

El destino de los hijos de los pobres: los debates educacionales en la historia de Chile

Claudio Gutiérrez / julio 2011

La actual crisis de la educación no es sólo una circunstancia de las últimas décadas. La discusión sobre su significado y propósito ha sido un tema de intensos debates desde los tiempos de los patriotas de la Independencia de 1810. Una revisión histórica de los argumentos esgrimidos en el pasado es en extremo clarificadora, en especial cuando pareciera que el escenario no ha cambiado demasiado desde aquellos tiempos en que la sociedad estaba dividida entre peones y grandes hacendados. Tiempos en los que una oligarquía conservadora estaba dispuesta a sacrificar el desarrollo del país y la felicidad de la población con el fin de mantener sus privilegios. El siguiente texto revisa esos debates.

Índice

1. El modelo educacional de los patriotas de 1810	3
2. El modelo educacional de los “dueños” del país	5
2.1. Educación primaria y técnica para el bajo pueblo	6
2.2. Educación secundaria y universitaria para la elite	8
2.3. Marginación de amplios sectores	9
3. El modelo de los reformistas de 1927: la gran Esperanza	9
4. El modelo democrático: Masificación y Participación	12
5. El modelo de la dictadura: La Gran Contrarreforma	14

La educación es hoy objeto de fuertes debates. Para ser precisos, lo que se discute no es la educación que queremos y necesitamos como sociedad, sino algunas facetas técnicas como evaluaciones, métodos, formas, instituciones, financiamiento, etc. Los gobernantes nos quieren convencer de que los profesores debieran restringirse a ejecutar programas, los alumnos a ir “puntualmente a clases”, y los padres a buscar la mejor oferta educacional para sus hijos. Los problemas de la educación quedan entonces en las expertas manos de ingenieros comerciales, empresarios, políticos y otros advenedizos al mundo de la educación. Y

⁰La última versión digital de este texto se puede descargar de: <http://daniel.degu.cl/pages/educacion-chile.xhtml>

las ideas, los fines, los fundamentos, nos dicen, son cuestiones “ideológicas” del pasado.

Pero no nos equivoquemos. Quienes hoy día pretenden imponer una “reforma” educacional desde arriba no es que desprecien las ideas, sino que pretenden hacernos pasar las *suyas* por universales, por las únicas posibles. Lo que podemos discutir, nos dicen, son las prácticas, las formas cómo implementar las ideas (de ellos). Plantear ideas distintas sería hacer “política”, “ideología”; es “utopía”. Ilustremos esto con un ejemplo: el gobierno actual ha presionado a los padres a firmar el llamado “*Contrato de Honor de la Familias por la Educación*”, cuya idea es que “los padres y apoderados son los primeros responsables de la educación de los hijos”, y que en ello, “la familia y colegio son socios para lograr los resultados esperados”. Nada se dice del rol de la sociedad ni el deber del Estado. Peor, nada se dice de cuáles son esos “resultados esperados”, es decir, cuál es el *fin* de la educación. Allí está la esencia de este asunto. ¿Para qué queremos educación? Para que nuestros jóvenes: ¿se “instalen” social y económicamente? ¿contribuyan a desarrollar la comunidad y el país? ¿desarrollen plenamente sus capacidades personales? ¿aprendan una forma de ganarse la vida? ¿sean felices? La concepción del *Contrato* no es nueva. Ya en 1873, Joaquín Larraín Gandarillas, quien sería el primer rector de la Universidad Católica, fundamentaba así este dogma:

“Al asociarlos el Creador a su divina paternidad, eligiéndolos como instrumentos de su Providencia para infundir la vida en los destinados a renovar y perpetuar el linaje humano, les impuso [a los padres]

el deber y les confirió el derecho de completar la obra de la creación por medio de la educación moral, intelectual y física de sus hijos.

Esta sabia economía de la educación, resultado de la admirable organización de la familia, no la han inventado los hombres. Nó; hanla recibido como institución divina todas las naciones de la tierra. [...] Los padres son, pues, los verdaderos encargados y responsables ante Dios y la sociedad de la educación de los hijos. El derecho que tienen no lo han recibido de los hombres ni puede ser arrebatado por ellos.”[37]

La agenda de Larraín Gandarillas era clara. De los principios expuestos, afirma, “no es difícil acreditar las credenciales de la misión de la Iglesia, en punto a la enseñanza y educación [...] Sólo a la Iglesia Católica confió el Maestro y Redentor el mundo de este sublime magisterio.”

Esto no es todo. Larraín, miembro de las diez o veinte familias más adineradas del país en ese momento, piensa ya en la educación como mercancía: “Unido al interés de los maestros [de enseñar particularmente] está el de los discípulos, que encontrarán instrucción más barata, más fácil y de mejor calidad, mientras más se multipliquen los colegios libres y sea más animada la competencia que la libertad engendra. Esta es la consecuencia necesaria de la ley económica, de la demanda y la oferta.” No importa que el grueso de la población en ese momento no tuviese siquiera qué comer y cómo vestirse (ver recuadro).

¿Podrán elegir el mejor colegio para sus hijos?

“Hoy se acumulan en un cuarto y hasta en una misma cama, en repugnante promiscuidad el marido, la mujer, hijos varones, hijas mujeres y hasta alojados sin contar los animales domésticos que nunca faltan; que éste cuarto sirve de dormitorio, de comedor, de lavadero y de cocina, no tiene, sin duda caracteres atrayentes, el aire está viciado, despiden un olor infecto, la luz es insuficiente, la humedad molesta, la estrechez del local no permite el orden.” (La Instrucción popular y las condiciones socioeconómicas, Diputado M. Salas, 1905. [66])

Resumamos: como lo plantea Ernesto Schiefelbein, educador, premio nacional de educación, “antes que hacer educación (ofrecer o generar educación), la debes pensar.”[6] Antes de discutir la calidad, discutamos qué queremos como educación.

¿Qué es la educación? Una primera aproximación

La educación es una construcción social, no un objeto “natural” o de origen divino (como sostiene Larraín Gandarillas). Luego no existe el modelo único y “mejor”. Diferentes sociedades han desarrollado diferentes modelos de educación. Chile no ha sido la excepción. Alrededor de estos modelos, surgen varias

preguntas: ¿Podemos debatir nosotros como simples ciudadanos sobre este tema, o es ésta una discusión reservada a especialistas? ¿Pueden los estudiantes involucrarse en esta discusión o es una discusión para “adultos”? Todas preguntas muy legítimas y pertinentes.

Roberto Munizaga, profesor, premio nacional de educación, presenta un buen punto de partida para nuestra discusión (ver recuadro).

Como todo fenómeno complejo, para entenderlo mejor conviene descomponer el hecho de la educación en sus elementos constituyentes. Munizaga percibe tres factores, inseparablemente relacionados, que ayudan a entender mejor el todo. (1) La educación como un proceso de *socialización* de las generaciones nuevas, de donde surgen los temas de participación, solidaridad, ciudadanía, etc. (2) La educación como una *adaptación* al ambiente, que le da la dimensión práctica y vocacional: aptitudes, obtención de conocimiento, preparación para el trabajo, etc. (3) La educación como *desarrollo de la personalidad*, esto es, la formación humana: carácter, sensibilidad, pensamiento, etc.¹

Un segundo elemento, éste crucial para entender los debates sobre educación a lo largo de nuestra historia, es la característica del medio social en el que la educación se desarrolla. Munizaga lo refiere en su definición que vimos como *colectividad, organismo social, comunidad, sociedad*. Para organizar la educación, pensadores como Bello, Domeyko, Bañados, Letelier, Salas, distinguían en Chile dos grupos sociales, bajo diferentes nombres (ver recuadro), y amoldaban la educación para cada una de ellos. Algunos para apoyar los grupos más desfavorecidos; los más, para segregarlos directamente. Veremos que la toma de posición a este respecto, primero, reconociendo una realidad, y luego, ya sea afirmándola como característica “natural”, o considerándola un defecto social mejorable, incidirán centralmente en las concepciones sobre la educación. Hoy día, por ejemplo, los actuales gobernantes y los tecnócratas asumen que tenemos una sociedad homogénea, premisa absolutamente funcional

¹El historiador Gonzalo Vial escribe: “las posturas [educacionales] son y han sido *dos*, y las mismas, durante la íntegra historia de nuestra República. Algunos han querido poner énfasis en la formación humana: el carácter, el razonamiento, la sensibilidad; al paso que otros buscaban desarrollar las aptitudes útiles para la vida práctica, para sobrevivir y prosperar.”[68] Vial ignora deliberadamente, como todos quienes asumen que la estructura social es un objeto inmutable y dado, la faceta social de la educación. Cabe señalar que Vial fue ministro de educación de la dictadura, lo que ayudará a entender porqué los temas de socialización están ausentes en la LOCE.

Roberto Munizaga sobre la Educación: “No es posible comprender nada de los múltiples problemas particulares que en el dominio de la educación se suscitan, si no se comienza por advertir, inicialmente, que ella es un dato primero, planteado por la existencia misma de la colectividad, esto es, que tiene una realidad propia, anterior, e independiente de la intención de los individuos, – legisladores o maestros– que se esfuerzan por transformar el ámbito de las escuelas, los contenidos de los planes de estudio y la naturaleza de los métodos de enseñanza. La educación existe como una función propia del organismo social, mucho antes que se configuren las instituciones escolares, y antes que en el dominio del trabajo llegue a definirse y especializarse la profesión de maestro. [...] La educación es una función social, en el amplio sistema de funciones que constituye la vida de una comunidad, y existe con la misma realidad objetiva y con el mismo carácter específico que se reconoce a las funciones políticas, económicas, religiosas, jurídicas, etc., con las que, amalgamada en un bloque solidario, compone esa fisonomía absolutamente peculiar que, en determinado momento, define a una sociedad y a una cultura.”[45]

a quienes, como el cura Larraín, necesitan hablar de competencia perfecta para defender su idea de mercado educacional.

Segregación educacional, 1842. “Habiendo en Chile, como en todas las naciones del mundo, dos clases (no hablo de las clases privilegiadas, porque aquí no las hay ni debe haber) que son: 1°. La clase pobre que vive del trabajo mecánico de sus manos y a la cual ni el tiempo, ni el retiro en que vive, ni sus hábitos, costumbres y ocupaciones permiten tomar parte efectiva en los negocios públicos, aunque la Constitución les diese facultad para esto. 2°. La clase que desde la infancia se destina para formar el *Cuerpo Gubernativo de la República*, y que por esto influye directamente en todo lo que pueda suceder de bueno o de malo a la nación. La instrucción pública debe también dividirse en dos ramos, que son: *Instrucción primaria* para la primera, e *Instrucción superior* para la segunda.” (Ignacio Domeyko, 1842 [18].)

En lo que sigue repasaremos las maneras cómo han pensado la educación en Chile, a lo largo de su historia, sus protagonistas. Estamos convencidos que esto ayudará a entender y contextualizar muchas de las facetas de los debates actuales.

1. El modelo educacional de los patriotas de 1810

La Independencia marca un punto de partida en las concepciones sobre educación en Chile. La noción de *educar a la población* –un concepto desconocido para los administradores coloniales– se instala al centro de la construcción de la nueva república, como eje en la formación de la nueva ciudadanía, y como base para el progreso económico y social del país. Nunca la educación estuvo (y ha vuelto a estar) tan al centro de la concepción misma del país.

