



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

¡SUBAN CABRITOS!

Concepciones e Imaginarios de infancia en la política educativa de la Unidad
Popular de Chile 1970 a 1973

Tesis para optar al Título de Educadora de Párvulos y Escolares Iniciales

JOYCE MORALES DUARTE

Profesoras Guías: Olga Grau Duhart

Isolda Núñez Candia

Profesor Patrocinante: Rodrigo Cornejo Chávez

SANTIAGO DE CHILE

2014

La educación, ayer, hoy y mañana, jamás fue, es o será neutra...
Quienes hablan de neutralidad son precisamente
los que temen perder el derecho de usar su falta de neutralidad en su favor.
Paulo Freire.

Es así que nace la actitud utópica: una dimensión humana radicalmente puesta en
contradicción con la negatividad del mundo presente y que busca su transformación. Allí
se identifica con la infancia cuya dimensión es la creación y la renovación del presente
de un mundo incompleto. Si utopía es el no lugar, la infancia es también el no lugar en el
mundo adulto. Desde ese no lugar, la infancia encarna el saber rebelde contra el orden
constituido enmarcado en la adultez.
Eduardo Bustelo.

La tarea del escritor no es revisar los archivos familiares, no es interesarse por su
propia infancia. Nadie se interesa por eso. Nadie digno de alguna cosa se interesa por su
infancia. La tarea es otra: tornarse niño a través del acto de escribir, ir en dirección a la
infancia del mundo y restaurar esa infancia. Esas son las tareas de la literatura.
Gilles Deleuze.



Ilustración 1: El Gobierno Popular lleva gratis a la Escuela a Escolares y Liceanos ¡Suban Cabritos

DEDICATORIA

A mi madre por ser un ejemplo de una vida de valentía, consecuencia y amor incondicional.

A mi familia, los Duarte. Mis abuelos Flor y José Miguel, mis tíos Luis y Miguel.

A mis amigas y amigos del corazón, las y los incondicionales: Beatriz, Susana, Pablo, Arón, Miguel y Lorena.

A mis compañeras y amigas educadoras, con quienes pude pensar, luchar y compartir esta y otras tareas: Francisca Duarte, Catalina Rojas, Francisca Rojas, Camila Solano, Ada Báez, Yhislane Pavez, Marión Véliz, Vanesa Araya, Francisca Beytía, Javiera Morales y Andrea Ramírez.

A Diego, mi lector y examinador, por su tiempo, paciencia y amistad.

A todos y todas quienes lucharon y pensaron otra educación y otra sociedad durante la Unidad Popular; niños y niñas, trabajadores y trabajadoras de la educación, políticos y políticas, escritores y escritoras.

A los maestros y maestras de Temuco y Santiago con los y las que aprendí.

A los niños y las niñas con los y las que he podido conversar, reír y le han dado sentido a lo que hago.

AGRADECIMIENTOS

A Isolda Núñez Candía y Olga Grau Duhart, mis guías, por su paciencia y confianza, por alentarme a la aventura y acompañarme en las múltiples reflexiones y vueltas de este devenir.

A Rodrigo Cornejo Chávez, mi patrocinador y compañero en este trabajo, por su paciencia, perseverancia y palabras para marcar el rumbo y no desistir. Por su rigor académico y consecuencia, que no hacen más que animar la esperanza en la pedagogía, la academia y la resistencia.

A los académicos y académicas de la Universidad de Chile, que contribuyeron a mi trayectoria como educadora e incipiente investigadora: Gabriel Salazar, Yasna Lepe, Rodrigo Sánchez, Juan González, Elena Araya, Dora Matta, Marcelo Pérez, Diego Escobar, Jenny Assaél y María Elena Ahumada.

A Iván Núñez, Jaime Casas, Leonora Reyes y Dina Alarcón, por ayudarme a adentrarme en la historia que aquí se intenta contar. Gracias por su confianza, tiempo y cariño.

ÍNDICE

ÍNDICE GENERAL DE TABLAS E ILUSTRACIONES	7
RESUMEN	8
INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA.....	17
1. EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA	18
1.1. Planteamiento del problema	18
1.2. Pregunta de investigación.....	23
1.3. Objetivos.....	24
1.3.1. Objetivo General	24
1.3.2. Objetivos Específicos	24
CAPÍTULO II: INFANCIA E IMAGINARIO SOCIAL.	25
HACIA UN ESTADO DEL ARTE.....	25
2. INFANCIA E IMAGINARIO SOCIAL. HACIA UN ESTADO DEL ARTE.	26
2.1. Infancia y filosofía: hacia un pensamiento de infancia	28
2.1.1. Infancia, Formación y Potencialidad	28
2.1.2. Infancia, temporalidad y devenir	31
2.1.3. Infancia, lo humano y el lenguaje.....	36
2.1.4. Infancia, poder y control.....	39
2.1.5. Infancia, política y emancipación.....	43
2.2. Infancia e Historia	52
2.2.1. Infancia e historiografía internacional	52

