 1960-70. A esto se añaden los cambios estructurales del mercado laboral; durante el periodo de estudio aumentaron las ocupaciones urbanas en desmedro de las agrícolas, y las primeras no fueron de índole industrial sino que se canalizaron hacia otras actividades como el comercio, servicio, transporte y construcción. En efecto, el empleo industrial propiamente tal apenas creció al ritmo de un 2,7 por ciento por año, en comparación a las economías desarrolladas, que lo hicieron a un ritmo del 3,5 por ciento.

Tabla nº. 5
DISTRIBUCIÓN DEL EMPLEO SEGÚN SECTORES ECONÓMICOS (%)

Año	Agricultura	Minería	Industria	Construcción	Comercio	Transporte y comunicaciones	Otros sectores
1940	35	5	17	3	13	4	23
1945	33	5	18	4	12	4	25
1950	31	5	19	4	11	4	26
1955	29	4	18	5	10	5	28
1960	28	4	18	6	10	5	30
1965	24	3	17	6	11	6	33

Fuente: Díaz, Lüders, Wagner, 2016.

Otra característica del mercado laboral fue la heterogeneidad de los empleos en cuanto a su calidad y remuneraciones. De acuerdo con la tabla n°. 5, las áreas de construcción, transporte y comunicaciones, absorbieron una mano de obra que estaba calificada, o al menos alfabetizada, por los grados vocacionales, cuyos talleres de albañilería, carpintería, herrería o construcción pudieron perfectamente calificar a los trabajadores; y por otra parte, la educación técnica comercial y profesional femenina fue absorbida por el sector de servicios fiscales y particulares.

Este aspecto conduce a lo que el presente capítulo consigna como principal obstáculo de la relación educación y trabajo: el subempleo. El desempleo fluctuó entre el 5 por ciento y 7 por ciento durante los años sesenta, mientras que el subempleo afectó al 22 por ciento en 1950, y al 17 por ciento en 1970.⁷⁹ El fenómeno de la subutilización de mano de obra desbarata en cualquier economía la aplicación de la teoría del capital humano, pues, por muy calificada que sea la población activa, subempleada jamás percibirá un sueldo o salario que homologue y aun superen la inversión inicial en educación. Este defecto en el empleo no tuvo solución, al menos no durante el periodo estudiado. A lo que debemos añadir que la población activa subempleada significaba un alto coste para la industria, de manera tal que los empresarios chilenos prefirieron invertir en tecnologías intensivas —de alto nivel de automatización y mecanicidad— que contratar mano de obra. Esta consecuencia del encarecimiento del trabajo no fue otra cosa que el efecto del aumento de la escolaridad en la población chilena.

De modo tal, se propone que el nivel educacional alcanzado por la población activa estuvo condicionado por la naturaleza del mercado laboral, el cual se caracterizó por una sobreabundancia de mano de obra y por una lenta y estancada oferta de puestos de trabajo que requerían calificación. En otras palabras, pese a que la educación fue un requerimiento económico de la población durante el periodo 1932-1970, la dinámica del mercado laboral disuadió esa demanda, provocando con ello que la educación se transformara en un mecanismo más bien limitado de inserción y movilidad laboral.

EL ENEMIGO DEL NIÑO ES EL HAMBRE

Francisca Rengifo¹

1. EL DIAGNÓSTICO DE REZAGO ESCOLAR

Institucionalizar una educación masiva ha sido un proyecto central asociado a los procesos democratizadores desde el Estado en términos de representación y participación política, porque ha funcionado como catalizador político y social de la unidad y desarrollo nacional.² Sin embargo, la expansión alcanzada por el sistema educacional chileno durante el siglo XX, al menos hasta la década de 1970, no implicó la escolaridad efectiva de la población. A pesar del fuerte incremento de la matrícula, los problemas de deserción escolar y la escasa permanencia de los alumnos dentro del sistema contribuyeron a determinar una base educacional extensa pero delgada, minando el sentido inclusivo de la democracia. El objetivo de la cobertura primaria universal, contemplado en la obligatoriedad escolar establecida en 1920 —y reiterado por los gobiernos del periodo— fue un logro relativo en tanto la escolarización alcanzó solo un primer piso de la enseñanza formal, uno a dos años de aprendizaje, truncando el desarrollo de las destrezas cognitivas entre la población.

Una de las más férreas barreras contra la escolarización fue la biológica, encarnada en miles de niños desnutridos. El hambre fue identificada por las autoridades públicas y los grupos de profesionales vinculados al ámbito educacional como un trastorno crónico y endémico entre la población chilena, que soterradamente alteraba el desarrollo físico-cognitivo de los niños desde sus primeros años de vida y de un modo irreversible. Este flagelo no se reducía a constatar la realidad del fenómeno ya reconocido, ni caracterizó episodios de hambruna, ni fue sinónimo exclusivo de escasez alimenticia; más bien, develaba cómo el problema educacional no yacía en la escuela. Tanto el debate como la política educacional adquirieron un perfil biológico a partir del diagnóstico de

desnutrición que sufría la población infantil, buscando una explicación al impacto desmedrado de la escolarización en la fisiología de niños y niñas.³ El hambre pudo medirse mediante investigaciones y nuevas técnicas científicas que aplicaron parámetros biomédicos para identificar el grado en que esta gran proporción de la población se encontraba desnutrida, y cuál era su menor índice de desarrollo físico. En consecuencia, concluyeron los estudios del periodo, existía una relación causal entre el subdesarrollo físico y el cognitivo.

Para entender la profunda fractura nacional que expresó este diagnóstico del problema educacional, este capítulo propone analizar el proceso de escolarización a partir de la distinción entre la extensión de la cobertura y la expansión de la escolaridad. El primer fenómeno correspondió al crecimiento masivo de la proporción de población en edad escolar matriculada en una escuela primaria durante el periodo. El segundo proceso también significó un balance satisfactorio, pues la escolaridad medida en años de enseñanza cursada experimentó un incremento. En cifras, la matrícula primaria total sobrepasó a los cuatro quintos de la población entre siete y catorce años de edad en 1960 (creciendo de un 59,8 por ciento en 1930 a 82,2 por ciento); la históricamente angustiosa relación entre asistencia y matrícula revirtió positivamente sus porcentajes, alcanzando un 83 por ciento en 1956.⁴ Por su parte, el alumnado que recibió enseñanza primaria durante el periodo aumentó en un 68 por ciento, demostrando que el problema de la inescolaridad retrocedía. Sin duda, todavía era lejano el horizonte de la educación secundaria para la gran mayoría de la población joven del país.

Esta distinción entre extensión de la cobertura y expansión de la escolaridad es relevante dado que el segundo fenómeno depende temporalmente del primero y, en consecuencia, los ritmos de incorporación de los niños y niñas al sistema educacional revelan el carácter rezagado de su crecimiento. En otros términos, si bien la extensión de la matrícula alcanzó por primera vez a la mayoría de los niños en la década de 1920 a 1930, las cifras de inscritos por niveles en la primaria demuestran que la escolarización no fue un proceso comprehensivo sino desigual, ya que la deserción prematura era de raíz biológica. En términos gráficos, la curva de la cobertura fue ascendente aunque internamente desequilibrada. De cada cien niños matriculados en el primer curso, solo 17,4 estaban registrados en el sexto de primaria. Esta relación varió en la década de 1960, elevándose dicha proporción a 28,5 escolares, pero más de dos tercios de los estudiantes había abandonado el sistema educacional sin completar sus estudios.⁵ En

consecuencia, este breve análisis cuantitativo resume una arista del problema educacional del periodo como un proceso frustrado de escolaridad efectiva. La política educacional no había logrado asegurar la permanencia de los niños en la escuela ni su continuidad hacia el nivel secundario.

El diagnóstico contemporáneo interpretó el problema como rezagamiento escolar. La estadística educacional comparó el número de alumnos que concurría a un curso con los asistentes del inmediatamente superior, y concluyó que la mayor pérdida de escolares ocurría entre el primer y segundo año de primaria.⁶ Junto al abandono prematuro de la escuela, las autoridades educacionales identificaron un nuevo aspecto del problema en el alto número de alumnos repitentes, reflejado en la reincidencia en los primeros cursos. Por ello, la matrícula correspondiente a los cuatro primeros grados excedía en aproximadamente un 30 por ciento al total de la población entre siete y diez años de edad en la década de 1950.⁷ Además del número de niños que quedaban rezagados del sistema educacional porque habían abandonado la escuela, el diagnóstico reconoció la distribución desigual por edades de los alumnos en un mismo curso como un nuevo aspecto del problema. Como un medio para averiguar esta dimensión, las autoridades habían levantado un censo escolar en 1933, intuyendo ya el carácter rezagado de la escolaridad. Dicha encuesta fue aplicada sobre la población escolar matriculada ese año en las 3.278 escuelas primarias existentes en el país. Sus resultados estimaron un total de 414.484 estudiantes (208.450 hombres y 206.033 mujeres) cuya asistencia media era de 309.508 educandos regulares.⁸ Es decir, a más de una década de promulgada la obligatoriedad escolar, casi un 75 por ciento de la población matriculada asistía a la escuela y este porcentaje representaba un avance del proceso de masificación de la primaria.

Sin embargo, los registros también revelaban que los estudiantes estaban etariamente desfasados respecto del grado educacional que cursaban. El cruce de los datos recogidos identificó el patrón rezagado que había adquirido este proceso, definiendo parámetros de normalidad y retraso pedagógico. La edad de los niños matriculados en los diferentes niveles de enseñanza no correspondía a la edad biológica supuestamente adecuada para el alumno. Es decir, la matrícula primaria aumentaba con marcadas diferencias entre sus grados: las edades de niños y niñas registradas en un curso rebasaban ostensiblemente los límites etarios considerados normales para aquel nivel. De acuerdo con el censo de 1933, el primer curso estaba definido para edades entre seis y siete años, pero el 79 por

ciento de sus matriculados era mayor; el tercer curso consideraba alumnos de hasta diez años de edad, pero el 85,5 por ciento también era mayor. Esta constatación fue sintomática a las conclusiones extraídas a partir de los datos de alfabetización. Si bien el 78 por ciento de la población en edad escolar sabía leer y escribir según el censo de población levantado en 1940, esto no significaba que los niños hubieran completado la enseñanza primaria y, por tanto, no suponía un nivel cultural satisfactorio, sino que engrosaban la enorme cantidad de individuos semialfabetos en el país.⁹ La información cualitativa que publicaban docentes y profesionales del servicio social coincidía con esta síntesis. Numerosos jóvenes adultos, en su mayoría emigrantes de las zonas rurales, volvían a la escuela nocturna como testimonio del escaso aprendizaje experimentado en la niñez:

[...] casi no me acuerdo de lo que aprendí cuando era chico y me hace falta, porque no sé ni sumar ni las cuatro operaciones; [...] quiero aprender las cuatro operaciones, porque a uno le hace falta el día del pago; [...] quiero saber las cuatro operaciones y algo más de escritura, porque en la escuela era muy dejado y nunca aprendí.¹⁰

La información censal permite elaborar una demografía escolar para analizar el truncado proceso de escolaridad. El cálculo revela que para los niños entre seis y hasta catorce años de edad —descontando aquellos de primaria mayores a este límite superior, porque cabe suponer que estos fueron a las escuelas de adultos—, solo un quinto de los matriculados en primer curso tenían la edad considerada normal para este nivel, la mitad contaban entre ocho y nueve años de edad, y otro quinto entre diez y once años. Un ocho por ciento de estos alumnos tenían entre doce y trece años.¹¹ Hacia los cursos superiores, las edades de los matriculados incrementaban su correspondencia con el rango etario normal. Dos décadas más tarde, una nueva recopilación estadística oficial demuestra que, a pesar de la paulatina adecuación, el problema del retraso pedagógico persistía con carácter grave: solo un poco más de un tercio de los matriculados contaba con la edad pertinente al nivel escolar cursado.¹²

De acuerdo con la interpretación dominante entre los actores de la política educacional, el desfase etario sería equivalente a un retardo en el aprendizaje provocado por el insuficiente desarrollo biológico de los niños. El debate público también agregó que el trabajo infantil dificultaba la permanencia en la escuela, dado que los escasos ingresos obtenidos eran un aporte económico significativo para la sobrevivencia del grupo familiar. Este fenómeno histórico, sin embargo, debió tener una incidencia menor.

De acuerdo con el censo nacional de población levantado en 1952, los 36.395 niños trabajadores que no concurrían a la escuela eran el 3 por ciento de la población en edad escolar.

En contraste, este análisis introduce una dimensión institucional ineludible para delimitar el alcance real que la promesa educacional pudo haber tenido en el periodo. El hecho de que la escolarización básica fuera un proceso de carácter leve y desigual respondía a que la oferta educacional no era una enseñanza completa para todos los niños del país. La obligatoriedad escolar en las zonas rurales estuvo limitada por reglamento a cuatro años de enseñanza, y la gran mayoría de las escuelas del país no poseían un plan de estudios completo de seis años como establecía la ley de 1920.¹³ De las 3.162 escuelas existentes, solo 392 contaban con el plan completo, 96 de ellas hasta quinto año, seiscientas hasta cuarto, 1.229 hasta tercer año, 815 hasta segundo y 30 contaban solo con el primer año de estudios.¹⁴ Es decir, un 65,6 por ciento de las escuelas en el país no ofrecía enseñanza primaria de al menos cuatro grados de estudios. Esta deficiencia institucional presentó una relación directa entre el patrón de asentamiento poblacional urbano y la posibilidad de acceder a la primaria completa. Por ejemplo, en el departamento de Santiago solo un tercio de las escuelas funcionaban con seis años de primaria, porcentaje que en Curicó disminuía a 13,8 por ciento y en Traiguén a 12,6 por ciento. Esta realidad se traducía a nivel nacional en un tercio de escuelas con un plan superior a cuatro años de primaria, y para los matriculados en los dos tercios restantes el techo educacional fue de hasta tres años de enseñanza. En consecuencia, a comienzos de este periodo, la implementación de la política escolar expansiva no tenía capacidad para organizar una oferta educacional de primaria completa a nivel nacional. Tampoco la tuvo a comienzos de la década del sesenta, pues de acuerdo con las conclusiones de la comisión oficial designada por el gobierno de turno para informar sobre las bases para reformar y planear de manera integral el sistema educacional, un 40 por ciento de la población en edad escolar recibía un servicio educativo nulo o de hasta dos años de primaria.¹⁵

En el presente marco institucional, por consiguiente, cabe examinar por qué hubo un diagnóstico de retraso escolar expresado en los problemas de deserción y del grave desfase entre la edad pedagógica adecuada —según la nueva concepción educacional y la biológica de los alumnos— y, al mismo tiempo, indagar si este retraso fue identificado como el subdesarrollo físico y cognitivo que provocaba la desnutrición que padecía la

mayoría de la población infantil para finalmente concluir que, si el Estado chileno desarrolló una institucionalidad de bienestar que pudo haber estimulado la escolaridad efectiva, la política pública no priorizó proteger a estos menores y garantizarles una enseñanza básica completa.

La expansión social de la escuela exigía no solo incorporar a todos los niños al aula, sino que a su vez integrar sus mentes al proceso de enseñanza. Las dos primeras secciones de este capítulo corresponden a una radiografía biológica del problema educacional a partir del diagnóstico contemporáneo de desnutrición infantil. La dimensión antropométrica de la pobreza concretó la desigualdad socioeconómica del problema, instalando la pregunta en la política educacional por cómo este se distribuía. Ideológicamente, la educación pública representaba una fortaleza democrática donde la realidad social persistía en demostrar su carencia de base empírica. Fue la extensión alcanzada por la cobertura primaria la que evidenció el límite a la penetración de la enseñanza. El considerable número de niños rezagados en los primeros años de escuela y la mayor cantidad de alumnos que desertaban sin completar sus estudios representaban una profunda fractura nacional, porque la reformulación del problema educacional llevado a sus términos más profundos —los biológico-cognitivos— revelaba una sociedad casi impermeable al desarrollo socioeconómico del país.

La premisa de la reforma y masificación de la escuela como requisito necesario para el desarrollo socioeconómico del país supuso que la política educacional debía formularse dentro del marco mayor de planeamiento desarrollista y, por tanto, integrada al naciente sistema de seguridad social, que articuló un conjunto de prestaciones básicas en salud y previsión a partir de la década de 1930. Por ello, la tercera sección examina desde la perspectiva educacional el proceso de transformación estatal experimentado bajo el paradigma de bienestar y el rol que jugó el Estado en facilitar las condiciones materiales para que los niños completaran la primaria. Chile desarrolló durante el periodo un sistema de prestaciones sociales básicas —principalmente en salud y previsión— para elevar los estándares de vida de los trabajadores y sus familias. Sin embargo, dicho diseño organizado sobre la base del contrato laboral fue desigualmente inclusivo y no alcanzó a los menores sino tardíamente.

La población infantil permaneció físicamente vulnerable a las carencias alimenticias y, asimismo, la política de protección social a través de la escuela significó una asistencia limitada por los modos de implementación que adquirió. En consecuencia, la premisa de

escolarización masiva como factor indispensable para el desarrollo socioeconómico y el progreso nacional —supuesto compartido por los diversos sectores políticos y las autoridades públicas— no solo enfrentó una barrera biológica, sino que también hubo de habérselas con una de carácter política. Como se analiza en la última sección, si efectivamente la política pública hubiera atendido a la promesa de una educación básica para todos, el éxito parcial del auxilio escolar y la redefinición de dicha figura asistencial realizada por la reforma educacional en 1964 no demostrarían, por el contrario, que los escolares no habían sido ni eran políticamente prioritarios.

2. LA VALORACIÓN CALÓRICA DE LA POBREZA

Durante las décadas que van desde 1930 a 1960, la experiencia escolar se hizo transversal a todos los sectores sociales, tanto en ciudades y poblados como en zonas rurales. Efectivamente, el periodo transcurrido entre los gobiernos radicales, en especial del presidente Aguirre Cerda, y la presidencia de Frei Montalva, comprenden el desarrollo de una escolarización masiva que, precisamente por su carácter universalmente extensivo, reveló a su vez la precariedad sociocultural del proyecto político y del modelo de desarrollo nacional.¹⁶ Los alarmantes indicadores recogidos por las estadísticas educacionales instalaron la pregunta por las causas del rezago escolar entre las autoridades políticas, las educacionales y la opinión pública en general. La cantidad de alumnos repitentes —preadolescentes en una misma sala con niños de siete años— y de los que abandonaban la escuela apenas alfabetizados, revelaron que la pobreza provocaba una deficiencia social y fisiológica entre los niños que impedía alcanzar un piso básico de escolarización.

A través de la *Revista de Educación*, los profesores publicaron numerosos relatos acusando las consecuencias de la pobreza: los alumnos dormían en clases agotados por el trabajo nocturno, los niños no asistían a la escuela porque debían cuidar a sus hermanos menores o bien trabajar para contribuir a la subsistencia familiar.¹⁷ Como lo resume una profesora en 1935, «donde el hambre y la desnudez acosan no se puede exigir que reine una serena filosofía: lo primero es vivir, comer, vestirse».¹⁸ La descripción era similar entre los hogares campesinos, «tristes ranchos araucanos, niños harapientos, semidesnudos, perros y gatos a orilla del fuego, en vida común con sus

moradores: madres flacuchas sin sangre pero de gran resignación espiritual»¹⁹, repercutiendo en una enseñanza limitada a alfabetizar y que en las escuelas rurales «250.000 hijos de campesinos reciben en Chile una cultura tan inferior que bien podría compararse con el ideal educativo de los tiempos coloniales». ²⁰ El hambre era anterior a la instrucción y establecer esta relación jerárquica significaba una tensión entre derechos. La república había comprometido el deber del Estado decimonónico a entregar educación pública y gratuita, y el conjunto de transformaciones provocadas en el marco de la cuestión social redefinió la educación como un derecho de los niños a la vez que consagró el derecho a un mínimo de bienestar. Por tanto, si la pobreza permanecía enquistada como la principal barrera a la expansión de la escolaridad, esta constatación implicó entenderla en su contingencia, es decir, como desigualdad.

La escuela sintetizó esta tensión, pues universalizar el derecho a la educación exigía asegurar la permanencia del alumno en ella hasta que concluyese la primaria. A lo largo del siglo XIX, la comprensión del hombre como ‘motor humano’ del progreso observó la relación entre economía, productividad y la salud de la población, impulsando las investigaciones médicas y los laboratorios destinados a investigar los procesos bioquímicos del ser humano. Para la década de 1890 estos estudios confluyeron en la emergente ciencia de la nutrición, la cual adquirió una relevancia política al permitir sustentar empíricamente los elementos estructurantes de la sociedad y calcular estándares de vida. Los espacios de observación por excelencia fueron las escuelas. En Chile se constituyeron, a su vez, los primeros laboratorios sociales en el marco institucional del Servicio Médico Escolar. ²¹ Los médicos escolares ya habían asociado la crónica inasistencia escolar a la falta de alimentación, carencia que había sido una de las caras más dramáticas mostradas por la llamada «cuestión social» hacia fines del siglo XIX y principios del XX. En las décadas siguientes, los estudios médico-sociales apuntaron a demostrar las consecuencias mayores que la desnutrición provocaba en generaciones de niños con retardo cognitivo y denunciaron una condición de subalimentación común a la mayoría de ellos, que resultaba limitadamente porosa al aprendizaje.

El giro no fue únicamente discursivo, sino que refiere a la configuración del hambre como problema político y no solo condición individual, definiendo, en consecuencia, nuevos derechos sociales y programas públicos. ²² Desde esta perspectiva, el problema educacional chileno durante el siglo XX fue conmensurado por la alimentación de su

población infantil y las categorías y formas que dicha medición constituyeron, a fin de cuentas, una forma de definir y gobernar la sociedad.²³ El hambre como denuncia social y problema omnipresente en el discurso político requería de cuantificación.

Las estadísticas demográficas habían estado concentradas en las enfermedades que causaban las elevadas tasas de morbilidad y mortalidad nacional que aludían a las precarias condiciones de vida, pero aún no introducían una medición directa e internacionalmente estandarizada entre la sociología y la biología. Una abundante producción de investigaciones aplicó las nuevas técnicas y parámetros con el fin de determinar el estado nutricional de la población chilena. La desnutrición presentó variadas formas de atrofia o distrofia, ya fuese la pérdida del volumen o de las capacidades funcionales de un órgano como el cerebro. No obstante, estos estudios han sido poco utilizados por la historiografía con el objetivo de sustentar empíricamente el fenómeno de la pobreza.²⁴

Los menores que fueron objeto de estudio contaban entre seis y diez años de edad y representaban el mayor porcentaje de la matrícula escolar. El análisis realizado por un grupo de médicos de la Universidad de Chile sobre niños provenientes de diversos sectores sociales en dos periodos temporales —1908-1954 y 1937-1960—, concluyó que las curvas de desarrollo de aquellos de bajo nivel socioeconómico eran inferiores a las de los niveles superiores. Todavía en 1960, estos infantes pobres no alcanzaban los indicadores biológicos que tenían los acomodados en 1908: les faltaba en promedio diez kilos de peso y diez centímetros de altura. Los resultados de estudios extranjeros y nacionales concluían que las diferencias de peso y altura entre distintos sectores socioeconómicos estaban influenciadas por sus respectivas dietas alimenticias. Si en este medio siglo la alimentación de la población chilena había mejorado elevando sus condiciones de salud, permanecía un grave déficit biológico entre los sectores más bajos. La desnutrición que sufrían demostraba que el problema educacional iba más allá de la escuela y revelaba un aspecto estructural de la sociedad chilena: el hambre como fenómeno persistente entre generaciones, el problema cultural que subyacía a este y el efecto perpetuador de la falta de alimento sobre la capacidad cognitiva de los escolares pobres.

El trabajo de investigación de mayor envergadura, por su metodología y alcance sobre la alimentación nacional, fue realizado en 1935 por la Sección de Higiene de la Sociedad de las Naciones en colaboración con el gobierno de Chile.²⁵ El instrumento de medición

fue la unidad calórica, considerando que el mínimo necesario para el desarrollo físico y psíquico era una ingesta diaria de dos mil calorías. Esta medida —concebida dentro de la ideología del progreso, que observó también al ser humano como una máquina que debía ser alimentada para producir energía— vino a acompañar a la del ingreso salarial, ya promovida por la Organización Internacional del Trabajo, ampliando los criterios objetivables numéricamente para ponderar estándares de vida y bienestar.²⁶ La comisión de expertos extranjeros elaboró una encuesta que fue apoyada en su ejecución por la Dirección General de Sanidad, los organismos de asistencia social, la Dirección General de Estadística y la Sociedad Nacional de Agricultura. Fueron registradas 593 familias representativas de los sectores populares (3.383 personas), en las zonas urbanas y rurales, entre Iquique y Magallanes. El estudio nutricional realizado arrojó que más de un tercio (37,2 por ciento) sufría un déficit alimentario grave y un 12 por ciento estaba subalimentado. De lo anterior se desprende que solo la mitad de la población estaba por sobre la línea de alimentación considerada apenas suficiente.²⁷ Una ingesta calórica menor equivalía a una ración deficitaria con efectos patológicos sobre el organismo. La encuesta, que permite reconstruir sociológicamente al hogar obrero, preguntó por cuáles comidas del día hacían en familia y qué alimentos las componían.²⁸ Las respuestas identifican una dieta que consistía mayoritariamente en legumbres y carbohidratos —la papa—, débil en proteínas, nula en leche y carente de huevos. Los niños podrían haber evitado o al menos aminorado esta realidad gracias a la escuela, tras lo cual la encuesta consultaba si frecuentaban una y si recibían en ella alimentos o por parte de otras instituciones benéficas. Tampoco las respuestas fueron alentadoras: entre los hogares de más bajos ingresos —menos de 1 peso diario— el 54 por ciento de los niños no asistía a la escuela; aquellos con recursos por hasta 3 pesos reunían otro 55 por ciento de niños que tampoco iba, y de las familias con entradas un poco más elevadas —hasta 4 pesos— un 27 por ciento. La razón indicada en estos casos fue la carencia de medios para asistir a la escuela y la necesidad de que los niños trabajaran. Pero la suerte de los niños que sí asistían no era mucho mejor: de una muestra de 181 alumnos primarios residentes en Santiago solo 29 recibían alguna ración de alimentos en ella.²⁹ Era evidente que la insuficiencia de los salarios era la causa principal de la miseria obrera, reafirmando anteriores diagnósticos sobre la cuestión social, pero la información cualitativa asociada a estos nuevos resultados cuantitativos contribuyó además a desechar el discurso moral reprobador que había denunciado la desidia popular como obstáculo a la escuela. «Esta

familia que vive estrechamente, se pasa muchos días sin alimentos para la comida, o tomando escasamente una taza de té puro [...]»; «Esta familia está muy desnutrida dado que el jefe de la familia solo a veces gana para lo más indispensable».³⁰ Estos registros testimoniales de los científicos a cargo del estudio manifestaban también el cambio de perspectiva operado hacia considerar a los hogares como víctimas de la pobreza y ya no como los responsables.

El conjunto de comentarios entregados por los encuestadores describió una realidad social diversa en términos de composición familiar, ocupaciones y salarios de los miembros del hogar, y también coincidente en destacar que el vicio no era causa exclusiva de la miseria. «El trabajo del dueño de casa está muy malo y por cuyo motivo no les alcanza ni para comer. Está atrasado en el pago de la pieza; ropa no pueden comprarse porque no tienen dinero; esta familia no tiene el vicio del licor ni cigarro»; «Venden y empeñan todos sus útiles para alimentarse [...] muy empeñosos, buscan trabajo afanosamente [...]».³¹ La conclusión informada al gobierno de Chile era la necesidad de la acción pública para aminorar las deficientes condiciones de la alimentación popular.³²

La desnutrición general fue estimada en un déficit ponderal de aproximadamente un 30 por ciento del ideal, pero la magnitud del problema en el país permaneció en gran parte desconocida hasta la década del sesenta. Los instrumentos de medición desarrollados por la pediatría posibilitaron a su vez un tipo de investigación que relacionó directamente las condiciones de vida con el estado nutritivo de la población. El informe elaborado en 1962 por la comisión mixta de expertos norteamericanos y chilenos concluyó que el 18 por ciento de la población tenía un 10 por ciento de déficit en peso y en estatura. Esta deficiencia en el desarrollo físico se producía y era más aguda entre los tres y cinco años de edad, y si bien se recuperaba a cierto nivel de desarrollo físico entre los cinco y los nueve años, no llegaba a normalizarse. Fueron examinadas 4.305 personas de las Fuerzas Armadas (excluyendo a los oficiales) en las distintas zonas militares del país y 5.374 civiles entre la población urbana de los sectores medios y pobres de diecisiete ciudades entre Arica y Magallanes. Además, mil doscientos niños pequeños en los hospitales de doce ciudades y 140 mil escolares de dieciocho centros urbanos.³³ La población militar estaba suficientemente alimentada, la civil consumía en promedio dos mil doscientas calorías diarias, pero un 37 por ciento la muestra ingería menos de esa cantidad. Si Chile, de acuerdo a las estadísticas del Ministerio de

Agricultura, produjo ese año entre dos mil setecientas y tres mil calorías y ochenta gramos de proteínas por persona, los déficits se debían a una distribución desigual de los alimentos.³⁴

Hubo consenso en los resultados de las investigaciones sobre la deficiencia nutricional similar entre hogares urbanos y rurales. Si bien el tipo de alimentos variaba, la insuficiente ingesta calórica, la falta de proteínas y el escaso consumo de leche eran patrones comunes, demostrando que a pesar de ciertas condiciones específicas de la pobreza urbana y de la rural, el hambre era un padecimiento compartido. Sobre esta base, ya contundente para fines de la década de 1930, la discusión y la política educacional enfocaron a la institucionalidad de bienestar como mecanismo de inserción social para la escuela.

3. LA ANTROPOMETRÍA DEL SUBDESARROLLO

Una aproximación al debate sobre el rol que debía jugar la educación en el desarrollo económico del país, que supuso una relación directa entre ambos durante el siglo XX, requiere examinar los parámetros utilizados para medir la desigualdad en términos de limitación cognitiva.³⁵ El problema educacional fue conceptualizado en términos desarrollistas, es decir, el país debía operar una transformación social correspondiente al nivel de educación necesario para la industrialización y progreso económico. En término teóricos, el capital humano suponía que la inversión en educación significaría el incremento del bienestar socioeconómico de la población. Sin embargo, no fue evidente qué lugar debería corresponder a la educación dentro de las políticas públicas ni su prioridad como ámbito de inversión económica.³⁶ Estudios desde la historia de la educación, por un lado, y sobre economía y educación, por otro, han discutido dicha relación evidenciando casos en que la escolarización no ha redundado en mayor crecimiento económico y también ha reproducido la desigualdad existente.³⁷

En el discurso de esa época, masificar la escuela era un imperativo que exigía invertir en la población joven para contar con futuros trabajadores y soldados. Los bajos niveles en educación —medidos en cobertura y alfabetización— eran problemas comunes a las trayectorias de la educación pública en otros países de América Latina, resultado a la vez que una de las causas de la atrasada situación socioeconómica de la región, y constituían

un triste argumento para explicar el subdesarrollo. El mensaje presidencial de Pedro Aguirre Cerda lo demostró en datos: en el año 1937, la mitad de los fallecidos en el país murió antes de cumplir los dieciséis años de edad. Esta pavorosa estadística ponía en jaque el futuro de la nación y exigía concentrar toda política social, argumentó el presidente de la República, en enfrentar la deficiencia de la salud pública, incrementar el crecimiento físico y aumentar la capacidad de aprender. Estas carencias quedaban expuestas al comparar «[...] el alumnado de una escuela de niños humildes y otro de gente más pudiente, y que se traduce más tarde en el trabajador débil que desdeña la industria o en el recluta raquítico que tiene que rechazar el Ejército [...]». Por tanto, todo «empeño patriótico debía ir en beneficio del niño de nuestras escuelas, de la madre y del infante proletarios».³⁸ El hambre que padecían, diagnosticado como desnutrición, era una desigualdad socioeconómica constatada físicamente entre los estudiantes.

Las primeras mediciones antropométricas sistemáticas fueron iniciadas por el Instituto de Salud Escolar creado por la reforma educacional de 1928.³⁹ Su objetivo era examinar a los niños aparentemente sanos, pero a los pocos meses de funcionamiento el instituto fue convertido en el Departamento de Educación Sanitaria y Educación Escolar. Sin personal para realizar sus funciones, debió delegar la atención de los estudiantes enfermos a los médicos de carabineros. Reestructurado en 1935, comenzó a operar con un grupo de pediatras *ad honorem* y ese año logró examinar a 13.111 escolares, de los cuales menos de un tercio fue considerado sano.⁴⁰ En manos del Servicio Nacional de Salud, establecido por la reforma estatal en 1952, la examinación médica sobre la población escolar permitió constatar la relación existente entre el estado de subnutrición y el fracaso escolar. Las alteraciones físicas eran mensurables y se comenzó a estudiar cómo afectaban las reacciones temperamentales y ‘antisociales’ de los jóvenes, alertando sobre las repercusiones del hambre en la capacidad intelectual. El concepto desarrollista iba de la mano de un correlato biológico, de raíces intelectuales en la idea de progreso científico en los avances del conocimiento del organismo humano. En consecuencia, estudiar la infancia significaba, a su vez, identificar la primera etapa del desarrollo y sus primeras formas de frustración.

Los parámetros físicos del subdesarrollo fueron definidos en contraposición a las medidas de peso y estatura entre la población de sociedades con mejores estándares de vida. A la mano estaban las investigaciones realizadas sobre los niños en países desarrollados, como Estados Unidos. Se realizaron al menos dos estudios relevantes de

amplio alcance sobre la población infantil chilena en la década del sesenta. El primero, ya presentado anteriormente, no incluyó esta información específica en la publicación que divulgó los resultados descritos, pero sí lo hizo parcialmente la memoria anual de 1962, correspondiente a la quinta zona de salud del país y que comprende a la capital. Todos los escolares examinados —en total 1.700— en cuatro sectores de Santiago tenían un peso y estatura inferior al promedio de los niños del estado norteamericano de Iowa. El 27 por ciento de la muestra era incapaz económicamente de obtener suficientes proteínas, destacando Santiago como la peor de las veintisiete localidades estudiadas.⁴¹ El segundo, fueron los trabajos realizados por el equipo del Laboratorio de Investigación Pediátrica de la Escuela de Medicina de la Universidad de Chile sobre el estado nutritivo y las condiciones de vida de la población infantil hasta los siete años de edad en la provincia de Curicó. La mayoría de los niños vivía en los centros urbanos de la provincia: la mitad de los examinados en la ciudad de Curicó, un 7 por ciento en pueblos, un 2 por ciento en aldeas, 14 por ciento en caseríos y 27 por ciento en los fundos, por lo que este estudio, si bien constituye una aproximación directa a los hogares de una región rural, resultó en hallazgos transversales a toda la población infantil. Los resultados identificaron que el 40 por ciento tenía un grado importante de desnutrición hacia el primer año de vida y el 70 por ciento poseía un importante nivel de desnutrición hacia los siete años.⁴² El niño chileno sufría un retraso progresivo en la edad preescolar. A partir del año de vida, este comenzaba a diferenciarse de los norteamericanos, correspondiendo al límite inferior de la línea de peso/estatura (bajo el percentil 3) y a los siete años de edad presentaban cinco kilos menos.⁴³ Comparados con el índice de ponderación definido por un médico mexicano, los niños y niñas chilenos estaban desnutridos en grado uno a dos con un déficit ponderal del 30 por ciento respecto del ideal.⁴⁴ El consumo promedio de calorías entre los niños chilenos de cinco a siete años de edad era de 1.575, pero las diferencias de tallas respecto de Iowa habían quedado determinadas antes de cumplir los tres años de edad y, en adelante, las diferencias de alimentación no parecían alterar significativamente el peso y la estatura alcanzada.⁴⁵ La restricción sostenida de calorías y proteínas provocaba cambios fisiológicos ante la necesidad de adaptar el organismo a la menor ingesta alimenticia. Como esta restricción afectaba todo el periodo preescolar, la disminución del crecimiento era acumulativa, y a los siete años de edad los chilenos presentaban un retardo en su desarrollo físico y mayor susceptibilidad a enfermedades. Limitados biológicamente para el aprendizaje,

escasamente podían rendir la enseñanza. Para comprobar este retardo cognitivo se hicieron mediciones del diámetro craneano sobre la base de estudios científicos que establecían una correlación entre este y la capacidad intelectual. Las medidas indicaron que los infantes en Chile tenían una menor circunferencia craneana.⁴⁶

Si bien aplicar tablas antropométricas en percentiles norteamericanos era discutible, al ser grupos raciales diferentes, los médicos chilenos estimaron que la diferencia genética era mínima a iguales condiciones nutritivas, otorgando así un perfil universal a dichos parámetros. Las diferencias relevantes eran las socioeconómicas. Focalizando la comparación en tres diferentes grupos de niños chilenos racialmente homogéneos, aquellos que vivían en peores condiciones materiales —los habitantes de la población José María Caro— ya a los cuatro y cinco años de edad medían veinte centímetros menos que el norteamericano; en cambio, aquellos de condiciones ligeramente superiores, como los atendidos en el Centro de Adiestramiento Materno Infantil del Hospital Manuel Arriarán, y que vivían en el área circundante a este, tenían un ritmo de crecimiento superior, y el niño chileno con condiciones de vida aceptables equiparaba a su par americano. Por tanto, concluía el estudio, la curva de peso y estatura alcanzada por los de mayores recursos debía ser el parámetro adecuado de comparación para toda la población infantil chilena.⁴⁷

Entre los jóvenes, los alumnos de las escuelas comparados con aquellos de su misma edad que asistían a los liceos también estaban desventajados. Un 60 por ciento de ellos tenía una estatura y peso subnormal, el 42 por ciento presentaba anemia por falta de glóbulos rojos, el 19 por ciento anemia por falta de hemoglobina, el 13 por ciento presentaba encías esponjosas y sangrantes y el 86 por ciento tenía la dentadura enferma.⁴⁸ Estas investigaciones sociomédicas demostraban que el carácter segmentado del sistema educacional reproducía las desigualdades socioeconómicas entre la población. Asimismo, permitieron distinguir entre el subdesarrollo del país como problema de crecimiento económico, y el carácter desigual que dicho proceso podía adquirir internamente en la sociedad, inaugurando las futuras estadísticas que contribuirían a elaborar un índice nacional y serial de desigualdad socioeconómica. A pesar de la persistente alta inequidad de ingresos en Chile, el país logró satisfacer importantes necesidades básicas entre la población que impactaron positivamente en el descenso de la tasa de mortalidad infantil de 97,3 en 1965 a 57,6 en 1975, y en el incremento de la expectativa de vida al nacer de 8,3 por ciento a 14,6 por ciento. El

porcentaje de menores de seis años de edad que sufrían algún grado de desnutrición disminuyó de 36,9 por ciento a 19,5 por ciento entre 1960 y 1970.⁴⁹ Bajo el concepto desarrollista de «capital humano», los niños adquirieron cierta prioridad en la política pública y en el mediano plazo los esfuerzos en salud y alimentación respecto de la población infantil permitieron una mejora en los estándares de vida atribuible al desarrollo institucional e infraestructural del primer piso de un sistema público de prestaciones básicas y programas sociales, uno de los cuales fue la escuela. Con todo, la pobreza fue tímidamente enfrentada en su dimensión infantil. Los escolares pobres —y los niños— no fueron los principales destinatarios de la política social, sino que lo fueron indirectamente como miembros de una familia trabajadora.

4. LA INCLUSIÓN DESIGUAL DE LA POLÍTICA DE BIENESTAR

Los niños favorecidos por el llamado Estado de bienestar chileno fueron un grupo privilegiado entre la población infantil, en tanto el diseño institucional y el desarrollo de la política social durante este periodo correspondió a un sistema de seguridad social segmentado entre sectores y grupos de trabajadores, el cual asoció directa e indirectamente el auxilio escolar al seguro laboral. Este sistema organizó los seguros de enfermedad/maternidad, accidentes laborales, invalidez, vejez y muerte, entre otras prestaciones sociales como el acceso a la vivienda. En consecuencia, el análisis de las opciones específicas en que el paradigma de bienestar fue concretado permite reconocer que la seguridad social fue una política secundaria respecto a enfrentar el diagnóstico de desnutrición entre los niños y estimular la escolarización. A su vez, los mecanismos de implementación de estas políticas no privilegiaron a los establecimientos educacionales como plataforma de asistencia contra la pobreza infantil. La pregunta que surge como corolario es: cuáles fueron las efectivas prioridades nacionales entre las políticas públicas que debían garantizar los derechos sociales establecidos por la Constitución Política de 1925 como un mínimo de bienestar para el trabajador y su familia.⁵⁰ Una respuesta desde la política educacional requiere examinar las posibilidades de protección frente a la pobreza accesibles para los niños en edad escolar.

En la práctica, los niños fueron eventualmente protegidos mediante programas de salud y subsidios económicos si sus padres eran trabajadores formales —contratados por

un patrón o empleador— y por la escuela si eran considerados como indigentes. En el caso de los primeros, quedaron excluidos los hijos de quienes trabajaban por cuenta propia o temporalmente, que correspondía a gran parte de la población chilena, especialmente las mujeres cuyo ritmo de incorporación al sistema de seguridad social estuvo íntimamente vinculado a su participación laboral en el trabajo formal.⁵¹ Entre aquellos cuyos padres sí ingresaron al sistema, fueron marginados los niños no inscritos voluntariamente por alguno de sus progenitores afiliados. Los hijos de estos trabajadores asegurados podían recibir atención en salud y otros beneficios en calidad de cargas dependientes. Pero este registro era discrecional y el trabajador debía pagar un costo adicional, sin mediar aportes del empleador o del Estado. En el caso de los niños auxiliados por la escuela, correspondieron a cualquier escolar que evidenciara fisiológicamente los peores signos de la pobreza. Esta condición biológica lo calificaba para recibir alimentación, así como vestuario y otras prestaciones, a condición de acudir frecuentemente a la escuela. El vínculo filial con un trabajador formal, en el primer caso, y la circunstancia de acudir regularmente a la escuela, en el segundo, develan que el sentido de la educación pública no era claro, ni el mismo para la gente. Como examinamos, las fórmulas institucionales y los mecanismos de implementación del auxilio escolar dificultosamente pudieron alcanzar a los más pobres. En consecuencia, el sistema educacional tuvo creciente éxito en incluir a aquellos que ya estaban en alguna medida incorporados a este, pero no a los itinerantes que se matriculaban y abandonaban prematuramente la primaria. Para este grupo, la pobreza era una circunstancia circular que se reforzaba como condición y que, de este modo, determinó bolsones de población casi impermeables a la expansión de la escolaridad.

La permanencia de los escolares dentro del sistema educacional pudo ser estimulada por el hecho de que el pupilo fuera una carga dependiente del trabajador cotizante. El estímulo, no obstante, es muy complejo de dimensionar cuantitativamente, porque en su concreción adquirió mecanismos variados según la entidad administradora del seguro laboral a la cual este perteneciera. Desde sus inicios, la seguridad social regulada por la legislación de 1924 y el Código del Trabajo de 1931, que le dio organicidad, operó una distinción entre obreros y empleados, entre el sector público y el privado que configuró un sistema laboralmente segmentado.⁵² Las distinciones entre trabajadores y sectores de empleo implicaron diferencias significativas tanto en las condiciones y requisitos de acceso a las prestaciones debidas como en la calidad de los beneficios recibidos,

impactando también en los hijos.⁵³ A su vez, los recursos acumulados por concepto de cotización fueron dispares, repercutiendo en los montos a invertir en los servicios sociales y en la calidad. Si bien todo trabajador mayor de doce y menor de sesenta y cinco años de edad, cuyo ingreso anual fuera el mínimo necesario para su subsistencia, debía ingresar al sistema cotizando un porcentaje de su sueldo, aquellos remunerados con mejores salarios pertenecían a entidades administradoras de seguros distintas a la que correspondió a los obreros de bajos ingresos.⁵⁴

Este diseño institucional laboralmente segmentado se tradujo en una multitud de cajas administradoras que reunían a una pequeña proporción del total de trabajadores, pero que concentraban los mejores niveles salariales y que correspondían a sectores laborales estratégicos del país con capacidad de presionar políticamente por el aumento de sus derechos.⁵⁵ En contraste, la mayoría de los trabajadores del país perteneció al régimen general, la Caja de Seguro Obligatorio, operado y fiscalizado por el Estado. Más de un millón de obreros inscritos —de los 1,3 millones que se calculó inicialmente debían afiliarse— convirtió a la Caja en la mayor entidad aseguradora, pero proporcionalmente también en la más pobre respecto de las otras.⁵⁶ Para esta mayoría obrera —peones industriales o agrícolas—, el costo de inscribir a sus hijos pagando un porcentaje adicional por este fue alto, limitando este beneficio a quienes recibían un salario que no se consumía íntegramente en la sobrevivencia del hogar.⁵⁷

Con todas estas diferencias, el sistema de seguridad social protegía un tercio de la población infantil. Específicamente, un estudio socio-médico publicado en 1950 estimó que, calculando una cantidad de 2.097.801 niños entre cero y catorce años de edad para 1948 sobre la base del censo nacional de 1940, un millón y medio de estos crecía al margen del sistema y los otros recibían una seguridad social relativamente «suficiente».⁵⁸ Los niños protegidos —al menos nominalmente— fueron los comprendidos por el concepto de familia definido por la legislación y experimentaron las distinciones que el carácter corporativo del sistema operó en la práctica. Como el soporte de bienestar comprometido por el Estado supuso un hogar sostenido por el hombre trabajador, aquellos en edad escolar fueron hijos antes que individuos sujetos de derechos. Por consiguiente, la seguridad social los incorporó como cargas dependientes del trabajador y eventuales víctimas de que este perdiera temporal o definitivamente su capacidad productiva. Como resultado, los que no fueron el centro de la política social quedaron en una posición ambigua de indigentes. Esta fórmula legal reconocía la

dependencia económica entre los miembros de la familia, pero reforzó la vulnerabilidad material del hogar en la medida en que así subrayó la función paternal —y no social— de sostener a los niños.⁵⁹ En este sentido, el Estado de bienestar chileno conservó el modelo de familia legítima definido por vínculos de obediencia y dependencia, subrayando una lógica doméstica de protección. Por lo mismo, la acción inclusiva de la seguridad social tuvo una limitación normativa que no necesariamente coincidía con la realidad de los hogares obreros. En ese contexto, el costo alternativo de enviar a los niños a la escuela era muy alto para los hogares y la gran mayoría no pudo prescindir de la contribución económica que ellos aportaban para la sobrevivencia del grupo.

Desde la perspectiva de los hogares y sus estrategias vitales, la circunstancia de que el trabajador estuviera o no asegurado no tuvo mayor relevancia para la permanencia de sus pupilos en la escuela al menos hasta fines de la década de 1950. Solo una elite técnica-profesional pudo incorporar a sus hijos cotizando adicionalmente por ellos. Es plausible suponer que el impacto de las prestaciones organizadas por la seguridad social en la expansión de la escolaridad fue reducido. Por ejemplo, los subsidios por accidentes y enfermedad constituyeron un antídoto parcial frente a la disminución salarial del trabajador incapacitado, porque los primeros aplicaban solo en caso de invalidez absoluta y los segundos eran decrecientes en el tiempo sin aumento en proporción a las cargas de familia. Asimismo, el mayor desamparo fue la nula protección previsional hasta mediados del siglo. El pago de las pensiones de vejez constituyó un vacío que pudo comenzar a subsanarse recién con la reforma de 1952 que refundó el sistema de seguridad social. En este esquema, los estudiantes representan flancos frágilmente protegidos por los seguros.

La política social que apuntó a financiar ese costo alternativo fue la asignación familiar. Definida como una contribución económica directa para el hogar del trabajador, tuvo una aplicación diferenciada y limitada. Originalmente, fue un beneficio exclusivo para ciertos grupos de trabajadores establecido por esfuerzos privados y que posteriormente, en 1953, fue incorporado por el régimen general de seguridad social.⁶⁰ Los problemas de deserción y ausentismo escolar motivaron propuestas para condicionar el pago de la asignación familiar al cumplimiento de la obligación escolar por parte del niño objeto de la carga. No todos los hijos correspondían a esta categoría, sino solo los legítimos y naturales menores de quince años o inválidos de cualquier edad. De este modo, la institucionalización de este subsidio excluyó del concepto de familia a los

ilegítimos, condición que a mediados del siglo XX afectaba a un quinto de los nacidos. Si bien su regulación no exigió, finalmente, el cumplimiento de la obligación escolar por parte de los hijos del trabajador, sí pretendió favorecer la permanencia del niño dentro del sistema educacional.⁶¹ Para ello extendió la condición de carga familiar para los hijos mayores de quince y menores de dieciocho años que continuaran estudiando, y tres años más tarde elevó la edad límite de los hijos hasta los veintitrés años si era estudiante.⁶²

La masiva extensión y envergadura económica que alcanzó el rápido desarrollo de este beneficio —estimulada por el aumento del monto en dinero que significara la carga— permite suponer mayores posibilidades de que los estudiantes permanecieran en la escuela. De ser así, su impacto en la escolaridad de la población no pudo manifestarse antes de la década del sesenta, porque inicialmente el número de cargas familiares declaradas en relación a la masa obrera de imponentes fue bastante bajo, elevándose a un promedio de 3,4 cargas por beneficiario recién en 1963.⁶³ La asignación familiar también representa nítidamente la desigual institucionalización del bienestar y evidencia el abigarrado entramado de protección social construido por las políticas sociales, complejizando en gran medida una explicación sobre el tipo de relación entre este y el proceso de escolarización. Una conclusión posible es que la asignación familiar no constituyó una política focalizada en los hogares más vulnerables durante este periodo. A pesar de su universalización, este beneficio para los obreros representaba solo el 41 por ciento del monto correspondiente a los empleados particulares en 1967. Por lo tanto, si tuvo un efecto positivo en la escolaridad fue debido a que representó un estímulo disuasivo respecto de la deserción.

Por tanto, estas transformaciones estatales, las innovaciones y cambios institucionales que implicaron, estructuraron una política de bienestar escolar que incorporó al alumno primario en tanto hijo de un trabajador, reproduciendo así los patrones y las dinámicas de inclusión y exclusión del sistema de seguridad social entre la población infantil y joven del país.

5. ¿CUÁNDO PUDO EL HAMBRE DEJAR DE SER UNA CONTINGENCIA ENTRE LOS ESCOLARES?

A pesar de la dramática constatación del estado de desnutrición que afectaba a la gran

mayoría de los niños y niñas impidiendo el aprendizaje, la política de bienestar no fue de carácter educacional sino solo tangencialmente. La institucionalización del bienestar no incorporó modos específicos de protección hacia el pobre, porque supuso que la articulación de los programas sociales y la provisión de sus prestaciones básicas beneficiarían al conjunto de la población aminorando su vulnerabilidad social y económica.⁶⁴ Por otra parte, si bien el diagnóstico de desnutrición redefinió a la pobreza y la perspectiva biológica tecnificó las expresiones del hambre en indicadores de subdesarrollo cognitivo, las formas de enfrentarla no cambiaron.

Enmarcada en el proceso de construcción del Estado de bienestar, la política de salud buscó apoyar la expansión de la escolaridad, pero los modos de implementación entrelazados a la seguridad social frustraron sus intenciones originales.⁶⁵ Por un lado, los hijos de padres no afiliados al sistema quedaron bajo el alero de la asistencia social como única fórmula de protección que proveía una atención primaria de salud en los establecimientos de beneficencia pública. Esta era una plataforma de servicios curativos con infraestructura precaria limitada a las zonas urbanas; por tanto, no permitía enfrentar el hambre infantil. Por otro, los menores incorporados a la seguridad social accedían gratuitamente a las atenciones médicas preventivas y curativas desde su nacimiento y hasta cumplir los dos años de edad. En 1938 este beneficio se hizo extensivo para todos los hijos de los trabajadores afiliados, aunque estos no los hubieran inscrito, pero el límite etario solo se extendió a los quince años de edad dos décadas más tarde junto con la obligación por parte de los padres de incorporarlos.⁶⁶ Debido a lo anterior, durante el periodo, estas prestaciones de salud abordaron solo las consecuencias manifiestamente enfermas de la desnutrición entre los niños más pequeños de un sector privilegiado de la población infantil. No obstante, en el mediano plazo, los esfuerzos expansivos de la seguridad social —a pesar de la fragmentación del sistema— levantaron una red nacional de atenciones médicas para los trabajadores y extensiva hacia el resto de la población. De esta forma, la construcción de una infraestructura básica de salud pública pudo constituir un soporte efectivo para la política de escolaridad en las décadas siguientes.⁶⁷

En este marco, los jóvenes en edad escolar no quedaron protegidos de suyo por el sistema y la intervención asistencial de la escuela llegó tarde. Los servicios de alimentación implementados para enfrentar la desnutrición fueron fórmulas universalistas que buscaron impactar en la primera infancia y supusieron que

posteriormente el niño sería protegido por la escuela. Esta opción era consecuente con el diagnóstico: si la desnutrición significaba una barrera para el desarrollo físico y cognitivo que acompañaría al niño durante su vida, había que atacar su origen atendiendo a la madre, al recién nacido y al infante en sus dos primeros años de existencia. El foco de la política alimenticia estuvo en la primera infancia a través del consumo de leche y, si bien fue en cierto grado autónoma respecto de la seguridad social, la labor integrada durante este periodo entre los servicios médicos, los centros de atención materno-infantil públicos y privados, ha sido asociada al descenso de la morbilidad y mortalidad infantil durante el periodo.⁶⁸ Efectivamente, las formas más dramáticas de la desnutrición observadas en los hospitales y servicios de atención al niño entre las décadas de 1920 y 1930 ya no eran comunes treinta años después en los grandes centros urbanos. Sin embargo, la estadística de mortalidad para el año 1962 todavía evidenciaba que el 35 por ciento del total de fallecidos correspondía a niños muertos antes de cumplir un año de vida. Las principales causas consignadas para este tercio de muertes prematuras continuaban siendo la carencia alimenticia, las enfermedades infecciosas y las respiratorias. En consecuencia, si bien los resultados eran optimistas respecto de las acciones prestadas a la madre y al niño, estos datos también indicaban la persistencia del problema entre los sectores socioeconómicamente vulnerables.⁶⁹ Los niños de poblaciones obreras en áreas controladas por un hospital que además administraba consultorios periféricos, que tenían acceso a centros de atención materno e infantil, o recibían asistencia entregada por otras instituciones particulares, habían podido revertir en gran parte su condición desnutrida. A mediados de la década del sesenta, la mortalidad infantil en estas zonas había disminuido al 46 por ciento, solo un 15 por ciento de los preescolares presentaron desnutrición en grado leve y menos de 1 por ciento correspondió a casos graves de déficit superior al 30 por ciento ponderal. Pero en otras zonas urbanas sobrepobladas, en condiciones de pobreza determinadas por el hacinamiento habitacional, carencia de alcantarillado y agua potable, y que concentraban el trabajo fabril, la mortalidad infantil alcanzaba al 70 por ciento.⁷⁰

Los infantes que superaron el umbral vital tras cumplir dos años de edad, beneficiados o no por la política láctea para enfrentar la deficiencia biológica antes que esta se agudizara, carecieron de un espacio de protección en sus próximos años de vida. La opción universalista focalizada en los preescolares presupuso que más tarde lo haría la escuela a través del desayuno. Pero, ¿en qué condiciones llega el niño a la primaria si

entre los tres y cinco años de edad queda desamparado? La respuesta era conocida y negativa; sin embargo, los mecanismos para solucionar ese diagnóstico fueron políticas de párvulos y de alimentación escolar desproporcionadas respecto a la dimensión del problema. En primer lugar, el nivel parvulario como base del sistema educacional era muy incipiente, aunque en este periodo experimentó un rápido crecimiento a un ritmo muy superior a la primaria. Su matrícula aumentó un 144 por ciento entre 1953 y 1962, en contraste con la del primer nivel educacional que sufrió un estancamiento y creció solo un 35 por ciento.⁷¹ Sin embargo, este fuerte aumento no significó el desarrollo extendido del nivel parvulario, sino que la cifra representa el crecimiento respecto de sí mismo y no en relación a la cantidad de preescolares que podría acoger. Si bien existía una oferta de cursos parvularios, estos eran escasos y concentrados en las ciudades. El número de infantes en los escasos establecimientos de párvulos fiscales existentes ascendió del 0,5 al 3,3 por ciento del total de la matrícula primaria entre 1932 y 1957. Cantidad insignificante que creció de 2.337 a 22.349 que ingresaron al nivel parvulario en el país durante esas décadas.⁷² Estas cifras sugieren que la mayoría de aquellos que llegaron a la escuela ya estaban desnutridos. La gran mayoría de los niños que llegaron a la escuela no accedieron al parvulario y, por lo tanto, no recibieron el alimento que este brindó. En consecuencia, haber extendido la política de alimentación para proteger la constitución biológica y cognitiva del infante habría requerido de otra plataforma canalizadora.⁷³

La política de auxilio escolar, en segundo lugar, conservó la fórmula decimonónica de la beneficencia para afrontar la pobreza y no tuvo un cambio concordante con la nueva definición biológica que el flagelo del hambre le había otorgado. El auxilio sería provisto a través de corporaciones locales, y financiado con aportes fiscales, municipales y particulares. La creación de las juntas comunales de auxilio escolar que debían establecerse en cada municipalidad del país fue parte de la reglamentación sobre obligatoriedad escolar que se decretó en 1928. Por tanto, coincidente con el carácter doctrinario antes que social de la política de escolarización obligatoria establecida en 1920. La pobreza no fue admitida como excusa para incumplirla, pero ahora se contemplaron mecanismos concretos para hacer posible que el niño asistiera a la escuela.⁷⁴ Nuevamente, la naturaleza ideológica de esta política explica que las Juntas de Auxilio Escolar hayan sido creadas en el marco de la refundación del Ministerio de Educación y entrelazando la obligación y la protección escolar según la fórmula

combinada de gestión entre el gobierno central y los locales.⁷⁵ Esta premisa, suponiendo una iniciativa y capacidad de acción por parte de la comunidad local inexistente en muchos casos, revela que la opción de concretar una forma de protección para el escolar no fue una política prioritaria, porque los municipios experimentaban una situación de precariedad política y financiera reconocida públicamente.

En cada municipalidad debía formarse una junta presidida por el alcalde, sus funciones eran vigilar el cumplimiento de la obligación escolar dentro de la respectiva comuna y supervisar los servicios de alimentación, así como la entrega de otros auxilios, para los niños pobres de las escuelas primarias establecidas en el territorio municipal.⁷⁶ Este modo de implementación se tradujo en una limitada red territorial de auxilio escolar y su acción fue precaria debido a factores políticos y económicos. Entre los primeros, la fundación de las juntas abrió un nuevo espacio de disputa y competencia política. Asimismo, la crisis económica de los años treinta, la fuerte contracción del gasto fiscal y el contexto de depresión, subrayaron tensiones entre alianzas y luchas políticas en las cuales el auxilio escolar fue un escenario, y menor, en relación a otros programas de política pública.

Formalmente, a fines de dicha década se habían fundado trescientas juntas comunales. No obstante, solo algunas pudieron iniciar sus funciones en medio de las controversias jurisdiccionales y políticas por el estatuto de autonomía del municipio. La directa vinculación de las juntas de auxilio al municipio implicó que la labor de estas también fuera afectada por la imprecisión legislativa y la escasa regulación sobre la esfera de acción municipal. El debate sobre la política de auxilio escolar se tradujo en una tensión, conflictiva incluso, entre el alcance del gobierno central y los límites de la administración municipal. Las críticas, que provinieron tanto de los gobiernos de Ibáñez como del Frente Popular, pusieron en entredicho la capacidad de gestión municipal y no la efectividad de la política misma. A un plano muy secundario fue relegada la cuestión de cómo las juntas debían funcionar para proteger y alimentar a los escolares. Estas denuncias eran en gran parte políticas, en un contexto de competencia partidaria-electoral en que la forma de gobierno local radicada en el municipio estaba siendo cuestionada.⁷⁷

Económicamente, las juntas dependían del restringido presupuesto conformado por aportes del municipio, del Estado —que igualaba el monto anterior—, y en medida voluntaria por algunos particulares de la comuna. Por ley, el aporte municipal ascendió

al 0,5 por ciento de su presupuesto anual, monto que al ser definido proporcionalmente a los recursos de cada municipio fue en la gran mayoría de los casos, minúsculo. El servicio escolar era impracticable si no aumentaban los montos a invertir y la nueva ley de 1940 los elevó al 5 por ciento del total de ingresos ordinarios del municipio. Con esta inversión, que mantuvo la desigualdad entre municipalidades, el servicio de desayuno debía funcionar en todos los establecimientos de educación primaria que funcionaran en la comuna y, además, proporcionar vestuario a los alumnos indigentes de esas escuelas.⁷⁸ Ante la envergadura que pretendía alcanzar el servicio, por lo tanto, los montos eran todavía insuficientes. A pesar de esta limitación económica, los fondos acumulados eran significativos y objeto de discusión respecto de cuál entidad debía administrarlos. El aporte municipal fue entendido como legalmente establecido en favor del fisco. Eran recursos para las escuelas de la comuna y no recursos de las municipalidades, por ello —intervino la Contraloría General de la República— los fondos consultados en el presupuesto para el desayuno escolar debían ser entregados íntegramente a cada Junta de Auxilio Escolar y las municipalidades estaban obligadas a depositar dicho aporte mensual o semestralmente, según como lo acordara la corporación, en una cuenta de la tesorería de la República para ese efecto.⁷⁹ Es decir, las juntas correspondieron más bien a una figura de agencia estatal espacialmente descentralizada.

La intervención de la Contraloría en la relación entre el gobierno central y los municipios fue una práctica administrativa constante que también determinó en qué podían gastar dichos fondos; específicamente, solo en muebles y en las instalaciones necesarias para alimentar a los escolares.⁸⁰ En consecuencia, las escuelas tendrían que habilitar un espacio para entregar el alimento a sus alumnos, ya que expresamente los municipios no podían invertir en bienes raíces para ello. Por un lado, la política de auxilio escolar se apoyó en el gobierno local, pero sin pretender ampliar ese espacio de poder, sino que fortalecer un canal centralizado para proveer el servicio mediante el mejoramiento de la infraestructura de las escuelas primarias. Así, quedó irresoluto el cómo y cuál alimento entregar a los alumnos.

La información cualitativa sobre la acción realizada por las juntas entrega interpretaciones contrapuestas. Por un lado, la responsabilidad recayó sobre los municipios que debido a su ineficiencia e ignorancia en la materia eran entidades inadecuadas para garantizar el auxilio escolar; por otro, estos realizaron una labor

abnegada dada la escasez de recursos.⁸¹ Ambas miradas no son contradictorias, sino que revelan que el municipio no era la entidad adecuada para implementar el auxilio. La comparación entre los presupuestos totales invertidos por las diferentes juntas confirma la evidente imposibilidad material de concretarlo. La elevación del porcentaje legal implicó un aumento presupuestario de diez veces a nivel nacional entre los años 1939 y 1940, el cual aún fue insuficiente.⁸² La experiencia de inoperancia, desde una perspectiva, y de imposibilidad material, desde otra, fueron los antecedentes que estimularon los esfuerzos por reformar el auxilio escolar a comienzos de la década del cincuenta, reestructurándolo en la Junta Nacional de Auxilio Escolar (Junae).⁸³ Los datos cuantitativos recogidos para legitimarla permiten dimensionar que hasta esta década, el funcionamiento de las juntas comunales era precario y casi nulo en algunas localidades.

La lógica uniformadora y técnica detrás de la reforma apuntó a asociar el auxilio escolar a las esferas más amplias de acción estatal que posibilitaran asegurar la efectividad de los servicios asistenciales del escolar primario. Sin embargo, este nuevo organismo de carácter nacional e integrado de forma jerarquizada a la administración pública debió apoyarse en las juntas comunales ya existentes.⁸⁴ Esta reiterada opción antes que errónea o políticamente irresponsable, fue pragmática. Las políticas de salud y previsión tampoco habían sido organizadas centralizadamente y recién en 1952 —coincidente con la reforma del auxilio escolar— adquirieron una institucionalidad de rango ministerial. Para el Estado alimentar a cada escolar pobre a lo largo de toda la red de escuelas en el país solo era posible distribuyendo territorialmente la provisión del servicio. La centralización fiscal de los fondos permitía equiparar los presupuestos entre municipios con y sin recursos, a la vez que delegarlo. Pero esto implicó una nueva dificultad de flujo de caja, ya que las juntas locales padecieron las dificultades que tuvo el Estado para hacer efectivos los aportes económicos y las estrecheces del fisco que impedían pagar a los proveedores de alimentos a tiempo.⁸⁵ La crisis económica que enfrentaron las Juntas no pudo ser resuelta por la nueva contribución del 10 por ciento comprometida por el Fondo Nacional para la Construcción y Dotación de Establecimientos de la Enseñanza Pública.⁸⁶ La depresión económica, la aguda inflación y la consiguiente contracción del gasto fiscal repercutieron con evidente perjuicio para los escolares ante otras prioridades políticas.⁸⁷ La refundación del servicio en la Junta Nacional de Auxilio y Becas (Junaeb) el año 1964 resolvió las limitaciones

administrativas por medio de una estructura nacional desconcentrada y, principalmente, contó con los recursos económicos para ello.

6. AL MENOS UN VASO DE LECHE

Un vaso de leche cada veinte niños fue el desayuno distribuido entre los escolares primarios a fines de la década de 1950. Un porcentaje menor, 7,5 por ciento, también recibió almuerzo.⁸⁸ Este cálculo, estimado a partir de los primeros registros sistemáticos de datos levantados por la Junae, arroja una reducida cifra, aunque significativa, de alumnos beneficiados y que requiere de una explicación sobre la racionalidad distributiva del auxilio escolar. Si bien la ley fue de carácter universal —para todos los infantes pobres—, la política de alimentación tuvo que ser selectiva. Este criterio distinguió entre escolares y no por establecimiento educacional; en consecuencia, no debía haber diferencias entre los alumnos de escuelas públicas o privadas si estos eran merecedores del auxilio. En su concepción original, fue evidente que el servicio de auxilio escolar tuviese un carácter equitativamente inclusivo, porque el diagnóstico de desnutrición demostró que el subdesarrollo físico-cognitivo afectaba a los sectores socioeconómicos de menores ingresos. Si, por un lado, la ciencia demostraba que la pobreza podría ser superada, por otro, la relación entre los avances de sus investigaciones y el proyecto desarrollista era mediada por la economía de la política social —limitados recursos para múltiples necesidades— que exigió seleccionar entre los escolares más pobres, reabriendo el debate respecto de a quiénes debía atender preferencialmente. Si los fondos eran públicos, fue un argumento, había que alimentar a los escolares de la primaria fiscal y municipal. A su vez, alegaron las juntas comunales, si las escuelas particulares existentes en su territorio recibían una subvención municipal no correspondía que además percibieran otra fiscal. Por el contrario, la Contraloría zanjó la disputa de acuerdo al criterio universalista de la ley de instrucción primaria obligatoria. Si esta normativa no hacía distinción, decretó la entidad en 1942, un establecimiento particular no estaba inhabilitado para contar con una subvención fiscal si cumplía con los requisitos establecidos por la obligatoriedad escolar.⁸⁹ Este debate adquirió relevancia en el contexto del rápido crecimiento que experimentaba la oferta educacional particular, la cual aumentó en promedio 1,6 puntos porcentuales entre 1940

y 1957, respecto de la fiscal que lo hizo en 7 por ciento.⁹⁰ Expresadas en cantidad de alumnos atendidos por la enseñanza fiscal, estas cifras sorprenden porque ella disminuyó de un 80,3 por ciento al 67,5 por ciento del total del alumnado.⁹¹ Por otra parte, la distinción entre la oferta fiscal y la particular importa porque explica también cómo la política de auxilio escolar estuvo entrelazada a opciones específicas de masificar la primaria a través de la subvención.

En segundo lugar, la distribución de los permanentemente limitados fondos debió responder a la urgencia del diagnóstico de subdesarrollo biológico, concentrándose en la alimentación escolar, que acaparó el 80 por ciento de los recursos de las juntas. El vestuario y calzado (15 por ciento), así como la atención médica y dental, el despacho de recetas, el fomento de la cultura física, habilitación de campos deportivos y la movilización escolar fueron prácticamente relegados.⁹² Ante el dramático dilema de que aún la totalidad de los recursos invertidos no permitían alimentar a todos los escolares, en tercer lugar, el criterio de selección entre la pobreza fue la indigencia.⁹³ El proceso de calificación entre los escolares incluyó un examen médico que constatará el grado de desnutrición y la encuesta de la visitadora social al hogar del niño para informar sobre sus condiciones de vida. También consideró las observaciones directas de los maestros y atendió a la asistencia del alumno a la escuela. La desproporción entre el número de menores acreedores a recibir el desayuno escolar y el presupuesto disponible implicó no solo que pudiera darse desayuno a menos de todos los que lo requerían, sino además de que el alimento entregado tuviera un bajo costo para optimizar su rendimiento entre los escolares. Por ejemplo, la junta comunal de Peñaflor, el año 1941, pudo organizar el servicio solo para un cuarto del total de los escolares y los otros 1.500 no pudieron ser atendidos.⁹⁴ El tradicional desayuno consistente en ulpo y pan —que desde fines del siglo XIX era distribuido en algunas escuelas por el auxilio escolar— era un producto barato y rico en calorías, pero también era el mismo alimento que conformaba la base de la dieta que los que podían recibir en sus hogares y no añadía un aporte proteico adicional. El término ‘desayuno escolar’ era genérico y no aludía a un alimento normativamente establecido, ni que debía ser proporcionado en las mañanas, tampoco de contenido uniforme, ni necesariamente consistente en leche y pan. Las reuniones realizadas por las diferentes juntas comunales, si bien de frecuencia variable, revelan una dispersión de alternativas alimenticias implementadas, siendo la más común aquella consistente en ulpo. Desde los inicios del auxilio escolar comunal, el Consejo Nacional

de Alimentación, dependiente del Ministerio de Salubridad, Previsión y Asistencia Social, denunció que el alimento entregado agregaba solo un valor energético al estudiante, pero nulo valor nutritivo, permaneciendo latente el problema del deficitario régimen alimenticio de los chilenos.⁹⁵ Los docentes continuaban relatando testimonios sobre la incompatible condición biológica de sus alumnos con el aprendizaje. «Día a día», podían constatar, «cuántas de mis compañeras pueden hablar del retraso mental de algunas chicas que no es tal, sino que falta de alimento, o de aire o de sol, del que carecen en sus hogares», denunciaba una profesora de Coronel en 1942.⁹⁶ Una década más tarde, el doctor Alfredo Riquelme fue encomendado por el Departamento de Alimentación del Servicio Nacional de Salud para elaborar un informe del estado sanitario y físico del escolar. El diagnóstico de desnutrición y la disminución del aprovechamiento pedagógico entre los escolares continuaban demostrando la insuficiencia alimenticia que sufría el alumno. Según los estudios, la alimentación de los escolares basada en pan, azúcar, papas, fideos, porotos y cebollas, se traducía en «un cuadro escalofriante: el 60 por ciento de ellos están desnutridos energéticamente, el 54 por ciento desnutridos en proteínas, el 98 por ciento en calcio, el 88 por ciento en fósforo, el 43 por ciento en fierro, el 91 por ciento en Vitamina A, el 90 por ciento en vitamina B1 y el 85 por ciento en Vitamina C».⁹⁷ Es decir, el problema de la cantidad de alimento era reemplazado por el de la calidad. Una propuesta alternativa fue el «confite vitaminado» para fortalecer al escolar con vitaminas A y D que había probado la junta comunal de Peñaflor.⁹⁸ Sin embargo, este ensayo para haber sido implementado a nivel nacional requería de una especialización técnica de la cual carecía el servicio de auxilio escolar.

En consecuencia, la leche fue la opción preferente y recomendada internacionalmente para combatir la pobreza desnutrida. El propósito del doctor Riquelme fue demostrar que tales carencias nutricionales debían satisfacerse mediante el consumo de 250 gramos diarios de leche, extendiendo la acción de la política láctea desde los infantes hacia los escolares. Si bien las juntas comunales habían intentado entregar leche en las escuelas, fue materialmente imposible distribuirla a la mayor parte del territorio nacional debido a su estado fresco. Para lograrlo, se requería comprometer al gobierno nacional y, por medio de este, a organizaciones internacionales preocupadas del problema humanitario encarnado en el hambre. El Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) había sido fundado en 1946 para socorrer a los niños europeos

escarnecidos por la guerra mundial y, prontamente, extendió su ayuda a otras naciones demandando el reconocimiento de los derechos del niño a la alimentación, salud y educación. Como efecto inmediato de las negociaciones entre el gobierno chileno y esta institución, en 1953 fue posible comprar, por primera vez, leche en polvo en grandes cantidades. Llegó al país embarcada en buques norteamericanos y fue entregada a los intendentes quienes presidían las juntas provinciales y así eran distribuidas a las locales. La autoevaluación hecha tras cinco años de funcionamiento de esta política fue positiva, ya que por primera vez operaba el desayuno escolar a nivel nacional y para una gran cantidad de niños; pero también fue impactada por la disminuida capacidad de compra por parte de la Junae. La adquisición de leche disminuyó a menos de un cuarto de toneladas en solo tres años y para 1958 era imposible financiar su importación.⁹⁹ Chile no podía enfrentar los costos del comercio internacional y la Junta debió cotizar entre las industrias nacionales mediante el mecanismo de licitación. En este escenario nacional, resurgían las dificultades logísticas que antes habían sido superadas por la contratación de una empresa naviera que trajo la leche desde Estados Unidos y la desembarcó en los puertos respectivos a lo largo del país con la ayuda de Ferrocarriles del Estado, la Empresa Marítima del Estado, de la Armada y del Ejército.¹⁰⁰ La empresa nacional CALO, fundada en 1942 como una cooperativa de agricultores en la ciudad de Osorno, asumió la distribución de la leche entre las provincias de Coquimbo y Talca, abarcando también Osorno, donde estaba la planta. Por gentileza, la envió también a las provincias de los extremos, Tarapacá en el Norte y Chiloé, Aisén y Magallanes en el Sur.¹⁰¹ Nuevamente, los obstáculos fueron la precaria infraestructura para el acopio, bodegaje y conservación de los alimentos, los cuales impedían despachar mayores cantidades de leche. Y surgieron otros asociados a la gran cantidad de dineros comprometidos en el proceso que, «lamentablemente», se habían comprobado en «negociados o usos de otra índole, que no benefician a los niños».¹⁰² Por su parte, la Junae como agencia estatal era consciente de la dificultad de inspección sobre este servicio debido a la cantidad y dispersión de las escuelas y las circulares enviadas a las juntas locales dan cuenta de sus esfuerzos por que se cumpliesen las instrucciones emitidas.¹⁰³ Como medida de reforzamiento, la Junta Nacional vinculó directamente al profesor con la labor del auxilio con el fin de autonomizar el servicio de los favores políticos, estableciendo su colaboración como antecedente de primera calidad en la carrera funcionaria.¹⁰⁴

El objetivo fundacional de universalizar el auxilio escolar era ambicioso en términos

políticos, económicos, logísticos e incluso culturales. Por un lado, la organización piramidal centralizada integró la acción estatal a través de los ministerios y las agencias que intervenían, burocratizando al servicio. De este modo, fue posible implementar una administración técnica y autónoma del Servicio Nacional de Salud, entidad que inicialmente se había encargado de la adquisición, transporte y distribución de la leche. Por otro, permitió aumentar su presupuesto, ampliar la infraestructura para el acopio y la distribución de alimentos y coordinar una red comunicacional. Si bien el decreto de creación de la Junae reconvirtió a las juntas comunales en entidades locales organizadas centralizadamente, en pos de uniformar y coordinar la dirección técnica del servicio, las nuevas juntas tardaron en constituirse según la normativa y fueron pocas las que pudieron establecerse.¹⁰⁵ En la práctica, continuaron funcionando muchas de las antiguas comunales, por lo cual persistió un cierto ritmo aleatorio en la provisión del servicio que dependía de la gestión, voluntad, eficiencia y dedicación de las personas encargadas.¹⁰⁶ A pesar de ser, por tanto, una política fragmentada, la reestructuración operada por la Junta significó también un esfuerzo distributivo de los recursos para el servicio escolar a nivel nacional. Las cifras de inversiones por comunas contenían diferencias locales en desmedro de las municipalidades con menores recursos debido a que los fondos por concepto de aporte municipal solo podían ser invertidos en la satisfacción de las necesidades asistenciales de los alumnos de la comuna respectiva. Este mecanismo financiero del auxilio escolar había subrayado la desigualdad entre las escuelas de los sectores más pobres. Consiguientemente, el nuevo decreto revela cuán relevante fue la política estatal redistributiva de concentrar los aportes fiscales en las juntas locales más pobres y distantes de la capital. Desde 1956, la Junta actuó independientemente apoyándose en sus propias autoridades y, en consecuencia, la responsabilidad fue desplazada de las municipalidades a los representantes del poder ejecutivo. Los intendentes y los gobernadores constituyeron los resortes fiscalizadores y coordinadores entre los niveles central, provincial, local y las escuelas existentes en las 264 comunas distribuidas a lo largo de las veinticinco provincias del país. Esta organización territorial del servicio de auxilio escolar correspondió a la división administrativa nacional y apuntaba a desvincularlo de la gestión municipal.