Los revolucionarios no hicieron distinciones de riqueza ni de origen tratándose de educación, e incorporaron los tres aspectos constitutivos que indica Munizaga. Esas tres facetas, junto a la igualdad de oportunidades, constituyen la matriz educacional republicana, que está muy bien representada por tres próceres de la Independencia.

Una educación que forme los futuros hombres virtuosos, un énfasis en la formación moral y física de la persona, ideas sostenidas por *Juan Egaña*. El también es de los primeros en indicar la importancia de educar a la mujer. La educación debiera abarcar a todos (una concepción escandalosa para la época).

Juan Egaña, 1808. “La educación se divide en física y moral, y aquélla se dirige a perfeccionar las operaciones del cuerpo, y ésta las del alma. [...] Hermoso campo presenta la educación física y moral a un código sabio. Esta es la parte más esencial de la legislación, la cual de nada sirve cuando se dirige a gobernar unos seres débiles, baladíes, desarreglados y sin costumbres.” [20]

Por otro lado, la educación es inseparable de la construcción de una sociedad de iguales, de una república. Es *Camilo Henríquez* quien enfatiza el rol social y político que cumple la educación, como formadora de ciudadanía. Por ello es esencial que incluya a *todos* los habitantes, ricos y pobres, del centro y las provincias, hombres y mujeres. No concibe una república sin ciudadanos ilustrados y conscientes de sus derechos.

Camilo Henríquez, 1812: No lo dudéis: la ignorancia de estos derechos [de los pueblos] conserva las cadenas de la servidumbre. Los países han gemido bajo el peso del despotismo, mientras han estado bajo el imperio de la ignorancia, y la barbarie. [...] Tenemos pues que trabajar mucho para ser felices. El estudio del derecho público, y de la Política debe ser el de todos los buenos ingenios. El patriotismo debe hacer de él una especie de necesidad: el ha de ser el principal blanco a que deben dirigirse las instituciones públicas.[31]

Los patriotas de 1810 sobre Educación: “La educación es la base cardinal de las sociedades humanas. Sin ella no hay opinión, espíritu público, ni hombres que constituyan el estado. La naturaleza y el ente social tienen leyes, sin cuyo conocimiento no se desenrollan los beneficios de aquélla, ni se cubren las necesidades de éste. Es preciso analizarlos para no dispendiar el bien, y reducir los males a su menos posible, y éste es el grande objeto de la enseñanza.

[El Instituto Nacional] será por fin una escuela universal donde se forme el eclesiástico, el abogado, el estadista, el magistrado, el caballero, el artesano, el médico, el minero, el comerciante, en una palabra, el que desee ser útil a sus semejantes y a sí mismo. Estará abierta a todos, porque los beneficios públicos deberán ser comunes a los que forman el completo de cada país y si es rico puede sacrificar sus fortunas para abrir un colegio a sus hijos; ya tendrá francas desde su casa el menesteroso a las mismas escuelas sin gravamen, y con todos los auxilios que le negaron hasta ahora la entrada al templo de Minerva.”[49]

Manuel de Salas, es probablemente el más audaz desde el punto de vista educacional. Tempranamente defiende la tesis que la educación es consustancial al engrandecimiento del país por sus implicaciones en la producción. En una época en que se estudiaba religión, letras y todo en latín, Salas propone estudiar matemáticas, física, química y otras ciencias, y además en idioma castellano, y ligar esos estudios a las necesidades del país. Comprende perfectamente que llevar este programa a su fin debe incluir necesariamente a toda la población, particularmente a los artesanos y bajo pueblo. Es el gran tribuno de la educación del pueblo (como lo sería de la liberación de los esclavos). Funda la primera Academia Técnica (de San Luis), y es el cerebro tras la unificación en un gran establecimiento único de toda la educación superior de la época: Universidad de San Felipe, Academia de San Luis, Colegio Superior Carolino y Seminario. Es el primero en plantear un currículum donde las ciencias y las artes productivas estuvieran al centro y las vocaciones fuesen consideradas.

Manuel de Salas, 1811. “Nada contribuye más a fijar la confianza de los pueblos en su Gobierno que ver que al mismo tiempo que dicta providencias sobre sus más urgentes necesidades, toma con serenidad medidas para dilatar y dar consistencia a los bienes que son objetos de sus tareas. Sin la formación de hombres capaces de ejecutarlas, de perpetuarlas y adelantarlas, serán efímeros e imperfectos. La educación de la juventud y que ésta se críe entre ejemplos de virtudes y lecciones de ciencias, es el único arbitrio sólido y justo de hacer florecer los reinos y felices a sus habitantes; por consiguiente debe ser el primer conato de los que mandan.”[65]

Estos intelectuales forman un tríada muy interesante. Los tres estudiaron en Lima; los tres fueron ardientes impulsores de la independencia; los tres estuvieron perseguidos por ello; los tres son los ideólogos de la educación de los patriotas; y los tres estuvieron, cada uno enfatizando diferentes aspectos, pero en forma muy coordinada, en la fundación del *Instituto*

Nacional “Literario, Económico, Civil y Eclesiástico” del Estado, y en los esfuerzos por fundar politécnicos y de universalizar la educación primaria en la década del 1820. Ya en 1813 planteaban:

El plan consideraba las dificultades que podían tener los más desposeídos y marginados, y ordenaba las autoridades que “*faciliten el acceso a los que por la distancia, falta de resolución, o de medios para venir, estén expuestos a malograr talentos, o aplicación, que cultivados pueden ser útiles a la Patria.*” Además, ordenaba que les prestaran apoyo en todo lo necesario, “*en la inteligencia de que no los retraerá ni el lujo, ni las preferencias, que sólo se dispensarán al mérito, y a los Indios, para reparar la dura humillación a que los redujo la injusticia.*” [9]

Sólo el *mérito*, no el dinero ni las preferencias. Para jóvenes de la capital y las provincias. Énfasis particular en incorporar a los pobres y a los “indios”, tan discriminados. Tampoco se olvidaba la mujer, otra gran olvidada en la época.

Escribía Egaña que la educación hace la “grandeza y felicidad de los Estados”; para Salas, “la educación de la juventud es el único arbitrio sólido y justo de hacer felices a sus habitantes”; Henríquez estaba convencido que “para hacer a los pueblos felices es preciso ilustrarlos”. El denominador común buscado es la *felicidad* de las personas.

Educación de la mujer, 1812. “La indiferencia con que miró el antiguo Gobierno la educación del bello sexo, sino pudo ser un resultado del sistema depresivo, es el comprobante menos equívoco de la degradación con que era considerado el Americano; parecerá una paradoja en el mundo culto, que la capital de Chile poblada de más de cincuenta mil habitantes, no haya aún conocido una escuela de mujeres; acaso podrá creerse a la distancia un comprobante de aquella máxima bárbara, de que el americano no es susceptible de enseñanza; pero ya es preciso desmentir errores, y sobre todo dar ejercicio a los claros talentos del sexo amable;”[10]

2. El modelo educacional de los “dueños” del país

Las ideas educacionales de los patriotas debieron luchar contra la falta de profesores, de materiales y sobre todo contra la oposición de quienes veían amenazados sus privilegios: la oligarquía² y la Iglesia. Unos y otros asumían que la educación es un asunto para las clases altas, para formar a quienes dirigirán el país y “decorar” a sus mujeres. No sólo no se interesaron por la educación del bajo pueblo, sino que se preocuparon de restringirla por peligrosa para el orden social. Coincidentemente, por esta época comienza a hablarse de “empresas educacionales”.³

A partir de su arribo a Chile, en 1828, el destacado intelectual venezolano Andrés Bello, comienza a acomodar las ideas “utópicas” de los próceres de la Independencia a la “realidad”, esto es, a la sociedad hacendal, segregada, y de matriz colonial que retomó el control del país a fines de la década de 1820, cuando fue derrotado el impulso democrático de la Independencia. Bello defendió e instaló una educación segregada, una para quienes van a formar el cuerpo dirigente de la nación, otras para quien deben trabajar y obedecer:

“No todos los hombres han de tener igual educación, aunque es preciso que todos tengan alguna [...] Hay en todos los pueblos una desigualdad de condición, de necesidades, de método de vida. A esas diferencias es preciso que se amolde la educación para el logro de los interesantes fines a que se aplica.” [...]

Más aún: “El círculo de conocimientos que se adquieren en estas escuelas dirigidas para las clases menesterosas, no debe tener más extensión que la que exigen las necesidades de ellas: lo demás no sólo sería inútil, sino hasta perjudicial, porque, además de no proporcionarse ideas que fuesen de un provecho conocido en el curso de la vida, se alejaría a la juventud demasiado de los trabajos productivos.”[4]

²Hemos elegido esta palabra, pues las tres acepciones dadas por la Real Academia de la Lengua Española representan exactamente lo que queremos expresar: 1. f. Gobierno de pocos. // 2. f. Forma de gobierno en la cual el poder supremo es ejercido por un reducido grupo de personas que pertenecen a una misma clase social. // 3. f. Conjunto de algunos poderosos negociantes que se aúnan para que todos los negocios dependan de su arbitrio.

³Por ejemplo, José Joaquín Mora escribía en 1828: “La educación es una industria, y como todas las otras, prospera con la rivalidad, y se difunde con la concurrencia.”[44]. Respecto del lucro, aparentemente la primera mención explícita aparece en una carta de Diego Portales, de 1829, a su socio en una empresa educacional, donde le indica que “la contracción al trabajo y la percepción del *lucro que debe reportar*” hará que los otros socios no la abandonen.[50]

La educación no sería más herramienta para construir la sociedad democrática como lo preconizaba Henríquez, sino un medio para adaptar y someter a los “ciudadanos” al orden establecido. La educación no sería más un recurso para que el individuo aprenda a ejercer sus derechos, sino para “entender sus deberes” en una sociedad jerárquica. No es casualidad que el ministerio correspondiente se llamara “Instrucción, Justicia y Culto”: la Educación, la Ley y la Iglesia formando un todo coherente. El bajo pueblo debía aprender a amoldarse al lugar en que le tocó nacer. Para ello, “los principios de nuestra religión no pueden menos que ocupar el primer lugar” (ver recuadro), lo que se complementa con algo de lectura, escritura y aritmética.

Catecismo para uso de las Escuelas, Chile, 1847.

P. ¿Cuáles son las obligaciones de los cristianos respecto de las autoridades que los gobiernan?

R. Los cristianos deben a los jefes que los gobiernan, sea cual fuese su carácter o denominación, y nosotros debemos en particular al jefe de nuestra república el amor, el respeto, obediencia, fidelidad, el servicio militar, las contribuciones para la conservación y defensa del estado;

P. ¿Qué concepto debemos formar de los que se negasen a cumplir con esos deberes, y a obedecer las leyes que nos rigen?

R. Según el apóstol San Pablo, resistirían al orden establecido por Dios; y atraerían sobre sí todo el rigor de su Justicia. [12]

Lo que convirtió a Bello en el gran intelectual latinoamericano fue su brillantez para definir la noción de intelectual funcional a las clases gobernantes y que se acomodara a la sociedad conservadora heredada de la Colonia. Según su teoría, el primer e insustituible paso en la elevación cultural del país consistía en formar un reducido grupo de intelectuales de elite para que luego estos “chorrearan” al resto de la población. Veremos que Sarmiento denunció en su momento la falacia de tal política.