2.2.2.	La infancia en la historiografía chilena.....	60
2.3.	Infancia en las Ciencias Sociales	61
2.3.1.	La infancia y la niñez en la antropología de las edades.....	61
2.3.2.	Relaciones intergeneracionales: Paradigma Adultocéntrico	63
2.4.	Imaginario social.....	67
2.4.1.	El imaginario social en Cornelius Castoriadis	70
2.4.2.	El imaginario social en Juan Luis Pintos	76
CAPÍTULO III: ACTORES SOCIALES, CONTEXTO POLÍTICO E INSTITUCIONAL DE LA UNIDAD POPULAR		80
3.	ACTORES SOCIALES, CONTEXTO POLÍTICO E INSTITUCIONAL DE LA UNIDAD POPULAR.....	81
3.1.	La Unidad Popular	81
3.2.	Política.....	85
3.3.	Discurso.....	92
3.3.1.	El discurso gubernamental en la unidad popular.....	97
3.4.	La política educativa de la unidad popular	99
3.4.1.	El proyecto Escuela Nacional Unificada (ENU).....	104
3.5.	Actores Sociales y Participación Política	111
3.5.1.	Niños y niñas	114
3.6.	Participación política.....	119
3.6.1.	Participación auténtica.....	126
CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA		133
4.	METODOLOGÍA.....	134
4.1.	Carácter y enfoque de la investigación	134

4.2. Tipo de estudio.....	142
4.3. Selección.....	144
4.4. Estrategia de Análisis de la Información.....	146
4.5. Validez y fiabilidad de la investigación	149
4.6. Descripción general del proceso de análisis	152
CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE RESULTADOS	156
5.1. Infancia.....	157
5.1.1. “La felicidad comienza por los niños”: la lucha contra la desigualdad social en la niñez.....	157
5.1.2. El “Hombre Nuevo”: hacia la construcción de una ciudadanía de la niñez y la juventud	163
5.1.3. De pupilos, alumnos y párvulos, a niños estudiantes: la niñez y la escolaridad. 171	
5.2. Participación.	178
5.2.1. Una sociedad que educa y se educa.....	178
5.2.2. Construcción del socialismo y profundización de la democracia .	180
5.2.3. El rol del sujeto como agente de transformaciones	185
5.2.4. La escuela nacional unificada y la participación: la creación de una institucionalidad.....	189
5.2.5. Tensiones discursivas	201
CAPÍTULO VI: CIERRE y CONCLUSIONES	203
6. CIERRE Y CONCLUSIONES.	204
Bibliografía	213
ANEXOS	228

Anexo 1: Política Educacional del gobierno de la Unidad Popular. “El niño único privilegiado”. Discurso de Inicio del año escolar 1971. Salvador Allende. Santiago, Chile.....	229
Anexo 2: Primer Mensaje al Congreso Pleno. “La vía chilena al Socialismo”. Salvador Allende. 21 de Mayo de 1971. Santiago, Chile.	230
Anexo 3: Segundo Mensaje al Congreso Pleno. Salvador Allende. 21 de Mayo de 1972. Santiago, Chile.....	231
Anexo 4: Tercer Mensaje al Congreso Pleno. Salvador Allende. 21 de Mayo de 1973. Santiago, Chile.....	232
Anexo 5: Informe sobre Escuela Nacional Unificada. Ministerio de Educación Pública. Febrero de 1973. Santiago, Chile.....	233
Anexo 6: Ejemplo primera fase de Análisis de Anexo 5.....	234
Anexo 7: Ejemplo segunda fase de Análisis, Fragmentos de los Anexos 1, 2, 3, 4 y 5.	235
Anexo 8: Ejemplo tercera fase de Análisis, con relación al objetivo específico número uno de la investigación. Fragmentos de los Anexos 1, 2, 3, 4 y 5.....	245

ÍNDICE GENERAL DE TABLAS E ILUSTRACIONES

Ilustración 1: El Gobierno Popular lleva gratis a la Escuela a Escolares y Liceanos ¡Suban Cabritos!	1
Ilustración 2: Evolución de la Tasa de Mortalidad Materna, Chile, 1960-1999.....	91
Ilustración 3: Evolución de la Tasa de Mortalidad Infantil, Chile: 1951-1999.	91
Ilustración 4: La Escalera de Participación (HART, 1993).....	124
Ilustración 5: Modelo tridimensional del discurso. Fairclough, 1989.....	148
Ilustración 6: Esquema de la Educación Actual.....	192
Ilustración 7: Esquema de la Nueva Educación (de acuerdo a la ENU)	193