Con todo, el balance estadístico a partir de los datos de la Junae de finales de la década del sesenta persistía en demostrar la extensión parcial que adquiría la política de alimentación escolar en la mayoría de las escuelas del país.¹⁰⁷ Las estadísticas para los

establecimientos de la provincia de Santiago arrojan, en promedio, un tercio de niños que recibieron desayuno y en las zonas rurales el auxilio escolar era un servicio aún precario, como acusa el informe de una asistente social que había entrevistado a varias profesoras que le informaron «de los muchos niños enfermos, demacrados y que rinden poco [...]».¹⁰⁸ Entre la década de 1953 y 1964, el auxilio escolar se había incrementado, sin embargo, todavía no alcanzaba a la mayoría de los alumnos primarios. No logró neutralizar los factores socioeconómicos —la pobreza— que impedían el cumplimiento de la obligación escolar, porque los modos superpuestos de implementación del auxilio frustraron sus intenciones originales.

El círculo de la pobreza, concluyó el balance contemporáneo, era una barrera que la escuela no lograba romper.¹⁰⁹ Durante el periodo, los alumnos tendieron a permanecer más tiempo en el sistema alcanzando un mayor nivel de escolaridad, si bien no aseguraba el aprendizaje. El equipo encomendado por el gobierno de Jorge Alessandri e instalado en el Centro de Planificación Económica de la Universidad de Chile diagnosticó que las políticas de extensión del sistema no habían logrado desarrollar una base cultural común. En la década de 1950 a 1960, menos de un tercio (28,6 por ciento) de los niños que ingresaron a la primaria cumplieron con el mínimo escolar obligatorio, ya que completaron hasta el sexto año de estudios. La gran mayoría cursó solo el primer o segundo año de enseñanza, engrosando el contingente de adultos analfabetos. Sumados a los escolares que cursaron hasta el tercer, cuarto o quinto año de estudios, resulta un total de 71,4 por ciento de niños que desertaron del sistema educacional y quedaron culturalmente rezagados.¹¹⁰ En resumen, el problema educacional en términos de una expectativa de desarrollo nacional era absurdamente distante de la realidad sociocultural del país. Amplios sectores de la población debían incorporarse a la vida democrática sin el nivel cultural básico requerido para participar efectivamente, es decir, en condiciones desiguales.¹¹¹ Esta constatación provocó otra vuelta de tuerca al diseño institucional del auxilio escolar, ahora observada como la plataforma básica para elevar los estándares de vida de la población infantil. El debate sobre un nuevo plan educacional desechó el proyecto legislativo de reformar la Junae —pendiente en el Congreso Nacional desde 1954— y optó por crear una nueva entidad. La novedad central era el soporte económico en dinero que la nueva ley consagró para estimular la expansión de la escolaridad, además de los servicios sanitarios y de alimentación. La Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas establecida en 1964 inauguró un sistema nacional de becas escolares,

porque si al derecho de acceder a la escuela no correspondía simultáneamente un cierto nivel educativo, se desvanecía el sentido que los paradigmas de bienestar y desarrollo económico otorgaron a la educación pública.

Culturalmente, la concepción de inclusión equitativa del auxilio escolar sí pudo provocar un cambio del léxico educacional. El término ‘indigente’, consideró el debate educacional a comienzos de la década de 1960, debía eliminarse porque había adquirido un significado «indebido, afrentoso y poco democrático».¹¹² Los esfuerzos por la democratización de la enseñanza habían asentado el principio de no discriminación socioeconómica del sistema educacional. El derecho a la educación no se garantizaba solo con establecer legalmente la gratuidad y obligatoriedad escolar, sino en «la real satisfacción del derecho de todos los individuos a una educación completa, independiente de las consideraciones de sexo, raciales, religiosas, sociales y medios de vida [...] en la imperiosa necesidad de extirpar el analfabetismo y atender al desarrollo de la comunidad [...]».¹¹³ Así sintetizaba esta aspiración social y política el informe sobre el planeamiento integral de la educación emprendido por el gobierno y que provocó la reforma del auxilio escolar con la creación de la Junaeb bajo la presidencia de Frei Montalva.

La discriminación socioeconómica que provocaba el sistema educacional era el mayor problema detrás de la insatisfacción de la demanda por una educación masiva y esa conclusión fue necesaria para que la escuela fuera percibida como una vía de salida a la pobreza, tanto nacional como individual, en la segunda mitad del siglo XX. Los niños pobres quedaron rezagados en el subdesarrollo, en parte porque la escuela escogida como foco de acción para revertir el drama de la pobreza se entrampó en un sistema que creció y se organizó torpemente, debiendo competir con otras prioridades educacionales como la construcción de establecimientos y el financiamiento docente, incapaz de lograr constituir una cápsula de protección sobre el escolar para poder destrabarlo del contexto brutalmente pobre del que proviene y que lo persigue en su biología.

LAS GRANDES REFORMAS PEDAGÓGICAS

Rodrigo Mayorga¹

1. LA CONSOLIDACIÓN DE LA ESCUELA NUEVA EN EL IDEARIO PEDAGÓGICO

Nuevas ideas pedagógicas habían llegado a Chile durante el periodo comprendido entre 1880 y 1930. La pedagogía alemana irrumpió en el escenario educativo nacional tras la reforma de 1885, y con ella vino una crítica a los modos de enseñanzas propios del siglo XIX.² A pesar de que el nacionalismo de las primeras décadas del siglo XX terminó cuestionando la marcada influencia germánica en el sistema educativo chileno, ello no implicó un rechazo absoluto a las nuevas ideas educacionales. Estas habían empezado a llegar ya no solo desde Alemania sino de otras naciones europeas y, cada vez con mayor fuerza, desde los Estados Unidos. Poco a poco, las doctrinas de la llamada Escuela Nueva fueron instalándose en el país a través del actuar de expertos, funcionarios y maestros.

La gran reforma educacional intentada por el profesorado bajo el primer gobierno de Carlos Ibáñez del Campo estuvo imbuida de estos principios y tuvo su columna vertebral en el Decreto con Fuerza de Ley 7.500. El inspector escolar de Valparaíso, Santiago Tejías Fuenzalida, llegó a declarar que esta era la primera disposición legal chilena genuinamente basada en esta nueva pedagogía, lo cual ponía en evidencia que el saber pedagógico había alcanzado legitimidad suficiente para servir de fundamento a la legislación.³ La denominada ‘Reforma del 28’ fue una experiencia única por el rol que en ella jugaron los maestros y por su nacimiento desde sus propias bases gremiales, aunque, prontamente, fue abortada por el gobierno de Ibáñez.⁴ Sin embargo, sus cimientos no se derrumbaron. El prestigio de las ideas de la Escuela Nueva era demasiado grande en Chile, como lo eran también las ansias de cambiar un sistema educativo que se percibía ‘pasado de moda’ e incapaz de responder a las necesidades del

mundo contemporáneo. El gobierno ibañista respondió a esto con una nueva reforma —‘Contrarreforma’ según la ha denominado la historiografía sobre el tema—⁵ que si bien fue impuesta y supuso la búsqueda del disciplinamiento docente más que su activa cooperación, mantuvo los principios de la Escuela Nueva como su ideario pedagógico nuclear. Si durante los cincuenta años anteriores estos se habían filtrado a lo largo y ancho del sistema educativo nacional, hacia 1930 adquirirían definitivamente reconocimiento oficial. Desde esa privilegiada posición, dominarían todo el periodo que aborda este libro.

La historia de las ideas educacionales ha producido una copiosa bibliografía sobre la llamada Escuela Nueva, uno de los principales movimientos pedagógicos del siglo XX.⁶ Lo interesante aquí no es tanto identificar sus diversos exponentes, sino preguntarnos cómo sus ideas fueron apropiadas por los actores educacionales chilenos del periodo. Los educadores nacionales conocían las diferencias entre los distintos autores que componían la Escuela Nueva, pero en Chile no primó el ‘purismo’ pedagógico sino la aglutinación y mixtura de sus propuestas.⁷ El Programa de Educación Cívica diseñado por el educador Ignacio Muñoz Iturriaga en 1928, por ejemplo, declaraba estar interpretando fuentes tan diversas como el Método de Proyectos de William Kilpatrick, el concepto de Escuela del Trabajo de Kerschensteiner, los métodos pedagógicos de Roger Cousinet y el denominado Plan Dalton de Hellen Parkhurst.⁸ Y, ciertamente, no fue una excepción.⁹

A pesar de la diversidad de usos, los educacionistas chilenos compartían una idea de cuáles eran los principios esenciales de la Escuela Nueva. El primero era que debía oponerse a la Escuela Antigua, que era libresca, memorística, inmovilizada en conocimientos numerosos que ningún sentido tendrían en la vida de niños y adolescentes. Era una continuidad cuyos orígenes podemos encontrar ya en la época de Domingo Faustino Sarmiento, donde los grandes educacionistas del periodo consideraron que la escuela ‘recargaba’ al estudiante con conocimientos innecesarios y que ello debía cambiar.¹⁰ La Escuela Nueva debía partir desde el niño, ser paidocéntrica, y no solo reducir los conocimientos enciclopédicos que hasta entonces entregaba sino reemplazarlos por los que interesaban a los infantes. Cuando en 1932 se propusieron nuevos programas para la Educación Primaria, sus creadores fueron enfáticos en este punto: las clases debían partir desde la motivación, siendo «una respuesta o una búsqueda de respuestas, a una duda, a una aspiración, a un problema, a un interés que

inquieta al niño». La enseñanza incidental o de actualidad debía tener un rol clave en la escuela y los horarios y las materias debían amoldarse al interés y la fatiga del alumno.¹¹ El adultocentrismo fue consecuentemente denunciado y atacado.¹² La pedagogía alemana —y Herbart en particular— fueron también denostados como ejemplos del pasado pedagógico que se debía superar.¹³

Que la escuela partiera desde el estudiante suponía además que tomara en consideración el principio de actividad. «La manifestación principal de la vida del niño es la actividad y el juego», señalaba la *Revista de Educación* en 1929, «[d]e aquí que toda enseñanza debe ser profundamente interesante para el educando y debe revestir un carácter de amenidad o de juego».¹⁴ Una circular de la Dirección General de Educación Primaria planteaba la misma idea en 1934, apuntando que toda actividad debía «ser motivada, vale decir, emerger de una necesidad del alumno o del grupo, de la satisfacción de un deseo o de la atención a los intereses de los mismos, y tener, como finalidad, la obtención de resultados claros y precisos y de utilidad fácilmente verificable».¹⁵ Los estudiantes debían ‘aprender haciendo’. Se creía que, gracias a sistemas como el ‘método de proyectos’, esto podía lograrse incluso en asignaturas tradicionalmente ‘librescas’ como era la Cívica¹⁶.

La importancia de una pedagogía activa se presentaba en directa relación con la naturaleza de niños y niñas y lo que la ciencia psicológica enseñaba sobre esta. La actividad era necesaria, pues permitía al infante desarrollar sus instintos naturales de investigar y crear.¹⁷ El rol del maestro, señalaría en 1942 la *Revista de Educación* citando un libro de Óscar Bustos, no debía «limitarse a enseñar, sino a dirigir las investigaciones y la búsqueda libre del alumno».¹⁸ Al mismo tiempo, esta dimensión se relacionaba con la importancia que la escuela buscaba dar al trabajo, conectando en forma más directa al estudiante con el mundo que lo rodeaba.

Junto con los dos principios anteriores, un tercer elemento clave en cómo se concibió la Escuela Nueva en Chile fue el de la integralidad. El Decreto con Fuerza de Ley 7.500 había sido enfático en este punto, al declarar que la educación tenía «por objeto favorecer el desarrollo integral del individuo, de acuerdo con las vocaciones que manifieste, para su máxima capacidad productora intelectual y manual. Tenderá a formar, dentro de la cooperación y de la solidaridad, un conjunto social digno y capaz de un trabajo creador».¹⁹ Coincidentemente, numerosas reformas y esfuerzos del periodo tendieron —al menos en el discurso oficial— a hacer de la escuela un espacio más

integral. Las actividades extraprogramáticas irrumpieron con enorme fuerza en el espacio escolar: tan solo en 1929 se realizaron al menos 102 tipos distintos de actividades extraordinarias en las escuelas primarias del país, correspondiendo 54 de ellas exclusivamente a los estudiantes, como la Liga del Buen Decir, brigadas scouts, clubes deportivos y orfeones y orquestas infantiles, entre otras.²⁰ Las asignaturas del currículum oficial también se abordaron en torno al mismo principio. En 1932, un libro de texto escolar fue elogiado desde el Ministerio por despertar «en los alumnos no solo el interés y amor por el Canto y la Música, sino que también de otras asignaturas, especialmente de la Historia y de las Ciencias Naturales».²¹ El mismo año, el reglamento del recién creado Liceo Experimental Manuel de Salas destacó la importancia de correlacionar materias afines en distintos ramos.²² El currículum y los programas escolares se vieron también impactados por este nuevo énfasis, como se analiza más adelante en este mismo capítulo. Pero sin duda fue la famosa circular n°. 49 sobre «Orientaciones socio-educativas para las escuelas primarias de Chile» la manifestación pública más evidente de este nuevo *leit motiv* educativo. «Toda escuela, por ser ella misma una realidad social», señalaba este documento, «está indisolublemente unida a la vida entera de la comunidad, a todos sus problemas e inter-relaciones».²³ Declarando explícitamente que la escuela no formaba solo el intelecto sino al individuo y ciudadano en plenitud, la circular entregaba a los maestros orientaciones referidas a las relaciones entre la escuela y la democracia, el plan económico nacional, el sentimiento de chilenidad y la unidad americana, el plan sanitario, el plan de previsión social y los hábitos sociales.

Ninguno de estos elementos era novedoso en sí mismo. Como se evidenció en el tomo anterior de esta colección, algunas de estas ideas formaban parte del ideario pedagógico en Chile al menos desde el periodo comprendido entre 1880 y 1930.²⁴ Lo distinto ahora era que se nutrían de un movimiento prestigioso a nivel internacional. La otra gran diferencia se relacionaba con el reconocimiento que el Estado les dio durante el periodo y la fuerza con que promovió su difusión al interior del aparato educativo público.

Anteriormente en este libro se han analizado los esfuerzos estatales por enviar profesores y funcionarios a formarse al extranjero; esta fue, posiblemente, la política pública más importante respecto a la difusión de nuevas ideas educativas, aunque se vio interrumpida en algunos momentos del periodo.²⁵ Pero importancia no es lo mismo que

exclusividad y junto a esta existieron al menos otros tres mecanismos de difusión de las ideas.

El primero fue el contacto directo con expertos extranjeros y su contratación para dar conferencias sobre la Escuela Nueva a lo largo y ancho del país. Fue una estrategia que no se extendió mayormente en el tiempo, pues se concentró fundamentalmente durante el primer gobierno de Ibáñez y los años posteriores, pero pone en evidencia la búsqueda del Estado chileno por posicionarse al interior de redes internacionales de producción de conocimiento, a la vez que el rol que el conocimiento pedagógico de carácter científico comenzaba a jugar en la definición de sus políticas públicas. En 1929 llegó a Chile Emilio Planck, contratado por el gobierno para organizar las Escuelas Granjas a instalarse en Isla de Maipo, Chillán y Valdivia. Ese mismo año, el belga Leopoldo Jeunehomme comenzó giras pedagógicas por el país, dictando conferencias sobre las teorías de Jean Piaget, las concepciones *decrolianas*, la nueva psicología del niño y las Escuelas Nuevas.²⁶ Mientras tanto, Darío Salas asistía a la Quinta Conferencia Internacional de la New Education Fellowship en Dinamarca, donde estaban presentes Montessori, Ferrière, Coussinet, Rugg y Decroly.²⁷ Ferrière arribaría al país en 1930, dictando conferencias sobre psicología y la Escuela Activa, al mismo tiempo que otros tantos expertos extranjeros²⁸. La estrategia se interrumpiría posteriormente, y para la década de 1940 el apoyo extranjero que el país buscaba era ya no de individuos sino de instituciones completas, como ocurrió con la Fundación Interamericana de Educación bajo el gobierno de Juan Antonio Ríos.

Una segunda vía de difusión se dio a través de la formación docente. En esta, la Reforma de 1928 tuvo un fuerte impacto, tanto a nivel primario como secundario. En las Escuelas Normales, Castellano dejó de ser la asignatura predominante en términos de distribución horaria y fue superada por Educación Física y Trabajos Manuales, en un claro ejemplo de los nuevos énfasis que rechazaban la educación ‘intelectualista’.²⁹ La reorganización de la enseñanza normal en 1929, dirigida por el psicólogo educacional Luis Tirapegui, perpetuó varios de los principios de 1928 y llevó otros un paso más adelante. Canto y música, Idiomas y Educación física fueron las asignaturas con mayor presencia horaria dentro de la formación general normalista, se enfatizó la individualización de la pedagogía, y se introdujeron dos cursos de metodología: uno que integraba las asignaturas ‘científicas’ y otro las ‘humanistas’.³⁰ El plan de estudio de las Escuelas Normales de 1944, por su parte, si bien surgió en medio de un proceso de

crítica a las pedagogías activas, mantuvo la primacía de los Trabajos Manuales como asignatura —y de la Economía Doméstica en el caso de las mujeres— a la vez que perpetuó la idea de una visión universalista e integrada de la cultura que el profesor primario debía adquirir.³¹ Junto a estos cambios, el Ministerio y la Dirección General desarrollaron conferencias y cursos de formación continua, conformando verdaderas misiones pedagógicas para que maestros actualizados en estas nuevas ideas pudieran capacitar a sus colegas.³² En la formación docente secundaria, en tanto, se había introducido la asignatura educación vocacional, y métodos activos ya en su plan de estudios de 1928.³³ Brevemente la formación de maestros secundarios pasó a manos del Ministerio, pero tras el fin de la reforma, el Instituto Pedagógico regresó a la Universidad. En 1931 las secciones de filosofía y pedagogía del instituto se separaron, lo que fue relevante pues la última mantuvo algunos elementos de la reforma en los planes de estudio aprobados con posterioridad.³⁴

Finalmente, y al igual que en periodos anteriores, el Ministerio buscó difundir estas ideas a través de un medio escrito. La *Revista de Educación* cumplió con dicha finalidad. Nacida en 1928, una de sus principales funciones fue ser un medio de formación docente. En 1930, cuando inauguró su sección «Consultorio Pedagógico», la publicación explicitó que el objetivo de la sección era ayudar a los maestros «en la técnica de los diferentes sistemas de la escuela nueva, en la realización de algún proyecto educacional, en los procedimientos, etc.». ³⁵ Cerrada durante 1932, la *Revista de Educación* fue rápidamente reinstalada en 1933 bajo el segundo gobierno de Arturo Alessandri, con el objetivo de contribuir a la formación técnico-pedagógica y especialización del profesorado nacional.³⁶ La publicación viviría otros cierres y renacimientos durante las siguientes tres décadas, pero se mantendría como un organismo de difusión de nuevas nociones educativas. Dirigida por individuos comprometidos con estos ideales —como Moisés Mussa, quien asumió su dirección a mediados de 1933, o César Bunster, autor del famoso texto escolar *El niño chileno* y quien fuera su director hasta 1946—, sus páginas publicarían constantemente textos de exponentes de la Escuela Nueva como María Montessori, Ovide Decroly y, evidentemente, John Dewey.³⁷ En 1949 la publicación realizó incluso un homenaje a este último con el motivo de sus noventa años. «A través de él», se leía,

un nuevo espíritu democrático ha penetrado en la administración e inspección de la educación; por él se ha

operado una extensión del contenido social en los programas, han sufrido una modificación radical los planes de estudios, se han multiplicado las asociaciones de maestros y padres, ha cambiado el método didáctico y, lo que es fundamental, el niño ha pasado a constituir el centro de gravedad.³⁸

En el mismo número se publicó el *Credo Pedagógico* del educador norteamericano Leopoldo Seguel —quien no había estudiado con Dewey en Teachers College pero sí había tenido como tutor a Hollis Caswell—³⁹ fue enfático al señalar que el pensamiento de Dewey podía verse reflejado en momentos clave de la historia reciente de la educación chilena, como el Primer Congreso de Educación Secundaria de 1912, la Asamblea Pedagógica de 1926, la reforma educacional de 1928, la fundación del Liceo Experimental Manuel de Salas en 1932 y el Plan de Renovación Gradual de Educación Secundaria de 1945.⁴⁰ Por medio de la conexión explícita entre estos hitos y el educacionista norteamericano, Seguel parecía argumentar que el sistema educativo chileno —de cuya reconfiguración él y sus colegas habían participado—, no era producto de decisiones azarosas ni arbitrarias sino que respondía a un ideario pedagógico profundo y prestigioso que lo legitimaba.

Este nuevo ideario, en parte introducido en el sistema educativo durante el periodo anterior, se consolidó así en forma definitiva durante las décadas siguientes. Su impacto sería mayor, inspirando algunas de las principales reformas pedagógicas de estos años. Al mismo tiempo, estas reformas debían adaptarse a las particularidades de una sociedad que, como la chilena, cambiaba a un ritmo nunca antes visto. Si para muchos la influencia extranjera bastaba para asegurar la mejora del sistema educativo nacional, para tantos otros este objetivo requería además de educadores chilenos capaces de adaptar originalmente estas ideas foráneas de acuerdo a la realidad nacional.

2. LA EXPERIMENTACIÓN PEDAGÓGICA

El ideario pedagógico de la Escuela Nueva fue la hoja de ruta de la escuela chilena durante este periodo. Sin embargo, ¿cómo se operacionalizaron estas nuevas ideas? Ya desde el periodo anterior habían existido críticas de educacionistas que rechazaban la adopción pasiva de modelos pedagógicos extranjeros. Si bien las influencias norteamericanas en general, y de la Escuela Nueva en particular, son innegables, es

necesario preguntarse por los diversos procesos de apropiación y resignificación que experimentaron en el país.

Tabla nº. 1
CONFERENCIAS, CONGRESOS Y REUNIONES INTERNACIONALES CON PARTICIPACIÓN OFICIAL DE CHILE, 1930-1964 (SELECCIÓN)*

1934: Segunda Conferencia Interamericana de Educación, Santiago, Chile.
1940: Octavo Congreso Científico Americano, Washington D.C., Estados Unidos.
1943: Primera Conferencia de Ministros de Educación de las Repúblicas Americanas, Panamá. Cuarto Congreso Americano de Maestros, Santiago, Chile.
1946: Quinto Congreso Interamericano de Maestros, México.
1950: Tercer Seminario Interamericano de Educación, Montevideo, Uruguay. (†)
1952: Cuarto Seminario Interamericano de Educación, College Park, Estados Unidos. (†)
1954: Seminario Interamericano de Educación Secundaria, Chile. (†)
1958: Congreso sobre Freinet en La Sorbonne, París, Francia.
1962: Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina, Santiago, Chile. (†)
1963: Tercera Conferencia Interamericana de Ministros de Educación, Bogotá, Colombia.

* Información obtenida de *Revista de Educación (1934-1964)*. Aquellas entradas acompañadas por (†) corresponden a eventos en cuya organización participó Unesco. Por razones de espacio y claridad se han omitido las diversas Conferencias Generales de la Unesco en las que el país participó con delegaciones oficiales.

Hay que volver a enfatizar que Chile se encontraba cada vez más inserto en un circuito educativo internacional, a través del cual transitaban no solo ideas, sino también actores, instituciones y modelos de políticas públicas. Los contactos internacionales no eran una novedad, pues ya durante el siglo XIX funcionarios estatales habían viajado al extranjero para aprender de modelos educativos foráneos. La diferencia radicaba en las dimensiones de estos intercambios; el número de chilenos formados en el extranjero y de expertos que llegarían al país a asesorar al gobierno son ejemplo de ello. Y si estos intercambios habían tenido hasta entonces un carácter exclusivamente bilateral, una segunda diferencia tuvo que ver con la consolidación de una verdadera red educativa internacional. El fin de la Gran Guerra promovió un contexto de preocupación cada vez

mayor por la solidaridad mundial y particularmente continental, lo que se hizo aún más gravitante una vez concluida la Segunda Guerra Mundial. Instituciones supraestatales, como la Sociedad de las Naciones primero y la Organización de Naciones Unidas después, irrumpieron entonces en escena. Estas —particularmente la agencia de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco)— jugaron un papel clave en la consolidación definitiva de circuitos educativos internacionales de carácter continental e incluso planetario y de los cuales Chile fue partícipe tempranamente. La tabla n°. 1 no pretende ser exhaustiva sino proveer una muestra de algunas de las diversas conferencias, congresos y reuniones internacionales de las cuales el país se hizo parte a través de representantes oficiales durante estos años.

Algunos educadores temieron que la participación del país en estos circuitos educativos internacionales llevaría a extremar lo que en el pasado se había denunciado constantemente: el trasplante pasivo de modelos educativos extranjeros. Para ellos era este un acto de sumisión y un error técnico a la vez, porque se copiaban métodos y sistemas contruidos paidocéntricamente, pero para otros estudiantes y en otros países. En 1935, Sara Perrin, profesora de Educación de la Escuela Normal de La Serena, exponía esta preocupación en los siguientes términos:

Los fines filosóficos y psicológicos de la Educación Chilena han de ser chilenos, nacidos de nuestras necesidades y de nuestros ideales, necesidades e ideales que resultan de nuestras condiciones económico-sociales y raciales [...] Una escuela que quiere ser activa, y que servilmente copia a Decroly, Cousinet, Montessori; o cualquier cosa y que no es capaz de encontrar en su propio medio los caminos de la acción educativa, pierde tiempo y dinero y más que todo deforma el alma de la nueva generación chilena. Esos sistemas y métodos responden a tipos y medios sociales distintos y pueden desarrollarse posiblemente bien en ambientes de cultura muy diversos a los nuestros, nacidos de la mezcla de español e indio, que crece en un medioambiente misérrimo en todo aspecto.⁴¹

Como ya se ha analizado, fue a través de la apropiación de lógicas provenientes del extranjero que los educandos que asistían a las escuelas chilenas empezaron a ser vistos como mentes y personalidades con particularidades individuales. Pero, a la vez, eran considerados en tanto ‘niños chilenos’. Resolver esta tensión entre influencia extranjera y realidad nacional era necesario no solo por razones ideológicas, sino porque no hacerlo tenía consecuencias concretas para el buen desempeño del sistema educativo. En su trabajo leído ante el VIII Congreso Científico Americano en 1940, Irma Salas dio cuenta de ello al describir el fracaso de un intento de agrupación homogénea de alumnos

secundarios. La razón de esto, señalaba, era que se había realizado en base a normas obtenidas para niños norteamericanos. Al analizar los resultados de las pruebas usadas en este ensayo, Salas había encontrado que los ítems con menor acierto eran aquellos referidos a

elementos del ambiente poco comunes en Chile y, por consiguiente, menos familiares al niño chileno que al norteamericano, que se desenvuelve en una sociedad altamente industrializada, o a técnicas de lenguaje o de aritmética que entre nosotros, por diferencias de programas, se hallaban ubicadas en años de estudio distintos.⁴²

Sin negar la influencia de las ideas extranjeras, Salas argumentaba que era necesaria una ‘pedagogía nacional’ basada en instrumentos de medición adaptados a la realidad chilena. ¿Cómo construirla? La respuesta a esta interrogante la dio la experimentación pedagógica.

La experimentación pedagógica era entonces una tendencia a nivel internacional y quienes primero entraron en contacto con ella fueron posiblemente aquellos chilenos que se formaron en el extranjero antes de la década del treinta. Sus orígenes en el país se remontan a 1928, con la creación de las primeras escuelas experimentales. Fueron nueve en total —una de niños, una de niñas, la Escuela Experimental de Adultos, la de Desarrollo, al Aire Libre, la de Sordo-Mudos, la de Ciegos, la Infantil y la Escuela Hogar Experimental—, y su objetivo era reunir los distintos ensayos de métodos e investigaciones pedagógicas que hasta entonces se habían realizado en forma dispersa.⁴³ Se les definió como de ‘experimentación amplia’, y cada una recibió un programa de trabajo destinado a «la iniciación de nuevos ensayos pedagógicos de suma importancia para el sólido desenvolvimiento de nuestra reforma educacional».⁴⁴ En 1932 la experimentación llegó también a la secundaria, con la fundación del Liceo Experimental Manuel de Salas.⁴⁵ El objetivo final era que los avances obtenidos se difundieran luego al resto del sistema, llegando incluso a plantearse en el reglamento del Manuel de Salas que sus profesores exitosos serían «promovidos a otros establecimientos para implantar en ellos los métodos nuevos ya controlados».⁴⁶ En provincia, esta labor le correspondería al personal de las Escuelas Modelo.⁴⁷

El segundo gobierno de Alessandri Palma no fue favorable para las escuelas experimentales. Iván Núñez ha estudiado el tema, responsabilizando a la crisis económica de 1930 y a la naturaleza política del régimen de Alessandri de un retroceso que llevó a reducir las escuelas experimentales y a ‘cercar’ al Manuel de Salas.⁴⁸ Los

obstáculos prácticos que debieron enfrentar los actores del periodo confirman estas conclusiones. En 1935, un profesor envió una carta a la *Revista de Educación* preguntando qué pasos seguir para poder experimentar en su escuela. La publicación respondió en forma evasiva, señalándole que debía contar con condiciones personales, de ambiente y de medios necesarios, y debían ser verificadas por sus jefes inmediatos, evaluadas favorablemente por el departamento técnico y ser aprobadas por la superioridad. En caso contrario, señalaba, era mejor que abandonara sus propósitos.⁴⁹ Ese mismo año, el gobierno transformaba algunas escuelas experimentales en planteles para preparar a profesores en el manejo de cursos numerosos y cursos combinados, en una clara muestra de que la experimentación no formaba parte de sus prioridades.⁵⁰ No es raro entonces constatar que en 1939, cuando Omar Albarracín y Gonzalo Latorre hicieron el balance de los diez años de vida de la Escuela Experimental de Niños Salvador Sanfuentes, el periodo entre 1931 y 1936 fuera definido como de gran vaguedad, imprecisión y excesivo idealismo. Los años de 1936 a 1938, en tanto, habían visto cómo las autoridades del servicio abandonaban la escuela, se desconocían los objetivos de la experimentación y se les quitaban estímulos y recursos. Según los mismos autores, solo en 1939 la escuela experimental sería ‘reivindicada’ como un organismo de avanzada.⁵¹

A los factores identificados por Núñez se debe añadir que la experimentación pedagógica fue recobrando fuerza en la medida que dejó de centrarse en ensayar modelos y métodos traídos del extranjero y comenzó a focalizarse en su creación. Las escuelas experimentales reflejan esto en su propia historia. La Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, en su texto definitivo de 1929, estableció dos escuelas de experimentación limitada: la primera ensayaba el sistema Decroly, y la segunda el sistema Dalton.⁵² Dentro de las de experimentación amplia, incluso en sus años de gloria bajo Ibáñez, el aplicar métodos extranjeros tuvo gran importancia.⁵³ Hacia fines de la década, en cambio, estas instituciones se focalizaban más en ensayar procedimientos pedagógicos originales en base al estudio psicológico de sus alumnos. Orientadas aún en principios científicos, señalaba el *Boletín de las Escuelas Experimentales* en 1939, «las experiencias —procedimientos, métodos, modalidades, prácticas— que forman su andamiaje técnico o didáctico [de las escuelas experimentales], poseen no solo el mérito de su origen autóctono, sino el valor vivencial de las propias creaciones».⁵⁴ La experimentación respondía así a las críticas a la adopción pasiva de modelos extranjeros,

erigiéndose como aporte al desarrollo de una verdadera ‘pedagogía nacional’. El nuevo impulso afectó también al Liceo Manuel de Salas, que para 1943 apenas mantenía procedimientos experimentales en unos pocos cursos del primer ciclo de humanidades.⁵⁵ En ese mismo año el establecimiento pasó a depender de la Universidad de Chile, con el objetivo de «acentuar su carácter experimental» y permitir al Instituto Pedagógico aprovechar de mejor manera sus investigaciones.⁵⁶

En contraste con lo ocurrido durante la década de 1930, en este nuevo escenario las escuelas experimentales fueron reconocidas como un logro del sistema educativo nacional, en tanto instituciones que posibilitaban una renovación técnica permanente.⁵⁷ En 1951 se realizaron las primeras Jornadas de Investigación y Experimentación Educativas, reuniendo a más de cuatrocientos profesores de estos establecimientos. El evento mostraba la madurez de la experimentación al interior del país, reconociendo a sus organismos como «de avanzada en el hacer pedagógico, porque a la vez son establecimientos docentes de trabajo cualificado y de enseñanza renovada y eficaz, cumplen tareas de laboratorio pedagógico y científico, en donde se buscan las más adecuadas fórmulas y técnicas educativas que promueven el progreso cultural».⁵⁸ Por medio de ellas, se planteaba, la pedagogía nacional había superado la imitación de los cánones europeos y norteamericanos, arribando así a la tan anhelada ‘mayoría de edad’.⁵⁹

Las escuelas experimentales ocuparon un lugar central en un sistema educativo que era concebido en estado de reforma constante. A través de ellas se buscaba ensayar nuevos procedimientos o sistemas pedagógicos y estudiar sus resultados, en pos de transferirlos posteriormente al resto del sistema educativo nacional.⁶⁰ Sus planes de trabajo de 1930 definieron dos tipos de actividades: ensayos pedagógicos e investigaciones de carácter amplio.⁶¹ Una década después, Irma Salas dividía los trabajos de estos establecimientos en cuatro categorías: mediciones mentales y psicológicas, investigaciones sobre aprendizaje y enseñanza, investigaciones sobre el contenido de la educación, e investigaciones sobre orientación educacional y profesional.⁶² La Dirección General planteó desde sus inicios que sus actividades debían realizarse bajo un estricto control estadístico, solicitando que las conclusiones obtenidas se presentaran siempre «acompañados de las estadísticas que les den validez científica», porque la escuela experimental debía ser capaz de ‘probar’ aquello que la teoría propugnaba como necesario antes de llevar estos nuevos elementos al sistema en su

conjunto.⁶³ Su existencia se sostenía en el difundido convencimiento que «la vida social es susceptible de investigación científica y que el descubrimiento de las causas y leyes que rigen los fenómenos sociales es indispensable para dirigir y acelerar el proceso de cambio social», como se expresó con claridad durante las Jornadas de Investigación y Experimentación Educativas de 1951.⁶⁴ De esta forma, encarnaban la nueva ‘visión profesional’ dominante ya analizada en capítulos anteriores, siendo a la vez instrumentos de conocimiento e intervención dentro del sistema educativo nacional.

El personal de estas escuelas estuvo altamente calificado para los estándares del periodo. En 1931, por tomar un ejemplo, prácticamente el cien por ciento de los profesores de las experimentales urbanas eran normalistas.⁶⁵ Varios de quienes hicieron clases en estos establecimientos cursaron también estudios en el extranjero.⁶⁶ La Escuela Experimental de Niños Salvador Sanfuentes, por ejemplo, fue organizada por Martín Bunster y la primera jefa de su Gabinete de Investigaciones Pedagógicas fue Laura Quijada, ambos graduados de Teachers College. De la misma institución extranjera habían egresado también las dos primeras directoras del Liceo Manuel de Salas, Irma Salas y Florencia Barrios. En 1940, tanto la directora de la Escuela Experimental de Niñas como el director de la Escuela de Desarrollo habían pasado también por prestigiosas universidades norteamericanas.⁶⁷ El Ministerio, por su parte, estableció un proceso distinto para la selección del personal de escuelas experimentales, incorporando test mentales en dicho proceso.⁶⁸ Eran los mismos métodos de la ciencia psicológica que habían empezado a penetrar el sistema educativo nacional, ahora aplicados a la selección de quienes debían educar en estos establecimientos.

Durante la década de 1940 se vivió, además, una mayor diversificación institucional de la experimentación educativa, coherente con aquella que ocurría a nivel del sistema educativo público en su conjunto. En 1942 se creó la Radio-Escuela Experimental. Un año después nacía también la Escuela Experimental de Cultura Popular Pedro Aguirre Cerda, al mismo tiempo que se inauguraba la Escuela Ciudad del Niño Juan Antonio Ríos, enfocada en alumnos «irregulares».⁶⁹ La Enseñanza Normal también se sumaría a esta tendencia cuando la Escuela Centralizada de Puente Alto pasó a depender de la Escuela Normal Superior.⁷⁰ De todos modos, siguió siendo en la primaria donde con más fuerza se desarrolló este proceso. Hacia 1957, cuando se reorganizó el Ministerio bajo el segundo gobierno de Ibáñez, los estudios de la sección de experimentación de esta Dirección General eran realizados a través de instituciones tan diversas como el

Instituto de Investigaciones Pedagógicas, la Clínica Psicopedagógica, las escuelas experimentales, las Unidades escolares —escuelas centralizadas, unificadas y consolidadas— y las escuelas especiales.⁷¹

La década del cuarenta fue testigo de dos de las principales obras de la experimentación pedagógica, ambas iniciadas bajo el gobierno de Juan Antonio Ríos. La primera fue la creación de las denominadas zonas experimentales, que buscaron aplicar los procesos de experimentación no solo a la escuela sino a su relación con la comunidad de la que formaban parte. El Plan San Carlos, cuya historia ha sido investigada en detalle por Iván Núñez, fue la más famosa de ellas.⁷² Se inició en 1944 y su director fue Víctor Troncoso, quien había sido un importante líder de los maestros funcionalistas durante la década anterior.⁷³ El plan se propuso como un mecanismo para renovar la educación rural, llegando a justificarse en el decreto que le dio vida como «necesario [para] reunir antecedentes técnicos que sirvan de base a la renovación de nuestra escuela campesina».⁷⁴ Sin embargo, sus efectos se extenderían más allá del campo y alcanzarían al sistema escolar en su conjunto.

El Plan San Carlos supuso llevar la experimentación pedagógica a un nivel desconocido hasta entonces. No se trataba solo de experimentar nuevas metodologías o prácticas pedagógicas, sino que de hacerlo con «una nueva organización de las instituciones de educación rural en relación con las condiciones objetivas zonales de la vida social campesina, de la agricultura y de las industrias derivadas».⁷⁵ San Carlos fue el lugar escogido para ello. Una serie de estudios determinaron que se trataba de un departamento que no difería de la mayoría de las regiones rurales, lo que era importante si se quería luego extender sus resultados a otras localidades del país.⁷⁶ El plan suponía la creación de una escuela normal rural, una escuela primaria rural anexa a esta, escuelas rurales de concentración, una escuela hogar, una escuela ambulante de realizaciones prácticas, una escuela cordillerana de salud y una escuela consolidada en San Carlos; contaría con cinco departamentos —uno de Educación Primaria, uno de Guía y Orientación Vocacional, uno de Educación Media, uno Médico Social y uno de Extensión Cultural— y finalmente se formó fusionando cuatro pequeñas escuelas primarias y una escuela granja.⁷⁷

El Plan San Carlos reunía en sí la mayoría de las grandes preocupaciones e ideales educacionales del periodo. Era muestra clara de la preocupación por la educación rural, pues enfatizaba la orientación vocacional y la integración de su escuela a otras

instituciones sociales y a la comunidad de la que formaba parte. Además, avanzaba en el desarrollo de la correlación educativa, creando una ‘escuela consolidada’, donde los niveles primario y secundario no existían por separado, como había sido regla hasta entonces. Finalmente, realizaba todo esto a través de un estudio metódico de las condiciones sociales del departamento donde se aplicaba y de la experimentación, con el fin de obtener conclusiones de carácter científico que más tarde permitirían replicar sus resultados en otros lugares. El Plan San Carlos no tendría una larga vida. Embestido por los latifundistas de la zona y otros opositores políticos que vieron una amenaza en su carácter democratizador, de todas las instituciones que debían formar parte del proyecto, solo la escuela consolidada de San Carlos y la escuela cordillerana de salud de San Fabián fueron efectivamente creadas.⁷⁸ Si bien para muchos fue reflejo de su fracaso, lo cierto es que el Plan tuvo importantes efectos para el sistema educativo nacional, particularmente en el futuro de las llamadas escuelas consolidadas.⁷⁹ Al mismo tiempo, pasaría a ocupar un lugar privilegiado en la memoria institucional del sistema educativo, como reflejo de los cambios que se habían buscado implementar durante el periodo. En 1963, el gobierno incluso lo presentó en la III Conferencia Interamericana de Ministros de Educación en Bogotá, como uno de los ejemplos por excelencia de la estrategia llevada a cabo con las zonas experimentales.⁸⁰

La segunda gran obra de la experimentación pedagógica fue la creación de los Liceos Experimentales, nacidos a mediados de la década del cuarenta y que para fines del periodo alcanzarían a ser siete. Vendrían a acompañar al Liceo Manuel de Salas, única institución de este tipo hasta entonces, y explican que hacia 1950 se creara una sección de experimentación en la Dirección General de Enseñanza Secundaria.⁸¹ El proceso se dio en el marco de un debate más amplio, referido a la finalidad misma del liceo como institución. La discusión comenzó a inicios de la década de 1930, gatillada por el alto nivel de fracaso observado en los exámenes de fin de año que llevó al gobierno a flexibilizar las condiciones de promoción, organizar cursos extraordinarios de recuperación y formar comisiones para estudiar el problema.⁸² De la pregunta por este fracaso particular del liceo se pasó pronto a cuestionar la enseñanza que este entregaba. En el contexto de una secundaria que se abría cada vez más a los grupos medios y de una sociedad que enfatizaba el rol de la educación en la vida económica nacional, comenzó a criticarse a un liceo cuya principal finalidad era la entrega de ‘cultura general’ y la preparación para la universidad.⁸³

Distintas propuestas de mejora aparecieron en escena. En 1934, una comisión de rectores elaboró un nuevo plan de estudios provisional y de emergencia, en pos de ‘descongestionar’ el recargado trabajo del alumno secundario y dar mayor importancia a algunas asignaturas técnicas.⁸⁴ Un año después se modificó definitivamente el plan de estudios de los liceos, disminuyendo las horas de clases sistemáticas y creando horas de trabajos complementarios o educativos.⁸⁵ Mientras, se planteaba también la posibilidad de crear dos ciclos de enseñanza: uno humanístico, para quienes quisieran seguir carreras liberales, y otro práctico para quienes buscaban salir preparados para un oficio.⁸⁶ La propuesta hacía eco de las prácticas norteamericanas pero el debate se intensificó porque a diferencia de lo ocurrido en primaria, a nivel de la secundaria había numerosos defensores del sistema tradicional. Julio Chávez era uno de ellos, un profesor del Liceo de Aplicación para quien no debían añadirse ‘especializaciones’ en la educación secundaria, pues esta buscaba formar el espíritu de los jóvenes «sin preocupación directa de carrera o de utilidad práctica».⁸⁷ Una idea similar planteaba Arturo Piga, quien en 1942 rechazaba convertir los Liceos en «escuelas de estudios prácticos», y que abogaba por una escuela secundaria más selectiva⁸⁸. El Consejo de Profesores del Internado Nacional Barros Arana tomó en 1945 una postura similar aunque más moderada, al plantear que debía respetarse el carácter del liceo en tanto

medio destinado a favorecer la formación de la personalidad, sin pretensiones de prematura especialización técnica, reñidas con la naturaleza de sus alumnos, en su mayoría física y psicológicamente inmaduros y, en consecuencia, inaptos para asumir con plena capacidad y conciencia la grave decisión que representa elegir un destino profesional definitivo.⁸⁹

A pesar de su vocalidad, estos actores no pudieron acallar el cada vez mayor número de voces que cuestionaba la incoherencia entre las nuevas realidades sociales del país y un liceo al que se denunciaba como nada más que un ‘preuniversitario’.⁹⁰ Y en medio de esta discusión irrumpió la Reforma Gradual de la Enseñanza Secundaria. En marzo de 1945, Juan Antonio Ríos y el ministro Enrique Marshall nombraron una Comisión para elaborar un plan que hiciera de la educación secundaria «el instrumento de avance social y económico que reclama el país».⁹¹ La comisión estuvo conformada por expertos y funcionarios educacionales —Irma Salas, Ana Novoa, Martín Bunster, Daniel Navea, Arturo Piga y Óscar Vera⁹²— y propuso un plan que contó con el apoyo de la Fundación Interamericana de Educación y que fue aprobado por los directores de la Sociedad

Nacional de Profesores y la Unión de Profesores de Chile, además de validado por los Consejos de Profesores de varios liceos⁹³. Era una iniciativa que reflejaba con claridad el cuestionamiento existente hacia la institución y la necesidad de una renovación que lo adecuara a la nueva realidad del país. Se situaba además en una línea de continuidad que venía desde los primeros intentos de reforma del liceo en 1912, pasando por la labor realizada por la experimentación secundaria. Al mismo tiempo, se inspiraba también en los postulados de John Dewey.⁹⁴ La propuesta suponía un nuevo tipo de liceo centrado en el desarrollo de la personalidad de los estudiantes, sensible a la diversidad entre estos y a la multiplicidad de problemas que deberían enfrentar en el mundo, y capaz de evaluar a los alumnos a partir de métodos científicos. Incorporaba por primera vez un Plan Variable y otro Complementario en el plan de estudios secundario, destinado a los intereses particulares de los estudiantes y a su formación especializada, estableciendo así como necesidad que el Liceo diera orientación educacional y vocacional.⁹⁵ Héctor Gómez Matus lo resumía todo con claridad a los pocos meses de su implementación:

Si quisiéramos expresar el sentido esencial de la reforma que se proyecta, podríamos decir que se trata de reestructurar nuestra educación secundaria para que deje de estar al servicio de '*asignaturas*' y se preocupe, de una vez por todas, de encauzar el desarrollo de los niños y jóvenes 'de carne y hueso' que pueblan el territorio nacional; de armonizar las tendencias y aptitudes de estos seres con las oportunidades de trabajo de toda índole que presenta Chile en el momento actual.⁹⁶

La Reforma Gradual de la Enseñanza Secundaria reflejó los énfasis psicológicos y de orientación vocacional propios del periodo, a la vez que los lazos norteamericanos ya existentes. La Fundación Interamericana de Educación participó de esta y como consejero de orientación educacional y vocacional de la misma contrató al doctor Robert Carey, que en Estados Unidos había sido presidente de la Asociación de Consejeros Vocacionales del Estado de Nueva York.⁹⁷ En 1946, el Ministerio de Educación creó además las Conferencias de Verano, realizadas en la Universidad Técnica Federico Santa María, en Valparaíso. Con ellas pretendía preparar al profesorado para la implementación de la reforma y su currículo incluyó cursos de filosofía de la educación, psicología aplicada a la educación secundaria, métodos de enseñanza, orientación educacional y vocacional, organización y administración de los liceos experimentales y desarrollo de los programas del nuevo plan de estudios. El Ministerio nombró veinte profesores para hacerse cargo de estas Conferencias, de los cuales nueve habían

realizado sus estudios de postgrado en Teachers College.⁹⁸ Los ‘liceos renovados’ o experimentales continuarían estas lógicas en los años siguientes: ya en 1948 utilizaban los inventarios de personalidad de Bell y Bernreuter en sus procesos de orientación vocacional, este último adaptado por el Instituto de Psicología de la Universidad de Chile.⁹⁹

¿Cuáles fueron los efectos concretos de la experimentación pedagógica en Chile? Desde el punto de vista de la cobertura de las escuelas experimentales, ciertamente pocos. Como muestra, baste con decir que la Escuela Experimental de Niños tenía 609 alumnos para 1943 y la de niñas 443.¹⁰⁰ Algunos actores estatales cuestionaron también su capacidad de producir verdaderos cambios en el sistema educativo. En las Jornadas de Investigación y Experimentación Educativas de 1951, la comisión que estudiaba la relación entre investigación y los problemas educativos concluyó que «[d]esgraciadamente, el sistema educacional chileno se ha ido modificando y reconstruyendo sin la debida consideración de las experiencias y conclusiones alcanzadas por la Investigación Científica y sin dotar a esta de los medios para realizar una más amplia y efectiva labor».¹⁰¹ Criticaba también que el trabajo de experimentación se había hecho en Chile de forma inconexa, que la investigación educacional no se había referido nunca a un plan científico y que no existían estímulos profesionales ni económicos para el profesorado dedicado a la experimentación. Algo similar planteaba Leopoldo Seguel, al señalar que ante «las iniciativas de reforma, originadas especialmente en las Escuelas y Liceo experimentales, el mundo oficial ha mantenido una actitud más bien de resistencia pasiva que de estímulo y aceptación activa».¹⁰² Pero la evaluación no fue unánime. Por los mismos años, Salvador Fuentes Vega planteaba que de las Escuelas experimentales de Niñas, de Niños y la Mixta de El Salto habían «salido los principales antecedentes, sugerencias y experiencias que han fundamentado casi todas las Circulares y Guías Pedagógicas distribuidas por la Dirección General».¹⁰³ La misma apreciación habían tenido poco antes las profesoras de la Escuela Experimental de Niñas de Santiago, las que llegaron incluso a plantear que gran parte de las sugerencias contenidas en la circular n°. 49 sobre «Orientaciones socio-educativas para las Escuelas Primarias de Chile» habían sido «en su mayoría, fruto logrado a través de las experiencias del trabajo organizado y controlado de las Escuelas Experimentales».¹⁰⁴

Lo cierto es que la experimentación pedagógica tuvo efectos reales, aunque no

tuvieron el impacto estructural que esperaban sus promotores, y quizás una evaluación más ecuánime del proceso —como la realizada por Viola Soto para la experimentación en la secundaria hacia el final del periodo— sea la que mejor dé cuenta de ellos:

No nos hemos limitado a vivir experiencias pedagógicas solamente; por el contrario, hemos precisado finalidades y objetivos para orientar nuestra labor [filosofía del Liceo], hemos introducido nuevos medios para alcanzar esos objetivos —planes y programas, empleo de métodos didácticos, un tipo característico de organización escolar, etc.— pero nos ha faltado un estudio más concienzudo de las condiciones que acompañan a nuestra experimentación, una más clara concepción de los métodos de investigación pedagógica propiamente tales que podamos usar, y sobre todo una evaluación más sistemática y periódica de los resultados parciales y finales de nuestras experiencias.¹⁰⁵

La misma evaluación hacía durante estos años Irma Salas. En su opinión, era destacable el rol de los liceos experimentales en estudios cualitativos del planeamiento de la educación secundaria, pero sus resultados habían sido poco utilizados. Los esfuerzos que se habían realizado al respecto, agregaba, no habían logrado

corregir las deficiencias observadas sea porque se adoptan reformas parciales, relativas solo a ciertos detalles del conjunto de complejos problemas que se trata de resolver, sea porque no se utilizan para formularlas o ponerlas en práctica todos los datos de que se dispone ni los principios o procedimientos a que se podría recurrir.¹⁰⁶

Su mirada no solo coincidía con la de Soto al evaluar las fortalezas y debilidades de la experimentación en educación secundaria, sino que además reflejaba un nuevo discurso que buscaba superar las ‘reformas’ sustentadas en estos procedimientos y pasar a verdaderas propuestas de cambio integral, como las que propondrían posteriormente los gobiernos de Jorge Alessandri, Eduardo Frei Montalva y Salvador Allende.¹⁰⁷

No fueron pocos los legados que la experimentación pedagógica dejó al sistema educativo nacional y que persisten hasta el día de hoy. Las zonas experimentales no prosperaron, pero fueron un antecedente del movimiento de consolidación de las primeras escuelas que unificarían la enseñanza primaria y secundaria en un mismo establecimiento. Nuevos elementos pedagógicos surgidos en establecimientos experimentales lograron también alcanzar al resto de las escuelas. Por ejemplo, la organización en primaria del año escolar en tres etapas —Inicial, de Realizaciones y de Control Final— o los ‘profesores jefe’ y los Consejos de curso en secundaria.¹⁰⁸ Estos últimos, que se habían comenzado a ensayar en el Liceo Manuel de Salas desde 1932,

fueron incorporados en los liceos del país en 1953.¹⁰⁹ Ese mismo año, otros aportes de los establecimientos experimentales fueron oficializados por el Decreto n°. 3.232, si bien sus disposiciones no llegaron a cumplirse del todo hasta la década de 1960.¹¹⁰ El ritmo de los cambios ejercidos por la experimentación pedagógica quizás no fue acelerado, pero filtrándose poco a poco en el sistema educativo lograría alcanzar impactos duraderos.

3. CURRÍCULUM, MÉTODOS, PRÁCTICAS: CAMBIOS Y RESISTENCIAS

Las nuevas ideas pedagógicas tuvieron un impacto importante en el sistema educacional chileno y el discurso que lo sustentaba. Pero ¿lo tuvieron también en aquellas dimensiones más directamente relacionadas con la experiencia del aula? La observación de lo ocurrido con el currículum, los métodos pedagógicos y las prácticas escolares durante estas décadas, revela que el impacto no fue uniforme, pero que sí se vivieron cambios relevantes. Estos convivieron con persistentes continuidades que, por diversos motivos, se negaban a desaparecer.

Durante el periodo se elaboraron al menos cuatro nuevos programas de estudios: dos veces en primaria —en 1932 y 1949— y dos en secundaria —en 1935 y 1952—. Si el periodo anterior había visto la irrupción del método concéntrico y de nuevos saberes en la forma de diversas asignaturas, durante estos años se consolidarían estos aquellos elementos, moldeándolos a partir del ideario pedagógico dominante. Los programas de educación primaria propuestos en 1932 lo mostrarían en forma clara:

Los nuevos programas parten del niño, ser en desarrollo y miembro de una colectividad que vive en un medio determinado, y que necesita, para transformarse en hombre, pasar por una serie de etapas que requieren determinadas actividades [...]. No puede seguirse concibiendo al niño como un ser aislado o desvinculado del mundo que lo rodea, sino que es necesario concebirlo como algo inseparable del todo en que vive, sobre el cual ejerce y recibe acción¹¹¹.

El paidocentrismo, la relación del niño con su comunidad y la integralidad se habían consolidado como criterios pedagógicos predominantes, pero también la correlación de los saberes, lo que era novedoso respecto al currículum nacional. Era un proceso que hasta entonces solo se había vivido con la asignatura de Castellano, pero que durante este periodo se extendería, comenzando a configurarse gran parte de la arquitectura de

saberes escolares que persiste hasta nuestros días.¹¹² Los programas de 1932 unificaron la historia, geografía y cívica bajo el ramo de ‘educación social’, así como las diferentes ciencias bajo el de ‘estudio de la naturaleza’. Además, cuestionaron la idea misma de ‘asignaturas’ diferenciadas durante los primeros años escolares, proponiendo organizarlas unitariamente, a partir de tópicos temáticos que se abordaran desde diversas perspectivas. Ello respondía a los ideales de integralidad y correlación y, a la vez, a lo que el saber psicológico indicaba respecto a la ‘naturaleza’ del estudiante:

Sabido es que la percepción del niño es distinta de la del adulto. Para él la vida, el mundo, aparecen como un todo compacto y unido, del que desaparecen esas divisiones que le ha hecho la mente del hombre de ciencia. La naturaleza es un conjunto armónico, que pierde su significado y se momifica cuando se la encasilla en compartimentos.¹¹³

Los programas de educación primaria publicados en 1949 mantuvieron estas nuevas asignaturas —cambiando su nombre a Ciencias Sociales y Ciencias Naturales respectivamente— y añadieron la de Artes Plásticas, que reunía los distintos tipos de dibujo y modelado existentes en las escuelas hasta entonces.¹¹⁴ Los nuevos programas se reconocieron explícitamente inspirados por la ‘nueva filosofía social’ de la circular n°. 49, como complemento de la misma, a la vez como resultado de trabajos iniciados en 1932 en las escuelas experimentales.¹¹⁵ Eran para primaria, pero también para la educación parvularia, vocacional y agropecuaria. Todos ellos introducían una estructura novedosa que mostraba los nuevos conceptos pedagógicos en boga, organizando sus elementos en contenidos, actividades y rendimientos, un cambio que implicaría una mayor tecnificación de estos documentos y auguraría futuras estructuras curriculares.¹¹⁶ Para funcionarios como Daniel Navea, esto reflejaba además la influencia de las ideas deweyanas, pues al marcar «en forma tan definida entre las dos columnas denominadas Contenidos y Rendimientos un campo riquísimo de sugerencias para que el aprendizaje se realice a través de actividades y experiencias, estamos avanzando hacia la posibilidad de identificar en los próximos tiempos, como lo pide Dewey, la cultura con la vida».¹¹⁷

Los programas de secundaria siguieron derroteros similares: el de 1935 recomendaba al profesor «establecer la mayor unidad posible entre las materias que consignan, pues es necesario que el alumno vea siempre que un ramo o un grupo de temas hacen de centro y todos los demás contribuyen a esas materias o actividades principales».¹¹⁸ Así, la historia de Occidente, la historia de Chile y la geografía mundial y nacional se reunieron

en la asignatura de Historia y Geografía, y Zoología, Botánica, Higiene, Química y Física hicieron lo mismo en el primer ciclo de Humanidades, ahora convertidas en ‘ciencias de la naturaleza’. El programa de trabajos manuales, por su parte, incluyó para cada año una lista que explicitaba las posibles correlaciones que podían realizarse entre lo aprendido en esta clase y otras asignaturas.¹¹⁹

El programa de 1952 mantuvo el foco en la integralidad de la enseñanza, declarando que los fines de la educación secundaria eran «la formación moral, intelectual, estética, vocacional y física de los jóvenes en la edad de la adolescencia» y enfatizando que estas debían «cumplirse dentro de un criterio de perfecta integración humana».¹²⁰ El programa mantuvo la asignatura de Ciencias de la naturaleza y creó en los liceos femeninos la de Educación para el hogar, que reunía las antiguas clases de labores femeninas, economía doméstica y puericultura, agregándole elementos de «psicología infantil, educación preescolar y primeros auxilios a enfermos o accidentados».¹²¹ La asignatura reflejaba el énfasis en la correlación de saberes, así como la permanencia de los discursos de género dominantes hasta entonces en el espacio escolar. Pero no todo era continuidad en este documento: el programa definió explícitamente al castellano y las matemáticas como bases de la formación integral del educando y para la adquisición de los otros saberes de la escuela, declarándolas «asignaturas básicas en torno a las cuales debe girar todo el proceso educativo».¹²² Si bien era una jerarquía de saberes que había existido *de facto* con anterioridad, su reconocimiento oficial le daba un nuevo carácter, anticipando el rol que ambas asignaturas jugarían en las políticas educativas de periodos posteriores y hasta la actualidad.

El principio de actividad también fue enfatizado por los distintos programas del periodo. Los de primaria propuestos en 1932 reconocieron la influencia de la Escuela Activa, señalando que era la «que más de acuerdo está con la psicología del niño y con la sociología» y los de 1949 establecieron la actividad como uno de los cuatro principios técnicos que los regían.¹²³ El de historia y geografía de 1952 en secundaria destacó la importancia que debía darse «al desarrollo de la actividad del alumno mediante la aplicación de los conocimientos adquiridos», recomendando el planteamiento de problemas, el uso de cuestionarios y la observación controlada de fenómenos naturales.¹²⁴

Estos programas fueron un claro reflejo de la penetración de las ideas de la Escuela Nueva al interior de las políticas educativas nacionales. Sin embargo, el solo análisis del

currículum no basta para evaluar hasta qué punto incidieron en el sistema educativo en su conjunto. La influencia de estos programas sobre las actividades realizadas en el aula no debe exagerarse, pues más que prescribirlas lo que hacían era sugerirlas. La influencia de las metodologías pedagógicas era más directa en este aspecto. Aquellas con que los estudiantes del periodo se encontraron durante su paso por el sistema escolar chileno fueron diversas y variadas, dependiendo tanto de las asignaturas como del grado escolar en que se aplicaban. Sin embargo, al menos una fue común a todos ellos. La primera metodología a la que todo estudiante se enfrentó, no importando el tipo de escuela al que asistieran o si llegaban a desertar o no, fue aquella utilizada en la enseñanza de la lectura.

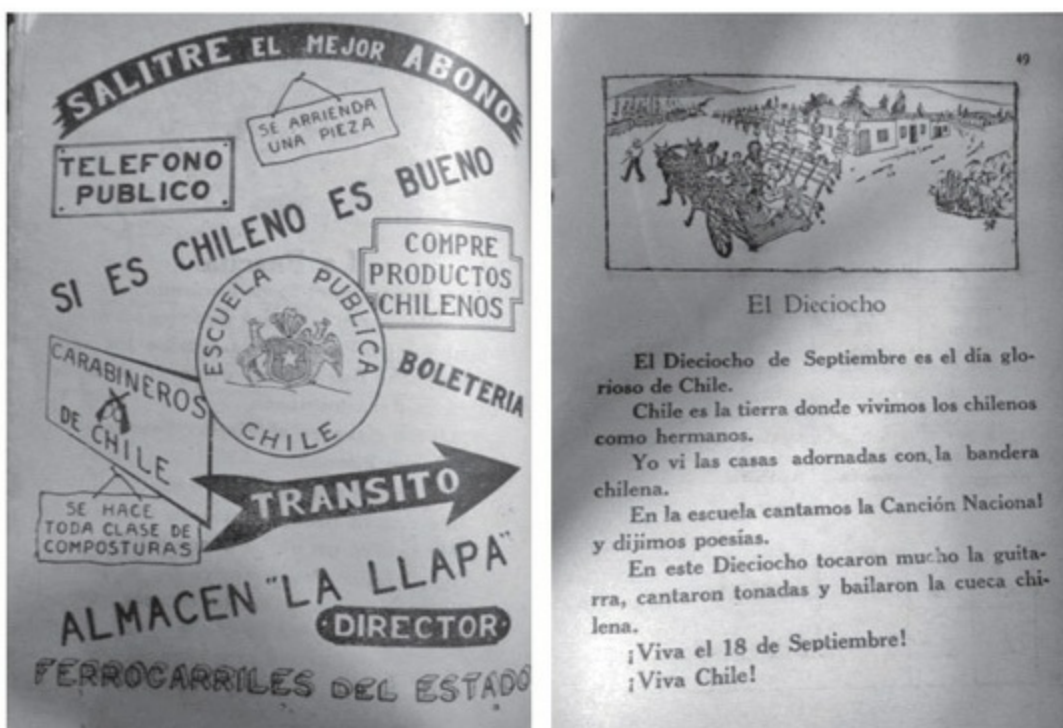
Durante el periodo, el texto mayormente utilizado para la enseñanza de la lectura no fue uno sino dos: los silabarios *Mi Tesoro* y *Mi Tierra*. Eran dos porque uno estaba destinado a las escuelas urbanas y el otro a las rurales, pero compartieron impulsores y objetivos. Ambos fueron elaborados en 1942 por la sección pedagógica de la Dirección General de Educación Primaria, dirigida en ese entonces por Daniel Navea. En su producción, este último fue asesorado por el profesor de escuelas experimentales Alfonso Power y las profesoras Teresa Ponce Marchant y Aurora Muñoz, quienes se hicieron cargo de sus ilustraciones. En las guías metodológicas que se enviaron a los maestros para orientar su uso, la sección pedagógica señalaba que estos silabarios, «aprovechando los avances de las ciencias pedagógicas», venían a reemplazar al *Silabario Matte*, que a su vez había reemplazado al *Método Gradual* de Sarmiento.¹²⁵ De esta forma, los situaba como parte de la renovación pedagógica del periodo, a la vez que establecía con claridad su lugar dentro de la historia de la enseñanza de la lectura en el país.¹²⁶

Ambos silabarios compartieron además una estructura pedagógica. Comenzaban con frases completas, acompañadas generalmente de un dibujo alusivo y en algunos casos introduciendo ya la letra manuscrita junto a la impresa. De las frases se pasaba a textos más extensos, los cuales se utilizaban para la enseñanza posterior de las sílabas y las letras. El texto se situaba así dentro de los llamados ‘métodos globales’ para la enseñanza de la lectura, reflejando influencias de la pedagogía decrolyana y buscando incorporar las últimas investigaciones psicológicas que, de acuerdo al doctor Gonzalo Torres Salamanca, comprobaban que el niño «ve las cosas como totalidades (percepción sincrética), prescindiendo en absoluto de los elementos que las integran. Los elementos carecen de vida propia y solo cobran valor cuando procuran un armonioso todo».¹²⁷ De

esta forma, los manuales se situaban en una clara relación de continuidad pedagógica respecto al método desarrollado por Claudio Matte durante el periodo anterior, llevándolo un paso adelante de acuerdo a las ideas ahora dominantes. Mantenían además dos de sus grandes componentes: el uso de la imagen y de temáticas cercanas a los niños como parte del proceso de enseñanza lectora y la simultaneidad de la lectura y la escritura en el mismo.¹²⁸

Imágenes n°. 1 y 2

EJERCICIOS DE LECTURA CON CONTENIDOS 'PATRIÓTICOS' EN MI TESORO Y MI TIERRA*



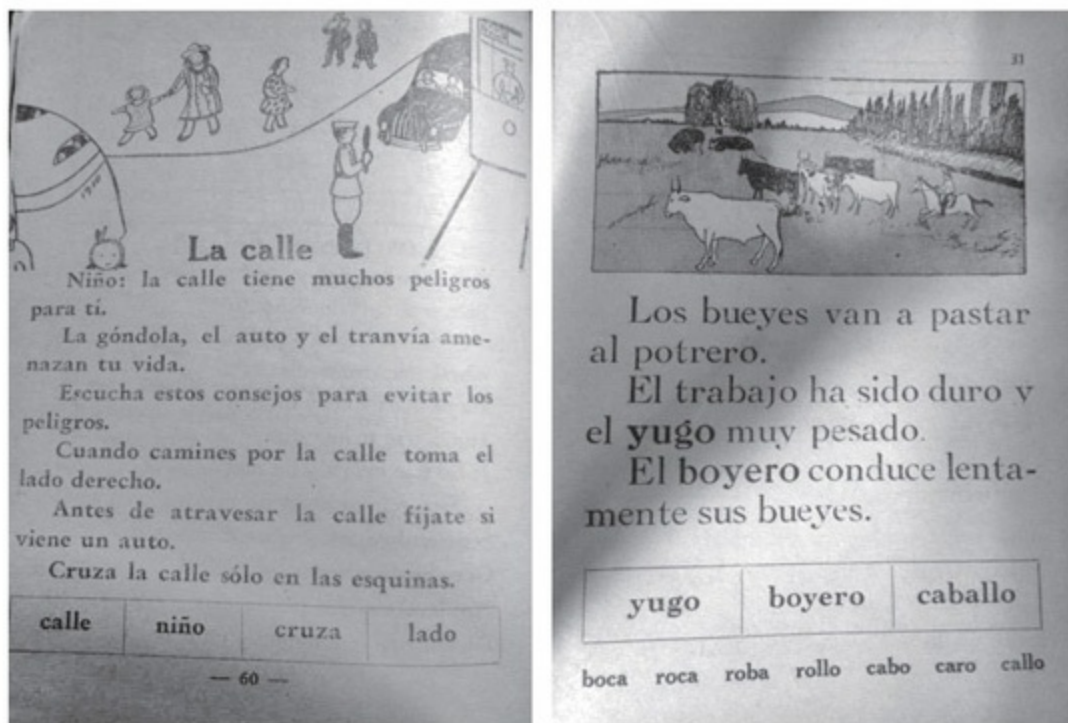
* Dirección General de Educación Primaria, Sección Pedagógica, *Mi Tesoro*. Santiago, 1942, p. 88, y Dirección General de Educación Primaria, Sección Pedagógica, *Silabario Mi Tierra*. Santiago, 1949, p. 49.

Dos importantes novedades introdujeron estos silabarios y ambas fueron sintomáticas de los énfasis del periodo. La primera era más bien de orden ideológico —aunque se justificó pedagógicamente— y tenía que ver con las temáticas presentes en las frases y trozos utilizados en la enseñanza y la ejercitación de la lectura. Tal como había ocurrido durante el periodo anterior, estos incluyeron las preocupaciones existentes en el sistema educacional en su conjunto, como la higiene y el patriotismo. *Mi Tesoro* reflejaba esto

último en una página dedicada a la lectura de carteles y anuncios (Imagen n°. 1) y *Mi Tierra* lo hacía en un texto titulado «El Dieciocho» (Imagen n°. 2), por nombrar algunos entre varios ejemplos. Pero lo novedoso no estaba en estos tópicos, sino en la diferenciación temática que se hacía entre uno y otro manual. Como ya se ha dicho, *Mi Tesoro* fue definido como un silabario urbano y *Mi Tierra* como uno rural. Ambos reflejaban el convencimiento pedagógico de que todo proceso de aprendizaje partía de la realidad social de la que el niño participaba, a la vez que debía conducirlo a su armónica integración con esta. Así, sus contenidos buscaron adaptarse a las diferencias existentes entre ambos medios y mientras *Mi Tesoro* hacía referencia a realidades urbanas como el automóvil, la góndola y el tranvía (Imagen n°. 3), *Mi Tierra* utilizaba ejemplos considerados propios de la vida campesina, como el rodeo o el trabajo del boyero (Imagen n°. 4).

Imágenes n°. 3 y 4

EJERCICIOS DE LECTURA ADAPTADOS A LA REALIDAD URBANA Y RURAL EN MI TESORO Y MI TIERRA*



* Dirección General de Educación Primaria, Sección Pedagógica, *Mi Tesoro*, op. cit., p. 60, y Dirección General de Educación Primaria, Sección Pedagógica, *Silabario Mi Tierra*, op. cit., p. 31.

Estos silabarios se enmarcaban en una preocupación más amplia por la educación rural, explícita al menos en el discurso oficial del periodo. Una de sus aristas tuvo que ver con la adaptación de los métodos pedagógicos a la realidad propia del campo. Fue esta la que llevó al gobierno a nombrar una comisión en 1933 —compuesta por Amanda Labarca, Moisés Mussa y Domingo Valenzuela— para que adaptara los programas de educación primaria a las necesidades del campo, considerando la «necesaria diferenciación entre la enseñanza que debe impartirse en la escuela urbana y en la escuela rural, adaptándolas a las diversas modalidades que ofrece la vida de la ciudad y del campo en las diversas zonas del país».¹²⁹ Alessandri Palma mismo, en su mensaje presidencial de 1935, contaría dentro de los logros obtenidos en educación el haber confeccionado cartillas agrícolas para ser usadas por el profesorado rural.¹³⁰ La educación rural, se postulaba, no podía ser igual que la urbana: si se desarrollaba en un medio social distinto, sus estudiantes, maestros y comunidades no podían ser tratados de la misma forma. Luis Henríquez Acevedo, profesor de la escuela n°. 188 de Santiago, lo expondría magistralmente a mediados de la década del treinta, cuando pidiera al gobierno una comisión para estudiar las formas que la enseñanza rural había adoptado en México. En su solicitud, Henríquez criticó a la escuela rural chilena, señalando que solo alfabetizaba, entregaba elementos rudimentarios de cálculo y hacía memorizar la historia, geografía y moral. Henríquez creía que las escuelas rurales debían ser «comunidades culturales de la población campesina» y sabía que ello solo se lograría por medio de una aproximación pedagógica diferenciada. «No se podrá jamás formar maestros rurales, que deben ser ‘líderes de la elevación de la vida comunal’», señalaba, «si previamente no existen programas rurales, ni instrumentos didácticos rurales, ni cuadro de actividades rurales».¹³¹ Menos de una década después, *Mi Tierra* reflejaría un intento por subsanar las falencias que este maestro había denunciado.

El segundo elemento novedoso fue más bien de orden pedagógico y tuvo que ver con el uso de estos manuales y su rol en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los nuevos manuales se acompañaban de un segundo documento para el maestro —las guías metodológicas—, el que era explícito en señalar el lugar que debían ocupar estos textos en la práctica pedagógica. «Solamente UN TERCIO del texto (las páginas que contienen los trozos)», señalaban en su edición de 1945, «es más o menos definitivo. El resto, o sea, los DOS TERCIOS del Silabario, son simples sugerencias que el maestro, de acuerdo con un criterio científico, puede modificar».¹³² La organización del trabajo que

proponían estas guías evidenciaba que los silabarios ni siquiera requerían ser utilizados todo el año: durante el mes de marzo los estudiantes se dedicaban a ejercicios de lenguaje oral, de observación de su entorno, y de desarrollo sensorio-motriz para la escritura, y en abril se enfocaban en la llamada ‘lectura ingenua’ que no era más que la memorización visual de palabras, bajo la lógica de los métodos globales. De hecho, se establecía explícitamente que los silabarios no debían ser distribuidos a los alumnos hasta la segunda quincena de mayo, donde efectivamente comenzaban a utilizarse con la lectura de frases.¹³³ Los manuales seguían conteniendo todos los elementos necesarios para el desarrollo del proceso de enseñanza —*Mi Tesoro* y *Mi Tierra* llegaron a incluir actividades de escritura y síntesis, lo que era ciertamente una novedad en relación a sus antecesores—, pero era la relación pedagógica con estos en tanto artefactos la que cambiaba. A diferencia de lo ocurrido durante el siglo anterior con manuales como los de Sarmiento y Matte, el libro en tanto objeto escolar perdía el lugar central que había detentado en la enseñanza lectora. Este pasaba ahora a ser ocupado por el saber pedagógico de carácter científico, operacionalizado a través de una serie de etapas predefinidas que supuestamente permitirían al educando aprender a leer.