El magisterio de Bello se preocupó entonces sólo de formar a los gobernantes y sus familias, de consolidar su cosmovisión y codificar sus usos y costumbres como ley. Privilegió la educación universitaria, y dentro de ésta, la humanista y legal. Produjo una eclosión cultural que aún hoy impresiona; tanto como el abandono en que quedó la educación del pueblo (primaria), de los artesanos, de los mineros, mecánicos, campesinos y de todos quienes estaban involucrados en la producción que hacía funcionar al país. Pero hay más. El tipo de educación que la clase superior y privilegiada debía recibir no incluía temas productivos (ingeniería, agricultura, minería, etc.) La producción era para él, como en la república romana que tanto

admiraba, un asunto de las clases bajas. Las humanidades y las leyes eran las únicas dignas para quienes nacieron para dirigir el país.⁴

Resumamos: hay cuatro características de esta herencia que marcarán el futuro de la educación chilena:

1. Una educación privilegiada para la clase dirigente centrada en las humanidades y las leyes.

2. Instrucción para el bajo pueblo dirigida a inculcar los deberes para con el orden y la ley (por medio de la religión) y lectura y escritura para aprender a recibir órdenes.

3. Una educación en todos los niveles completamente desligada de las necesidades productivas del país. Escuelas técnicas consideradas más como institutos de beneficencia que como formadoras de profesionales.

4. Una segregación de la educación en compartimientos estancos. Primaria para pobres; “especial” (técnica) para artesanos; secundaria humanista para cooptar el aparato administrativo del Estado; universitaria para la clase dirigente.

Estas ideas desarrolladas en la década de 1830 serán consolidadas en 1843 con la creación de la Universidad de Chile; con el plan de Estudios Humanistas (para formar los cuadros de la elite); con la ley de educación primaria (para pobres); con las escuelas de artes y oficios y agrícolas para artesanos. La *Chilean way* en materias educacionales estaba instalada.

A pesar de muchos aparentes progresos, el modelo siguió casi sin cambios hasta finales de siglo. El gobierno de Balmaceda, que tuvo particular preocupación por la educación, a nivel de presupuesto, infraestructura y dignificación del profesorado, manejaba, sin embargo, la misma matriz segregada (ver recuadro).

Educación segregada (bis), 1889. “Pero, señores, la instrucción tiene muchas fases.

Hay una, la primera, que busca indistintamente a todos los hombres, a los de abajo como a los de arriba, al pobre como al rico, al que vive en choza pajiza como al que está entre brocados y esplendores.

Hay otras dos, la secundaria y la superior, que solo la pueden recibir los que algo poseen para sobrellevar los azares de la existencia.” (Ministro de Educación Julio Bañados, 1889. [2])

Dado el impacto de este modelo en las políticas educacionales en nuestra historia, en los apartados siguientes daremos algunos detalles más.

⁴Las ingenierías estaban muy cerca de la práctica de los oficios; de hecho, no son parte de la Universidad que diseñó Bello. Diez años después –con Bello ya viejo– Domeyko logra incorporarlas. La agricultura debió esperar 50 años más para considerarse digna de la Universidad.

2.1. Educación primaria y técnica para el bajo pueblo

Con las ideas de Bello dominando, es muy entendible que la educación primaria (también llamada en la época conservadora “popular”⁵) haya quedado en un escandaloso abandono durante todo el siglo XIX: sin presupuesto, sin infraestructura, sin profesores.

Hubo, sin embargo, ideas alternativas. Domingo F. Sarmiento (apoyado por Manuel Montt) intentó impulsar la “educación popular”. El problema que motiva a Sarmiento es cómo hacer progresar a las sociedades americanas, que recién se estaban organizando como repúblicas, que arrastraban el legado colonial y la “carga” de barbarie que significaban, según él, los habitantes originarios. Por ello su obsesión es cómo moralizar a los habitantes y cómo instruirlos en el trabajo.⁶

D. F. Sarmiento, 1852. “La escuela, pues, cuando no produjese más resultado que ejercitar en una hora temprana los órganos de la inteligencia subordinando un poco las pasiones sería un medio de cambiar en una sola generación la capacidad industrial del mayor número, como su moralidad y sus hábitos. está probado, fuera de toda duda, que el saber leer, es motivo de producir más y mejor en las fábricas.”[67]

Sarmiento tiene en mente el modelo norteamericano, de productores iguales, de oportunidades iguales. Entiende perfectamente que sin una educación primaria generalizada estas sociedades americanas no progresarán. Pero en Chile se enfrenta con poderosos enemigos de esa idea democrática: la oligarquía que ve con horror que sus empleados e inquilinos puedan educarse y dejarlos; y la Iglesia Católica que ve que mentes ilustradas abandonarán pronto sus dogmas y luego debilitarán su poder. Ambos formarán indisoluble asociación hasta hoy día.

⁵Es decir, “para el (bajo) pueblo”. No confundir con las escuelas para quienes podían pagarlas. Tampoco –aclaración para los educadores actuales– confundirla con el movimiento “educación popular” en el sentido que le da Paulo Freire y quienes la piensan como educación “desde” el pueblo.

⁶El gran drama de quienes en las clases dirigentes comprendieron la necesidad de formar capital humano, era que educar a los artesanos implicaba que éstos tomaban conciencia de sus derechos. Este tema resuena hasta hoy en los círculos del poder. La contradicción en esa época la encarna bien Manuel Montt: uno de grandes y sinceros promotores de la educación del bajo pueblo como medio para hacer progresar el país y su industria, reprime sangrientamente los movimientos sociales (con fuerte participación de artesanos) que reclaman por derechos políticos y sociales.

Educación popular como peligro social, 1857. “Haciendo descender la instrucción sin discernimiento y con excesiva liberalidad, hasta las clases inferiores, ella inspira a los jóvenes que la reciben disgustos por su estado, desprecio por sus iguales y el envanecimiento de una superioridad engañosa, que les hará mirar con tedio el trabajo manual, el servicio doméstico, y aún el ejercicio de aquellas artes honrosas, pero humildes, que nos proporcionan la satisfacción de las primeras necesidades de la vida.” (E. Cood, discurso de incorp. Univ. Chile, [15])

En efecto, la educación primaria permaneció abandonada hasta muy tarde. El logro de la educación plena para el pueblo tendrá un difícil camino. En 1860 se aprueba la “ley de instrucción primaria”, que consolida la segregación de la educación primaria del resto del sistema educacional, da completa libertad a los colegios particulares (para asegurarla para quienes pueden pagarla), y considera “coercitiva y odiosa” su obligatoriedad. Una declaración explícita de desinterés.

Por otro lado, recién a comienzos de 1883 se reconoce el rol de los profesores en este proceso. Ese año se aprueba una legislación para la educación primaria y normal que entrega recursos económicos para construir nuevas escuelas y para formar maestros. El argumento decisivo no será el productivo que sostenía Sarmiento, sino uno “social”: el necesario impulso a la educación popular como pegamento de la nacionalidad, particularmente después de la incorporación de los territorios del norte y de la Araucanía. Como lo planteaba José Abelardo Núñez, uno de los pioneros de las escuelas normales, su aspiración es “levantar la condición moral y social del pueblo”, labor en la que el maestro es “el agente más eficaz”. [47]

Sin embargo, los esfuerzos de los maestros eran infructuosos ante la falta de recursos y de voluntad de los gobiernos. Darío Salas, el cerebro de la educación primaria obligatoria, se lamentaba en 1917: “¡Un millón y seiscientos mil analfabetos mayores de seis años! [...] Las bestias son más felices que nuestros niños analfabetos: no pueden envilecerse ... no necesitan educarse para vivir su vida”. Y remata: “Una democracia ignorante es una democracia falsificada”. [62]

No muy diferente era la situación de la educación técnica. Este pilar del ideario educacional de los patriotas de 1810 fue dirigidamente eliminado (ver recuadro). Durante el auge de la revolución industrial, “nada importan los progresos de la industria” para la elite chilena. Sólo una ligera preocupación por formar algunos artesanos y capataces de fundos, en pobres y escasas escuelas de oficios y de agricultura.

Bello sobre necesidad de reorientar los estudios, 1832. “La administración de justicia es el ramo principal del gobierno de un pueblo. Nada importan las decoraciones exteriores, los progresos de la industria, los adelantamientos del comercio, si el poder conservador de la propiedad carece de fuerzas y de agentes. Las funciones de éste influyen sobre la moral o la corrupción pública, y son el resorte poderoso que propaga la primera corrigiendo la segunda; [...] Al restablecimiento de esta profesión debe contraerse la mejora de nuestro plan de estudios.”. [5]

Es interesante observar el choque cultural que enfrenta en 1849 el ingeniero Julio Jariez, traído de Francia para dirigir la recientemente creada Escuela de Artes y Oficios. Jariez no sólo debe convencer a los académicos locales que “la producción por medio de las máquinas hace bajar notablemente el precio de las mercancías”. Además, debe advertir a los gobernantes locales, atemorizados y dudosos de educar a los artesanos que comenzaban a mostrar independencia política, de que están ante un proceso sin vuelta atrás. “El peligro para las sociedades reside mucho más, en la ignorancia que en el saber” les indica, y que el efecto colateral que tiene educar respecto de la política no podría evitarse completamente si es que se quiere hacer progresar la sociedad. [35]

Lo que Jariez no podía imaginar, es que los dueños de Chile preferirían sacrificar el desarrollo industrial del país al orden hacendal y sus privilegios. Es así como la Escuela de Artes y Oficios llevará una vida lánguida, tendrá un fuerte sesgo asistencial, estará dirigida a los “pobres”, y no tendrá ligazón de continuidad alguna con las ingenierías universitarias (ver recuadro).

Reglamento de la Escuela de artes y oficios, 1851. “Art. 1. La Escuela de Artes y Oficios tiene por objeto formar un competente número de artesanos instruidos, laboriosos y honrados, que con su ejemplo y sus conocimientos contribuyan al adelantamiento de la industria en Chile, y a la reforma de nuestras clases trabajadoras.” [54]

Lo mismo ocurrirá con las escuelas agrícolas. Otro agudo observador europeo, Claudio Gay, señalaba que “aún cuando los conocimientos prácticos fuesen extremadamente necesarios a un hacendado, no podría contarse con que sus hijos adoptasen con gusto el traje de los campesinos y manejasen la azada y el arado”. Es así como fue necesario replantear la escuela para enfocarla en “educar a los hijos de los pobres artesanos o labradores, con el fin de hacerlos buenos administradores y excelentes directores de cultivo”. [28]

2.2. Educación secundaria y universitaria para la elite

La educación secundaria se concibió, desde el plan humanista de 1843 [16], como la parte del sistema que educa a “la clase que desde la infancia se destina para formar los gobernantes”. Sus líneas matrices fueron la religión, para formar la voluntad y el carácter; las ciencias abstractas, para desarrollar el pensamiento lógico; y la literatura y el latín para despertar la sensibilidad frente a la belleza.