RESUMEN

El propósito de esta tesis es analizar críticamente los imaginarios de infancia presentes en la Política educativa de la Unidad Popular de Chile, entre los años 1970 y 1973. Para orientar la investigación, se formuló un objetivo general: Analizar críticamente los imaginarios de infancia existentes en el discurso de la Política Educativa del Gobierno de Chile durante el periodo 1970-1973, en relación a si se propiciaba en éstos la participación política de los niños y las niñas en un proceso de transformaciones sociales. Conjuntamente, se formularon dos objetivos específicos: 1) Analizar la concepción de infancia y niñez existente en el discurso gubernamental del periodo 1970-1973; 2) Analizar la concepción de participación política de los niños y las niñas contenida en el discurso gubernamental del periodo 1970-1973.

Como metodología, se utilizó el modelo tridimensional de Análisis Crítico de Discurso propuesto por Norman Fairclough, para analizar el discurso gubernamental y comprender los imaginarios de infancia presentes en él.

Los principales resultados apuntan a un Imaginario de Infancia y Niñez que comienza a renovarse a la luz de un contexto de transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales, generándose un intersticio discursivo que modifica la concepción tradicional y hegemónica de niño y niña y su rol como actores sociales.

INTRODUCCIÓN

La infancia es conceptualizada desde diversas perspectivas filosóficas, ideológicas, culturales, socio-históricas, psicológicas, jurídicas y pedagógicas, por mencionar saberes que se disputan su significado, queriendo asirlo para sí; en el sentido analítico de la conceptualización, el punto de vista del observador respecto de su “objeto” implica dos fenómenos: por una parte, la definición de éste, y por otra, la definición de las ideas que se relacionan con el mismo.

En este entendido, las concepciones de la infancia como conceptualizaciones serían una construcción, por tanto, su ideario varía según las circunstancias socio-históricas en las que se inserta; esta diferenciación se visibiliza cuando se distingue que los y las infantes han cambiado, pero al mismo tiempo, han variado las ideas que se tejen entorno a ellos y ellas (ALZATE, 2001; ARIES, 2006; BUCKINGHAM, 2002; DEMAUSE, 1991; GRAU, 2011; ROJAS, 2010).

A lo largo de la historia, niños y niñas han recibido distintas denominaciones. La designación ha sido propia de los adultos y las adultas, quienes desde una posición hegemónica (arriba) han ‘nombrado’ (etiquetado, denominado) y ‘definido’ (distinguido características, en este caso, atribuyéndolas) a niños y niñas (abajo). Esta relación jerárquica ha estado amparada en un modelo de sociedad adultocéntrica, que determina los imaginarios mediante los cuales una clase etaria representa y se relaciona con otra. En este caso, la relación de los adultos y las adultas con los niños y las niñas, está tensionada por elementos culturales, sociales e históricos que ubican a ambos colectivos en planos opuestos, con una concentración de poder en la clase adulta, respecto de la niñez (DUARTE, 2012). Entonces, el ejercicio de designar al otro o la otra bajo estas condiciones, implica objetivarlo, y por ende reducirlo a calidad de objeto, susceptible de ser analizado, diseccionado y moldeado a voluntad, por parte del sujeto que lo observa, en este caso el adulto o adulta (FOUCAULT, 2002; LOYOLA, 2008).

En su origen latino, Infancia significa “el que no habla” (in, prefijo negativo y fari, verbo), la designación de Infans no era utilizada solamente para señalar a los niños y las niñas y su no dominio del lenguaje verbal, sino también para distinguir a las personas que estaban privadas de su derecho a voz, impidiendo así su participación en la vida pública y política. El hecho de mirar a la niñez como una categoría sin voz, legitimaba la posición de los adultos y de las adultas, que se veían (y se ven, por cierto) en la obligación de designarla, ya que niños y niñas no estarían en condiciones de hacerlo, por carencia del habla. Cabe preguntarse entonces, cuándo niños y niñas son considerados como portadores de una voz que se torne discurso válido frente a los adultos y las adultas y si eso ocurre dentro de la niñez. A este respecto, designar a la niñez como infancia implica silenciarla, excluirla, considerarla como un espacio vacío en la vida del hombre y la mujer, desde el supuesto de que no tiene nada que decir. En definitiva, designar a niños y niñas como infancia es no mirarlos como interlocutores e interlocutoras válidos y válidas (ROJAS, 2004).