Este cambio debió traer importantes consecuencias a nivel de los procesos de aprendizaje vividos al interior del aula. Hay que ser claros al respecto: desde el punto de vista de la metodología pedagógica operacionalizada en ellos, ni *Mi Tesoro* ni *Mi Tierra* representaron un cambio trascendental, sino más bien una línea de continuidad con respecto al *Silabario Matte*. Bajo esa lógica, como artefactos pedagógicos compartieron en gran medida sus virtudes y limitaciones.¹³⁴ El cambio fundamental estaba en la nueva relación pedagógica entre el educando y el texto, marcada por el fin de la centralidad del segundo e incluso por su ausencia. De acuerdo a psicólogos del aprendizaje como Jean Piaget y Lev Vigotsky, el educando es siempre un sujeto activo que reacciona creativamente ante estímulos cognitivos, produciendo su propio aprendizaje a partir del encuentro con estos, el medio sociocultural del que forma parte y las hipótesis que postula para resolver los conflictos que le presentan.¹³⁵ Desde esta perspectiva es posible decir que, cuando el centro de la relación pedagógica pasó a ser ocupado por este ‘saber científico’ representado en una serie de pasos cuyo conocimiento solo el maestro poseía, los estudiantes vieron limitado su acceso al libro en tanto objeto de conocimiento a partir del cual podían construir su propio aprendizaje. Las interacciones cognitivas que los niños pudieron haber tenido con este nuevo ‘saber científico’, de condición inmaterial al

interior del aula, debieron ser necesariamente más limitadas que aquellas que el libro posibilitaba, pues no implicaban necesariamente el contacto directo entre ellos y palabra escrita de ningún tipo. Historiográficamente es difícil evaluar la efectividad de los aprendizajes al interior de cualquier sistema educativo, pero sí es posible decir que la nueva relación pedagógica operacionalizada en estos silabarios debió haber reducido el ‘marco de posibilidades de aprendizaje’ de los niños y niñas que aprendían a leer en las escuelas chilenas.¹³⁶

Por supuesto, este marco de posibilidades de aprendizaje no dependía únicamente de la pedagogía operacionalizada en estos silabarios, sino también de la realidad material de las escuelas y sus prácticas. ¿Afectaron realmente las nuevas ideas pedagógicas a las prácticas concretas del espacio del aula? La respuesta, como en el periodo anterior, es que sí, pero con un rango de efectos muy amplios y no todo lo que se habría esperado. Ello se debió, en parte, a algunos de los obstáculos que ya a estas alturas parecían ser endémicos al interior del sistema educativo nacional. A inicios del periodo, la circular n°. 7 de 1931 enumeraría la falta de edificaciones, mobiliario y útiles de enseñanza dentro de los principales problemas que el gobierno debía enfrentar. Veinte años después, la circular n°. 65 de 1951 —titulada sugerentemente «Los problemas de nuestra educación primaria»— enumeraba nuevamente entre ellos las malas condiciones de los locales escolares, la falta de mobiliario y de material didáctico.¹³⁷ Eran carencias que no habían dejado de repetirse durante todo el periodo.¹³⁸ La circular n°. 65 agregó a ellas el que faltaban maestros para los niños en edad escolar, lo que era también un problema en la secundaria¹³⁹.

La permanencia de los obstáculos no significa que no se haya hecho nada por superarlos. Durante el segundo gobierno de Alessandri Palma fue creada la Sociedad Constructora de Establecimientos Educacionales y algunos años después, bajo el gobierno de Juan Antonio Ríos, se propuso un plan extraordinario para el fomento de la educación primaria, el que pretendía invertir dos millones de pesos durante cinco años en doce puntos concretos, incluyendo la construcción de escuelas, su dotación de mobiliario y material, la creación de nuevas plazas de profesores y la formación de los mismos.¹⁴⁰ El segundo gobierno de Ibáñez del Campo también buscó enfrentar estos problemas, buscando aumentar el presupuesto destinado a las plazas de maestros y promulgando en 1955 una ley denominada Fondo Nacional para la Construcción y Dotación de Establecimientos Educacionales. Esta buscaba dar al país nuevos locales escolares a la

vez que dotarlos de mobiliario y material de enseñanza.¹⁴¹ Pero la recurrencia de la búsqueda de respuestas a estas demandas es quizás la evidencia más contundente de que se trató de obstáculos constantes durante el periodo.

Y a pesar de todo, hubo cambios. Ciertamente en muchas escuelas se mantuvieron prácticas pedagógicas tradicionales, como la memorización de contenidos, el dictado, o la copia de textos para el aprendizaje de la caligrafía. Pero en tantas otras las nuevas lógicas se implementaron en medidas concretas y reales, como en el Liceo de niñas de La Serena o el de niños de Linares, que ya desde inicio del periodo contaban con fondos para realizar excursiones pedagógicas.¹⁴² A pesar de los obstáculos existentes y todas las resistencias que el sistema podía imponer, hombres y mujeres dedicados a la labor educacional fueron capaces de transformar sus prácticas pedagógicas a partir de las nuevas ideas presentes en el país. Daniel Navea, al escribir sobre el impacto de John Dewey en la escuela primaria, lo expondría en forma certera:

En cada una de nuestras escuelas, a pesar de la trágica ausencia de recursos, hay algo que acusa resonancias de este pensamiento transformador: cada escuela es, a su medida, un pequeño o grande organismo, conectado al medio social y acercándose por dentro, cada vez más a una mayor riqueza de estímulos vitales (...) ello lo demuestra palmariamente el hecho de que un gran número de escuelas con pésimo local, sin recursos de asistencia social, con escasísimo material didáctico, presentan una organización ambiental plena de pequeñas iniciativas en las cuales participan padres, maestros y alumnos.¹⁴³

¿Eran las palabras de Navea nada más que una evaluación optimista de los cambios vividos durante el periodo? Es imposible afirmarlo con certeza absoluta. Pero lo cierto es que, en un sistema educativo que aún no lograba subsanar del todo las falencias materiales que había enfrentado por ya más de un siglo, fue en estas interacciones entre actores de carne y hueso donde se definieron sus verdaderos triunfos y fracasos. Nada ilustra mejor esto que un ejemplo concreto. Como se señaló anteriormente, en 1942 la Dirección General de Educación Primaria dictaminó el uso de los nuevos silabarios *Mi Tesoro* y *Mi Tierra*. Siguiendo los postulados pedagógicos del método, los niños comenzaron el mes de marzo realizando los juegos y tareas propias del denominado periodo preparatorio y sin silabario. En Puente Alto, como en otras partes del país, ello generó inquietudes entre los padres, temerosos de que los profesores no quisieran entregar los manuales o que estuvieran perdiendo el tiempo. Ante esto Ramón Núñez, director de la escuela n°. 249 de la localidad, envió una aclaración al periódico *Defensa*

Obrera. En ella no solo situaba el nuevo manual en el contexto de la historia de la enseñanza de la lectura en Chile, sino que además explicaba los principios pedagógicos que lo sostenían, los procesos que se aplicarían en su escuela e incluso invitaba a los padres a una demostración pública del nuevo método. Núñez era uno de los maestros que se habían apropiado de las nuevas lógicas pedagógicas que formaban parte ahora del sistema educacional chileno y que, a pesar de los obstáculos, buscaba incorporarlas a su escuela. En este acto de apropiación, este preceptor transcendía la sumisión ciega a las nuevas lógicas pedagógicas, reclamando más bien el rol central del maestro en tanto intérprete y ejecutor de las mismas. Su mensaje a los apoderados de su escuela no solo lo demostraba, sino además articulaba una demanda concreta —no satisfecha en aquel entonces y aún pendiente en la actualidad— en pos del reconocimiento social hacia el maestro y su rol en este nuevo contexto de saberes especializados:

Es necesario dejar al maestro en su profesión. Por algo ha estado durante varios años estudiando para recibir el título que el Estado le ha otorgado, entregándole en sus manos la suerte de los hijos del pueblo. Así como se deposita la confianza en la capacidad del médico, del abogado, del ingeniero, que han realizado sus estudios; en el maestro también debe confiarse y no poner oídos a las críticas de los profanos.¹⁴⁴

PROFESORES Y ESTADO: FORMACIÓN DOCENTE, CONDICIÓN FUNCIONARIA Y CONSOLIDACIÓN DEL GREMIO COMO ACTOR POLÍTICO (1930-1964)

Iván Núñez P.

El profesorado de los establecimientos escolares del sector estatal entre los años 1930 y 1964 es el objeto de análisis del siguiente capítulo. Los docentes, que ya se habían consolidado como actores sociales relevantes para 1930, se levantaron en los años posteriores como actores políticos cohesionados. Este empoderamiento del profesorado ocurrió, a su vez, en un contexto de progresiva expansión del sistema escolar chileno y, con ello, de la consolidación del Estado Docente, que durante el periodo debió afrontar la formación y provisión de profesores bajo una condición de permanente estrechez presupuestaria. Por su parte, los educadores motivaron un proceso de redefinición que conjugó los distintos ámbitos en que se desenvolvía el profesorado: la dimensión funcionaria, la profesional y la de actores políticos. Al Estado como empleador se le exigieron garantías y condiciones, situación que devino en un progresivo reconocimiento del profesorado organizado como interlocutor de peso ante el Estado, relación que osciló entre el diálogo y el conflicto.

Gracias a esta cohesión gremial, la nueva pedagogía, de base científica, había adquirido mayor legitimidad y se había incorporado a la normativa oficial. Pero los efectos combinados de la ‘contrarreforma educativa’ de 1929-30, de la crisis económico-social de 1929-32 y de la inestabilidad política que siguió a la caída del régimen de Ibáñez, golpearon al magisterio y a las nuevas ideas educacionales. Los maestros partidarios de la reforma ‘integral’ de la educación fueron derrotados. La formación inicial docente se estrechó y enclaustró, y el conjunto del profesorado se vio afectado por la pérdida del impulso expansivo y la precarización del sistema escolar. En el marco de un Estado Docente más normativo que protector, el profesorado se orientó hacia su

condición de funcionarios técnicos. En los hechos, todo pareció conspirar contra el profesionalismo tal como se le había entendido en el cambio de siglo.¹ La definición del profesor como funcionario fue dada desde el Estado; sin embargo también fue una búsqueda de los docentes, pues estos abogaron por alcanzar un status de funcionario público con las garantías y el reconocimiento del que gozaban otros funcionarios del Estado.

La definición del profesor como funcionario es clave y funciona como eje articulador para comprender su desarrollo en este periodo, tanto a nivel de grupo como a nivel individual. Es el nudo desde donde emanan las tensiones entre el profesorado y el Estado, y que, en parte, condujeron a la cohesión gremial del primero. En forma paralela a la definición como funcionarios hubo una demanda desde el profesorado por la profesionalización, es decir, del reconocimiento estatal de su status como profesional, aunque esa búsqueda fue poco exitosa y evidenció las dificultades del sistema escolar en expansión bajo un contexto permanente de escasez presupuestaria. La demanda de profesores implicó centrar la mirada en la formación de estos y, en menor medida, en su especialización. Hubo además dificultades para asegurar la idoneidad de todos los educadores y su formación fue diversa pese a los intentos de regulación.

1. FORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE: LOS INTENTOS DE PROFESIONALIZACIÓN Y ACONDICIONAMIENTO DE FUNCIONARIOS PÚBLICOS

Entre las décadas del treinta y del sesenta se puede identificar una progresiva ampliación de las instancias de formación docente y la existencia de oportunidades de perfeccionamiento, principalmente para los profesores primarios. Es importante destacar que este proceso de formación docente se llevó a cabo en una fase de expansión del sistema escolar chileno. Ello implicó una creciente demanda de profesores ante lo que el Estado respondió con dificultades, lo que perjudicó la intención de profesionalización del profesorado. Aun cuando el proceso de formación de profesores se amplió y diversificó, persistieron durante el periodo tendencias que llevaban largo tiempo instaladas en el sistema, como la obtención de títulos sin completar los estudios requeridos, la acomodación de condiciones para acceder al título de profesor e incluso el ejercicio de la profesión sin el título correspondiente. Si bien por todo ello la profesionalización fue un proceso truncado, se avanzó en la diversificación de las

instituciones formadoras y se consolidó la condición de funcionarios públicos de los docentes.

Formación

El inicio del periodo encontró al profesorado en condiciones de trabajo fuertes y detalladamente regladas en el sentido funcionario, especialmente en educación primaria,² combinadas con una agudización del desmedro económico del gremio, acentuado por los efectos de la crisis económica que estalló en 1929. Sin embargo, en la educación elemental la escasez de maestros titulados siguió obligando al sistema nombrar ‘interinos’ y ‘propietarios’, de modo que en 1930 los titulados no alcanzaban a los dos tercios del total de maestros³. Iniciando los años treinta, la idoneidad y preparación del profesorado era insuficiente. Darío Salas lo retrataba de la siguiente forma:

Aún en Chile, en donde la Escuela Normal es una institución casi centenaria, y en donde la escuela formadora del profesorado de segunda enseñanza lleva más de cuarenta años de existencia, carece todavía de los títulos que en el país acreditan oficialmente preparación especial para la docencia en las ramas respectivas, alrededor de un 33 por ciento del personal de la educación primaria y no menos de un 28 por ciento de la secundaria.⁴

La formación inicial de docentes para la educación primaria, que hasta 1928 se impartía en quince escuelas normales fiscales —y dos particulares—, se concentró en seis normales fiscales —dos de hombres y cuatro de mujeres—. ⁵ En este momento apareció por primera vez la distinción entre escuelas normales rurales y urbanas⁶ que explican la creación de una Escuela Normal Rural de Mujeres en Ancud, en 1930,⁷ y la reapertura de la Escuela Normal Rural de Hombres de Copiapó, en 1936. Inmediatamente antes de iniciarse el periodo, el gobierno de Ibáñez había dispuesto que las escuelas normales pasaran a la dependencia de la Universidad de Chile. La Ley de Enseñanza Normal estipuló que el jefe de esta rama sería el rector de dicha universidad, aunque habría además un inspector general de la enseñanza normal, a cargo de su dirección técnica y administrativa inmediata. En un decreto posterior, junto con precisarse los términos de este nuevo arreglo institucional, se señalaba además:

1° Que desde el punto de vista social y pedagógico urge elevar la preparación y prestigio del profesorado de educación primaria;

- 2° Que esta preparación debe ser universitaria sobre la base de una cultura general equivalente a la enseñanza secundaria completa, como ocurre en los países europeos más avanzados en materias educacionales;
- 3° Que hay interés nacional, no solo en levantar la cultura general del maestro primario, sino también en evitar una diferenciación inconveniente entre el profesorado secundario y el primario; y
- 4° Que para estos fines se hace de imprescindible necesidad y urgencia, colocar las instituciones encargadas de la formación de todo el profesorado nacional bajo un mismo control técnico y directivo superior que debe ser, sin duda alguna, el de la Universidad de Chile.⁸

Esta decisión niveladora era un eco tardío de una demanda de los maestros primarios reformistas, que en 1928 habían logrado acuerdo oficial respecto a la formación unificada de profesores y a su elevación de nivel por las mismas razones profesionalizantes que ahora se aprobaban.

En el ámbito secundario, la formación inicial de docentes se insertaba en torno a la Universidad de Chile. Dado el marco institucional, la formación de docentes secundarios se impartía bajo la responsabilidad de la facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación que, como las otras facultades, podía albergar ‘escuelas profesionales’ e ‘institutos de investigación’. Después de largos estudios y anteproyectos, se aprobó en 1934 una reforma que contemplaba la creación de tres entidades dependientes de dicha facultad: el Instituto Superior de Humanidades, el Instituto de Educación Física y Técnica, y el Instituto Pedagógico. Existía, sin embargo, una tensión entre dar preferencia a las necesidades de la formación pedagógica de los profesores secundarios, o a la demanda de fortalecer el desarrollo de la investigación científica y el cultivo de distintas disciplinas culturales.⁹

Los futuros profesores secundarios debían cumplir sus tres años iniciales de estudios en alguna disciplina en los primeros institutos y posteriormente recibir la formación profesional en el Instituto Pedagógico. Así, este era el único habilitado para otorgar el título de profesor de Estado, que permitía servir en la enseñanza secundaria. Cabe notar que la normativa universitaria utilizaba el concepto ‘profesional’ para referirse a los estudios ofrecidos en la Universidad de Chile o sus escuelas.

Este escenario reducido de instancias de formación experimentó cambios en la década del cuarenta, cuando se produjo cierta diversificación institucional. Así, la matrícula de las escuelas normales, fiscales y particulares, se elevó desde 1.019 estudiantes en 1939, a

2.898 en 1951; esto es, más rápidamente que el incremento de la matrícula de toda la enseñanza primaria, que fue de 584.949 a 779.050.¹⁰

Aunque algunas escuelas normales femeninas del Estado formaban profesoras primarias con mención en educación parvularia, también llamadas *kindergarterinas*,¹¹ en 1944 se estableció en la Universidad de Chile la carrera de educadoras de párvulos, con alumnas provenientes de la educación secundaria. Sus primeros años de existencia, bajo la dirección de Amanda Labarca, enfrentaron mucha precariedad. Sin embargo, en 1946, la carrera pasó desde la dependencia de la Rectoría a la de la Facultad de Filosofía y Educación, se exigió la licencia secundaria como requisito de ingreso y gradualmente se consolidó como un modelo universitario de formación de profesoras de educación inicial, que compitió con el modelo de normalistas especializadas en párvulo.¹²

Para la educación primaria se fundaron más escuelas normales en estos años: en 1942 la Escuela Rural Experimental de Mujeres de Talca; en 1943 la Normal rural Experimental de Hombres de Victoria; en 1945 la Normal Urbana Mixta de Antofagasta, y en 1950 la Normal Urbana de Hombres de Viña del Mar. Resulta de particular interés que algunas de estas escuelas hayan nacido con la condición ‘experimental’, en paralelismo o imitación de las redes de escuelas primarias experimentales y los liceos de la misma denominación, que se habían creado con anterioridad o que se desarrollaban en mayor escala en las décadas de 1940 y 1950. También se fundaron escuelas normales particulares —la de Santa Cruz de Villarrica en 1936— y los cursos normales de la Universidad de Concepción, que se reabrieron en 1940.

Junto con la moderada diversificación institucional de las escuelas normales, se produjo un giro en la orientación y los contenidos de la formación de los maestros y maestras primarias. Según lo plantean Cox y Gysling,¹³ citando un trabajo de 1942 de Gertrudis Muñoz,¹⁴ en el currículum prácticamente se difuminó la distinción entre los estudios para el desempeño en escuelas urbanas o en escuelas rurales. Por otra parte, se tendió a equiparar la formación normalista con la formación impartida en los liceos, elevando su duración a seis años posprimarios, y fortaleciendo el área de formación general para conectar mejor a los futuros docentes con ‘el saber’ constitutivo de las profesiones. Tras esto había una aspiración a elevar el status del magisterio primario en la sociedad.

En la formación de profesores para la educación media, la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile vivió reformas de diversa envergadura y

permanencia. La de 1944 fue una de las más significativas, pues junto con cambiar su nombre a Facultad de Filosofía y Educación, se suprimió el Instituto Superior de Humanidades y sus funciones se traspasaron al Instituto Pedagógico y al Instituto de Educación Física; se estatuyeron los llamados ‘cursos de facultad’ —como el de especialistas en educación y el de psicología— y se crearon o fortalecieron diversos institutos de investigación como los de Psicología, Sociología, Investigaciones Histórico-Culturales, Folklore y otros.

En la misma Universidad de Chile, se estableció en 1948 el Instituto Pedagógico de Valparaíso. Las primeras carreras que impartió fueron las pedagogías en Castellano, Francés e Inglés. En 1944 se fundó el Instituto Pedagógico Técnico, inicialmente dependiente del Ministerio de Educación, y orientado a formar profesores para la enseñanza técnico-profesional, que más tarde pasaría a la égida de la Universidad Técnica del Estado.¹⁵ En 1943 se creó la Escuela de Pedagogía, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Católica de Chile. Al poco tiempo, se transformó en Facultad de Filosofía y Educación, y la referida escuela pasó a denominarse ‘de Educación’.¹⁶ Por su parte, la Universidad de Concepción, en su Escuela de Pedagogía, creó cursos de formación de profesores secundarios desde 1930, con títulos de Profesor de Estado en Francés, Inglés o Castellano, entregados por la Universidad de Chile.¹⁷ En un semiescondido acápite de una ley sobre plantas y mejoramiento salarial del personal de la educación pública, se aprobó una disposición que reconocía los estudios y títulos de centros de formación docente particulares reconocidos por ley, los cuales serían equivalentes a los del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, con lo cual este perdía su carácter modélico y su virtual monopolio sobre la formación o titulación de profesores de enseñanza media.¹⁸

Pese a la diversificación de instancias formadoras para secundarios persistió su escasez. Una ilustración de este problema se encuentra en estudios y opiniones publicadas en la *Revista de Educación* entre los años 1947 y 1958. En 1947, el director general de educación secundaria escribía al ministro de Educación sobre el problema de la escasez de Profesores de Estado formados en el Instituto Pedagógico. Entre las soluciones planteadas, solicitaba que al estudiante del pedagógico se le considerase desde un principio como incorporado ‘al servicio’ de modo que se le reconociesen los años de estudio como ‘tiempo servido’ a la administración pública. Enfatizaba que «esta medida obedecería a la circunstancia de que la función de profesor no es una carrera

liberal, sino un servicio público». ¹⁹ Con esa petición el director de la rama de secundaria evidenciaba la necesidad de estimular a los estudiantes para profesores secundarios a la vez que remarcaba el status de profesor como funcionario público. La intención de estimular el trabajo en educación pública y de otorgarle con ello el status de funcionario, da cuenta de la necesidad de ofrecer al profesorado garantías y motivaciones para ejercer un trabajo que parecía no tenerlas.

En 1947, se publicó en la *Revista de Educación* un estudio estadístico que señalaba que menos de la mitad de los egresados de una generación de estudios en el Pedagógico obtenía su título, y que demoraban más años que los establecidos. Con mucha alarma, dicho estudio destacaba la escasez de estudiantes varones y añadía que el Instituto Pedagógico parecía más un «establecimiento de señoritas». ²⁰ Por último, señalaba que el ‘problema’ se originaba en la falta de motivación que existía para el ejercicio de la profesión.

«Para nadie es desconocido», señalaba, «el hecho de que tanto el desinterés por seguir la carrera del magisterio, como su escasez, se deben única y exclusivamente a su mísera remuneración. Elévese el sueldo del profesorado al nivel que le corresponde según sus estudios y responsabilidades. Establézcase una diferencia entre el sueldo de los profesores titulados y el de los egresados, también entre el sueldo de estos y el de los que son únicamente aficionados». ²¹

Subyacía entonces, al problema de escasez de profesores, la necesidad de mejores condiciones laborales y claridad en su categoría de funcionarios del Estado.

En la década del cincuenta se avanzó en la diversificación y expansión territorial de las instituciones formadoras de docentes, pero persistió el déficit de personal — principalmente de profesores titulados— no tanto por la incapacidad de dichas instituciones para proveerlos, sino por la deserción temprana de quienes cursaban dichos estudios. No se fundaron nuevas escuelas normales estatales sino que se intentó hacer más ‘productivas’ o eficientes a las que existían mediante varios mecanismos. Uno de ellos fue la paulatina o parcial adopción del régimen de ‘externado’, en el caso de las escuelas recientemente fundadas, pues este representaba menos carga para el fisco. Otro mecanismo fue la tendencia a reemplazar el tradicional reclutamiento de alumnos egresados de sexto año primario por alumnos licenciados de humanidades, los cuales cursarían solo dos años en vez de los seis de la normal tradicional; a su vez significaba ahorro presupuestario. Al terminar el periodo, en diciembre de 1959, de los 3.586

estudiantes seleccionados para ingresar a las escuelas normales estatales, 2.425 entraron al primer año de estas, mientras que los otros 1.161 (un 32,4 por ciento del total de admitidos para 1960), eran licenciados en Humanidades que ingresaron al quinto año de la enseñanza normal.²² Asimismo, se fundaron nuevas normales particulares, como la Normal Urbana de Mujeres Santa María y la de hombres Maximiano Errázuriz, ambas bajo la tutela de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Católica desde 1952.

Mediante las estrategias señaladas, la matrícula de las escuelas normales, fiscales y particulares, logró crecer al mismo tiempo que la matrícula del conjunto de la enseñanza primaria, que se elevó solo de 779.059 estudiantes a 1.162.600, en los mismos años.²³ El ritmo de expansión de la oferta de formación de maestros primarios, sin embargo, no alcanzaba a cubrir la demanda de profesores titulados. Una razón probable era la deserción de normalistas, sea hacia otras ocupaciones ajenas a la educación, sea por una migración hacia otras ramas del sistema escolar en donde se les requería: en el primer ciclo de la secundaria o en el primer grado de la técnico-profesional.

Para la educación secundaria, la Universidad Austral fundó en 1954 carreras de Pedagogía en Valdivia; y en 1958 pasaron a depender de la Universidad Católica del Norte —en Antofagasta— carreras de Pedagogía que hasta entonces estaban bajo la tuición de la Universidad Católica de Valparaíso. La Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile, que albergaba al Instituto Pedagógico y al Instituto de Educación Física, consolidó la reestructuración institucional iniciada en la década anterior. En un contexto general de avance, modernización y desarrollo que impactaba sobre la educación, dicha facultad debatió y promovió iniciativas de reforma. El nudo central de la consecuente controversia y de sus ensayos eran dos tendencias en desarrollo divergentes, y que parecían no contenerse en la institucionalidad de la facultad. Por un lado el incremento de la diversidad y matrícula en las carreras pedagógicas y la necesidad que ellas y la Universidad participaran en los esfuerzos de mejoramiento del sistema escolar. Por otro, la ampliación y desarrollo de centros e institutos de investigación en múltiples disciplinas, que se albergaban en el Campus Macul, nueva localización de la Facultad. Con todo, formación de profesores y desarrollo científico y cultural convivieron. En diversas formas, los académicos comprometidos con sus campos científicos y culturales parecen haber permeado la formación inicial de docentes, particularmente en las competencias disciplinarias de los futuros egresados de las

carreras pedagógicas de la Universidad de Chile, en una medida que no ocurrió en otras instituciones de formación docente.

En contraste con lo anterior, la Universidad de Chile había perdido su situación casi monopólica en la formación de profesores secundarios. Pero en esa misma casa de estudios se instalaron nuevos dispositivos descentrados de formación de profesores, como el ya mencionado Instituto Pedagógico de Valparaíso y el Instituto Pedagógico de Antofagasta, que fue parte del Centro Universitario de la Zona Norte —dependiente de la rectoría de la Universidad—. ²⁴ Esta tendencia se reforzaría a partir de 1960, con la fundación de los Colegios Regionales de la Universidad de Chile, en ciudades como La Serena, Chillán, Temuco y Osorno, cuya principal oferta serían carreras de pedagogía para la educación primaria o secundaria.

Para la educación técnico-profesional, el Instituto Pedagógico Técnico, que en 1947 se había traspasado desde el Ministerio de Educación a la naciente Universidad Técnica del Estado, vio consolidada su inserción universitaria cuando se aprobó legalmente el Estatuto Orgánico de dicha casa de estudios en 1952. A este podían acceder egresados de la enseñanza comercial, de la enseñanza técnica femenina, de la enseñanza industrial y licenciados de la enseñanza secundaria, los cuales podían seguir carreras de formación de profesores de Contabilidad y práctica comercial; Castellano y taquigrafía; Publicidad, dibujo, caligrafía y dactilografía; Historia y geografía económicas; Inglés; Química y mercilogía; y Matemáticas, física y estadística. ²⁵ Sin embargo, esta nueva institución no cubría las variadas necesidades de personal de enseñanza en los ramos técnicos, especialmente en las modalidades industrial y agrícola.

Perfeccionamiento

Para la década del treinta el perfeccionamiento solo existió formal y sistemáticamente en beneficio de los docentes de primaria. Más que corresponder a la idea actual de perfeccionamiento, entendido como ‘formación continua’, estuvo orientado principalmente en capacitar para la obtención del título de profesor a quienes ejercían sin poseerlo y al cumplimiento de requisitos de ascenso en la carrera funcionaria de los maestros. Para el último se necesitó de una nueva institucionalidad. En efecto, en 1933 se fundó la sección superior de la Escuela Normal José Abelardo Núñez, como

organismo de formación del personal directivo, con el objetivo de constituirse en ‘centro pensante’ en el que convivirían las vertientes norteamericana y europea de la pedagogía liberal progresista laica. El decreto que lo creó no empleó el concepto «profesión», sino que planteó que se esperaba de los maestros primarios la comprensión de las finalidades de su «misión» y el dominio de «métodos y técnicas» que aconsejaba la pedagogía moderna.²⁶

Más allá de sus objetivos docentes, la Escuela Normal Superior debía realizar investigaciones científicas. Los planes de estudio de la gran mayoría de los cursos de formación y perfeccionamiento incluían una importante proporción horaria para seminarios temáticos. En el caso de la formación de profesores para las escuelas normales, se exigía el requisito formal de la aprobación de una tesis de grado.²⁷ En la organización y desarrollo de la sección superior de la Escuela Normal José Abelardo Núñez, participaron en el periodo diversos profesores con formación especializada en el exterior como Moisés Mussa, Martín Bunster, Aída Parada, Leopoldo Seguel,²⁸ entre otros. Todo lo anterior tendía a considerar a dicha Sección como una suerte de entidad similar a una universidad focalizada en el campo de la educación, aunque sin mayor vinculación institucional con los organismos propiamente universitarios ligados al mismo campo.

Respecto al perfeccionamiento de profesores de la educación secundaria, no se tienen indicios de su existencia en el periodo, posiblemente debido a la confianza en la fortaleza de la formación inicial universitaria. La prolífica actividad de escuelas de temporada de la Universidad de Chile, realizadas en Santiago y en provincias, incluía cursos de directo interés para los docentes de liceos, considerando que parte importante de quienes profesaban en estos cursos eran docentes de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

Como se revisa más adelante, la década del cuarenta trajo consigo regulaciones al trabajo docente, y ello implicó avances en las instancias de perfeccionamiento que demandaban los maestros. Donde esto se observa con más fuerza es en el primer Estatuto de la Carrera Profesional de los funcionarios dependientes de las Direcciones Generales del Ministerio de Educación Pública —primaria y normal secundaria y profesional— de 1949.²⁹ En este se dispuso la obligación de las autoridades educacionales de «proveer medios regulares y permanentes de perfeccionamiento del personal», y la obligación de este de participar en el perfeccionamiento que el Ministerio

dispusiese.³⁰ Pero en el mismo estatuto se estableció que la Escuela Normal Superior sería la responsable de organizar el perfeccionamiento de los docentes de la rama primaria, mientras que para las otras dos ramas se estipulaba que sus respectivas Direcciones Generales «utilizarán las instituciones y servicios fiscales que convenga».³¹ De este modo se consolidó legalmente una situación que, en los hechos, significaba desatención de las direcciones de educación secundaria y técnico profesional al perfeccionamiento de los docentes de sus áreas.

Así, en las ramas secundaria y técnico-profesional se mantuvo la ausencia de una política, una institucionalidad y acciones sostenidas en el ámbito del perfeccionamiento o formación continua de profesores. En la educación primaria, en cambio, se desarrolló el perfeccionamiento, pero no como oferta abierta a la libre elección de los maestros, sino como una destinada a proveer requisitos de ascenso en la carrera funcionaria, incluyendo así cursos dirigidos a profesores en servicio carentes de formación normalista o ‘interinos’ para obtener la propiedad del cargo que servían; y cursos para obtener nombramientos de directores de escuela, de inspectores escolares o de profesores de escuelas experimentales, o de normales. Para finales del periodo se puede observar cierto cambio respecto a la oferta de cursos de perfeccionamiento para los profesores primarios: por una parte se continuaron los cursos regulares para satisfacer requisitos de la carrera estatuida —Cursos Oficiales de Formación Profesional—, ofrecidos por la sección superior de la Escuela Normal José Abelardo Núñez. Sin embargo, durante el año escolar de 1959 se ofrecieron también setenta y cuatro «cursos libres de perfeccionamiento» impartidos por el instituto *ad hoc* dependiente de la Normal José Abelardo Núñez: en estos, se atendieron 1.590 profesores-estudiantes, en ocho cursos de cultura profesional, un curso de idiomas, dieciséis cursos de cultura artística, treinta y cuatro cursos de cultura técnica, diez cursos de educación física y cinco cursos de extensión cultural. En la temporada de verano del mismo año se impartieron cursos ‘reglamentarios’³² y ‘cursos libres’.³³ Con lo anterior se manifestaba la intención de avanzar en la profesionalización del profesorado mediante los cursos de perfeccionamiento libres al mismo tiempo que se mantenía la línea ‘fuerte’ de cursos de perfeccionamiento pos de la regulación y carrera funcionaria de los docentes.

Considerando que el perfeccionamiento se entendió principalmente en virtud de la obtención del título de profesor, y en función de avanzar en la carrera funcionaria, vemos la siguiente situación profesional del profesorado primario a fines periodo:

Tabla n°. 1
PROFESORADO DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS DEL ESTADO, SEGÚN ANTECEDENTES PROFESIONALES
(Año 1959*)

Normalistas titulados	10.877	50,7 %
Licenciados**	6.050	28,2 %
Propietarios	2.569	12,0 %
Interinos	351	1,7 %
Educadoras de Párvulos***	658	3,0 %
Profesores especiales****	955	4,4 %
Totales	21.460	100 %

* Año Pedagógico 1959, op. cit., p. 32.

** Estudios completos en escuela normal, faltando año de práctica y Memoria de Título.

*** Estudios en la Escuela de Educadoras de Párvulos de la U. de Chile.

**** Profesores que atendían niños en escuelas diferenciales.

Respecto al perfeccionamiento para los profesores de la educación secundaria, en un balance hecho a fines del periodo, el director general de educación secundaria exponía que su entidad:

[...] se ha preocupado con decidido empeño del perfeccionamiento de los profesores, del personal administrativo y de servicio, en el deseo de mantener la enseñanza secundaria en un plano de eficiencia. Con este fin, se realizan desde 1952 Cursos de Perfeccionamiento en los que ha tenido una activa participación la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile. Estos cursos han atendido preferentemente la capacitación del profesor en las nuevas modalidades de enseñanza introducidas en la Reforma de 1953. No se han descuidado en ellos, como será fácil comprender, el estudio de las disciplinas científicas, culturales y pedagógicas indispensables en la formación de un maestro idóneo.³⁴

El citado artículo no incluía datos específicos sobre la cobertura y contenidos de la oferta referida. Solo hay indicios de cursos ofrecidos desde la sección de experimentación de la dirección de la rama, preferentemente para los profesores de los liceos dependientes de ella. Uno de los pocos casos de acciones de perfeccionamiento abierto a la generalidad de los profesores de esta rama, fue una iniciativa de la Dirección de Educación Secundaria en colaboración con el Departamento de Extensión de la Universidad de Chile, que ofreció en Santiago y después en Valparaíso cursos como: Interpretación de los programas de química, Conceptos modernos de física, Curso para profesores jefes, Impostación de la voz, y Ayudas audiovisuales en la enseñanza. Una escuela de invierno

ofreció un curso para profesores jefes y otro de didáctica general.³⁵ Con todo, se observaba una carencia de oferta de perfeccionamiento para los profesores de educación media, contrastable con las relativamente mayores oportunidades para los de educación primaria.

Se puede dimensionar el efecto de la formación y perfeccionamiento de profesores de la educación secundaria para fines de la década del cincuenta, mediante los datos que entregaba el citado artículo del Director General de la rama, con lo cuales se ha elaborado la siguiente tabla:

Tabla n°. 2
PROFESORES SECUNDARIOS FISCALES DEL PAÍS SEGÚN SUS ANTECEDENTES PROFESIONALES*

Condición profesional	Total de profesores	Porcentajes
Titulados	2.336	50,0 %
Egresados	563	12,0 %
Otros títulos	167	3,6 %
Normalistas	425	9,1 %
Estudios incompletos	418	8,9 %
Titulados en otras asignaturas	547	7,4 %
TOTALES	4.669	91 %

* Elaborado a partir de cuadros incluidos en Vega, M. A., *op. cit.*, p. 91.

Nota: datos proporcionados por 109 liceos fiscales, de un total de 122.

Como se ve, en la rama secundaria, como en la primaria, solo la mitad de sus profesores tenían el título apropiado. El personal no titulado en la asignatura tenía también bastante heterogeneidad. Había, como en primaria, un porcentaje importante de profesores con sus estudios completos. Como ya se ha referido, más de un 9 por ciento de los profesores eran titulados para la educación primaria y servían legalmente en el primer ciclo de la enseñanza secundaria. Como se argumentará, esta era una de las incongruencias de un sistema escolar público segmentado en tres ramas.

La expansión del sistema educacional entre los años 1930 y 1964 requirió un aumento de profesores en ejercicio, demanda que fue satisfecha desde el Estado mediante la ampliación y diversificación de las instancias de formación y también a través de la

validación de títulos mediante cursos de perfeccionamiento. Sin embargo, el proceso de profesionalización estuvo más bien truncado porque no se consiguió uniformar la formación profesional y persistieron los mecanismos acomodaticios para otorgar títulos, y porque el perfeccionamiento que primó fue aquel destinado a la carrera docente enfocada en la condición de funcionario público. Esa diversificación de la formación docente y su incremento numérico se desarrolló en paralelo a sus acciones como gremio y permitió su cada vez mayor relevancia como actores políticos.

2. LOS GREMIOS DEL MAGISTERIO

El proceso experimentado por las organizaciones gremiales del magisterio entre las décadas del treinta y el sesenta, es el de su consolidación como actores políticos. Fue un proceso que estuvo marcado por el contexto político interno, tanto por la fuerza con que se expresó el Estado Docente, como por los cambios que experimentó el mismo Estado y las circunstancias de los gobiernos que lo lideraron. La consolidación de los gremios, a su vez, tiene relación con el proceso de multiplicación de instancias de representación gremial que surgieron en el periodo, y estuvo caracterizada por una diversificación de los espacios de socialización que obedecieron: al afán diferenciador según la rama de la educación en que se ejercía, el origen en la formación docente del que se procedía y las tendencias ideológicas que impactaron con fuerza desde el exterior y tuvieron importante eco entre el profesorado.

En un primer momento, la dinámica con que se constituyeron o se reanimaron las organizaciones gremiales tuvo sintonía con los cambios que experimentaba el sistema de partidos al inicio del periodo. Entre 1929 y 1931 —hasta la caída de la dictadura de Ibáñez— el profesorado había dejado de ser un actor social autónomo y activo. Su principal organización representativa, la Asociación General de Profesores, estaba disuelta, y las otras entidades más moderadas y menos activas prácticamente no daban señales de vida. La Asociación General de Profesores de Chile (AGP), que había incorporado masivamente al profesorado primario entre 1923 y 1928, se refundó no sin dificultades en 1931. Intentó así defender las deterioradas remuneraciones magisteriales y lograr la reposición de los maestros exonerados por el gobierno de Ibáñez; al mismo tiempo, debió enfrentar dos amenazas: una interna, el surgimiento de la tendencia

comunista —organizada inicialmente en la clandestinidad durante la dictadura recién caída— y otra externa, la creación de una confederación de profesores de derecha o moderados, que prácticamente no tenía precedentes. Al reconstituirse, la asociación realizó una autocrítica de su ideario y su desempeño hasta el momento de su disolución, acaecida los últimos meses de 1928. El rechazo a los partidos políticos y la autonomía como movimiento social asumidos en los años veinte ya no era compatible con la intensa ideologización y politización propia de la nueva década.³⁶

En el cuadro de marginalidad posterior a la derrota de la reforma integral de 1927-28, hubo grupos de maestros que empezaron a cuestionar la experiencia de la Asociación General en que habían militado. Rompiendo con el apartidismo y las ideas libertario-autonomistas, los docentes encontraron referentes doctrinarios y políticos en el clandestino y estrecho Partido Comunista, Sección Chilena de la Internacional Comunista, y en la Internacional de Trabajadores de la Enseñanza (ITE), afiliada a esta última. Su inserción en la reconstituida Asociación General se hizo imposible y en 1932, los entonces llamados grupos ITE, fundaron la Federación de Maestros Ricardo Fonseca. Un dirigente de la Federación, que había sido comprometido militante de la Asociación hasta 1928, declaraba en este nuevo marco:

La absorción de ciertas doctrinas utópicas (el anarco-sindicalismo), ha dado ya sus frutos en la antigua Asociación General de Profesores. Recordemos la decaída creencia que se podía y era necesario ser apolíticos, en circunstancias de que toda acción sindical es necesariamente una acción política... Es absurdo creer que dentro de un régimen social en que domina una clase determinada, pueda hacerse una reforma educacional profunda que interese a la otra clase. En la sociedad actual, dividida en clases, la escuela es diferenciada y sirve los intereses de ellas. La escuela de hoy se caracteriza, como la sociedad capitalista, por sus contradicciones y su orientación individualista.³⁷

En su constitución y en su accionar en los años inmediatamente siguientes, la Federación de Maestros no solo se apartó de la Asociación sino que construyó su propia propuesta educacional y gremial o sindical, a partir del marxismo leninismo y de la adhesión a la experiencia política y educacional soviética —a las orientaciones de la III Internacional— especialmente de su rama sindical ‘roja’, y las concepciones pedagógicas de la Internacional de Trabajadores de la Enseñanza con sede en Leipzig, mientras duró la República de Weimar.³⁸

Los recuerdos de un maestro primario de la época sitúan en una localización urbana la

ligazón de la Federación de Maestros con el resto de la institucionalidad creada por el Partido Comunista. Refiriéndose a un local ubicado en la calle San Antonio n°. 58, de Santiago, Renato Sepúlveda escribió:

Era la casa de la FOCH [Federación Obrera de Chile], de la Federación de Maestros, del Socorro Rojo y del Partido; también era la casa de los sin casa —yo entre ellos— que había llegado de Chillán expulsado de la Escuela Normal por las mismas razones de carácter político-ideológico por las cuales me han expulsado de otras partes... Por las tardes, sobre las 18 horas, el local se veía muy concurrido. Allí se confundían los maestros de aula con los de taller o de industrias.³⁹

Hubo otra tendencia, la ‘funcionalista’, que se desgajó de la reconstituida Asociación de Profesores, en nombre de la ortodoxia del programa reformista de 1928, aparentemente traicionado por parte de sus dirigentes: encabezados por el antiguo líder Víctor Troncoso, un grupo importante de maestros de diversas provincias del país dieron origen a dicha corriente. Este grupo sumó a este programa un ideario que incluía una visión de mundo y de sociedad basada en la biología, aportada por algunos médicos que desde la década anterior habían trabajado con la Asociación. Rechazaron al Estado capitalista y al Estado soviético, propugnaron un Estado sindical-funcionalista, y se opusieron a la política de partidos. Con tendencias críticas y con su propia identidad, ‘los funcionalistas’ participaron en las luchas salariales de los profesores y en los sobrevivientes esfuerzos por reconstruir una organización unificada a partir de 1935.⁴⁰ Varios de sus exponentes participaron más tarde en la frustrada experiencia del Plan San Carlos, y en la proliferación de las ‘escuelas consolidadas’. En el ámbito de los profesores secundarios, coincidiendo con la refundación y consiguiente división de la Asociación de los Maestros Primarios, se reanimó la antigua Sociedad Nacional de Profesores (Sonap) fundada a comienzos del siglo por miembros de la élite pedagógica laica. No obstante, algunos de sus miembros desertaron para incorporarse a la Asociación General de Profesores. Otro grupo de profesores de liceo más jóvenes y de izquierda, a partir de 1932, prefirió formar la Federación de Profesores Secundarios.

En el clima político de la época no fue extraño que también se fundaran o reconstituyeran organizaciones de docentes de orientación conservadora. En agosto de 1931, se creó la Confederación de Profesores de Chile. Esta agrupó principalmente a profesores y directores de escuelas que habían sido afectados por la reforma educacional de 1928, y que parecían conectarse con la reacción ‘civilista’ que sucedió a la caída del

gobierno de Ibáñez.⁴¹ A fines de 1932 se sumaron a esta corriente otras instituciones gremiales o profesionales, algunas de antigua data, como la Asociación de Educación Nacional, la Sociedad de Instrucción Primaria, y por un breve periodo, la Sociedad Nacional de los Profesores Secundarios, Sonap. Este nuevo agrupamiento tomó el nombre de Unión Nacional de Educadores. Una carta al ministro de Educación, fechada en 1933, sintetizaba la orientación de este bloque de gremios magisteriales de orden:

Que es un deber imperioso de la hora presente, defender la sana tradición pedagógica chilena y la estabilización del personal directivo y docente de la enseñanza;

Que la reforma violenta y desquiciadora, auspiciada en septiembre de 1927 [en realidad se refería a la reforma educacional ‘integral’ propiciada por la Asociación General de los maestros primarios] y cuyas consecuencias se mantienen actualmente bajo la falsa bandera de una Escuela Nueva y de una libertad sin previa educación ni control;

Que la defensa de los intereses del niño solo se puede conseguir restableciendo los valores morales y sociales de la Escuela y aboliendo toda la acción y la propaganda anárquica que gravita sobre la actual generación y que afectará aún más a la próxima;

Que [...] es necesario ir hacia una verdadera reforma lógica gradual y progresiva, para que los educadores tomen sitio en la lucha contra los elementos tanto de reacción, como de demagogia y anarquía.⁴²

Al margen de las rivalidades y debates ideológicos entre las organizaciones gremiales, en octubre de 1932 la deteriorada situación económica del profesorado obligó a sectores de maestros de Santiago a movilizarse a partir de sus ‘consejos de profesores’ por escuela, elevando un petitorio económico y llamando a todo el profesorado a respaldarlo. La respuesta ambigua de un gobierno que estaba por cesar, fue detonante para que a fines de noviembre se declarara una huelga magisterial. Esta fue parcial en Santiago y Valparaíso, aunque el petitorio logró amplio respaldo, incluyendo el reactivo apoyo de todos los gremios instituidos. Lo paradójal fue que el entrante gobierno de Arturo Alessandri castigó con dureza a los dirigentes de la Asociación General y a la Federación, culpándolos de un movimiento que ellos no habían iniciado, sino solo apoyado.⁴³ Se arguye del contexto que la demanda económica sería la que con más fuerza aglutinaría a los profesores. A esa lucha se sumaría la demanda por el escalafón funcionario, que se explica con detalle más adelante. Por último también es posible reconocer la preocupación que muchos profesores manifestaron por mejorar las condiciones materiales para la enseñanza, y por la situación precaria en que se encontraban muchos de los estudiantes en el sistema.⁴⁴

En 1933, la *Revista de Educación* publicó una carta de la Confederación de Profesores de Chile dirigida a los integrantes de la Cámara de Diputados y del Senado en que se describía su situación como ‘angustiosa’, y se solicitaba expresamente que el mejoramiento económico del profesorado fuese tratado separadamente del de los demás funcionarios públicos.⁴⁵ El contenido de esa carta evidenciaba, por un lado, la persistencia de la demanda económica en la idea de un profesorado que sufría de un sueldo insuficiente y, por otro, ilustraba el ‘nudo’ en torno a una confusa actitud del mismo profesorado, que iba de exigir la homologación con los otros funcionarios del Estado a la petición de consideraciones especiales y diferenciadoras.

Hacia 1935 era fuerte entre los profesores del sector público un anhelo de unidad gremial, necesaria para presionar al gobierno en la obtención de aspiraciones de mejoramiento salarial y profesional. El proceso de unificación de las organizaciones magisteriales —excepto las debilitadas entidades de maestros de derecha— se vio facilitado por el giro del Partido Comunista, desde su extremismo aislacionista hacia la propuesta del Frente Popular, y la inclusión del Partido Radical en dicho bloque. En mayo de 1935, diversas fuentes sindicales y políticas dieron cuenta del compromiso firmado por las diversas dirigencias para crear la Unión de Profesores de Chile.⁴⁶ En el clima de este y los años siguientes, la Unión aparecería como la gran entidad aglutinante de los docentes de todos los niveles del sistema escolar público y de todos los matices políticos de izquierda y de centro.

Un rasgo distintivo de la Unión de Profesores de Chile fue su incorporación a la naciente Confederación de Trabajadores de Chile (CTCH), fundada en abril de 1936. Esta nueva organización del sindicalismo chileno se cimentaba a su turno en los entendimientos políticos del Frente Popular —principalmente entre los partidos de base obrera y popular: Socialista y Comunista—, y se embarcaba en el movimiento que llevaría en 1938 al político y maestro Pedro Aguirre Cerda a la Presidencia de la República. La CTCH fue parte formal del Frente Popular, lo que incorporó en consecuencia a la Unión de Profesores, tanto al bloque político referido como a la base social del nuevo gobierno centro-izquierdista.⁴⁷ Sin embargo, el esfuerzo unitario del sindicalismo magisterial mostraría fisuras, de la que resultan nuevas formas de experimentación en la organización de los profesores, con debilidades y fortalezas en su inserción al escenario social y educacional.

El Frente Popular y el comienzo de los gobiernos radicales abrieron un periodo en que

las organizaciones magisteriales en su conjunto recuperaron una capacidad de representación y de presión que habían perdido o visto debilitada. Este grupo de docentes se sintió identificado por el proyecto de Estado industrialista e interventor,⁴⁸ que en el campo educacional se traducía como ‘Estado Docente’. Las organizaciones magisteriales apoyaron dicho proyecto, pero a partir de ello reclamaron a los gobiernos una efectiva atención a su mejoramiento salarial y profesional. Se profundizaba así un ordenamiento institucional del magisterio dependiente de un Estado que satisfacía a medias sus aspiraciones, con influencia de los partidos de centro e izquierda entre los profesores, y una relativa pero creciente independencia de los gremios respecto a los sucesivos gobiernos de la misma orientación.

El proceso de diversificación de las asociaciones gremiales siguió su curso en los años cuarenta, aprovechando la relativa mayor autonomía que emerge de los nuevos gobiernos. Fue así como se desarrollaron diversas organizaciones del profesorado fiscal por ramas o sub-ramas del sistema, o por tipo de funcionarios docentes. La más activa y representativa fue la Unión de Profesores de Chile (UPCh). A juicio de Óscar Henríquez, se debió a ella la aprobación de dos leyes sobre aumento de sueldos del personal dependiente del Ministerio de Educación Pública, en 1940 y 1943.⁴⁹ Esta fue además la única entidad que originalmente intentó aglutinar y representar a los educadores de todas las ramas, pero avanzando en este sub-periodo se fue restringiendo al profesorado primario, en la medida en que se fundaron o cobraron nueva fuerza entidades gremiales representativas de determinadas ramas del sistema escolar, o de específicos tipos de docentes. Es el caso de la Sociedad de Profesores de Escuelas Normales, la Asociación de Profesores de la Enseñanza Técnica y Comercial (Asteco), la Asociación de Profesores de la Enseñanza Industrial y Minera (Aseim), y la Asociación de Profesores de Escuelas Primarias de Adultos. A ellas se sumaban las antiguas Sociedad Nacional de Profesores —secundarios—, Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria y la Sociedad de Profesores Jubilados de la Instrucción Pública.⁵⁰

Por separado, las diversas organizaciones magisteriales se relacionaban con las diferentes autoridades del Ministerio, a quienes planteaban demandas específicas. Pero la agudización de las condiciones salariales las llevó a considerar la necesidad de acciones comunes y/o de una coordinación permanente. En 1944 se fundó la Federación de Educadores de Chile (Fedech), organismo federativo o ‘paragua’, que cobijó a dichas organizaciones sin que éstas perdieran su identidad, funciones particulares y su propia

personería jurídica. Esta estructura federativa, que combinaba unidad de acción de todo el magisterio y respeto a las peculiaridades e intereses de los distintos tipos de docentes, perduró hasta 1971.

La Fedech como organismo representativo central del magisterio adquirió el rol de contraparte del Estado. Considerando que la relación entre los gremios y Estado implicó diálogo y conflicto a la vez, como se verá más adelante, la constitución de la Fedech marcó un hito. A pesar que la relación con el Estado no cambió especialmente —lo que sí ocurriría pocos años más adelante—, sí fue esta instancia de socialización de profesores la que posibilitó la articulación hacia una acción política de impacto masivo y para la consolidación de este como un cuerpo capaz de alzar la voz en pos de obtener sus demandas.

Con motivo de la conmemoración del cincuentenario de la Sonap el año 1959, se expuso una reflexión que reseñaba parte del proceso llevado a cabo por los gremios docentes en este periodo. Definiéndose como un ‘ariete’ permanente en la defensa de los intereses de los docentes, dicha organización señalaba lo siguiente:

Bastante hemos realizado; pero, aún queda mucho que conquistar. Bulle en nuestra Sociedad, una sangre apasionada pronta a la acción y al sacrificio. Vibra en nuestros espíritus, una enorme inquietud por el estado de deterioro en que vive nuestra educación, por las condiciones en que debemos desarrollar nuestro trabajo docente. Brota de nuestro pensamiento viril, enérgica y vibrante protesta por el injusto tratamiento que se nos otorga y por la vulneración de los principios más caros a nuestra acción.⁵¹

Sonap planteaba los motivos de lucha que persistían en el profesorado para 1959. La fuerza reflejada en ese recuento y la convicción en sus motivaciones resultan claves para comprender la relación de diálogo y conflicto que los profesores sostuvieron con el Estado durante estos años, tema a abordar a continuación.

3. LOS DOCENTES Y SU RELACIÓN CON EL ESTADO

La relación entre el Estado y los profesores estuvo marcada por el panorama político y el contexto general de los distintos gobiernos del periodo, pasando por el autoritarismo de Alessandri, la negociación y el diálogo con los dos primeros gobiernos radicales y el retorno al conflicto con González Videla y Carlos Ibáñez. En la medida en que se consolidaba el Estado Docente como la expresión educacional de esta nueva

comprensión del Estado, los profesores se constituyeron en un cuerpo capaz de dialogar y enfrentarse al Estado desde una condición cada vez más articulada y consistente como gremio.

Es posible identificar evidencias del diálogo y acuerdo en los distintos reglamentos surgidos a partir de 1949, que avanzaron en la regulación del trabajo docente como funcionarios públicos. Por otro lado se observa el conflicto en la seguidilla de huelgas que marcaron la década del cincuenta, motivadas principalmente por la demanda de mejoras salariales, y que dan cuenta de la consolidación del profesorado como actor político. El conflicto se resolvía con un acuerdo entre ambas partes; sin embargo, debido a las difíciles circunstancias económicas —principalmente la inflación— las huelgas volverían a tomar lugar tiempo después. Otra expresión de la relación conflictiva entre el Estado y los profesores estuvo dada por la vigilancia política de la que fueron efecto, y que estuvo presente, variando en intensidad, en distintos momentos a lo largo del periodo en cuestión.

Mientras la vigilancia política se puede entender como ‘continuidad’ en el periodo —con matices—, la demanda por la carrera docente y la lucha por mejoras salariales tienen como punto de inflexión el año 1949, momento en que la relación se complejizó y que evidenció la cohesión gremial del magisterio, ahora en la arena política.

Profesores vigilados

Ya en la década de 1930 se observa a un profesorado ‘vigilado’, que sufrió la exoneración de profesores por razones políticas, no tanto a fines del primer gobierno de Ibáñez como durante los breves gobiernos de los tiempos de inestabilidad política, y en el de Arturo Alessandri.⁵² Ante la fundación de la Federación de Maestros en 1932, y su intención de agrupar a los trabajadores de la educación de izquierda, el gobierno de Alessandri, a través de su ministro de Educación, encendió una alarma y llamó a vigilar lo que ocurría en las escuelas. En una carta del ministro a los inspectores escolares, este les solicitó expresamente que vigilaran a los profesores «disociadores y perturbadores», decretando la incompatibilidad entre las funciones del educador y la militancia activa comunista.⁵³ Se comenzaba a evidenciar así un ensañamiento que ciertos gobiernos tendrían hacia profesores vinculados con los partidos de izquierda.

La identificación realizada desde el gobierno —y parte de la opinión pública— entre profesores y comunismo, produjo también otras reacciones. En la *Revista de Educación*, bajo el título «¿Comunismo o amargura? El foco del comunismo está en el profesorado», el profesor Julián Contreras señalaba en 1935 que de tanto repetir ese estereotipado comentario se había convertido «en aparente verdad», de ahí a la ironía en el título. El autor señalaba que en el profesorado no había comunismo, que lo que había eran amarguras.⁵⁴ Afirmaba entonces «nuestras muecas de hambre son humildes, lastimosas, solicitadoras de un mejoramiento económico; nada tienen de parecido con el gesto amenazador del comunista». El autor señalaba que era un error vincular las demandas de mejoras del profesorado con el discurso comunista y se tomaba de esa acusación para intentar abrir los ojos de la opinión pública al problema real del profesorado. Sostenía además que este último no iba a las reuniones sociales porque no tenía ropa y quería mantener su dignidad frente al resto de la comunidad, y alentaba a los profesores a defenderse y a dejar «por una vez la modestia de lado».⁵⁵ Concluía señalando que:

Entre los maestros hay innumerables héroes anónimos, que con su pequeño sueldo, contribuyen al mejoramiento de su Escuela, al desayuno escolar, hasta al vestuario de sus alumnos. Esto no lo sabe nadie, y ha llegado el momento de renunciar a nuestra modestia y demostrar que, lejos de ocuparnos en prédicas comunistas, nos entregamos en cuerpo y alma a la noble función que se nos ha encomendado⁵⁶.

Este testimonio ilustraba la percepción del profesorado sobre la pobreza del sistema —la de ellos mismos, de las escuelas en general y de los alumnos—, el temor a la vigilancia, la mirada de su labor como ‘misión nacional’ y finalmente la vocación como clave y motor de su trabajo.

En el apartado anterior se consigna que en 1933 la Confederación de Profesores de Chile había dirigido a los miembros del Congreso Nacional la petición por mejoras salariales. Resulta interesante que la misma agrupación docente fuera explícita en señalar también que, con motivo de constituir una comisión en pos de «intensificar» la campaña de mejora económica del magisterio, dicha comisión no podría «patrocinar huelgas, alianzas o desfiles con gremios extraños del profesorado». A su vez, invitaba a todos los maestros a unirse y formar un frente único de profesores «sin credo político ni religioso».⁵⁷ Este discurso apolítico de 1933 contrasta con el que defendería la Fedech en 1944. En pleno proceso de constitución como organismo central y articulador de los gremios docentes, y por ende como la voz más representativa de los profesores de los

distintos sectores de la educación pública, la organización defendía la libertad política de sus integrantes y aseguraba su vocación democrática:

3° Los maestros no se dedican en sus clases ni fuera de ellas, a perturbar la conciencia de los niños, ni a envenenar sus almas con doctrinas de odio, pero tampoco adoptan frente a sus alumnos el papel de recitadores pasivos, porque tienen la obligación moral de despertar en ellos inquietudes espirituales y de crear desde la escuela, una conciencia clara de los problemas políticos, económicos y sociales que constituyen la fisonomía de Chile y del mundo.

4° Los maestros, en su acción política, no reconocen más tutores que sus propias conciencias, que les indican el deber de luchar por los ideales que han abrazado, no para servir bastardas ambiciones, sino para realizar a través de ellos la felicidad de la Patria. Por ningún motivo aceptan que se alcen ante ellos, en calidad de rectores o de censores de su conducta, políticos que en su agitada y larga vida han creado, usado o contribuido a propagar todos los vicios de que adolecen nuestras luchas cívicas [...].⁵⁸

Aun cuando la Fedech y los gremios docentes defendían la libertad política de los profesores, la fuerza del Estado cayó sobre algunos de ellos, especialmente en el contexto en que se discutió y luego aprobó la Ley de Defensa Permanente de la Democracia.⁵⁹ Era un momento en que además se tensionaban las relaciones con el Estado y se iniciaban una serie de huelgas docentes.

En abril de 1948 se desarrolló una Conferencia Nacional del Cuerpo Inspectivo de Educación Primaria, un hito importante de la campaña contra ‘profesores rojos’, iniciada por el gobierno de González Videla. Presidida por Óscar Bustos, director general de educación primaria, e inaugurada por el ministro de Educación, Enrique Molina, se constató el peligro que el gobierno veía en que la escuela funcionase como foco de irradiación comunista hacia la sociedad. El llamado que se realizó a los inspectores fue contribuir a una campaña para terminar con el peligro del adoctrinamiento comunista en la escuela, y la respuesta que este tuvo de parte de los inspectores a nivel declarativo fue positiva. Sin embargo, en la práctica no se evidenció en las delaciones registradas.⁶⁰ En el discurso inaugural de dicha conferencia, el ministro aludió a la importancia que el profesorado se mantuviese «al margen de la activa lucha política», sin desconocer con ello sus derechos y deberes como todo ciudadano.⁶¹ También, según señala la *Revista de Educación*, fustigó

[...] el hecho de que muchos maestros actúan decididamente en política con el único fin de obtener ascensos en su carrera profesional, manifestando que esos ascensos sólo debieran ser merecidos por la capacidad y eficiencia profesional. Si es criticable, continuó diciendo, que los maestros participen activamente en política,

más vituperable es aún que los profesores militen en el partido Comunista, doctrina que calificó como antidemocrática y totalitaria.⁶²

Con esta declaración el ministro de Gonzalez Videla llevaba el conflicto político clave del gobierno —la guerra al comunismo— hacia la escuela. En la misma revista se señaló que los inspectores, luego de la primera jornada de la conferencia, acordaron un «voto de cooperación honrada y responsable al Presidente de la república» y acudieron masivamente a presentarle su saludo y compromiso. Esa era la voz del cuerpo inspectivo escolar en 1948, la que buscaba acallar, según expresaban en este compromiso, a los docentes supuestamente propagandistas del comunismo internacional.⁶³

En ese escenario de vigilancia, los profesores sufrieron tanto como los demás chilenos que vivieron las consecuencias de la Ley Maldita. Sin embargo, la forma en que se significó en la sociedad el rol de los maestros, y el supuesto peligro de su posible acción adoctrinadora, brindan un elemento más para la comprensión de la dimensión política del profesorado y de las tensiones que esta experimentó durante estos años.

Algunos medios de comunicación contribuyeron a generar esta imagen del peligroso y persuasivo profesorado comunista. Elocuentes resultan las palabras con que *El Mercurio* comunicó esta misma reunión del presidente González Videla con los inspectores escolares, enfatizando que este mismo había constatado en sus viajes por el país los reclamos en torno a la «desviación de las clases hacia una vulgar prédica».⁶⁴ El mismo periódico señalaba que la escuela como espacio propio del campo docente, era uno de los «reductos predilectos de los activistas obedientes a Moscú».⁶⁵ Se planteó la dicotomía entre el profesor comunista como apátrida, versus la del profesor comprometido con la nación y la defensa de la democracia. Fruto de esta campaña, fueron muchos los profesores exonerados, sancionados, investigados y trasladados.⁶⁶ Los gremios docentes ejercieron la defensa irrestricta de aquellos, siendo la Unión de Profesores de Chile —que agrupaba principalmente a los profesores primarios y que concentró al principal número de afectados— la que debió estar más alerta ante el tema.⁶⁷

La persecución y estigmatización política fueron, por lo tanto, acciones que desde el Estado afectaron a los profesores. De todos modos ello no impidió que paralelamente el profesorado alcanzara una mayor cohesión interna, manifestada en la capacidad de realizar huelgas nacionales. La cohesión y capacidad de presión de los gremios también

explica las iniciativas para legislar sobre la condición funcionaria y profesional del profesorado durante estos años, lo cual constituye otra esfera de la relación docentes-Estado.

4. LA DEMANDA DE UNA CARRERA DOCENTE: EL NUDO IDENTITARIO ENTRE FUNCIONARIOS Y PROFESIONALES

Comenzando la década del treinta el régimen de trabajo de los profesores estaba regulado por la normativa común a todos los funcionarios públicos —el estatuto administrativo— y por diversas normativas propias del sector educacional que, por ser normas particulares, primaban sobre el referido estatuto en caso de contradicción. Estas regulaciones específicas, en su gran mayoría, fueron dictadas por el ministro de Educación Mariano Navarrete entre 1929 y 1930.⁶⁸ Eran distintas para los profesores de cada rama de la educación pública, no obstante la unificación administrativa del sistema escolar bajo el Ministerio de Educación.⁶⁹

La demanda por la regulación del trabajo docente —específicamente por una ley de escalafón— adquirió dinamismo en la década del cuarenta. Ya en 1940 y 1941 el Ministerio de Educación Pública trabajaba en la elaboración de un proyecto de ley que regularía la carrera funcionaria del conjunto de los profesores de las direcciones generales de educación primaria y normal, secundaria y técnico-profesional.⁷⁰ Entretanto, las condiciones contractuales del profesorado fueron enmarcadas en las disposiciones del Estatuto Administrativo vigente para todos los empleados del Estado.⁷¹

En la *Revista de Educación* encontramos algunas voces que nos permiten comprender, desde la mirada de los profesores, los anhelos que estaban detrás de la petición de una ley de escalafón. Subyacía a esa demanda una sensación de falta de reconocimiento y valoración de su trabajo. Los profesores buscaban hacer la carrera docente más «expectable», lo que consistía en mejorar su condición económica y homologar su carrera con la de los demás funcionarios públicos.⁷² Con motivo de la publicación de los objetivos del reglamento de escalafón en 1943 en la revista se señaló lo siguiente:

Estimular el mejoramiento económico del profesor, colocándolo al nivel jerárquico de otros empleados de la ordenación administrativa, civil o militar, es dar a los puestos del Estado parte de la armónica relación de que carecen. Cuando semejante tarea sea perfeccionada, se hará más evidente la necesidad de fortalecer las

consultas fundamentales, hasta transformar el criterio peyorativo de algunos que pretenden nivelar descendiendo.⁷³

Resulta interesante que se recalque en la cita anterior la mirada peyorativa que existía de la profesión docente. Esto nos conduce al problema de la valoración social al profesorado, tema recurrente en las luchas de estos y que alentó tanto los requerimientos por estatuir la carrera docente como por alcanzar mejoras salariales, como se evidenciará más adelante. Luchar contra las precarias condiciones en que vivía y trabajaba el profesorado se planteó como una forma de ‘hacer justicia’ y ello también marcó la relación entre el profesorado y el Estado. Las palabras de Elvira Santa Cruz (Roxanne), presidenta de la Junta de Beneficencia Escolar en 1933, son elocuentes para graficar esa situación de pobreza y los intentos por combatir los prejuicios hacia los docentes:

El maestro primario se encuentra frente a un cuadro desalentador, él mismo sufre en ese ambiente nauseabundo y hay un porcentaje de profesores tuberculosos que aterra. El exiguo sueldo no les permite abrigarse debidamente [...] Que visiten los que ignoran la vida del profesorado primario, los cursos de perfeccionamiento, las salas de conferencias y verán que allí acuden los sábados y en épocas de vacaciones centenares de maestros, ávidos de cultura.⁷⁴

La petición de un escalafón traslucía las demandas de estímulo, reconocimiento y seguridad a las que aspiraban los docentes, a la vez que reflejaba un deseo por obtener un marco concreto que regulase los ascensos, nombramientos, traslados etc., eliminando los vicios administrativos y traducéndose «en mayor idoneidad, estabilidad funcionaria, en tranquilidad de espíritu y sobre todo, en la eliminación de factores que pervierten la moral profesional, como el empeño, la pecha, etc.», según lo había señalado la misma Fedech.⁷⁵

La primera normativa específica con rango legal para todo el personal de la educación fiscal, se tradujo en el Decreto n°. 4129. Publicado el 23 de agosto de 1949, este aprobó «el Estatuto de la Carrera Profesional de los funcionarios dependientes de las Direcciones Generales de Educación» de dicho Ministerio, en cumplimiento de un mandato de la Ley n°. 9.320, del mismo año.⁷⁶ Tras este se aprobaron otros dos decretos con fuerza de ley con el mismo propósito en el periodo entre 1950-1959.⁷⁷ Finalmente, en 1960, al aprobarse el Estatuto Administrativo de todo el personal del sector público, se incluyó un título especial con las normas que regularían en adelante al personal referido, el cual tuvo vigencia hasta fines de la década de 1970.⁷⁸

Realizando un análisis general de las normas de 1949, 1951 y 1953, se observa que existió bastante unidad en la línea gruesa de los estatutos magisteriales ya señalados. Ninguno de estos instrumentos legales fueron aprobados con discusión parlamentaria: el primero fue un decreto supremo y los otros dos fueron decretos con fuerza de ley. El gran esfuerzo del Estado Docente de esos años para regular el ejercicio de la docencia, se expresó así a través de las potestades presidenciales y ministeriales, y se evitó el concurso del Congreso Nacional.⁷⁹

En los propósitos señalados, los estatutos combinaban dos lógicas: la eficiencia funcionaria —buscada por gobiernos interesados en una modernización productivista— y la demanda de carrera funcionaria y profesional en un marco de estabilidad y aseguramiento de derechos —requerida por las organizaciones gremiales del magisterio—. En efecto, en los «considerandos» del decreto que aprobó el estatuto de 1949, se indicaba que su texto había tenido en vista «lo informado por las Direcciones Generales de Educación y las directivas nacionales de las instituciones gremiales del Magisterio». Puede suponerse que las primeras aportaron un punto de vista técnico y de eficiencia, y las directivas gremiales manifestaron sus requerimientos corporativos de constitución de una carrera profesional que diera estabilidad al profesorado del sistema público de educación.

Los estatutos intentaron dar respuesta a varios problemas que enfrentaban la educación chilena y el cuerpo magisterial de entonces. El primero: el mejoramiento de la enseñanza mediante la profesionalización de quienes la ejercían directamente o la administraban, y el segundo, la escasez de personal de educación, que se cruzaba con las demandas de ampliación de la oferta escolar en condiciones de estrechez de financiamiento público, y con las rigideces institucionales para su formación suficiente y oportuna. Subyacían también problemas más específicos, como el de los criterios de selección y jerarquización.

Los estatutos regían para todos los empleados de las direcciones generales de educación, amplitud que conspiraba contra un entendimiento de los estatutos como fundantes de una carrera de los docentes propiamente tales.⁸⁰ Con todo, los estatutos se concentraban en normar al personal directivo y al personal docente, en materias como estudios y títulos requeridos; categorías, nombramientos, ascensos y traslados —en términos diferenciados para cada rama del sistema escolar—; hoja de antecedentes; sistema de calificaciones —también diferenciadas según rama—, entre otros aspectos.⁸¹

Los estatutos referidos recogían la tendencia reguladora que había tomado gran fuerza en la legislación dictada en 1929. La novedad era que las nuevas normas se integraban en un solo cuerpo legal para todo el personal de las direcciones del Ministerio de Educación Pública, aunque muchos ámbitos se diferenciaban entre los personales de cada una de ellas.

Si bien la mayoría de los asuntos regulados por los tres estatutos eran de índole funcionaria, había dos temas en los que se podría encontrar una voluntad profesionalizadora del personal docente: ‘calificaciones’ y ‘perfeccionamiento’. Trazas de la misma voluntad podrían hallarse en las normas sobre requisitos de ingreso o ‘nombramientos’ y en la regulación de los ‘ascensos’. Los requisitos de ingreso a los cargos docentes tenían un sentido profesionalizante en cuanto exigían título de profesor, lo que no constituía mayor novedad.⁸² Más notable era la abundancia de sustitutivos para los casos en que no hubiera disponibilidad de candidatos con título.⁸³ La variedad de posibilidades de sustitución daba cuenta de la escasez de titulados a lo largo y ancho de la docencia escolar.

En las normas estatutarias también había ecos de un problema de equidad o de justicia en la distribución social y territorial del personal docente. Un ejemplo era la provisión de cargos docentes mediante el mecanismo del concurso, necesario para garantizar idoneidad y equidad, y para evitar el clientelismo y otras prácticas no deseables. Sin embargo, el procedimiento de concurso se aplicaba en áreas limitadas del sistema escolar y no regía en aquellas que atendían a las poblaciones más pobres.⁸⁴

La carrera era otro ámbito de los estatutos en que se jugaba también la tensión entre idoneidad y profesionalismo, y equidad social y territorial, tanto como el reconocimiento de las jerarquías propias de un sistema público y la valoración de lo que podría denominarse ‘la infantería’ del sistema: el profesorado que se desempeñaba en las aulas. Los estatutos se referían a la ‘carrera profesional’ del personal de las tres ramas del sistema escolar público; se incluían fórmulas de ‘categorización’ o escalonamiento jerarquizado de los directivos y docentes de las mismas. Los profesores de aula eran clasificados en la más baja, mientras que la más alta se situaba en el nivel inmediatamente inferior al director (nacional) de la respectiva rama. Entre ambos extremos se escalonaban seis o siete ‘categorías’ o tramos de una carrera que, en realidad, era de índole funcionaria. Es cierto que para avanzar en ella se requería del título docente, pero el principal requisito eran los años de servicio en la categoría

inmediatamente inferior. Solo en algunos casos se exigía la selección por concurso o haber realizado cursos reglamentarios. Si el profesorado de aula quería avanzar en la carrera, solo tenía como horizonte de mejoramiento en el servicio educacional competir para ser nombrado en los cargos de director de escuela, y así sucesivamente alejarse de la enseñanza directa⁸⁵. Los estatutos establecían también un régimen de calificaciones del personal, con criterios y procedimientos que variaron entre ellos. En las calificaciones parecía prevalecer una voluntad de apreciar más el desempeño funcionario en general, y no se encontraba en ellas una consideración específica del trabajo pedagógico del profesor de aula.⁸⁶

Los estatutos no tuvieron aplicación efectiva en el periodo. Después de su aprobación, los dos primeros mostraron diversas falencias y muy pronto fueron reemplazados. El tercero, de 1953, al parecer recogió las observaciones acumuladas y puede estimarse más maduro y desarrollado. Sin embargo, los reglamentos para la aplicación de esta última ley estatutaria debían ser objeto del escrutinio obligatorio de la naciente Superintendencia de Educación Pública y su representativo Consejo Nacional de Educación. Las elaboraciones reglamentarias y las deliberaciones del órgano de consulta demoraron la plena vigencia del Decreto con Fuerza de Ley n°. 280.⁸⁷ Con todo, lo relevante de la dictación de los estatutos previos al de 1960 es que reafirman el carácter funcionario con que se proyectó desde el Estado la profesión docente.