Derrotada la vertiente productiva de la educación (concebida por Salas) por las ideas de Bello, y las de educación social y política (Henríquez) por la represión de la década de los años 1850, florece la única que queda: la moral, que cuando corre sola se carga naturalmente a lo religioso. No es casualidad que el “debate educacional” de los años 1870 no versara sobre cómo la educación contribuye al desarrollo productivo del país, o cómo ayuda a consolidar el tejido social de la nación. No. Es una discusión sobre la influencia que debiera mantener la Iglesia en la educación *de aquellos nacidos para gobernar*. Para ello, impulsaba la “libertad” de enseñanza para lograr acceder a ese “mercado” educacional. En 1888 se crearía la Universidad Católica.

Abdón Cifuentes, diputado conservador: “Desde que la instrucción literaria se ha puesto al alcance de casi todas las clases sociales por la absoluta gratuidad con se que da por el Estado, se ha despertado en todas ellas una tendencia decidida a las profesiones liberales seducidas por la esperanza de brillo y lucro. Más aparte de que esas esperanzas van siendo cada día más ilusorias, podía notarse que la enseñanza de nuestros liceos y aún de la enseñanza universitaria se resentía profundamente del exclusivo predominio de la teoría y el olvido casi completo de la práctica.”[13]

Sin embargo, la elite veía con preocupación los resultados de su modelo: falta de profesionales y empleados calificados para sus empresas y negocios. Laicos y católicos no tuvieron problemas esta vez para acordar una reforma. La nueva Ley de 1879 separó en dos la enseñanza secundaria: liceos preparatorios para la universidad; escuelas técnicas para formar personal para cargos públicos y para las empresas e industrias en general. Concedió a la Universidad la tuición sobre la educación media y superior, y dejó abandonada la primaria y técnica. Como escribe la profesora Amanda Labarca, esta ley “acentuó el carácter aristocrático de la segunda enseñanza y la alejó de la escuela primaria común: la fundación de cursos elementales preparatorios a la iniciación de humanidades.”[36]

Es importante recalcar que las grandes discusiones

sobre educación (así, sin apellidos) en el siglo XIX tienen en mente a la educación de la elite. Valentín Letelier, que es quien elabora con más coherencia sobre educación en torno a 1900, la conceptualiza con elegancia:

“Sea espontánea, sea sistemática, la educación, no persigue en el fondo otra cosa que dotar al educando de modos de obrar, de pensar y de creer; de gustos, tendencias, aptitudes y criterios que convirtiéndose en hábitos suyos, constituyan su modo de ser, le vigoricen para ejercitar con provecho su actividad, le adiestren para desempeñar con acierto sus funciones, le habiliten para vencer en las luchas por la vida.”[38]

Es importante entender que Letelier está pensando en un humano ideal. En el Chile de la época, “las luchas por la vida” de un gañán o obrero diferían bastante de las de alguien acomodado. La discusión sobre educación universitaria era una discusión de gente refinada.

Antiguamente, a una persona le bastaban “valores y voluntad” para dirigir una hacienda, un gran comercio, una empresa. Los tiempos cambian y a finales del siglo XIX ya se necesitaban profesionales especializados: economistas, ingenieros, agrónomos, etc. La universidad de Bello era esencialmente “académica”, es decir, formaba “espíritus” dedicados al conocimiento, no preparaba profesionales para lidiar con la realidad.

La reforma universitaria de 1879 apuntaba a resolver en parte este problema, reorientando la universidad a formar especialistas para dirigir el país y la producción (ingenieros, agrónomos, médicos, economistas, etc.) Pero la tradición pudo más, y la universidad mantuvo en la práctica su centro academicista, donde andaba bastante bien, descuidando de paso su labor de fiscalizadora de la educación de los pobres. La educación secundaria de elite, debida al gran impulso generado por el Instituto Pedagógico, tampoco andaba mal. Así el profesor Luis Galdames se quejaba en 1912:

“Es interesante el hecho que nuestra Universidad, que es una institución del Estado, en quien reside constitucionalmente la Superintendencia de la educación pública, no se haya esforzado nunca de manera visible, por tomar su puesto, colocando bajo su jurisdicción la instrucción primaria y la técnica, ya sea comercial, agrícola o industrial. Se ha conformado con la secundaria de hombres –porque la de mujeres no la tiene tampoco– y con la superior profesional. Esta actitud despectiva sólo puede explicarse por su orientación humanista y científica, que la induce a mantenerse alejada de los grandes problemas económicos y sociales que afectan vitalmente al país.”[26]

2.3. Marginación de amplios sectores

Hacia fines de siglo XIX, la marginación y la segregación de amplios sectores de la población de la vida “civilizada” y de la “cultura”, y luego de la educación, eran brutales. Veremos que hacia el centenario (1910) esto hace crisis y se expresa en la llamada “cuestión social”, que se centró en los trabajadores hombres de la industria. Sin embargo, muchos sectores aún debían esperar. Entre ellos, los maestros, los “indios” y las mujeres.

La situación de los profesores no ha sido nunca buena. Mirados en menos (“no producen nada”), estos intelectuales pobres han sido víctimas de quienes manejan el dinero. Tardíamente se logra implementar escuelas para formarlos, e incluso darle carácter universitario a aquellos que preparaban a las capas superiores para la universidad. Pero, veremos, tan pronto como se organizan, caerá sobre ellos el manto de la pobreza y la sospecha de nuevo.

Al maestro sin cariño, 1905 “Quien dedique su inteligencia y actividad al servicio de la instrucción pública, no tiene, entre nosotros, otra perspectiva ni esperanza que vegetar a perpetuidad en su puesto, con ma mísera renta que se le asigna, la cual, si es escasa en las jerarquías superiores llega a extremos casi vergonzosos en la instrucción primaria. El maestro de escuela ha llegado a ser un tipo de caricatura, a quien se representa flaco, escuálido, famélico, tal vez con alguna instrucción en la cabeza y buenos sentimientos en el corazón, roído constantemente por una pobreza vergonzante en la cual se ceba sin piedad la sátira de los alumnos.” [33]

Para los “indios” la situación educacional era de absoluto abandono, particularmente para los mapuches. Después de la “pacificación” militar de la Araucanía, despojados sus tierras, son forzados a integrarse al modo de vida “occidental y cristiano”. No hay escuelas en su propia lengua; no hay foco en el desarrollo de su cultura y de la región; no hay políticas ni financiamiento dirigido. Sólo la opción de adaptarse, pero, ésta también restringida a los hijos de los caciques. Indio y pobre era mala combinación. Si le agregamos mujer, tenemos el surtidor de la persistente servidumbre doméstica sin educación ninguna.

Educación como sumisión, 1871. “Los caciques que tuvieran hijos varones, entregarán dos de ellos al Intendente de la provincia de Arauco para que sean educados en Santiago a expensas del erario nacional y puedan más tarde difundir la civilización entre los indígenas. Para la designación de los que deben marchar a Santiago en cumplimiento de este artículo se preferirán los niños de ocho a quince años de edad. Anualmente se mandará a estos *rehenes* a visitar en la araucanía a sus padres.” [19]

Las mujeres también estaban al margen de la educación. Tímidamente se les permitió sentarse en los

bancos de la universidad, donde hasta 1877 se les prohibía. En el lenguaje de tecnócrata moderno, 1877 marca el “fin de la exclusión” de las mujeres de la educación. Lo que de ninguna manera significaba su igualdad de oportunidades en el terreno educativo. Respecto de la enseñanza para mujeres pobres, todo seguiría igual por mucho tiempo (ver recuadro).

Argumentos para las “señoras” sobre la necesidad de educar a sus congéneres pobres, 1842. “...su servidumbre doméstica, y aún las nodrizas de sus hijas, no pertenecerían en adelante a la clase más vil y abyecta, tendría personas de probidad e inteligencia para los cargos de confianza de que carecen ahora [...]” [25]

3. El modelo de los reformistas de 1927: la gran Esperanza

Si uno observa el legado educacional de Bello, aparte de la segregación social y temática, otro de sus principales lastres es la separación radical del sistema educacional en diferentes partes inconexas: primaria, técnica, secundaria, universitaria, que aún hoy nos parece “natural” en Chile.

La crisis del centenario. “...no somos felices; se nota un malestar que no es de cierta clase de personas ni de ciertas regiones del país, sino de todo el país y de la generalidad de los que lo habitan. [...] ¿Incurriré en un error si digo que contemplo detenido nuestro progreso, perturbados los espíritus, abatidos los caracteres y extraviados los rumbos sociales y políticos? [...] El número de escuelas ha aumentado; pero a medida que las escuelas aumentan la población escolar disminuye.” (Enrique Mac-Iver, 1900 [40]).

Las dos primeras para el bajo pueblo, las dos últimas para aquellos que “han nacido para dirigir los destinos del país”. Esto se refleja en prestigio social, sueldos, reconocimiento, infraestructura. Tiene su raíz histórica en el hidalgo, el desprecio a lo manual, y sigue con el desprecio del hacendado, el comerciante y el banquero hacia lo productivo. Leyes y humanidades versus ingenierías y técnicos. Ingenierías versus ingenierías de ejecución y técnicos. Jefes versus subordinados. Dueñas de casa versus empleadas.⁷

No es ninguna sorpresa que este “modelo” hiciera crisis con el avance democrático (democracia equivale

⁷En el siglo XVIII en Chile la forma de descalificar socialmente a alguien era acusarlo de practicar “oficios viles”. He aquí algunos: arriero, cantor, carbonero, carnicero, carpintero, carretero, cobrador, cocinero, cómico o actor, corredor o cuidador de caballos, gañán, herrero, matancero, ovejero, peón de labranza, platero, pulpero, sacristán, sastre, vaquero, yegüerizo, sirviente. El baldón social que acompaña estos oficios afecta también a la familia de quien los ejerce. [69] Es sorprendente constatar la persistencia de este tema aún hoy en nuestro país.

a mismos derechos), la toma de conciencia de amplios sectores sociales sobre sus derechos, y con las necesidades de desarrollo social y nacional. Las críticas vienen desde todos los sectores:⁸.

La crítica empresarial. Los empresarios, comerciantes y hacendados desesperados porque no tienen buenos empleados. Los representa el latifundista Francisco Encina, reclamando en 1911 porque los jóvenes prefieren profesiones liberales dejando a los empresarios, grandes comerciantes y hacendados sin personal técnico:

“Ser abogado, médico o ingeniero antes que agricultor; agricultor antes que comerciante o industrial; pedagogo, periodista o empleado público antes que empleado de fábrica o de casas de comercio; normalista, escribiente de notaría, etc. antes que mecánico o electricista; tal es el anhelo nacional frente a las diversas profesiones que canalizan la actividad humana. [Este es un] programa de instrucción que atrofia el desarrollo de sus capacidades para la vida económica.”[22]

La crítica social. Las clases dirigentes ven que se destruye el tejido social y se se profundizan las diferencias, comprometiendo la paz social. La educación juega el rol de “pegamento” social. Luis Galdames, 1912:

“Contribuir, por todos los medios de que dispongamos, a que ese abismo que nuestras leyes han borrado, lo borren en el hecho nuestras costumbres, que la compenetración social de ambos grupos se acelere y que tengamos un solo pueblo, en el cual, si las diferencias de fortuna pueden establecer capas diversas, no la establezcan en el mismo grado ni la cultura ni la sangre.