La exclusión de la vida pública y política de niños y niñas, es una clara señal de discriminación. La infancia no participa en la toma de decisiones en la sociedad a la que pertenece (ni en otras), pese a que muchas veces son directamente afectados y afectadas por ellas; sus necesidades, anhelos y demandas son definidas nuevamente por los adultos y las adultas, que habiéndolos reducido mediante el ejercicio de la designación, dicen (o piensan) tener conocimiento de los elementos previamente mencionados y por tanto, están en condiciones de decidir por este otro u otra incapacitado o incapacitada, que sigue esperando su turno para hablar. Esta exclusión política también se materializa en las ciencias sociales, ya que según ARIES (2006), el surgimiento de la categoría social de infancia emerge al alero de la modernidad, a mediados del siglo XIX. Sin embargo, la exclusión de la infancia no es absoluta. En la actualidad los niños y las niñas son convocados y convocadas a participar de la vida social no desde la política (que los y las excluye), sino desde el mercado, que negocia su participación en términos de consumo.

La infancia es también, desde la mirada adulta, una construcción inacabada, imprecisa, no válida en y por sí misma, sino por el proyecto de hombre y mujer que esconde; es en términos aristotélicos, un ser en potencia. Cuando niños y niñas crezcan y “sean grandes”, constituirán un ser en acto, que desde la mirada occidental es adulto y no anciano. Siguiendo con esta lógica adultocéntrica y materializada en la disminución, de la cual son presa niños y niñas, ha existido un constante interés biopolítico y demográfico tendiente al control efectivo de la población, mediante el uso y abuso de las categorías etarias; en este contexto, la infancia ha tenido un lugar protagónico, ya que ha sido tomada por múltiples discursos, que en su afán aparentemente protector, han creado leyes e instituciones que finalmente han terminado de enclaustrar y tornar dóciles sus cuerpos (FOUCAULT, 2002).

Estas reflexiones iniciales retrotraen a preguntas asociadas a las posibles implicancias de adentrarse en la investigación de la infancia y la niñez, desde una perspectiva comprensiva, que pretende situar el trabajo investigativo en un contexto de tensiones, quiebres y limitaciones de tipo generacional. ¿Cómo deberían los adultos acercarse a la investigación de infancia y niñez? ¿Qué elementos serían imprescindibles para que los trabajos tengan validez metodológica? ¿Qué sentido tiene investigar a la infancia y la niñez si no se contribuye a la reflexión y la mejora de sus condiciones vitales como sectores sociales oprimidos? Ante estas reflexiones que comienzan a situar concretamente este trabajo, se presenta un asomo de respuesta desde el acervo investigativo de la niñez y la juventud en Latinoamérica:

“la investigación en niñez y juventud actualmente debe fortalecer su compromiso ético y político en la construcción de nuevas categorías y metodologías que logren dar cuenta de la pluralidad, multidimensionalidad, movilidad, tensión e intersubjetividad que converge en la juventud como categoría de análisis, como construcción social e histórica, como experiencia vital y como asunto público.” (ALVARADO S. V., 2012)

La investigación en infancia y niñez, entonces, posee un doble sentido de emergencia, tanto por el quehacer metodológico a construir en el mismo camino, como por el compromiso ético y político de los investigadores y las investigadoras, que al relacionarse investigativamente con estas categorías, lo hacen desde un nivel intelectual, que da cuenta de las categorías a nivel de pensamiento y al mismo tiempo, en un nivel accional, que permite dialogar con los niños, niñas y jóvenes de quienes se pretende conocer o comprender, aspirando a generar transformaciones en lo que de ellos y ellas se dice y se piensa, que contribuyan a la mejora de sus condiciones de existencia.

“En este sentido es imprescindible romper este círculo vicioso y poner en diálogo el conocimiento generado desde la academia sobre los mundos, sentidos, prácticas y lugares infantiles y juveniles, y aquel que se deriva de la emergencia y puesta en escena de las políticas sociales y económicas en nuestros países, para proponer lineamientos y prácticas pertinentes que impacten la calidad de vida de los niños, niñas y jóvenes del continente y que hagan viable la apertura de sus posibilidades y el fortalecimiento de sus capacidades y libertades” (ALVARADO S. V., 2012)

Investigar infancia y niñez en Latinoamérica implica reconocer el contexto de desigualdad social que históricamente ha incidido en la construcción de subjetividad de los niños y las niñas, y en las concepciones de los adultos y adultas con respecto a ellos y ellas, que, como se mencionó anteriormente, son gravitantes al momento de la construcción de la vida política de ambas generaciones, puesto que son los adultos y las adultas quienes deciden como han de vivir estos niños y estas niñas y qué lugar tendrán en la sociedad.