En 1960, el gobierno de Jorge Alessandri, también en uso de facultades extraordinarias, dictó el Decreto con Fuerza de Ley n°. 338, estatuto administrativo que afectó a todo el personal de la administración pública. Este nuevo cuerpo incluyó un ‘título’ completo dedicado a normar especialmente a «los funcionarios dependientes de las Direcciones de Educación, del Ministerio de Educación Pública, que pertenezcan al escalafón docente, docente directivo, especial y auxiliar de talleres y laboratorios, [que] se regirán por las reglas especiales que se consignan a continuación, con preferencia a las disposiciones generales de este Estatuto».⁸⁸ Dicho conjunto de regulaciones tuvo vigencia por más de veinte años, hasta que el personal docente escolar fue transferido a las municipalidades del país, a partir de 1980.

Las huelgas

Al avanzar la década del treinta, la vinculación de las organizaciones gremiales del magisterio con los partidos políticos fue evidente y hubo presencia de los principales partidos en las directivas de las distintas agrupaciones docentes.⁸⁹ El Partido Radical, que lideró la política nacional en torno a la década del cuarenta, en 1944 era el partido mayoritario en las directivas gremiales del magisterio. A través de sus miembros cumplió un rol negociador que posibilitó, durante sus dos primeros gobiernos, una relación poco conflictiva entre los gremios magisteriales y las autoridades del poder ejecutivo.

Los gremios demandaban y presionaban, y los gobiernos respondían tardía y parcialmente. Aquellos ejercían poca presión y, a pesar de que el magisterio era parte de su base política y electoral, estos no disponían de suficientes recursos financieros. En efecto, en la década del cuarenta hubo movilizaciones pero no huelgas nacionales del profesorado. Parte de esta contención se debió al predominio de dirigentes gremiales, militantes del partido eje del gobierno, que graduaban o limitaban la capacidad demandante de sus bases.

Pero en 1949, la insatisfacción de muchos profesores, especialmente los primarios de Santiago, preparó el terreno para una mayor presión, que se abriría en 1950, con la primera de una serie de masivos y a veces prolongados paros nacionales del magisterio. Es significativo que la fuerte tensión entre el gremialismo magisterial y el gobierno en el ámbito salarial fuera acompañada con una secuencia de aprobación de leyes sobre carrera funcionaria de los docentes. Por ello, el año 1949 representa un punto de inflexión de la relación entre gobierno y profesores, tanto en lo referido a la carrera docente como al inicio de las huelgas del magisterio.

El 15 de marzo de 1950, durante la presidencia de Gabriel González Videla, tuvo lugar una paralización de labores iniciada por las bases del magisterio de Santiago, las que organizadas en un ‘comando movilizador’ presionaron a la dirección oficial de la Fedech para lograr una generalización del paro, que el 22 del mismo mes ya era de carácter nacional. La huelga magisterial logró concitar el apoyo de diversos sectores, principalmente estudiantes. El 24 de marzo, el gobierno aceptó un acuerdo y se puso fin al presente conflicto.⁹⁰ Como un ejemplo de lo que eran las demandas económicas del profesorado en esta década, se resume la «plataforma de reivindicaciones económicas de la Fedech» que se formuló para el año 1950:

Bonificación de dos meses de sueldo para compensar el alza del costo de la vida en 1949; equiparación de la ‘asignación familiar de los empleados públicos, [que era de 240 pesos mensuales] con la de los empleados particulares [que ascendía a 520 pesos mensuales]; reajuste de sueldos para 1950, en el porcentaje de alza del costo de la vida en el año anterior [que fue de 35 por ciento]; nueva escala de asignación por antigüedad: cada cinco años de servicios un incremento que a los 25 años debía llegar a 150 por ciento del sueldo base o inicial; como estímulo a la carrera docente, que todos los maestros primarios a los 20 años de servicio recibieran sueldo de director de escuela de 2ª. Clase, y a los 25 años sueldo de director de 1ª. Clase, y estímulos proporcionales para los profesores secundarios; pensión de jubilación igual al sueldo en actividad, etc.⁹¹

Como vemos, los requerimientos salariales de los docentes del sistema escolar se dirigían a mejorar sus remuneraciones básicas, nivelarlas con las remuneraciones del conjunto de los empleados públicos —y en algunos ítems con las del sector privado—, mejorar sustancialmente los incrementos por antigüedad en el servicio educacional, y principalmente proteger los sueldos frente a los estragos de la inflación, que debilitaba con fuerza todos los mejoramientos que el profesorado fue logrando en los sucesivos conflictos con los gobiernos. Puede observarse también una demanda en favor de los profesores primarios de aula para equiparar su sueldo con los de los directores de escuela —a partir de los veinte y veinticinco años de servicio—, para estimular su desempeño sin tener que abandonar la docencia directa, principio extensible a los profesores de la enseñanza media, y que daba cuenta de insatisfacción por la ausencia de una carrera efectiva para quienes se desempeñaban en las aulas mismas.

Detenernos en la huelga de 1950 nos permite conocer cómo operó en momentos de crisis la relación entre el Estado y los docentes en su calidad de funcionarios estatales. Al mismo tiempo, nos permite vislumbrar la cohesión de los gremios del magisterio, capaces de articularse pese a su diversidad en torno a una causa común. El grado de movilización que alcanzó el profesorado, así como las diversas actividades que se organizaron durante los días que duró la huelga, la coordinación que implicó, los actores que sumó, la extensión que tuvo y el impacto que generó en el espacio público y en la prensa, evidencian que para 1950 el magisterio era un gremio capaz de desafiar al gobierno que tuviese en frente.

Un día de huelga consideraba múltiples actividades: en las mañanas se desarrollaban consejos de profesores en las escuelas, luego asambleas, y podía terminar con concentraciones masivas en distintos lugares, como el teatro Caupolicán o el Liceo n°. 1 de Niñas.⁹² Paralelamente, el paro se extendía al resto de las provincias del país, y para ello se enviaban delegados a terreno que buscaban la adhesión de los profesores. Al

mismo tiempo se llevaban a cabo las negociaciones con el Estado, las cuales eran concertadas formalmente con los ministros claves y sus asesores. A la par de estas instancias, los profesores buscaban apoyo entre los parlamentarios y en los otros gremios de trabajadores.⁹³

Durante el conflicto surgido en 1950, el gobierno no respondió con represión al movimiento sino que se mostró, por el contrario, dispuesto al diálogo. Fue así como se desarrollaron encuentros entre representantes de ambas partes, los cuales culminaron con la reunión entre el Presidente de la República y algunos de sus ministros con la directiva de la Fedech. En esta se reconoció la justicia de sus peticiones y se les aseguró el cumplimiento de las mismas, previa revisión de parte de una comisión de la Fedech y de técnicos del Ministerio de Hacienda.⁹⁴

Así como la movilización del magisterio fue apoyada por algunos sectores de la sociedad, otros la condenaron y criticaron. En la editorial del 20 de mayo de *El Mercurio* se reconocía la justicia de las demandas del profesorado, pero se criticaba la huelga como recurso de presión:

[L]a huelga como palanca de imposición [...] resulta inadmisible, atentatorio para el prestigio mismo de la labor educativa y de las más graves proyecciones [...] se trata de movimientos sin justificación de ninguna especie, abiertamente llamados a producir climas de tensión pública contra la autoridad. Algún día habrá que reprimirlo: alguna vez será preciso, para restablecer la sumisión a la autoridad legítima, que no haya lenidad tan completa con sus personeros y estimuladores.

El texto continuaba señalando que la huelga afectaba principalmente «no a los capitalistas, no a los empresarios, los dueños del crédito o de las finanzas, como se ha solido decir, sino que a la clase media y al pueblo que tienen hijos en el liceo y en la escuela, y en especial a la autoridad».⁹⁵ La misma mirada condenatoria se repite en la respuesta que el mismo diario dio a una profesora que buscaba dar a conocer su versión sobre las motivaciones a la huelga. Bajo el título «La Tragedia del profesorado», se expuso parte de la carta de dicha profesora donde señalaba, entre otras cosas, que la huelga «había sido la única forma que sus colegas habían logrado encontrar para ser oídos».⁹⁶ La docente también se refería al hambre y mal pago de los profesores, y aunque el diario reconocía como «innegable» la miseria del profesorado, desestimaba esa justificación a la huelga con argumentos como que los docentes no eran «los únicos mal pagados en el país».⁹⁷

Durante la década tuvieron lugar otras cuatro huelgas magisteriales de carácter nacional: en 1951, 1952, 1957 y 1960. Las de 1952 y 1957 fueron las más prolongadas, con diecisiete y veinticuatro días de duración respectivamente.⁹⁸ En años intermedios también hubo demandas salariales, respaldadas por movilizaciones que no alcanzaron tal gravedad. Esta continua conflictividad puede explicarse no solo por el nivel de las remuneraciones de los docentes, sino principalmente por los efectos de la inflación: los mejoramientos salariales acordados en un año determinado solían desvanecerse por la desvalorización monetaria o por el alza constante de los precios. Esto empujaba a que los gremios del profesorado se vieran impulsados a reclamar nuevas mejoras, los cuales eran inicialmente negados por el gobierno si no iban respaldados por presiones, como declaraciones, reuniones públicas y desfiles, y la paralización de las labores de los maestros agremiados. A lo dicho se sumaban respaldos políticos y parlamentarios, apoyos solidarios de otros sindicatos u organizaciones sociales, de padres y de estudiantes. Aunque los movimientos magisteriales no afectaban la normalidad de la economía, eran políticamente sensibles, como se expuso en la revisión de la prensa diaria, de las actas de sesiones parlamentarias u otras fuentes que dan cuenta de estos momentos de conflicto.

Finalmente, la consolidación del gremio como actor político también se evidenció en la incorporación que este alcanzó a ostentar en la institucionalidad estatal. Ello se manifestó en la incorporación de representantes del magisterio a la recién creada Superintendencia de Educación en 1953. Este organismo estatal figuraba en la Constitución, pero en los hechos fue fundado recién durante el segundo gobierno del presidente Ibáñez. En la estructura de la Superintendencia se consideró el Consejo Nacional de Educación como organismo representativo de los sectores institucionales y sociales más ligados a la educación, con carácter asesor de consulta obligatoria en los temas más importantes de la política escolar. De los veintidós miembros del Consejo, cuatro eran representantes de las entidades magisteriales. Por lo demás, la profesión docente estaba ampliamente representada, en cuanto otros seis miembros debían tener obligadamente el título docente como requisito del cargo, que daba origen a su participación en el Consejo.⁹⁹

De este modo, el periodo concluye con un magisterio organizado, incorporado gremialmente a través de algunos representantes en un organismo de la institucionalidad educativa del Estado, activo en la realización de movilizaciones en pos de defender el

reconocimiento social y el valor profesional que le correspondía según la tarea desempeñada, por una parte, y alerta ante la urgencia de sobrevivir a los estragos con que la implacable inflación menguaba sus sueldos como funcionarios públicos regulados por el Estado, por otra.

Con todo, el profesorado entre las décadas del treinta y sesenta alcanzó su consolidación como actor político ante la sociedad civil y el Estado. Aun cuando su ingreso a la arena política ya era una realidad hacia 1930, lo característico de este periodo es que irrumpió como gremio masivo y cohesionado pese a su heterogeneidad. Esto respondió a las transformaciones que experimentó el gremio por entonces, tanto en su composición como en su forma de actuar. El aumento en el número de profesores en el sistema fue posible gracias a la ampliación de las instituciones formadoras y a distintas instancias de representación, donde el creciente cuerpo docente pudo socializar y articularse como gremio organizado e influyente. Como conglomerado impactaron en la política estableciendo mecanismos de negociación con el Estado, en una lógica que osciló entre el diálogo y el conflicto, y que tuvo logros como la reglamentación de una carrera docente. Esta perfiló la identidad funcionaria por sobre la profesional, aunque permitió, en menor medida, avances en la profesionalización y el perfeccionamiento.

Habiendo alzado su voz, protagonizado movimientos sociales y vivido en carne propia la persecución política y cierta estereotipación, los profesores culminaron el periodo fortalecidos y definidos más como funcionarios que como profesionales, a la vez que instalándose como actores imprescindibles y complejos de la vida política nacional.

EL ROL DE LA MUJER EN LA EDUCACIÓN MAPUCHE

Daniel Cano

Entre 1930 y 1960 llegaron a la Araucanía un significativo número de religiosas misioneras y catequistas —católicas y protestantes—, las cuales ‘salieron al campo’ a convertir a los mapuches, evangelizando y alfabetizando a las jóvenes indígenas. Este periodo, denominado por la historiografía como ‘periodo postreduccional’,¹ estuvo marcado por el surgimiento de un nuevo actor social: la mujer mapuche letrada. Como grupo de mujeres indígenas familiarizadas con las letras, salieron a la conquista de espacios públicos antes dominados por hombres, participando en los debates educativos en la arena política y pedagógica. El proceso de formación de mujeres mapuche con mayores grados de educación formal, fue el resultado de la labor educativa de este conjunto de misioneras extranjeras y chilenas, católicas, protestantes y laicas. Bajo el alero de distintas congregaciones religiosas recorrieron la Araucanía evangelizando y educando a las niñas mapuche con resultados disímiles, pero que en su conjunto marcaron un punto de inflexión con los años anteriores. El cambio significativo se dio en que la oferta educativa dirigida a los mapuche se ‘feminizó’ y también lo hizo la demanda por esa educación, como quedó consignado en los debates pedagógicos en que participaron profesoras mapuche. Ellas sacaron la voz por las demandas de su pueblo con un lenguaje político cuyo sello enfatizó el significativo rol de la mujer indígena.

Los testimonios etnográficos de las misioneras en la Araucanía dan cuenta de las tensiones respecto a la función de la educación al interior de la sociedad mapuche. En un contexto rural, los padres percibían el rol de la educación de manera distinta a quienes la proveían —misioneros y jóvenes mapuche educados—, lo que derivó en una asistencia intermitente a las escuelas por parte de los niños mapuche, quienes debían cooperar en las labores agrícolas. Esta tensión generacional fue uno de los desafíos que los misioneros en la Araucanía trataron de resolver por medio de la construcción de

internados, pero también al dinamizar la educación y evangelización del pueblo mapuche. En otras palabras, las misioneras fueron a buscar a sus pupilos a las rucas, para lograr así objetivos tanto cívicos como religiosos. La expresión ‘salir al campo’ que se encuentra en los relatos etnográficos de las misioneras fue, en este sentido, literal.

El mapa escolar de la Araucanía, utilizando fuentes estadísticas oficiales, resulta limitado si se quiere analizar la oferta y demanda educativa para los mapuche. Es por esta razón que las estadísticas y testimonio etnográficos de los misioneros católicos y protestantes son útiles. Continuando la lógica del liberalismo decimonónico, el Estado chileno intentó por medio del sistema educativo público formar ciudadanos de una nación culturalmente homogénea, donde la especificidad del pueblo mapuche no tenía cabida.² Es por ello que las estadísticas escolares del sistema educativo público son una fuente indispensable para estudiar la cobertura escolar en la región de la Araucanía y el resto del territorio nacional, pero es una fuente limitada para el caso de grupos indígenas. No obstante, delimitar cuantitativamente el espacio donde se desarrolla lo que llamamos ‘feminización de la educación mapuche’ durante el periodo que va desde 1930 a 1960, es un paso necesario de contextualización demográfica y estadística. El análisis del mapa escolar en la Araucanía, utilizando datos oficiales, revela su debilidad como fuente histórica para estudiar grupos culturalmente distintos y, por lo mismo, marginados de los procesos de formación nacional. La historia de la educación mapuche durante la primera mitad del siglo XX es una historia escrita desde los márgenes; más aún cuando uno de sus nuevos protagonistas fueron mujeres.

1. CONTEXTO HISTÓRICO Y COBERTURA ESCOLAR

La historia del pueblo mapuche durante la primera mitad del siglo XX se puede dividir en dos etapas. Una primera se remonta al siglo anterior, desde el fin de la ocupación de la Araucanía en 1883 hasta la promulgación de la Ley de División de Tierras de 1930.³ Durante dichos años, que cierta historiografía ha denominado ‘periodo reduccional’, la sociedad mapuche perdió alrededor de un 90 por ciento de su territorio ancestral y fue obligada a vivir en reducciones ‘protegidas’ por el Estado, entregadas mediante Títulos de Merced. Para las décadas anteriores, dado los cambios culturales experimentados por la sociedad mapuche durante el periodo, uno de los principales efectos en el ámbito

educacional fue un cambio positivo en la percepción de la escuela y sus enseñanzas desde las comunidades indígenas, y en la emergencia de un nuevo actor social: el mapuche letrado.⁴

Fueron estos últimos quienes en este primer periodo lideraron organizaciones indígenas, cuyas demandas educativas constituyeron un elemento central de sus discursos y prácticas políticas, transversales a todas las agrupaciones, sin importar el destinatario: gobierno, sociedad civil, congregaciones religiosas y/o comunidades mapuche. La representatividad de sus demandas educacionales, canalizadas por estas organizaciones, surgieron de la necesidad de construir más escuelas primarias donde preparar a los niños mapuche en los «tres lenguajes hegemónicos fuera de la reducción: el castellano, el abecedario y los números».⁵ Para cumplir dichos objetivos se creía necesario contar con un mayor número de escuelas especiales donde los niños aprendieran conocimientos prácticos, entendidos como aquellos oficios complementarios a la alfabetización básica que se enseñaba en las aulas de clases. Asimismo, se abogó por la creación de más internados con orientación a la formación agrícola e industrial.⁶ Por último, se demandó con persistencia la entrega de un mayor número de becas para estudiantes ‘adelantados’, con el fin de permitirles continuar estudios secundarios y superiores.

La segunda etapa de la primera mitad de siglo XX, que va desde la Ley de División de Tierras hasta los inicios de la Reforma Agraria, fue denominada por la historiografía como ‘periodo postreduccional’. Los estudios acerca de estos años se han enfocado principalmente en las luchas del pueblo mapuche por resistir y adaptarse a las difíciles circunstancias que heredó del periodo anterior; por lo mismo, se hizo énfasis en los fenómenos de marginalización al que fueron sometidos. El número de escuelas para mapuches aumentó, al igual que el de letrados, cuyas organizaciones persistieron en sus demandas educativas. Una de las transformaciones más significativas de este segundo periodo fue la aparición de un nuevo actor social: la mujer mapuche letrada. A diferencia de los hombres, las mujeres fueron educadas para cumplir labores circunscritas a la esfera doméstica, sin embargo, hubo excepciones que incursionaron en la política, como Herminia Aburto Colihueque, hija de Aburto Panguilef, líder de la Federación Araucana.

Durante las décadas que aborda este libro, arribaron a la Araucanía un número creciente de religiosas que —como dijimos anteriormente— ‘salieron al campo’ a cristianizar y alfabetizar a las jóvenes mapuches.⁷ Religión, alfabetización y educación

fueron de la mano en las diversas estrategias que estas misioneras desplegaron en las zonas rurales de la región. Paralelamente, el número de escuelas para mapuches, tanto para hombres como mujeres, siguió aumentado, siendo la Iglesia católica, por medio del vicariato apostólico y luego del magisterio de la Araucanía, la principal institución encargada de la educación primaria rural. Respecto al número de escuelas, matrículas y profesores, es decir, la cobertura educativa y la conformación del mapa escolar en la zona, las estadísticas elaboradas por los misioneros capuchinos fueron las más precisas. El Estado chileno se enfocó principalmente en las zonas urbanas, y cuando lo hizo en las rurales, sostuvo la misma lógica estadística que negaba la especificidad cultural del pueblo mapuche una vez que este se incorporaba al sistema escolar público.

Desde una perspectiva cuantitativa, la provincia de Cautín concentraba la mayor cantidad de mapuches en las décadas de 1930 a 1950, como quedó demostrado con el primer censo ‘araucano’ de 1907.⁸ Desde aquel año, el Estado de Chile comenzó a ‘contabilizar’ a la población mapuche, luego del proceso de desplazamiento territorial forzado tras la ocupación de la Araucanía y la radicación indígena. Anteriormente el pueblo mapuche habitaba la zona de manera más libre, dentro de un territorio casi diez veces mayor, y sus asentamientos estaban más dispersos, gozando de mayor flexibilidad de movimiento según sus necesidades económicas y sociales. Por este motivo, es razonable enfocar la revisión en la provincia de Cautín y confeccionar un mapa escolar que incluya a los mapuches en su relación con las escuelas.⁹

La tabla n°. 1¹⁰ muestra que, según el censo ‘araucano’ de 1930, en la provincia de Cautín se contabilizaron 87.796 mapuches de un total de 105.162 personas, casi el 84 por ciento. Para el censo de 1940 las cifras en Cautín fueron de 91.383 mapuches de un total de 115.149 personas, es decir, casi un 80 por ciento. En 1952 fue de 95.710 mapuches de un total de 130.547 personas, representando un 73 por ciento de la población,¹¹ baja atribuida al proceso generalizado de migración campo-ciudad. A su vez, la provincia concentró la mayor proporción de habitantes de origen mapuche, quienes constituyeron el 25 por ciento del total de la población. Si dicha comparación es homologada a otras provincias consideradas también parte de la zona de la Araucanía — Malleco, Bío-Bío, Valdivia y Arauco—, se concluye que la población mapuche durante el periodo 1930-1960 fue minoritaria en términos demográficos.¹²

En cuanto a los datos escolares, en la provincia de Cautín, para 1934 la matrícula total era de 27.932 estudiantes —a nivel nacional eran 514.256—. En 1949 era cercana a los

48.295 y a nivel nacional eran 782.648. Como muestra el gráfico n°. 2 sobre matrícula en la zona, entre los años 1934 y 1949, el aumento en la matrícula fue gradual. Estas cifras entregan el panorama general de la provincia con mayor población mapuche durante el periodo en estudio, pero no distingue cuántas de esas matrículas correspondían a alumnos mapuche. Por lo tanto, analizar la educación que el Estado entregó a los mapuches en la Araucanía desde las cifras producidas por el mismo, está limitada por el sesgo de sus propios números. Esa mirada institucional presenta un problema que puede ser resuelto al observar el catastro realizado por la Iglesia católica a través del Vicariato Apostólico de la Araucanía¹³ y más tarde por el magisterio de la Araucanía. Un mapa escolar de la población mapuche puede lograrse con mayor precisión analizando las estadísticas elaboradas por el mentado Vicariato —creado en 1929—, que estuvo a cargo de misioneros capuchinos bávaros que llegaron a Chile en 1896.¹⁴

Durante la segunda mitad del siglo XIX, específicamente desde 1848, se creó la Prefectura Apostólica de la Araucanía, dirigida por misioneros capuchinos, italianos y españoles en su mayoría, cuya labor evangelizadora y ‘civilizatoria’ fue sucedida por una nueva generación de capuchinos bávaros. Los frailes capuchinos realizaron los mejores registros sobre la población mapuche en el campo educativo. Es por ello que recurrir a sus fuentes permite sugerir una hipótesis sobre los cambios de la oferta y la demanda educativa mapuche, así como la resistencia, negociación y adaptación de los mismos frente a dichos cambios. Entre las décadas del treinta al sesenta, la población indígena que vivía en el territorio del Vicariato era cercana a las ochenta mil personas.¹⁵ La cifra es relevante considerando que según los censos ‘araucanos’ a nivel nacional para el mismo periodo, se contabilizaron un total aproximado de 98 mil en 1930, y un total de 115 mil en 1940. En 1934, el número de escuelas misionales de los capuchinos eran 89, en 1949 eran 117, y en 1954 eran 166. El gráfico n°. 3 muestra el progresivo aumento en el número de escuelas situadas en las zonas rurales, al interior y alrededor de las reducciones mapuches, desde 1934 hasta 1954, con vacíos en los años 1935-37 y 1946-48 donde no se encontraron estadísticas. El objetivo en la distribución de las escuelas rurales dirigidas por capuchinos en el contexto administrativo del Vicariato era facilitar la llegada de los niños mapuche a dichas escuelas.¹⁶

La mayoría de las escuelas rurales sostenidas por el Vicariato presentaban los mismos problemas que las escuelas rurales públicas; es decir, dispersión de la población, inviernos lluviosos y ríos difíciles de cruzar que dificultaban la asistencia. Además,

estaban las necesidades propias del mundo rural que dictaba el ciclo agrícola, cuando en tiempos de cosechas los niños mapuches debían colaborar, al igual que el resto de los niños, en las faenas. Los internados fueron una solución parcial a estos desafíos. En aquellos sostenidos por el Vicariato, los alumnos internos eran en su mayoría mapuches. Cada internado gozaba de bastante autonomía. Las crónicas misionales, así como los reportes y estudios sobre educación en las misiones capuchinas, concuerdan que las prácticas religiosas y sus escuelas-internados variaban de acuerdo al encargado de turno. Algunos creían que los infantes mapuches debían recibir la comunión cada día y otros una vez por semana. Lo mismo sucedía con el grado de participación de los internos en sus ‘costumbres tradicionales’ como el nguillatun y el machitun.¹⁷

La discrecionalidad de cada misionero en la escuela que sostenía operaba dentro de marcos regulatorios transversales dictados por el Vicariato y también desde el Estado, a través de subsidios y del currículo escolar cuyas escuelas intentaban respetar. Sin embargo, cada misión funcionaba sometida a distintos grados de precariedad material. Estas diferencias dependían de la ubicación geográfica, liderazgo del misionero a cargo y reacción de las familias mapuches que interactuaban con las misiones y sus escuelas.

En términos generales, las misiones capuchinas contaban con fondos de la orden a través de donaciones provenientes de Europa, también recibían el apoyo de la Iglesia católica en su condición de Vicariato, con subsidios y sueldos para profesores y frailes. Adicionalmente, contaban con donaciones de familias y agrupaciones católicas en Concepción y Santiago que ‘apadrinaban’ algunas misiones.¹⁸ Por último, las familias mapuche también colaboraban, pagando con especies, como sacos de harina o papas, para que sus hijos pudiesen estudiar en las escuelas e internados. Esta práctica se remonta al siglo XIX, cuando algunos caciques y sus comunidades negociaban respecto a la instalación de misiones con escuelas entre sus parcialidades. En los casos donde llegaban a un acuerdo, las comunidades donaban terreno para su instalación, colaboraban con los materiales de construcción y contribuían con la mano de obra que edificaba la infraestructura.

Para 1934, el Vicariato sostenía veinte internados (diez para niños y diez para niñas), los cuales en su conjunto recibían a 1.785 internos; el promedio de internos por escuela era de ochenta y nueve. En 1949 se cuentan veinte internados y 1.010 estudiantes, con un promedio de cincuenta internos por escuela. En 1954 las cifras no cambian mucho: veinte internados que recibían a 900 internos, con un promedio de cuarenta y cinco por

escuela. La tendencia a la baja sugiere que la demanda por educación desde las comunidades, que venía aumentando desde 1900, creció más en las escuelas rurales externas, es decir, las que no eran internados; el alza no era explosiva, sino gradual. Esto revela que la oferta de escuelas por parte del Vicariato era incapaz de aumentar su cobertura de manera enérgica, debido —como hemos mencionado— a limitaciones de presupuesto y personal. En este sentido, la creación en 1937 del magisterio de la Araucanía, vista como una alianza público-privada, fue una estrategia audaz para solucionar este problema.

Otra problemática del proyecto educativo capuchino estaba asociada a la falta de capacitación para enseñar en ese contexto multicultural por parte de profesores primarios —católicos de Santiago y Concepción, entrenados en las Escuelas Normales— contratados para que educaran a los estudiantes mapuche. Por consiguiente, los capuchinos comenzaron a enviar a sus mejores estudiantes a continuar sus estudios secundarios a los liceos y luego a las Escuelas Normales. Sin embargo, en su mayoría estos alumnos aventajados desertaban sin haber terminado sus programas de estudios. En respuesta a esta situación los capuchinos empezaron a entrenar a sus propios exalumnos de las escuelas misionales; los instructores eran los frailes y las Hermanas de la Santa Cruz.¹⁹

2. FEMINIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN MAPUCHE

Los misioneros capuchinos, ante las limitaciones económicas y de personal capacitado, recibieron el apoyo de órdenes religiosas femeninas que se dedicaron a la instrucción religiosa de la población en la Araucanía, con especial énfasis en los mapuches. Las Hermanas franciscanas de la Santa Cruz, hermanas catequistas, novicias catequistas, madres dominicas de la Sagrada Familia y madres carmelitas de la caridad, se convirtieron en importantes promotoras de la evangelización y educación de la mujer mapuche. La estrategia que utilizaban, más allá de sumarse a las escuelas que sostenía el Vicariato, fue la visita catequística a las zonas rurales más apartadas donde, por lo general, vivían las familias mapuches. A través de esta práctica fueron evangelizando y alfabetizando a una generación considerable de niñas.

Los gráficos n°. 5 y 6 muestran el aumento progresivo de religiosas en el Vicariato

desde 1930 a 1954.²⁰ Mientras el número de padres y hermanos capuchinos se mantuvo constante, el de hermanas misioneras y catequistas fue incrementando no tanto por el número de religiosas en cada congregación, sino por la llegada al territorio de más congregaciones religiosas femeninas. Este fenómeno de feminización de la educación para mapuches entre 1930 y 1960, fue resultado de diversos factores; por una parte, el pueblo mapuche continuó demandando más educación y el Vicariato no contaba con los recursos económicos para abrir y mantener más escuelas de las que ya administraba, como expresa el gráfico n°. 4. Aunque hubo un aumento en el número de escuelas, especialmente en las externas o rurales, su incremento fue moderado. La falta de oferta de educación para niñas mapuches movilizó a las religiosas, en particular las hermanas catequistas, a ‘salir al campo’ a catequizar y educar al pueblo mapuche en sus propias parcialidades.

Desde la perspectiva de las religiosas, las niñas mapuche evangelizadas y alfabetizadas eran clave en la transformación cultural de las familias indígenas. Este factor refuerza la hipótesis de la feminización de la educación para mapuches en el periodo estudiado. El objetivo de la catequesis era importar prácticas religiosas al interior de ‘las rucas’, que suponían un grado de alfabetización básico para poder leer la Biblia y recitar las oraciones devocionales. Como muestran los gráficos n° 5 y 6, desde 1930 a 1954 el número de religiosas y catequistas en el Vicariato de la Araucanía se cuadruplicó.²¹ En otras palabras, la religión y la educación llegaron con rostro de mujer a las rucas mapuches.

Llegado este punto, cabe destacar que el pueblo mapuche tenía sus propias formas de educar a sus niños y jóvenes. El Estado y la Iglesia, a través de sus escuelas públicas y misionales, junto con las misioneras y catequistas, no se encontraron con una cultura mapuche vacía de métodos para aprender y transmitir el conocimiento. Por el contrario, el pueblo mapuche poseía una tradición importante en métodos de formación de su juventud, que conocemos, paradójicamente, gracias a los textos de estudio que confeccionaron alumnos mapuche educados en escuelas formales.

Entre 1900 y 1930 los trabajos más importantes fueron realizados por Manuel Manquilef.²² Durante el periodo siguiente, de 1930 a 1960, Martín Alonqueo fue particularmente destacado.²³ Ambos son ejemplos paradigmáticos de las tensiones surgidas del enfrentamiento entre la educación formal y la tradición educativa mapuche al interior de las escuelas. Tanto alumnos como profesores se enfrentaron con diversas

dificultades en la producción y transmisión de conocimientos en el aula, dada la especificidad cultural del alumnado indígena. Asimismo, se relatan las experiencias escolares de sus autores, en las que se muestran las escuelas públicas como menos preparadas y tolerantes sobre las diferencias culturales de los alumnos mapuche en comparación con las escuelas misionales.

Otra variable que explica el alza en el número de religiosas llegadas a la Araucanía entre 1930 y 1960, fue la defensa de la religión católica frente al avance del protestantismo, que también se dedicó a evangelizar a la población mapuche. En este sentido, la llegada de misioneras protestantes de la South American Missionary Society (SAMS) a las comunidades indígenas, presentaba una competencia para la Iglesia católica. Los paralelos entre las misiones de esta última y las protestantes sobre la educación para mapuches sugieren cierta rivalidad implícita entre ambas instituciones por cubrir el mayor territorio posible con misiones y escuelas, para así llegar a las rucas y convertir a su fe por medio de una educación religiosa. Entre 1930 y 1960 esta competencia la lideraron mujeres misioneras de ambas iglesias, quienes se focalizaron en las niñas indígenas utilizando estrategias similares. La feminización de la educación en este periodo ocurrió entre quienes proveyeron dicha educación y las que la recibieron.

Los gráficos n°. 5 y 6 muestran el aumento de congregaciones religiosas femeninas, que en 1930 eran solo las Hermanas de la Santa Cruz, con ochenta misioneras, y que en 1954 sumaron a las hermanas franciscanas del Sagrado Corazón, la catequistas, dominicas y carmelitas, entre otras. En su conjunto concentraron más de doscientos cincuenta religiosas para mediados de la década de 1950.²⁴ Cada congregación puso énfasis en distintos ámbitos de la propagación de la fe católica y la educación. Sin embargo, se puede afirmar que su creciente presencia en el territorio respondió a demandas por mayor cobertura educativa católica ante las limitaciones económicas del Vicariato, la demanda educativa desde el pueblo mapuche y la latente amenaza de misioneros protestantes.

Inez Hilger resulta un caso paradigmático. Monja etnógrafa que llegó a la Araucanía para evangelizar y ‘civilizar’ al pueblo mapuche, pertenecía a la congregación del convento de St. Benedict, en el estado de Minnesota. Antes de llegar a Chile realizó estudios antropológicos entre los pueblos Chippewa y Arapaho, enfocados en el desarrollo de los niños indígenas.²⁵ Sus primeras observaciones sobre los niños mapuche destacaron que el Estado y las misiones ofrecían oportunidades de escolarización a los

niños indígenas, y los mismos reaccionaban positivamente en su mayoría. Sin embargo, la asistencia a la escuela era intermitente: duraba un año, rara vez dos.²⁶ El contexto rural de las escuelas misionales para mapuches, que era regulado por el ciclo agrícola, dictaba la intermitencia en la asistencia de los niños a la escuela. Este testimonio refuerza el argumento sobre dificultades de las escuelas para mapuches en lograr una asistencia sostenida al igual que las escuelas rurales públicas.

Según la etnografía, las edades de los estudiantes mapuches fluctuaban entre los cinco y once años, siendo muy extraño ver jóvenes. En las escuelas se aprendía a leer, escribir y dibujar, también matemáticas y geografía a un nivel elemental. No obstante, dada la alta deserción que la antropóloga atestigua, permite suponer que para los padres mapuche era suficiente el aprendizaje que sus hijos adquirirían en las escuelas.²⁷ Alfabetización básica y aprendizaje de oficios como la horticultura, constituían herramientas teóricas y prácticas que los apoderados mapuche consideraban suficientes para el bienestar de sus hijos y comunidades. Aunque la alfabetización fuese elemental, marcaba una diferencia significativa a la hora de entender y firmar documentos legales relacionados con sus títulos de tierra.

El grado de decisión que un menor entre los cinco y once años podía ejercer respecto a si asistir a la escuela o dejarla era bajo, por lo tanto esa decisión recaía en sus mayores. Esto sugiere que a un nivel primario, la educación ofrecida en las escuelas del Vicariato era valorada de manera positiva por las familias mapuches, ya que resultaba efectiva para el contexto rural, al interior de sus reducciones donde gozaban de distintos grados de autonomía. Estas comunidades indígenas aún vivían de la tierra y, por consiguiente, asistir a la escuela solo un año, y de manera intermitente, era considerado suficiente.

El último punto sugiere desmitificar la idea de que la educación era el mecanismo fundamental de promoción social que la sociedad no-indígena concebía. Cuando sor Inez analiza el comportamiento de la asistencia escolar, no está caracterizando la aproximación de los niños mapuche respecto a la escuela y las competencias que allí se entregan, sino la de generaciones mayores, que probablemente no accedieron a ningún tipo de educación formal, y se contentan con lo que sus hijos aprenden en un año escolar, con vacíos de asistencia importantes. No obstante, el aprendizaje obtenido durante esos periodos era juzgado como satisfactorio por las familias mapuche. Por el contrario, y a un nivel micro, para los misioneros y profesores esto era considerado insatisfactorio, mientras que desde un nivel macro, el Estado y la sociedad chilena concebía esta

intermitencia en la asistencia a la escuela como un rasgo más de la ‘ignorancia’ del pueblo mapuche respecto a la educación entendida como vehículo de promoción social y desarrollo económico.

En perspectiva, se matiza no solo la percepción sobre la educación que tenían los no-indígena de la época, sino también las demandas educativas de los sectores mapuche educados y sus organizaciones. La postura de sus líderes en los debates sobre educación sostenidos con el Estado y los misioneros contrastan con la función asignada a la educación en la vida de familias mapuche que habitaban medios rurales. La tensión generacional respecto al objetivo de la educación se da al interior del mismo grupo, entre aquellos que no desertaron del sistema, prosiguieron estudios y se convirtieron en líderes de organizaciones, e incluso figuras políticas prominentes, y aquellos que siguieron viviendo de la tierra en relativa autonomía.

La religiosa norteamericana realizó su estudio en la comunidad huilliche de Alepue, cerca de Valdivia, cuyo centro misional fue dominado por los capuchinos en San José de la Mariquina. En 1940, la provincia de Valdivia contaba con 3.622 mapuches.²⁸ De las treinta familias que enviaban sus hijos a la escuela de los misioneros, solo seis adultos sabían leer y escribir con dificultad. Cuatro familias poseían un libro cada una, tres de ellas tenían un Nuevo Testamento, y la otra un libro ‘misceláneo’. Ninguna estaba suscrita a un periódico, pero según la religiosa, de vez en cuando el padre de familia en sus visitas al pueblo más cercano traía consigo algún diario. Entre estas treinta familias, cincuenta y nueve niños asistían a la escuela, y solo un niño había visto una película en su vida y lo hizo solo una vez.²⁹

El acceso a la cultura escrita por parte de la comunidad era precario, pero no por eso descartado. La aparente intención por obtener material escrito chocaba con el importante grado de analfabetismo, junto a las dificultades prácticas de acceder a esa cultura escrita. En 1940, el porcentaje de analfabetos en edad posescolar (mayores de quince años) en Chile era de un 16 por ciento, en la provincia de Cautín 21 por ciento y en la de Valdivia 18 por ciento.³⁰ Aunque la muestra de la comunidad de Alepue es pequeña, es representativa de la transición gradual del pueblo mapuche por expandir su conocimiento del mundo no-mapuche, el cual exigía el dominio no solo del español sino también herramientas de lectoescritura básicas. El cambio fue gradual pero desigual; cada comunidad fue decidiendo los grados de interacción con la escuela que tenía a su

disposición, en un contexto de creciente urbanización que exigía mayor dominio de la cultura escrita.

3. EL MAGISTERIO DE LA ARAUCANÍA: UNA ALIANZA 'PÚBLICO-PRIVADA'

A partir de la década de 1930 los capuchinos de la Araucanía percibieron que la organización de las escuelas en el territorio debía ser un asunto de Estado, esta idea tomó fuerza ante la demanda educativa en la región, resultado de una creciente urbanización. Por ello, los misioneros capuchinos transforman su acercamiento a la educación de los mapuches. Consideraron que en tanto orden religiosa debían mantener buenas relaciones con el Estado chileno, específicamente con el Ministerio de Educación, y se enfocaron, entonces, en asuntos pastorales. Pero como el Estado por sí mismo carecía de los recursos para construir más escuelas en la región, y menos aún para contratar el número suficiente de profesores que la demanda educativa requería, los capuchinos decidieron unir fuerzas con la iglesia secular y laicos involucrados en el ámbito educativo con el objetivo de preparar profesores para educar a la población de la Araucanía, incluyendo a los indígenas.

Respecto a los orígenes del magisterio de la Araucanía, este proyecto educativo fue diseñado por monseñor Beck de Ramberg, prefecto del Vicariato Apostólico de la Araucanía y director de la organización indígena «La Unión Araucana». En otras palabras, líder de los capuchinos en la Araucanía y del proyecto de evangelización y 'civilización' de los mapuches. Fue quien comenzó las gestiones para unir fuerzas entre los misioneros, los laicos comprometidos con la causa educativa, cercanos a la orden religiosa, y el Ministerio de Educación. El objetivo al crear el magisterio de la Araucanía fue concentrar esfuerzos en construir y mantener más escuelas, a la vez que preparar más profesores que respondieran a la creciente demanda educativa en la región. Otro objetivo fue fomentar la educación católica en su lucha contra el laicismo. Una de las importantes dificultades que debió sortear el magisterio en sus primeros años de creación, a mediados de los años treinta, fue la Ley de 1936 que establecía un salario mínimo para los empleados privados —en este caso para los profesores del magisterio, como también para los profesores de las escuelas misionales que atendían campos y comunidades indígenas—.

La ley puso en inminente peligro la existencia del magisterio, pues el Vicariato no tenía recursos suficientes para cubrir los montos del salario mínimo que la ley de 1936 exigía. A pesar de que los capuchinos recibían apoyo financiero de las comunidades católicas de Baviera, de familias adineradas de Santiago y de los subsidios recibidos del Estado, las exigencias hacían que fuese una difícil tarea la de crear y mantener más escuelas, a la vez que preparar más profesores que atendieran a la población regional. De allí que la creación de la institución, que reunía misioneros y profesores de la región enfrentados a la misma extenuante y precaria realidad, fue vista como una potencial solución.

En sus primeros años, el magisterio agrupó a alrededor de cincuenta escuelas. Los profesores miembros se reunieron para elegir un directorio a cargo de la organización y administración. El objetivo fue obtener fondos estatales en función de la ley de 1936, que estableció que todas las escuelas privadas del país que proveyeran educación gratuita debían recibir subsidio estatal. En otras palabras, la estrategia fue buscar y asegurar financiamiento público que permitiera cumplir con los requerimientos de dicha ley. Al unir fuerzas con la creación del Magisterio de la Araucanía y decidir trabajar colectivamente, el magisterio resultó ser una respuesta creativa y eficiente.³¹

La primera reunión del directorio fue el 3 de enero de 1937, momento en el que se firmaron los estatutos fundacionales. Así nació oficialmente, en forma de corporación educacional como respuesta a la necesidad de entregar educación a los menores de la región de la Araucanía, incluyendo los mapuche. En sus estatutos aparece su objetivo principal, «propender al mejoramiento de la función educacional y fomentar la instrucción y su difusión en los lugares que estime conveniente el directorio y por los medios que este determine».³² En cuanto al grado de autonomía del magisterio, este dependía del Vicariato y, por medio del obispo de la diócesis, a la Iglesia católica. La idea era consolidar la creencia que «el maestro y el sacerdote son aliados naturales en la defensa de los legítimos derechos de la niñez y amigos natos por el mismo interés educacional que fluye para ambos en su oficio».³³ Los socios de la fundación debían pagar cuotas que servían para sostener el funcionamiento del magisterio y el pago de honorarios de los profesores, en función de las horas de trabajo. El Vicariato se haría cargo del 20 por ciento y el magisterio de otro 20 por ciento; el 60 por ciento restante debía llegar vía aportes estatales según la mentada ley.³⁴

El gobierno le entregó personalidad jurídica por medio de un decreto supremo emitido

por el Ministerio de Justicia el 15 de junio de 1938. Un año más tarde, este modificó su naturaleza legal y se convirtió en fundación, con el propósito de que la institución no se volcara a beneficiar económicamente a sus organizadores y miembros, ya que su misión era «mejorar la vida de las comunidades de la región». Esta transición de corporación a fundación explicitó el objetivo de expandir la educación católica en la Araucanía en vista de la débil presencia de la red educativa pública. Al mismo tiempo funcionó como plataforma de influencia de la Iglesia católica en la región y consolidó el poder de los capuchinos en el ámbito educativo a nivel regional.

Para ingresar como miembro de la fundación del magisterio se debían cumplir tres condiciones: «1) Tener buena constitución física que lo haga apto para desempeñar las funciones educacionales, 2) Ser chileno, maestro director o profesor de alguna de las escuelas o colegios que funcionan dentro del territorio del Vicariato, 3) Ser católico».³⁵ A su vez, los misioneros capuchinos participaron como inspectores de las labores educativas de los profesores del magisterio, reforzando su control sobre la institución, delimitando el campo de acción educativo como también proyectando la influencia católica por medio de las escuelas del magisterio en la zona.

En 1944, el magisterio de la Araucanía proveía de instrucción a nueve escuelas secundarias y 218 escuelas primarias y contaba con más de 20 mil alumnos. En 1946, dos años más tarde, funcionaban diecinueve internados con 12 mil estudiantes, más 145 profesores laicos y 196 religiosos y religiosas —este grupo significativo de profesores católicos se dedicó a entregar educación a los niños del territorio, incluyendo a los indígenas—. Su crecimiento exponencial fue expresión de una política educacional exitosa, diseñada e implementada por los misioneros capuchinos en alianza con la sociedad civil cercana a la Iglesia católica. En el caso de los mapuche que vivían en las reducciones, siguieron enviando a sus niños a las escuelas misionales de los capuchinos, que fueron paulatinamente incorporadas al magisterio de la Araucanía.

4. MISIONES PROTESTANTES Y MUJERES INDÍGENAS³⁶

A la Araucanía llegaron misiones protestantes y lo hicieron también con rostro de mujer. A comienzos de los años 1930, Kathleen George, una misionera de la SAMS, arribó a Chile con los mismos objetivos que sor Inez, aunque profesando otro credo religioso. Su

testamento etnográfico de la experiencia evangelizadora entre comunidades mapuche es informativo en diferentes niveles. En este coincide con sor Inez, pero hay cuestiones, relacionadas con la manera en que la misión protestante funcionaba en la región, que la diferenciaba de las misiones católicas. La principal fue la articulación de religión, educación y medicina.

En la misión anglicana de Chol Chol, además de la escuela internado, se mantenía un dispensario que entregaba servicios médicos a las comunidades del lugar, que en su mayoría eran mapuches. El trabajo médico lo realizaban el reverendo W.R. Simpson y la enfermera Dorothy Royce. El dispensario ganó fama entre los mapuche por su eficiencia y tuvo que expandirse, convirtiéndose en un hospital.

La enfermera Royce, además de sus labores médicas, visitaba rucas en las zonas más aisladas. De ese modo, convirtió a un número importante de familias mapuche a la fe cristiana y fundó en dichos hogares lo que llamaba «subestaciones misionales» dado su pequeño tamaño que no superaba la ruka o casa de cada familia.³⁷ Cuando no emprendía los largos viajes a lomo de caballo para fundar subestaciones misionales, se quedaba en la misión de Chol Chol, donde dirigía clases de Biblia para hombres y mujeres los domingos en las tardes; en estas labores la acompañaba su ayudante mapuche Mariquita Cayul.³⁸ Según el reporte de la misionera-enfermera, su ayudante indígena era diligente en todas las tareas, destacando en el cuidado de las niñas mapuche del internado que sostenía la misión. Una de sus labores máspreciadas y efectivas en el trabajo evangelizador era acompañar en la sala de espera del dispensario a los pacientes mapuches. En esos momentos, al parecer de tiempo prolongado, Mariquita Cayul le «hablaba a su gente de las cosas de Dios».³⁹ También acompañaba a las misioneras en sus visitas al pueblo para «hablarle a su gente en su propio idioma y enseñarle los himnos de alabanza.»⁴⁰ El rol de mediadora cultural entre las misioneras y el pueblo mapuche fue clave en la expansión del cristianismo entre comunidades. A la vez facilitó la propagación de una visión de mundo cuyo fundamento era religioso, pero que también ofrecía elementos ajenos a la tradición cultural mapuche, como la alfabetización y la medicina científica. Adicionalmente, Mariquita Cayul representaba un símbolo de estatus entre los mapuche, al llegar a los pueblos ensillando un caballo acompañando a una misionera blanca, extranjera y curandera.

En la misión araucana de Chol Chol, la misionera de la SAMS relata que el currículo de su escuela-internado seguía las instrucciones del currículo nacional. Sin embargo

reconoce que la instrucción religiosa era la prioridad. A su vez, confirma que en la escuela misional se enseñaba el «conocimiento de la ciencia y la filosofía que cuestiona la naturaleza mitológica del conocimiento mapuche exponiendo la falsedad de sus supersticiones». Cuando se lograba esa primera etapa, la religiosa creía que «la mente del indígena estaba limpia de las falacias de su tradición y preparada para recibir la Verdad».⁴¹

El testimonio de la misionera relata que los orígenes de la misión de Chol Chol en sus labores religiosas y educativas comenzó tímidamente, creciendo después de manera vertiginosa. Primero construyeron una capilla que ofrecía servicios religiosos dictados en español para la población chilena de los pueblos aledaños, luego se construyó un internado exclusivamente para alumnos indígenas y una escuela diurna para los niños chilenos de la zona.⁴² Este testimonio etnográfico fortalece la hipótesis de la independencia —o aislamiento— con que el pueblo mapuche vivía, esparcido por el territorio, dificultando la labor educativa de los misioneros y a la vez corroborando cómo el internado fue la solución más eficiente. Los niños mapuches asistían como internos con la aprobación de sus padres. Cuando las circunstancias lo exigían, los apoderados mapuches pagaban con especies la matrícula de sus hijos, pero también los retiraban de la escuela cuando necesitaban su ayuda en las labores agrícolas o consideraban que habían aprendido lo suficiente. Las familias mapuche que vivían en un mundo rural en permanente cambio producto del contacto con centros urbanos, regulaban el grado de asistencia escolar de sus hijos en función de sus necesidades económicas. Esto sugiere la capacidad de adaptación y autonomía con que actuaban los mapuche frente a la oferta educativa que las misiones y el Estado les entregaban.

Los servicios médicos no eran exclusivos de la misión de Chol Chol. También funcionaban, con un esquema similar, en las misiones de Maquehue y Pelal. El dispensario estaba a cargo de míster Saldaña, un colaborador chileno, junto a una misionera extranjera, miss Brenda Yates, «farmacéutica certificada». Siguiendo casi la misma trayectoria que en Chol Chol, el espacio del dispensario se hizo insuficiente para atender al creciente número de pacientes, y transformaron el antiguo internado de niños en un hospital ‘moderno’ con cuatro habitaciones; una para cuidar enfermos, sala de recepción, sala de consulta médica y bodega para almacenar las medicinas».⁴³

Los días en el hospital comenzaban con ‘trabajo de evangelización’ en la sala de recepción, la cual estaba adornada con imágenes de las sagradas escrituras que servían

para instruir a los que podían leer, mientras esperaban ser atendidos. En la misma sala de espera había un pequeño órgano que miss Yates utilizaba para entonar los himnos de alabanza y oraciones respectivas. Acto seguido, les leían porciones de la Biblia y les explicaban el mensaje de aquellos pasajes. Luego del servicio religioso, los pacientes pasaban a la sala de consulta con la «señorita doctora». Cada día llegaban alrededor de sesenta pacientes. Muchos de ellos llegaban luego de «cinco días caminando». La fama del hospital y la «señorita doctora» abarcaba un amplio territorio.⁴⁴

La eficacia en los tratamientos médicos le ganó prestigio a la misionera, así como el esquema evangelizador y educativo que conformaba el hospital de la misión. Según la testigo de estas hazañas, la gente atribuía el éxito del tratamiento médico-científico a la fe que profesaba tanto la enfermera como sus pacientes. Eran, en otros términos, ‘actos de Dios’. Una vez finalizada la rutina de evangelización y curación de las dolencias físicas, aquellos pacientes que sabían leer frecuentemente compraban una copia del Nuevo Testamento, y si no tenían suficiente dinero, las misioneras les regalaban folletos de las sagradas escrituras para que las llevaran a casa y rezaran en familia.

Similar a lo que ocurría con Mariquita Cayupil en las misiones católicas, la ayudante indígena de su homólogo anglicano era Delfina Sequel. Como exalumna de la misión, colaboraba en todas las labores antes mencionadas, pero además, les «leía en voz alta el evangelio a los pacientes del hospital en el idioma mapuche, el mapudungun». Las misioneras reconocían el rol fundamental que estas mediadoras culturales representaban y por ello fomentaban su formación técnica, entrenándolas como enfermeras-misioneras. De ese modo podían «destruir el poder que aun gozaban las machis» dentro de la sociedad mapuche, principales enemigas de las misioneras.⁴⁵

Los principales centros de las misiones anglicanas estaban ubicados en Chol Chol, Quepe y Temuco. Desde estos centros se generó una red de subestaciones misionales en las zonas más rurales entre comunidades mapuches. Los objetivos eran los mismos: evangelizar y educar a los indígenas de esas localidades. El sistema era eficiente en función de la cobertura dado que cubría las zonas intermedias entre los tres grandes polos misionales mencionados anteriormente. La alfabetización que suponía el aprendizaje de las ‘verdades’ contenidas en las sagradas escrituras, sin duda contribuyó al incremento de las tasas de alfabetización de la zona en pleno corazón de la Araucanía. Sin embargo, no es posible cuantificar con precisión, dada la falta de estadísticas que apuntaran al análisis del número de mapuches, niños y adultos que aprendieron a leer en

su interacción con estos centros misionales. Por lo mismo, los estudios de caso, en base a una metodología etnográfica, dan luces al respecto de la cobertura educativa en la zona de la misión anglicana.

Hubo también subestaciones misionales que superaban los límites de la casa o ruca familiar y lograron constituirse en escuelas de mayor envergadura. El caso de Collimallin resulta representativo porque se ubicaba a medio camino entre Temuco y la misión de Chol Chol. Su profesora era miss Brook, y recibía en su escuela a alrededor de ochenta niños indígenas. Cuando Kathleen George la visitó a comienzos de los años 1930, miss Brooks le confesó lo aislada que se sentía durante los inviernos, cuando los indígenas no enviaban a sus hijos a su escuela.⁴⁶ Si bien los tres grandes polos misionales de la misión araucana estaban dirigidos por hombres, el trabajo en terreno era realizado mayoritariamente por mujeres. Misioneras extranjeras y sus ayudantes indígenas, exalumnas de los internados, recorrieron la provincia de Cautín de manera más silenciosa, evangelizando y educando a la población mapuche.

Otro ejemplo de esta red de misiones desplegadas en la Araucanía por los anglicanos fue la misión de Molco, situada equidistante de Temuco y Quepe, dos de las sedes principales. En la misión de Molco también funcionaba una escuela a cargo del misionero mister Saldaña, que previamente atendía la misión de Pelal, en las cercanías del lago Villarrica. Esta red de misiones protestantes ha sido estudiada previamente, pero sin atender en particular el funcionamiento de las pequeñas estaciones misionales desplegadas y conectadas entre sí al alero de los tres grandes centros. La conectividad entre nodos educativos es una novedad que ilustra la creatividad de la misión anglicana para superar las limitaciones que presentaba el mundo rural mapuche, a la vez que demuestra la efectividad de la educación en los internados ubicados en Chol Chol y Quepe.

Según Kathleen George, a comienzos de la década de 1930, la misión de Chol Chol tenía a su cargo quince estaciones misionales rurales con más de trescientos alumnos en sus escuelas.⁴⁷ Quepe por su parte tenía siete estaciones misionales rurales funcionando, con escuelas que atendían a alrededor de doscientos cincuenta alumnos indígenas. Estas estaciones eran atendidas por expupilos de las escuelas-internado de Chol Chol y Quepe, a quienes no se les pagaba salario, realizando sus labores educativas de manera gratuita.⁴⁸ Asimismo, los jóvenes misioneros mapuches visitaban a otros exalumnos de los internados de Chol Chol y Quepe, manteniendo una vibrante comunidad de mapuches

alfabetizados, multiplicada gracias al sistema de red que construyeron y a la capacidad de sus dos internados principales de generar indígenas letrados y entusiastas en la propagación de su fe, debido a la educación que requería la adopción de la misma.

Otro ejemplo de esta red y su funcionamiento es la estación misional de Malalche, ubicada a quince kilómetros de Chol Chol. Su escuela era dirigida por el profesor Segundo Cayul, educado en el internado de Chol Chol. Administraba las labores educativas con ayuda de otra expupila del internado de niñas, Magdalena Cayul. Ambos sostenían la escuela en Malalche y dirigían el servicio religioso los domingos en el mismo espacio, que durante la semana utilizaban como aula en la escuela.⁴⁹ Todos estos ejemplos sirven para trazar la red educativa de la misión anglicana en territorio mapuche y la importancia que tuvieron las mujeres en el mantenimiento de dicha red. Sus relatos son historias mínimas, que en su conjunto adquieren valor histórico por el hecho de constituirse como un nuevo actor social dentro del pueblo mapuche.

Una vez al mes, cuando el tiempo lo permitía, estos expupilos, mapuches evangelistas y educadores de su pueblo, se reunían en sus respectivos centros para «reportarse y recibir consejos» de los misioneros de Chol Chol y Quepe. Adicionalmente, una vez al año estos se congregaban en Temuco para una conferencia general, a la cual asistían autoridades del gobierno, lo cual muestra la relevancia que llegó a tener la red educativa anglicana en la región.⁵⁰ A nivel organizacional, es interesante comparar este sistema con el magisterio de la Araucanía y las posibles rivalidades que sostuvieron en su competencia por llegar a más familias en las zonas rurales. El magisterio de la Araucanía sin embargo confió mayormente en la capacidad organizacional de laicos no-mapuches, en contraste con la misión anglicana, cuyas bases estaban sostenidas en expupilos indígenas de sus internados, en su mayoría mujeres.

5. PEDAGOGAS MAPUCHE

La mujer mapuche letrada de este periodo también participó de los debates educativos en la arena política y pedagógica. En 1935, Herminia Aburto compitió en las elecciones municipales, y aunque no fue electa, su gesto es importante si consideramos que solo un par de años antes —en 1931—, las mujeres habían conquistado el derecho a voto en elecciones municipales.⁵¹

Las primeras organizaciones femeninas mapuches nacieron en 1937 con la Sociedad Femenina Araucana Yafluayin. Su principal objetivo fue «[...] echar las bases para la formación de una entidad cultural de mujeres de la raza aborigen y unir a todas las araucanas existentes en esta ciudad con fines puramente culturales».⁵² Pronto esta organización cambió de nombre a Sociedad Femenina Araucana Fresia. El nombre Fresia es un guiño a la Sociedad Caupolicán, dando cuenta de la astucia política de los grupos mapuches letrados involucrados en política y debates educativos. En este caso usaron la historia nacional para elegir el nombre de una ‘heroína’ indígena, esposa — según Alonso de Ercilla⁵³— de Caupolicán y apelar así a los sentimientos patrióticos que ambas figuras evocan en la sociedad chilena como ejemplos de valor y heroísmo nacional.⁵⁴ Fue una de varias estrategias que mujeres mapuche de la época utilizaron para sacar su voz y demandar un tipo de educación especial para su pueblo, enfatizando el ámbito cultural en la retórica de sus demandas.

Las pocas líderes mapuche en el ámbito político fueron en su mayoría profesoras. El ejemplo de Zoila Quintremil Quintrel es paradigmático. Para las elecciones de 1953 compitió por un puesto en el parlamento adscrita al Partido Democrático del Pueblo. Solo sacó 399 votos, probablemente porque en esa época la Corporación Araucana — liderada por Venancio Coñuepán— controlaba el mapa político mapuche de la Araucanía. Las demandas educativas de Zoila Quintremil eran de carácter integracionista. Según el relato de su hermana, «la idea de Zoila era sacar del fango a los mapuches. Ella no quería hospitales aparte, ni escuelas aparte, sino que integrar a los mapuches al grupo de los chilenos». Este tipo de integración debía venir de la mano con la conservación de sus costumbres e idioma, «como lo hace el inglés y el alemán que viene acá».⁵⁵

Zoila Quintremil también creó la escuela vocacional de Nueva Imperial, de la cual fue su directora. «La escuela tuvo cerca de 700 alumnas de las cuales alrededor de 500 eran mapuches». En la escuela se enseñaba bordado, costura y tejido de telar. Su talento y organización les permitió sustentar un taller en Nueva Imperial. «De ahí salieron muchas mujeres mapuches artistas en bordados y tejidos, pantalonerías y modistas, todas salían con una profesión. De esa manera las niñas mapuche aprendían a ganarse la vida».⁵⁶

En junio de 1935, Zoila Quintremil presentó una ponencia a la Concentración de Profesores de Escuelas de Carácter Indígena de Temuco, titulada «Características del Niño Araucano», en la cual propuso:

En primer lugar, ver y estudiar la manera de aplicar la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria para que estos niños vayan, se matriculen y asistan en verdad y regularmente a las escuelas. Sean estas escuelas especies de hogares, proporcionándoles los medios materiales y que hagan verdaderamente una labor social con los padres de familia y vecinos, es decir, dentro de las reducciones en que se halle situada. En segundo lugar, fundar colegios internados en el campo con maestros de su misma ‘raza’ [...], [y si no lo son] que tengan cierto cariño a la ‘raza araucana’.⁵⁷

Las primeras profesoras mapuche, como Zoila Quintremil, representan a un actor social nuevo de este periodo. Su condición de mujer mapuche, además de profesora, legitimaba su discurso educacional en favor de las mujeres indígenas que, como subgrupo, demandan al Estado, a las organizaciones indígenas y a la sociedad en su conjunto, mayores oportunidades de desarrollo considerando su especificidad cultural y de género como elementos importantes en el diseño de proyectos educativos.

Es necesario enfatizar que la mayoría de estos alumnos y pedagogos indígenas no eran líderes al estilo caudillista de las primeras generaciones de la primera parte del siglo. Desde distintos frentes plantearon la necesidad de crear una educación especial para el pueblo mapuche. La memoria de título de la profesora Zenobia Quintremil es un valioso testimonio de su visión sobre la enseñanza para el indígena y sus anhelos para transformarla. Sus temas principales fueron el deseo de aumentar sus conocimientos dentro de las posibilidades que el sistema escolar le ofrecía como joven indígena. Como era de esperarse, la reacción a esas experiencias fue la vivencia de constante ‘discriminación racial’, entre sus compañeros y profesoras en todos los niveles que cursó.⁵⁸

Los planteamientos sobre la urgencia de ampliar la educación entre la población mapuche considerando su especificidad cultural, expresaba una necesidad común de los sectores educados de la población mapuche, no así de los que vivían de la tierra esparcidos por el campo, quienes enviaban a sus hijos a las escuelas de los misioneros (católicos y protestantes) y recibían en sus casas las visitas de los mapuches catequistas, exalumnos de los internados. Aquellos jóvenes mapuches que lograron avanzar en sus estudios y conectarse más a los centros urbanos, adquirieron una conciencia histórica particular. Estos sectores educados intentaron darle cuerpo a sus demandas educativas organizándose y exponiendo sus opiniones, desde una identidad cultural mapuche resignificada, que no representaba, necesariamente, las necesidades del mundo rural mapuche.

ANEXOS

CENSOS DE POBLACIÓN

Años censos	Población mapuche total
1930	98.703
1940	115.880
1952	130.547
1960	138.894

Gráfico nº. 1
POBLACIÓN MAPUCHE EN LA ARAUCANÍA, 1930-1960

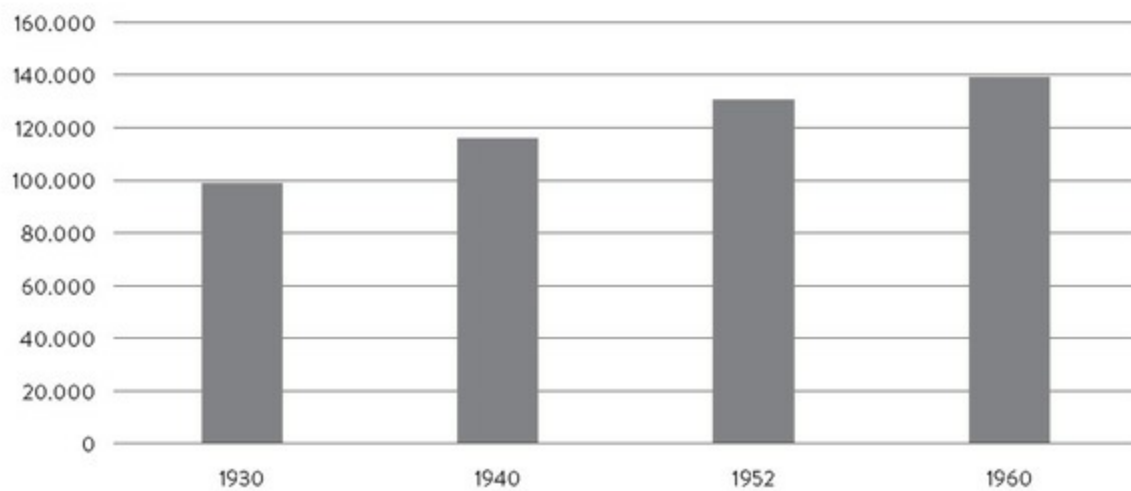


Tabla 1

Provincia	1940		1952	
	habitantes	%	habitantes	%
Cautín	91.383	24,4	95.710	26,2
Malleco	15.691	10,1	19.361	12,1
Valdivia	3.622	1,8	7.669	3,3
Arauco	2.933	4,4	4.291	5,9
Bío-Bío	1.451	1,1	2.248	1,6

Gráfico nº. 2
MATRÍCULA PROVINCIA DE CAUTÍN, 1934-1949

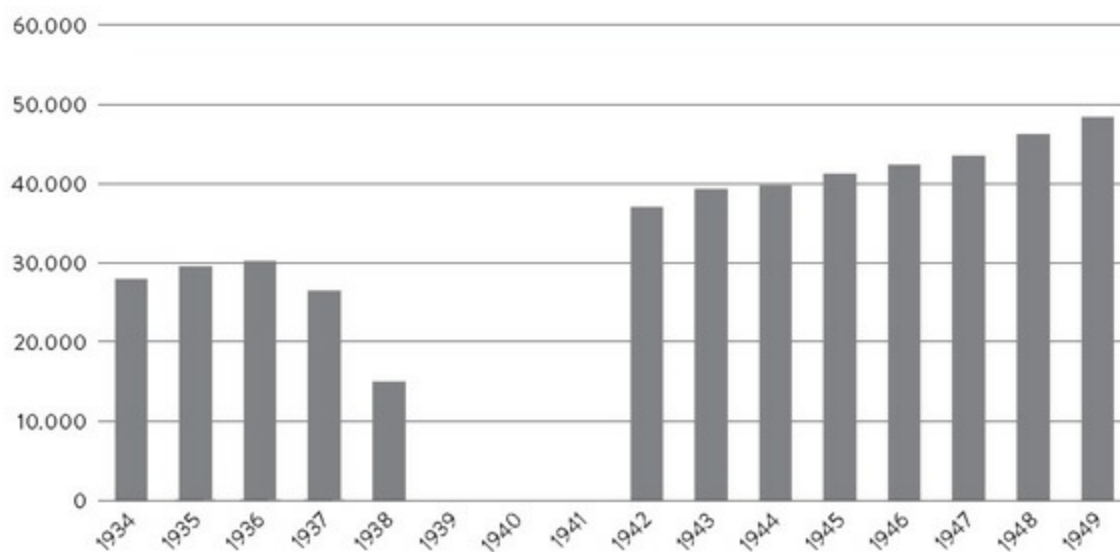


Gráfico nº. 3
VICARIATO DE LA ARAUCANÍA: ALUMNOS INTERNOS Y EXTERNOS

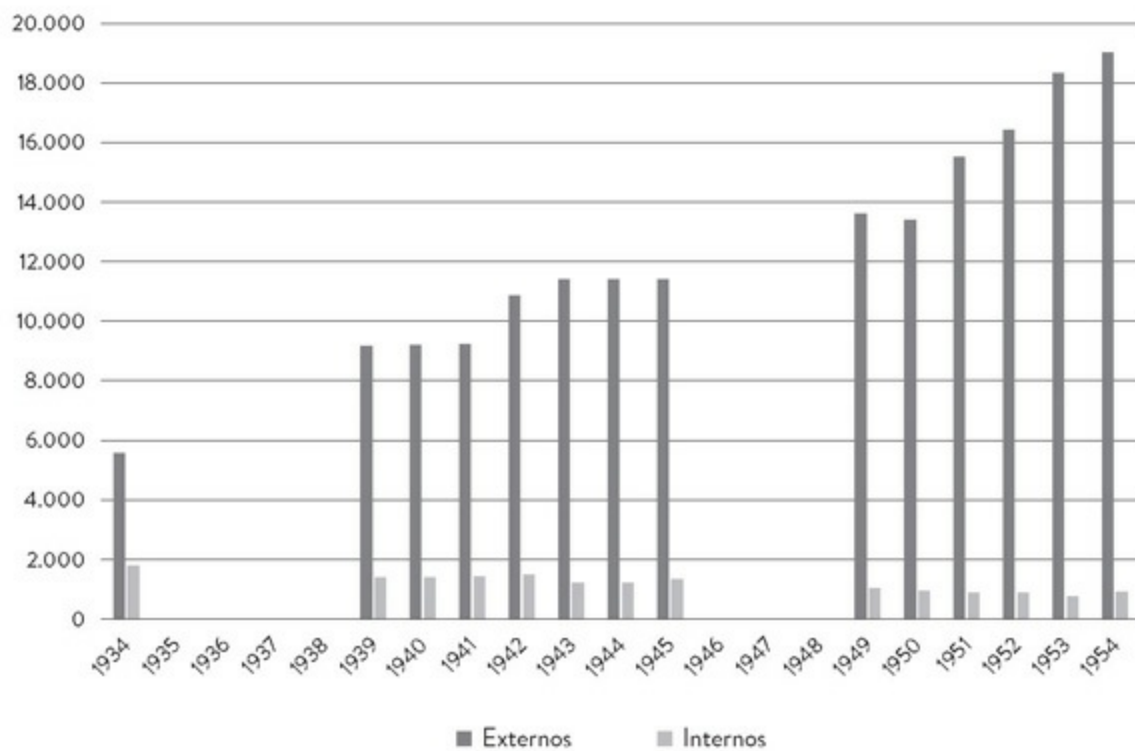


Gráfico nº. 4
VICARIATO DE LA ARAUCANÍA: NÚMERO DE ESCUELAS

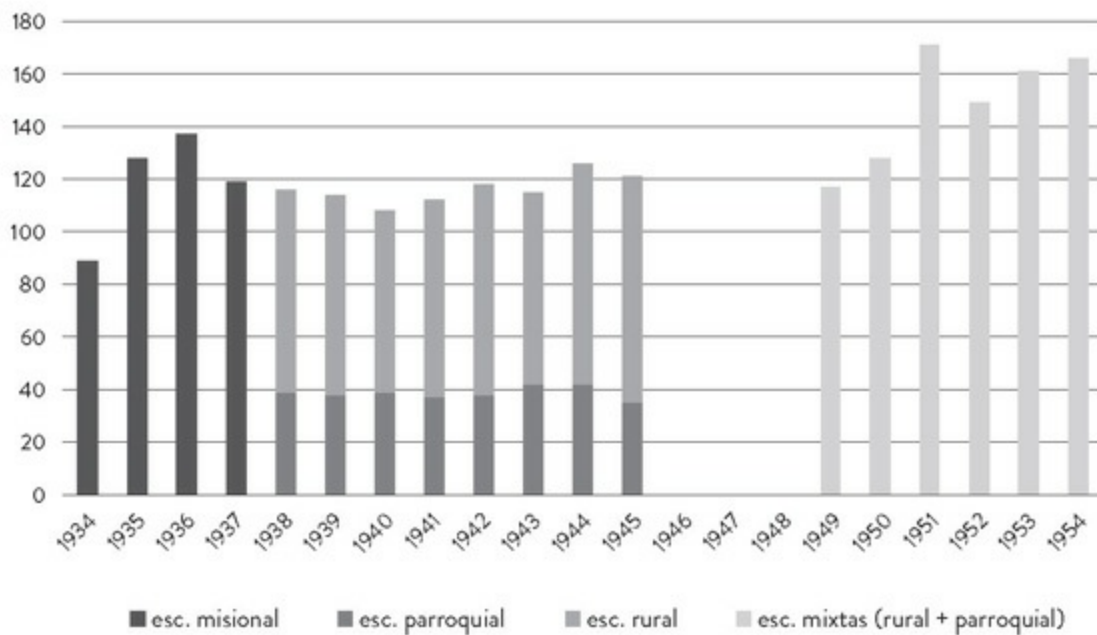


Gráfico nº. 5
VICARIATO DE LA ARAUCANÍA: RELIGIOSOS Y RELIGIOSAS

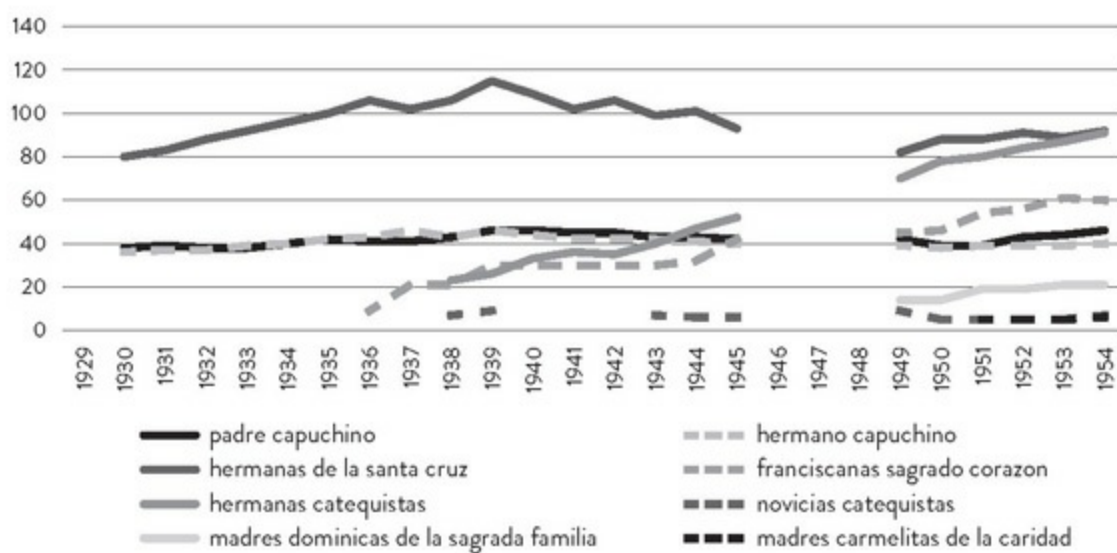
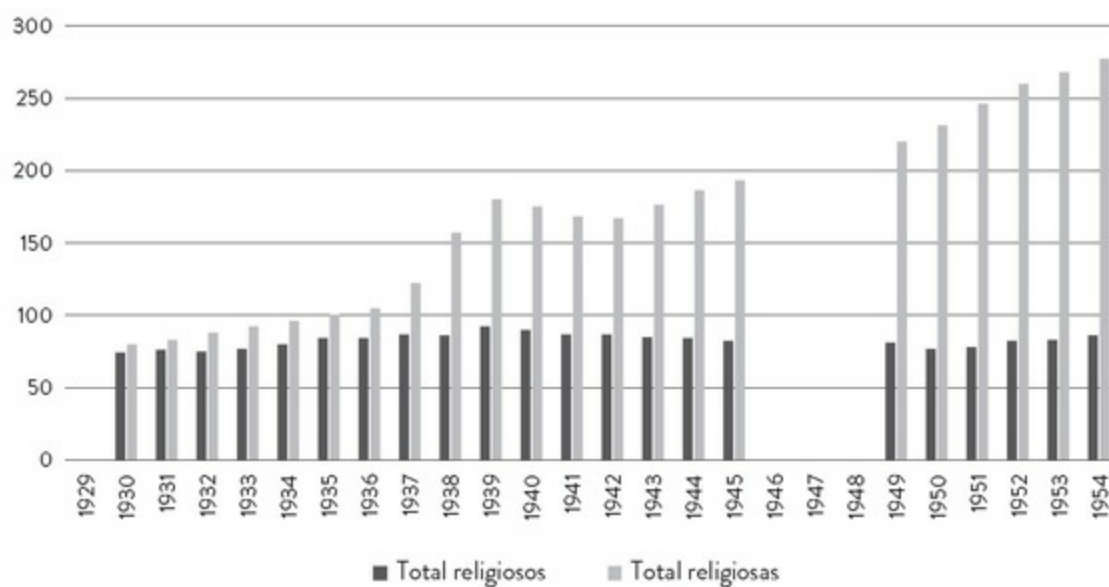


Gráfico nº. 6
VICARIATO DE LA ARAUCANÍA: RELIGIOSOS Y RELIGIOSAS





Mujer mapuche tejiendo una manta.