Lo que vale decir, entre otras cosas, que es necesario, que es urgente, redimir a nuestras multitudes de la semi-barbarie en que el analfabetismo las mantiene y en el cual la mugre las consume.”[27]

⁸No incluimos aquí pues merece un estudio especial, una veta diferente, que directamente critica el sistema social imperante y mantiene la tesis que es imposible cualquier tipo de sistema educacional democrático y justo en una sociedad injusta. Sostiene que para cambiar la educación hay que cambiar la estructura de la sociedad. El dirigente obrero Luis Emilio Recabarren lo expresa muy lúcidamente en su obra *Ricos y Pobres*: “El pueblo en su ingenua ignorancia aprecia en mucho saber leer y escribir para vender su conciencia. ¿Es esto un progreso? Haber aprendido a leer y a escribir pésimamente, como pasa con la generalidad del pueblo que vive en el extremo opuesto de la comodidad, no significa en verdad el más leve átomo de progreso.”[52] Su idea de los fines y alcance de la educación la expresa así: “No son las generaciones de hoy las que van a libertar y redimir al proletariado esclavo de veinte siglos; son las nuevas generaciones y a esas hay que educarlas con profunda convicción y en la bondad de la ciencia y de las ideas de libertad, justicia, de fraternidad, de arte y poesía.”[53]

La crítica moral, espiritual. Enrique Molina y Valentín Letelier, a quienes les preocupa la formación integral de la intelectualidad ven, contrariamente a la tesis de Encina, que su formación se ha ido “profesionalizando” desde 1879. Escribe Molina en 1913:

“Nos hace falta el culto a la verdad, mirada no sólo como la expresión de técnicas profesionales, sino también como una de las manifestaciones más altas de la personalidad humana en sus relaciones con la realidad y como un elemento de solidez moral.

Buscamos el desarrollo y perfeccionamiento de nuestra personalidad; buscamos, también, la dicha; queremos despertar la masa de individualidades que yacen en la ignorancia; queremos aprovechar y cultivar las fuerzas sociales, espirituales y materiales que hoy día se pierden entre nosotros.”[41]

La crítica estratégica nacionalista. Quienes miran el país en lo global, y a sus habitantes como su principal riqueza, lanzan una alerta urgente ante la ceguera de los gobernantes. Lo expresa muy bien Darío Salas en 1917:

“El adelanto de nuestro país se liga, sin duda, al aprovechamiento de las riquezas naturales del suelo nacional; pero se halla más estrechamente vinculado todavía al aprovechamiento de nuestra energía humana.

Y entre nosotros, son precisamente los recursos de hombres lo que más se desperdicia. Porque es energía humana lo que se malgasta cuando dejamos en la ignorancia a medio millón de niños y a más de un millón de adultos y adolescentes; cuando educamos para la competencia en vez de educar para la cooperación y el servicio; cuando encauzamos la actividad de nuestros niños en direcciones que no armonizan con los intereses del país ni con sus propias aptitudes; cuando, en vez de dar ocasión a cada cual para que desarrolle el máximo de sus talentos, hacemos triunfar sobre la inteligencia las facilidades.”[63]

El desorden generalizado del sistema educacional. Ya vimos la disgregación y desarticulación de las diferentes partes del sistema educacional chileno. Esto también se reflejaba en los organismos que la controlaban, financiaban y dirigían. Esto impactaba directamente a los estudiantes que tempranamente debía decidir qué “línea” de estudios seguir: técnico, secundario, preparatorio para la universidad, etc.

“Hoy, en vez de una dirección única, existen cinco o más ministerios que dirigen escuelas, y diversas autoridades, independientes entre sí, para las distintas ramas de la enseñanza.”[64]

La crítica democrática. Desde abajo, la crítica de los profesores iba alineada con los avances de las luchas democráticas y la necesidad de integrar socialmente a los diferentes sectores sociales. Ya no más

educación separada para pobres y para ricos. La Asociación de Educación Nacional lo expresa así en una carta al Presidente en 1905:

“En la separación de la escuela primaria y el liceo se establece la división de dos capas sociales: la separación y el antagonismo del pobre y el rico mantenida y fomentada con el dinero de todos. [...] Afirmamos, pues, que las escuelas y colegios del Estado deben ser destinadas a la educación de todos los niños porque sus planteles son el grande agente con que cuenta la nación para impedir las distinciones de clase, que no deben existir en suelo chileno.” [1]

El rol activo de los educadores y la sociedad en la educación. Finalmente, aparece una crítica que apunta a la generación del sistema y las políticas educacionales imperante. Los profesores organizados sostienen que educación debe ser definida por la comunidad educacional misma, y no por políticos o administradores ajenos al sistema:

Comicio Popular de la Asociación General de Profesores, 1924: *“arrancar desde el fondo de los talleres, las maestranzas, escuelas, usinas y demás establecimientos de trabajo, las fuerzas vivas para que actúen y vigilen el desarrollo educacional del país. [...] luchar incansablemente por la reconstrucción total del sistema educacional [...] declarar que la dirección de la enseñanza debe estar en manos de los técnicos en la materia.”[56]*

Asamblea Constituyente de Obreros e Intelectuales, 1925: *“A los consejos de maestros, padres y estudiantes corresponden la plena dirección de la enseñanza. La única intervención del Estado en la enseñanza pública debe ser la de proporcionarle los fondos para que ésta realice sus fines propios y la de ejercer el control de la capacidad técnica de los educadores, respetando en forma absoluta la libertad de la cátedra y el espíritu del magisterio.”[57]*

Como vemos, la educación está en grave crisis a comienzos del nuevo siglo. Todo anda mal. Los alumnos no desarrollan sus potencialidades; no tienen contacto con la realidad productiva; no se socializan. La educación no sigue las tendencias mundiales (escuela “nueva”, escuela “activa”); los alumnos son receptores pasivos. El tejido social esta destruido. Y la elite está francamente asustada con la plebe (ver recuadro).

Senador Malaquías Concha intentando convencer a otros “honorables” sobre la necesidad de educación popular, 1918: *“Voy a permitirme hacer una comparación algo vulgar, pero gráfica. Así como para evitar los peligros de un animal chúcaro nos preocupamos de amansarlo y hacerlo útil para el servicio a la vez que inofensivo; de igual modo debemos difundir la enseñanza en el pueblo, una enseñanza que le haga conocer sus deberes y sus derechos en forma el analfabeto se torne, de inculto y peligroso. en un ciudadano consciente y tranquilo.”[14]*

Quienes toman la iniciativa para cambiar este estado de cosas son los profesores primarios. Este impulso arrastra a profesores secundarios y estudiantes universitarios. En la primera década del siglo XX se crean diversas organizaciones: el Centro de Profesores de Chile (1901); la Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria (1903); la Asociación de Educación Nacional (1904); el Centro de Estudios Pedagógicos (1905); la FECH (1906); y la Sociedad Nacional de Profesores (1909). La crisis se expresa en el Congreso Pedagógico de 1912 y las soluciones son impulsadas finalmente por un gran movimiento social en los años veinte, donde la Asociación General de Profesores, que agrupa a los profesores normalistas, y la Sociedad Nacional de Profesores (secundarios), jugarán un rol dirigente.

Este gran movimiento culmina en la reforma de 1927, que puede considerarse la gran revancha de las ideas de Egaña, Henríquez y Salas, aunque nadie los menciona mucho. Se propone un *Plan de Reforma Integral de la Enseñanza Pública*, codificado por el mítico *Decreto 7500* del 10 de diciembre de 1927 (ver recuadro). Luis Gómez Catalán, uno de los profesores líderes de la reforma, junto a Víctor Troncoso y César Godoy Urrutia, decía en la inauguración año escolar de 1928:

“... la escuela nueva es la escuela proactiva ... si la escuela es proactiva, el sujeto de aprendizaje pasará a ser activo. La escuela vieja, con sus bancos y sus lecciones, estuvo hecha únicamente para escuchar. La escuela nueva ha de disponerse para que sirva al “hacer”. Ha de llegar transformarse a la escuela desde un simple auditorio, a un laboratorio ... el sujeto de aprendizaje en lugar de ir allí solo a escuchar, ha de ir a actuar, a usar sus manos, a exponer sus sentimientos. No ha de ir solo a aprender por aprender, sino que, según su edad, ha de ir a aprender a trabajar, a investigar, a intercambiar opiniones, a curiosear, para adquirir lo necesario para luego enfrentar la vida ... ¡Que se sepa que al sujeto de aprendizaje se concederá más libertad y que, el eventual bullicio que de esa acción pueda salir, no sea ahora considerado un delito, porque ahora la escuela ha de ser un lugar de trabajo y no un establecimiento de silencio!”[11]

Ya se imaginará el lector que tampoco la reforma de 1927 prosperó. Una agenda demasiado avanzada para los “dueños” del país. La dictadura de turno relegó a sus ideólogos y dejó en el papel las promesas. Pero las ideas quedaron... y algunas personas también. Un época dorada en que la educación fue debatida y diseñada por profesores, maestros, alumnos, la ciudadanía toda.

Decreto 7500.

Art. 1. La educación es función propia del Estado, quien la ejerce por medio del Ministerio de Educación Pública.

Art. 3. La educación tendrá 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.

Art. 4. La educación se desarrollará de acuerdo con planes, programas y métodos basados en la evolución psicofisiológica del educando.

Art. 5. La educación se orientará hacia los diferentes tipos de producción, proporcionalmente a las necesidades del país.

En sus ciclos iniciales, se desenvolverá dentro de un ambiente prácticamente vívido de higiene, civismo y moral, que pondere las virtudes de nuestra nacionalidad.

Art. 6. La educación será dada por profesionales que se considerarán actuantes en un mismo proceso y será organizada como una sola unidad funcional en que la enseñanza se inicie, continúe y termine en armonía gradual con el desenvolvimiento del niño, del adolescente y del joven.

Art. 8. La enseñanza del Estado será gratuita. Sin embargo podrá establecerse un derecho de matrícula a partir del primer ciclo secundario. El Estado deberá, además, proporcionar, aceptar o recabar recursos para el mantenimiento del equilibrio fisiológico y social de los alumnos del período obligado [desde los 7 hasta los 15 años de edad], cuya situación económica así lo exija.

Sus réplicas continuaron hasta los años 60. En el intertanto, se produjeron reformas graduales, particularmente en el período 1938-1952, que enfatizó el rol del Estado en la educación. Particularmente interesante es el movimiento experimental, donde destaca el *Plan San Carlos* en la década de 1940, cuyo objetivo era la organización de distintas instituciones educacionales en un medio campesino. El proyecto contemplaba la creación de una Escuela Normal Rural con una escuela de aplicación, varias escuelas satélites en otras localidades, escuelas ambulantes, escuela-hogar para niños indigentes y abandonados, escuela para niños con salud delicada y una escuela consolidada, esto es, que comprendía integradamente párvulos, alumnos de primaria, secundaria, técnico-profesional. Como dice Fredy Soto Roa, “los latifundistas del sector sintieron una amenaza ante la posibilidad que los huasos fueran alfabetizados y que los niños internalizaran el espíritu democrático de las escuelas.” Presionaron a la autoridades y hasta allí llegó el Plan.[58] Sí permanecieron los liceos experimentales creados en 1946 con el propósito de formar ciudadanos para una sociedad democrática.