La intencionalidad de los estudios de infancia y niñez en Latinoamérica, entonces, no aspiraría a la producción de un tipo de conocimiento neutro o técnico, un dato o visión estadística, sino que requiere hacerse cargo del contexto de precariedades y violencias, tomando posición frente a éste y a las consecuencias que podrían desencadenarse cuando se concluya la investigación y se genere un nuevo saber. Respecto de esto, Bustelo señala que, la infancia y la niñez entran en la construcción de

esta utopía de una sociedad mejor, propia de la realidad latinoamericana, como parte de un campo histórico:

“La infancia es un campo social e histórico. Por campo entendemos el espacio de luchas sociales y discursivas para regular la reproducción o recomposición del statu quo. Histórico quiere decir que hay una temporalidad en donde esas luchas se configuran o reconfiguran surgiendo así nuevas discursividades. En este contexto:

1) La infancia es una categoría antagónica con la adultez que es su exterior constitutivo. Pero la relación adultez-infancia es una relación de dominación (f). Opera, principalmente, vía el concepto de sociedades de control. La maduración y la socialización son dispositivos conceptuales centrales que son profundamente cuestionados en este proceso.

2) La infancia es una categoría estructural y no transitoria. Pero estructural en el contexto de una relación de dominación. Perspectiva crítica hacia la clásica teoría del desarrollo infantil que concibe a la infancia con un telos definitivo que culmina en la adultez.

3) La infancia es una categoría intercultural y de fuerte contenido contra el paternalismo adulto. La infancia no es principalmente una teoría protectora pues mientras más protección hay menos autonomía y menos actoralidad.

4) La infancia es una autonomía (36 p.58) en el contexto de una heteronomía social planteada como proyecto y construcción política. Se trata de autonomía con pertenencia social y no la autonomía pensada como proyecto individual.

5) La infancia es una diacronía, es una discontinuidad con el orden del statu quo. La infancia no es una fotocopia de la generación adulta. Se trata de un proceso diacrónico y no una sincronía con el orden adulto.

6) La infancia es una categoría emancipatoria y como tal implica una teoría del cambio social. El devenir de la infancia, en tanto que transporta lo nuevo, coincide con la construcción de una sociedad justa. Y aquí se junta con la actitud utópica como principio crítico-regulativo de la práctica política. (BUSTELO, 2012, págs. 294-295)

Atendiendo a estas consideraciones y a la problemática que se abordará en este trabajo, es necesario afirmar que: pensar en Chile entre 1970 y 1973, es pensar en un momento histórico que se detuvo violentamente; en niños y niñas y trabajadores de la educación (por circunscribir a los actores que se mencionarán en este estudio) que vieron truncado un proyecto político, porque atentaba contra los intereses de la élite y por tanto, debía ser aplastado y silenciado. En este sentido, la imagen del periodo, se asemeja a la relación de esta sociedad adultocéntrica con los niños y las niñas, en la que se impide

pensar lo no pensado, puesto que los márgenes están férreamente instaurados y, bordearlos implica disputar la hegemonía del poder. La experiencia política de construcción amplia que se generó en el marco de la Unidad Popular, está marcada por esta búsqueda de encontrar nuevos modos de hacer y de relacionarse, suspendiendo los cánones tradicionales; esta búsqueda es, en algunos casos, la que realizan los niños y las niñas al educarse y ser educados y educadas.

El cuestionamiento profundo de esta metáfora retrotrae a una pregunta que se constituyó en una constante durante el desarrollo de mi formación: la pregunta por la emancipación y su validez y viabilidad como objetivo de la praxis educativa, al relacionarse con los niños y las niñas en el periodo temprano de construcción de su subjetividad.

Esta investigación aspira en parte, a reconstituir un momento socio-histórico de la relación de la adultez y la infancia, en un periodo en que esta pareció ampliarse y repensarse y, constituye también un ejercicio para instalar la pregunta por la emancipación en la educación, desde la óptica de la participación política de la niñez en la sociedad de los adultos.

Como licenciada de educación y futura educadora de párvulos y escolares iniciales, tuve un encuentro temprano con la política educativa de la unidad popular, del que surgieron múltiples preguntas y reflexiones cruzadas con motivaciones personales y antecedentes biográficos. Pensar y repensar la educación es un ejercicio necesario, para tener claridad respecto de nuestra posición frente a nuestro trabajo y quehacer disciplinar; este ejercicio no es aséptico en su realización misma, como tampoco lo son las ideas que surgen de su concreción. Cuando pensamos en la praxis educativa como un ejercicio neutro, centrado meramente en el hacer, dejamos al margen a las personas con quienes trabajamos, nuestra posición respecto de ellas y las ideas que surgen de estas relaciones. Freire plantea que la neutralidad no existe en la educación, y si existe es

bajo el ocultamiento de una posición político-ideológica, que se utiliza como medio para dominar a los otros y las otras, bajo este velo de aparente neutralidad. En este sentido, mi relación con el problema de investigación no es neutra y no considero éticamente adecuado ocultarla, por más que el rigor científicista así lo demande.