Fuente: Kathleen George. Among the Araucanians of Southern Chile. A Story of Missionary Work in South America. Londres: South American Missionary Society, 1931, p.8.



La enfermera Dorothy Royce y su asistente nativa, Mariquita Cayul, en Chol Chol.
Fuente: *Ibíd.*, p.24.



Estudiantes de Chol Chol retornando a casa para pasar las vacaciones.
Fuente: *Ibíd.*, p.32.



El personal y los estudiantes del liceo de hombres, Río Quepe.
Fuente: Ibíd., p.40.



Clan familiar: una familia de Alepue junto a la abuela materna de los niños.
Fuente: Inez Hilger. Araucanian Child Life and Its Cultural Backgrounds. Washington DC: Smithsonian Institution, 1957, p. 77.



Niños en edad suficiente para llevar responsabilidades.

Fuente: Inez Hilger. Araucanian Child Life and Its Cultural Backgrounds. Washington DC: Smithsonian Institution, 1957, p. 74.



«¿Siempre llevas zapatos?», pregunta la niña.

Fuente: Inez Hilger. *Araucanian Child Life and Its Cultural Backgrounds*. Washington DC: Smithsonian Institution, 1957, p. 74.

LA EXPERIENCIA LICEANA: MEMORIA, SOCIABILIDAD Y POLÍTICA¹

Sol Serrano

El jueves 9 de septiembre de 1954 Gabriela Mistral arribó a la Estación Central de Santiago en el tren presidencial. En un auto negro descapotado recorrió la Alameda hasta el palacio de La Moneda. La escoltaban cincuenta liceanas vestidas con sus impecables uniformes. Las veredas estaban atiborradas de gente que la vitoreaba. Destacaban, formados en primera fila, todos los estudiantes de los establecimientos públicos de la ciudad, a los cuales se les había asignado meticulosamente la cuadra que ocupaban. A lo largo del trayecto, como un murmullo y un himno, Gabriela Mistral escuchó recitar sus poemas. Hacía nueve años que no visitaba Chile. En el intertanto, en 1945, había ganado el Premio Nobel de Literatura.

Ni en el más remoto sueño aquellos políticos e intelectuales que habían forjado una representación progresista de la historia republicana chilena podrían haber imaginado un momento tan prístino que encarnara el relato que sustentaba su proyecto político. La historia era perfecta: una modesta maestra de escuela rural, más tarde directora de liceo, ganaba el Premio Nobel y era, además, una ferviente defensora de la educación como instrumento para instaurar la democracia y la justicia. Ese era el país construido por la educación pública.

Años antes, en 1941, las calles se habían poblado para despedir los restos del presidente Pedro Aguirre Cerda, quien encarnaba el relato biográfico, intelectual, político y masculino del mismo proyecto. Eran amigos; fue él quien la protegió de las agresiones que había sufrido de parte del gremio por no ser pedagoga titulada, nombrándola directora del Liceo de Punta Arenas en 1919. Mistral le dedicó *Desolación*, su primer gran texto, de 1922, y él le dedicó a ella *El problema agrario*, publicado en 1929. Gabriela Mistral estaba agradecida de que el entonces ministro hubiera creído en

sus méritos, una modesta mujer autodidacta; y Aguirre Cerda lo estaba, a su vez, de su vocación por la educación rural y por su deseo de fundar una escuela que llevara el nombre de Domingo Faustino Sarmiento, fundador de la primera Escuela Normal de Preceptores en 1842 y profesor de la escuela de Pocuro, una pequeña villa en el faldeo de la cordillera de los Andes, pueblo natal de Aguirre Cerda, como él mismo se encarga de recordarlo. Ambas dedicatorias eran un guiño histórico y biográfico entre dos figuras emblemáticas de un relato: el de la democracia chilena.

La educación pública, forjadora de los valores republicanos, adquirió en este periodo su expresión más acabada y persuasiva como discurso. Su baluarte fue el liceo, formador de la clase media, que había derrotado a la oligarquía plutocrática y a la aristocracia agraria para forjar la república democrática.

El liceo tenía un sitio preferente en el gran relato histórico liberal-socialdemócrata, que sustentaba un proyecto nacional compuesto por la democracia, el desarrollo económico y la cohesión social. Un relato hegemónico en el sistema educacional que marcó la conciencia histórica de esos liceanos y liceanas que sintieron, vivieron y estudiaron una historia que trataba acerca de ellos mismos. La cultura liceana del periodo se caracteriza por la introducción del tiempo histórico como categoría epistemológica decisiva, es decir, por la formación de una conciencia histórica en que el pasado adquiere sentido en el presente para la transformación del futuro. En las palabras clásicas de Hans-Georg Gadamer, significa la plena conciencia de la historicidad del presente, fenómeno moderno que rompe con la tradición sobre la construcción del futuro.² La novedad reside en que la educación liceana incorpora la historicidad propia de un espacio y de un tiempo social y personal, ya no solo como una forma de filosofía de la historia —como interpretación de la historia occidental—, sino una historicidad orientada a participar de forma activa en la construcción del futuro. No cualquier futuro, sino aquel definido por los valores de la ciudadanía democrática en una sociedad específica. Ello se manifestó en los aprendizajes, especialmente en las disciplinas de historia y castellano, y fue una experiencia de vida para un nuevo grupo etario, que comprende a liceanos y liceanas que participaron de un espacio escolar en el cual compartieron una cierta cultura e interpretación del país.

Es, por tanto, un periodo en el que la enseñanza de la historia se aleja de la tradición clásica, cuyo objetivo era transmitir comportamientos ejemplares de los grandes personajes: los héroes se «historizan». Desde fines del siglo XIX, el liceo chileno clásico,

que aspiraba a educar en las verdades permanentes del conocimiento, incorpora de forma progresiva la particularidad de su propio contexto. Entra oficialmente al liceo —y también a la sociedad— una «nación cultural», una «cultura chilena» que quiere configurar lo identitario; una memoria, una tradición y una pertenencia, a la vez que un compromiso social capaces de cimentar la unidad de la nación. Sin duda, este periodo fue la última y la más exitosa experiencia de la educación pública como baluarte de cohesión ante la desintegración y el conflicto social. Ello era posible porque el liceo comprendía a un grupo muy pequeño que, aun siendo heterogéneo, pertenecía por el solo hecho de acceder a él, a los sectores medios y altos de la sociedad. Su constitución no inhibió el conflicto político de estas generaciones educadas en liceos públicos entre los años veinte y mediados de los sesenta, pero compartieron un *ethos* intangible, en parte republicano, en parte meritocrático, de constructores de la democracia chilena.

La representación del liceo como el hijo amado de la República se reblandece, sin embargo, a mediados de los años cincuenta. Los mismos que habían articulado ese relato, con férrea convicción política, empiezan a temer que el proyecto nacional entendido como una democracia social estuviera fracasando. Aquellos hombres y mujeres provenientes de la tradición liberal temieron el avance popular y de la izquierda, mientras que otros surgidos del tronco socialdemócrata abandonaban con desconfianza el reformismo. El liceo fue perdiendo su aura, especialmente ante sí mismo, de la mano de la escasez del erario fiscal. Ya no parecía ser el formador, para entonces, de una élite meritocrática nacional, regional y local. Sus aulas ya no pueden recibir a todos los jóvenes que quieren entrar; y muchos de los que lo logran desertan en el camino y aumentan los liceanos que reprueban el examen de bachillerato, al mismo tiempo que aumentan los alumnos de colegios privados que lo aprueban. Sin embargo, la identidad del liceo como agente de democratización fue poderosa. Su aura pervivió en la memoria y su crisis pareció para muchos —para los que pasaron por sus aulas y con seguridad para sus hijos y sus nietos— la expoliación del mismo relato que encarnaba. Incluso cinco décadas más tarde revive con más fuerza ante la decadencia de la educación pública.

Estas páginas tratan, en suma, sobre el relato que sustentaba el liceo, su sentido, construido desde afuera y desde adentro de las aulas; sus ritos de identidad, la interpretación histórica que lo sostiene y la pertenencia cultural que alberga; se detiene en las nuevas sociabilidades y las nuevas memorias que surgen en su interior; en sus

prácticas democráticas y en su reivindicación política ante su propia crisis. Este ensayo comienza con el recibimiento apoteósico de Gabriela Mistral en las calles y concluye con los liceanos y las liceanas ocupando las mismas calles para reclamar tanto por los espacios no otorgados como por las promesas incumplidas.

EL RELATO

La década del treinta se iniciaba llena de incertidumbre. Una crisis económica descomunal arrojó en su camino al único gobierno propiamente militar y autoritario de su frágil pero inteligible historia republicana. Entre la crisis comercial y el fin de la era del salitre se había levantado un sistema, si no más democrático en su participación, más complejo y comprensivo con los nuevos actores, que portaban conflictos de clase, de ideología, de proyectos políticos. Los sucesos políticos posteriores a la caída del gobierno militar de Carlos Ibáñez del Campo aparecen como «caóticos», pero eran producto de la reconfiguración del espacio social y político. La elección de Arturo Alessandri en 1932, apoyado por una coalición de derecha, ordenó el escenario en su sentido más esencial. Había un gobierno y un congreso elegidos por una diversidad de partidos; había autoridad como para fijar una política económica y encaminar el desastroso estado de la hacienda pública; era un gobierno antimilitar y antidictatorial; quería gobernar con la constitución presidencialista de 1925 y optó, como lo había hecho Diego Portales, por formar milicias republicanas para mantener el orden público, en parte frente a la delincuencia y sobre todo ante cualquier asomo de conspiración política. El miedo a la dictadura, a la insubordinación de la izquierda, al caos económico, al conflicto social, hizo del orden el objetivo del gobierno y también su ideología.

Diversos discursos convivían en el espacio público, pero hubo un relato que se levantó a sí mismo como proyecto nacional, uno que pretendía incorporar con mística y orden a la totalidad de los sectores al desarrollo económico y a la democracia social. Como todo verdadero relato, lo sustentaba una interpretación histórica según la cual la historia moderna era entendida como una ruptura con un pasado oscurantista, a través del progresivo desarrollo liberador de la razón; historia progresiva e historia progresista, cuyo actor principal era la clase media formada por la educación pública. Este nuevo estrato social bien podía ser una abstracción, pero era un concepto claro por contraste.

Un importante historiador del periodo, la quintaesencia del Estado Docente, abogado y rector de la Universidad de Chile, profesor de derecho constitucional en el Instituto Nacional (IN), Domingo Amunátegui Solar, escribió una *Historia de Chile* dirigida a los cursos de humanidades de los liceos, donde se preguntaba por qué Luis Barros Borgoño, el candidato de la vieja aristocracia, había sido derrotado en la elección presidencial de 1920 por Arturo Alessandri Palma, un aspirante al sillón presidencial que prometía el cambio. ¿Cómo la clase media había tenido la audacia de derrotar a sus antiguos dominadores? La respuesta era clara:

la acción continua de la enseñanza del Estado, desde Chiloé a Tarapacá, los profesores de liceos y de la Universidad habían iniciado en la ciencia y emancipado de añejas preocupaciones a millares de jóvenes que no pertenecían ni a la aristocracia de la sangre, ni a la aristocracia del dinero.³

La educación entendida como constructora de la comunidad política había recorrido la historia republicana ante el diagnóstico de las fracturas de la sociedad. Todo indica que en este periodo el valor a construir era el de una cohesión social basada en el desarrollo económico. Amanda Labarca sugería con lucidez que al interior del sistema social jerárquico del pasado, predominantemente agrario, la cohesión había sido dada por la subordinación. Era en la sociedad del presente, con grupos más autónomos y relaciones menos jerárquicas, donde la unidad debía ser levantada mediante la deliberación.⁴

El liceo es un espacio político. El espacio ideal que conjugaba unidad nacional, orden, jerarquía y democracia. Los énfasis de estos valores y sus relaciones diferenciaban a unos grupos de otros. El discurso no fue unívoco ni tampoco perfectamente estructurado: formaba parte de la retórica de liberales laicistas, radicales socialdemócratas, sectores socialistas y también, aunque desde otro marco ideológico, de comunistas. Recorría desde la alta política, las profesiones, la intelectualidad, la burocracia estatal, hasta las autoridades educacionales y la comunidad escolar. Lo reiteraban los presidentes en ejercicio. Formador de la élite gobernante, dirá Alessandri,⁵ pero también de los valores morales, sociales, culturales y cívicos, señalará Aguirre Cerda; y lo sintetizará Juan Antonio Ríos al afirmar que:

la obra profunda y permanente con que el liceo chileno ha propendido la formación cívica y cultural de la Nación, elevando el nivel de nuestras clases medias y dirigentes y dando al país el grado de estabilidad social y política, ha hecho de la vida nacional un ejemplo de Democracia tranquila y progresista.⁶

La descripción anterior campea como autorrepresentación en directores, profesores y alumnos. El Instituto Nacional *es* el discurso en sí mismo. «Puede decirse sin exagerar que la vida de Chile independiente es la vida de su primer colegio de enseñanza secundaria», señalaba el primer número de su afamada revista.⁷ El Liceo N° 1 de Niñas, aunque más reciente, no se quedaba atrás: «En todos los ambientes intelectuales y sociales destacan nuestras ex alumnas. Actualmente las hay en Escuelas Universitarias y múltiples actividades de la vida ciudadana».⁸ La directora declaraba ufana que en sus aulas se formaba la «elite» que había cambiado el rol social de la mujer. Si en su fundación «se dejaba establecido que no se prepararía para el bachillerato sino para hacer de la niña una buena madre de familia y una mujer eficiente para la sociedad», ahora casi todas las alumnas daban el examen.⁹ Aquello se reiteraba con menos pompa pero no con menos solemnidad en múltiples liceos. El Liceo de Hombres Rancagua, arengaba su director en la celebración de su 110 aniversario, había sido la luz de la ciudad. Los liceos «han sido [...] los que han generado una clase media culta, progresista y creadora que ha sido la que ha organizado la vida cívica del país».¹⁰ El director del Liceo de Los Andes defendía la educación pública frente a la religiosa por ser «la conciencia cívica y democrática de Chile».¹¹ Otro director, esta vez del joven Liceo Barros Borgoño, mostraba con orgullo que un liceo popular hubiera llegado a ser de alta calidad, y el presidente del centro de alumnos lo secundó con un discurso que bien podría haberlo pronunciado el rector de la Universidad de Chile: desde los albores de la República, el Estado Docente había triunfado en la construcción de la educación nacional y era deber de su generación «completar la obra de la emancipación política que nos legaron los próceres de la Independencia, incorporando al patrimonio cívico de la República los beneficios incalculables derivados de la emancipación de los espíritus».¹²

El discurso del liceo como constructor de la civilidad se entremezcla con el de formador del sentimiento nacional. Ello no tenía nada de nuevo. Es la definición del término, tan ambiguo y controvertido, la que cambia históricamente. Aunque el nacionalismo, aquella expresión que exalta la patria como un ser orgánico que se debe defender hasta con la vida, nunca abandona del todo la escena, en este periodo adquiere contenidos culturales y de solidaridad social. El gobierno de Pedro Aguirre Cerda marcó un punto de inflexión: su concepto de educación era más amplio que el sistema escolar, aunque lo comprendía. El inigualable éxito de su lema «gobernar es educar» apuntaba a una transformación cultural. Luego de asumir la presidencia, Aguirre Cerda convocó a

un selecto grupo de científicos, profesionales, militares, empresarios, comerciantes y educadores para que apadrinasen «un movimiento espiritual destinado a fortalecer el sentimiento de chilenidad [...]».¹³ Así se formó la Campaña de la Chilenidad, de la Defensa de la Raza y de la Alfabetización.¹⁴ Ambos términos evocan racismo y nacionalismo, especialmente en 1939, sin embargo, en el contexto político chileno raza era un concepto sanitario (insalubridad, desnutrición) y chilenidad comprendía la pertenencia a la nación como un compromiso social y económico, más que militar y xenóforo.

La campaña tuvo su aplicación específica en el liceo. El programa contemplaba la revisión de los planes de estudio, concentrando su análisis en los de historia, geografía y educación cívica, para que no fueran «simples relatos o registros de hecho», sino «inspirados en una doctrina formadora del hombre socialmente útil que exalte y consolide la organización político-social de la República»; su enseñanza debía contribuir «a formar en los alumnos una justa apreciación de la realidad nacional y una actitud de crítica constructiva que los induzca a superarlos».¹⁵ La orientación tenía fuertes elementos de la Escuela Nueva,¹⁶ y por ello el presidente pidió al Liceo Experimental Manuel de Salas que elaborara un proyecto para «intensificar en todas las actividades nacionales, el sentimiento de chilenidad».¹⁷ Era un proyecto que el Liceo había iniciado en 1936 y muestra el paso de un concepto romántico y sacrificial de lo nacional a uno analítico y de cambio social. Los alumnos investigaban los problemas nacionales tomando como fuentes la prensa y las obras sociológicas, y realizaban entrevistas y encuestas sobre «actitudes cívicas», lo cual era utilizado como insumo para el curso de educación cívica. Proponía conocer «nuestros valores», la apreciación de «nuestras características nacionales» y la «acentuación de los sentimientos de nacionalidad».¹⁸ La nación, en términos conceptuales, dejaba de ser una abstracción para dar paso a la construcción de una realidad histórica y, por ello, requería otra epistemología. Había que investigarla, conocer su cultura expresada como literatura, ciencias, educación y arte; pero también había que conocerla experiencialmente, a través de acciones sociales en sectores populares. La tercera dimensión del proyecto consistía en que los alumnos se comprometieran con la sociedad a través de su capacidad de deliberación y de decisión en nuevas instancias de participación, como los consejos de curso y los centros de alumnos. Este proyecto, que a fines de los años treinta era experimental, se extendió y había permeado a casi todos los liceos hacia fines de los cuarenta y mediados de los

cincuenta. El nacionalismo no se retira: entrelaza elementos nuevos con residuos tradicionales.

Si la enseñanza de la historia debía ser analítica y crítica, debía también ser pedagógica. Para el Liceo Manuel de Salas, se debía formar la «adhesión incondicional a la Patria [...] poniendo de relieve el valor de cada uno de los hombres e instituciones que han contribuido a engrandecerla y dignificarla [...]». La chilenidad debía ser transversal a todas las asignaturas y exaltar «el orgullo de ser chileno, fundado en las condiciones sobresalientes que caracterizan a nuestro pueblo».¹⁹ El mismo entrelazamiento se refleja en los ritos; la relación entre sentimiento nacional y rituales cívicos ha sido extensamente estudiada y aquí interesa solo su observación al interior del liceo. En efecto, la celebración de las efemérides nacionales fue vertical. El poder central las impuso de tal forma que induce a dudar si acaso tenían arraigo en sí mismas. No eran nuevas, solo que antes estaban concentradas durante el 21 de mayo y el 18 de septiembre.²⁰ Su ampliación estuvo ligada a las instituciones de la defensa nacional, las cuales reclamaron su papel en la Campaña de la Chilenidad y que procuraron, a través del Ministerio de Educación, la activa participación de estudiantes en las festividades oficiales realizadas en los centros de las ciudades. Junto a otras organizaciones sociales como la Cruz Roja, los veteranos, los bomberos, los *boy scouts*, los cadetes o conscriptos, estaban los liceanos que constituían el grupo más numeroso y el más destacado entre los escolares del desfile y de celebraciones militares como la Batalla de la Concepción.²¹ Sin embargo, el Programa de Defensa de la Raza revela —al contrario de lo que se suele sostener para este periodo— que los ritos cívicos no eran una práctica regulada y establecida dentro del liceo; eso es lo que cambia. El programa denunciaba que la bandera nacional no era tratada con el debido respeto,²² la mayoría no tenía mástiles, los alumnos no se sabían el juramento a la bandera y tampoco ¡la letra de la Canción Nacional!²³ Fue en 1941 cuando el gobierno ordenó un protocolo estricto: el izamiento de la bandera todos los lunes; el aprendizaje obligatorio de la Canción Nacional e himnos patrios, como el Himno de Yungay. Los ritos cívicos se militarizan al mismo tiempo que se inicia una velada competencia para definir quiénes son los héroes de la patria. Bernardo O'Higgins se introduce al ritual cívico escolar por voluntad expresa de Aguirre Cerda, quien lo propuso como un héroe «cuya personalidad se destaca como un símbolo de la solidaridad americana y de nuestra vida democrática».²⁴ Nuevamente el Liceo Manuel de Salas recibió el encargo de «construir al héroe», y de

allí surge un O'Higgins más histórico que apologético, el gobernante ilustrado más que el militar. Se creó la efeméride del natalicio de O'Higgins y el desfile de la comunidad escolar ante su busto situado en la plaza.²⁵ Se instauró una semana en su honor, donde su figura debía ser destacada en varias asignaturas y en actividades extracurriculares. El Ministerio de Educación enviaba material iconográfico —poco— y biografías donde lo hagiográfico convivía con una narrativa documentada de la vida de un gobernante ilustrado, liberal y democrático, fundador de instituciones, especialmente educacionales. «Vivimos hoy —señaló la directora del Liceo N° 1 de Niñas— el día más lleno de evocaciones y grandezas para nuestra alma de patriotas». O'Higgins abolió los mayorazgos y promovió una educación libre de los prejuicios religiosos y del dominio del clero, a través de las escuelas lancasterianas para hacer «de los chilenos ciudadanos conscientes de una democracia».²⁶ Había diversas formas de levantarse como héroe.

Las semanas dedicadas a Arturo Prat y a Bernardo O'Higgins se celebran en todos los liceos. Las revistas escolares se llenan con su iconografía, el profesor de castellano escoge el mejor poema, el de historia la mejor declamación, el de música prepara al coro para que todos participen en el acto que se inicia con la canción nacional, le sigue una alocución patriótica, y finalmente recitación y número musical. El esquema se repite el 21 de mayo y el 20 de agosto con asombrosa simetría en liceos, escuelas superiores y escuelas primarias de todo el territorio. El formato revela la homogeneidad lograda por el gobierno central. Los discursos obedecen a un modelo establecido. No importa si es en San Fernando, Ovalle, Osorno o Santiago, si el liceo es masculino o femenino: la festividad se replica con mayor o menor fastuosidad.²⁷ Los más prósperos concluían con un «brindis» e incluso con un banquete.²⁸ Las Fiestas Patrias, en cambio, se celebraban en los desfiles de la ciudad. Sin embargo, al interior de los recintos educacionales también se desarrollaban algunas actividades.

La relación establecida entre efemérides patrias y nacionalismo ha sido algo mecánica. Es usual que se las estudie de forma aislada y que la conclusión de su importancia sea tautológica. Es cierto que su estructura estandarizada a nivel nacional y su sistematicidad y simultaneidad en el tiempo fueron una experiencia común que reforzó la pertenencia nacional. Pero es necesario situarlas en el conjunto de actos y celebraciones que no dejaron de aumentar, hasta el punto de que en un liceo de niñas llegaron a tener veintiún actividades en un mes.²⁹ Y en ese conjunto, las efemérides nacionales fueron las que menos colaboración y entusiasmo despertaron en los propios liceos.

Si los militares habían sido perseverantes en mantener una memoria histórica, e identificaban lo nacional con lo militar; si los gobiernos fomentaron los actos cívicos, la memoria histórica cultivada por la comunidad educativa fue la más persistente y la más viva. Fue a la que más tiempo le dedicaron los profesores, de acuerdo a las actas de sus Consejos. Y lo mismo pasó con los estudiantes. La celebración más importante del liceo no fue ninguna de las dictaminadas por el gobierno central sino por ellos mismos: el aniversario del liceo. No importa si era el aniversario 120 del Instituto Nacional, con sus oropeles republicanos y la asistencia del propio presidente de la República, o el Liceo de Hombres N° 6 de Santiago, ubicado en el paradero 8 de la Gran Avenida, que celebró su séptimo aniversario con actividades recreativas, incluido un campeonato de básquetbol con el IN; o el Liceo N° 1 de Niñas, cuya celebración duraba una semana; o el Liceo N° 13 de Hombres de La Granja, en ese entonces ubicado en uno de los barrios periféricos más pobres de la capital, que celebró con la comunidad su sexto aniversario en 1964.

A pesar de las diferencias, la estructura de la celebración es semejante. Ahí están los símbolos nacionales —el himno, la bandera—, pero a su lado ahora se erige también la bandera del liceo y su estandarte. Más aún, se entona el himno propio compuesto, posiblemente poco tiempo antes, por el profesor de música. El director pronuncia un discurso, el profesor de historia hace una breve reseña histórica, un alumno declama un poema alusivo al liceo; le siguen números artísticos a cargo del coro, un baile de los alumnos a cargo del profesor de educación física y si hay algún talento particular, se lucirá el dotado para la guitarra o el piano. En liceos ricos o pobres, los profesores comparten un almuerzo o un desayuno con invitados especiales. La comunidad escolar en pleno va en romería al cementerio a depositar una ofrenda a los profesores fallecidos y a continuación, de vuelta en el establecimiento, rinden homenaje a los profesores jubilados. Las celebraciones concluyen con un acto deportivo en el día y una *kermesse* o cenaailable en la noche. La comunidad local participa en esta efeméride que también es propia. Si al IN asisten prominentes políticos, incluidos exalumnos presidentes como el mismo Aguirre Cerda o Jorge Alessandri, al Liceo N° 1 de Niñas asistirá el ministro de Educación, el intendente de Santiago y, por varios años, la exalumna y primera dama Rosa «Mitty» Markmann, esposa de Gabriel González Videla. Son casos excepcionales, pero en todos los liceos del territorio las autoridades locales se hacen presentes. Es interesante saber cuáles eran porque revela el sitio del liceo en la comunidad local y en la estructura de la autoridad pública. Cuando el Liceo de Niñas de San Fernando cumplió

su quincuagésimo aniversario, las celebraciones fueron grandiosas. La directora hizo con esmero su lista de invitados: militares, sacerdotes, el médico del hospital, el jefe de impuestos internos, el juez de letras; el notario, el tesorero general, el administrador de correos y telégrafos; del seguro social, del Banco del Estado; las autoridades políticas: intendente, alcaldes, regidores, parlamentarios; la plana mayor del Liceo de Hombres y los directores de las escuelas de la ciudad; la sociedad civil compuesta por distintos clubes como el de Leones, las Damas Rotarias, bomberos, el director del periódico y de la radio locales.³⁰ Dependiendo si fuera capital de provincia o de departamento, las autoridades cambiarían de rango y de número, pero estarían todas.

La identidad del liceo se expresó de múltiples formas. Una de ellas es su toponimia, ya que desde fines del siglo XIX los liceos no tuvieron solo el nombre de la ciudad, sino que muchos de ellos adquirieron nombres propios. Así, se llamaron Miguel Luis Amunátegui, Valentín Letelier, José Victorino Lastarria, Diego Barros Arana, Manuel de Salas. Los liceos de mujeres tenían menos referentes entre los cuales escoger, por eso llevaron nombres patrióticos como Javiera Carrera o Paula Jaraquemada, pero también Mercedes Marín del Solar, Teresa Prat de Sarratea, y las grandes educacionistas Antonia Tarragó e Isabel Le Brun.³¹ Si en los inicios los nombres obedecieron a educadores de renombre nacional, les sucedieron los de carácter local, especialmente directores fundadores de los liceos. El Liceo de San Fernando se llamó Leonardo Schilling y el de mujeres, Eduardo Charme; el de Los Andes, Maximiliano Salas y así tantos más.

Una efeméride identitaria como El Día del Maestro, establecida por el gobierno en 1944,³² prendió como un reguero de pólvora en escuelas y liceos, inundada de discursos, poesías, homenajes, artículos que exaltaban su rol sacrificial. El género hagiográfico cambia de héroe a heroína: «La maestra es una santa mujer que nos guía por el sendero de la vida, debemos respetarla y quererla porque ella es nuestra segunda madre», escribía una estudiante de una escuela superior de Ovalle. Mientras que otra, del Liceo N° 1, le declamaba a su directora: «Viniste, oh manantial refrescante y vivificador, por caminos tal vez más luminosos para ser el aliento inspirador de este liceo [...] nosotros sentimos tus frescos dedos modelar nuestra arcilla y hundirse en ella hasta llegar a nuestros corazones, para dejar allí tus huellas para siempre [...]».³³ Las directoras y directores de liceos eran autoridades omnipresentes, sus rostros solían presidir las revistas de los establecimientos, sus cumpleaños son celebrados por la institución y se les da una

bienvenida pública después de cada viaje. La cronología del establecimiento se periodificaba de acuerdo a sus mandatos.³⁴

El liceo fortalece su identidad construyendo su propia memoria, que a su vez se inserta en un relato histórico político del cual es protagonista. Lo propio y lo «imaginado», la experiencia personal con la pertenencia pública y nacional parecieron en este periodo conversar.

REPRESENTACIÓN DE CHILE: LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

El relato político requería un fundamento histórico compartido por quienes se esperaba fueran sus principales portadores, aquella clase media formada al interior del liceo. No se trataba solo de una interpretación de la historia de Chile, sino del devenir histórico moderno occidental. Hacia comienzos de siglo, al paradigma ilustrado se incorporan los nuevos problemas sociales y desde una perspectiva cultural, el «realismo trágico moderno»,³⁵ principalmente a través de la literatura y su cruda representación de una dramática realidad social. Historia y literatura adquirieron un mayor carácter nacional al interior de un currículo escolar y, además, una historicidad propia. La enseñanza de la historia ha estado relacionada con la formación del nacionalismo; sin embargo, se requieren algunas distinciones: para efectos del periodo, la historia nacional fue minoritaria en los contenidos de la enseñanza de la historia en relación a la historia occidental: en el liceo chileno se leía a Jules Michelet, pero en el liceo francés América Latina no existía. Se leía a Verlaine y a Rimbaud, pero ningún estudiante francés sabía quién era Rubén Darío. Por ello, no deben homologarse sin más las experiencias de los países del Atlántico Norte con América Latina, que formando parte de la cultura occidental lo hacía desde una subordinación que, al mismo tiempo, la volvía también más cosmopolita. La enseñanza de la historia pretendía formar a los estudiantes en la pertenencia a lo que entonces se denominaba «historia de la civilización», a la Antigüedad clásica, a la tradición judeocristiana y a Occidente. El relato histórico analítico del proyecto socialdemócrata que aquí se estudia, es una interpretación de la historia moderna occidental como una historia de la libertad y de la democracia, de la cual Chile formaba parte. Esa fue la interpretación hegemónica en la enseñanza al interior de los liceos. Es difícil desentrañar las distintas apropiaciones que los estudiantes

pueden haber hecho de esta enseñanza, pero hay suficientes indicios de que ellos, aunque en forma diferenciada, respondieron en la clave interpretativa que les habían enseñado.

La enseñanza de la historia, introducida en los liceos a mediados del siglo XIX, trataba principalmente de la historia llamada «universal», por oposición a la historia «patria», la historia de Chile, que ocupaba un espacio menor.³⁶ En efecto, era una enseñanza enciclopédica y memorística. Un ejemplo original lo constituye el libro de clases con la materia que enseñó, sesión por sesión, un profesor de historia del Liceo de Rengo en 1925 y que da cuenta de la amplitud cronológica y de materias.³⁷ Fue contra ello que se rebeló la reforma de 1927, que propuso una arquitectura curricular conceptual y temática ordenada de manera cronológica, para abordar los cambios en una línea de temporalidad. Los programas de 1929 y de 1933 fueron epistemológica y conceptualmente una transformación crucial en la enseñanza de la disciplina.³⁸ La nueva estructura comprendía unidades temáticas que cruzaban la cronología como, por ejemplo, la unidad «Formas del Estado», que estudiaba el Estado absoluto teocrático, el absoluto monárquico —donde se incorpora el periodo colonial americano— y los Estados modernos, fruto de las revoluciones democráticas de fines del siglo XVIII. En aquellas unidades, Chile aparecía al final, dentro del marco general de Europa y América Latina.³⁹

La revisión de programas de estudio formó parte de la Campaña de la Chilenidad de Aguirre Cerda, concentrando su análisis en el curso de Historia de Chile. La comisión nombrada concluyó que requería más extensión y profundidad en los últimos dos años de humanidades.⁴⁰ El método más eficaz era incorporar materias del ramo en el examen de bachillerato que habilitaba para ingresar a la educación superior, como se hizo en 1941.⁴¹ Las respuestas fueron tan deficientes que se incorporó al currículo un curso específico de historia de Chile.⁴²

La enseñanza de la historia de Chile creció en dedicación e importancia. Dentro de los diversos cambios curriculares se mantuvo la interpretación liberal socialdemócrata: una historia progresista de la libertad y la emancipación de todas las formas de opresión —religiosas, políticas, económicas y también sociales—, a la cual se incorporaron las temáticas de la revolución industrial, la formación del proletariado y los derechos sociales. En los años treinta, la interpretación del Chile republicano no solo era liberal, sino propiamente «pipiola» —su versión criolla—, pues los principios de la Independencia se habían plasmado en la constitución liberal de 1828 y habían sido

derrotados por una sociedad semicolonial que siguió gobernando como tal durante la República Autoritaria (1830-1860). Los ideales liberales, continuaba esta interpretación, se habían incorporado a través de la educación pública, la laicización del Estado y la ampliación del sufragio, derivando luego hacia los ideales democráticos con la formación de la clase media, la formación del proletariado, las leyes sociales y la educación de la mujer. Tan clara era la orientación del programa, que recomendaba «insistir en el papel que ha desempeñado la educación nacional en sus tres grados, muy especialmente en la preparación de la ciudadanía para el funcionamiento y desarrollo de un gobierno democrático».⁴³ Los tres principales manuales escritos y editados en esos años por profesores de liceo seguían al pie de la letra los programas de 1929 y de 1933,⁴⁴ y profundizaban la interpretación señalada, según la cual el proceso de la Independencia había sido la lucha de una aristocracia católica contra una burguesía ilustrada. Estos textos incorporan un nuevo periodo, el de la República Democrática, caracterizado por el surgimiento de los sectores medios, la organización del proletariado y la superación del liberalismo individualista.

A fines de los años treinta la interpretación pipirola, la de ese liberalismo triunfante a través de las rupturas, se vuelve una historia gradualista por medio del manual más importante del periodo, el de Francisco Frías Valenzuela, incorporado al IN en 1938, declarado obligatorio en 1942 y luego extendido a todo el sistema educacional público y privado.⁴⁵ Frías formaba parte del corazón del *establishment* educacional: estudiante del IN, del Liceo de Aplicación y del Internado Barros Arana, estudió derecho en la Universidad de Chile y luego se recibió como profesor de historia en el Instituto Pedagógico, donde fue profesor auxiliar. Por décadas ejerció la docencia en el liceo Barros Borgoño. Posiblemente la clave de su éxito fue que escribió manuales para cada uno de los cursos de humanidades de manera sintética, orientados no solo a los profesores sino también a los alumnos. Más aún, su foco era la preparación para los exámenes del bachillerato⁴⁶. La base de su texto fue la obra de Luis Galdames, quien había iniciado un distanciamiento de la interpretación pipirola, optando por una visión más gradualista que rupturista. La Constitución de 1828, por ejemplo, en la interpretación gradualista, era un ideal utópico, mientras que la República Autoritaria, y el mismo Diego Portales, se adecuaban «al estado social de aquel tiempo»,⁴⁷ que requería orden y organización del Estado. Frías fue más lejos e incorporó algunas de las interpretaciones de la naciente historiografía conservadora, incluyendo con especial

énfasis la crítica de Alberto Edwards a la aristocracia terrateniente —pelucona y pipiola— que había sido doblegada por la gran figura de Portales, constructor del Estado. Frías incorporó de Edwards la visión antioligárquica, que coincidía con la liberal, sin hacerse cargo de que este culpaba al auge del liberalismo de la decadencia del Estado y, por extensión, de Chile.⁴⁸ Frías se separa ahí de Edwards, retomando la interpretación liberal de la ampliación de las libertades, de la educación pública, del ascenso de los sectores medios y la evolución hacia la democracia.

Sin embargo, Frías fue modificando levemente sus interpretaciones de una edición a otra. La edición de 1953, un momento crucial como se verá más adelante, demuestra desencanto, escepticismo o más bien frustración. La República Democrática había hecho avances sociales, pero el desgobierno se había vuelto crónico, producto del desorden de los partidos y sus luchas internas. Frías reinterpreta con cierto dramatismo la mirada progresista sobre el ascenso de los sectores medios. La clase media, escribe, esa que la oligarquía tiene por «siútica», y el bajo pueblo por «futres», que va de cuello y corbata, se formó por razones «intelectuales y morales» a través de la educación pública gratuita,

que permitió aun a sus miembros más modestos adquirir la instrucción necesaria para labrarse una situación en las carreras liberales. Así se formó una clase media ilustrada que bebió en los liceos fiscales las tendencias al laicismo y a la incredulidad que dominaban entre los maestros y los profesores de aquellos establecimientos.⁴⁹

El liceo, remataba, había descuidado la enseñanza para el trabajo y había creado un «proletariado intelectual» siempre descontento de su suerte. Era el final del relato histórico que había sostenido su propio mundo y el del liceo. La edición de 1966 no es más que una tediosa y deshilachada suma de hechos que se detiene en 1925. Es una historia sin un arresto de vida.⁵⁰

En el debate intelectual, ideológico e historiográfico, la interpretación liberal-socialdemócrata fue confrontada por una historiografía conservadora que tuvo un fuerte impacto en ciertos sectores de la élite.⁵¹ Su importancia intelectual e ideológica es innegable; Alberto Edwards y Francisco Antonio Encina tuvieron gran repercusión, especialmente este último por su monumental *Historia de Chile*, de amplia circulación, que se publicó entre 1940 y 1952. La relevancia que se le ha dado a la historiografía conservadora en cuanto interpretación hegemónica de la historia de Chile requiere, sin embargo, ser revisada. Dicha historiografía no fue preponderante en el periodo aquí tratado, fue desechada por la Universidad de Chile, que establecía el canon de la

academia y de la formación de profesores secundarios. La hegemonía que se le ha atribuido es *a posteriori* y nace en el periodo de la dictadura militar producto de su influjo ideológico luego del golpe de Estado de 1973. Es una proyección hacia el pasado que lleva a conclusiones erróneas, pues adolece de una debilidad metodológica bastante extendida, la cual confunde la historia intelectual con la historia cultural; hace equivalente el contenido de unas obras con sus formas de circulación y de apropiación, y los textos y programas de la enseñanza con su enseñanza en el aula.⁵²

En los círculos educacionistas la polémica historiográfica fue más bien débil. Pero la hubo. Cuando apareció el primer volumen de la *Historia de Chile* de Encina, un profesor del IN lo criticó con sarcasmo, resaltando su ignorancia en la investigación histórica, así como sus curiosos dones para auscultar el alma y las condiciones psíquicas de un pueblo. El autor cita con franca ironía y desprecio el párrafo en que Encina literalmente espolea a los iconos de la historiografía chilena de entonces: «A los que llamamos estructuras cerebrales heredadas de otras sangres, nos asombra la pobreza de vida interior [...] en inteligencias del corte de Amunátegui, Barros Arana, Sotomayor Valdés, Letelier y Lastarria».⁵³ El segundo tomo de Encina fue recibido con el mismo desprecio desde el IN, acusándolo además de plagio a Barros Arana. El crítico se dio la molestia de comparar los muchos párrafos que lo probaban.⁵⁴

La crítica historiográfica a los conservadores vino de los jóvenes historiadores del Instituto Pedagógico. Ricardo Donoso publicó en 1946 *Las ideas políticas en Chile*, que retruca expresamente *La fronda aristocrática* de Alberto Edwards, defendiendo la obra del liberalismo en la construcción de la democracia chilena. Muchos años más tarde, en 1969, escribiría una demoledora monografía titulada *Francisco Encina: Simulador*. Julio César Jobet publicó en 1953 su *Ensayo crítico del desarrollo económico-social de Chile*, en oposición a Encina, a quien criticó, a través de la *Revista de Educación*, su apasionada defensa de la colonización española, la exaltación apologética de figuras como Portales, Montt y Varas, así como su ataque sistemático a los liberales y a sus figuras, como Lastarria, Bilbao y Balmaceda. Finaliza así:

Es por esto que la obra del señor Encina tan interesante y atrayente por motivos de estilo, espíritu contemporáneo y soltura de interpretación es, al mismo tiempo, extremadamente peligrosa a causa de la fantasía que abunda en sus páginas y por su reiterativo afán de desprecio y condenación de las ideas y actitudes liberales y democráticas [...] es un verdadero arsenal histórico de la reacción nacional, estrecha y miope que bloquea el

progreso del país al impedir el desencadenamiento libre de todas sus fuerzas materiales y espirituales avasalladas en gran parte por los privilegios y las injusticias que ella mantiene intransigentemente.⁵⁵

La llamada «generación del Pedagógico»,⁵⁶ que empezaba a consolidar la historiografía profesional, abundó en críticos directos e indirectos a la interpretación conservadora. Hernán Ramírez Necochea publicaba *La Guerra Civil de 1891. Antecedentes económicos* en 1951, y Julio Heisse su *Historia constitucional de Chile* en 1954. Juan Gómez Millas era decano de la facultad de Humanidades y en 1953 llegó a ser rector de la Universidad de Chile. Esta es una generación hija del liceo, que se identifica con la tradición de la historiografía liberal-socialdemócrata. Fueron ellos los que formaron parte de las comisiones que ideaban el currículo de historia, y muy importante, quienes determinaban las preguntas del ramo en el bachillerato. Hubo debate historiográfico, no hegemonía de la historiografía conservadora.

En el liceo, la interpretación socialdemócrata siguió predominando. Así lo muestran los programas fielmente enseñados en el aula, según pueden testimoniarlo los libros de clases encontrados en los liceos. Era razonable que así fuera, pues las preguntas de los exámenes y las cédulas de bachillerato dependían de dichos programas. En un libro de clases del Liceo de Rengo, la profesora de historia dejó algunas pruebas de sus alumnos de tercer año de humanidades. Las preguntas tenían una clave interpretativa que confrontaba lo conservador con lo liberal, tales como la aplicación de Montesquieu a las constituciones americana y francesa; el significado de la invasión inglesa a Buenos Aires; la relación entre O'Higgins y la aristocracia chilena en la que se les pedía demostrar «su espíritu democrático». La última pregunta era sobre la importancia del movimiento literario de 1842. Las respuestas de los alumnos, aunque confusas, indican que los contenidos captados correspondían a la línea interpretativa indicada. Sabían que Montesquieu proponía la división de los poderes —aunque los confunden— y que esas constituciones fundaron repúblicas; la invasión inglesa a Buenos Aires probaba que los americanos podían defenderse solos y

[...] demostró así que los Virreyes son traicioneros que no se podía confiar, por lo tanto los americanos empezaron a gobernarse por sí mismo es decir eligieron ellos mismos sus candidatos. empiezan a odiar a los virreyes. desde Chile empezo a tener sus propios gobernantes [sic];

O'Higgins tenía mala relación con la aristocracia porque era hijo natural, era

democrático porque había abolido los títulos de nobleza.⁵⁷ Esto sucedía en un liceo de una ciudad media de provincia.⁵⁸

El examen de bachillerato decidía en buena medida las materias a tratar en el liceo.⁵⁹ La cédula de historia de Chile comprendía dos acápites, una de conocimiento y otra nominada de «desarrollo». Las materias predominantes fueron sobre el desarrollo político y cultural —especialmente educacional—, así como el desarrollo económico productivo y las relaciones exteriores con los países vecinos. Las preguntas de conocimiento eran de hechos, tales como: los estudios en la Universidad de San Felipe; estipulaciones del Tratado con Bolivia; profesores chilenos ya fallecidos, a los cuales se debían reformas importantes en la educación secundaria.⁶⁰ Las «preguntas de desarrollo» eran sobre temas tales como «Teoría del régimen parlamentario y su aplicación en Chile»; «Nacimiento y desarrollo del Partido Radical»; «Gobierno de O'Higgins y dictadura»; «Características del periodo parlamentario»; «Causas de la Revolución francesa». Las respuestas dependían del tipo de liceo, y en materias formales de contenido redacción y ortografía, las diferencias en las respuestas eran significativas, especialmente entre los liceos de la capital y de provincia, más que entre masculinos y femeninos. Sin embargo la hegemonía de la interpretación que aquí se quiere destacar, se hace evidente en preguntas y respuestas. Un alumno del IN respondió que el régimen parlamentario en Chile se caracterizaba por la debilidad del poder ejecutivo, y que si bien después de la Revolución del 91 se creyó que sería como en Inglaterra, por desgracia había sido un fracaso debido al gobierno de los partidos; conocía bien la historia del Partido Radical y su lucha por la separación de la Iglesia y el Estado; el crecimiento de la educación y la protección del proletariado.⁶¹ Un alumno del Liceo de la Unión respondió que el gobierno de O'Higgins podía considerarse una dictadura porque concentraba el poder en sus manos y «nadie podía andar después de las 24 horas».⁶² Un alumno del Liceo de los Andes explicó que la Revolución francesa había sido:

[...] organizada por la masa del pueblo, formada por la masa del pueblo que estaba cansada del opresor, falta de libertad y miseria sometidos por sus reyes, se vieron en la necesidad de revelarse y de esta manera [...] la monarquía absoluta y fue reemplazada por gente del pueblo. Con esto nace la libertad de obra u de pensamiento y desaparece la clase privilegiada. Esto demostró a los chilenos que podían independizarse del yugo español, sacudir sus cadenas y proclamarse libres, no dependiente de ningún país opresor [sic].⁶³

Una alumna del Liceo de Curicó caracterizó a la República Liberal como el predominio del parlamento sobre el ejecutivo, que culminaría en el parlamentarismo; se refirió a las reformas laicas, como las leyes del matrimonio civil y cementerios para disidentes y concluyó que, en general, «se trató de excluir al clero de su actuación en sus asuntos de la nación».⁶⁴

Estos son solo ejemplos sin valor estadístico, pero ayudan a sondear la hegemonía de la interpretación liberal-socialdemócrata en la enseñanza y aprendizaje de la historia, y permite aventurar que había un cierto relato compartido de la historia de Chile, en tanto una evolución del conservadurismo al liberalismo, y del liberalismo a la democracia. Es necesario insistir que ello no significa homogeneidad política, que no la hubo, sino un cierto sustrato común en la visión del país.

LA NACIÓN CULTURAL

El proyecto nacional socialdemócrata fue pionero en instalar la cultura nacional como un eje de cohesión identitaria. Esta fue una tendencia internacional durante el periodo de entreguerras, y se ve reflejada en el *New Deal* de F.D. Roosevelt, o en la Campaña de Alfabetización de José Vasconcelos en el México posrevolucionario. En Chile aquello que se entendía como «cultura chilena» no estaba en absoluto definido; más bien se fue construyendo en el campo educativo sobre la base de recoger tradiciones y fomentar el campo artístico, que florecía desde comienzos de siglo con sellos vanguardistas y críticos, muy distintos a los del siglo XIX. La reforma educacional del año 1927 propuso una institucionalidad dentro del ministerio para difundir la cultura a través de escuelas y liceos, y extender la creación artística a públicos amplios. Aunque se proponía darle jerarquía, en los hechos el Departamento de Cultura y Publicaciones tuvo un papel coordinador de la producción artística y cultural que se alojaba principalmente en la Universidad de Chile: organizaba funciones para público general y también para estudiantes, que comprendían tanto un repertorio clásico extranjero como uno contemporáneo nacional. Una sinfonía de Mozart y la obra teatral *Escenas campesinas* de Pedro Humberto Allende compartían la función, así como una pieza de Molière con una de Alejandro Flores, o las de Fernando Cuadra con obras de Federico García Lorca.⁶⁵ El Departamento organizó las Misiones de Arte, con piezas y compañías que

recorrían las provincias dando funciones pagadas para público general, otras a precios asequibles para estudiantes,⁶⁶ y las «funciones pedagógicas» con programas de menor duración, que podían incorporar compositores tan complejos como Rimski-Kórsakov o nuevas composiciones chilenas, que luego un profesor explicaba.⁶⁷ También se introdujo en las aulas el reciente cine nacional, que tenía un fuerte acento local, como fue el caso de la película *Manuel Rodríguez*. Junto al cine recreativo, se quiso utilizar el cine educacional importado desde el extranjero, pero muy pocos liceos tenían equipos de proyección. También la radio se usó como instrumento pedagógico en horarios donde los estudiantes pudieran escuchar en sus casas, pues había más aparatos de radio en estas que en los propios liceos. El fomento de una cultura nacional a través de nuevos medios de comunicación significó una tremenda novedad pedagógica, aunque aparecen poco en la vida escolar por las dificultades de su distribución. Posiblemente fue en la literatura nacional, así como en el rescate de una cultura popular donde este proyecto tuvo más impacto.

El liceo decimonónico se caracterizó por su formación clásica en las humanidades, enseñanza que el clasicismo moderno había retomado con sus temáticas atemporales y aristocráticas. No solo tenía poco interés por lo nacional, sino que era su misión descartar toda relación con la cultura popular, que era su opuesto, y su enseñanza, un contrasentido. Sin embargo, a comienzos del siglo XX, se introduce en la escuela —y en el liceo— una cultura que se llamó a veces folklore, a veces tradicional, a veces popular. Rescatar el carácter popular de la cultura, aquello que el romanticismo alemán había expresado con tanta fuerza, y que luego la lingüística había incorporado al estudio científico, se inició de modo institucional a través de los estudios del filólogo alemán Rodolfo Lenz, profesor del Instituto Pedagógico, rector interino del Liceo de Aplicación y participante de la fundación de la Sociedad de Folklore Chileno en 1909. Sin embargo, esta incorporación temática era totalmente ajena al liceo. El cambio del paradigma ilustrado clásico no era fácil. Cuando uno de los principales estudiosos del folklore chileno, Juan Uribe Echeverría, dio como tarea a sus alumnos del IN que recogieran manifestaciones de la cultura popular, varios padres protestaron. En su defensa, Uribe explicó al rector que:

[...] iniciar un trabajo nuevo, en la vida escolar trae sorpresas no siempre agradables. Reconozco que los padres de familia... tienen razón en lo que se refiere a la calidad ética y literaria de algunas hojas de versos recogidas

por los alumnos. Lamento sinceramente haber ocasionado molestias a la dirección del Instituto y por eso he decidido suspender estos trabajos de folklore para dedicarme a un tratamiento más estricto de las materias contenidas en el programa de castellano.⁶⁸

La reivindicación de la cultura popular formó parte de la Campaña de la Chilenidad de Pedro Aguirre Cerda. El Instituto de Investigaciones Folklóricas de la Universidad de Chile y el Servicio de Educación Física y Deporte del Ministerio de Educación prepararon materiales para introducir dichas manifestaciones a través de la enseñanza de la música, de la educación física y de actividades extracurriculares que construyeron algo así como una taxonomía de músicas y danzas consideradas típicas chilenas, diferenciadas regionalmente, y que ya estaban en desuso. A los liceos llegó el álbum de diez discos dobles titulado *Aires tradicionales y folklóricos de Chile*,⁶⁹ edición comentada con recopilaciones campesinas, que incluía la letra, la partitura y las figuras de los bailes. Había que aprender, como vemos, las danzas folklóricas nacionales;⁷⁰ así de muertas parecían estar en estos niños o estos jóvenes. Pero es más, había que normalizar los cantos o bailes vivos tradicionales. Los estudios permitían tipificar cuál era la forma «original» que se suponía correcta. Nada más revelador de este intento por fijar «lo tradicional» que las cartillas enviadas por el Servicio de Educación Física sobre la cueca. La profesora no podía ser más clara en el objetivo: porque era un baile vivo, se creía que no debía aprenderse y ese era el error, pues se bailaba mal. Por de pronto, señalaba, la gente acomodada no la bailaba porque prefería los bailes extranjeros, y quienes la bailaban, debían conocer indicaciones básicas para su debido aprendizaje.⁷¹ Aunque se indicaban las variedades regionales, las cartillas estandarizaban la cueca del valle central. A ello se agregó el vestuario y se tipificó el traje del huaso y de la «china».

Los archivos muestran la amplia circulación de este material, pero no acaparan la escena de los abundantes actos liceanos al menos hasta los años cincuenta. Era más corriente que se tocara una pieza de piano clásica, una tonada, que se bailara una polca, y, entre todo aquello, una cueca.⁷² La penetración de esta nueva tradición posiblemente fue muy diferenciada en el sistema escolar, según el territorio, según el nivel escolar, según el sector social.

La introducción de un relato cultural nacional en el liceo provino principalmente de la literatura; del paso de la literatura clásica tanto de la Antigüedad como del Siglo de Oro español, a la literatura contemporánea europea, norteamericana, latinoamericana y

finalmente chilena. La reforma curricular de 1933 señalaba que el nuevo programa no era solo cognitivo o intelectual, sino que pretendía crear en el adolescente «los hábitos de trabajo intelectual poniéndolo en contacto con los problemas de la vida contemporánea, en función de la cultura y del trabajo social productor».⁷³ Las literaturas vernáculas fundacionales de la lengua fueron un pivote en la formación de las identidades nacionales, pero en el caso de los países latinoamericanos y especialmente de Chile, esa literatura provenía de la lengua compartida con la metrópolis, no era propia en el sentido de local. Más aún, como lo señalaba el mismo programa, la cultura nacional era un proyecto de futuro: «en un proceso de formación nacional, sus valores culturales deben encarnar más que una estática contemplación del pasado un impulso hacia el porvenir».⁷⁴ La reforma de los estudios de 1934, que de acuerdo a la memoria del ministro «contemplan y armonizan mejor los aspectos de la cultura general con los intereses de un bien entendido nacionalismo, el que se ha fortalecido con la mayor importancia que se concede a los estudios de todo lo referente a Chile y América»,⁷⁵ no renunciaba al canon clásico ni menos a su cosmopolitismo. Se enseñaba literatura griega y latina, desde Homero a Ovidio, la formación de la lengua castellana desde el Cid a Menéndez Pelayo; los clásicos ingleses, franceses y alemanes, desde Shakespeare a Goethe. Y también la literatura del XIX con autores como Dickens, Balzac, Anatole France, Oscar Wilde y Maupassant. Los escritores latinoamericanos todavía eran pocos; Rómulo Gallegos y Mariano Azuela aparecían en el manual con extractos seleccionados.⁷⁶ El programa comprendía el poema épico, el teatro, la poesía y la novela. A lo largo de las humanidades los liceanos tenían alguna exposición a las corrientes literarias del clasicismo, romanticismo, realismo, naturalismo, simbolismo y modernismo.

El realismo y el naturalismo habían incorporado la sociedad de su tiempo a la novela, como ocurre en la obra de Stendhal o Balzac, y las miserias y conflictos de clase como en Zola.⁷⁷ La novedad del periodo es que esa literatura ya no se refería ni a un pueblo ni a una mina de carbón en Francia, sino a ciudades, pueblos, campos o minas chilenas y que sus autores, muchos de ellos hijos del liceo, pertenecían y representaban a esa clase media ilustrada que había derrotado y superaba a la aristocracia en la cultura. No es fácil reconstruir el itinerario por medio del cual esta literatura entró al liceo.⁷⁸ Lo claro es que en los años treinta ya se habían incorporado autores contemporáneos, además de los emblemáticos del siglo XIX como Alberto Blest Gana, Vicente Pérez Rosales, Diego

Barros Arana o Benjamín Vicuña Mackenna. Los autores que ingresaron eran realmente nuevos. Las obras más antiguas de la literatura «contemporánea» eran *Juana Lucero* de Augusto D'Halmar y *Sub terra* de Baldomero Lillo, ambas publicadas en 1904. *Desolación*, de Gabriela Mistral, se publicó en 1922 y entró al programa en 1930. Aquellos que publicaron en la década del veinte, como Pedro Prado, Óscar Castro, José Santos González Vera y Mariano Latorre, fueron incorporados a comienzos de los treinta. Algunas obras y autores entraron de inmediato, como Manuel Rojas, que publicó *Lanchas en la bahía* en 1932 y se leía en el liceo al año siguiente, lo mismo que Fernando Alegría con su novela *Lautaro*, publicada en 1943. Francisco Coloane ingresó en 1947 con sus obras *El último grumete de la Baquedano*, *Cabo de Hornos*, de 1941, y *Golfo de Penas*, de 1945. La rápida incorporación se debía a la reducida literatura propiamente chilena. Quizá lo más original es la premura que requería construir esa identidad cultural. Solo para dar una referencia, baste señalar que Balzac fue incluido en los manuales de literatura francesa treinta años después de su muerte, ocurrida en 1880, y solo en 1942 ingresó al currículo.⁷⁹

El canon literario reforzaba una conciencia histórica que era, también, identitaria. De manera pletórica, un estudiante del IN resaltaba en un ensayo sobre Manuel Rojas su origen popular y nacional:

[...] porque es chileno de alma y se identifica con Chile. Es la representación humana, digamos, de este nuestro país. Nosotros, además de esta cinta de tierra en que vivimos, sentimos que hay algo más que nos pertenece, que interpreta algo nuestro, muy nuestro, impetuoso y azul, grande y poderoso como debe ser el espíritu de Manuel Rojas.⁸⁰

Un alumno del Liceo de Rancagua, en 1956, a través de su columna literaria de la revista escolar, hacía suyas las críticas formuladas al criollismo por su localismo y falta de imaginación pero que, agregaba, había introducido aspectos de Chile, de sus personajes, de su raza, de su lengua, a la literatura. La misma crítica indicaba que ya existía una «literatura chilena», que por primera vez fue leída en los años treinta en aquel espacio formalizado del saber que era el liceo.

El propio tiempo histórico entra en el aula y con ello surge un nuevo sujeto histórico.

La vida en el liceo adquirió en este periodo una nueva robustez. Los liceanos y las liceanas eran pocos, pero la matrícula había crecido y eran cada vez más los que terminaban sus estudios.⁸¹ El liceo fue entonces una experiencia estable que construyó una memoria colectiva en ese contingente etario que comprende a los adolescentes.⁸² El liceo es un espacio de memoria colectiva pues forja un sentido del pasado en el presente, procura recordarse a sí mismo, y es capaz de recordar como tal.⁸³ Más aún, anticipa sus propios recuerdos. Es una memoria colectiva porque construye una forma de pertenencia que une a un grupo cuyos miembros, no obstante, tienen diferentes intereses y motivaciones.⁸⁴

Partimos del IN como lo han hecho innumerables generaciones de muchachos, llevando en lo más íntimo de nuestras mentes y corazones el fruto inapreciable de la sabia enseñanza, el respeto y la más profunda estimación hacia los que fueron nuestros profesores, el recuerdo y el afecto para los que fueron una vez camaradas, tanto en las horas de estudio y labor, como en las de alegría y entretenimiento, en fin, los restos y reminiscencias de los momentos más felices de nuestra adolescencia.⁸⁵

Estas palabras no corresponden a un discurso de despedida, aunque podrían haberlo sido, sino más bien a un acta en que los alumnos del sexto año D se comprometieron a juntarse en el liceo diez años después. Y en efecto así lo hicieron.⁸⁶ La primera revista del Liceo Manuel Barros Borgoño, de 1948, se llamó *Recuerdos...* Los tres puntos lo dicen todo. Los discursos de graduación, recargados y sensibles, esconden su novedad como vivencia del tiempo propio, individual y grupal:

Y cuando pasen los años, recordaremos esta juventud que será lejana en el opaco espejo del recuerdo [...], lo que no olvidaremos nunca de ellas [las maestras] y de nuestras amigas, es que fueron una parte de nosotras, una parte de la historia de nuestra alma [...].⁸⁷

Los que parten cuentan relatos jocosos que están a punto de ser historia:

Los porotos, simpáticos e irreverentes porotos de todos los almuerzos, permanecerán como dicen los discursos fúnebres, para siempre en mi recuerdo [...] la campana salvadora que salvó a tantos de la fatídica interrogación [...] todos son recuerdos intensos, vívidos, que bastan a un individuo cualquiera para llenar su vida y contar anécdotas a sus nietos eternamente.⁸⁸

En el último año de enseñanza se institucionalizó una nueva experiencia que alimentaría buena parte de esos recuerdos entre «las compañeras» o «los compañeros»: el viaje de

estudio. Era un lujo, pero tampoco inalcanzable, porque se conseguían rebajas con los ferrocarriles estatales, y los centros de alumnos y de padres organizaban actividades para recaudar fondos. Alojaban, donde los había, en internados de establecimientos escolares. Iban acompañados por profesores siempre temerosos de los posibles desmanes en los liceos de hombres. Solían ocurrir en las vacaciones de septiembre y el destino de los liceos del centro era el sur y viceversa. En 1943 los estudiantes de sexto año del INBA montaron una exposición con seiscientas fotografías de su viaje, que contemplaba imágenes de cervezas valdivianas, el parque de Lota y el volcán Osorno.⁸⁹

A lo largo de la última semana del año escolar, la comunidad en sus distintos estamentos despedía a los que partían; los quintos preparaban bocetos teatrales, verdaderas parodias, en que retrataban al flojo, al camorrero, al bueno para la pelota o a la buena compañera, a la que mejor cantaba, a la «matea», a la divertida. Se permitían la licencia de imitar a los profesores y sus severas exigencias, sus frases típicas a la hora de reprobar en la prueba oral. Al finalizar, cada alumno de quinto acompañaba a uno de sexto a la puerta de salida del liceo. Esa tarde vendría el acto formal con el cuerpo de profesores, los padres y las autoridades locales. Se entregaban algunos premios, se pronunciaban los discursos de rigor y se presentaban algunos actos artísticos. La velada terminaba con un *coctel dansant*, como lo llamaba el Liceo N° 2 de Niñas, al que fueron invitados incluso los alumnos del IN y del INBA.⁹⁰ La solemnidad de la ceremonia ameritó en algunos liceos, especialmente de niñas, la confección de un uniforme especial que el ministerio quiso prohibir por ostentoso. La directora del Liceo de Niñas de San Fernando respondió de forma escueta y tajante que en su liceo «había total acuerdo que usarían trajes blancos».⁹¹ Con sus mejores galas se disponían a fijar esa memoria: la fotografía final del curso.

El rito de paso que constituye la graduación verbaliza la partida como la primera gran nostalgia del pasado, y, a su vez, como el inicio de una nueva etapa que lleva en sí esa memoria. Como rito era muy antiguo, pero no lo era en la vida liceana chilena. Aquel grupo «capaz de recordar» permanece en el tiempo, creando una nueva figura en la comunidad escolar: la asociación de exalumnos. Esta «red» ha sido objeto de diversos estudios por su importancia laboral y social, pero menos como espacio de memoria y de identidad. Las asociaciones tenían una estructura formal: los asistentes escogían a viva voz a sus directivos, que los representaban en las ceremonias escolares; entregaban un premio anual al alumno con mejores calificaciones y recopilaban fondos para la copa del

campeonato deportivo, mejorar la infraestructura, o la revista escolar. El INBA instituyó el día del exalumno y reunió nada menos que a 655 de ellos cuando se cumplieron los 55 años de su fundación, en 1957. Alumnos y exalumnos jugaron un partido de básquetbol, cuyos ganadores podían anticiparse. La jornada terminó con un gran banquete en los comedores que tan bien conocían.⁹² El Liceo de San Fernando formó su asociación en 1935, con el objetivo de colaborar al engrandecimiento cultural y material de la ciudad, ayudar a los compañeros en situaciones difíciles y conseguir dineros públicos para el liceo. Algunas de estas asociaciones fueron más ambiciosas, como la del Liceo de Hombres de Rancagua, que logró comprar un refugio en la cordillera. Los aportes de los exalumnos, así como el boato de las festividades y la formalidad de la organización, variaron según las condiciones de cada liceo, pero todos tuvieron nuevos grupos formados a su alero. La identidad es con el liceo, pero también con el «curso», que de forma autónoma empieza a organizar las fiestas para conmemorar los años de egreso. Los exalumnos del IN de 1919 se reunieron después de veinticinco años, se sentaron en las mismas bancas, recordaron anécdotas, volvieron a contar los mismos chistes, «las cimarras furtivas o descaradas», imitaron a los profesores y finalmente tuvieron una comida que se inició con la lectura de la lista de curso. Guardaron un minuto de silencio por profesores y compañeros fallecidos, el rector dio un discurso solemne, cantaron el himno del liceo y volvieron a sacarse «la foto de curso».⁹³ Las instancias de reencuentro se hicieron cada vez más frecuentes, independizándose a veces de los establecimientos. En algunos casos, sobre todo en los liceos de hombres, porque el entusiasmo fue subiendo de tono.

Las actividades extracurriculares que abundaron en este periodo reforzaron la experiencia compartida. Las más evidentes fueron los clubes deportivos.⁹⁴ El club, especialmente el de fútbol en hombres y vóleybol o básquetbol en mujeres, cohesionaba al equipo, al curso, al liceo, a los centros de padres, a los exalumnos, a la ciudad y a la provincia. Las crónicas abundan en las revistas escolares masculinas en las que se mofan, consuelan y aplauden a los compañeros deportistas, y profieren fuertes epítetos a los árbitros, mientras que en las publicaciones femeninas se destacaba la corrección, el entusiasmo de la barra y el compañerismo. La fotografía del club era infaltable: los deportistas con sus impecables uniformes que distinguían los colores y la insignia del liceo.

El deporte escolar creó una nueva relación entre los liceos: luego de un campeonato de

eliminatorias por zonas geográficas, los ganadores participaban en las olimpiadas, antecesoras de los interescolares, organizadas por la Dirección General de Educación Secundaria. En 1953 el equipo de fútbol de Quillota se enfrentó con Puerto Montt en el Estadio Nacional. Ganó Quillota. Santiago se enfrentó con Traiguén y ganó Santiago. En básquetbol femenino, Talca le ganó a Santiago. El partido de fútbol para las eliminatorias entre el IN y el INBA era un clásico. En todos ellos la convivencia, las rivalidades y alianzas según la ciudad y región, entre liceos masculinos y femeninos, constituyó un nuevo vínculo. El Liceo N° 1 de Niñas, que se vanagloriaba de ganar en todos los deportes, esperaba el incondicional y recíproco apoyo del IN. Los colegios particulares tenían sus propios campeonatos, aunque una que otra vez compitieron con liceos públicos, como el IN, que le ganó al Te Grange School en fútbol. Más que rivalizar, parecían sencillamente ignorarse.

La infraestructura deportiva pasó a tener una enorme relevancia, de la mano del fomento del Estado. En los liceos grandes cada rama tenía su propio club, y cada curso su propio equipo. Algunos tenían piscina, canchas de básquetbol y vóleybol, pimpón y hasta tenis. Pocos tenían cancha de fútbol, y el INBA lo remarcaba cada vez que podía en su permanente competencia con el IN, que debía entrenar en otros clubes deportivos. Algunos buscaron otras locaciones, como el Liceo de San Fernando, que entrenaba en el regimiento. El Estado inició una política de construcción de gimnasios públicos abiertos a los escolares, o en los liceos mismos. Tener gimnasio fue un signo de estatus así como una de las más sentidas demandas de la comunidad escolar.

SOCIABILIDADES Y PARTICIPACIÓN

Las nuevas sociabilidades que conformaron el liceo en este periodo tuvieron un carácter político en un amplio sentido, que refuerza la conciencia histórica que define la experiencia liceana del periodo. Son los centros de alumnos, instancias formales de participación y de prácticas igualitarias dentro del esquema jerárquico del liceo, cuyo origen estaba en la renovación pedagógica de la Escuela Nueva, que concibió a esta como un núcleo de formación democrática. La organización institucionalizada era, sin embargo, anterior. El Liceo de Hombres de San Bernardo formó en 1934 un centro de alumnos y otro de exalumnos, cuyos socios tenían derecho a voto para escoger la

directiva y cuyos objetivos eran fomentar el compañerismo, la participación del liceo en la ciudad, promover las actividades culturales y la solidaridad social, entre otros. Los estatutos los escribió el alumno de quinto año de humanidades Patricio Aylwin Azócar.⁹⁵ Su formalización la hicieron también, aunque no exenta de confusiones, los liceos experimentales. Cada curso votaba su centro de alumnos y todos los alumnos de humanidades escogían al gobierno estudiantil formado por alumnos de los dos últimos años. En 1938 los alumnos y alumnas del Liceo Manuel de Salas tuvieron sus primeras elecciones. El objetivo era «cultivar sentimientos de orden y de respeto a las normas internas del Colegio», «asumir responsabilidades y derechos de participar de una organización democrática del colegio, en cuyo desenvolvimiento podrá obtener, en forma gradual y progresiva, una clara comprensión del papel que le corresponderá más tarde como ciudadano de la República».⁹⁶ El gobierno estudiantil redactó una constitución que establecía derechos y deberes, formas de representación y régimen de gobierno, y que fue debatida en clases de educación cívica y finalmente votada. El Liceo Experimental Darío Salas formó su gobierno estudiantil en 1947 y elaboró una *Guía del ciudadano escolar* que reglamentaba el proceso electoral, pues era una instancia de participación de la democracia representativa.⁹⁷ En sus primeras elecciones hubo una animada campaña con música, afiches, folletines, discursos y actos organizados por los «comité de curso», es decir, no eran elecciones nominales, aunque los escrutinios muchas veces fueron objeto de grandes disputas. El gobierno estudiantil del Liceo de Hombres de Rancagua se negó a ir a segunda vuelta, como lo decían sus estatutos, y terminó gobernando una tercera lista. Hacia los años cincuenta las organizaciones estudiantiles se habían extendido a la gran mayoría de los liceos del país.

Los centros de alumnas de los liceos femeninos siguieron las mismas pautas de elección, pero no pusieron el mismo énfasis en este carácter democrático participativo. Si bien en todas las otras sociabilidades señaladas las diferencias no eran notorias en sus estructuras, el carácter ciudadano está ausente, lo cual es congruente con que, por entonces, las mujeres no eran ciudadanas con derecho a voto. Aun así, no deja de ser interesante que votaran, participaran y tuvieran prácticas de asociación que simulaban un espacio público que les estuvo vedado hasta 1952. El Centro de Alumnas del Liceo de Niñas de Rancagua fue formado en 1947. Su directora alababa la colaboración en el mantenimiento de la disciplina y del aseo en «esta pequeña república». Pero no solo eso: las alumnas aprendían «a desarrollar su personalidad y su espíritu de compañerismo, a

demostrar sus capacidades y a saber dar solución a sus problemas, preparándose así para encarar su vida futura con mayores posibilidades de triunfo».⁹⁸ El Liceo N° 1 de Niñas de Santiago fue especialmente activo en materias académicas y sociales, pero tampoco le dio carácter cívico. Incluso formó un comité que tenía un sentido distinto: mantener el orden y el buen comportamiento del establecimiento. El Liceo de Niñas de Temuco también se organizó a partir del mismo esquema, y publicó su propia revista.⁹⁹ Aunque las organizaciones estudiantiles de mujeres fueron menos políticas, ellas tuvieron la experiencia de organizar, de tener iniciativas propias, de definir intereses, de vincularse a otras organizaciones y realidades.

El carácter cívico de las organizaciones estudiantiles no las hacía contestatarias; por el contrario, reconocían la jerarquía del Liceo a través de la participación obligatoria de un profesor con derecho a voz y a voto y por medio de la revisión de los contenidos de sus publicaciones, sin perjuicio de que defendieran su libertad de expresión. *La Guía* de 1947 —ya mencionada— parecía escrita por el director general: ser honrado y responsable, entrar a la sala cuando se toque la campana, concentrarse en clase, estudiar en las horas libres, respetar opiniones ajenas, buenos hábitos que alejen del vicio, buena presentación, buen vocabulario, colaborar en el mantenimiento del liceo, retirarse a la casa después de clases y respetar la propiedad ajena. Especificaba que el gobierno estudiantil no tenía atribuciones en materias pedagógicas y administrativas y no debía referirse a temas religiosos o políticos.¹⁰⁰ En efecto, la prescindencia política fue una de sus características hasta los últimos años de la década del cincuenta. El Instituto Nacional, histórico semillero de políticos, se mantuvo independiente como lo demuestra su *Boletín*, posiblemente por la diversidad de sus alumnos y su gobierno que, autoconvocado en 1941, se organizó en áreas temáticas como música, deporte, extensión cultural, bienestar, propaganda, andinismo y cultura cívica. De allí nació su tan afamada Academia de Letras Castellanas.¹⁰¹ En la mayoría de los liceos las actividades de las organizaciones fueron recreativas y culturales, así como sus revistas.¹⁰²

La participación estudiantil se desarrolló también en los consejos de curso que se iniciaron en los liceos experimentales y que se formalizaron en el conjunto de los liceos en 1950. Su función era la de ser una instancia de discusión de los alumnos con su profesor asesor sobre las materias que les inquietaban. Se realizaban tres veces a la semana y duraban la hora lectiva; era un tiempo considerable dentro del currículo escolar. Una encuesta realizada a los profesores del Liceo Manuel de Salas mostró que

era una experiencia exitosa en tanto desarrollaba la personalidad de los alumnos, pero reconocían la dificultad de mantener la disciplina debido a que las familias no transmitían hábitos de orden ni de conversación.¹⁰³ Una experiencia altamente innovadora del mismo liceo fue utilizar los consejos de curso para desarrollar un ciclo de educación sexual, que de acuerdo a su evaluación había sido tan exitoso que hasta dejaron de circular las revistas pornográficas. En la mayoría de los liceos los consejos trataban materias internas, como las actividades deportivas, la *kermesse*, la postergación de una prueba o los profesores usaban el bloque como hora de estudio. Aun así, no faltaron temas sobre el orden internacional, desarrollo económico y también política nacional, como las elecciones presidenciales.