4. El modelo democrático: Masificación y Participación

La segunda mitad del siglo XX está marcada a nivel mundial por un gran oleada de democratización y derechos de las personas: la declaración de los derechos

humanos es del año 1948; se produce la liberación de las colonias aún existentes en África y Asia; se potencian los movimientos anti-apartheid, por los derechos de las mujeres, jóvenes y niños, etc.

La preocupación de las potencias nortatlánticas por los alcances de esta oleada motiva a sus agencias internacionales a diseñar planes para el “desarrollo”. La educación juega un papel central en ellos. El gran tema que se retoma en la educación es el de “integración social”, que, como se planteaba a comienzos de siglo XIX, evitaría los conflictos sociales. En Chile podemos escuchar planteamientos como éste: “La convivencia obligada que determinan los estudios comunes en el colegio medio, elimina la odiosa discriminación o subestimación de ciertas actividades con respecto a otras. Se fomenta en forma práctica la convivencia democrática, sin distinciones de tipo social.” La frase es del ministro de educación del gobierno conservador de Alessandri.[43]

Poco a poco, la educación vuelve al centro de la escena, como en 1810-1813 y en 1901-1927. A nivel local, las motivaciones eran los altos índices de pobreza, de analfabetismo y de mortalidad infantil aún existentes, después de 150 años de independencia. Por otro lado, el país contaba con un desarrollo industrial débil, escaso o nulo desarrollo científico y tecnológico, un sistema agrícola atrasado organizado en latifundios y basado en el sistema de inquilinaje, y un tejido social segregado y polarizado. Literalmente la Edad Media de que habla Hobsbawm (ver recuadro).

Historiador Hobsbawm sobre la mayor y más intensa transformación social de la historia de la humanidad. “La novedad de esta transformación estriba tanto en su extraordinaria rapidez como en su universalidad. [...] Para la mayor parte del planeta los cambios fueron tan repentinos como cataclísmicos. Para el 80 % de la humanidad la Edad Media se terminó de pronto en los años cincuenta; o, tal vez mejor, *sintió* que se había terminado en los años sesenta. [...] El cambio social más drástico y de mayor alcance de la segunda mitad de este siglo, y el que nos separa para siempre del mundo del pasado, es la muerte del campesinado. [...] Cuando el campo se vacía se llenan las ciudades. El mundo de la segunda mitad del siglo XX se urbanizó como nunca. [...] Casi tan drástico como la decadencia y caída del campesinado, y mucho más universal, fue el auge de las profesiones para las que se necesitaban estudios secundarios y superiores. Este estallido numérico se dejó sentir sobre todo en la enseñanza universitaria.”[32]

En este cuadro, persistía el modelo educacional de Bello, con una educación centrada en la transmisión del acervo cultural de la humanidad, selectivo, y academicista, dirigido a los pocos estudiantes que podían acceder a la universidad. Los problemas del hombre y su comunidad no se tocaban. La escuela reflejaba un ambiente de protección artificial que contrastaba crudamente con la realidad del mundo real. Por ello, continuaba el divorcio entre la educación y el trabajo.[39]

Es así como en este ambiente, las vertientes social y la productiva vuelven a ser la preocupación de la políticas educacionales. Ambas apuntando a bajar los niveles de insatisfacción con el sistema, permitiendo más oportunidades a capas cada vez más amplias de la población. El gran impulso viene con la reforma educacional de 1964. Uno de sus ideólogos, el profesor y premio nacional de educación Mario Leyton, describe así la reforma y los fines de la educación que impulsaba:

“El marco de la reforma la constituyó la finalidad última de la educación nacional, el cual implicaba la reorientación de la educación de acuerdo a principios democráticos a fin de posibilitar la construcción de un nuevo país, de una sociedad justa y solidaria y con clara identidad nacional. En el momento histórico que se vivió la reorientación de la educación, forzosamente debía hacerse en función de los siguientes fines u objetivos fundamentales: a) El desarrollo integral de la persona; b) La justicia social; c) El desarrollo económico; d) El perfeccionamiento y consolidación de la democracia plena.”

La reforma proponía una nueva estructura del sistema completo, reorganizando integralmente el sistema para evitar segregaciones y unir el mundo del conocimiento y el trabajo. Se extiende el sistema educacional al segmento infantil (0 a 6 años) y se crea la JUNJI. Se concibe la “Educación General Básica”

como un lugar donde juntar niños de diversas clases sociales, y permitir la deseada integración social. Se concibe la educación media como un lugar donde el estudiante pueda descubrir su vocación.

En concordancia con lo anterior se desarrollan diversas iniciativas. Se amplió el concepto de Universidad a Educación Superior, incluyendo otro tipo de instituciones académicas. Se terminó con la segregación en la formación de profesores: antes existía una para la educación de pobres (normales y profesores técnicos); y otra para los profesores que enseñaban a estratos medios y altos que aspiraban a la Universidad (Instituto Pedagógico). Se instala la educación técnico-profesional en serio: una oferta masiva de cursos de capacitación para diferentes niveles de trabajadores; carreras técnicas en el Instituto Nacional de Capacitación Profesional (INACAP). Se crean las carreras de ingeniería de ejecución y de otras carreras técnicas “universitarias”.

Probablemente lo que mejor caracterize la reforma es el rol central que le asignaba a los alumnos, a los padres, la comunidad y en particular a los profesores. Había una conciencia que “no hay cambio educativo sin que los profesores se comprometan con el mensaje de la innovación [...] Para ello es necesario que participen activamente en todo el proceso innovador, desde su planificación, programación, ejecución, evaluación y seguimiento.”[39]

Los puristas de la educación humanista reclamaron, con justa razón, el sesgo de la nueva educación en lo social y lo productivo, y los efectos negativos con que la masificación impactaba la calidad de la educación. La educación incorporaba las dimensiones de responsabilidad social, participación, tanto de los sectores sociales otrora marginados como de los alumnos otrora pasivos.

Educación humanista: Juan Gómez Millas: “Educar no significa sólo adiestrar en una actividad material o espiritual, sino mucho más que eso: guiar hacia una vida superior [...] Necesitamos cada día con más fuerza una educación general que forme al hombre; que le dé comprensión de su tiempo; le permita hablar y escribir con claridad y elegancia; le cree hábitos de solidaridad apropiados para vivir en comunidad, ser libre y responsable; le permita entender el cosmos en que vive y el mundo humano en el cual convive; y por último, le dé los hábitos y la convicción de que la vida es una paideia permanente y en la cual la posibilidad de renovarse significa verdadera vida.”[30]

La reforma continuó de manos de los estudiantes en las universidades. Acoplados con el proceso de cambios universitarios a nivel mundial, a mediados de los sesenta comenzó la Reforma de la universidades

chilenas, con dos demandas centrales: ligar esas “torres de marfil” a la realidad nacional, y democratizar sus estructuras. El país completo se envolvía en un movimiento donde los profesores y los estudiantes se convierten en el centro y los creadores de las políticas educacionales.

Hay que reformar las universidades, 1967. “Cuando en el mes de febrero de este año cuatrocientos universitarios nos despedíamos de la provincia de Arauco, había una petición en la boca de los hombres y mujeres de esa lejana región: no nos olviden. Prometimos no hacerlo y las palabras que dijimos esa noche en la plaza de Curanilahue podemos repetirlas hoy textualmente: *No nos olvidaremos, porque vamos a aplicar el espíritu que en Arauco hemos encontrado, en nuestra universidad, le vamos a exigir que cambie sus viejas estructuras y los hombres que las sostienen, para que se coloque al servicio de su pueblo, para que cumpla el mandato de la hora presente y se abra a todos los sectores sociales, que investigue la realidad de este país y elabore la tecnología, ciencia y cultura que la comunidad nacional requiere. Que, en fin, sea la culminación intelectual del vivir de su pueblo, porque allí está su energía y vitalidad.*” (Miguel Angel Solar, presidente FEUC, 7 abril 1967, discurso que inicia la Reforma Universitaria).

En los años siguientes continúa profundizándose este movimiento democratizador, en medio de una gran ebullición social. Basado en las ideas y acuerdos del Congreso Nacional Educación en 1971, el gobierno de Allende propone una *Escuela Nacional Unificada*, para “resolver la crisis estructural de la educación que se viene arrastrando desde hace largo tiempo”. Los temas sociales y productivos son la gran preocupación: por una lado, formar personas que puedan ser sujetos sociales, y no actores pasivos (el documento habla de “desterrar la mentalidad consumidora individualista y desarrollar una productiva y solidaria”); y por otro, impulsar la educación “general y politécnica”. Sus fines son muy semejantes a las grandes reformas que hemos visto:

“La Escuela Nacional Unificada tenderá a la formación armónica de la personalidad de los niños, adolescentes y jóvenes chilenos, a fin de convertirlos en constructores activos de la nueva sociedad. Así la Escuela Nacional Unificada garantizará a sus alumnos el desarrollo intelectual, físico, moral, estético y técnico por medio de la adecuada combinación entre enseñanza general y politécnica, tendiente esta última a la preparación de los escolares para una actividad laboral concreta.” [23]

Como ya parece ser un patrón, la crítica a la nueva reforma alineó a los poderosos con la jerarquía de la Iglesia Católica, que reclamaba por sus intereses: “Por muy pluralista que se proclama el informe, no

vemos destacados en parte alguna los valores humanos y cristianos que forman parte del patrimonio espiritual de Chile.” [24] De otra manera veían el tema quienes vivían con los pobres: para el teólogo Ronaldo Muñoz el proyecto era un búsqueda, un caminar “1) de una educación discriminatoria a una educación igualitaria; 2) de una educación individualista a una educación solidaria; 3) de una educación para el consumo a una educación para el trabajo; 4) de una educación autoritaria y formalista a una educación crítica y creadora; 5) de una educación reproductora a una educación transformadora de la sociedad”. [46]

5. El modelo de la dictadura: La Gran Contrarreforma

La oligarquía chilena usó la dictadura para destruir la componente social de la educación y enfatizó la moral en su forma de patriotismo, orden y “valores cristiano-occidentales”. La primera etapa de la contrarreforma, que precedería a las nuevas regulaciones que se establecen en torno a 1980, está marcada por la “limpieza” eliminación física de profesores y estudiantes, de programas, de textos, de facultades y escuelas completas.

El fantasma que guía la gran contrarreforma es el terror que produjeron en la elite los pobres “vociferantes” y “ansiosos de igualdad económica” (ver recuadro). Jaime Guzmán, el cerebro del régimen, despotrica contra la tesis “demagógica” de aumentar los cupos universitarios que impulsara la Reforma Universitaria 1967-1973, considerándola “una masificación artificial de la educación superior que iba mucho más lejos de la exigida por la natural evolución social”. [29].

Las ideas educacionales: elitismo y miedo a la masificación. “El desarrollo de la alfabetización ha rebajado la calidad de la literatura en casi todas partes. No es verdad que los ricos se hayan hecho más ricos y los pobres más pobres. Los pobres solamente se han hecho más ansiosos de igualdad económica y, gracias a la agitación política, más vociferantes.” (El Mercurio, 11 de septiembre 1976).