El trabajo que se presenta a continuación, se organiza en seis capítulos:

El capítulo uno, “El Problema y su importancia”, da cuenta de la problemática específica a tratar, los imaginarios de infancia en la política educativa de la unidad popular, planteando la pregunta de investigación y los objetivos.

El capítulo II, “Infancia, niñez e imaginario social. Hacia un estado del arte”, incluye el despliegue de antecedentes y herramientas teórico-conceptuales que acompañan a esta investigación, como soporte y orientación al momento de interrogar a la infancia, la niñez y los imaginarios sociales. Existe un énfasis en antecedentes de tipo filosófico, puesto que como se ha señalado y se profundizará, la complejidad del objeto de estudio requiere ser resuelta desde una mirada interdisciplinaria, que posibilite la profundidad de las reflexiones en torno a la problemática, contribuyendo a la comprensión profunda del fenómeno a estudiar, analizándose entonces los fundamentos de las relaciones entre infancia y niñez con: la idea de formación, la política, el lenguaje, la temporalidad, la disciplina y la emancipación. Estos antecedentes y discusiones filosóficas, son acompañados del acervo de la historiografía nacional e internacional, de elementos propios de la antropología social y la sociología, como son los conceptos de adultocentrismo e imaginarios sociales, siendo abordados éstos últimos desde la producción teórica de Cornelius Castoriadis y Juan Luis Pintos.

En el capítulo III, “Sujeto, contexto político e institucional de la Unidad Popular”, se presentan antecedentes teóricos, socio-históricos y empíricos que dan cuenta del contexto de situación del discurso de la infancia y la niñez durante el periodo en el que se circunscribe la investigación; los antecedentes que aquí se presentan,

pretenden acotar la comprensión del fenómeno desde una mirada más concreta y local. Los antecedentes se organizan en torno a elementos como: política, discurso, actores sociales y participación.

El capítulo IV, da cuenta de las posiciones y decisiones que fundamentan esta investigación en el marco de las ciencias sociales y su producción de conocimiento científico, vinculado a la utilización del método. Se clarifican los supuestos epistemológicos, el enfoque y carácter de la investigación, la posición paradigmática, el tipo de estudio, la selección, la estrategia de análisis de la información que se utilizó y las reflexiones en torno a los criterios de validez y fiabilidad, finalizando con una descripción acuciosa del proceso de análisis crítico de discurso efectuado.

El capítulo V, “Análisis de resultados”, da cuenta de las últimas fases del proceso de análisis crítico de discurso al que se sometieron los discursos oficiales de la época, en relación con los objetivos de investigación generales y específicos, que ordenan también la presentación de los resultados, acompañados de sub-categorías, como unidades de sentido que emergen del análisis.

El capítulo VI, “Cierre y Discusión”, presenta las conclusiones que se desprenden del trabajo, en conjunción con la opción metodológica adoptada, los objetivos de investigación y la posible respuesta a la interrogante que sustenta este trabajo. Al mismo tiempo, presentan algunos elementos que emergen del proceso, que no están ligados estrechamente a la pregunta y los objetivos, pero que se relacionan con la temática del problema y podrían posibilitar el surgimiento de futuras investigaciones.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA

1. EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA

1.1. Planteamiento del problema

El periodo socio-histórico atingente a este estudio, remitido a los años de 1970, 1971, 1972 y 1973, en Chile, presenta una imagen de los niños y las niñas que surge, en algunos casos, para representar consignas ideológicas, tanto desde el gobierno como desde la oposición, construyendo o dando cuenta así de un imaginario sobre la infancia, que responde a las pautas socio-culturales del periodo (ROJAS, 2010). Los niños y las niñas aparecen entonces citados en distintos discursos, en editoriales de prensa, en la propaganda electoral y también las publicaciones infantiles. En los discursos presidenciales y las políticas educativas, la presencia de los niños y las niñas es frecuente; se alude preferentemente a la dimensión asistencial de la cobertura de sus múltiples necesidades nutricionales, de salud, socio-educativas, entre otras, argumentando que del futuro de los niños y las niñas y su bienestar, depende el crecimiento y desarrollo de la nación (ROJAS, 2010).