Entre la amplia gama de formas de participación estudiantil —tanto femenina como masculina—, las revistas tuvieron gran relevancia y aunque solían ser de corta vida, las hubo casi en todos los liceos. Estas publicaciones significaban un gran esfuerzo de los estudiantes porque debían financiarlas con aportes de la comunidad, y lograron contar con la publicidad del comercio, sobre todo en los liceos provinciales. Algunas se harían con el tiempo famosas, porque personalidades por entonces desconocidas publicaron en ellas sus primeros escritos. Ningún caso será tan emblemático como el de la colaboración de Nicanor Parra en la *Revista Nueva* del INBA, en 1935. Más allá de los contenidos, importa resaltar la práctica misma de la escritura como una forma de introspección con los primeros esbozos literarios, de participación en el debate sobre asuntos internos del liceo y de la sociedad. El escenario internacional luego de la Segunda Guerra Mundial y la posguerra ocupa un espacio importante en los liceos. Mientras un alumno del IN llamaba a no ser indiferentes e indolentes como lo había sido la última generación llevando a la humanidad al dolor más profundo, la presidenta del Centro de Alumnas del Liceo N° 1 alertaba que siendo ellas un «conjunto de almas rebeldes» había indiferencia y cierta despreocupación por las obras del espíritu. «Y cuando se lucha contra la indiferencia, ni todas las fuerzas intelectuales ni colectivas pueden doblegarla».¹⁰⁴ Las revistas estudiantiles se restaron de tratar la política partidista, pero no los problemas locales, sociales, nacionales e internacionales.¹⁰⁵

Los alumnos de entonces inauguraron nuevas prácticas externas de participación, un trabajo social y cultural directo con la comunidad, como la denominó el Liceo Darío Salas.¹⁰⁶ Lo anterior llevó a los liceanos y liceanas a conocer la vida de los sectores populares, experiencias que para muchos marcaron sus vocaciones sociales, políticas e

incluso religiosas. Estos vínculos de solidaridad social ligados a la unidad nacional estaban en el concepto del programa de chilenidad de Pedro Aguirre Cerda: el axioma era que el liceo debía formar para la responsabilidad pública y no solo individual. El Liceo de Osorno de hombres y el de mujeres, lo mismo que los de La Serena, participaban en la Cruz Roja Juvenil, en los *boy scouts*, en las colonias escolares para niños pobres, en escuelas nocturnas para adultos. Era usual que una de las actividades del aniversario del liceo consistiera en la visita de las niñas a hospitales donde presentaban actos artísticos o a las cárceles, donde llevaban ropa y sándwiches, galletas, limonada y cigarrillos a los reclusos. El Liceo de San Fernando participaba en la Liga Protectora de Estudiantes Pobres y el de niñas organizaba la Navidad de los niños pobres.¹⁰⁷ El Liceo de Niñas de Santiago repartía ajuares en la maternidad del Hospital del Salvador,¹⁰⁸ y los alumnos del IN llevaban ropa y comida a las «escuelas de niños indigentes». Se trataba de actividades asistencialistas que reflejaban una idea de responsabilidad social nueva frente a los sectores vulnerables en los establecimientos escolares.

Las organizaciones estudiantiles representan la culminación del paradigma impulsado por el proyecto nacional socialdemócrata, que buscaba asociar orden y jerarquía con participación y democracia. Es el liceo que surgió junto al Frente Popular: una institución cohesionada, en la cual existe una relación claramente jerárquica, que abre espacios de participación inéditos tanto del gobierno interno —democracia política y representativa— como en responsabilidad social. Los alumnos del INBA lo expresan de forma magistral en su revista estudiantil: «tenemos absoluta libertad para formar cuanto institución sana sea posible, nos es permitido emitir nuestras opiniones a las autoridades del colegio con la certeza de que seremos escuchados y, lo que es más aun, todos los alumnos somos mirados en el mismo plano».¹⁰⁹

Su liceo, señalaban, era símbolo de la democracia, porque la libertad y la igualdad se armonizaban con la autoridad, porque había alumnos de todas las condiciones sociales, porque valía el mérito y no el apellido, porque su ideario era eliminar la división de clases, porque aceptaban la tolerancia religiosa; por todo ello, el colegio era el germen de este noble ideal para el país.

La experiencia liceana construyó la identidad de un nuevo grupo social desde una perspectiva cultural y política en un periodo en que se democratizaba la participación en el espacio público y la movilización en torno a las demandas sociales. Los estudiantes

secundarios fueron actores relevantes en ese proceso. El liceo vivía simultáneamente su momento de emancipación y de postergación.

EL QUIEBRE DEL RELATO

A mediados de siglo, la tarea y el sentido del liceo se estancan. En el ámbito político dejó de ser garante del orden y la autoridad: los liceanos y las liceanas se transformaron en un actor que pone en evidencia la trizadura del sentido de autoridad. En el aspecto social, el liceo ya no podía asegurar a esos sectores medios heterogéneos una sólida pertenencia a una elite nacional o local, económica o política. Al mismo tiempo, el Estado no fue capaz de absorber la creciente demanda de ingreso al liceo. Hay frustración en los que están y tanta más en aquellos que piden estar y no lo logran.

Estas dos dimensiones del quiebre del relato pueden estudiarse mediante dos variables: la selectividad en el ingreso a la universidad y la organización nacional de los estudiantes secundarios.

Por su propia relevancia, el liceo fue objeto de permanente debate sobre su sentido y las reformas que requería para asumir a una población escolar en crecimiento, ser pertinente a las necesidades económicas del país y mantener su carácter humanista en la formación general. En este contexto, el presidente Ríos nombró una comisión compuesta por educacionistas inspirados en la Escuela Nueva para que propusiera una reforma, que dio origen al Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria de 1945. El diagnóstico de base era que el liceo no podía seguir formando a sus estudiantes para la universidad en circunstancias en que una mínima parte de los estudiantes lograba ingresar. La población escolar crecía, era socialmente heterogénea, y si bien la deserción era muy alta, había aumentado también el número de estudiantes que terminaban la secundaria. En el fondo, ahí estaba el corazón del problema social, político, cultural y también económico, que lejos de ser un fenómeno chileno afectó a los países occidentales en distintas cronologías.¹¹⁰ La misión de la enseñanza secundaria tradicional no era la de capacitar para el trabajo, labor que correspondía a las escuelas vocacionales e incluso a empresas e industrias. La reforma proponía una formación general con un fuerte énfasis en el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes, ideales y habilidades orientadas hacia las necesidades materiales y culturales del pueblo.¹¹¹ Dicha

reforma era crítica del liceo y su marcada formación humanista, de allí que los liceos se sintieran ofendidos cuando los reformadores los catalogaran de «tradicionales». La competencia era abierta. Los liceos experimentales tenían su propio presupuesto y dependían de una comisión, no de la Dirección General Secundaria, lo cual hacía evidente su condición privilegiada. Eran una reforma paralela que tuvo poco apoyo por parte del *establishment* educacional. El IN levantó la voz con dureza, incluso con sarcasmo.¹¹² El plan, dijo, correspondía en su organización y en su espíritu a un tipo de colegio norteamericano, un trasplante, «envolturas corporales sin espíritu».¹¹³ La rivalidad resultó ser tan odiosa que condujo al proyecto del Liceo Único —que pretendía una fusión entre lo experimental y el liceo tradicional— a partir del mismo diagnóstico: el liceo debía atender a los nuevos grupos sociales.¹¹⁴ El debate en esos años de reformas —de 1945 a 1953— revela la crisis en que había entrado el liceo respecto de sí mismo. Aquel epíteto de «tradicional» por un lado, y de «carente de autoridad» y politizado por otro, con un Estado que no aumentaba los recursos, desató una defensa corporativa sobre su rol histórico. Hasta el Director General Secundario denostó a los reformadores de los liceos experimentales por defender sus «bastardos intereses», por injuriar al liceo nacional¹¹⁵ y colaborar con una «campaña desatada contra el Liceo chileno».¹¹⁶ El Liceo N° 1 de Niñas no perdió la oportunidad de enrostrar a las autoridades las causas de la crisis:

Muchas son las críticas que se le hacen hoy a la enseñanza secundaria, dijo la directora en su discurso de aniversario. Se dice que no cumple con su misión de vincularla a los intereses sociales y económicos de nuestro país, ni aun la de completar la cultura general, ni menos ser un centro donde se descubran las tendencias y aptitudes de los alumnos para orientarlos hacia el camino que más le acomode. Es decir, se le pide cada día al Liceo desarrollar una labor más amplia, con mayores responsabilidades, pero sin que haya sido posible, a pesar de toda la buena voluntad del Gobierno, proporcionarle hasta hoy las herramientas necesarias.¹¹⁷

Al mismo tiempo, la institución enumeró cada una de las carencias, desde los techos lluviosos hasta los laboratorios obsoletos, para concluir que a pesar de ello el liceo había cumplido brillantemente su misión. Ese fue el tono de muchos de los discursos que circularon durante ese periodo.

Los debates de la reforma de 1953, cuyos contenidos se diferenciaban muy poco de la reforma de 1945, enfatizaron la crisis social del liceo pues debía ser «más bien distributivo que selectivo, vale decir, que en vez de eliminar a quienes no cumplen con

ciertos requisitos uniformes», fuera flexible al perfil de sus estudiantes. Ello disminuiría el número de fracasos y distribuiría distintos tipos de educación para una diversidad de salidas más amplias que la universidad. Había sólidos fundamentos para esta preocupación.¹¹⁸

La cobertura de la educación secundaria era pequeña, aunque había crecido, en el periodo, de un 14 por ciento de la cohorte de edad en 1932 a un 36 por ciento en 1960.¹¹⁹ Si ello no había sido un conflicto en décadas anteriores era porque no había una gran presión social por entrar. Ya no era el caso. Ahora no se trataba solo de los que no podían llegar, sino de aquellos que pudiendo llegar no podían entrar. Un problema que en este periodo no se resolvió, pero que puso presión sobre quienes estaban dentro del liceo, en tanto se cuestionó la calidad del aprendizaje cuando aumentó la reprobación de los exámenes del bachillerato. Y este último, la barrera de entrada a la universidad, fue objeto de discusión, en tanto mecanismo para la selección interna entre liceos. La polémica del bachillerato, con sus múltiples dimensiones —sobre qué podía medir y su idoneidad técnica—, rebotaba en el diagnóstico de la crisis del liceo. Según datos del periodo, alrededor de 1957, solo un 15 por ciento de los que ingresaban a primer año de humanidades llegaban a sexto.¹²⁰ Entre 1942 y 1957 los postulantes al bachillerato se habían más que triplicado, de 3.082 a 10.155, es decir, un 229 por ciento, con un aumento anual del 9 por ciento.¹²¹ Pero alrededor de la mitad —un 52,2 por ciento— no lo aprobaba. Los reprobados eran pocos en términos absolutos, unos 4.800, pero pertenecían a ese grupo selecto que terminaba las humanidades. Por otra parte, no todos los que aprobaban entraban a la universidad pues había una siguiente barrera, que eran los exámenes de admisión por facultad. En 1957 se calculaba que alrededor de un tercio de los que aprobaron el bachillerato postularon y no entraron a la Universidad de Chile, que concentraba gran parte de la matrícula.¹²² No hubo ninguna política pública destinada a ampliar la cobertura universitaria. Por el contrario, se consideraba inconveniente sobrepoblar el mercado de profesiones tradicionales, y se privilegiaba promover las carreras técnicas de acuerdo a las necesidades económicas del país, y ampliar la cobertura de la educación escolar. Aquello tenía algo de crítica falaz, pues sin duda habría más fracaso en el ingreso a la universidad si esta no aumentaba vacantes al tiempo que aumentaban sus postulantes. El problema era que la mitad reprobara el examen de ingreso. Se debatió si la culpa era del liceo mismo, del estado material en que se encontraba, de la condición salarial de los profesores o de que estos habían perdido su

autoridad. La posibilidad de que los colegios particulares desplazaran al liceo en el ingreso a la universidad no era todavía una realidad, pero sí una posible amenaza. Los liceos de Santiago, incluyendo los tres recintos educacionales nocturnos, tuvieron una aprobación del 64,4 por ciento en 1958 y los colegios particulares, un 56,7 por ciento.¹²³ No parecía una diferencia tan alarmante. En 1942, 3.083 estudiantes rindieron el bachillerato, aprobando 1.409. Los alumnos provenientes de establecimientos particulares representaban un 29,4 por ciento de quienes lo rindieron y un 30,2 por ciento de quienes lo aprobaron. Casi una década después, en 1951, lo rindieron 5.959 y aprobaron solo 3.187. La proporción proveniente de establecimientos particulares no se modificó mayormente: lo dieron un 32,3 por ciento del total y un 28,7 por ciento lo aprobó. Pero ese mismo año un 61,2 por ciento de los alumnos de colegios particulares aprobaron el bachillerato y un 50,4 por ciento de los estudiantes de liceos públicos lo aprobó.¹²⁴

La segunda vertiente señalada que permite estudiar esta crisis del relato del liceo fue su ingreso al espacio público como actor político. Junto a la crisis social, y no reflejo ni respuesta mecánica a ella sino como parte de un mismo fenómeno, estuvo la organización del movimiento estudiantil secundario.

La participación de jóvenes en política no era nada nuevo. Los alumnos del IN se habían movilizado en el siglo anterior defendiendo las prerrogativas del Estado Docente, los universitarios se habían organizado y participado en múltiples actos políticos desde la elección de Alessandri en 1920, o la caída de Ibáñez en 1931. Más aún, los partidos ya habían fundado sus secciones juveniles. En 1932 se fundaron las Juventudes Comunistas y se reorganizó la Juventud Conservadora. La política tampoco era nueva en el liceo: los gremios del magisterio y los mismos profesores tenían una activa participación política que se intensificó en el periodo de la dictadura de Ibáñez y luego de Arturo Alessandri. El gobierno de Alessandri fue inflexible en que se aplicaran duras medidas al respecto. Los archivos muestran frecuentes denuncias provenientes de los mismos liceos y sumarios donde se acusa a profesores de ser comunistas o subversivos, cuyas sanciones iban desde el traslado a la expulsión.¹²⁵ La persecución de profesores se dio principalmente en la primaria, y menos en la secundaria, pues en esta había predominio de militantes radicales. Sin embargo, la Dirección General de Educación Secundaria insistió una y otra vez en que la política partidista estaba prohibida dentro del liceo. Aguirre Cerda, al asumir, hizo las distinciones: «los maestros pueden sustentar opiniones

políticas y actuar en la vida cívica de la República», lo cual era compatible con la imparcialidad y prescindencia partidista en sus labores docentes.¹²⁶

Desde los gobiernos, desde los partidos y desde la prensa, se creyó que la politización estaba allí, en los profesores, pero luego caerían en cuenta que también venía de los propios estudiantes. Llama la atención que la organización política de la enseñanza secundaria haya despertado tan poco interés en la historiografía en relación al interés por la universitaria. Esta era políticamente más influyente, pero en términos culturales la educación secundaria significaba un quiebre más significativo en el orden social. La organización de los secundarios obedece a un proceso que proviene de las organizaciones de participación y nuevas sociabilidades al interior del liceo, de prácticas y contenidos democráticos. El liceo formó a un actor político insospechado, formado por niños y jóvenes de entre 13 y 18 años de edad, que ni siquiera tenían derecho a voto.

Los gobiernos estudiantiles fueron vistos con desconfianza a comienzos de la década del cincuenta por ser centros de proselitismo político. Una profesora del Liceo Darío Salas salió a defenderlos:

No hay lugar para eso en este tipo de organización. [...] Precisamente trata de destruir la politiquería en las generaciones futuras. En pocos años les tocará a nuestros niños participar activamente en la vida nacional. Ellos ya han aprendido a hacerlo en el Liceo; llevan hábitos valiosos, experiencias inolvidables, saben respetar las legítimas virtudes cívicas y no serán engañados ni sometidos por los manejos de los demagogos.¹²⁷

En efecto, la organización política fue obra de los gobiernos estudiantiles. Su inicio estuvo ligado al escenario internacional. Aunque desconocemos los vínculos directos y si fue o no a través de los partidos políticos o de gremios del magisterio, la cuestión es que los centros de alumnos de los liceos experimentales se inspiraron en el pensamiento y organización de los Congresos Mundiales de la Juventud, celebrados en Praga y Londres en 1945. Ese año el Consejo Mundial de la Juventud, fundado en medio de la guerra como resistencia al fascismo, organizó un encuentro multitudinario en Londres que dio origen a la Federación Mundial de la Juventud Democrática para la defensa de la paz, la libertad, la democracia, la independencia y la igualdad en todos los países. Se declaró colaboradora de la ONU, pero muy luego incluyó a las juventudes del área soviética. Por otra parte, en 1946 se fundó en Praga la Unión Internacional de Estudiantes, que recordaba la lucha callejera antifascista de los estudiantes de la ciudad. Casi de forma simultánea se formó la Federación de Estudiantes Secundarios de Santiago, que hizo

referencia a los congresos señalados, y convocó de inmediato a un congreso zonal de las provincias del centro como primer paso para formar la Confederación de Estudiantes de Chile. La convocatoria se justificaba «al calor de las luchas juveniles por nuestras reivindicaciones más urgentes», reafirmar la misión social del liceo, apoyar el Plan de Reforma de 1945 —es decir, el modelo de los liceos experimentales, tanto en lo conceptual como en lo organizacional y pedagógico—, trabajar por su misión social, por los problemas económicos de los estudiantes, fomentar el deporte y la cultura. Llamaban a unirse a la «juventud obrera campesina y deportista que clama por un futuro más próspero para la juventud». La asistencia de los representantes se hizo a través de una compleja votación de los centros de alumnos,¹²⁸ y a pesar de la precaria organización, en 1948 se realizó el Congreso de Estudiantes de Santiago al que asistieron liceos de diversas provincias, tanto masculinos como femeninos —los liceos técnicos fueron expresamente excluidos—, que a su vez dio origen a la Federación de Estudiantes de Chile (Fedech), que luego tomó el nombre de Federación de Estudiantes Secundarios de Chile (Fesech).¹²⁹

La participación política de los estudiantes secundarios se hizo masiva y notoria al adherir a la huelga organizada por la Federación de Educadores de Chile en noviembre de 1953. El gobierno instruyó que se aplicara el estatuto administrativo y las responsabilidades legales; luego declaró en estado de alerta a las Fuerzas Armadas. La CUT, la Fesech y otros organismos llamaron a un paro nacional que llevó al gobierno a negociar y encontrar un acuerdo. En mayo de 1955 la Fesech, junto a estudiantes normalistas y universitarios, llamó a una huelga de cuarenta y ocho horas por la negativa del gobierno de dar asilo a estudiantes peruanos expulsados por el gobierno de Manuel Odría. El ministro Diego Barros Ortiz mantuvo algunas conversaciones con los estudiantes, pero sus dardos y sus iras fueron contra algunos directivos y profesores que los apoyaban y les daban facilidades para votar la huelga. Citó a los rectores y directoras de liceos de la capital para que controlaran la situación y se abstuvieran de

realizar actividades políticas, pública y ostensiblemente, en especial la de aparecer dirigiendo asambleas, hechos que van en desmedro del servicio, ya que de esta manera se induce a pensar, con cierta veracidad, en la pérdida de la neutralidad necesaria para el desempeño del cargo y del sólido ascendiente que debe mantenerse sobre los subordinados y educandos.¹³⁰

Pero el gremio de profesores era muy poderoso y el ministro tuvo que aclarar que no

estaba coartando las ideas políticas o religiosas de los docentes, sino la prescindencia del partidismo político en la vida educacional.

A fines de marzo de 1957 subió el precio de la locomoción y los estudiantes secundarios, discriminados por los conductores por la tarifa escolar, salieron a protestar contra el transporte público en Santiago, en Valparaíso y en Concepción; apedrearon la locomoción y algunos locales comerciales. En Santiago recibieron el apoyo del FRAP, la CUT y la FECh. Fueron días de enfrentamientos entre estudiantes y carabineros.¹³¹ El ministro de Educación, sin embargo, le quitó protagonismo a los estudiantes: «Es de toda evidencia», señaló, «que los estudiantes que han intervenido en los recientes desmanes han sido manejados por personas que, aprovechando su inexperiencia, los han utilizados con fines dolosos». No eran manifestaciones espontáneas, sino planes sediciosos de los cuales el gobierno tenía perfecto conocimiento.¹³²

La protesta contra el alza de la locomoción colectiva fue creciendo, se sumaron diversas organizaciones y muchísimos manifestantes salieron a las calles. El gobierno ordenó la protección militar de la ciudad al mismo tiempo que iniciaba un cierto diálogo. El lunes 1 de abril en la noche, los estudiantes universitarios y secundarios se reunieron en la FECh para evaluar el plan de acción. A la salida cayó la primera víctima: una estudiante de enfermería, tras el tiroteo desde una patrulla militar.

Al día siguiente, el 2 de abril, la protesta se desbordó, provocando una de las explosiones sociales más impactantes de las que hasta entonces se recordaba. Las organizaciones sociales fueron totalmente sobrepasadas por masas enfurecidas que se tomaron el centro de la capital y otras ciudades del país. Hubo violencia, el comercio fue saqueado, la policía causó varias muertes y el gobierno decretó estado de sitio. El 2 de abril mostraba las contradicciones subterráneas de la sociedad chilena y el «quiebre de la tradicional convivencia social».¹³³ El síntoma más elocuente, sin embargo, no se expresaba en los universitarios, que suelen ser los más destacados, sino en los secundarios, puesto que mostraban una nueva autonomía. Eran una organización nacional, y sin duda lo más significativo era su carácter mixto.¹³⁴

Ante los sucesos dramáticos del 2 de abril, la directiva santiaguina de la Fesech llamó a los estudiantes a retirarse y contribuir a restablecer el orden público. Responsabilizaron de los saqueos a elementos ajenos al estudiantado, que se habían aprovechado para desestabilizar institucionalmente al país. La participación de los estudiantes secundarios fue una de las muchas alarmas que entonces se activaron. Desde el Ministerio y también

desde círculos de opinión se les sindicó como parte de los responsables y hubo dos argumentos para denunciar y explicar esta rebeldía: uno fue el uso que los partidos políticos hacían de los jóvenes y el otro fue la politización de los estudiantes, fruto de sus propias organizaciones estudiantiles. Al reanudarse las clases el día 11, el Ministerio citó a los directivos de los liceos de Santiago para analizar la situación. Acordaron reforzar la formación de los educandos en «sus deberes para con la patria, el colegio y la familia»,¹³⁵ aunque varios de ellos explicaron que los gobiernos estudiantiles y la Fesech tenían un enorme poder sobre el estudiantado y los sobrepasaban. El Ministerio insistió ante todos los liceos del país sobre el peligro de la anticipada politización de adolescentes:

Las organizaciones estudiantiles que funcionen o se constituyan en los planteles educacionales han de tender, preponderantemente, a estimular en sus miembros el sentido de responsabilidad, la práctica de la solidaridad y el afán de perfeccionamiento espiritual... de modo tal que desechen todo cuanto se oponga a estas nobles aspiraciones.¹³⁶

Las organizaciones estudiantiles y sus protestas eran afines a las reivindicaciones del momento y por ello no podían sino ser políticas, y adherir a banderas partidistas. Cuando en agosto de 1957 el magisterio fue a huelga y el gobierno detuvo a varios profesores apelando a la Ley de Defensa de la Democracia, los centros de alumnos, capitaneados esta vez por el INBA y el Liceo Manuel de Salas —varios de sus profesores estaban detenidos— convocaron a una concentración para demandar la derogación de dicha ley, junto a los partidos políticos. Estas organizaciones tenían su domicilio en los partidos de centro y de izquierda, pero estaban lejos de ser la rama secundaria de estos. Por de pronto, tenían un alto nivel de convocatoria, el cual sobrepasaba a las adhesiones partidarias. En julio de ese año los secundarios volvieron a parar y según una crónica, solo ocho liceos del país continuaron sus clases.¹³⁷

La movilización estudiantil se intensificó y masificó en los años siguientes. El paro por algunas horas, la huelga, la manifestación se hicieron prácticas recurrentes, ya fuera para reclamar por la vacancia de los profesores de Química y Biología en el liceo de Nueva Imperial,¹³⁸ la manifestación en el centro de Temuco del Liceo de Niñas, de Hombres y el Instituto Comercial, que juntos formaban más de tres mil estudiantes, por las fechas asignadas a las vacaciones de invierno,¹³⁹ o temas principales como la infraestructura escolar y el problema del bachillerato —sus altos índices de reprobación

—. La infraestructura estaba tan deteriorada que la denuncia comprendió a toda la comunidad escolar. Es sintomático que a la protesta callejera convocada por el centro de alumnos del INBA en 1961 por las deplorables condiciones del establecimiento, se sumaran los centros de padres, de exalumnos —entre ellos varios parlamentarios— y también, indirectamente, el rector. Un mitin de profesores y alumnos del Liceo Mixto de Lautaro reunió a estudiantes, profesores y centro de padres en favor del ascenso salarial.¹⁴⁰ El liceo mismo también protestaba.

Los paros y manifestaciones nacionales eran convocados por la Fesech, que estaba organizada en secciones provinciales, formadas a su vez por los dirigentes de los gobiernos estudiantiles que coordinaban a los liceos masculinos, mixtos y femeninos. En agosto de 1962 mostraron cuanto poder tenían: La Fesech llamó a un paro indefinido como protesta por las condiciones de la infraestructura escolar. Con la mediación de parlamentarios democratacristianos, liberales y radicales,¹⁴¹ el ministro de Educación llamó a los dirigentes a buscar un acuerdo junto a los funcionarios correspondientes del área. Los dirigentes estudiantiles, mujeres y hombres, llevaban las peticiones de cada uno de los liceos. Discutieron casos específicos: el alcantarillado y el agua potable del INBA, los baños y techos del Liceo N° 4 de Niñas, la dispersión en pequeños locales del Liceo N° 7 de Niñas, los pisos rotos del Liceo Valentín Letelier y tantos más. El ministro declaró a la prensa que el motivo de la huelga era verdadero, pero injusto por el esfuerzo realizado por el gobierno en los últimos años considerando las escuálidas arcas fiscales.¹⁴² El ministro volvió a citar y a responsabilizar a los directores de liceos de la capital reclamando su falta de autoridad, mientras las negociaciones continuaron con estudiantes en huelga e incluso con varios establecimientos tomados. Finalmente llegaron a un acuerdo y el gobierno comprometió un calendario de mejoramiento de infraestructura, sin demagogia, señaló el ministro, distinguiendo algunas demandas urgentes de un plan de mediano y largo plazo. Hubo también otras peticiones como el respeto a la libertad de expresión frente a peticiones de cierre de algunas revistas escolares. El ministro se comprometió a que no se tomaría ninguna medida de censura. Tanta importancia le dio la autoridad de Educación al acuerdo general, que lo anunció por cadena nacional de radioemisora.

Estoy profundamente agradado de la solución a la que se ha llegado en este conflicto. He recibido la comprensión de los dirigentes estudiantiles y esto me halaga a mí y debe halagar al país, que los muchachos en

formación, los que más tarde también tendrán responsabilidades de gobierno, cuando se les da a conocer seriamente las situaciones, saben comprenderlas. Yo me felicito como ministro de Educación, de la comprensión que he encontrado en los dirigentes estudiantiles [...]. Una vez más reitero mi agradecimiento a las directivas estudiantiles.¹⁴³

Luego le cedió la palabra al presidente de la sección de Santiago, quien explicó las justas motivaciones de la huelga convocada por la Fesech, y especificó que el acuerdo había sido ratificado por las asambleas de la Federación antes de aprobarse. El representante también dejó constancia del trato deferente de las autoridades y que las negociaciones se habían dado «en un caballeroso plano de cordialidad».¹⁴⁴

La caballerosa relación con el gobierno fue corta. Al iniciarse el año escolar de 1963, el magisterio decretó la huelga por demandas salariales. Esta vez adhirieron diversas organizaciones sociales y también la Asociación Nacional de Centros de Padres y Apoderados de los Liceos Fiscales.¹⁴⁵ La manifestación estudiantil fue multitudinaria. El diario *El Siglo* la consignó en 45 mil estudiantes a nivel nacional, lo que parece un exceso, pero causó gran alarma en la prensa de derecha y entre las autoridades nacionales. De acuerdo al mismo diario, el ministro habría señalado que no recibiría a los estudiantes porque «son todos comunistas»:

El hecho que muchos de ellos vean con claridad la raíz clasista y política de los males de Chile, y tomen un puesto de combate en las Juventudes Comunistas, no hace menos justa la lucha, señor ministro [respondió el diario]. Es solo la evidencia de la creciente conciencia social de la juventud chilena.¹⁴⁶

El Mercurio insistió en que la huelga estaba organizada por activistas externos que buscaban romper la institucionalidad y que consideraban a los jóvenes fácil presa de la penetración extremista por la debilidad de las autoridades, maestros y padres.¹⁴⁷

La opinión conservadora en la prensa y en la política insistió cada vez con más fuerza en que la pérdida de autoridad en el liceo era culpa del proselitismo de los docentes y los excesos de participación que había propiciado la Escuela Nueva. Esta crítica, sin embargo, y como ya se mencionó, tenía también muchos partidarios dentro del ámbito educativo. Un educador de larga trayectoria como Arturo Puga, ex Director General Secundario, defensor acérrimo del liceo histórico al que atribuía «el destino mismo que nos hemos trazado como auténtica democracia», vio con temprana desconfianza el rumbo que habían tomado estas reformas democratizadoras: se perdían horas de estudios en interminables consejos y comisiones, comités y asambleas, politizando a los

estudiantes de forma exagerada y prematura en desmedro del aprendizaje de la lengua y de la ciencia.¹⁴⁸ El circunspecto pedagogo se refería con desprecio a la «charlatanería del gobierno estudiantil [...] grotesco remedo de la vida parlamentaria», y con franca desesperanza diagnosticaba que la crisis del liceo era un síntoma de la crisis que «corroe lenta, pero fatalmente los estratos más profundos de nuestro pueblo», perdiéndose la confianza y el respeto a las instituciones fundamentales.¹⁴⁹ La organización de los liceanos y sus distintas formas de protestas confirmaron sus temores y los de muchos otros.

Faltaban dos acontecimientos más en ese convulsionado 1963. Pocas semanas después de las huelgas, el IN celebró sus 150 años de existencia. Nada había cambiado. Las fiestas fueron esplendorosas. Luego de izar la bandera de la Patria Vieja, el cuerpo de profesores y los estudiantes desfilaron hacia el Congreso Nacional, donde se realizó el acto principal, con el presidente de la República, el gabinete, los presidentes de ambas cámaras, el presidente de la Corte Suprema y muchos parlamentarios. Partiendo por el presidente de la República en adelante, la cantidad de «institutanos» en los poderes del Estado era abrumadora. El discurso de parte de los exalumnos lo hizo Ángel Faivovich, senador radical por Santiago, en el cual retomó toda su épica:

Si podemos enorgullecernos hoy ante el mundo de nuestra estabilidad política, de nuestro sentido de legalidad, del acatamiento que prestamos a los principios superiores, esto se lo debemos a la formación cultural que hemos tenido, al impulso inicial de nuestros profesores que en medio de sus diferencias y nobles emulaciones, coincidieron en el afán de proporcionar a la ciudadanía los medios de ilustrarse y de expresar sus sentimientos sin limitación alguna.¹⁵⁰

La ceremonia concluyó con un gran almuerzo organizado por el centro de exalumnos en el Club de la Unión, al cual asistieron setecientos institutanos. Hubo una gala en el Teatro Municipal e incluso misa en la Catedral, oficiada por el cardenal Raúl Silva Henríquez. El IN, algunos de cuyos alumnos habían participado en las movilizaciones, seguía encarnando el ideal, porque al fin y al cabo la clase gobernante había sido educada allí. No era contradictorio con lo que sucedía porque representaba la tradición de todas las generaciones que habían pasado por sus aulas.

Pocos días después, entre el 15 y el 18 de agosto, se reunió en Talca el Congreso Nacional de la Federación de Estudiantes Secundarios de Chile, al cual asistieron delegados de todos los liceos desde Arica a Magallanes, escogidos a través de elección

proporcional, considerando un delegado por cada cuatrocientos cincuenta estudiantes o fracción mayor de doscientos cincuenta. Los temas que se debatieron, su «plataforma de lucha», fue el deterioro del sistema educacional, su presupuesto, la deserción escolar, el fondo nacional de becas, entre otros temas. Además, definieron sus posturas políticas. Tres listas se presentaron para la elección de la nueva directiva. Una del FRAP, otra del Partido Radical y una tercera de la Democracia Cristiana. Ganó la Democracia Cristiana. El presidente elegido era dirigente del gobierno estudiantil del Liceo Amunátegui.¹⁵¹

La década de los sesenta sería «su» década. Los movimientos estudiantiles adquirieron un creciente protagonismo en la movilización social y política, así como el conjunto de liceanas y liceanos lo hicieron en las rupturas culturales de esos años. Los múltiples sucesos que entonces se precipitaron pertenecen al tiempo corto, al tiempo del acontecimiento que es el propio de la ruptura, pero había tras ellos también un tiempo largo, al que pertenece, a fin de cuentas, el liceo.

AGRADECIMIENTOS

Todo libro tiene su propia historia y un universo de personas, amigos y entidades que aportaron con su trabajo, apoyo institucional y financiero para hacerlo posible. Este libro es fruto de un trabajo colectivo y forma parte de una colección cuyos dos primeros tomos fueron publicados por este mismo sello en 2012 en el marco del proyecto Anillo de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades «La educación ante el riesgo de fragmentación social: ciudadanía, equidad e identidad nacional (2008-2011)», del Programa de Investigación Asociativa del Consejo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (Conicyt). Este tercer tomo referente a los años 1930-1964 es el resultado de una investigación en equipo y, al mismo tiempo, de cada autor en forma individual. Es por ello que los agradecimientos son colectivos, aunque cada uno tiene sus deudas personales.

Institucionalmente debemos agradecer a nuestras respectivas casas de estudio por su permanente apoyo en la realización del proyecto: el Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Escuela de Gobierno de la Universidad Adolfo Ibáñez; a la Universidad de Georgetown y al Teachers College de la Universidad de Columbia, donde realizan sus doctorados Daniel Cano y Rodrigo Mayorga, respectivamente.

Son muchas las personas que nos acogieron en tantos y tantos archivos. Nuestro primer agradecimiento es a quienes han dado vida a los archivos de los liceos Luis Urbina Flores de Rengo, Liceo Neandro Schilling y al Liceo Eduardo Charme de San Fernando; al Archivo Liceo Abate Molina de Talca; al Archivo Liceo Javiera Carrera y al Archivo Instituto Nacional y, finalmente, al Archivo Liceo Oscar Castro de Rancagua. De esta colaboración nació el Programa de Archivos Escolares del Instituto de Historia de la Universidad Católica, coordinado por María José Vial, que nos permitió vivir desde adentro la propia investigación. Agradecemos, además, la gentileza del personal del Archivo Nacional de la Administración (Arnad) y del Museo de la Educación Gabriela

Mistral. También al Museo de la Educación y a la Biblioteca del Teachers College por permitir el uso de sus colecciones.

Queremos agradecer la colaboración de aquellos que participaron directamente en este proyecto. Una mención especial merece el trabajo de Loreto Urrejola en el tema de formación docente y el de Belén Araneda, quien con enorme paciencia realizó la georreferenciación localizando más de cuatro mil escuelas. A los alumnos que fueron ayudantes: Matías Campillay, Antonia Fonck, Santiago Meneses, Catalina García-Campo, Marco Jaramillo; Catalina Jeanneret, Diego Ortega, Ignacio Venegas y Antonia Salvestrini. A los amigos y colegas que leyeron borradores de algunos capítulos, nuestro reconocimiento por sus aportes, en especial a Valentina Errazuriz, Luis Maira y Alfredo Riquelme.

La edición final y la difícil coordinación de los autores se la debemos a la paciencia y prolijidad de María José Vial y Manuel Correa, quienes forman parte de nuestro equipo.

Esta investigación habría quedado en un cajón de nuestros escritorios (o más bien en un archivo del disco duro), sino fuera por la confianza que volvió a tener en nosotros Penguin Random House Grupo Editorial a través de su director literario Vicente Undurraga y de su editor adjunto Aldo Perán, a quien este libro le debe no solo su gran profesionalismo sino también su contagioso entusiasmo.

1 Agradezco a Marco Jaramillo y Catalina García Campo, que se desempeñaron como ayudantes en esta investigación.

2 *List or Manifest of alien passengers for the United States Immigration Officer at Port of Arrival*, SS. Santa Teresa, Passengers sailing from San Antonio, Chile, August 18th 1926, Arriving at Port of New York NY, September 7th 1926. Extraído de: <<http://www.libertyellisfoundation.org/>>.

3 Ian Hacking, «Kinds of People: Moving Targets», en *Proceedings of the British Academy*, vol. 151, pp. 285-318.

4 *List or Manifest of alien passengers for the United States Immigration Officer at Port of Arrival*, SS. Segurancá, Passengers sailing from Colón, July 22nd 1905, Arriving at Port of New York, July 29th 1905. Extraído de: <<http://www.libertyellisfoundation.org/>>.

5 Sol Serrano, Macarena Ponce de León y Francisca Rengifo (eds.), *Historia de la Educación en Chile (1810-2010)*, tomo II. Santiago: Taurus, 2012, pp. 45-49.

6 Kevin Brehony, «A new education for a new era: the contribution of the conferences of the New Education Fellowship to the disciplinary field of education 1921-1938», *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, vol. 40, n°. 5-6, octubre de 2004, pp. 733-755.

7 «El Movimiento Educacional al día», *Revista de Educación*, n°. 37, abril de 1933, pp. 87-88.

8 Lawrence A. Cremin, David A. Shannon y Mary Evelyn Townsend, *A History of Teachers College Columbia University*. Nueva York: Columbia University Press, 1954, pp. 75 y 123.

9 Mara Holt, «Dewey and the ‘Cult of Efficiency’: Competing Ideologies in Collaborative Pedagogies of the 1920’s», *Journal of Advanced Composition*, vol. 14, n°. 1, 1994, p. 74.

10 Cremin, Shannon y Townsend, *op. cit.*, p. 46.

11 John Dewey, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Nueva York: Free Press, 1997.

12 Sobre Dewey y su influencia en el pensamiento educativo norteamericano, véase: Nicola Abbagnano y A. Visalberghi, *Historia de la pedagogía*. México D.F.: FCE, 2007, pp. 635 y ss. Sobre los diversos elementos presentes —y muchas veces en tensión— al interior de la Escuela Progresiva véase: Teresa Richardson, «Rethinking Progressive High School Reform in the 1930’s. Youth, Mental Hygiene, and General Education», *American Educational History Journal*, vol. 33, n°. 1, 2006, pp. 77-87; David Gramson, «From Progressivism to Federalism. The Pursuit of Equal Educational Opportunity, 1915-1965», en: Carl F. Kaestle y Alyssa E. Lodewick (eds.), *To Educate a Nation: Federal and National Strategies of School Reform*. Kansas: University Press of Kansas, 2007, pp. 177-201; y Holt, *op. cit.*

13 Abbagnano y Visalberghi, *op. cit.*, p. 646; Holt, *op. cit.*, p. 74.

14 Por ejemplo, es este el caso de: Emma Salas Neumann, *Seis ensayos sobre historia de la Educación en Chile*. Santiago: 1997.

15 Cremin, Shannon y Townsend, *op. cit.*, 45; Ernest R. Hilgard, «Perspectives on Educational Psychology», *Educational Psychology Review*, vol. 8, n° 4, diciembre de 1996, p. 424.

16 El mismo decano de Teachers College, James Russell, reconocería esto décadas después. Recordando su contratación, Russell declararía que, a pesar de haber encontrado a Thorndike «lidiando con investigaciones sobre ratones y monos», le había bastado para contratarlo el convencerlo que «valía la pena intentar lo mismo con seres humanos». En: James E. Russell, *Founding Teachers College*. Nueva York: Bureau of Publications-Columbia University, 1937, p. 53, citado en: Cremin, Shannon y Townsend, *op. cit.*, p. 45.

17 John D. Hogan y Tomas P. Vaccaro, «Internationalizing the History of U.S. Developmental Psychology»,

en: Adrian Brock (ed.), *Internationalizing the History of Psychology*. Nueva York: New York University Press, 2007, p. 137.

18 Robert L. Church, «Educational Psychology and Social Reform in the Progressive Era», *History of Education Quarterly*, vol. 11, n°. 4, 1971, p. 394.

19 La frase original es «Whatever exists, exists in some amount. To measure it is simply to know its varying amounts» y puede encontrarse en: Edward Lee Thorndike, «Measurement in Education», *Teachers College Record*, vol. 22 n°. 5, 1921, p. 379.

20 Joel H. Spring, «Social Efficiency and the New Nationalism», *History of Education Quarterly*, vol. 8, n°. 1, 1968, p. 112.

21 David F. Labaree, «Public Goods, Private Goods: The American Struggle over Educational Goals», *American Educational Research Journal*, vol. 34, n°. 1, 1997.

22 Holt, *op. cit.*, p. 77.

23 Sobre el uso de argumentos democráticos para defender la ‘eficiencia social’ en educación, véase Gramson, *op. cit.*, pp. 183-185. Un ejemplo de segregación racial basado en este tipo de prácticas puede encontrarse en: Carlos Kevin Blanton, «From Intellectual Deficiency to Cultural Deficiency: Mexican Americans, Testing, and Public School Policy in the American Southwest, 1920-1940», *Pacific Historical Review*, vol. 72, n°. 1, 2003, pp. 39-62.

24 Holt, *op. cit.*, p. 77. Cremin, Shannon y Townsend, *op. cit.*, p. 47.

25 Hilgard, *op. cit.*, p. 423.

26 Walter H. Drost, «Social Efficiency Reexamined: The Dewey-Snedden Controversy», *Curriculum and Inquiry*, vol. 7, n°. 1, 1977, pp. 19-32. Sobre las diferencias entre las miradas de Dewey y Snedden, véase también: Tomas Fallace y Victoria Fantozzi, «Was there really a Social Efficiency Doctrine? The Uses and Abuses of an Idea in Educational History», *Educational Researcher*, vol. 42, n°. 3, p. 143.

27 *Ibid.*, p. 146 y Holt, *op. cit.*, pp. 74 y 79-80.

28 Iván Núñez, *La producción de conocimiento acerca de la educación escolar chilena (1907-1957)*. Santiago: CPEIP, 2002, p. 41.

29 *Ibid.*, p. 43.

30 «Falleció la educadora Irma Salas», *Revista de Educación*, n°. 147, junio de 1987. Irma Salas fue además la primera mujer en recibir la Condecoración al Mérito «Amanda Labarca» de la Universidad de Chile y la segunda, tras Gabriela Mistral, en recibir un Doctorado Honoris Causa de la misma casa de estudios. Al respecto, véase: «Irma Salas Silva», en *Societas*, n°. 1, 1991.

31 De hecho, el Estado reguló esta práctica al menos en dos ocasiones durante estos años, una en 1929 y otra en 1953. El primero de estos reglamentos puede encontrarse en «Adjunta reglamento sobre envío de profesores al extranjero», Santiago, 14 de abril de 1929, Archivo del Ministerio de Educación [en adelante AME], vol. 5355.

32 En 1936, por ejemplo, el general en retiro Ricardo Olea Rivas solicitó una comisión *ad honorem* para su hijo, que se especializaba en medicina infantil en Alemania con una beca de la *Humboldt Stiftung*. En su carta al Ministro, justificó su solicitud señalando que su hijo podía estudiar el sistema médico escolar alemán y que la comisión le otorgaría «una consideración especial» que le permitiría «mayores franquicias para ampliar el campo de sus actividades» en aquel país extranjero. Lo anterior en «Solicita una comisión ad-honorem», en: AME vol. 7023.

33 «Comunicado de L.S. Rowe a Miss Ema González Olavarría, Washington D.C., May 2, 1930», AME vol. 5596. Para un análisis contemporáneo de los costos de vida de los estudiantes de Teachers College a fines de la

década de 1920 y su comparación con la realidad de otros estudiantes norteamericanos, véase: Mercy J. Hayes, «Housing Conditions and Living Costs at Teachers College», *Teachers College Record*, vol. 28, n°. 5, 1926, pp. 504-511.

34 «Foreign Students in Teachers College 1926-1927». Extraído del archivo digitalizado de Teachers College, Columbia University disponible en <<http://pocketknowledge.tc.columbia.edu/>>.

35 Sobre la mirada de Newlon respecto a Dewey y la defensa de sus ideas al interior del sistema educativo norteamericano, véase: Jesse H. Newlon, «John Dewey's Influence in the Schools», *Teachers College Record* vol. 31 n°. 3, 1929, p. 224-238. Sobre la relación entre Gates y Torndike véase: Cremin, Shannon y Townsend, *op. cit.*, p. 46; Hilgard, *op. cit.*, p. 427 y Walter H. MacGintie, «The Contributions of Arthur I. Gates», Paper presentado en la vigésimoquinta convención anual de la International Reading Convention, St. Louis, mayo de 1980.

36 Por ejemplo, la circular n°. 49 «Orientaciones socio-educativas para las escuelas primarias de Chile», publicada por la Dirección General de Educación Primaria en 1943, citaba entre sus fuentes de inspiración el «credo de democracia en sesenta proposiciones orientadoras» de los profesores de esta institución. «Orientaciones socio-educativas para las escuelas primarias de Chile», *Revista de Educación*, año 5, n°. 29, Santiago, junio de 1945, p. 167.

37 Hernán Vera Lamperein y Andrés Guzmán Traverso, «Oscar Vera Lamperein: Un educador de su tiempo con proyección de futuro», *Pensamiento Educativo*, vol. 34, junio de 2004, p. 202.

38 Agradezco enormemente a Iván Núñez por proporcionarme la información biográfica y académica de la mayoría de los personajes referidos en esta sección, específicamente en todos aquellos casos donde no se cita explícitamente otra fuente o referencia.

39 Al respecto véase Valentina Errázuriz, «Child-centered and Progressive Education: the Public Rhetoric and Practice in Chile and the U.S., 1880-1950» (paper inédito).

40 Irma Salas, «La investigación pedagógica en Chile», *Anales de la Universidad de Chile*, n°. 45-46, 1942, p. 113.

41 Blanton, *op. cit.*, pp. 42-43. La escala Binet-Stanford era una adaptación de la escala Binet-Simon realizada por el psicólogo estadounidense Lewis Terman. El también norteamericano H.H. Goddard asimilaba los resultados de esta escala con la 'inteligencia innata' de los individuos y el mismo Terman la «transformaría de un instrumento para seleccionar pupilos que se pudieran beneficiar de programas de educación especial en un test de inteligencia general para todos los propósitos posibles». Lo anterior en: Frank Dumont, *History of Personality Psychology, Theory, Science and Research from Hellenism to the Twentieth Century*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010, p. 330 [Traducción realizada por el autor]. Véase también: Stephen Jay Gould, *The Mismeasure of Man (Revised & Expanded)*. Nueva York: W.W. Norton & Company, 1996, p. 187.

42 Núñez, *op. cit.* p. 28.

43 Salas, *op. cit.*, p.114.

44 Ídem.

45 *Ibid.*, pp. 115-116. Flores había estudiado en la Universidad de California y Óscar Bustos en el Instituto Jean-Jacques Rousseau de Ginebra, que había sido creado por el mismo Edouard Claparède.

46 «Crónica Educacional», *Revista de Educación*, año 2, n°. 17, mayo de 1930, p. 358; «Interior», *Revista de Educación*, n°. 41, agosto de 1933, p. 83; «La marcha de la educación primaria», *Revista de Educación*, n°. 86, mayo de 1937.

47 *Ibid.*, p. 13

48 La definición circuló en estos años en Chile, como puede verse en *La orientación vocacional en la*

enseñanza secundaria. Santiago, 1948, p.41.

49 «Orientaciones socio-educativas para las escuelas primarias de Chile», p. 165.

50 «Renovación de la Enseñanza Secundaria», *Revista de Educación*, noviembre de 1945, p. 457; *Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria*, Santiago, 1946, p. 10; «Remite Proyecto de Decreto y Anteproyecto de Ley sobre Reforma de la Enseñanza Normal», *Revista de Educación*, junio-septiembre de 1958, pp. 68-76; «La Educación Nacional y el Bachillerato», *Revista de Educación*, mayo-agosto de 1959.

51 «El concepto de la instrucción», *Revista de Educación*, septiembre 1935, pp. 48-49.

52 Rodrigo Mayorga, «Consensos aparentes, peligros ocultos: instruir y educar en la escuela chilena (1930-1960)», *Ariadna histórica. Lenguajes, conceptos, metáforas*, vol. 3, 2014, pp. 15-34.

53 «Los Métodos de la Nueva Educación», p.509; «El Liceo Experimental ‘Manuel de Salas’ y la reforma educacional», *Revista de Educación*, noviembre 1944; *La orientación vocacional en la enseñanza secundaria*, pp.19, 23, 41 y 57; «Remite Proyecto de Decreto y Anteproyecto de Ley sobre Reforma de la Enseñanza Normal», p. 68; «El Plan Variable en el Liceo ‘Manuel de Salas’», *Revista de Educación*, mayo-agosto de 1959, p. 40.

54 «Educación Estática y Educación Dinámica», *Revista de Educación*, abril de 1935, p. 72.

55 Sobre las relaciones entre biología y educación y el rol de la corriente educacional denominada ‘Funcionalismo’ en este proceso, véase: Iván Núñez, «Biología y educación: los reformadores funcionalistas. Chile, 1931-1948», *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, n°. 1, julio de 2013, pp. 65-86.

56 «Sobre reuniones Pedagógicas del profesorado. Circular n°. 115», *Revista de Educación*, octubre de 1930, p. 685. La misma idea se repite en «Renovación de la Educación Secundaria», *Revista de Educación*, junio de 1945, p. 130 y en «Los liceos experimentales frente a los padres y apoderados», *Revista de Educación*, junio-julio de 1948, p. 122.

57 «Consideraciones generales acerca de los exámenes escolares», *Revista de Educación*, enero de 1934; «La Correlación de Estudios Primarios y Secundarios y exámenes de ingreso al Liceo», *Revista de Educación*, febrero de 1934, p. 16.

58 «Proyectos de Reglamento de Calificaciones y Promociones para Educación Secundaria», *Revista de Educación*, agosto de 1947, p. 238.

59 Véanse al respecto los distintos programas de trabajo de 1930 en las Escuelas de Experimentación amplia, en AME, vol. 5572.

60 Charles Goodwin, «Professional Vision», *American Anthropologist*, vol. 96, n°. 3, septiembre de 1994, pp. 606-633.

61 *Ibid.*, p. 606 [Traducción del autor].

62 Un ejemplo de esto fue el test de rendimiento en lecto-escritura que la Sección Pedagógica de la Dirección General de Educación Primaria aplicó en Santiago y Valparaíso entre 1939 y 1940. Para una descripción detallada de este véase «Ensayo de lectura y escritura en primer año», *Boletín de las Escuelas Experimentales*, n°.5, Santiago, 1940, pp. 17-28.

63 «La Escuela Experimental de Niños ‘Salvador Sanfuentes’. Orientación y objetivos en las diferentes etapas de sus diez años de vida.- Éxitos y fracasos», *Boletín de las Escuelas Experimentales* n°. 4, Primer Semestre 1939, p. 6

64 *Ídem.*

65 *Ídem.*

66 La distinción entre ‘Batería B’ y ‘Batería C’ que se hace en ambos gráficos debió haberse referido a que se

utilizaron dos sets de preguntas diferentes para estos test, uno para estudiantes de 2° a 4° año de Primaria y otro para estudiantes de 5° y 6° año.

67 AME, vol. 5736 (1931). Para otro ejemplo de la búsqueda de ‘organizar’ las observaciones de los docentes a partir de instrumentos de ‘medición científica’, véase Dirección General de Educación Primaria, Sección Enseñanza Vocacional, *Sobre Orientación Profesional de los Escolares Primarios (Circular n°. 48, de 30 de septiembre de 1947)*, Santiago, 1947, p. 12.

68 Serrano, Ponce de León y Rengifo (eds.), *op. cit.*, pp. 167-169.

69 «Educación funcional», *Revista de Educación* 1929, año 1, n°. 10, septiembre de 1929, p. 688.

70 «El espíritu actual de la reforma educacional. Algunos aspectos de la nueva educación», *Revista de Educación*, año 1, n°. 11 octubre de 1929, p. 724.

71 Cristián Cox y Jacqueline Gysling, *La formación del profesorado en Chile. 1842-1987*, Santiago, Ediciones Universidad Diego Portales, 2009, pp. 106, 115 y 128; Dirección General de Educación Primaria, Sección Pedagógica, *Instituto Central de Perfeccionamiento. Cursos y Grupos de Trabajo. Primer semestre de 1933*, Santiago, 1933, pp. 19-20.

72 Cristián Cox y Jacqueline Gysling, *La formación del profesorado en Chile. 1842-1987*, Santiago, Ediciones Universidad Diego Portales, 2009, pp. 173, 196-197 y 209.

73 Dirección General de Educación Primaria, *Programas de Educación Primaria 1932*, Santiago, Imprenta Lagunas & Quevedo Ltda., 1932, p. 9, en: AME, vol. 6232.

74 *Ibid.*, p. 10.

75 «El libro de lectura», *Revista de Educación*, año 1, n°. 10, septiembre de 1929, p. 682.

76 «El periódico escolar», *Revista de Educación*, año 1, n°. 10, septiembre de 1929, p. 696.

77 «Gramófonos para niños», *Revista de Educación*, año 1, n°. 11 octubre de 1929.

78 «La escritura y el dibujo como índices psicológicos del niño», *Revista de Educación*, año 7, n°. 90, septiembre de 1937.

79 Circular n°. 15 «Sobre organización e iniciación de las actividades escolares», Santiago, 28 de febrero de 1934, en AME, vol. 6614.

80 James Ferguson, *Te Anti-Politics Machine. Development, Depoliticization and Bureaucratic Power in Lesotho*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1994, p. 18.

81 Decreto n°. 15, Santiago, 5 de enero de 1931, en AME, vol. 5678.

82 AME, vol. 5780.

83 Así ocurrió con el libro *Lecturas Francesas*, 2do Tomo, de Clarisa Polanco de Millet, en AME, vol. 7010.

84 «Notas, noticias y documentos de importancia», *Revista de Educación*, año 2, n°. 10, agosto de 1942, p. 62.

85 Sobre la defensa de los materiales pedagógicos de ‘enseñanza objetiva’ durante el periodo 1880-1930, véase: Serrano, Ponce de León y Rengifo (eds.), *op. cit.*, pp. 187-188.

86 «Técnicas Audiovisuales en la Educación», *Revista de Educación*, año 18, n°. 74-75, junio-septiembre de 1958, p. 32.

87 La circular a la que nos referimos es la n°. 77 de 1934 que puede encontrarse en «Normas Técnicas para la Finalización del Año Escolar», *Revista de Educación*, año 7, n°. 46, noviembre de 1947, pp. 364-370. El hecho de que la encontremos vuelta a publicar trece años después de su primera aparición, muestra su vigencia dentro de las orientaciones escolares ministeriales.

88 «Circular n°. 35. Santiago, 25 de julio de 1941. Sugestiones y normas para la formación de hábitos en la

escuela primaria», *Boletín de las Escuelas Experimentales*, Suplemento del Boletín de las Escuelas Experimentales, n°. 2, Santiago, 1944, pp. 53-55.

89 «Consideraciones generales acerca de los exámenes escolares», *Revista de Educación*, n°. 46, Santiago, enero de 1934, p. 27. Otros ejemplos de crítica a los exámenes pueden encontrarse en «Colaboraciones Breves», *Revista de Educación*, año 3, n°. 19, Santiago, noviembre de 1943. El n°. 45 de la *Revista de Educación*, publicado en diciembre de 1933, estuvo dedicado prácticamente por completo a este tema.

90 Circular n°. 15 «Sobre organización e iniciación de las actividades escolares», p. 17.

91 «Test de lectura silenciosa», *Revista de Educación*, n°. 33-36, Santiago, septiembre-diciembre, 1931, pp. 27-36; «Fácil confección de algunas pruebas educacionales», *Revista de Educación*, n°. 67, octubre de 1935, pp. 45-50; «Sugerencias Pedagógicas», *Revista de Educación*, n°. 68, noviembre de 1935, pp. 69-77; «Sugerencias Pedagógicas», *Revista de Educación*, n°. 70, enero de 1936, pp. 67-73; «Sugerencias Metodológicas. El problema de la valoración del Trabajo Escolar», *Revista de Educación*, Año VI, n°. 38, Santiago, septiembre de 1946, pp. 302-304; «Sugerencias Metodológicas. Apreciación objetiva del Trabajo Escolar», *Revista de Educación*, año 6, n°. 40, noviembre de 1946, pp. 405-408; «Sugerencias Metodológicas. Las técnicas para evaluar el resultado de la enseñanza», *Revista de Educación*, año 7, n°. 45, septiembre y octubre de 1947, pp. 310-314; «La Escuela Experimental de Niños Salvador Sanfuentes. Orientación y objetivos en las diferentes etapas de sus diez años de vida. Éxitos y fracasos», pp. 10-13.

92 *Ibid.*, p. 6

93 «Filosofía, método y utilización de los Tests», *BEE*, n°. 4, Santiago, Primer Semestre, 1939, p. 71. El curso se titulaba ‘Aplicación de los Tests de Aptitud y Tests de Eficiencia’ y era dictado por la doctora Esther Allen Gaw de la Universidad de Ohio.

94 *Ibid.*, p. 72.

95 «Informe sobre el trabajo de los alumnos del Tercer Grado en la prueba de admisión para las Escuelas Normales», *Boletín de las Escuelas Experimentales*, n°. 6, Santiago, Primer Semestre, 1941, pp. 11-19. De todos modos, el estudio constataba que esta conclusión no podía aplicarse del todo a las pruebas de Ciencias y Educación Social, pues estas no eran realmente coherentes con lo que se enseñaba en las escuelas.

96 «Test de razonamiento aritmético», *Revista de Educación*, año 2, n°. 24, diciembre de 1930, p. 50.

97 Los dos primeros apartados de esta circular se titularon, respectivamente, *La escuela y la democracia (Sentido democrático de nuestra educación)* y *La escuela primaria y el plan económico nacional (Orientación económica de nuestra educación)*. Véase al respecto «Orientaciones socio-educativas para las escuelas primarias de Chile».

98 «Hacia una orientación económica de la educación», *Boletín de las Escuelas Experimentales*, n°. 7, Santiago, 1943, p. 47. La misma idea se repite en «Bases para la orientación económica de enseñanza en la escuela primaria», *Boletín de las Escuelas Experimentales*, n°. 9, Santiago, 1947, pp. 19-20, y en «Educación para la democracia (Comisión)», p. 41.

99 DGE Primaria, Sección Pedagógica, *La Escuela Primaria y los problemas económicos nacionales (Circular n°. 27)*, Santiago, 1947, p. 3.

100 «Crónica Educacional», *Revista de Educación*, año 2, n°. 15, marzo de 1930; «Crónica Educacional», *Revista de Educación*, año 2, n°. 14, febrero de 1930.

101 «Boletín Informativo», *Revista de Educación*, n°. 37, abril de 1933, pp. 122-123. Solo en 1933 se crearon catorce establecimientos de este tipo. Véase al respecto «S.E. Habla», *Revista de Educación*, n°. 51, junio de 1934, p. 76.

- 102 Circular n°. 15 «Sobre organización e iniciación de las actividades escolares», p. 4.
- 103 Dirección General de Educación Primaria, *Programas de Educación Primaria 1932*, *op. cit.*, p. 83.
- 104 Dirección General de Educación Primaria, Sección Enseñanza Vocacional, *op. cit.*, p. 7.
- 105 *Ibíd.*, p. 6.
- 106 «Chilenidad y democracia», *Boletín de las Escuelas Experimentales*, n°. 7, Santiago, 1943, p. 52.
- 107 «Orientación económica de la enseñanza primaria en la Zona Norte», *BEE*, n°. 9, Santiago, 1947, p. 47.
- 108 «La Educación Primaria en el presente. Un balance de la primera enseñanza fiscal al finalizar el año de 1944», *Revista de Educación*, año 5, n°. 30, agosto de 1945, p. 274.
- 109 «Departamento de orientación», *Revista de Educación*, año 7, n°. 42, abril de 1947, p. 106.
- 110 Dirección General de Educación Primaria, Sección Enseñanza Vocacional, *op. cit.*, pp. 7-8
- 111 *Ibíd.*, pp. 10-11.
- 112 «Aprueba el Reglamento Orgánico de la Dirección General de Educación Primaria y Normal», Santiago, 10 de julio de 1957, en AME, vol. 13877, p.4.
- 113 «Sobre observaciones formuladas al Reglamento de la Dirección General de Educación Primaria y Normal», Santiago, 12 de marzo de 1956, en AME, vol. 13877.
- 114 Ya en 1930, los planes de trabajo de las Escuelas Experimentales Urbanas definían que el trabajo escolar en los primeros años primarios se concentraría «alrededor del problema de la determinación de las futuras actividades de los alumnos, es decir, de su orientación vocacional». En el mismo documento, dentro de las investigaciones amplias que debían realizar estos establecimientos, se incluía un Curso de Consejeros vocacionales para 12 profesores; 7 de escuelas experimentales y 5 de otras primarias. Lo anterior en «Programa de Trabajo de la Escuela Experimental Urbana», 1930, en AME, vol. 5572, pp. 1-3. Hacia 1939 la Escuela Experimental Salvador Sanfuentes ya poseía un programa diferenciado de Educación Social en VI grado, «a fin de atender el problema de orientación vocacional y educacional». Véase «La Escuela Experimental de Niños ‘Salvador Sanfuentes’. Orientación y objetivos en las diferentes etapas de sus diez años de vida.- Éxitos y fracasos», p. 28.
- 115 «Sobre creación de un Instituto de Guía y Orientación Profesional para las Escuelas Primarias», Santiago, 25 de enero de 1946, en AME, vol. 9512, p. 1.
- 116 Enrique Salas, «Estudio sobre las causas por las cuales los alumnos se retiran del Liceo», en *La orientación vocacional en la enseñanza secundaria*. Santiago: 1948, p. 71.
- 117 Además de la ya mencionada Sección de Educación Vocacional y Agropecuaria creada en 1957, ya en 1947 el Ministerio había organizado un Curso de Formación de Profesores Especialistas en Orientación Profesional en la Escuela Normal Superior, aumentado los Grados Vocacionales y creado la Escuela Especial para la Formación de Dueñas de Casa y la Escuela Vocacional Superior de Educación Artística. Todas ellas tenían como fin atender oficial y preferentemente al proceso de orientación de los escolares primarios. En Dirección General de Educación Primaria, Sección Enseñanza Vocacional, *op. cit.*, p. 6.
- 118 Dirección General de Educación Primaria, Sección Enseñanza Vocacional, *op. cit.*, pp. 16-17.
- 119 Mariano Rocabado, «El Servicio de Orientación en los Liceos chilenos», en *Ibíd.*, p. 18.
- 120 «Nota Preliminar» en: *Ibíd.*, p. 6
- 121 Salas Neumann, *op. cit.*, p. 80.
- 122 Rocabado, *op. cit.*, p. 24.
- 123 Iván Núñez, *La Descentralización y las Reformas Educativas en Chile. 1940-1973*. Santiago: PIIE, 1989, p. 111-112.
- 124 «Curso de Perfeccionamiento», *Revista de Educación*, año 16, n°. 67-68, octubre-noviembre de 1956, p. 64.

125 Abelardo Iturriaga, «Estudio de niños y jóvenes difíciles», en *La orientación vocacional en la enseñanza secundaria*, p. 57.

126 Dirección General de Educación Primaria, Sección Enseñanza Vocacional, *op.cit.*, p. 8.

127 «La Escuela Experimental de Niños ‘Salvador Sanfuentes’ . Orientación y objetivos en las diferentes etapas de sus diez años de vida. Éxitos y fracasos», p. 17.

- 1 Jorge Ahumada, *En vez de la miseria*. Santiago: Editorial del Pacífico, 1958.
- 2 Joseph Grunwald, *Desarrollo económico de Chile. 1940-1956*. Santiago: Editorial Universitaria, 1956, p. 7.
- 3 Los estudios estadísticos fueron liderados por las ciencias sociales, sobre todo la economía, la demografía y la sociología abierta como disciplina en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Chile. A pesar de la cantidad de datos, o por ello mismo, el análisis cuantitativo de la educación en el periodo es un asunto metodológicamente complejo porque se debe lidiar con los cambios en las nomenclaturas y con la compleja estructura interna del sistema. Se produjo un desplazamiento de la edad escolar. Según censo de 1930, la edad preescolar era de 0 a 7 años, la escolar de 7 a 16 años, y la postescolar de 16 y posterior. El censo de 1952 realizó sus mediciones considerando niños de 6 años y más, mientras el de 1960 consideró el nivel de instrucción de la población mayor de 5 años.
- 4 Base de datos de elaboración propia a partir de los datos contenidos en los *Anuarios Estadísticos* de la república (varios años) y el *Censo Nacional de Población de Chile* realizados en 1920, 1930, 1940, 1952 y 1960.
- 5 Paulo Drinot y Alan Knight, *La gran depresión en América Latina*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2015.
- 6 «Programa del Frente Popular», *Revista Hoy*, 5 de mayo de 1938, p. 18.
- 7 Grunwald, *op. cit.*, p. 4.
- 8 El nivel superior, universitario, fue el único en que la matrícula fiscal aumentó relativamente más que la particular. Véase: Eduardo Hamuy, *El problema educacional del pueblo de Chile*. Santiago: Editorial del Pacífico, 1961.
- 9 Promulgación del texto definitivo y reglamento de la Ley de Educación Primaria Obligatoria en 1929.
- 10 *Censo de la República. 1940*, p. 36.
- 11 SEN: 48ª Sesión Ordinaria en miércoles 19 de agosto de 1936, tomo II, p. 1504. En 1930, el 68 por ciento de las escuelas primarias funcionaban en locales arrendados (2.157 de 3.177), el 15 por ciento eran cedidos al Estado y solo el 17 por ciento (541) eran de propiedad fiscal; en AE, 1930, p. 106.
- 12 Amanda Labarca, *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago: Editorial Universitaria, 1939, p. 303.
- 13 *Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos. 50 años de labor. 1937-1987*. Santiago: Lorca Hnos. Ltda., 1987, p. 38.
- 14 *Revista Educación*, n°. 1941, p. 57.
- 15 Cámara de Diputados: 23ª Sesión Extraordinaria en lunes 16 de diciembre de 1935, tomo II.
- 16 Senado: 43ª Sesión Ordinaria en lunes 10 de agosto de 1936, tomo II, pp. 1331-1337.
- 17 Cámara de Diputados: 27ª Sesión Ordinaria en martes 14 de julio de 1936, tomo II, pp. 1695-1698.
- 18 Cámara de Diputados: 18ª Sesión Ordinaria en miércoles 24 de junio de 1936, tomo I, p. 1130.
- 19 Erika Grassau, Egidio Orellana, *Desarrollo de la educación chilena desde 1940*. Santiago: Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Sección Estadística, vol. III, 1, 1959, p. 13.
- 20 *El Diario Ilustrado*, 17 de abril de 1952.
- 21 «La educación y sus problemas», *El Diario Austral*, 21 de diciembre de 1958.
- 22 «Importantes reformas propone comisión que estudió creación del Liceo Único», *El Mercurio*, 30 de enero de 1953.
- 23 «Posibilidad de crear turnos en los liceos para paliar falta de locales», *El Mercurio*, 10 de enero de 1953.
- 24 *Censo 1960*, p. 22.
- 25 «Plan de educación de emergencia para atender a mayor número de escolares», *El Mercurio*, 11 de marzo de 1952.

- 26 Para el detalle de este proceso, véase el capítulo de Daniel Cano en este tomo.
- 27 *Censo 1960*, p. 37.
- 28 Ernesto Schiefelbein, *Diagnóstico del sistema educacional chileno*. Santiago: Departamento de Economía, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Universidad de Chile, 1974, p. 18.
- 29 «Reforma a Ley de la Sociedad Constructora de Establecimientos educacionales», *El Mercurio*, 12 de julio de 1953.
- 30 «La educación y sus problemas», *El Diario Austral*, 21 de diciembre de 1958.
- 31 *Censo 1952*.
- 32 El nombre técnico de esta relación es «índice sustitutivo de retención» calculado para años específicos.
- 33 *Censo 1960*, p. 100.
- 34 Hamuy, *op. cit.*
- 35 *Censo 1960*, pp. 78 y 81.
- 36 Ídem.
- 37 Ahumada, *op. cit.*, pp. 27-28.
- 38 *Censo 1960*, p. 90
- 39 Schiefelbein, *op. cit.*
- 40 Caprile y Gálvez, 1964, citado por Schiefelbein, *op. cit.*, p. 18.
- 41 *Censo 1960*, p. 82.
- 42 Schiefelbein, *op. cit.*, p. 59.
- 43 «Importantes reformas propone comisión que estudió creación del Liceo Único», *El Mercurio*, 30 de enero de 1953.

1 Este capítulo forma parte de los resultados del proyecto Fondecyt Regular n° 1161300, «La estrategia de la subvención educacional y los dilemas para democratizar la educación en Chile. Estado y sociedad civil, 1920-1965».

2 Paulo Drinot y Alan Knight, *La gran depresión en América Latina*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2015.

3 Jaime Etchepare, Víctor García Valenzuela, Mario Valdés Urrutia, *Los partidos políticos chilenos bajo la vigencia de la Constitución de 1925*. Santiago: Universidad de Chile, Instituto de Ciencia Política, Documento de Trabajo n°. 9, octubre de 1987, p. 6; Bernardino Bravo Lira, *Régimen de gobierno y partidos políticos en Chile: 1924-1973*. Santiago: Editorial Jurídica de Chile, 1978, pp. 18-19; Isabel Torres Dujisin, *Historia de los cambios del sistema electoral en Chile a partir de la Constitución de 1925*. Santiago: Flacso, Documento de Trabajo Programa Flacso-Chile, n°. 408, junio de 1989.

4 Pedro Aguirre Cerda, *El problema industrial*. Santiago: Prensas de la Universidad de Chile, 1933, p. 164.

5 Decreto de Ley n°. 7.500, 10 de diciembre de 1927.

6 Fue el caso de las ramas de enseñanza técnicas, comerciales, industriales, agrícolas, y la enseñanza militar.

7 Solo basta mencionar que entre 1927 y 1932 (antes de las elecciones presidenciales) hubo veintiún ministros del ramo y que la Superintendencia fue establecida recién en 1953.

8 *Revista de Educación*, n°51, 1934, p. 79.

9 Arturo Alessandri Palma, *Mensaje de Apertura de las sesiones ordinarias del Congreso Nacional*, 21 de mayo de 1934, p. 57.

10 Felipe Meléndez, «El rol de los partidos políticos en la determinación de la forma de gobierno bajo la constitución de 1925». Santiago: Seminario de estudios de la república. Facultad de Derecho Universidad de Chile, 2012, 3. El fenómeno tiene directa relación con la adopción del sistema proporcional de cifra repartidora en la Constitución de 1925.

11 En 1937 se fundó oficialmente la Falange Nacional como partido independiente y, en 1949, se creó el Partido Conservador Social Cristiano.

12 Arturo Alessandri Palma, *Mensaje de Apertura de las sesiones ordinarias del Congreso Nacional*, 21 de mayo de 1935, p. 72.

13 Erika Grassau, Egidio Orellana, *Desarrollo de la educación chilena desde 1940*. Santiago: Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Sección Estadística, Boletín Estadístico de la Universidad de Chile, vol. III, n°. 1, 1959, p. 12.

14 Pedro Milos, *Frente Popular en Chile: su configuración, 1935-1938*. Santiago: Lom Ediciones, 2008.

15 A pesar de las críticas a Ross, los falangistas terminaron apoyándolo para evitar el triunfo del candidato del Frente Popular.

16 Leslie J. Limage, *Democratizing Education and Educating Democratic Citizens: International and Historical Perspectives*. Londres: Routledge, 2013; Terry Lynn, María Urquidí, «Dilemas de la democratización en América Latina». *Foro Internacional*, vol. 58, n°. 3, 1991, pp. 388-417; Emma Salas, *Democratización de la Educación en Chile*. Santiago: Universitaria, 2002.

17 Aldo Panfichi, *Sociedad civil, esfera pública y democratización en América Latina: Andes y Cono Sur*. Lima: Universidad Católica del Perú, 2002; Peter Burnell y Peter Calvert (eds.), *Civil Society in Democratization*. Londres: Psychology Press, 2004; Guillermo O'Donnell, «Estado, Democratización y ciudadanía», *Nueva Sociedad* n°. 128, noviembre-diciembre de 1993, pp. 62-87; Guillermo O'Donnell y Phillipe Schmitter, *Transiciones desde un gobierno autoritario. Conclusiones tentativas sobre las democracias inciertas*, vol. 4.

Buenos Aires: Paidós, 1981; Laurence Whitehead, *Democratization: Theory and Experience*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

18 José Antonio Riestra, *La libertad de enseñanza*. Madrid: Ediciones Palabra, 1977, pp. 8-9.

19 Para un mayor detalle en la discusión del conflicto, véase: Serrano *et al.*, *op. cit.*, tomo II.

20 Peter Burnell, Peter Calvert, *Civil Society in Democratization*. Londres: Psychology Press, 2004; Jean Cohen, Andrew Arato, *Sociedad Civil y Teoría Política*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2002; Larry Diamond, «Repensar la sociedad civil». *Revista Metapolítica*, vol. 1, n° 2, 1997, pp. 183-198; María López, Jorge Torres, «La sociedad educadora». *Intervención Psicosocial*, vol. 12, n° 2, 2003, pp. 153-161; Guillermina Tiramonti, «Estado, educación y sociedad civil: una relación cambiante». En: Emilio Tenti (ed.), *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: Grupo Editor Altamira, Fundación ODSE, Unesco-IIPE, 2003.

21 Julio César Jobet, *Doctrina y praxis de los educadores representativos chilenos*. Santiago: Editorial Andrés Bello, 1970.

22 Carmen Luz Latorre, Iván Núñez, «El financiamiento de la educación en Chile: evolución histórica y alternativas futuras», Santiago: PIIE, 1987 (inédito). Según el censo de 1920 la población total de Chile era de 3.730.295 habitantes, alcanzando lo 5.932.995 en el censo de 1952.

23 Larissa Adler L., Ana Melnick, *Neoliberalismo y clase media: el caso de los profesores de Chile*. Santiago: Dibam, 1998; Iván Núñez, «Escuelas normales: una historia larga y sorprendente: Chile (1842-1973)». *Pensamiento Educativo*, vol. 46-47, 2010, pp. 133-150; «La profesión docente en Chile: saberes e identidades en su historia». *Pensamiento Educativo*, vol. 41, n° 2, 2007, pp. 149-164.