La solución de fondo fue drástica: la educación fue reducida a su componente aséptica y útil a al mercado. Ya vimos cómo Camilo Henríquez denunciaba que “la ignorancia conserva las cadenas de la servidumbre.” La sola idea republicana de educación, de elevación e igualdad de oportunidades producía malos recuerdos. Se destruyeron y desprestigiaron las universidades públicas; se anonimizaron los liceos cam-

biando sus nombres por códigos; se abandonó la educación primaria a su suerte; se destruyó la organización de los profesores; se la dejó a cargo de jefes militares de segunda.

Así la educación perdió su centralidad en la sociedad, y fue relegada al tercer o cuarto lugar, detrás del orden (lo militar) y de la economía. Cayó así bajo la obsesión de los nuevos gobernantes: el mercado. En vez de educandos, profesores, establecimientos, de temas propiamente educacionales, se pasó a hablar de competitividad, de proveedores, de sostenedores, de clientes, de vouchers, de oferta, de demanda, de eficiencia.

Hay tres ideas matrices que estructuraron las políticas educacionales de la dictadura y que permanecen intocadas hasta hoy día: la educación general como un peligro social; la educación modelada como empresa; y los profesores como empleados subalternos. De ellas pueden derivarse otras consecuencias que hoy la caracterizan, como segregación social y económica; segregación geográfica y centralismo; miedo a la participación; eliminación de la creatividad de estudiantes; asepsia de temas sociales; desprecio por profesores y maestros. Veamos algunas más en detalle.

I. El regreso de la segregación educacional. Al centro de la nueva filosofía educacional está una concepción de la sociedad con roles muy definidos y diferenciados: uno para quienes la dirigen, y otro para quienes la hacen funcionar con su trabajo. Es esencialmente el discurso de Bello y Domeyko, claro que ahora matizado para el siglo XXI. Lo dice con el característico desparpajo de la época la *Directiva sobre educación* (1979) de la dictadura, que aún hoy sigue guiando la filosofía educacional de los gobiernos chilenos: “El Estado centrará el énfasis en la educación básica ... [para que] todos los chilenos no sólo tengan acceso a ella, sino que efectivamente la adquieran y así queden capacitados para ser buenos trabajadores, buenos ciudadanos y buenos patriotas”. Nótese el orden de importancia en lo que se espera de todos los chilenos, pues como decía la misma directiva, alcanzar “la educación media, y en especial, la superior, constituye una situación de excepción para la juventud”. [17] Veremos más adelante cómo se codificará esta estratificación usando las herramientas del mercado.

Las ideas educacionales: elitismo. “La fuerza del espíritu tiene que arraigar en la vida de la inteligencia. El desenvolvimiento de las universidades, la comprensión de lo que realmente significa la ciencia y el saber, el estímulo verdadero arte, la visión de que el país satisfecerá mejor las necesidades de las mayorías en tanto cuanto unos pocos privilegiados del talento puedan dedicarse a abrir los caminos a las nuevas generaciones.” (El Mercurio, 16 de septiembre 1976).

Los ideólogos del régimen resuelven el “problema” de la masificación (que era una *virtud* en tiempos republicanos) a través de volver a concebir pocos establecimientos de elite para “una minoría de excepción”, y diseñando una institucionalidad de educación superior masiva para las cuales pretender excelencia “resulta a todas luces una utopía” [29]. La idea es la misma del modelo de Bello de 1843: Humanidades y Universidad de elite para quienes dirigirán al país; escuelas primarias, técnicas, institutos profesionales (y ahora aún universidades de segunda) para quienes “nacen destinados” al trabajo. No sin razón Jaime Guzmán y Hernán Larraín hablan de “retomar la senda correcta”. [29]

II. Educación como Empresa Los nuevos encargados de la educación no distinguen más que un tipo de organización social: la empresa capitalista. Y luego conciben la educación como una empresa. Las leyes educacionales de 1980 (posteriormente transformadas en la LOCE y luego LGE) son la codificación de esa idea. La columna vertebral del modelo, en el documento que hemos venido citando, es la noción de *competitividad* empresarial [29] (ver recuadro).

La nueva filosofía “educacional”. “La competencia constituye un poderoso estímulo de superación personal en el ser humano. [...] la llamada solidaridad, al margen de estímulos competitivos, siempre ha redundado en mediocridad y fracaso. Nadie pretende que el espíritu competitivo sea el único y principal motor de la excelencia académica [Hay] algunos maestros e investigadores de superiores cualidades intelectuales y morales [...] Sin embargo, ello no es ni podría ser la regla general.” (J. Guzmán, H. Larraín, 1981 [29])

Hay sociedades que tienen sesgos elitistas en su educación, como Francia; hay otras que tienen un sector de la educación regida por el mercado, como Estados Unidos. La innovación de la *Chilean Way* en educación es la combinación de *mercado y elitismo*. El producto es óptimo: a los “dueños” del país, esas pocas familias que son dueñas del 90 % de la riqueza, se les asegura educación de elite para sus hijos, y la formación de un grupo de funcionarios de calidad que mantenga sus negocios. A los empresarios, se les abre un nuevos espacios de inversión para sus capitales. Al

resto, se les entrega una educación que los aleje de la política y la crítica social. Hay que reconocer que el mecanismo es ingenioso: distribuir la riqueza de todos para que a través de los *vouchers* llegue a las manos de unos pocos; y *al mismo tiempo*, mantener la segregación natural que esto producirá, como lo confesaba Lavín en 1987 (ver recuadro).

La educación como negocio. El ingeniero comercial Joaquín Lavín, actual ministro de “Educación”, en su best seller *La Revolución Silenciosa* (1987), dedica a la educación una sola página, en la sección “*Los nuevos negocios del sector privado*, con el subtítulo de *Profesores-Empresarios*: “Aunque el concepto puede parecernos poco familiar, educar niños y jóvenes universitarios es también una tarea de empresarios” afirma, y cándidamente confiesa: “Paradojalmente, el gran auge de los profesores-empresarios no está en la educación superior, sino en las escuelas, liceos y colegios orientados a niños de menores recursos.” [Para los hijos de los ricos, habría que agregar, hay profesores-profesores...]

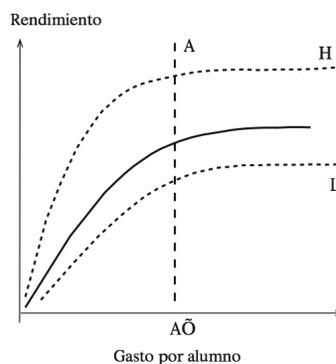
Concebir la educación como empresa comercial, ha provocado el que discutir sobre educación se haya transformado en discutir sobre oferta, demanda, incentivos, lucro, créditos, préstamos, ganancia, etc.; en vez de desarrollo espiritual, vocación, compromiso social, necesidades del país, felicidad, etc. Los estudiantes son clientes, los profesores “empleados”, los directivos “sostenedores”, los académicos empresarios. Los especialistas en educación son ingenieros comerciales, empresarios o sociólogos de mercado.

La educación como asunto de tecnócratas. En este cuadro, la arremetida de los tecnócratas en la educación no debiera constituir sorpresa. Están ante un banquete que no pueden dejar pasar: un campo ideal para *testear* métricas, experimentar programas y teorías, comparar al alumno de la escuela de Putú con el de Samcheok en Corea, “demostrar” que los bajos sueldos de los profesores son sólo “una percepción”. Escriben tesis, dictan charlas y publican sus *findings* describiendo con números las tribulaciones de los escolares y profesores chilenos. El modelo no se discute, es designio divino o natural: “Los países no eligen ni pueden cambiar a voluntad sus sistemas educacionales”, escribe la voz más autorizada de la plaza [7]. Andrés Bello se le había adelantado 150 años: “cada orden social tiene una forma especial de miseria. A todo lo que podemos aspirar es a minorarla.” [5]

Los grandes ausentes de los diseños educacionales son los maestros y los estudiantes. A los profesores se les reduce a la categoría de técnicos especializados cuya labor es administrar y cumplir programas

curriculares. A los estudiantes a meros receptores pasivos de contenidos funcionales a índices internacionales. Ya lo advertía Guzmán en 1981 refiriéndose a las políticas universitarias: “Sería erróneo y paralizante entregar la resolución superior y final de los problemas nacionales a los especialistas o a los afectados”. ¡Qué gran error sería entregar las decisiones educacionales a los profesores, estudiantes y padres y apoderados! Lo re-confirma un ministro de educación del dictador respecto de la municipalización: “si no se hubiera hecho tan rápidamente, no hubiera funcionado por la reacción que hubiera despertado. [...] Había que aprovechar que el gobierno era autoritario para llevarla a cabo evitando esa reacción.” [51] Los gobiernos “democráticos” aprendieron bien la lección aquella de que “es erróneo y paralizante entregar la resolución de los problemas educacionales a los actores involucrados” pues puede provocar una “reacción”.

Los “argumentos” de un tecnócrata: El ingeniero comercial H. Beyer [3] presenta la siguiente curva como “marco de análisis” de la educación:



Aunque nunca, en las 67 páginas de su *paper*, explicita qué se persigue con la educación, de las curvas puede concluir cosas como: “El gasto en educación y en los salarios de los profesores no aseguran automáticamente un aumento en la calidad de la educación”, o “la única forma de aumentar la calidad de la educación pasa por cambiar la ‘tecnología educacional’”. Su agenda es la misma de de toda la elite en la historia de Chile ante la segregación educacional: aplacar la “sensación” de injusticia, no terminar con la injusticia: “No cabe duda que esta situación genera una sensación de injusticia. De ahí que lograr un alto nivel educacional, tanto en cantidad como en calidad, de los niños de menores recursos aparezca como un objetivo principal de la política social de Chile.”

No es ninguna sorpresa que estos tecnócratas piensen (probablemente en forma sincera) que se “acabó la exclusión” en educación [8]. Ya conocemos esta historia para el caso de las mujeres en el siglo XIX: aunque en 1877 “se acabó la exclusión” universitaria para ellas, aún hoy se deja notar el impacto. Lo que nos quieren decir es que el mercado hoy ofrece

educación para todos: a unos les alcanzan sus ingresos para una educación que les haga “ser buenos trabajadores, buenos ciudadanos y buenos patriotas”; A otros para “la vida de la inteligencia, la comprensión de lo que realmente significa la ciencia y el saber, el estímulo del verdadero arte”. Uno compran en *Harrrod’s*; los otros en el mercado persa... ¡se acabó la exclusión!

Hemos visto que el gran dilema que ha perseguido a la oligarquía en Chile durante su historia sigue presente: mejorar la calidad de la mano de obra y a su vez mantenerla sumisa o “apolítica”. Sin embargo, educar no consiste en amansar animales, como lo veían los senadores-hacendados del 1900; hoy menos que nunca, cuando la producción está íntimamente asociada a la creatividad humana. Educar significa formar personas, que desarrollan iniciativa, ansias de participación, ideas propias, sueños propios, como lo pensaban los reformadores de 1927.

También hemos visto que a lo largo de toda nuestra historia ha habido mucha gente que ha vislumbrado una educación y una sociedad cuyo norte sea hacer felices a sus habitantes. Para ello, han considerado que una educación integral, no sesgada, con activa participación de todos, es fundamental.