Esta irrupción de los niños y las niñas, en un escenario sociopolítico de profundas transformaciones no constituye un hecho aislado, sino que puede considerarse un indicio del surgimiento en paralelo de una nueva concepción de niño y niña, que comienza a delinearse en los mismos discursos políticos, publicaciones y en el discurso pedagógico de las instituciones formadoras de educadoras de párvulos; esta concepción renovada incluye un énfasis que traspasa la dimensión meramente biológica de la infancia, concebida como una etapa del desarrollo humano, enmarcada en un rango etario predefinido y con un nivel de objetivación que determina lo que estos sujetos estarían en condición de no hacer y de hacer, relegando entonces la definición del colectivo desde la carencia. La novedad se encarna en una mirada hacia los niños y las niñas que les valora como sujetos, dotados de pensamiento y de una necesidad de comprender la realidad, generando así una definición desde la potencialidad.

Este intersticio discursivo, en el que la concepción de niño y niña pareciera dejar de responder únicamente a la categoría de infancia para tornarse en niñez, se genera al mismo tiempo en que el país se instituye una nueva coalición, que agrupa a un sector de la izquierda: la Unidad Popular. Esta fue una coalición de partidos políticos, conformada por el Partido Comunista (PC), el Partido Socialista (PS), el Partido Radical (PR) y el Movimiento de Acción Popular Unitaria (MAPU), que se configuró en 1969 en la antesala de la elección presidencial de 1970; esta agrupación de partidos de izquierda y centro izquierda se articuló para alcanzar la presidencia de la república y materializar un programa de gobierno que pretendía construir el camino hacia el socialismo, mediante la elaboración de reformas políticas en la economía, la educación, la salud y vivienda, además de la cultura.

En este sentido, el periodo 1970-1973 se caracterizó por el impulso de políticas educacionales encaminadas a transformar el sistema educativo bajo los lineamientos del programa de gobierno anteriormente mencionado; el diseño de estas políticas se constituyó en el Proyecto de Escuela Nacional Unificada (ENU). El proyecto ENU fue un reflejo de la política educativa de la Unidad Popular, que vio en esta un camino para la formación de un nuevo individuo (el hombre nuevo) y una nueva sociedad (socialista y revolucionaria), a través de la democratización tanto estructural, como en el acceso y articulación efectiva a los distintos niveles educativos, rescatándose un impulso especial por la apertura al nivel de Educación Parvularia y la Educación Superior (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1973; NÚÑEZ, 2003; RUBILAR, 2004).

Entre el 13 y el 16 de Diciembre de 1971, bajo el gobierno de la unidad popular, se llevó a cabo el primer Congreso Nacional de Educación, organizado por el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE) que contó con la participación de diversos actores sociales del área educacional. La realización de este congreso fue el comienzo de una serie de discusiones orientadas a la implantación de un nuevo sistema educativo construido por la ciudadanía y el gobierno popular, de modo de solucionar la

crisis que atravesaba el sistema educacional en ese entonces. Las discusiones contaron con participación de distintos sectores sociales, ideológicos y políticamente diversificados, permitiendo así generar un espacio de debate y construcción colectiva en el marco de un modelo de participación auténtica.

Uno de los números de la revista de educación de la época pone especial énfasis en las nuevas medidas orientadas a la formación de educadoras y asistentes de educación en menor tiempo para cubrir la nueva demanda, ante la apertura de una importante cifra de jardines infantiles, algunos de ellos dependientes de la recientemente inaugurada Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y otros particulares (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1972). En esta línea, el rol que desempeñó el Departamento de Educación Preescolar de la Universidad de Chile fue crucial, ya que permitió resguardar la calidad de la formación de las nuevas educadoras, así como también comenzar a construir una propuesta curricular adecuada para el nivel.

El nivel de Educación Parvularia se considera como relevante dentro del proceso, puesto que se aprecia como una oportunidad de atender tempranamente al desarrollo de los niños y las niñas, desde el punto de vista nutricional y educativo, y permitir también que las mujeres madres pudiesen incorporarse al trabajo. En uno de sus discursos el presidente Allende, señala:

“Como médico, tantas y tantas veces en todas las tribunas, he señalado la tremenda injusticia y lacra social que entraña que en una sociedad injusta, un porcentaje elevado de niños no pueda tener igualdad de posibilidades, de desarrollar sus capacidades, porque sus padres no tuvieron cómo alimentarlo. Si hay algo que señala la injusticia increíble de este sistema, es que en Chile hay 600 mil niños con menor capacidad intelectual, porque no recibieron las proteínas en los primeros meses de su existencia. Hoy sabemos que el rendimiento intelectual puede ser disminuido hasta en un 40%, cuando el niño recién nacido no se alimenta en condiciones normales. Y por eso, de la misma manera, señalamos que la Escuela es para algunos niños continuación del hogar, pero no lo es para la gran mayoría de nuestros niños cuyos padres, lamentablemente, no pueden satisfacer sus preguntas, el porqué, que es lo que siempre dicen los niños frente a los problemas diarios que confrontan. Un padre analfabeto es un padre que no puede enseñarle el lenguaje al niño ni explicarle