24 Solo para dar una cifras, entre 1930 y 1940 la cantidad de analfabetos había aumentado desde 25,6 por ciento al 27,3 por ciento en la población mayor de 15 años. Véase: Pinto, *op. cit.*; Luis Gómez, *La necesidad de la educación primaria y la lucha contra el analfabetismo*. Santiago: 1953; Eduardo Hamuy, *El problema educacional del pueblo de Chile*. Santiago: Editorial del Pacífico, 1961; Bruce Herrick, *Urban Migration and Economic Development in Chile*. Cambridge: M.I.T. Press, 1965.

25 *XII Censo de Población y I de Vivienda levantado el 24 de abril de 1952*, tomo I, Resumen del país, Servicio Nacional de Estadísticas y Censos, p. 172.

26 «La educación y sus problemas», en *El Diario Austral*, Temuco 21 de diciembre de 1958.

27 *Ibíd.*, pp. 164.

28 Para una detallada discusión de los límites entre Estado y sociedad en la provisión educacional, existe una actualizada bibliografía sobre el análisis del financiamiento como uno de los primeros vínculos entre ambos. Ver: Anne Berg y Samuel Edquist, *Te Capitalist State and the Construction of Civil Society. Public Founding and the Regulation of Popular Education in Sweden, 1870-1991*. Cham: Palgrave Macmillan, 2017; Johannes Westberg, «The distribution of government in Sweden, 1865-1900», en: Carla Aubry, Johannes Westberg (eds.), *History of Schooling. Politics and Local Practice*. Frankfurt, Main: Peter Lang, 2012, pp. 15-37; Johannes Westberg, *Funding the Rise of Mass Schooling. The Social, Economic and Cultural History of School Finance in Sweden 1840-1900*. Londres: Springer International Publishing, 2016; Norman Morris, *The Politics of English Elementary School Finance 1833-1870*. Lewiston: Edwin Mellen, 2003.

29 Cámara de Diputados, sesión 16ª extraordinaria, 12 de diciembre de 1950, p. 985.

30 Cámara de Diputados, sesión 31ª ordinaria, 8 de agosto de 1950, p.1517.

31 *Programa y estatutos: aprobados en la convención general del partido efectuado en Santiago los días 24 y 25 de septiembre de 1932*. Santiago, 1933.

- 32 Senado de Chile, sesión 30ª ordinaria, 6 de agosto de 1947, p. 1595.
- 33 Ídem.
- 34 Cámara de Diputados, sesión 16ª extraordinaria, martes 12 de diciembre de 1950, p. 1597.
- 35 *Mensaje de S.E. el Presidente de la República don Gabriel González Videla al Congreso al inaugurar el periodo ordinario de sesiones*, 21 de mayo de 1947, p. XXIII.
- 36 Patricio Meller, *Un siglo de economía política chilena (1890-1990)*. Santiago: Editorial Andrés Bello, 1996.
- 37 *Ibid.*, pp. XX, XXI.
- 38 *Mensaje de S.E.*, Ministerio de Educación, 1947, pp. 178-179.
- 39 Carlos Huneeus, *La Guerra Fría Chilena. Gabriel González Videla y la Ley Maldita*. Santiago: Debate, 2008.
- 40 «Declaración de los Principios de la Falange Nacional», *Política y Espíritu*, vol. 3, n°. 33, junio de 1948; Juan Gustavo Ugarte, «El problema educacional y los exámenes», *Política y Espíritu*, vol. 2, n°. 24, julio de 1947, pp. 265-270.
- 41 *Convención del Partido Conservador*, 1947, pp. 160-161.
- 42 Entre 1938 y 1952, de los veintidós ministros de educación, doce habían pertenecido al Partido Radical.
- 43 Juan Luis Ossa, «El Estado y los particulares en la educación chilena, 1888-1920», n°. 106, *Estudios Públicos*, 2007, pp. 23-96; Pablo Toro, «Educational Freedom or Teaching State?: political discussion of the school subvention law in 1951. A key episode on a deep cleavage in the history of Chilean education», *Hungarian Educational Research Journal*, vol. 4, n°. 4, 2014.
- 44 Luis Brahm *et al.*, *Educación particular en Chile: antecedentes y dilemas*. Santiago: CIDE, 1971; Javier Corvalán *et al.*, «El sector particular subvencionado en Chile. Tipologización y perspectivas frente a las nuevas regulaciones». Santiago: Proyecto Fonide n°. 69, 2009; Pedro León Gallo, Jorge Miranda, *Las subvenciones estatales. Doctrina, Legislación y jurisprudencia*. Memoria de Prueba para optar al grado de Licenciado en Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Chile. Santiago: Editorial Universitaria, 1963; Guillermo Varas, *La enseñanza particular ante el derecho*. Santiago: Editorial del Pacífico, 1956.
- 45 Valor del peso chileno en 2017.
- 46 *Ley de Presupuesto de la Nación*, consultada entre 1920 y 1965.
- 47 Senado de Chile, sesión extraordinaria n°. 17, 13 de diciembre de 1950, p. 1012.
- 48 Agustín Zegers Baeza, «La enseñanza en Chile. Instrucción pública y particular», *Revista de Educación*, n°. 51, junio de 1934, p. 52.
- 49 Ley n°. 10.518 del 9 de septiembre de 1952, que fija disposiciones que rigieron las relaciones entre colegios particulares pagados, de instrucción primaria y secundaria, y sus profesores seglares.
- 50 Valor peso chileno 2017.
- 51 Documento presentado por el gobierno de Chile en la Conferencia Interamericana sobre Educación y Desarrollo Económico y Social para América Latina, 1962; Ernesto Schiefelbein, *Diagnóstico del sistema educacional chileno*. Santiago: Departamento de Economía, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de Chile, 1974.
- 52 El nivel superior fue el único en que la matrícula fiscal aumentó relativamente más que la particular. Véase: Eduardo Hamuy, *Ibid.*
- 53 En la reforma de 1879 sobre educación superior, se obligó a los establecimientos particulares a rendir exámenes secundarios anuales y validar los títulos universitarios ante comisiones de profesores de la Universidad de Chile, que operaba como superintendencia.

54 Cristián Cox *et al.*, *160 años de educación pública. Historia del Ministerio de Educación*. Santiago: Ministerio de Educación, 1997.

55 La existencia de una superintendencia encargada de la vigilancia del ramo había sido establecida por la Constitución de 1833 y entregada interinamente a la Universidad de Chile. Desde 1927, se presentaron sin éxito una serie de proyectos.

56 Los conservadores socialcristianos obtuvieron solo dos diputados, y los falangista tres con el 2,8 por ciento de los votos.

57 Acta de Fundación de la Federación Social Cristiana, *Política y Espíritu*, año 9, n°. 15, octubre de 1953, p. 32.

58 Correa, 164.

59 Andrea Botto, *Controversias entre católicos: religión, política y sociedad en Chile, 1930-1962*. Santiago: Tesis para optar al grado de doctor en Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2007.

60 Código civil, libro I, título IX, artículo 222, citado en: *Subvenciones fiscales a la enseñanza particular. ¿Negociado de los colegios o negociado del Estado?*, Concepción: Imprenta Salesiana, sin fecha, 9.

61 *Ibid.*, 10.

62 *Boletín de la Asociación de Amigos de la Educación para Todos*, año 1, n°. 2, septiembre-octubre, 1959.

63 *El Austral*, 27 de agosto de 1956.

64 Hubo matices en esta posición, pues para algunos los hijos no pertenecían a los padres sino que, como sujetos en sí mismos, sus derechos eran inalienables, en *Subvenciones estatales*, p. 13.

65 Arturo H. Lois Fraga, «Estado docente laico». Conferencia del Presidente Honorario de la Acción Laica América del Sur [A. L. A. S]. Santiago: ALAS, 1958, p. 9.

66 «Declaración de los Principios de la Falange Nacional», *Política y Espíritu*, año 3, n°. 33, junio de 1948; Juan Gustavo Ugarte, «El problema educacional y los exámenes», *Política y Espíritu*, año 2, n° 24, julio de 1947, pp. 265-270.

67 Consejo de Europa, el 8 de diciembre de 1951 aprobó el artículo segundo del Protocolo Adicional de la Convención de Salvaguardia de los Derechos del Hombre y de las Libertades Fundamentales del Consejo de Europa; en *Subvenciones fiscales*, p. 10.

68 Lois, *op. cit.*, p. 10.

69 Valor peso chileno 2017.

70 La falange obtuvo un senador y catorce diputados, mientras que los conservadores socialcristianos consiguieron un senador y un diputado.

71 Fernando Castillo Velasco, *La flecha roja. Relato histórico sobre la Falange Nacional*. Santiago: Editorial Francisco de Aguirre, 1997, p. 155.

72 Cristián Gazmuri, *Eduardo Frei Montalva y su época*, tomo I. Santiago: Aguilar, 2000, pp. 440.

73 Fernando Castillo Velasco, *ibid.*

74 Cf. Henry Smith y Harold Littell, «Chile», *Education in Latin America*. Nueva York: American Book Company, 1934, pp. 60-85. Citado en: Ruth Aedo-Richmond, *La educación privada en Chile. Un estudio histórico analítico desde el periodo colonial hasta 1900*. Santiago: RIL Editores, 2000, p. 147.

75 *El Mercurio*, 23 de marzo de 1958, en: Gazmuri, *op. cit.*, pp. 455.

76 *El Diario Ilustrado*, 24 de julio de 1960.

- 1 John Maynard Keynes, *Teoría general de la ocupación, el interés y el dinero*. México D.F.: FCE, 1965, p. 332.
- 2 Oscar Muñoz, *Chile y su industrialización. Pasado, crisis y opciones*. Santiago: Cieplan, 1986. p. 97.
- 3 Sylvia Nasar, *La gran búsqueda: Una historia del pensamiento económico*. Buenos Aires: Debate, 2013, p. 339.
- 4 Otros economistas vigentes durante esta época fueron Joseph Schumpeter, Beatrice Webb, Gustave Cassel, Simon Kuznets.
- 5 Sylvia Nasar, *op. cit.*, p. 348.
- 6 Kiran Klaus Patel, *Te New Deal: A Global History*. Princeton: Princeton University Press, 2016, prólogo.
- 7 Para una mayor profundización ver: A. Tooze, *El diluvio: la Gran Guerra y la reconstrucción del orden mundial (1916-1931)*. Barcelona: Crítica, 2016.
- 8 Joseph Schumpeter, «Te Decade of the Twenties», *Te American Economic Review*, vol. 36, n°. 2, mayo de 1946, pp. 1-10.
- 9 Para el impacto de la cultura norteamericana en Chile desde los años veinte ver: Fernando Purcell, *¡De película! Hollywood y su impacto en Chile, 1910-1950*. Santiago: Taurus, 2012.
- 10 Kiran Klaus Patel, *Te New Deal: A Global History*. Nueva Jersey: Princeton University Press, 2016. p. 56 y ss.
- 11 Ver: John M. Keynes, «El final del *laissez-faire* (1926)», en: *Las posibilidades económicas de nuestros nietos*. Madrid: Taurus, 2015, pp. 141-172.
- 12 Fueron Harry Hopkins, Marriner Eccles y Henry Wallace, asesores económicos de Roosevelt, quienes habían aceptado la teoría keynesiana logrando gran influencia en el presidente. Véase: «A President's Evolving Approach to Fiscal Policy in Times of Crisis», FDR Presidential Library & Museum [en línea], revisado el 18 de septiembre de 2017.
- 13 Véase: Max Roser y Esteban Ortiz-Ospina, «Literacy», Our World in Data [en línea], revisado el 18 de septiembre de 2017.
- 14 Sol Serrano *et al.*, *Historia de la Educación en Chile (1810-2010)*, tomo II, *op. cit.*, p. 413.
- 15 La caída de la actividad económica entre 1929 y 1932 fue del orden del 25 por ciento al 55 por ciento. En 1931 el país cayó en cesación del pago de su deuda externa. El año más crítico fue 1932 cuando el valor de las exportaciones y de las importaciones correspondieron a menos del 12 por ciento y a menos del 20 por ciento del valor de 1929, respectivamente; para el mismo periodo el presupuesto fiscal disminuyó aproximadamente un 50 por ciento; los precios de los productos agrícolas cayeron en un 50 por ciento y los salarios reales cayeron alrededor de 40 por ciento. Además, el valor de las exportaciones de cobre y salitre descendió en un 89 por ciento entre 1927-1929 y 1932 y fue necesario aplicar una fuerte devaluación (superior al 70 por ciento) y el control de cambios. Finalmente, en 1933 los empréstitos norteamericanos, principal fuente de financiamiento externo, llegaron a cero. Ver: Leslie Bethell (ed.), *Historia de América Latina*, volumen 15: «El cono sur desde 1930». Barcelona: Crítica, 2002, p. 224 y ss.
- 16 *Mensaje leído por S. E. el Presidente de la República en la apertura de las sesiones ordinarias del Congreso Nacional*, 21 de mayo de 1933.
- 17 *Revista Económica*, año 1, n°. 1, Santiago, marzo de 1934. p.15 y ss.
- 18 Joaquín Fermandois, *Abismo y cimientto: Gustavo Ross y las relaciones entre Chile y Estados Unidos 1932-1938*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 1996, p. 43.
- 19 Respecto a la intervención del Estado en economía, Wilhem Mann señala: «Una ojeada sobre el pasado hace

ver que siempre hubo intervención de los poderes estatales. Solo dos cosas son nuevas en nuestros días: primero, que la intervención es efectuada en forma consciente, sistemática y controlada por la nación entera, y segundo, que los usufructuarios de la intervención son otros que los de antaño». En: Wilhelm Mann, *Chile: luchando por nuevas formas de vida*, tomo II. Santiago: Editorial Ercilla, 1935, p. 35.

20 Leslie Bethell (ed), *op. cit.*, p. 228.

21 *Reglamento General de la Corporación de Fomento de la Producción (Ley 6.334)*. Santiago: Talleres La Nación, 1939. En 1941 se fijó el texto definitivo de la ley (nº. 6.640) que rigió hasta la década de 1960, con una pequeña modificación en abril de ese mismo año mediante el DFL nº. 211 del 5 de abril, que actualizó la legislación básica del organismo.

22 *La República en cifras. Chile 1810-2010*. Santiago: Ediciones UC, 2016, pp. 108 y ss.

23 Bethell, *op. cit.*, p. 251. La misma opinión manifiesta Óscar Muñoz, quien señala que el estancamiento de la tasa de inversión fue un parámetro trágico de la economía chilena, ya que «sin inversión reproductiva no hay posibilidad de salir del estado de postración económica». Véase: Muñoz, *op. cit.*, p. 142.

24 Bethell, *op. cit.*, p. 251.

25 Tulio Halperin *et al.*, *Historia económica de América Latina: desde la independencia hasta nuestros días*. Barcelona: Crítica, 2002, p. 335.

26 Bethell, *Ibid.*, p. 252.

27 *Mensaje de S.E. Presidente de la República en la apertura de las sesiones ordinarias del Congreso Nacional*, 21 de mayo de 1948, p. xxxiii.

28 El enfoque histórico-estructuralista fue una corriente del pensamiento económico de la Cepal que implicaba un método de conocimiento atento al comportamiento de los agentes sociales y a la trayectoria de las instituciones latinoamericanas, cuya estructura subdesarrollada condicionaba el comportamiento y la trayectoria socioeconómica de los pueblos. Véase: *Cincuenta años de pensamiento de la Cepal. Textos seleccionados*. Santiago: Fondo Cultura Económica, 1998. p. 15.

29 Programa de ayuda económica para los países latinoamericanos creado en 1961 por el presidente John Kennedy.

30 Nos referimos a la Corporación de Reforma Agraria creada en 1962 con el objetivo de coordinar la subdivisión de la tierra. El mismo año fue creado el Instituto Nacional Agropecuario (INDAP), encargado de asesorar a los pequeños propietarios.

31 *Mensaje de S.E. Presidente de la República en la apertura de las sesiones ordinarias del Congreso Nacional*, 21 de mayo de 1959, p. 56.

32 *Revista de Educación*, nº. 47, 1934, p. 230.

33 *Revista de Educación*, nº. 50, 1934, p. 18.

34 Mann, *op. cit.*, p. 52.

35 Sol Serrano *et al.*, *op. cit.*, p. 444.

36 *Mensaje de S.E. Presidente de la República en la apertura de las sesiones ordinarias del Congreso Nacional*, 21 de mayo de 1936, p. 72.

37 *Mensaje de S.E. Presidente de la República en la apertura de las sesiones ordinarias del Congreso Nacional*, 21 de mayo de 1941, p. 142.

38 *Ibid.*, p. 17.

39 *Revista de Educación*, nº. 4, 1941, p. 19.

40 Instituto de Investigación Rafael Lapesa de la Real Academia Española (2013): Mapa de diccionarios [en

línea].< <http://web.frl.es/ntllet>> [Consulta: 30/07/2014]

41 La Universidad Técnica del Estado fue creada mediante el decreto n°. 1.831 del 9 de abril de 1947, agrupando en una sola institución a la Escuela de Ingenieros Industriales, el Instituto Pedagógico Técnico, el Grado de Técnicos de la Escuela de Artes y Oficios, los Grados de Técnicos de las Escuelas de Minas de Antofagasta, Copiapó y La Serena, los Grados de Técnicos de las Escuelas de Minas, la Escuela de Artes y Oficios y las Escuelas Industriales de Concepción y Valdivia.

42 La Universidad Federico Santa María fue creada en 1931 en Valparaíso, con el objetivo de contar con un centro de estudio compuesto de una Escuela de Artes y Oficios y un Colegio de Ingenieros. Con la reforma introducida al estatuto en septiembre de 1935, la Fundación Federico Santa María pasó a denominarse Universidad Técnica Federico Santa María. La Universidad contaría con la Escuela de Artes y Oficios, una Escuela de Contramaestre de Obras, un Colegio de Ingenieros y un Instituto Superior de Investigación Científica. Estos establecimientos quedarían bajo la dependencia de las cuatros facultades en que se dividirían la universidad: Matemática, Comercio y Economía, Ciencias Físicas y Químicas y Ciencias Biológicas.

43 *Mensaje de S.E. Presidente de la República en la apertura de las sesiones ordinarias del Congreso Nacional*, 21 de mayo de 1947, p. 179.

44 Arnad, Fondo Ministerio de Educación, v11816, decreto n°. 7435, septiembre de 1952, Aprueba delegado para seminario internacional sobre educación profesional.

45 *Mensaje de S.E. Presidente de la República en la apertura de las sesiones ordinarias del Congreso Nacional*, 21 de mayo de 1953, p.216.

46 *Ibíd.*, pp. 216-217.

47 *Mensaje de S.E. Presidente de la República en la apertura de las sesiones ordinarias del Congreso Nacional*, 21 de mayo de 1962, pp. 222-223.

48 Decreto n°. 27.952 sobre Reforma educacional. Modifica sistema educacional. Santiago, 7 de diciembre de 1965.

49 *Ídem.*

50 *Ídem.*

51 Erika Grassau, «Desarrollo de la Educación Chilena desde 1940», *Boletín Estadístico de la Universidad de Chile*, vol. III, n°. 1. Santiago, Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Sección Estadística, 1959, p. 43.

52 Bethell (ed.), *op. cit.*, p. 237.

53 *Ley de Presupuesto de Entradas y Gastos Ordinarios de la Administración Pública de Chile para el año 1960*. Educación, en <<http://bibliotecadigital.dipres.gob.cl/handle/11626/6401>>, revisado el 22 de noviembre de 2017.

54 Instituto Nacional de Capacitación Profesional, *op. cit.*, p. 20. Se entiende por Tasa de Desocupación Total a la desocupación abierta, es decir, el porcentaje de la población desocupada con respecto al total de la población económicamente activa. El índice incluye a los desocupados en «actividades no bien especificadas» y a las personas que «buscan trabajo por primera vez».

55 Para el sector de la construcción el aumento fue de 2,2 por ciento entre 1930-52 a 3,5 por ciento durante 1952-60; y el sector transporte de un 0,9 por ciento a 2,7 por ciento para el mismo periodo, véase: Carlos Hurtado, *Concentración de población y desarrollo económico: el caso chileno*. Santiago: Universidad de Chile. Instituto de Economía, 1966, p. 184.

56 Consejo Nacional de Educación, *Debate Nacional sobre la Educación*, Santiago, 1973, p. 5.

57 *Ibíd.*, p. 7.

58 La serie de investigaciones que exploraron la relación entre educación y desarrollo económico, proliferó principalmente entre los años 1964 y 1970. De acuerdo con lo señalado por Andrés Sanfuentes Vergara en el prólogo del libro de E. Schiefelbein (*Diagnóstico del sistema educacional chileno en 1970*) se utilizó como referencia para su elaboración más de 370 investigaciones producidas desde 1964 hasta la fecha de publicación del libro en 1976.

59 Sergio Molina, *El proceso de cambio en Chile: la experiencia 1965-1970*. Santiago: Editorial Universitaria, 1972, pp. 40-80. El concepto de «crisis integral de Chile» fue primero utilizado por Jorge Ahumada en sus libros *En vez de la miseria*, de 1958, y *La crisis integral de Chile*, de 1966.

60 Muñoz, *op. cit.*, p. 152.

61 *Ibid.*, p. 154.

62 Véase al ya citado Oscar Muñoz, *Crecimiento industrial de Chile: 1914-1965*. Santiago: Universidad de Chile, 1968, y también «Dualismo, organización industrial y empleo», *Estudios Cieplan*, vol. 19, Santiago, 1977; Patricio Meller, *Características de la mano de obra chilena, periodo 1940-1970*. Santiago: Instituto de Economía, 1974; Sergio Molina, *El proceso de cambio en Chile: la experiencia 1965-1970*. Santiago: Editorial Universitaria, 1972; Eduardo Hamuy, *Educación elemental, analfabetismo y desarrollo económico*. Santiago: Editorial Universitaria, 1960, y *El problema educacional del pueblo de Chile*. Santiago: Editorial del Pacífico, 1961; Ernesto Schiefelbein, *Diagnóstico del sistema educacional chileno en 1964*. Santiago: Universidad de Chile, Departamento de Economía, 1974, y *Diagnóstico del Sistema Educacional Chileno en 1970*. Santiago: Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Departamento de Economía, 1976.

63 Citado en Muñoz, *op. cit.*, p. 156.

64 Hurtado, *op. cit.*, p. 118.

65 Hamuy, *El problema educacional del pueblo de Chile*. *op. cit.*, p. 13.

66 *Ibid.*, pp. 14-15.

67 Hamuy, *Educación elemental, analfabetismo y desarrollo económico*. Santiago: Editorial Universitaria, 1960, p. 21.

68 Hamuy, *El problema educacional*, *op. cit.*, p. 15.

69 Schiefelbein, *Diagnóstico del sistema educacional chileno en 1964*, *op. cit.*, p. 58.

70 *Ibid.*, p. 61.

71 Ídem. Ernesto Schiefelbein fue uno de los principales gestores de la reforma educacional de 1965. En este contexto es válida una lectura propagandística de sus afirmaciones.

72 Instituto Nacional de Capacitación Profesional, *op. cit.*, p. 2.

73 Entendemos como el *problema del trabajo*, el desempleo y subempleo que afectaron crónicamente al mercado laboral durante el periodo 1932-1970.

74 Alex Inkeles (ed.), *Education and Individual Modernity in Developing Countries*. Leiden: Brill, 1974.

75 En pesos chilenos de 1995.

76 Óscar Muñoz, *op. cit.*, pp. 142 y ss.

77 Augusto Varas, *El desarrollo industrial de Chile en la integración subregional andina*. Santiago: Flacso, 1975.

78 Muñoz, *op. cit.*, p. 164.

79 *Ibid.*, p. 152.

1 Agradezco especialmente el trabajo de investigación realizado por Loreto Urrejola, el cual fue fundamental para la elaboración de este capítulo.

2 El interés del Estado en la escolarización masiva constituye una política de construcción de la unidad nacional en múltiples dimensiones —territorial, social y cultural—. Al respecto, véase: Eugen Weber, *Peasants into Frenchmen: The Modernization of Rural France, 1870-1914*. California: Stanford University Press, 1976; François Furet y Jacques Ozouf, *Reading and Writing: Literacy in France from Calvin to Jules Ferry*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982; Mary J. Maynes, *Schooling in Western Europe*. Albany: State University of New York Press, 1985; Francisco Ramírez y John Boli, «The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization», *Sociology of Education*, vol. 60, n.º.1, 1987, pp. 2-17; John W. Meyer, Francisco O. Ramírez y Yasemin Nuhoglu Soysal, «World Expansion of Mass Education, 1870-1980», *Sociology of Education*, vol. 65, n.º. 2, 1992, pp. 128-149; Carlos A. Torres y Adriana Puiggrós, «The State and Public Education in Latin America», *Comparative Education Review*, vol. 39, n.º. 1, 1995, pp.1-27; Bruce Fuller, Richard Robinson, *The Political Construction of Education: The State, School Expansion, and Economic Change*. Nueva York: Praeger, 1992; Emilio A. Parrado, «Expansion of Schooling, Economic Growth, and Regional Inequalities in Argentina», *Comparative Education Review*, vol. 42, n.º. 3, 1998, pp. 338-364.

3 De acuerdo con la premisa de que el hambre, más allá de ser una necesidad material, es una concepción cultural que redefine la política a partir de principios del siglo XX. James Vernon, *El hambre. Una historia moderna*. Valencia: Publicacions de la Universitat de Valencia, 2011.

4 Erika Grassau y Egidio Orellana, «Desarrollo de la educación chilena desde 1940», *Boletín Estadístico de la Universidad de Chile*, vol. III, n.º. 1, 1959, Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Sección Estadística, cuadro 1, p. 15, y cuadro 2, p.16.

5 *Bases generales para el planeamiento integral de la educación chilena*. Santiago: Ministerio de Educación, 1961, cuadros XV a XVII.

6 La pérdida de alumnos ocurría cuando un niño desertaba durante el curso del año escolar o no se matriculaba en el grado inmediatamente siguiente. La merma mayor era entre primer y segundo año, tránsito que concretaron en promedio solo el 63 por ciento de los alumnos entre 1940 y 1948. Y aumentó de los 58,8 por ciento que permanecieron entre los que ingresaron a primer año en 1940, a 63,0 por ciento en 1948. En: Grassau y Orellana, «Desarrollo de la educación chilena desde 1940», *op. cit.*, p.31.

7 Comisión de Planeamiento Integral de la Educación, Ministerio de Educación Pública de Chile, *Algunos Antecedentes para el Planeamiento Integral de la Educación chilena*. Santiago: Editorial Universitaria, 1964, cuadro XXXIX, p.288.

8 Dirección General de Estadística, *Censo de Educación Año 1933*. Contabilizaron los datos por las siete categorías en que se dividía la educación primaria fiscal: escuelas diurnas independientes (3.162), diurnas anexas a escuelas normales, anexas a liceos de hombres, anexas a liceos de niñas, escuelas nocturnas, nocturnas anexas a escuelas normales, escuelas de ciegos y sordomudos. Esta información —matrícula por edades para 1933— fue presentada para cada uno de los departamentos del país.

9 *Revista de Educación* n.º. 21, 1944, tabla n.º. 2, p. 75.

10 Respuestas a la *Composición '¿Por qué vengo a una escuela nocturna?'*. Escuela nocturna de La Serena, en: Victoria Jordán Ch., «Experiencias de Servicio Rural en La Serena», Memoria para optar al título de Visitadora Social de la Escuela de Servicio Social. Santiago: Escuela de Servicio Social Elvira Matte Cruchaga, 1941, anexo s/núm.

11 Cálculos a partir del *Censo de educación. 1933*.

12 En consecuencia, durante el segundo año, un tercio de los matriculados tenía la edad vital adecuada; un 40 por ciento en el tercer curso y un 57,2 por ciento en cuarto según *Censo de educación 1933*. Dos décadas más tarde, hacia fines de los años cincuenta, los registros de matrícula mostraron un mayor incremento, aunque insuficiente, del porcentaje de niños con la edad adecuada al año cursado. En el primer grado de la primaria un 35,6 por ciento de los alumnos tenía la edad correlativa al nivel escolar en el año 1962. En: *Algunos Antecedentes para el Planeamiento Integral de la Educación Chilena*, op. cit., cuadro XXI, p. 262.

13 Apoyada en la refundación del Ministerio de Educación en 1927-29, como parte del proceso de centralización y burocratización del sistema educacional, el gobierno del general Ibáñez reinstaló la política de obligatoriedad escolar establecida en 1920; reglamentada en 1929, elevó de cuatro a seis años de educación primaria para las escuelas urbanas.

14 *Censo de Educación 1933*, p. 3.

15 *Bases generales para el planeamiento integral de la educación chilena*, op. cit., p. 64.

16 Esta perspectiva ha promovido una interpretación centrada en el Estado sobre la masificación de la escuela como resultado del esfuerzo gubernativo persistente en el ámbito educacional, enfatizando la organización administrativa del sistema educacional, el incremento del gasto público en la inyección de recursos e inversión en infraestructura escolar, y las reformas pedagógicas. Véase: Peter Lindert, *El ascenso del sector público. El crecimiento económico y el gasto social del siglo XVIII al presente*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2011.

17 Un ejemplo lo encontramos en la sección «Consultas» de la *Revista de Educación*, n°. 45, 1933, p. 82. También se refiere al tema Moisés Mussa en un detallado reportaje sobre el ausentismo escolar titulado «Asistencia y protección de la niñez», *Revista Educación*, n°. 78, 1936, pp. 15-19.

18 *Revista Educación*, n°. 57, 1934. p. 69.

19 Elizardo Reyes, «Escuela 35 de Maipú. Algo sobre la Escuela Rural», en sección «Consultas e indicaciones», *Revista Educación*, n°. 51, junio de 1934, p. 67.

20 Daniel Navea, «El porvenir de la Escuela Rural», en *Revista Educación*, año 1, n°. 2, 1941, p. 29.

21 La primera inspector médico escolar de Santiago fue Eloísa Díaz, profesional médico que posteriormente asumió el cargo a nivel nacional como directora del Servicio Médico Escolar de Chile en 1911, e inauguró las publicaciones sobre la materia con su artículo «La alimentación de los niños pobres en las escuelas públicas», *Anuario del Ministerio de Instrucción Pública* n°. 1. Santiago: Imprenta, Litografía y Encuadernación Barcelona, 1906.

22 United Nations (FAO) Nutritional Studies, *School Feeding: Its Contribution to Child Nutrition*. Roma, 1953.

23 De acuerdo con James Vernon, el hambre es una categoría problemática, es decir, histórica, por lo cual su significado no se limita a identificarlo como una condición material representada por las formas de medición de las ciencias como la nutrición. «Te Ethics of Hunger and the Assembly of Society: Te Techno-Politics of the School Meal in the Modern Britain», *Te American Historical Review*, vol. 110, n°. 3, 2005, pp. 693-725.

24 A. Ariztía, C. Adiazola, S. Aguilera, «El hambre o desnutrición en la población de Chile», *Revista Chilena de Pediatría*, n°. 38, 1967, p. 540. ‘Etiología’ refiere a las causas de la enfermedad y ‘patogenia’ al desarrollo de estas.

25 El texto completo sobre esta investigación presentado al gobierno de Chile fue publicado en forma íntegra bajo el título «L’Alimentation Populaire au Chili. Première enquête générale de 1935. Rapport rédigé par le Prof. Carlo Dragoni avec la coopération du Doct. Et. Burnet», *Revista de Medicina e Higiene Preventiva*, Santiago, 1939, n°.10-12, pp. 410-611.

26 La caloría como medición estadística contribuye a explicar los orígenes y formas concretas del Estado de bienestar y formas de regulación social. Nick Cullather, «Te Foreign Policy of the Calorie», *Te American Historical Review*, vol. 112, n°. 2, 2007, pp. 337-364.

27 Los resultados de este estudio fueron conocidos como la encuesta Burnet-Dragoni y publicados en la *Revista de Higiene y Medicina Preventiva* en 1939. Véase: «L'Alimentation populaire au Chili. Première enquête Générale de 1935 (En exécution du plan de coopération entre le Gouvernement du Chili et la Section d'hygiène de la Société des Nations)», pp. 407-615.

28 El cuestionario preguntó por el tipo de habitación que ocupaba la familia —casa, cité, conventillo y piezas de la vivienda—, el valor del alquiler, la ocupación del jefe del hogar así como los trabajos, especificando ocupación, lugar de trabajo, salario diarios; preguntas sobre las personas que comen en familia [hogar definido por los que comen juntos], como la relación con el jefe de familia; gastos en alimentos, combustible, luz y otros; composición de las comidas hechas durante el día.

29 Las constataciones establecidas por el estudio nutricional realizado por los médicos Dragoni y Burnet fueron comparadas con otras encuestas como la de la Dirección General de Sanidad realizada entre 1934 y 1935. Si bien la segunda fue más descriptiva que cuantitativa, respecto de la alimentación ordinaria de los hogares la información confluye. Más de la mitad de los hogares consumían leche por parte de todos sus miembros; en un 7 por ciento de estos solo lo hacían los niños y en un 38 por ciento de las familias, nadie. Estos últimos hogares correspondían a los de más bajos ingresos.

30 «L'Alimentation populaire au Chili», *op. cit.*, p. 476.

31 *Ibid.*, p. 476.

32 *Ibid.*, p. 593.

33 4.305 individuos de la Marina en cinco zonas diferentes del país; de la Fuerza Aérea en seis zonas; y del Ejército en 15 zonas.

34 Algunos resultados del informe contenidos en: A. Ariztía *et al.*, «El hambre o desnutrición en la población de Chile», *op. cit.*

35 Debate aún abierto y apoyado en insuficientes estudios empíricos.

36 Sin embargo, no fue claro cuál es el lugar que debería corresponder a la educación dentro de la planificación de políticas económicas, específicamente, de inversión para el desarrollo socioeconómico. Luis Weckemann, «La conferencia sobre educación en Latinoamérica», *Foro Internacional* (Colegio de México), vol. 3, n°. 1, 1962, pp. 83-103. La conferencia se realizó el 5 de marzo de 1962 en Santiago de Chile.

37 Maynes, *Schooling in Western Europe*, *op. cit.*, p. 118. Pierre Bourdieu (e Isabel Jiménez) ha demostrado que la escolarización también reproduce la desigualdad existente antes que generar movilidad social: *Capital cultural, escuela y espacio social*. México D.F.: Siglo XXI Editores, 1997. Mary Kay Vaughan, *Te State, Education, and social Class in Mexico, 1880-1928*. DeKalb: Northern Illinois University Press, 1982. La pregunta circular sobre la relación entre educación y riqueza alimenta una larga discusión, especialmente entre los estudios económicos.

38 *Mensaje presidencial de 1940*, p. 19, y también: Pedro Aguirre Cerda, «La sanidad en Chile», *Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana*, año 20, n°. 4, 1941.

39 El Instituto retomó la labor preventiva que había desarrollado la Inspección Médico Escolar desde 1911.

40 Alberto Duarte González, «Sanidad Escolar Rural», *Revista Chilena de Pediatría*, vol. 14, n°. 5, 1943. pp. 348-355. La labor realizada por el Servicio Médico Escolar de Puente Alto: durante 1940 y 1941 examinó a 1.496 niños, de los cuales dos tercios estaban desnutridos.

41 *Informe del Grupo de Estudios de Nutrición Chileno-Norteamericano* contenido en: Memoria Anual de la V

Zona de Salud, 1962, citado en: *Cuadernos*, volumen V, n°. 2-3, 1964: «Demografía en la América Latina y situación actual en Chile» por Carmen A. Miro (Directora del Centro Interamericano de Demografía); «La salud en función del desarrollo económico en América Latina» por los Drs. Gustavo Molina, Carlos Montoya y Óscar Jiménez del Depto. de Salud Pública, Colegio Médico de Chile, Facultad de Medicina de la Universidad de Chile, Servicio Nacional de Salud.

42 La encuesta se realizó entre enero y febrero de 1966 y examinó una muestra representativa del 13 por ciento del total de la población entre 0 y 7 años de edad. El total de familias encuestadas fue de 837. La mortalidad infantil de la provincia de Curicó (157 por ciento) era de las más altas del país y similar a las provincias vecinas. Fernando Monckeberg, Gonzalo Donoso, Sergio Valiente, Antonio Arteaga, Alejandro Maccioni y Norman Merchak, «Estudio del estado nutritivo y de las condiciones de vida de la población infantil en la provincia de Curicó», *Revista Chilena de Pediatría*, n°. 38, 1967, pp. 491-535.

43 El parámetro de Iowa fue considerado pertinente porque los niños de dicho estado norteamericano presentaban una alimentación adecuada para los estándares internacionales.

44 Ariztía *et al.*, «El hambre o desnutrición en la población de Chile», *op. cit.*, p. 541. Tabla elaborada por el reconocido médico mexicano Federico Gómez.

45 Monckeberg *et al.*, «Estudio del estado nutritivo...», *op. cit.*, p. 515.

46 *Ibid.*, p.523.

47 La investigación fue dirigida por el médico Julio V. Santa María y contenida en: A. Ariztía *et al.*, «El hambre o desnutrición en la población de Chile», *op. cit.* Véase también la obra del mismo autor, *¿Podemos alimentarnos mejor?* Santiago: Editorial Universitaria, 1955.

48 Diagnóstico elaborado por el médico Alfredo Riquelme sobre el escolar chileno por encargo de la Junta, en: *Memoria de la Junta nacional de auxilio escolar. Labor desarrollada 1953-1959*. Santiago, 1959, p. 8.

49 James W. McGuire, «Politics, Policy, and Mortality Decline in Chile, 1960-1995», en: Ricardo Salvatore, John H. Coatsworth y Amilcar E. Challú (eds.), *Living Standards in Latin American History. Height, Welfare, and Development 1750-2000*. Massachusetts: Harvard University Press, 2010, pp. 233-271. José Díaz, Rolf Lüders y Gert Wagner, *La república en cifras*. Santiago: Ediciones UC, 2016, pp. 621, 629-631, 642-644. En este periodo, la población chilena se duplicó de 4.365.000 a 9.569.631 habitantes en 1970; la esperanza de vida se elevó de 35 a 64 años; la mortalidad general disminuyó de 2,4 por ciento a 0,86 por ciento y la de los menores de un mes de vida descendió de 9,3 por ciento de los nacidos ese año a 3,76 por ciento.

50 *Constitución Política de Chile. 1925*, art. 10, n°. 14: «la protección al trabajo, a la industria y a las obras de previsión social, especialmente en cuanto se refiere a la habitación sana y a las condiciones de vida, en forma de proporcionar a cada habitante un mínimo de bienestar, adecuado a la satisfacción de sus necesidades personales y a las de su familia».

51 De acuerdo con la estadística económica elaborada por la Corfo, las mujeres representaron durante el siglo XX entre un quinto y un cuarto de la población económicamente activa del país, si bien su participación ha sido notoriamente mayor y no registrada oficialmente porque correspondió a trabajo a domicilio, independiente, temporera agrícola, entre otras labores. Corporación de Fomento a la Producción, *Geografía económica de Chile*. Santiago: Biblioteca Fundamentos de la Construcción de Chile, 2013, pp., 173-176.

52 La ley no hizo distinción entre sexos, ni entre ocupaciones, obligando a inscribirse a obreros, peones agrícolas, empleados del servicio doméstico, a los aprendices de cualquier trabajo aunque no recibiesen salario, a los artesanos, a los comerciantes al menudeo y ambulantes, así como a los pequeños industriales que tuviesen un ingreso anual considerado mínimo. Para el resto de la población, la afiliación fue voluntaria.

53 Carmelo Mesa-Lago, *Social Security in Latin America: Pressure Groups, Stratification and Inequality*. Pensilvania: University of Pittsburgh Press, 1978; Karin Rosenblatt, «Charity, Rights, and Entitlement: Gender, Labor, and Welfare in Early-Twentieth-Century Chile», *Hispanic American Historical Review* vol. 81: n°. 3-4, 2001, pp. 555-85; Francisca Rengifo, «Desigualdad e inclusión. La ruta del estado de seguridad social chileno, 1920-1970», *Hispanic American Historical Review* vol. 97, n°. 3, 2017, pp. 485-521.

54 El empleador contribuía con un porcentaje equivalente al del trabajador y el Estado debía aportar uno menor de 1 por ciento. Para quienes obtenían mayores salarios la afiliación fue voluntaria.

55 Esta pluralidad de entidades fue problemática por la multiplicidad de planes de protección que generó.

56 Cuantitativamente, la cobertura inicial fue amplia abarcando a poco más del 70 por ciento de la población económicamente activa en 1930, y en 1970 sobrepasó al 80 por ciento. Sin embargo, la concepción corporativa del sistema promovió el desarrollo diferenciado de las prestaciones básicas entre trabajadores según la entidad a que pertenecieran.

57 Cuota de exclusivo cargo del trabajador a la cual no incurría el empleador ni el Estado.

58 Si bien las estadísticas oficiales no permiten distinguir entre los niños protegidos por el sistema de seguridad social, indirectamente, por medio de las cifras de afiliados, es posible estimar que sí lo estuvieron. Arturo Baeza Goñi, «Pediatria y Seguridad Social», *Revista Chilena de Pediatria*, vol. 21, n°. 1, 1950, p. 1.

59 Francisca Rengifo, «El significado político de la familia en la institucionalización del Estado de seguridad social chileno, 1920-1930», *Revista de Estudios Avanzados*, n°. 26, 2016, p. 59.

60 La asignación familiar fue un derecho establecido en 1953 para todo afiliado al Servicio de Seguridad Social, aunque existía con anterioridad como beneficio si era convenido de forma colectiva entre los trabajadores y su empleador u obtenido como privilegio por parte de algunos sectores laborales públicos o privados.

61 Servicio de Seguro Social, *Elementos para el análisis del estado actual de la asignación familiar obrera (régimen general)*. Santiago, 1958.

62 DFL n°. 245 de 1953: el beneficio podía ser exigido también a causa de la mujer legítima; incorporó también al padre y/o madre legítimos o naturales, y a la madre ilegítima, a los mayores de 65 años e inválidos de cualquier edad. No hace mención al marido legítimo que en muchos casos podía ser carga, por ejemplo, si era cesante. La exclusión de los hijos ilegítimos era un retroceso respecto de la asignación obrera agrícola; en 1957 se modificaron algunas de estas disposiciones, incluyendo a los hijos por adopción como cargas legales (aunque no más de dos), extendió la edad a los 18 años de edad, e incluyó a la madre viuda de cualquiera edad.

63 Su fórmula definitiva fue una suma fija en dinero que fue incrementando su mínimo legal anualmente por decreto del Ejecutivo, financiada por las imposiciones del trabajador y en un porcentaje mayor por el empleador. Este crecimiento había sido promovido por las leyes de 1956 y 1957 que incrementaron los montos y extendieron el beneficio a las imponentes y a las cónyuges embarazadas desde el sexto mes de embarazo, a las viudas de pensionados muertos en accidentes del trabajo, a los pensionados de invalidez, vejez y viudez. Según los datos entregados por el Servicio de Seguro Social en 1963, no hay con anterioridad, se pagaron 1.489.400 cargas familiares a 432.020 beneficiarios.

64 Dagmar Raczynski, «Overcoming Poverty in Chile», en: Tulchin, Joseph S. y Garland, Allison M. (eds.), *Social Development in Latin America. The Politics of Reform*. Boulder: Lynne Rienner Publishers, 2000, p. 120.

65 La escuela había sido un primer laboratorio de política de bienestar a través de la inspección médico escolar que desde la década de 1890 examinaba, limitadamente, el estado de salud de los alumnos y los atendía por medio de ciertas prestaciones. La labor desarrollada identificó la apatía, ignorancia y necesidad de subsistencia de los

hogares populares habían encarnado el mayor obstáculo para la extensión de la escuela, la realidad social nuevamente evidenciaba que el ideal de desarrollo carecía de piso cultural.

66 La Ley de Medicina Preventiva n°. 6174 del 9 de febrero de 1938 fortaleció la sección Madre y Niño creada en 1936, convirtiéndola en el Servicio de la Madre y el Niño en la Caja de Seguro Obligatorio; asimismo, extendió la atención del seguro a la madre durante el embarazo y parto en cuanto esposa legítima del asegurado y al hijo hasta los dos años de edad.

67 La red amplió el acceso a la salud: en las ciudades y pueblos de provincias instaló consultorios para la atención de sus asegurados que tuvieron también cierta presencia en las zonas rurales.

68 CSO-Servicio de Seguridad Social, Servicio Nacional de Salud e instituciones particulares como el Patronato Nacional de la Infancia de Santiago. La labor particular realizada por las llamadas Gotas de Leches concretadas por el Patronato Nacional de la Infancia había sido primordial en extender el consumo de este alimento durante las primeras décadas del siglo. Véase Soledad Zárate, «Las madres obreras y el Estado chileno. La Caja del Seguro Obligatorio, 1900-1950», en Sonia Montecino (comp.), *Mujeres chilenas, fragmentos de una historia*. Santiago: Catalonia, 2008.

69 Hugo Behm, Albino Bocaz, Hector Gutiérrez, Adela Legarreta y Luis Marchant, «Tendencias recientes de la mortalidad en Chile», *Cuadernos Médico-Sociales*, Publicación del Departamento de Salud Pública del Colegio Médico de Chile, Santiago, volumen IV, n°. 1-2, 1963, pp. 18-20. Contiene estadística de la mortalidad infantil desde 1930 a 1962.

70 Ariztía *et al.*, «El hambre o desnutrición en la población de Chile», *op. cit.*, p. 542.

71 *Algunos Antecedentes para el Planeamiento Integral de la Educación chilena*, Comisión de Planeamiento Integral de la Educación, Ministerio de Educación Pública de Chile, cuadro XXXIX, p. 288.

72 Cálculo basado en las cifras registradas anualmente en el *Anuario Estadístico* para los años de 1932 a 1957.

73 El proceso de institucionalización de prestaciones en alimentación para los escolares estuvo enmarcado dentro de políticas públicas más amplias. Por un lado, las labores que se realizaban desde Ministerio de Salubridad con la labor de la Dirección de Nacional de Protección a la Infancia (1924), el Consejo de Defensa del Niño (1934), el Consejo Nacional de Alimentación (1937); por otro, el desarrollo paulatino de un marco normativo engarzado en la Ley de Protección de Menores que consignaba la responsabilidad estatal del niño desvalido y la necesidad de conducirlo a la escuela.

74 Un antecedente a la labor municipal en materia escolar había sido la autorización del presidente Barros Luco en 1911 para que los municipios asignasen una pequeña cuota que apoyase la alimentación de los alumnos que lo necesitasen. Véase Darío Salas, *El problema nacional*. Santiago, 1917, pp. 36-37; María Angélica Illanes lo señala como resultado de la Ley de Contribución de haberes que autorizó el cobro de un medio décimo adicional destinado «a dar alimentación a los alumnos desvalidos asistentes a las escuelas públicas gratuitas». En: *Ausente señorita. El niño chileno, escuela para pobres y el auxilio, 1890-1990*. Santiago: Junaeb, 1991.

75 Juntas Comunales de Auxilio Escolar creadas mediante el decreto n°. 5.319 del 31 de octubre de 1928. El decreto DFL n°. 5291 de 1929 fijó el texto definitivo de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920, reglamentó las funciones encomendadas a las juntas de auxilio escolar, y consolidó la desconcentración del sistema educativo al recrear el cargo de Director Provincial e Inspectores locales. No obstante, la crisis económica de la época frenó en gran medida la implementación de muchas escuelas normalistas, de formación de docentes y de escuelas públicas, especialmente en regiones.

76 Este objetivo de alimentar al escolar necesitado aparece explícitamente en el art. 1° de su reglamento dictado por decreto n°. 6.354 de 31 de diciembre de 1929, que definía como función de estas juntas mantener el control y

vigilancia del cumplimiento de la obligación escolar dentro de la respectiva comuna, preferentemente, promover y organizar los servicios de asistencia escolar.

77 El diagnóstico de la debilidad del municipio chileno ha sido subrayado tanto por las perspectivas históricas como jurídico-institucionales; véase por ejemplo, Federico Gil, *El sistema político de Chile*. Santiago: Editorial Andrés Bello, 1969; Arturo Aylwin, Hugo Alfonso, Patricio Oyaneder, *Análisis crítico del régimen municipal y proposiciones para una nueva legislación*. Santiago: Editorial Jurídica de Chile, 1971; Alfonso Valdebenito, *Evolución jurídica del régimen municipal en Chile (1541-1971)*. Santiago: Editorial Jurídica de Chile, 1973; Arturo Valenzuela, *Political Brokers in Chile: Local Government in a Centralized Polity*. Durham: Duke University Press, 1977.

78 Ley n°. 6.425 publicada el 20 de octubre de 1939 y promulgada el 28 de septiembre de 1939, modificando la Ley n°.5.357 sobre Organización y atribuciones de las municipalidades de 15 de enero de 1934 que definía el aporte del 0,5 por ciento de su presupuesto anual al servicio escolar. De acuerdo al decreto de CGR de 1941, para el cálculo de este porcentaje debían considerarse también el saldo de los egresos no invertidos en el año anterior.

79 La tensión entre el Estado, el municipio y la junta comunal emergió debido a la indeterminación del alcance del gobierno municipal y comenzó a ser regulada a partir de la década de 1940 a través de la vía administrativa por la recién creada Contraloría General de la República. CGR O/27482 de 1941 y cuenta F.58, CGR O/8241 de 1946. Solo estaban exentas del 5 por ciento las municipalidades dentro de cuyo territorio no funcionara ningún establecimiento de instrucción primaria. CGR O/36771 de 1941. Dicho aporte ingresaba a una cuenta especial por cada comuna, para la atención de los servicios a cargo de las Juntas de Auxilio Escolar. Según lo dispuesto por el inciso 3° del art. 12 del Decreto Ley n°. 258, Orgánico de la Contraloría General de la República (Ese DL corresponde al inciso 3° del art. 58 de la ley n°. 10336 de 29 de mayo de 1952 que contiene el texto refundido de la Ley Orgánica de la Contraloría General).

80 Los ítems de egresos eran computados entradas ordinarias del nuevo presupuesto (CGR O/851 de 1943). El aporte para las Juntas de Auxilio Escolar no tomaba en cuenta los fondos de empréstito municipal (CGR O/3479 de 1953). Los fondos del Servicio de desayuno escolar autorizaban invertirse en alimentos, enseres para su preparación y vestuario (CGR O/8241 de 1941), pero no en la adquisición de un bien raíz destinado al funcionamiento del mismo (CGR O/36144 de 1946). Solo si quedara un remanente después de cumplidas las funciones esenciales, las Juntas de Auxilio Escolar podían adquirir con esos recursos bienes raíces para el funcionamiento de colonias escolares (CGR O/48950 de 1948; O/36183 de 1949, O/33432 de 1952). Asimismo, era improcedente que las municipalidades distribuyeran directamente estos fondos, porque correspondían a las Juntas (CGR O/42615 de 1950).

81 «Las Juntas de auxilio escolar cumplen una labor heroica, silenciosa y abnegada. Se suma a tales esfuerzos la contribución fiscal de un millón de pesos, elevada ayer a tres millones en Tercera Subcomisión Mixta; pero como el propio Ministro lo reconoce, dicha suma es insuficiente para las necesidades a que deben atender y hay numerosas Municipalidades que no destinan al desayuno escolar el porcentaje que destina la ley», en *Revista Educación*, n°. 67, 1935, Sección «Opiniones y comentarios», pp. 19-20.

82 *Revista de las Municipalidades de la República*, n°.117-118-119, mayo-junio de 1940; n°. 129-130, abril-mayo de 1941; n°. 131-132, junio-julio de 1941. Algunas memorias municipales contenidas en ciertos números de esta revista permiten conocer más antecedentes, información que en unos pocos casos estuvo contenida en un apartado específico titulado «Junta de Auxilio Escolar. Dirección General de Obras Públicas», «Desayuno y ropero escolar», *Revista de las Municipalidades de la República*, año XIII, n°. 136, noviembre de 1941, pp. 16-24.

83 El objetivo era centralizar, uniformar, coordinar y proveer de dirección técnica a los servicios de

alimentación. El DFL n°. 191 de 5 de agosto de 1953, crea la Junta de Auxilio Escolar como una corporación de derecho público autónoma, con personalidad jurídica y domicilio en Santiago, que tendrá a su cargo los servicios de auxilio escolar en favor de los alumnos de las escuelas primarias del país, de la cual dependerán las Juntas Provinciales y las Locales. Ministerio de Educación, Decreto n°. 10982 del 24 de diciembre de 1953, aprueba el Reglamento Orgánico de la Junta Nacional de Auxilio Escolar (*Diario Oficial* de 13 de enero de 1954). Formarían parte de la Junta Nacional un representante de la Dirección General de Carabineros, otro del magisterio primario, y acordaría la designación de un asesor financiero de la Contraloría General de la República.

84 La reforma pretendió estructurar el auxilio escolar centralizadamente, reemplazando las juntas comunales por otras locales dentro de una organización territorial administrativa bajo la dependencia de juntas provinciales. DFL n°. 191 del 17 de julio de 1953, modifica las disposiciones del DFL n°. 5.291 del 22 de noviembre de 1929.

85 De acuerdo con las memorias de la Junae, el financiamiento que debía provenir legalmente del monto consultado en el presupuesto del Ministerio de Educación, de la suma anual entregada por el Servicio de Seguro Social, de los recursos equivalentes al 5 por ciento de los ingresos municipales y, eventualmente, de legados, donaciones particulares, fue fragmentado por el incumplimiento por parte del SSS y por la disminución de la contribución municipal (Ley n°. 9.798 definió el cálculo del 5 por ciento descontando los sueldos, salarios y leyes sociales de empleados y obreros). *Memoria Junae*, p. 16.

86 Ley n°. 11766, de 24 de diciembre de 1954, creó el Fondo Nacional para la Construcción y dotación de establecimientos de la enseñanza pública, artículo 4. *Memoria JUNAE* correspondiente al año 1956 denuncia la crisis.

87 Las tesorerías municipales sufrieron la escasez de fondos y debieron postergar, a veces por largos meses, las cancelaciones de giros por concepto de auxilio escolar. A su vez, la compraventa de la leche fue seriamente afectada por la diferencia de precio entre el momento de la adquisición y el del pago mucho después en moneda depreciada. *Memoria Junae*, 1957, p. 41.

88 La información estadística exigida a las juntas provinciales permitió elaborar un balance en 1957. Ese año habían recibido desayuno el 20,3 por ciento (185.470) de los escolares que asistían a una escuela primaria y almuerzo el 7,5 por ciento (68.423).

89 El aporte con que las municipalidades contribuyen a favor de la Junta de Auxilio Escolar debe beneficiar a las escuelas fiscales y particulares (CGR O/45517 de 1942). Requisitos establecidos en el art. 68 del DFL n°. 5.291 de 1929 sobre Instrucción Primaria Obligatoria. Nuevamente decretado: El aporte municipal para el servicio de desayuno escolar beneficia a los establecimientos de educación primaria fiscales, municipales y particulares, CGR Os/32921 de 1947 y 22143 de 1948.

90 Proyectando esta tendencia, en 1965 sería mitad y mitad. En: Erika Grassau y Egidio Orellana, «Desarrollo de la educación chilena desde 1940», *Boletín Estadístico de la Universidad de Chile*, vol. III, n°.1, 1959, Santiago, Instituto de Investigaciones Pedagógicas Sección Estadística, cuadro 1, p. 15; cuadro 2, p. 16, tomado del Servicio Nacional de Estadística y Censos.

91 *Bases generales para el planeamiento integral de la educación chilena*, op. cit., p. 28.

92 Porcentajes calculados a partir de los datos entregados por la *Memoria Junae* y asistencia media calculada por el *Anuario Estadístico* para el año 1957.

93 En 1936 se anunciaba en el mensaje presidencial que el estado había asignado un millón de pesos para ayudar a los escolares desnutridos e indigentes del año 1935, aporte que se había repartido «racionalmente» y que había sido apoyado por el aporte de privados. Sin embargo, aquel reparto «racional» no había sido suficiente, ni menos se podía asegurar que se había llevado a cabo en su totalidad.

94 La comuna de Peñaflor, cuyo alcalde era el doctor Ernesto Prado, publicó su gestión de 1941 con el fin de demostrar «cómo el gobierno, con un mínimo de sacrificios y de gastos podría ejecutar la política más salvadora por la salud del pueblo que es la suprema ley...», en *Desayuno y almuerzo en las escuelas públicas de la comuna de Peñaflor, establecidos por la Junta de Auxilio Escolar desde agosto al presente año*, 1941, Santiago, Imprenta siglo XX.

95 Consejo Nacional de Alimentación, Ministerio de Salubridad, Previsión y Asistencia Social, «¿En qué consiste el desayuno escolar?», *Difusión* n°. 3, Santiago de Chile, 1939.

96 *Revista Educación*, año 2, n°. 9, 1942, p. 50.

97 *Memoria JUNAE*, p. 8. Riquelme comparaba además el desarrollo físico de los escolares con los niños de la misma edad de los liceos fiscales, es decir, de las escuelas primarias anexas, y los primeros tenían en su mayoría (60 por ciento de los escolares) una talla bajo lo normal, un peso subnormal, incluso el 42 por ciento presentaba anemia y el 86 por ciento tenía la dentadura enferma.

98 *Ibid.*, pp. 1-2.

99 *Ibid.*, pp. 87-151. Disminución de dos mil toneladas en 1954, mil quinientas en 1955, 645 en 1956 y 400 en 1957. Negociación de la compra de la leche sujeta a las exigencias legales vigentes para operaciones entre un organismo estatal y gobiernos, compañías extranjeras, y luego en el país al depósito obligado al que estaban sujetas estas operaciones de índole comercial. Intervino la Panamerican Sanitary Bureau los años 1954 a 56, y la Pacific International Corporation en 1957.

100 *Ibid.*, p. 36.

101 *Ibid.*, p. 153.

102 *Ibid.*, p. 74.

103 A las dificultades logísticas para la distribución de la leche se añadieron otras burocráticas como la intermitencia en el envío de estadísticas desde las juntas comunales requeridas por la Junta Nacional pues las juntas provinciales y locales debían enviar formularios informativos bimestrales. Insistencias al respecto en Circular n°. 6, 2 de junio de 1956; Circular n°. 9, 5 de noviembre de 1956; Circular n°. 3, 20 marzo de 1957. En: *Ibid.*, p. 20.

104 *Ibid.*, p. 101.

105 DFL n°. 191.

106 Tarapacá: 4 juntas comunales; Antofagasta: 4; Atacama: 7; Coquimbo 15; Aconcagua: 14; Valparaíso: 15; Santiago: 37; O'Higgins: 16; Colchagua: 13; Curicó: 7; Talca: 9; Maule: 4; Linares: 8; Ñuble: 18; Concepción: 14; Arauco: 6; Bío-Bío: 8; Malleco: 11; Cautín: 16; Valdivia: 11; Osorno: 5; Llanquihue: 7; Chiloé: 11; Aisén: 2; Magallanes: 2.

107 Un cuadro disponible en la *Memoria Junae* de 1957 detalla número de niños con desayuno respecto de la matrícula, asistencia media y cantidad de escuelas por comuna. Estadística de auxilio escolar de las Juntas locales de la provincia de Santiago en 1957, p. 162 y 163. Junta comunal de Colina: de un total de 9 escuelas fiscales y 1 particular (matrícula total comunal de 1.852 niños), recibieron almuerzo 362 niños y desayuno 583 niños (no distingue si eran niños de escuelas privadas o fiscales). En San Bernardo, de una matrícula total de 8.848, 25 escuelas fiscales y 4 particulares, 3.130 niños recibieron desayuno y 25 almuerzo.

108 Eliana Burgos Katsarós, «Ensayos sobre Servicio Social de Grupo en el Medio Rural», Memoria para optar al título de Asistente Social, 1958. p 13.

109 *Bases Generales para el Planeamiento Integral de la Educación Chilena*. Ministerio de Educación Pública, Santiago de Chile, 1961, pp. 53-55.

110 La Comisión advirtió que faltaban antecedentes para levantar datos decisivos, por lo cual elaboró estadísticas propias y estimó que la promoción era el único índice objetivo que afirmaba que un niño había recibido un servicio educativo concreto. *Bases Generales para el Planeamiento Integral de la Educación Chilena*, *Ibíd.*, Cuadro n°. 1 y n°. 2, pp. 29-30.

111 *Bases Generales para el Planeamiento Integral de la Educación Chilena*, *Ibíd.*, p. 27.

112 *Memoria Junae*, p. 38

113 *Bases Generales para el Planeamiento Integral de la Educación Chilena*, *op. cit.*, p. 13.

- 1 Agradezco a Marco Jaramillo, quien se desempeñó como ayudante en esta investigación.
- 2 Sol Serrano, Macarena Ponce de León y Francisca Rengifo (eds.), *Historia de la Educación en Chile (1810-2010)*, tomo II, *op. cit.*, pp. 163-172.
- 3 «El espíritu actual de la reforma educacional. Algunos aspectos de la nueva educación», *Revista de Educación*, año 1, n°. 11, octubre de 1929, p. 721.
- 4 Sobre la Reforma del 28, su desarrollo y su final, véase: Serrano, Ponce de León y Rengifo (eds.), *op. cit.*, pp. 275-284.
- 5 Amanda Labarca, *Historia de la Enseñanza en Chile*. Santiago: Imprenta Universitaria, 1959, pp. 258 y ss.
- 6 Para una detallada síntesis de varios de los principales representantes de esta corriente pedagógica, véase: Nicola Abbagnano y A. Visalberghi, *Historia de la pedagogía*. México D.F., Fondo de Cultura Económica, 2007, pp. 635-688.
- 7 Que existía en ese entonces una diferenciación clara de las distintas etapas de la Escuela Nueva y de los autores que correspondían a cada una, se evidencia en «Los Métodos de la Nueva Educación», *Revista de Educación*, año 2, n°. 20, agosto de 1930.
- 8 Ignacio Muñoz Iturriaga, *Programa de Educación Cívica. Sistema de Proyectos*. Chillán: Imprenta Vera, 1928, en *Archivo del Ministerio de Educación* (en adelante AME), vol. 5500.
- 9 Otros ejemplos de mixtura de ideas pedagógicas de distintos exponentes de la Escuela Nueva pueden encontrarse en «Educación funcional», *Revista de Educación*, año 1, n°. 10, septiembre de 1929, y en «Preparando el ambiente social para la Nueva Escuela», *Revista de Educación*, año 2, n°. 12, octubre-noviembre de 1942.
- 10 Sarmiento lo había hecho ya a inicios de la década de 1840, al referirse a los métodos de la enseñanza de la lectura existentes en ese entonces. Al respecto véase: Sol Serrano, Macarena Ponce de León y Francisca Rengifo (eds.), *Historia de la Educación en Chile (1810-2010)*, tomo I: *Aprender a leer y escribir (1810-1880)*. Santiago: Taurus, 2012, pp. 296-299.
- 11 Dirección General de Educación Primaria, *Programas de Educación Primaria 1932*. Santiago: Imprenta Lagunas & Quevedo Ltda., 1932, p. 8. En: AME, vol. 6232.
- 12 Algunos ejemplos pueden verse en «Educación Estática y Educación Dinámica», *Revista de Educación*, n°. 61, abril de 1935, pp. 71-73, y en «El trabajo escolar y sus modalidades», *Revista de Educación*, n°. 70, enero de 1936, pp. 25-28.
- 13 «Sugerencias relativas a la enseñanza de la Aritmética», *Revista de Educación*, año 2, n°. 15, marzo de 1930, p. 192, y «Concepto de la Escuela del Trabajo: J. Kerschensteiner. Síntesis de las ideas de Kerschensteiner sobre las escuelas del trabajo», *Revista de Educación*, año 2, n°. 16, abril de 1930, p. 292. Hemos encontrado incluso un examen de Pedagogía e Historia de la Educación donde se pedían señalar las «características principales de la pedagogía de Herbart, criticándolas a través de los conceptos modernos de la Ciencia de la Educación». Al respecto véase «Pedagogía e Historia de la Educación», 1934, AME, vol. 6614.
- 14 «Educación funcional», *Revista de Educación*, año 1, n°. 10, septiembre de 1929, p. 687.
- 15 Circular n°. 15 «Sobre organización e iniciación de las actividades escolares», Santiago, 28 de febrero de 1934, en AME, vol. 6614.
- 16 Muñoz Iturriaga, *op. cit.*, p. 8.
- 17 «Programas y Educación Activa», *Revista de Educación*, n°. 66, septiembre de 1935, p. 36.
- 18 «Principios Básicos para la renovación de la escuela», *Revista de Educación*, año 2, n°. 6, abril de 1942, p. 20. El libro en cuestión era *La escuela activa*. En el mismo número, la *Revista de Educación* anunciaba el nombramiento de Bustos como Ministro de Educación.

- 19 Decreto con Fuerza de Ley n°. 7.500, 27 de diciembre de 1927.
- 20 «Cuadro de actividades extraordinarias desarrolladas en las escuelas primarias del país durante el año de 1929», *Revista de Educación*, Año 2, n°. 14, Santiago, febrero de 1930, pp. 165-167.
- 21 «Contesta Providencia n°. 7143 de fecha 13 del mes en curso, sobre texto Canto de que son autores los Srs. ADOLFO ALLENDE, VÍCTOR BIANCHI y DANIEL DE LA VEGA», Santiago, 31 de mayo de 1932, en: AME, vol. 5881.
- 22 Decreto n°. 2621, Santiago, 27 de julio de 1932, en: AME, vol. 5887.
- 23 «Orientaciones socio-educativas para las escuelas primarias de Chile», *Revista de Educación*, año 5, n°. 29, junio de 1945, p. 165. El documento fue publicado en este número y en *Revista de Educación* año 5, n°. 30, agosto de 1945.
- 24 Sobre la presencia de elementos como el *paidocentrismo*, el principio de actividad y la integralidad en la pedagogía del periodo 1880-1930, véase: Serrano, Ponce de León y Rengifo (eds.), tomo II, *op. cit.*, pp. 167-172.
- 25 En 1945, por ejemplo, el consejo de profesores del Internado Nacional Barros Arana se permitió sugerir al director general de educación primaria «la conveniencia de reanudar la antigua política, interrumpida por circunstancias accidentales, de enviar sistemáticamente grupos de profesores a perfeccionar sus estudios en el extranjero». Véase al respecto: «Renovación de la Enseñanza Secundaria», *Revista de Educación*, año 5, n°. 32, octubre de 1945, p. 396.
- 26 «Crónica Educacional», *Revista de Educación*, año 1, n°. 10, septiembre de 1929.
- 27 «Las escuelas alemanas y europeas. El Congreso de Ginebra. La educación en los Soviets», *Revista de Educación*, año 1, n°. 12, noviembre de 1929, p. 862.
- 28 «Crónica Educacional», *Revista de Educación*, año 2, n°. 18, junio de 1930. Ese año, además de Planck y Jeunehomme, fueron condecorados German Ohms, Humbert Strecker y Oswald Martin, quienes habían sido contratados por el gobierno para impartir nuevas orientaciones al profesorado. En: «Crónica Educacional», año 2, n°. 22, octubre de 1930.
- 29 Información extraída de: Cristián Cox y Jacqueline Gysling, *La formación del profesorado en Chile. 1842-1987*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales, 2009, p 107.
- 30 *Ibid.*, pp. 110-115.
- 31 *Ibid.*, pp. 121-122 y 128.
- 32 Circular n°. 17 de 1931, «Sobre orientación pedagógica y labor que debe desarrollar el cuerpo inspectivo», p. 66. En 1930, la Dirección General de Educación Primaria también había organizado conferencias pedagógicas a cargo de profesores que habían regresado de estudiar en Europa y Estados Unidos. Al respecto, véase: «Crónica Educacional», *Revista de Educación*, año 2, n°. 17, mayo de 1930, p. 361.
- 33 Cox y Gysling, *op. cit.*, p. 183.
- 34 *Ibid.*, pp. 195-196.
- 35 «Consultorio Pedagógico», *Revista de Educación*, año 2, n°. 21, septiembre de 1930, p. 604.
- 36 «Al profesorado», *Revista de Educación*, n°. 37, abril 1933, p. 5
- 37 Algunos ejemplos pueden verse en «Decroly y la enseñanza chilena.», *Revista de Educación*, año 2, n°. 18, junio de 1930, pp. 363-365; «Generalidades del Método. Por la Dra. María Montessori», *Revista de Educación*, n°. 68, noviembre de 1935, pp. 27-39 y «Mensaje sobre la Paz.», *Revista de Educación*, año 7, n°. 88, julio de 1937.
- 38 «John Dewey», *Revista de Educación*, año 9, n°. 54, noviembre de 1949, p. 3.
- 39 Caswell era experto en currículum y había estudiado en Teachers College durante los mismos años que Irma Salas, llegando a ser presidente de la institución entre 1954 y 1962. Sobre la mirada de Caswell respecto a Dewey,

véase: Hollis S. Caswell, «In Honor of John Dewey: Influence of John Dewey on the Curriculum of American Schools», *Teachers College Record*, vol. 51 n°. 3, 1949, p. 144-146.

40 «Dewey traduce la esencia de las aspiraciones de nuestra época», *Revista de Educación*, año 9, n°. 54, noviembre de 1949, p. 19. En 1950, Daniel Navea también reconoció a Dewey como uno de los educacionistas más influyentes de la Reforma de 1928 y el posterior desarrollo posterior del sistema educativo chileno hasta los programas de 1949. En: «Dewey en las prácticas escolares de la Escuela Primaria», *Revista de Educación*, año 10, n°. 55, junio de 1950, pp. 55-59.

41 «No divaguemos», *Revista de Educación*, n°. 63, junio de 1935, pp. 27-28. Otros ejemplos pueden encontrarse en: «Ideas e iniciativas del profesorado en torno a la Enseñanza Secundaria», *Revista de Educación*, año 2, n°. 7, mayo de 1942, p. 7; «Reforma del plan de estudios, programas y métodos del liceo» en *Revista de Educación* año 2, n°. 7, mayo de 1942, p. 9; y «Hacia la creación de una Pedagogía Nacional con Sentido Americanista», *Revista de Educación*, año 6, n°. 39, octubre de 1946, pp. 363-366.

42 Salas, *op. cit.*, p. 121.

43 «Experimentación pedagógica», *Boletín de las Escuelas Experimentales*, n°. 4, Santiago, Primer Semestre 1939, p. 2.

44 «Envía los programas de trabajo de las escuelas de experimentación amplia», Santiago, 20 de mayo de 1930, en: AME, vol. 5572, p. 1.

45 Decreto n°. 604, Santiago, 28 de marzo de 1932, en: AME, vol. 5884.

46 Decreto n°. 2621, Santiago, 27 de julio de 1932, en: AME, vol. 5887, p. 5.

47 «La Educación Pública», *Revista de Educación*, n°. 62, mayo de 1935, p. 67. La distinción entre «escuelas experimentales» y «modelo» era un préstamo traído desde el Teachers College de la Universidad de Columbia. Véase al respecto: Emma Salas Neumann, *Seis Ensayos sobre Historia de la Educación en Chile* (Santiago, 1997), p.22.

48 Iván Núñez, *La Descentralización y las Reformas Educativas en Chile. 1940-1973*. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE), 1989, pp. 17-18.

49 «Consultas e indicaciones», *Revista de Educación*, n°. 62, mayo de 1935, p. 65.

50 «La educación pública, según el mensaje presidencial», *Revista de Educación*, n°. 74, Santiago, mayo de 1936, p. 43.

51 «La Escuela Experimental de Niños Salvador Sanfuentes. Orientación y objetivos en las diferentes etapas de sus diez años de vida. Éxitos y fracasos», *BEE*, n°. 4, primer semestre de 1939, pp. 4-5.

52 «Ley de Instrucción Primaria Obligatoria. Se fija su texto definitivo», 22 de noviembre de 1929.

53 «Experimentación pedagógica», p. 2. En 1930, por ejemplo, la Escuela Experimental de Niños ensayó el Método de Winnetka y el Sistema de Cousinet. En: «Programa de Trabajo de la Escuela Experimental Urbana», 1930, en: AME, vol. 5572, p. 1. Según Omar Albarracín y Gonzalo Latorre, el establecimiento también ensayaba el Método Dalton. Al respecto véase: «La Escuela Experimental de Niños Salvador Sanfuentes», *op. cit.*, p. 4.

54 *Ibid.*, pp. 4-5.

55 *Ibid.*, pp. 52-53.

56 «El Liceo Experimental tiene nueva Directora», *Revista de Educación*, año 3, n°. 13, abril de 1943, p. 52.

57 «25 años de educación primaria obligatoria», *Revista de Educación*, año 5, n°. 30, agosto de 1945, p. 210. La misma idea se repite en: «La política educacional de la Administración del Excmo. Sr. Don Juan Antonio Ríos Morales», *Revista de Educación*, año 6, n°. 36, junio de 1946, p. 132.

58 «Síntesis Histórica de la Experimentación Educativa», *Boletín de las Escuelas Experimentales*, n°. 10,

1951, p. 22.

59 *Ibid.*, p. 23. Véase también «Nuestra educación pública y las escuelas experimentales», *Revista de Educación*, año 10, n°. 57, diciembre de 1950, p. 68.

60 Esto aplicaba para las escuelas experimentales urbanas de niños y niñas, que son a las que nos referiremos fundamentalmente aquí. Otras, como la de Desarrollo o la de Ciegos y Sordo-Mudos, buscaban los mejores sistemas para trabajar con alumnos que poseían necesidades educativas especiales y que no accedían a las escuelas primarias. Para un ejemplo de investigaciones realizadas en estas escuelas puede verse Salas, *op. cit.*, p. 118.

61 Dentro de las primeras se contaba, por ejemplo, la distribución de alumnos en cursos homogéneos y un ensayo comparativo entre el método ideo-visual de lectura y el de Silabario. Dentro de las segundas, el investigar la formación de programas y la estandarización de tests mentales y educacionales.

62 Salas, *op. cit.*, pp. 115-118.

63 «Programa de Trabajo de la Escuela Experimental Urbana», p. 3.

64 «La Investigación y los Problemas Educacionales. Comisión», *Boletín de las Escuelas Experimentales*, n°. 10, 1951, p. 47.

65 Decreto n°. 42, Santiago, 7 de enero de 1931, en: AME, vol. 5678.

66 Salas, *op. cit.*, p. 115.

67 Aída Parada, Director de la Escuela Experimental de Niñas, había realizado estudios en *Teachers College*, como se vio con anterioridad. José Flores, Director de la Escuela Experimental de Desarrollo los había cursado en la Universidad de California. *Ibid.*, pp. 118-119. Según la autora, en ese mismo año la Escuela Experimental de Niños estaba dirigida también por profesores chilenos formados en Alemania.