Esperamos que este breve recorrido histórico por los debates de nuestra educación permita participar de mejor manera en los debates actuales. Que en vez de discutir cómo refinar los números y la calidad del modelo que se le impuso al país a la fuerza hace treinta años, nos ayude a poner en el centro de la discusión el modelo de educación que queremos. Con ello este escrito habrá cumplido su objetivo.

Referencias

- [1] “Carta de la Asociación de Educación Nacional al Presidente de la República”, *Revista de Educación Nacional*, Año I, No. 1, 1905. Citado en [34], p. 49.
- [2] Julio Bañados, “Rol con el cual se concibe a la instrucción primaria en la sociedad”. Discurso en el Primer Congreso Pedagógico, 1889.
- [3] Harald Beyer, “Entre la Autonomía y la Intervención: Las Reformas de la Educación en Chile”, CEP, 2000.
- [4] Andrés Bello, “Educación”, *El Araucano*, 29 julio y 5 agosto de 1836.
- [5] Andrés Bello, “Observaciones sobre el Plan de Estudios de la Enseñanza Superior, Año de 1832”. *El Araucano*, núm. 71, 21 de enero de 1832.
- [6] W. Böhm, E. Schiefelbein, *Repensar la educación, Diez preguntas para mejorar la docencia*, Edit. Andrés Bello, 2008. Este libro es un excelente material como guía y apoyo para una reflexión sobre la educación.
- [7] José J. Brunner, “Educación en Chile: el peso de las desigualdades”, *Conferencias Presidenciales de Humanidades*, Santiago de Chile, 20 de abril 2005.
- [8] José J. Brunner, “Por fin se ha puesto fin a la exclusión”. *Percade*, 2007.
- [9] *Aurora de Chile*, jueves 14 de enero de 1813.
- [10] *Aurora de Chile*, 27 de agosto de 1812. Firmado por -Prado. -Carrera. -Portales. -Vial, secretario.
- [11] Jaime Caicedo, “Luis Gómez Catalán y su aporte a las políticas educacionales en la reforma educacional de 1927 en Chile.” *Revista Diálogos Educativos*, No 19, UMCE, 2000.
- [12] *Catecismo de doctrina cristiana para el uso de las escuelas de la República de Chile*, Impr. del Progreso, Santiago, 1847. p. 37-38 (El cuarto mandamiento).
- [13] Abdón Cifuentes, *Memorias*, Tomo II, p. 45.
- [14] Malaquías Concha, Cámara Senadores, 11 diciembre de 1918. Citado en [34] p. 97.
- [15] Enrique Cood, “Discurso de incorporación como miembro a la Facultad de Filosofía y Humanidades”, *Anales de la Universidad de Chile*, 1857, Tomo XV, primera serie. p. 119.
- [16] Nicolás Cruz, *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile. 1843-1876 (El Plan de Estudios Humanista)*. DIBAM, 2002.
- [17] “Directiva Presidencial de Educación”, 1979. División Nacional de Comunicación Social. Bases para la Política Educacional 1979. Santiago, Chile: DINACOS, 1979.
- [18] Ignacio Domeyko, *Memoria sobre el modo más conveniente de reformar la instrucción pública en Chile*, El Semanario de Santiago, diciembre 29 de 1842.
- [19] “Artículo 1 del Tratado de Paz entre el Cacique Quilahueque y el Intendente de Arauco José Francisco Gana, 1871.” En: A. Donoso, *Educación y nación al sur de la frontera*, Pehuén, 2008, p. 54.
- [20] Juan Egaña, “Discurso sobre la Educación”, en J. Egaña, *Antología*, Edit. Andrés Bello, 1969, pp. 159-64.
- [21] Francisco A. Encina, *Nuestra Inferioridad Económica*, 1911. cap. IV, 6; cap. IV, 8.
- [22] Francisco A. Encina, *Nuestra Inferioridad Económica*, 1911. cap. IV.1. Ver también: *La educación técnica y el Liceo* (1912), Edit. Nascimento, 1962
- [23] Informe sobre la Escuela Nacional Unificada, Santiago, Febrero 1973. (Sobre la ENU ver [48]).
- [24] *Declaración del Comité Permanente del Episcopado de Chile sobre la Escuela Nacional Unificada*, 27 marzo de 1973.
- [25] “Escuela Normal”, *El Araucano*, 1842. En: Obras Completas de Andrés Bello, Vol VIII, Santiago, 1885. (Este artículo no pertenece a Bello).

- [26] Luis Galdames, *Educación Económica e Intelectual*, Imp. Universitaria, 1912. pp. 66, nota a pie.
- [27] Ver [26], p. 216.
- [28] Claudio Gay, *Agricultura*, Tomo I, pp. 129-130.
- [29] Jaime Guzmán, Hernán Larraín, “Debate sobre nueva legislación universitaria”, Revista *Realidad*, Año 2, No. 22, marzo 1981. pp. 19-32.
- [30] Juan Gómez Millas, *Tradición y Tarea Universitaria*, Imp. Planet, 1963. p. 60.
- [31] Camilo Henríquez, “Nociones Fundamentales sobre los Derechos de los Pueblos”, *La Aurora de Chile*, jueves 13 de febrero de 1812.
- [32] E. Hobsbawn, *Historia del siglo XX*, Edit. Crítica, 2006 (orig. 1994). Cap. X, La Revolución Social 1945-1990.
- [33] Huelén, “Profesores”. *El Mercurio*, 2 de mayo de 1905. En [42], p. 114.
- [34] M. A. Illanes, *Ausente Señorita. El niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio, 1890-1990*, Editado por JUNAEB, 1991.
- [35] Julio Jariez, “Discurso de Recepción, Facultad de Ciencias Matemáticas y Físicas”, *Anales de la Univ. Chile*, 1852. pp. 35 y ss.
- [36] Amanda Labarca, *Historia de la Enseñanza en Chile*, Imp. Universitaria, 1939. p. 175.
- [37] Joaquín Larraín Gandarillas, “Acerca de las cuestiones relativas a la Reforma de las pruebas del Bachillerazgo en Humanidades”, leído ante el Consejo Universitario, 1873. En *La libertad de enseñanza, Discursos*, Imp. El Independiente, Santiago, 1874. pp. 519-726.
- [38] Valentín Letelier, *Filosofía de la Educación*, Imp. Cervantes, Santiago, 1912. (Edic. original 1892). pp. 40-41.
- [39] Mario Leyton Soto, “La Reforma Educacional Chilena de 1964: su importancia e impacto en el desarrollo nacional”, Revista *REXE*, No. 2, agosto 2002.
- [40] Enrique MacIver, *La Crisis Moral de la República*, Discurso en Ateneo de Santiago el 1 de agosto de 1900.
- [41] Enrique Molina, “Ideales y Rumbos de la Educación Nacional”, Conferencia, 21 julio de 1913. En: E. Molina, *Educación Contemporánea*, Imp. Universitaria, 1914.
- [42] “.I el silencio comenzó a reinar”, *Documentos para la Historia de la Instrucción Primaria 1840-1920*, DIBAM, 1998.
- [43] Eduardo Moore, *El Mercurio*, 26 de enero de 1961. Citado en [48], p. 86.
- [44] José Joaquín Mora, “Observaciones sobre la enseñanza científica y sobre el régimen de los colegios”, *El Mercurio chileno*, 1 de abril de 1828.
- [45] Roberto Munizaga, *Principios de Educación*, 2da. Edic. revisada. Imp. Universitaria, Santiago, 1954. (Edic. original: 1946). pp. 18-19.
- [46] Ronaldo Muñoz, “La ideología de la ENU y el cristianismo”, Talca, 1973. Citado en [48], p. 47.
- [47] José A. Núñez, *La Organización de las Escuelas Normales*, Bibl. Fundamentos de la Construcción de Chile, DIBAM-PUC-CChC, Santiago, 2010. (Edic. original 1883). p. 52.
- [48] Iván Núñez Prieto, *La ENU entre dos siglos, Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*. LOM-CIBA, 2003.
- [49] “Ordenanzas del Instituto Nacional, Literario, Económico, Civil y Eclesiástico del Estado”, *Sesiones de los Cuerpos Legislativos*, Tomo I, pp. 296-316.
- [50] Diego Portales, Carta a Pedro Chapuis, 2 de febrero de 1829.
- [51] Entrevista a Alfredo Prieto Bafalluy, 10 de agosto de 1999. Citado en: Ma. José Serván Núñez, “La Municipalización educativa en Chile”, IVº Simposio de la AEA. Sigüenza, España, 2003.
- [52] Luis Emilio Recabarren, *Ricos y Pobres*, Conferencia dictada en Rengo, 1 de septiembre de 1910, con ocasión del Centenario de la República.
- [53] Luis Emilio Recabarren, “Eduquemos al niño”, *El Proletariado*, Tocopilla, 20 de mayo de 1905.
- [54] Reglamento de la Escuela de Artes y Oficios, 1851. En: J. Muñoz, C. Norambuena, L. Ortega, R. Pérez, *La Universidad de Santiago de Chile: sus orígenes y su desarrollo histórico*, Edit. USACH, 1987. p. 264.
- [55] Leonora Reyes, “Crisis, pacto social y soberanía: el proyecto educacional de maestros y trabajadores. Chile, 1920-1925”. *Cuadernos de Historia*, 22, Universidad de Chile, 2003, pp. 111-148.
- [56] Revista *Nuevos Rumbos*, 15 agosto 1924. Citado en [55].
- [57] Revista *Justicia*, Santiago, 13 de marzo de 1925. Citado en [55].
- [58] Fredy Soto Roa, *Historia de la Educación Chilena*, CPEIP, Santiago, 2000.
- [59] Ver [58], p. 53.
- [60] C. Ruiz Schneider, *De la República al Mercado, Ideas educacionales y política en Chile*, LOM, 2010.
- [61] Darío Salas, *El Problema Nacional*, Edit. Universitaria, 1967. (orig. 1917).
- [62] Ver [61], pp. 40-41.
- [63] Ver [61], Prefacio.
- [64] Ver [61], cap. VI.
- [65] Manuel de Salas, Argumentos para la creación del Instituto Nacional, 20 de febrero de 1811. *Sesiones de los Cuerpos Legislativos*, Impr. Cervantes, 1886-1908, Tomo I, p. 316.
- [66] Manuel Salas Lavaqui. Intervención del diputado en las Sesiones Ordinarias, 22 octubre 1905. En [42], pp. 142-143.
- [67] Domingo F. Sarmiento, “Los Maestros de Escuela”, *Monitor de las Escuelas Primarias*, 15 octubre 1952. En: *Obras de D. F. Sarmiento*, Tomo IV, Ortografía, Instrucción Pública, Imp. Gutenberg, Santiago, 1886.
- [68] Gonzalo Vial, Reseñas: “Objetivos de la Educación pública. Polémica más que centenaria”. Revista de Libros de *El Mercurio*, 28 de junio de 2003.
- [69] Gonzalo Vial, “Los prejuicios sociales en Chile al terminar el siglo XVIII”, *Boletín de la Academia Chilena de la Historia*, Año XXXII, 1965, No. 73.