68 «Dando a conocer a Chile en el extranjero. Dos buenos amigos de Chile hablan de nuestras escuelas», *Revista de Educación*, año 2, n°. 18, junio de 1930.

69 «Notas, noticias y documentos de importancia», *Revista de Educación*, año 2, n°. 9, Santiago, julio de 1942. El concepto de alumnos «irregulares», en este caso, hacía referencia fundamentalmente a niños y niñas en situación de abandono familiar. Sobre la Escuela Experimental de Cultura Popular Pedro Aguirre Cerda, véase: «La Escuela Experimental Popular Pedro Aguirre Cerda», *Revista de Educación*, año 4, n°. 22, junio-julio de 1944, pp. 163-166.

70 «Balance del Año Escolar en sus diversas ramas», *Revista de Educación*, año 10, n°. 57, diciembre de 1950, p. 84. Para algunos aportes previos de la Enseñanza Normal a la investigación educativa, véase: Salas, *op. cit.*, pp. 119-120.

71 «Aprueba el Reglamento Orgánico de la Dirección General de Educación Primaria y Normal», 10 de julio de 1957, en: AME, vol. 13877.

72 Núñez, *op. cit.*, pp. 31-52.

73 Iván Núñez, «Biología y educación: los reformadores funcionalistas. Chile, 1931-1948», *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, n°. 1, julio de 2013, p. 76.

74 «Documentos de Importancia», *Revista de Educación*, año 4, n°. 22, junio-julio de 1944, p. 198.

75 Ídem.

76 «El Plan Educacional de San Carlos», *Revista de Educación*, año 5, n°. 28, Santiago, p. 87.

77 Núñez, *La Descentralización y las Reformas Educacionales en Chile. 1940-1973*, *op. cit.*, pp. 42-44.

78 *Ibid.*, pp. 45 y 47-48.

79 La historia del Movimiento de Consolidación Educacional y su desarrollo hasta la década de 1970 ha sido trabajada detalladamente en: *Ibid.*, pp. 53-73.

- 80 Núñez, «Biología y educación: los reformadores funcionalistas. Chile, 1931-1948», *op. cit.*, p. 77.
- 81 «Balance del Año Escolar en sus diversas ramas», p. 87.
- 82 Decreto n°. 545, 18 de marzo de 1933, en: AME, vol. 6.018; Decreto n°. 680, 31 de marzo de 1933, en: AME, vol. 6.022; Decreto n°. 1.059, 27 de abril de 1933, en: AME, vol. 6035. Públicamente, el ministro justificó esto a partir de las situaciones ‘anormales’ en que había vivido el país los últimos años. Al respecto véase: «Boletín Informativo», *Revista de Educación*, n°. 37, abril de 1933, pp. 108-111.
- 83 Núñez, *La Descentralización y las Reformas Educacionales en Chile. 1940-1973*, *op. cit.*, p. 21.
- 84 Decreto n°. 9187, 14 de diciembre de 1934, en: AME, vol. 6.524.
- 85 «La Educación Pública», *Revista de Educación*, n°. 62, mayo de 1935, pp. 67-75.
- 86 «Declaraciones del Ministro de Educación», *Revista de Educación*, n°. 84, marzo de 1937, p. 21. La misma idea se repite en «Reformas en la Enseñanza», *Revista de Educación*, n°. 85, abril de 1937, pp. 15-16.
- 87 «Lo que debe ser la enseñanza secundaria», *Revista de Educación*, n°. 86, mayo de 1937, p. 10.
- 88 «Renovación del Liceo», *Revista de Educación*, año 2, n°. 10, agosto de 1942, p. 5.
- 89 «Renovación de la Enseñanza Secundaria», *Revista de Educación*, año 5, n°. 32, octubre de 1945, p. 396. El carácter moderado de esta postura puede observarse en su reconocimiento a la necesidad de reformar el Liceo y en su crítica al Bachillerato por ser una prueba memorística.
- 90 «La huelga de los estudiantes de Pedagogía y la reforma del Liceo», *Revista de Educación*, año 4, n°. 25, octubre de 1944, pp. 379-380; «Observaciones sobre una reforma de la educación», *Revista de Educación*, año 1, n°. 2, julio de 1941, p. 22; «Reforma del plan de estudios, programas y métodos del liceo», *Revista de Educación*, año 2, n°. 7, mayo de 1942, p. 9; «La Educación Nacional y el Bachillerato», *Revista de Educación*, año 9, n°. X, pp. 80-81, mayo-agosto de 1959, p. 58.
- 91 Citado en: Núñez, *La Descentralización y las Reformas Educacionales en Chile. 1940-1973*, *op. cit.*, p. 80.
- 92 Como ya se ha señalado, Salas, Bunster y Vera habían realizado estudios de posgrado en *Teachers College*. Navea, por su parte, había tenido un rol importante en la realización de estudios experimentales como Jefe de la Sección Pedagógica de Primaria. De todos los miembros, Piga era sin duda el más tradicionalista y formuló ciertas salvedades al informe, señalando que no compartía la crítica al sistema de exámenes y a otros aspectos del «régimen actual» de los liceos. Véase al respecto: «Renovación de la Educación Secundaria», *Revista de Educación*, año 5, n°. 29, junio de 1945, p. 136.
- 93 El plan fue enviado por el Director General de Educación de Secundaria a los Consejos de Profesores para que lo discutieran e informaran sobre este. Véanse algunos de estos informes enviados por los Consejos de Profesores en «Renovación de la Educación Secundaria», *Revista de Educación*, año 5, n°. 30, agosto de 1945, pp. 218-220; «Renovación de la Enseñanza Secundaria», *Revista de Educación*, año 5, n°. 32, octubre de 1945, pp. 394-397; «Renovación de la Enseñanza Secundaria», *Revista de Educación*, año 5, n°. 33, noviembre de 1945, pp. 457-458. Los informes señalados correspondían, respectivamente, al Liceo Experimental Manuel de Salas, el Internado Nacional Barros Arana y el Liceo N°. 1 de Mujeres Javiera Carrera.
- 94 Núñez, *La Descentralización y las Reformas Educacionales en Chile. 1940-1973*, *op. cit.*, pp. 90-96.
- 95 *Ibid.*, pp. 96-99. El informe de la comisión puede encontrarse en: «Renovación de la Educación Secundaria», *Revista de Educación*, año 5, n°. 29, junio de 1945, pp. 130-136.
- 96 «El liceo chileno ya empieza a renovarse», *Revista de Educación*, año 6, n°. 34, abril de 1946, p. 1.
- 97 «Todo intento de reforma será imposible sin un buen Departamento de Orientación Vocacional», *Revista de Educación*, año 6, n°. 39, octubre de 1946, pp. 322-326.
- 98 Decreto n°. 580, Santiago, 23 de enero de 1946, en: AME vol. 9.512.

99 *La orientación vocacional en la enseñanza secundaria*. Santiago, 1948, pp.13 y 46. Sobre la discusión durante el periodo a nivel internacional respecto a los «inventarios de personalidad», véase: Albert Ellis, «Personality Questionnaires», *Review of Educational Research*, 1947, vol. 17, n°. 1, pp. 53-63.

100 «La experimentación Pedagógica en Chile», *Boletín de las Escuelas Experimentales*, n°. 7, 1943, p. 89.

101 «La Investigación y los Problemas Educativos. Comisión», p. 47.

102 «Autoritarismo y democracia en la renovación de los programas», *Revista de Educación*, año 10, n°. 57, diciembre de 1950, p. 54.

103 «Nuestra educación pública y las escuelas experimentales», *Ibid.*, p. 71. Un año después, Fuentes Vega sería más específico al señalar que de estas escuelas «han salido los principales antecedentes, sugerencias y experiencias que han fundamentado todas las Circulares y Guías Pedagógicas distribuidas por la Dirección General; allí han tenido su origen las técnicas escolares renovadas que ya se comienzan a utilizar en muchas escuelas del país; allí también ha comenzado la renovación de los métodos de la enseñanza de la lectura y escritura, de las matemáticas, de la educación social, de las ciencias naturales, de las actividades manuales y artísticas; allí se ha ensayado con éxito el sistema de ‘unidades de trabajo escolar’, en sus diferentes modalidades; allí se han practicado el autogobierno de los niños y la libertad para que planeen y organicen sus trabajos y estudios escolares; de allí, en fin, han procedido las principales ideas y comprobaciones que han permitido a la Dirección General confeccionar los nuevos planes y programas de estudios en vigencia». Lo anterior en: «Síntesis Histórica de la Experimentación Educativa», *op. cit.*, p. 26.

104 *Boletín de las Escuelas Experimentales*, n°.7, 1943, p. 50.

105 «Algunas consideraciones sobre el significado, las limitaciones y los Métodos de la Experimentación Pedagógica», *Revista de Educación*, año 9, n°. 78-79, enero-abril de 1959, p. 7.

106 «Consideraciones en torno al Desarrollo de la Educación Secundaria», *Revista de Educación*, año 9, n°. 80-81, mayo-agosto de 1959, p. 26.

107 Sobre este tema véase: Núñez, *La Descentralización y las Reformas Educativas en Chile. 1940-1973*, *op. cit.*, p. 28.

108 «Sobre organización anual del trabajo en escuelas de primera clase», *Boletín de las Escuelas Experimentales*, Suplemento del Boletín de las Escuelas Experimentales n°. 2, 1944, p. 20.

109 «Naturaleza y funcionamiento de los Consejos de Curso», *Revista de Educación*, año 14, n°. 63, noviembre de 1954, p. 42.

110 Núñez, *La Descentralización y las Reformas Educativas en Chile. 1940-1973*, *op. cit.*, p. 110. Además de los Consejos de Curso, Núñez señala como innovaciones que caen dentro de esta categoría la extensión del Servicio de Orientación, la diferenciación del Plan de Estudios en el II° Ciclo, el establecimiento del Plan Variable en el Ier Ciclo, la creación de los gobiernos estudiantiles, la incorporación de normas de evaluación objetivas y la organización de Departamentos de Asignaturas, entre otros.

111 Dirección General de Educación Primaria, *op. cit.*, p. 6.

112 Sobre la configuración de la asignatura de Castellano véase: Serrano, Ponce de León y Rengifo (eds.), *op. cit.*, pp. 196-197.

113 Dirección General de Educación Primaria, *Programas de Educación Primaria 1932*, *op. cit.*, p. 6

114 Dirección General de Educación Primaria, *Planes y Programas de Estudio para la Educación Primaria*, 1949, pp. 6-7.

115 Al respecto véase «Reformas en la Educación Primaria», *Revista de Educación*, año 8, n°. 51, noviembre y

diciembre de 1948, pp. 321-323, y «Los nuevos programas de estudio para la Educación Primaria», *Revista de Educación*, año 9, n°. 52, junio de 1949, pp. 69-70.

116 Dirección General de Educación Primaria, *Planes y Programas de Estudio para la Educación Primaria*, op. cit.

117 «Dewey en las prácticas escolares de la Escuela Primaria», p. 59.

118 «Programas de la educación secundaria», 3 de mayo de 1935, p. 2, en: AME vol. 6.720.

119 «Programa de Trabajos Manuales», Santiago, 3 de mayo de 1935, pp. 1-9, en: *Ibíd.*

120 Dirección General de Educación Secundaria, Sección Pedagógica, *Programas de Estudio del primer ciclo de humanidades*. Santiago: Editorial Nascimento, 1952, p. 8.

121 *Ibíd.*, p. 12.

122 Ídem.

123 Dirección General de Educación Primaria, *Programas de Educación Primaria 1932*, op. cit., p. 5; «Los nuevos programas de estudio para la Educación Primaria», *Revista de Educación*, año 9, n°. 52, junio de 1949, p. 74.

124 Dirección General de Educación Secundaria, Sección Pedagógica, op. cit., p. 38.

125 Dirección General de Educación Primaria, Sección Pedagógica, *Guías Metodológicas. Para el uso de los Silabarios 'Mi tierra', rural, y 'Mi tesoro', urbano*. Santiago, 1942, p. 2.

126 Para un análisis de conjunto de los métodos de enseñanza de Sarmiento y Matte y su rol en el sistema educativo estatal chileno, véase Rodrigo Mayorga: «La lecture dans l'école publique chilienne et la construction de l'État-nation (1842-1920): les 'manuels officiels' de Sarmiento et Matte», *Histoire de l'Education*, n°. 138, 2013.

127 «El Problema de la Enseñanza de la Lectura y Escritura y los Silabarios», *Revista de Educación*, año 5, n°. 28, mayo de 1945, p. 92. Este artículo se publicó también en *La Nación* los días 8 y 9 de abril de 1945. Sobre Decroly y sus principales ideas pedagógicas, véase: Abbagnano y Visalberghi, op. cit, pp. 667-669.

128 Serrano, Ponce de León y Rengifo (eds.), op. cit., pp. 175-176.

129 Decreto n°. 4159, Santiago, 26 de octubre de 1933, en AME vol. 6122.

130 «La Educación Pública (Palabras de S.E. el señor Presidente de la República en el Mensaje de 1934-35)», *Revista de Educación*, n°. 62, Santiago, mayo 1935, p. 69.

131 Solicitud de Luis Henríquez Acevedo al Ministro de Educación, p. 4, en: AME, vol. 6.466.

132 Dirección General de Educación Primaria, Sección Pedagógica, *Guías metodológicas. Para el uso del Silabario rural «Mi Tierra»*. op. cit., p. 12. El destacado y las mayúsculas en el original.

133 Dirección General de Educación Primaria, Sección Pedagógica, *Guías Metodológicas. Para el uso de los Silabarios «Mi tierra», rural, y «Mi tesoro», urbano*, op. cit., pp. 47-48.

134 Sobre las nuevas posibilidades de aprendizaje abiertas por el *Silabario Matte*, véase: Serrano, Ponce de León y Rengifo (eds.), op. cit., pp. 193-195.

135 Sobre las ideas de Piaget y Vigotsky y su utilidad para el estudio histórico de los procesos de aprendizaje de lectura en la escuela, véase: *Ibíd.*, pp. 319-322.

136 Sobre esta perspectiva analítica en el estudio histórico de los aprendizajes escolares, véase: Mayorga, op. cit., pp. 106 y ss.

137 Circular n°. 7 en «Documentos Oficiales», *Revista de Educación*, n°. 29-30, pp. 63-68; Dirección General de Educación Primaria, *Los Problemas de Nuestra Educación Primaria* (Circular n°. 65), 22 de noviembre de 1951.

138 «Comunica visita», Santiago, 11 de junio de 1930; «Memoria trimestral Departamento de Santa Cruz», Santa Cruz, 30 de junio de 1930; «Remite Memoria 2° trimestre de 1930, correspondiente al Ministerio de Educación», Osorno, 5 de julio de 1930, en: AME vol. 5.661; «Informe de la Gobernación del Departamento de Arauco correspondiente al tercer trimestre del 1931, Ministerio de Educación Pública», Arauco, en: AME vol. 6.910; «La Conferencia Nacional del Cuerpo Inspectivo de Educación Primaria», *Revista de Educación*, año 8, n°. 47, abril-mayo de 1948; «Reforma Educacional: Opinan los Educadores», *Revista de Educación*, año 9, mayo-agosto de 1959, n°. 80-81, p. 120.

139 Ya en 1947 se quejaba el Director General de Educación Secundaria pues los egresados del Pedagógico preferían servir en los Liceos Integrales de la Universidad de Chile o en colegios particulares y no en los liceos fiscales. Fue tan grave la situación que la Dirección tomó una serie de medidas, entre las que se contó el autorizar a profesores de Escuelas Primarias anexas a dictar clases en los cursos de Humanidades. Más de una década después al menos un 62 por ciento de los profesores de Matemáticas y Física y un 42 por ciento de los de Biología y Química hacían clases en los liceos sin tener su título de profesor de Estado. Al respecto, véase: «Escasez de profesores del Estado», *Revista de Educación*, año 7, n°. 42, abril de 1947, pp. 121-122 y «La Educación Nacional y el Bachillerato», *Revista de Educación*, año 9, n°. 80-81, mayo-agosto de 1959, p. 64.

140 «Plan Extraordinario de fomento de educación primaria», *Revista de Educación*, año 5, n°. 31, septiembre de 1945, pp. 289-290.

141 «Promulgación de la Ley de Locales Escolares (Discurso del Ministro don Óscar Herrera Palacios)», *Revista de Educación*, año 15, n°. 64, mayo de 1955, pp. 4-8.

142 «Liceo de Niñas de La Serena. 1932. Presupuesto de Gastos Generales. 1° Semestre»; «Presupuesto de inversión de los fondos de matrícula ascendentes a la suma de \$5.308.000 del Liceo de Hombres de Linares correspondientes al primer semestre del año 1932, confeccionado de acuerdo con la *Revista de Educación* ministerial n°. 5 del 30 de junio de 1931 y la Circular n°. 191 del 7 de julio del mismo año de la Dirección de Educación Secundaria», en: AME vol. 5.853, 1932. Por los mismos años también el Liceo de Niñas de Quillota contaba con excursiones de estudio entre sus actividades, como puede verse en: «Memoria correspondiente al tercer y cuarto trimestre del año en curso», Quillota, 3 de diciembre de 1931, en: AME, vol. 6.910.

143 «Dewey en las prácticas escolares de la Escuela Primaria», p. 58.

144 «La Enseñanza de la Lectura sin Silabario (A propósito de las inquietudes de algunos padres)», *Defensa Obrera*, Puente Alto, 28 de marzo de 1942.

1 Una revisión sobre esta temática en Chile disponible en: Núñez, *Reformas educacionales e identidad de los docentes*, op. cit., pp. 207-245. Un comprensivo abordaje internacional de los rasgos constitutivos del profesionalismo docente hacia fines del siglo recién pasado se encuentra en: Carlos M. García, «Constantes y desafíos actuales de la profesión docente», *Revista de Educación*, n°. 306, enero-abril de 1995, pp. 205-242 [Número monográfico «La profesión docente»]; véase también el número monográfico sobre profesión docente de la *Revista Iberoamericana de Educación*, n°. 25, enero-abril de 2001.

2 Reglamento General de Escuelas Primarias en decreto n°. 3060, del 6 de agosto de 1929, en Ricardo Donoso, *Recopilación de Leyes, Decretos y Reglamentos relativos a la enseñanza pública*. Santiago: Imprenta de la Dirección de Prisiones, 1937; Reglamento de Medidas Disciplinarias, según decreto n°. 796bis, del 6 de abril de 1929, en: Ricardo Donoso, op. cit., pp. 212-215; Ley n°. 5291, del 22 de noviembre de 1929, sobre Educación Primaria Obligatoria; Reglamento de Escalafón, Ingreso al servicio, calificaciones y ascensos del personal de educación primaria y normal, según Decreto n°. 1992, de 31 de mayo de 1929, en: Ricardo Donoso, op. cit.; Reglamento de Inspección de Educación Primaria, según decreto n°. 4669, de 23 de agosto de 1930 (este último Reglamento, especialmente en lo que atañía a los inspectores locales, tenía especial impacto en el desempeño de los directores y profesores de aula a través de las 31 atribuciones u obligaciones que se les asignaba en el artículo n°. 21 del Reglamento), en: Donoso, Ricardo, op. cit., pp. 581-589.

3 Serrano, Ponce de León, y Rengifo (eds.), *Historia de la educación en Chile (1810-2010)*, tomo II, op. cit., p. 254, gráfico 7.2.

4 Darío Salas, «Formación del profesorado». En: *Segunda Conferencia Interamericana de Educación*. Tomo II, Temas Oficiales. Santiago de Chile: Imprenta Universitaria, 1934, p. 217.

5 Decreto n°. 332, de 14 de febrero de 1928, refrendado por el decreto n°. 5857, del 17 de diciembre de 1928, Organización de las Escuelas Normales; y artículo 33 del Decreto con Fuerza de Ley, n°. 5.100, de 13 de noviembre de 1929, Ley de Enseñanza Normal, en: <www.leychile.cl>.

6 La Ley de Enseñanza Normal asignó como urbanas a: Escuela Normal de Mujeres de La Serena, José a. Niñez, Escuela n°. 1 y n°. 2 de Mujeres de Santiago. A su vez asignó como rurales los siguientes establecimientos: Escuela Normal de Hombres de Chillán, y de mujeres de Angol. Aunque todas las escuelas se situaron en ciudades, el carácter de rural quedó marcado porque reclutaban sus alumnos entre los egresados de las escuelas primarias de provincias agrícolas y al titularse debían servir obligadamente durante al menos cinco años en escuelas rurales de dichas provincias, en tanto que las urbanas sólo recibían alumnos egresados de tercer año de secundaria que al titularse debían desempeñarse obligatoriamente durante al menos siete años en escuelas urbanas o rurales. Las diferencias curriculares entre ambos tipos de escuelas han sido estudiadas por C. Cox, y J. Gysling, *La formación de profesores en Chile, 1842-1987*. Santiago: CIDE, 1990, pp. 71-73, quienes hallaron que no había una distinción acentuada entre la formación en normales urbanas y normales rurales.

7 Decreto n°. 3.123, de 31 de mayo de 1930.

8 Considerandos del Decreto n°. 5.103, de 13 de noviembre de 1929.

9 Véase: R. Mellafe y M.T. González, *El Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (1889-1981)*. Santiago: Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades, 2007, pp. 130-140 y 150-154; También: Darío Salas, op. cit., pp. 226-229.

10 Guillermo Briones y otros, *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar*. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, vol. 2, 1984, pp. 557 y 578.

11 Las Escuelas Normales que mantuvieron cursos de formación de profesoras parvularias fueron las de La Serena, la n°. 2 de Santiago, y la de Angol.

12 Mellafey González, *op. cit.*, p. 165. Ver también: Fredy Soto Roa, *Historia de la educación chilena*. Santiago: Universidad Central de Chile, 2013, p. 426.

13 Cox y Gysling, *op. cit.*, pp. 77-81.

14 Gertrudis Muñoz de Ebensperger, «El desarrollo de las Escuelas Normales en Chile», *Anales de la Universidad de Chile*, n°. 45-46, p. 166.

15 Véase: Soti, Fredy., *op. cit.* p. 424.

16 Ricardo Krebs *et al.*, *Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile. 1988-1998*. Santiago: Ediciones de la Universidad Católica de Chile, 1994. En: Soto, F., *op. cit.*, p. 421.

17 Véase: Soto, Fredy, *op. cit.*, p. 421.

18 Artículo 11 de la ley n°. 9.320, del 17 de febrero de 1949, en <www.leychile.cl>.

19 *Revista Educación*, año 7, n°. 42, abril de 1947, p. 122. Señala además que se realizó un estudio encargado entre otros a la señora Irma Salas quien además sugirió para estos efectos «proveer la sindicalización del magisterio y acelerar la creación de la escuela Única de Educación».

20 Amalia Espinoza, Memoria para optar al grado de Licenciatura en Filosofía con mención en Matemáticas y Física, 1944, publicado en *Revista Educación*, año 7, n°. 44, 1947, p. 214.

21 Ídem.

22 *Año Pedagógico 1959*. Santiago: Universidad de Chile, Instituto de Educación, p. 31.

23 G. Briones *et al.*, *op. cit.*, pp. 557 y 578.

24 *Año Pedagógico 1959*, *op. cit.*, p. 73.

25 *Ibíd.* p. 65.

26 Decreto n°. 515, de 16 de marzo de 1933, que dispone que la Escuela Normal José Abelardo Núñez tendrá el carácter de Escuela Normal Superior. El Decreto n°. 1679, del 2 de junio de 1933 aprobó la organización de dicho establecimiento en dos secciones, una de enseñanza normal común y otra sección de enseñanza normal superior.

27 Decreto n°. 1679, del 2 de junio de 1933, arts. 65 y 80.

28 Los cuatro tenían en común haber hecho estudios de Maestría en el Teacher's College de la Universidad de Columbia.

29 Decreto n°. 4129, publicado en el *Diario Oficial* de 23 de agosto de 1949, dictado según lo dispuesto en la Ley n°. 9.320, del 17 de febrero de 1949, en <www.leychile.cl>.

30 Artículo 72 del decreto n°. 4.129, de 1949.

31 Artículo 74° del decreto n°. 4.129, de 1949.

32 Entre estos se encontraban cursos para que profesores interinos obtuvieran «la propiedad del cargo» y cursos para que profesores 'propietarios' obtuvieran el título de Normalista, con una matrícula total de 624 profesores-alumnos. *Año Pedagógico 1959*, *op. cit.*, pp. 33-34.

33 A estos asistieron 1.045 profesores-alumnos, pero contabilizado los distintos cursos que tomaron los participantes se llegaba a la cifra 7.947 alumnos-cursos. *Año Pedagógico 1959*, *op. cit.*, pp. 33-34.

34 Miguel Ángel Vega, «Estado actual de la educación secundaria chilena», *Anales de la Universidad de Chile*, n°. 114, abril-junio de 1959, p. 90.

35 *Año Pedagógico 1959*, *op. cit.* p. 54.

36 Véase: Iván Núñez, *Gremios del magisterio. Setenta años de historia. 1900-1970*. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, 1986, pp. 81-86 y también: Iván Ljubetic, *Historia del magisterio chileno*. Santiago: Ediciones del Colegio de Profesores de Chile A.G., 2003, pp. 65-66.

37 En: Ljubetic, *op. cit.*, p. 69.

38 Véase: *Pedagogía proletaria. Informe, tesis y debates de las Jornadas Pedagógicas de Leipzig organizadas por la ITE*. Santiago: Imp. El Esfuerzo, 1931, y *La Federación de Maestros en la Convención de Chillán*. Santiago: Imp. El Esfuerzo, 1932.

39 Renato Sepúlveda, «San Antonio 58, Década de los Treinta», en: Ljubetic, *op. cit.*, p. 75. Ver una descripción parecida en: Marta Vergara, *Memorias de una mujer irreverente*. Santiago: Catalonia, 2013, p. 113.

40 Iván Núñez, «Biología y educación: los reformadores funcionalistas. Chile, 1931-1948», en *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, n°. 1, 2013, pp. 65-83.

41 Ver revista *Ariel*, Santiago, números del 1 al 6.

42 *Revista de Educación*, año 24, n°. 1-2, marzo y abril de 1933, p. 7. Citada por: Ljubetic, *op. cit.*, p. 34.

43 Núñez, *Gremios del magisterio*, *op. cit.*, p. 97; Gonzalo Vial, *Historia de Chile (1891-1973). Volumen V. De la República Socialista al Frente Popular (1931-1938)*. Santiago: Empresa Editora Zig-Zag, 2001, p. 366; y nota n°. 15.

44 Esto se observa, por ejemplo, en un memorándum enviado por la Unión de Profesores de Chile al Ministro de Educación en 1945 donde pedían escuelas suficientes para 400 mil niños que estaban fuera del sistema además de desayuno, almuerzo y servicio médico dental. *Revista de Educación*, año 5, n°. 28, mayo de 1945, p. 127.

45 *Revista de Educación*, n°. 40, julio de 1933, p. 76.

46 *Nervio*, n°. 10, p. 37 (revista de los «sindical-funcionalistas» publicada en Curicó); *Consigna*, n°. 24 (semanario del Partido Socialista), y *Frente Único*, primera semana de mayo de 1935, p. 4 (órgano del Partido Comunista).

47 Ljubetic, *op. cit.*, p. 85; y Jorge Barria Serón, *El movimiento obrero en Chile. Síntesis histórico-social*. Santiago: Ediciones de la Universidad Técnica del Estado, 1971, pp. 87-89.

48 Osvaldo Larrañaga, «El Estado Bienestar en Chile: 1920-2010», en: Ricardo Lagos Escobar (ed.), (2010), *Cien años de luces y sombras, tomo 2*. Santiago: Taurus, 2010, pp. 129-233.

49 Véase: Óscar Henríquez Escobar, *La educación primaria en Chile*. Valparaíso, 1945, p. 72; Ley n°. 6.773, del 5 de diciembre de 1940 y Ley n°. 7.562 del 25 de septiembre de 1943, disponibles en: <www.leychile.cl>.

50 Ver Henríquez, *op. cit.*, p. 78; y Ljubetic, *op. cit.*, p. 101.

51 *Revista de Educación*, n°. 80-81, mayo-agosto de 1959, p. 64.

52 Mediante los decretos n°. 115, del 20 de enero, y n°. 135, del 24 de enero, ambos de 1933, se despidió de sus cargos a 134 profesores. Véase: Henríquez, *op. cit.*, p. 72.

53 *Revista de Educación*, n°. 39, 1933, pp. 80-81.

54 *Revista de Educación*. n°. 63, Santiago, junio de 1935, p. 66.

55 Ídem.

56 *Ibid.*, p. 67.

57 *Revista de Educación*, n°. 42, septiembre de 1933, p. 85.

58 Boletín de la Sonap, n°. 3, octubre de 1944. Citado por Núñez en: *Gremios del Magisterio* (1986), *op. cit.*, p. 22

59 Decreto n°. 5.839, promulgado el 30 de septiembre de 1948.

60 Valentina Orellana señala en su tesis que pese a la declaración de voluntad de los inspectores, la delación en general vino de parte de vecinos y/o apoderados de las escuelas más que de funcionarios públicos. En: Valentina Orellana, «‘Profesores rojos’ y ‘amenaza soviética’: el alineamiento de la educación y la depuración de las escuelas durante la ‘guerra contra el comunismo’ en Chile. 1947-1949». Tesis para optar al grado de Magíster en Historia, Pontificia Universidad Católica, 2013, pp. 102-172.

- ⁶¹ *Revista de Educación*, año 8, n°. 47, abril de 1948. pp. 48-49.
- ⁶² *Ídem*.
- ⁶³ *Ibid.*, p. 67.
- ⁶⁴ *El Mercurio*, «Infiltración comunista en la enseñanza», 4 de abril de 1948.
- ⁶⁵ *Ídem*.
- ⁶⁶ Véase: Valentina Orellana, *op. cit.*, pp. 143-154. La autora plantea que es difícil definir cifras exactas respecto de los docentes que experimentaron la persecución, exoneración. Sí señala que hay datos concretos como la lista de ciento veinte profesores que fueron exonerados en octubre de 1948 y que fue publicada en la prensa.
- ⁶⁷ *Ibid.*, p. 171
- ⁶⁸ DFL n°. 3.740 del 22 de agosto de 1930.
- ⁶⁹ En: Serrano, Ponce de León y Rengifo (eds.), *op. cit.*, pp. 286-288.
- ⁷⁰ Véase: «Escalafón para los servicios educacionales», en *Revista de Educación*, vol. 1, n°. 1, 1941, pp. 58-59.
- ⁷¹ DFL n°. 2.500 del 7 de julio de 1944, *Estatuto Orgánico para los Funcionarios de la Administración Pública*. Santiago: Talleres Gráficos La Nación.
- ⁷² *Revista de Educación*, año 1, n°. 1, junio de 1941, p. 74.
- ⁷³ *Revista de Educación*, año 3, n°. 17, septiembre de 1943. p. 2.
- ⁷⁴ *Revista de Educación*, n°. 63, junio de 1935. p. 32.
- ⁷⁵ «Primer Congreso Nacional de educación de la Fedech», en *Revista Educación*, año 5, n°. 28, mayo de 1945, p. 123.
- ⁷⁶ Decreto n°. 4.129, del 23 de agosto de 1949, Estatuto de la Carrera Profesional de los funcionarios dependientes de las Direcciones Generales de Educación del Ministerio de Educación Pública, dictado en virtud de facultades entregadas por Ley n°. 9.320, del 17 de febrero del mismo año, en <www.leychile.cl>.
- ⁷⁷ DFL n°. 227, del 17 de enero de 1951; y DFL n°. 280, del 5 de agosto de 1953.
- ⁷⁸ DFL n°. 338, de 5 de abril de 1960, en <www.leychile.cl>.
- ⁷⁹ El texto de 1949 fue un decreto supremo redactado por el Ministerio de Educación Pública, según lo dispuesto por ley; los de 1951, 1953 y 1960, fueron decretos con fuerza de ley dictados por el Presidente de la República en virtud de «facultades extraordinarias» aprobadas por el Congreso Nacional.
- ⁸⁰ Artículo 5° del DFL n°. 227, de 1951; y Artículo 8° del DFL n°. 280, de 1953.
- ⁸¹ Artículos 5° a 74° del Decreto n°. 4129, de 1949; artículos 6° a 72° del DFL n°. 227, de 1951; y artículos 9° a 118° del DFL n°. 280, de 1953.
- ⁸² De Profesor de Educación Primaria o Normalista, otorgado por el Ministerio de Educación en dicha rama, de Profesor de Estado otorgado por la Universidad de Chile, en la enseñanza secundaria, y de Profesor de Estado o Ingeniero o Técnico, otorgados por la Universidad de Chile o el Ministerio de Educación, según el Decreto n°. 4.129, de 1949.
- ⁸³ A modo de ejemplo, en el Estatuto de 1953, se aceptaban en primaria, en sustitución los licenciados de escuela normales del Estado, los licenciados de educación secundaria o los que tuvieran rendido el 5° año de escuela normal. El mismo estatuto, aceptaba para las enseñanzas normal, secundaria, agrícola, comercial y técnica «a los que hubieren hecho estudios completos de la asignatura o especialidad, en la Universidad de Chile o en la Universidad Técnica del Estado (para la enseñanza comercial y técnica), a los profesores titulados de asignaturas afines, a los que estuvieron en posesión de títulos otorgados por el Ministerio de Educación, a profesionales con los conocimientos propios de la asignatura o especialidad, a profesores titulados en cualesquiera otra asignatura, etc.; también se aceptaban normalistas para el primer ciclo de Humanidades y para las clases que no fueran de

especialidad en el primer grado de las ramas agrícola, comercial y técnica regular. Artículo 11° del DFL n°. 280, de 1953.

84 No había concursos en el caso de los cargos de directores de escuelas primarias de tercera clase (generalmente rurales o de los márgenes de los centros urbanos), ni para los cargos de profesores comunes de la enseñanza primaria (los profesores de curso o de aula). Tampoco, de las escuelas primarias de segunda clase, con excepción de las ubicadas en los departamentos de Santiago, Valparaíso y Concepción. Artículo 15° del decreto n°. 4129, de 1949, Artículo 22° del DFL n°. 227, de 1951, y Artículo 27° del DFL n°. 280, de 1953.

85 Artículos 25° a 46° del Decreto 4129, de 1949; artículos 36° a 50° del DFL n°. 227, de 1951; y artículos 41° a 53° del DFL n°. 280, de 1953.

86 El Decreto 4129, de 1949, en su artículo 51°, las refirió a «las condiciones de personalidad, antecedentes profesionales y eficiencia profesional»; el DFL n°. 225, de 1951, en su artículo 55°, a «dedicación a sus funciones», «antecedentes profesionales», «condiciones de personalidad, en cuanto ellas afecten el trabajo que el funcionario desarrolla», y «eficiencia profesional» (que no se definía en la norma legal); el DFL n°. 280, de 1953, en su artículo 66°, remitió los criterios de calificación a un futuro decreto reglamentario que sería propuesto por la ya fundada Superintendencia de Educación.

87 Recién por Decreto n°. 929 de febrero de 1959, se aprobó el Reglamento de Calificaciones del personal de las Direcciones de Educación, y durante ese año se aplicó, a manera de ensayo, al personal del Liceo de Experimentación Gabriela Mistral y a 18 escuelas públicas del norte de Santiago. Véase: *Año Pedagógico, 1959*, pp. 54-55.

88 Artículo 238 del Título VI del DFL n°. 338, 5 de abril de 1960, en <www.leychile.cl>.

89 Iván Núñez, «Las organizaciones del magisterio chileno y el estado de compromiso (1936-1973)». *Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación*, 1982, pp. 24-29.

90 Núñez, *Gremios del magisterio*, op. cit., pp. 212-216; Ljubetic, op. cit., p. 108.

91 Núñez, *Gremios del magisterio*, op. cit., p. 200.

92 En el diario *El Mercurio* del viernes 19 de mayo de 1950 se comenta la noticia del paro del profesorado y se detallan ahí mismo las actividades del día a realizar.

93 En esta huelga, los profesores recibieron apoyo moral de la Junech y de la Federación de Estudiantes de Chile. También solidarizarían más tarde trabajadores ferroviarios y municipales; también lo harían los docentes de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile, y su respectivo centro de alumnos, el cual a su vez se coordinó con estudiantes normalistas y del Instituto Pedagógico Técnico. Véase, al respecto: Núñez, *Gremios del magisterio*, op. cit., p. 215.

94 *El Sur*, jueves 25 de mayo de 1950, p. 25.

95 *El Mercurio*, Santiago, 20 de mayo de 1950, p. 3

96 *El Mercurio*, Santiago, 29 de mayo de 1950, p. 3

97 Ídem.

98 Núñez, *Gremios del magisterio*, op. cit., p. 212.

99 Véase el artículo 4° del DFL n°. 104, de 4 de junio de 1953, en <www.leychile.cl>. No obstante, formaban parte de este cuerpo deliberativo y consultivo, representantes de otros actores corporativos o institucionales como los padres y apoderados, los empresarios y otros.

1 El periodo posreduccional abarca desde el año de la Ley de División de Tierras (1930) hasta los inicios de la Reforma Agraria (1962) aproximadamente.

2 La respuesta a esta lógica liberal de las elites en América Latina fue la corriente del indigenismo, que surgió como reacción ideológica, intelectual y política a la visión negativa que se tenía del indígena en la formación y desarrollo de los estados nacionales.

3 Los años reduccionales abarcan desde la entrega por parte del estado chileno del primer Título de Merced a una comunidad mapuche en 1884 hasta el último, ocurrido en 1929. También se considera el fin de la etapa reduccional el año en que se promulgó la Ley de División de Tierra o «Ley Manquilef» en 1930, que suprimió la Comisión Radicadora de Indígenas. Para analizar en detalle este periodo y sus alcances en términos legales véase: Julio Zenteno, *Recopilación de leyes y decretos supremos sobre colonización, 1810-1896*. Santiago: Imprenta Nacional, 1896; José Aylwin (coord.). *Los pueblos indígenas y el derecho*. Santiago: Lom Ediciones, 2013. En el ámbito educativo lo interesante es que la Ley Manquilef en su artículo 21 dicta que: «El indígena que sepa leer y escribir, y en consecuencia firmar la respectiva escritura, podrá desprenderse de su propiedad en la forma que desee con arreglo a las leyes comunes y siempre que tenga constituido su estado civil y de sus hijos con arreglo a la ley si fueren casados, y sin esta exigencia o solo lo pertinente si fuere soltero o viudo». Y en el artículo siguiente afirma que «los indígenas que no sepan leer ni escribir podrán disponer de su propiedad siempre que tengan constituido su estado civil y de sus hijos con arreglo a la ley, debiendo firmar la escritura el respectivo protector debiendo siempre ser al contado». En: Rolf Foerster y Sonia Montecinos, *Organizaciones, líderes y contiendas mapuches (1900-1970)*. Santiago, Ediciones CEM, 1988, p. 73.

4 Serrano, Ponce de León y Rengifo (eds.), *op. cit.*, pp. 291-315.

5 Andrés Donoso, *Educación y nación al sur de la frontera*. Santiago, Pehuén Editores, 2008, p. 137.

6 *Ibid.*, p. 138.

7 La presencia en la Araucanía de religiosas misioneras volcadas a labores educativas entre mapuches viene desde el siglo XIX pero concentradas en la parte más norte ya que el corazón de la Araucanía, Temuco y sus alrededores, era aún territorio de frontera en pleno proceso de incorporación al territorio nacional, incluyendo la radicación indígena. En 1889, cinco religiosas de las Hermanas Terciarias de San Francisco instalaron un internado para niñas mapuches con una escuela primaria en Angol (Colegio Santa Ana). Véase: Paulina Etcheverry e Ingrid Espinoza, «Presencia de las Hermanas Franciscanas Misioneras de la Inmaculada Concepción en la educación indígena: Colegios de Santa Ana de Angol y Nuestra Señora de Guadalupe de Cholchol. 1889-2003», en: René Millar y Horacio Aranguiz (eds.), *Los Franciscanos en Chile: Una historia de 450 años*. Santiago: Academia Chilena de la Historia, 2005.

8 En la actualidad el término ‘mapuche’ es el más aceptado por la comunidad académica para referirse a este pueblo así como el concepto utilizado por la colectividad indígena para autorrepresentarse. La palabra proviene del mapudungún: mapu-tierra / che-gente. El vocablo ‘araucano’ ha sido reemplazado y se recurre a él en instancias particulares con el fin de respetar las fuentes de época que contienen la expresión. Para profundizar en el problema desde una perspectiva lingüística véase: Adalberto Salas, *El mapuche o araucano*. Santiago: Centro de Estudios Públicos, Chile, 2006.

9 También hubo un censo ‘araucano’ en 1920, el cual confirmaba la mayor concentración de población mapuche en la provincia de Cautín.

10 Esta tabla, así como el resto de las tablas y gráficos, se encuentra anexa al final del capítulo.

11 Censo ‘Araucano’ en: *Censo Nacional 1930, 1940, 1952*.

12 En este ámbito, es pertinente reflexionar sobre la forma en que el Estado chileno ha intentado —y aquí

utilizamos la expresión coloquial de ‘contar indígenas’— censar a lo largo de su historia. Fue en el censo de 1907 cuando por primera vez el Estado de Chile decidió, de manera sistemática, contabilizar el número de indígenas ‘araucanos’ ubicados en las provincias de Arauco, Bío-Bío, Malleco, Cautín, Valdivia y Llanquihue. Los criterios de identificación fueron, como los denomina Jorge Pinto, culturales y objetivos, vale decir, lengua, vestimenta y modo de vida (religión, hábitos y costumbres). Estos criterios de identificación, utilizados por los empadronadores del censo, se mantuvieron para los censos siguientes de 1920 y 1930. En el de 1940, se incluyó por primera vez el número de viviendas y la población desagregada por género que en total sumaron 115.432 personas. Luego, en el de 1952, por primera vez el censo indígena fue aplicado a nivel nacional, superando la categoría regional, pero circunscrito solo a la población mapuche. Es decir, el Estado asumió la presencia de una cantidad lo suficientemente importante de población mapuche en ciudades como Valparaíso y Santiago como para ampliar la aplicación del censo ‘araucano’ de 1952 a un nivel nacional. Este cambio, por superficial que parezca, da cuenta del fenómeno migratorio en su dimensión más profunda. Asimismo, la forma en que se identificó al grupo mapuche cambió a como se venía haciendo con anterioridad. En ese año los criterios de identificación ya no fueron solo de tipo «objetivo», sino que se agregaron aspectos «subjetivos.» Los mapuches censados declararon ser ‘araucanos’ con lo que se dio inicio al uso de principios de autoadscripción para definir la pertenencia a la condición sociocultural de indígena.

13 Desde ahora ‘Vicariato’.

14 Los primeros capuchinos bávaros en llegar a la Araucanía en 1896 fueron Anselmo de Cumin, José de Augusta y Tadeo de Wisent, además del hermano lego Sérvulos de Gottmannshofen. En: Ignacio Pamplona, *Historia de las misiones de los PP. Capuchinos en Chile y Argentina (1849-1911)*. Santiago: Imprenta Cervantes, 1911, p. 341.

15 En 1848, la Santa Sede crea la Prefectura Apostólica de la Araucanía, con sede en San José de la Mariquina, como una jurisdicción de los Padres Capuchinos, sin separar su territorio de las Diócesis de Ancud ni de la de Concepción. En 1929, el papa Pío XI elevó la prefectura a Vicariato Apostólico con sede en Villarrica. El 28 de marzo de 1928 fue nombrado obispo vicario apostólico monseñor Guido Beck de Ramberga.

16 Archivo Diócesis de Villarrica. *Estado del Vicariato Apostólico de la Araucanía, 1930-1954*. Padre Las Casas: Imprenta San Francisco.

17 Albert Nogler OMF, *Cuatrocientos Años de Misión entre los Araucanos*. Padre Las Casas: Editorial San Francisco, 1972, p. 162.

18 Un ejemplo concreto fue la Sociedad Protectora de escuelas indígenas dirigida por Isabel Correa Irrarrázabal. Esta agrupación de mujeres de clase acomodada de Santiago ‘apadrinaban’ las escuelas capuchinas de Padre las Casas, Panguipulli, Boroa y Villarrica. En: Archivo Diócesis de Villarrica. «Circulares desde 1866 hasta 1929».

19 Nogler, *Cuatrocientos Años*, *op. cit.*, p. 164.

20 Archivo Diócesis de Villarrica. *Estado del Vicariato Apostólico de la Araucanía, 1930-1954*, *op. cit.*

21 *Ibíd.*

22 Manuel Manquilef, *Comentarios del pueblo araucano (la faz social)*. Santiago: Imprenta Cervantes, 1911.

23 Martín Alonqueo Puitrin, *Instituciones religiosas del pueblo mapuche*. Santiago: Ediciones Nueva Universidad, 1979; y también su *Mapuche ayer y hoy*. Padre Las Casas: Imprenta y editorial San Francisco, 1985.

24 *Estado del Vicariato Apostólico de la Araucanía, 1930-1954*, *op. cit.*

25 Inez Hilger, *Araucanian Child Life and Its Cultural Backgrounds*. Washington DC: Smithsonian Institution, 1957, p. iii.

26 *Ibíd.*, p. 80.

27 Ídem.

28 Censo 'Araucano' de 1940.

29 Ídem.

30 Censo de 1930.

31 Según los estatutos del magisterio, los gastos no podían superara los 20 mil escudos anuales. En: *Estatutos y Reglamentos de la Fundación del Magisterio de la Araucanía* aprobados por decreto supremo n°. 2496, 15 de junio de 1938.

32 *Estatutos y Reglamentos de la Fundación del Magisterio de la Araucanía*, op. cit., p. 12.

33 *Ibid.*, p.11.

34 Ídem.

35 *Ibid.*, p. 8.

36 Los trabajos más importantes sobre el proyecto educativo protestante se encuentran en: André Menard y Jorge Pavez, *Mapuche y anglicanos: vestigios fotográficos de la Misión Araucana de Kepe, 1896-1908*. Santiago: Ocho Libros Editora, 2007. La desclasificación del material fotográfico de la misión fue sustrato de análisis histórico y antropológico respecto al impacto de este reducto educativo anglosajón en territorio mapuche. En el volumen se encuentran además de las secciones fotográficas, tres artículos escritos por Pablo Marimán, José Ancán y Rolf Foerster, que en su conjunto completan un cuerpo documental que compone el mayor aporte al estudio de las misiones anglicanas en la Araucanía.

37 Kathleen George, *Among the Araucanians of Southern Chile. A Story of Missionary Work in South America*. Londres: South American Missionary Society, 1931, p. 25.

38 *Ibid.*, p. 26

39 *Ibid.*, p. 27

40 Ídem.

41 *Ibid.*, p. 28.

42 Ídem.

43 *Ibid.*, p. 45.

44 Ídem.

45 *Ibid.*, p. 46.

46 *Ibid.*, p. 54.

47 Ídem.

48 Ídem.

49 *Ibid.*, p. 56.

50 Ídem.

51 Foerster, *Organizaciones, líderes y contiendas mapuches (1900-1970)*, op. cit., p. 172.

52 El 12 de octubre quedo formada la sociedad y su directorio compuesto por: Laura Chihuailaf como presidenta; Clorinda Mena como secretaria y Juanita Llanquileo como tesorera. (Diario Austral 5/10/1937)

53 *La Araucana* de Alonso de Ercilla es un poema épico del siglo XVI sobre la conquista española de Chile. El poema describe la fase inicial de la «Guerra de Arauco», que supuestamente moldeó la vida económica, política y social de Chile durante la época colonial. Ercilla participó en esta guerra y la historia se basa en sus experiencias personales. Para la sociedad chilena en general, *La Araucana* es una especie de *Iliada* que exalta el heroísmo y el orgullo de los legendarios líderes 'araucanos,' entre los que se encuentran Caupolicán y Fresia, convertidos hoy en héroes nacionales.

⁵⁴ Foerster, *Organizaciones, líderes y contiendas mapuches (1900-1970)*, *op. cit.*, p. 173

⁵⁵ Entrevista a Zenobia Quintremil en: Foerster, Ídem.

⁵⁶ Ídem.

⁵⁷ *Ibíd.*, p. 262.

⁵⁸ *Ibíd.*, p. 268.

1 Esta es una versión revisada de los dos capítulos que componen *El liceo. Relato, memoria y política* (Santiago: Taurus, 2018).

2 Hans-Georg Gadamer, *El problema de la conciencia histórica*. Tecnos: Madrid, 2011, p. 41; Lynn Hunt, «Modernity: Are Modern Times Different?», *Historia Crítica*, n°. 54, Bogotá, septiembre-diciembre de 2014, pp.107-124; Peter Seixas (ed.), *Teorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 2004, p. 8; Daniel Friedrich, «Historical Consciousness as a Pedagogical Device in the Production of the Responsible Citizen», *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 31, n°. 5, 2010, pp. 649-663.

3 Domingo Amunátegui Solar, *Historia de Chile*, tomo II. Santiago: Editorial Nascimento, 1933, p. 198.

4 Amanda Labarca Hubertson, *Bases para una política educacional*. Buenos Aires: Losada, 1943. Reedición en Biblioteca Fundamentos de la Construcción de Chile. Santiago: Cámara Chilena de la Construcción-Pontificia Universidad Católica de Chile-Biblioteca Nacional, 2011, p. 57.

5 *Mensaje leído por S.E. el Presidente de la República en la apertura de las sesiones ordinarias del Congreso Nacional, 21 de mayo de 1934*, sin pie de imprenta, p. 58.

6 *Mensaje de S.E. el Presidente de la República don Juan Antonio Ríos en la apertura de las sesiones ordinarias del Congreso Nacional, 21 de mayo de 1945*, Imprenta Fiscal de la Penitenciaría de Santiago, 1945, p. XIX.

7 *Boletín del Instituto Nacional (BIN)*, año 1, n°. 1, agosto de 1936.

8 Archivo Liceo Javiera Carrera de Santiago (ALJC), Libro de Vida, Liceo n°. 1 de Niñas, 1944-1950, 2 de abril de 1945, f. 34.

9 *Ibid.*, f. 33.

10 *Liceo*, año III, n°. 9, Rancagua, agosto de 1956, p. 5.

11 Abel Cortez Ahumada, *Historia del Liceo Maximiliano Salas Marchán. 1804-2004. Un siglo de educación pública en Los Andes*. Los Andes: Impresos Gráficos, 2004, p. 66.

12 «Recuerdos...» del Liceo de Hombres n°. 4 Manuel Barros Borgoño, n°. 1, marzo de 1948, p. 19.

13 S.E. don Juan Antonio Ríos, «Orientaciones socio-educativas para las escuelas primarias de Chile», Dirección General de Educación Primaria, circular n°. 1, s.f.

14 *Defensa de la raza 1939-1941*. Santiago, 1941. Manifiesto de S.E. el presidente de la República al país, 18 de agosto de 1939. Véase: Bárbara Kirsí Silva Avaria, «Imaginario y representaciones nacionales en el Frente Popular chileno. Política, cultura y espacio en la construcción identitaria». Tesis para obtener el grado de doctor en historia. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, 2015, p. 189 y ss.

15 «Plan de acción para acentuar el sentimiento de la chilenidad en la enseñanza», *BIN*, 10 de agosto de 1940.

16 Se refiere al modelo educativo de la pedagogía progresista norteamericana elaborada principalmente por el filósofo John Dewey, que pone al educando en el centro y que contempla el desarrollo libre de sus facultades a través de la experiencia.

17 Liceo Experimental Manuel de Salas, *Programa de Chilenidad. Resumen de actividades en pro de la chilenidad en las asignaturas*. Santiago: 1941. El Liceo Manuel de Salas se fundó en 1932 con el objeto de aplicar los principios de la Escuela Nueva y para su replicabilidad en los liceos. Su proyecto pedagógico era no solo desarrollar las capacidades intelectuales de los estudiantes, sino su personalidad. La formación del carácter y del aspecto social de la educación se plasman como práctica pedagógica. Era la «autoactividad» para la «labor intelectual autónoma»; el trabajo cooperativo para el desarrollo de la responsabilidad social y las relaciones de la escuela con la comunidad inmediata para el mejor conocimiento de la vida real y de la vida nacional.

18 En: «Chilenidad», *BIN*, n°. 9, mayo de 1941.

19 Archivo Liceo Neandro Schilling de San Fernando (ALNS), Comunicaciones Recibidas, circular n°. 6, marzo de 1941.

20 Jorge Rojas, *Moral y prácticas cívicas en los niños chilenos, 1880-1950*. Santiago: Ariadna, 2004; William F. Sater, *La imagen heroica en Chile. Arturo Prat, santo secular*. Santiago: Centro de Estudios Bicentenario, 2005.

21 Archivo del Instituto Nacional (AIN), Decretos y Comunicaciones, circular n°. 18, n°. 2, mayo de 1935. En 1935 concurrieron 3.150 estudiantes, de las cuales 1.500 eran niñas. Pertenecían a siete liceos de hombres y siete de mujeres.

22 AIN, Comunicaciones Recibidas, circular n° 32, n°. 1, 1941, 16 de diciembre de 1940.

23 ALNS, Correspondencia Recibida, circular n°. 34, 14 de agosto de 1941.

24 *Mensaje de S.E. el Presidente de la República en la apertura de las sesiones ordinarias del Congreso Nacional. 21 de mayo de 1941*. Santiago: Imprenta Fiscal, mayo de 1941, p. 5.

25 AIN, Correspondencia Recibida, n°. 2, 1939.

26 ALJC, Libro de Vida, f. 186. s.f.

27 *El eco del colegio*, Ovalle, 25 de agosto de 1951.

28 Esta descripción está basada principalmente en los cuadernos del Liceo N° 1 de Niñas de Santiago. No se encontraron fuentes en otros liceos femeninos.

29 AIN, Comunicaciones Recibidas, n°. 1, 1941, 29 de diciembre de 1941. Se incorporaron algunos de orden internacional como el Día de la Raza (12 de octubre) a inicios de los años treinta, promovido por España; el Día de las Américas (14 de abril) en 1934; el Día de la Paz (26 de abril) en 1940 y el Día de los Derechos Humanos de la ONU (10 de diciembre) en 1948.

30 Archivo Liceo Eduardo Charme de San Fernando (Alech), Correspondencia recibida, sin fecha.

31 AIN, Comunicaciones Recibidas, n°. 1, 1945, 13 de agosto de 1945.

32 ALNS, Correspondencia Recibida, 1944, 1 de septiembre de 1944.

33 *El eco del colegio*, núm. 9, septiembre de 1954; ALJC, Libro de Vida, 11 de septiembre de 1946, f. 148.

34 El número inaugural del *BIN* lleva a su rector Ulises Vergara en su portada con visos de héroe. Cuando la directora del Liceo N° 1 inició un viaje a Francia, hubo quince actos artísticos para despedirla, además de almuerzos y recepciones.

35 Eric Auerbach, *Mimesis: la representación de la realidad en la literatura occidental*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2014, p. 435.

36 Sol Serrano, «Te Teaching of History and National Identity: Historicizing its links from the Chilean Experience. 1850-1930», *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education*, vol. 15, 2014.

37 Archivo Liceo Luis Urbina Flores de Rengo (ALLUF), libro de clases, abril de 1925, *Primer semestre*: Egipto y Grecia. Navegación y colonias. La Palestina y los judíos. Los judíos, Jesucristo. Dispersión de los judíos. El Egipto. Organización de los egipcios. Costumbres y religión. Industrias, artes y ciencias, los jeroglíficos, Champollion, Egipto moderno. El Canal de Suez. El Egipto actual. Los griegos, descripción y ciudades. Religión, guerra de Troya. Los espartanos-los atenienses: gobierno, cultura. Los atenienses: gobierno, educación, progresos. Segunda Guerra. Las Termópilas (ilegible). Guerras Médicas-Incendio de Atenas (ilegible). Guerra del Peloponeso. Filipo de Macedonia. Alejandro el Grande. Expedición de Alejandro al Asia. *Segundo semestre*: Roma: Augusto. El cesarismo, el Imperio romano. Siglo de oro de Augusto. La era cristiana: Jesús y sus discípulos. Persecuciones a los cristianos. Espectáculos públicos. Las invasiones. Reinos bárbaros. Justiniano. Justiniano. Carlomagno. Fin del gob. [sic] de Carlomagno. Los árabes. Las cruzadas. Consecuencia de las

cruzadas. Rasgos generales de España. Primeros pobladores. Guerra entre moros y cristianos. Los Reyes Católicos. Toma de Granada. Cristóbal Colón. Su proyecto. Proyecto de Colón ante los Reyes Católicos. Los 4 viajes de Colón. 3er viaje de Colón (ilegible). Sebastián Elcano (ilegible). Vasco Núñez de Balboa. (ilegible). Hernando de Magallanes. Conquista de América. Las Casas. Conquista de México. Civilización Mexicana. Conquista de Méjico. Muerte de Cortés. Conquista del Perú. Descubrimiento de Chile. Exploración del territorio. Regreso. (ilegible) Valdivia. Conquista de Chile. Villagra. García Hurtado de Mendoza. Alonso de Ercilla y Zúñiga y Caupolicán. Chile: departamentos, ríos importantes, zonas de temperatura, montañas y producción. Rasgos generales de la geografía física de América del Sur. Rasgos físicos de América.

38 Ministerio de Educación Pública, Dirección General de Educación Secundaria. *Programas para el primer ciclo de la Educación Secundaria*, Santiago, 1929.

39 Ministerio de Educación Pública, Dirección General de Educación Secundaria. *Programas del 2do ciclo (Humanidades)*. Santiago: Editorial Empresa Letras, 1933, p. 61.

40 El informe de la comisión nombrada por el Ministerio en 1939 para revisar los programas no se pudo encontrar y solo tenemos referencias a través de las observaciones que le hicieron los profesores de historia del Instituto Nacional. La comisión estaba conformada por Dora Muñoz, Dolores Mardones, Santiago Peña y Lillo (escritor de un importante texto de historia de Chile) y Orlando Cantuarias Valdivieso. En: AIN, Correspondencia Recibida, n°. 1, 1941.

41 AIN, Correspondencia recibida, n°. 1, 1941, Circular n° 21, 4 de junio de 1941. Hubo una comisión evaluadora de los resultados de la cédula y otra que propuso cambios en el currículo. Esta última estuvo compuesta por Orlando Cantuarias, profesor del IN, Julio Heisse profesor del Instituto Pedagógico y Julio Vega. Los informes no fueron encontrados, sino solo las proposiciones enviadas a los directores de liceos en la circular citada.

42 ALNS, Correspondencia Recibida, 15 de junio de 1958. En 1958, por ejemplo, el Liceo de San Fernando impartía un curso de historia de Chile con dos horas semanales en quinto y sexto de humanidades.

43 Ministerio de Educación Pública, Dirección General de Educación Secundaria. *Programa del 2do ciclo (Humanidades)*, Santiago: Ed. Empresa Letras, 1933.

44 Santiago Peña y Lillo era profesor de historia del Instituto Pedagógico, profesor en el Liceo de Aplicación y abogado; Octavio Montero Correa, también abogado, profesor de historia del Pedagógico y profesor del Liceo Valentín Letelier. Y finalmente un connotado geógrafo, Elías Almeyda Arroyo, profesor del Instituto Pedagógico y en los liceos de Talca y Punta Arena. Véanse, al respecto: Elías Almeyda Arroyo, *Historia, geografía y educación cívica*. Santiago: Imprenta Universo, 1932; Octavio Montero Correa, *Lecciones de historia, geografía y educación cívica*. Santiago: Casa Zamorano y Caperán, 1930; Santiago Peña y Lillo, *Texto auxiliar para la enseñanza de la historia, geografía y educación cívica*. Santiago: Imprenta Universitaria, 1930.

45 AIN, Correspondencia Recibida, n°. 1, 1938, 29 de marzo de 1938.

46 Ricardo Lagos sostiene que no estudió historia de Chile en su paso por el Instituto Nacional y que preparó el bachillerato con el texto de Frías Valenzuela. Esto demuestra que no era una materia tan relevante. Sin embargo, no significa que haya sido una constante al interior del recinto educacional, pues en los libros de clases del periodo sí aparece la materia enseñada. En: Ricardo Lagos, *Mi vida. De la infancia a la lucha contra la dictadura. Memorias I*. Santiago: Debate, 2013, p. 59.

47 Francisco Frías Valenzuela, *Historia general. Síntesis histórica*, vol. I., tomo II. Santiago: Editorial Nascimento, 1937, p. 74.

48 La siguiente edición es de 1941 y es exacta a la de 1937, con la diferencia de que aumenta la materia de

historia de Chile dentro de la historia general.

- 49 Francisco Frías Valenzuela, *Manual de Historia de Chile*. Santiago: Editorial Nascimento, 1953, p. 489.
- 50 Francisco Frías Valenzuela, *Historia General*, tomo III. Santiago: Ed. Nascimento, 1966.
- 51 Renato Cristi y Carlos Ruiz, *El pensamiento conservador en Chile. Seis ensayos*. Santiago: Editorial Universitaria, 1992.
- 52 Bernardo Subercaseaux, *Historia de las ideas y la cultura en Chile: nacionalismo, cultura*. Santiago: Editorial Universitaria, 2007.
- 53 Carlos Ramírez Salinas, «Una nueva historia de Chile», *BIN*, n°. 9, 1941.
- 54 *BIN*, 18 de mayo de 1944.
- 55 *Revista de Educación*, n°. 61, 1953, pp. 9-17.
- 56 Cristián Gazmuri, *La historiografía chilena (1842-1970)*, tomo II (1920-1970). Santiago: Taurus, 2009, p. 97.
- 57 ALLUF, Examen de Historia, III B, 20 de diciembre de 1966.
- 58 Los archivos de los liceos, aunque su documentación sea fragmentada, ha sido la única forma que hemos encontrado para al menos avizorar el actor principal y el más esquivo, que son los alumnos.
- 59 El examen se hizo más competitivo y la preparación por medio de clases particulares se volvió un uso. Al texto de Frías, se agregó un manual con ese fin, escrito por un profesor de historia de la Universidad Popular Valentín Letelier. Cotejándolas con las del bachillerato, las preguntas eran muy coincidentes. Véase: Hugo Gutiérrez V., *Lecciones para la orientación y preparación del bachillerato, historia y geografía de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria, 1950.
- 60 Archivo Andrés Bello (AAB), Universidad de Chile, Bachilleres en Humanidades, 1948.
- 61 AAB, UCH, Bachilleres en Humanidades, Santiago, 1949.
- 62 *Ibíd.*
- 63 AAB, UCH, Bachilleres en Humanidades, 1948. El alumno fue aprobado porque sus respuestas en Castellano y Geografía fueron superiores. El examinador escribió con su lápiz rojo al costado «pura lata vacía».
- 64 AAB, UCH, Bachilleres en Humanidades, 1948.
- 65 AIN, Correspondencia Recibida, n°. 1, 28 de abril de 1939.
- 66 ALNS, Correspondencia Recibida, 1948, 7 de mayo de 1948. En esa fecha pasaron a ser gratis. Véase: AIN, Documentos Recibidos, circular n°. 28, 18 de mayo de 1955.
- 67 AIN, Correspondencia Recibida, n°. 1, 15 de diciembre de 1942.
- 68 AIN, Comunicaciones Recibidas, n°. 1, 27 de junio de 1949.
- 69 «Aires Criollos», por ejemplo, comprendía villancicos («Señora Doña María», «Despierta Niñito Dios»), tonadas («La Pastora») y cuecas («Cara a cara pecho al frente»). En: AIN, Comunicaciones Recibidas, n°. 1, 1944.
- 70 AIN, Comunicaciones Recibidas, n°. 6, 1946.
- 71 ALNS, Correspondencia Recibida, 1957, 3 de septiembre de 1957.
- 72 Juan Pablo González y Claudio Rolle, *Historia social de la música popular en Chile 1890-1950*. Santiago: Ediciones de la Universidad Católica de Chile, 2005.
- 73 Ministerio de Educación Pública, Dirección General de Educación Secundaria. *Programas del 2do ciclo (Humanidades)*. Santiago: Editorial Empresa Letras, 1933.
- 74 *Ibíd.*, p. 6.
- 75 Memoria del Ministerio de Educación, 1935, p. 75.
- 76 A fines de la década del veinte los libros de lectura en la asignatura de Castellano para las humanidades

fueron: *Libro de lectura* de Manuel Guzmán Maturana; *Libro de lectura* de Fidel Pinochet Le Brun; *Libro de lectura* de Manuel Retamal Balboa. Los textos de literatura chilena, comprendidos en la sección Idioma Patrio, fueron: Samuel Lillo, *Literatura chilena*, y Domingo Amunátegui, *Letras chilenas*. En: ALNS, Correspondencia Recibida, «Nómina de textos de enseñanza formada por el Consejo de Instrucción Pública...», 28 de marzo de 1927.

77 Eric Auerbach, *op. cit.*

78 A pesar de que el programa de 1933 apenas la menciona, en el último año de humanidades del Instituto Nacional se leía a los principales escritores nacionales contemporáneos. AIN, Comunicaciones Recibidas, N°. 3, 1933, 14 de octubre de 1933; Comunicaciones Recibidas, n°. 2, 1936, 7 de agosto de 1936.

79 D. Milo, «*Les classiques scolaires*» en: Pierre Nora (Ed.), *Les Lieux de mémoire. La république, la nation, les français*. París: Quarto Gallimard, 1997, p. 285.

80 BIN, «Elogio a Manuel Rojas», 10 de agosto de 1936, p. 17. El mismo boletín publicó en 1937, en forma inédita, el primer capítulo de *La Huelga*, de Baldomero Lillo, una novela sobre la pampa salitrera que Lillo había empezado a escribir hacia 1912 y que finalmente no concluyó. BIN, 10 de agosto de 1937, p. 11.

81 La matrícula de los liceos fiscales creció de 32.800 en 1920 a 58.036 en 1957. En ese año, había 120 liceos fiscales en el país. *Anuario Estadístico*, 1920, 1957.

82 Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation. IV. Depuis 1930*. París: Editions Perrin, 2011, p. 30.

83 Maurice Halbwachs, *Les Cadres Sociaux de la Mémoire*. París: Félix Alcan, 1925, p. 6. Disponible en: <http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html>; Juri Meda y Antonio Viñao, «School Memory: Historiographical Balance and Heuristics Perspectives», en: Cristina Yanes Cabrera, Juri Meda y Antonio Viñao, *School Memories, New Trends in the History of Education*. Cham: Springer, 2017, pp. 1-9.

84 Alon Confino, «Collective Memory and Cultural History: Problems of Method»; *American Historical Review*, diciembre de 1997, p. 1390.

85 AIN, Decretos y Comunicación Recibidas, n°. 2, 12 de diciembre de 1952.

86 BIN, n°. 20, noviembre de 1944.

87 ALJC, Libro de Vida, 14 de diciembre de 1947, f. 111.

88 BIN, n°. 20, noviembre de 1944.

89 Revista *Internado* [Internado Nacional Barros Arana], año 2, n°. 3, 1943.

90 *El Mercurio*, 29 de diciembre de 1957, p. 9.

91 ALNS, Correspondencia Recibida, 10 de noviembre de 1959.

92 *El Mercurio*, 20 de mayo de 1957, p. 13.

93 BIN, n°. 18, 1944.

94 Eric J. Hobsbawm, *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica, 2002, p. 308 y ss.

95 Documento disponible en el Archivo de Patricio Aylwin. En: <<http://www.archivopatricioaylwin.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/3473/APA-0119.pdf?sequence=1/>>. Consultado el 18 de enero de 2018.

96 Liceo Experimental Manuel de Salas, *Programa de chilenidad. Resumen en pro de la chilenidad en las asignaturas*. Santiago, s./f., p. 5.

97 *Guía del ciudadano escolar*, Publicación del Gobierno Estudiantil del Liceo «Darío Salas». Santiago: Imprenta y Litografía Universo, s.f.

98 *El Mercurio*, 30 de agosto de 1964.

- 99 *Gaceta*, año 1, agosto-septiembre 1948, n°. 3 y 4.
- 100 *Guía del ciudadano escolar, Publicación del Gobierno Estudiantil del Liceo Experimental «Darío Salas»*, op. cit., p. 15.
- 101 *BIN*, n°. 14, 1942.
- 102 *Imago. Revista del Liceo Integral*, n°. 7, Quinta Normal, 1950.
- 103 *Revista de Educación*, n°. 63, 1954, p. 42 y ss.
- 104 ALJC, Libro de Vida, 14 de noviembre de 1947, f. 205 y ss.
- 105 Algunas de estas revistas se encuentran, actualmente, digitalizadas y disponibles en el sitio web de Memoria Chilena <www.memoriachilena.cl>.
- 106 *Guía del ciudadano escolar*, op. cit.
- 107 Alech, San Fernando, 1955, sin clasificación.
- 108 ALJC, Libro de Vida, 1948.
- 109 *Internado*, n°. 4, 1943.
- 110 El 10 por ciento de los jóvenes de diecisiete años terminaban la educación secundaria en Estados Unidos en 1910. En 1940 subió al 50 por ciento y en 1970 al 75 por ciento. *120 Years of American Education. A Statistical Portrait*. Washington D.C.: National Center for Education Statistics, 1993, p. 26. Disponible en: <<https://nces.ed.gov/pubs93/93442.pdf>>. En Francia la matrícula de segundo ciclo en 1936 era 46.000 y aumentó a 351.600 en 1964. Prost, op. cit., p. 303.
- 111 AIN, Comunicaciones Recibidas, n°. 1, 1945, 3 de mayo de 1945.
- 112 *Ibíd.*
- 113 En efecto, el plan era fruto de un convenio entre el gobierno y la Fundación Interamericana de Educación que financiaba por tres años este plan de experimentación que se inició en 1946 en seis liceos.
- 114 *El Mercurio*, 30 de enero de 1953, p. 11.
- 115 *El Mercurio*, 3 de abril de 1953, p. 15.
- 116 ALNS, Correspondencia Recibida, 1956, 16 de abril de 1956.
- 117 ALJC, Libro de Vida, 17 de mayo de 1948.
- 118 *El Mercurio*, 10 de marzo de 1953, p. 4.
- 119 Véase al respecto el capítulo 2.
- 120 *Revista de Educación*, n°. 80-81, 1959, p. 55 y ss.
- 121 *Ibíd.*, p. 59.
- 122 *Ibíd.* De 5.374 bachilleres, 1.520 no pudieron entrar a la Universidad de Chile.
- 123 *Ibíd.*, p. 65.
- 124 Datos elaborados a partir de la información entregada por Erika Himmel Köning, Tatiana Terfort Urban, «Análisis Estadístico del Bachillerato», Tesis para optar al título de Profesora de Estado de la Universidad de Chile en la asignatura de Matemáticas, Instituto Pedagógico, Universidad de Chile, 1953. Tablas X y XI «Proporción entre aprobados y reprobados», s./p.
- 125 Por ejemplo, AAB, vol. 6.946; 16 de marzo de 1935, p. V.
- 126 AIN, Correspondencia Recibida, n°. 1, 1939, 24 de enero de 1939.
- 127 *El Mercurio*, 24 de marzo de 1953, p. 3.
- 128 AIN, Decretos y Comunicaciones Recibidas, n°. 1, 1946. Folleto titulado «Federación de Estudiantes Secundarios».
- 129 En los documentos las siglas muchas veces se confunden, al comienzo FES es la sigla de Federación de

Estudiantes de Santiago, Fedech la de Chile, pero era la misma que la de la Federación de Educadores de Chile. Otras veces se denomina Confederación de Estudiantes Secundarios y finalmente Fesech, Federación de Estudiantes Secundarios de Chile.

130 ALNS, Correspondencia Recibida, 1956, 19 de junio de 1956.

131 Un detallado relato de los acontecimientos se encuentra en Pedro Milos, *Historia y memoria. 2 de abril de 1957*. Santiago: Lom Ediciones, 2007, p. 84 y ss.

132 *El Mercurio*, 31 de marzo de 1957.

133 Milos, *op. cit.*, pp. 101 y 214.

134 Milos, *op. cit.*, p. 139.

135 *El Mercurio*, 11 de abril de 1957, p. 1.

136 ALNS, Correspondencia Recibida, 1957, 5 de junio de 1957.

137 *El Mercurio*, 18 de julio de 1957.

138 Fue el caso de un liceo de Temuco en el cual el rector informó al intendente que el gobierno estudiantil le había anunciado que irían a un paro de 24 horas por la vacancia de los profesores de Química y Biología; Archivo Intendencia de Cautín, AIC, vol. 176, 12 de mayo de 1961, p. 174.

139 El Liceo de Niñas de Temuco, el de Hombres y el Instituto Superior decretaron un paro de algunas horas para pedir vacaciones de invierno. AIC, vol. 187, 4 de julio de 1963, f. 180.

140 AIC, vol. 187, 7 de mayo de 1963, f. 176.

141 Los respectivos parlamentarios fueron Renán Fuentealba, Patricio Phillips y Emilio Molina.

142 *El Mercurio*, 22 de agosto de 1962, p. 12.

143 *El Mercurio*, 24 de agosto de 1962.

144 Ídem. En algunos documentos se refieren a la organización como Fesech y en otros como FES. La hemos unificado en la primera.

145 *El Mercurio*, 6 de julio de 1963.

146 *El Siglo*, 6 de julio de 1963.

147 *El Mercurio*, 22 de agosto de 1963, p. 3.

148 *El Mercurio*, 12 de septiembre de 1953.

149 *El Mercurio*, 4 de enero de 1956.

150 *El Mercurio*, 11 de agosto de 1963.

151 Se trata de Ricardo Hormazábal, futuro diputado demócratacristiano. La Democracia Cristiana obtuvo seis cargos y tres cada una de las otras listas.

Título original: *Historia de la educación en Chile. Tomo III*

Edición en formato digital: agosto de 2018

© 2018, Varios autores

© 2018, © 2018, Penguin Random House Grupo Editorial, S.A.

Merced 280, piso 6, Santiago de Chile.

Diseño de la cubierta: Random House Mondadori, S.A.

Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

ISBN: 978-956-9635-31-1

Conversión a formato digital: Newcomlab, S.L.

www.megustaleer.cl

Índice

INTRODUCCIÓN	3
1. UNA EDUCACIÓN NUEVA PARA UN NUEVO INDIVIDUO	11
2. LOS DILEMAS DEL CRECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN	43
3. LA POLÍTICA Y LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS	72
4. HACIA UN NUEVO MODELO ECONÓMICO	92
5. EL ENEMIGO DEL NIÑO ES EL HAMBRE	118
6. LAS GRANDES REFORMAS PEDAGÓGICAS	151
7. PROFESORES Y ESTADO: FORMACIÓN DOCENTE, CONDICIÓN FUNCIONARIA Y CONSOLIDACIÓN DEL GREMIO...	181
8. EL ROL DE LA MUJER EN LA EDUCACIÓN MAPUCHE	215
9. LA EXPERIENCIA LICEANA: MEMORIA, SOCIABILIDAD Y POLÍTICA	245
AGRADECIMIENTOS	288
Notas	290
Créditos	342