siquiera, sencillamente, los procesos del mundo, de la sociedad y de la patria. Por ello, nosotros señalamos que la lucha sin cuartel en que estamos empeñados es hacer factible las posibilidades iguales, para que se desarrollen en condiciones similares las capacidades de los niños, al margen de las contingencias de una sociedad injusta, que abre todas las posibilidades a unos pocos y cierra las posibilidades a la inmensa mayoría de nuestros niños” (ALLENDE, 1971)

Recientemente, se han acrecentado los estudios historiográficos sobre la infancia en el país; a pesar del acervo en esta materia, los aportes no se han sistematizado ni institucionalizado, como en la tradición europea y anglosajona, representada principalmente por Philippe Ariés y Lloyd de Mause (ROJAS, 2001). Sobre el periodo que comprende esta investigación, se ha indagado en la política educativa, su construcción y alcances socio-políticos, revelados en las apreciaciones del mundo social frente a su implementación, que se vio interrumpida por el golpe militar del 11 de Septiembre de 1973. Asimismo, los imaginarios de infancia existentes, han sido descritos y categorizados por la incipiente tradición historiográfica de la infancia, encabezada por los aportes de Jorge Rojas Flores, María Angélica Illanes, Gabriel Salazar y Julio Pinto, entre otros y otras.

La relación entre las políticas públicas y los imaginarios de infancia en la unidad popular, ha sido analizada de manera tangencial a través de los mencionados estudios, y las investigaciones realizadas desde el 2000 hasta ahora¹; no se han realizado investigaciones aún que traten específicamente sobre esta problemática.

Los imaginarios socio-culturales son un elemento fundamental al momento de analizar cómo un determinado colectivo piensa y construye significados sobre otro colectivo que representa. En este sentido, develar los imaginarios sociales existentes

¹ El número de investigaciones abocadas al estudio de la ENU y a las propuestas socio-culturales de la Unidad Popular se acrecentó durante la última década, especialmente en trabajos de investigación (seminarios, memorias y tesis) de estudiantes de pedagogía. Durante el periodo anterior, las investigaciones sobre la ENU fueron encabezadas principalmente por estudiantes de leyes, que analizaban los alcances jurídicos de la propuesta educativa.

durante el periodo 1970-1973 en Chile, puede contribuir a la comprensión de las políticas públicas formuladas para la infancia durante ese periodo, tanto en su génesis como en su debate, que involucró a distintos actores sociales, en un contexto socio-político que se vio truncado por el uso de la violencia militar contra civiles.

Las tensiones ideológicas del periodo permiten situar interrogantes referidas a la participación de los niños y las niñas en la escena política, ya sea en el diseño de las políticas mencionadas o en otras esferas de la sociedad; del mismo modo, es posible preguntarse sobre las implicancias que hubiese tenido la materialización la política educativa de la Unidad Popular: qué tensiones podrían haber surgido en las relaciones entre adultos y adultas y niños y niñas, qué transformaciones culturales podrían haberse suscitado.

La disputa en el campo discursivo de la infancia y la niñez sigue estando presente en el país al momento de pensar en la educación de los niños y las niñas. En los últimos años, se han introducido modificaciones curriculares que dan cuenta de un modelo de ser humano que se quiere formar, en concordancia con un sistema económico y socio-cultural, como lo es el capitalismo neoliberal, que desde una posición hegemónica, permea el debate de la sociedad civil y de la clase política, respecto del lugar de los niños y las niñas, de sus intereses y necesidades. Se podrían citar acá la supresión de áreas del saber que son apartadas del currículum escolar y la obligatoriedad que se instaure frente a algunos niveles del sistema, como lo son la eliminación y reducción de las horas de arte, música y filosofía, la obligatoriedad de la educación media y del segundo nivel de transición en educación parvularia. Al realizarse éstas modificaciones, los niños y las niñas que asisten a la escuela no fueron siquiera consultados y consultadas.

Uno de los temas puestos en el debate público, que se genera raíz de la irrupción de los actores sociales emergentes, los niños y niñas, jóvenes y adolescentes, es la

calidad del sistema escolar actual, que se ve tensionada por la búsqueda de un sentido² que convoque a éstos actores a querer educarse y a ejercer su derecho a la educación, poniendo en entre dicho la potestad de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (L.O.C.E). Esta movilización, recogida en los medios de comunicación de masas como “Revolución Pingüina” dio cuenta de la capacidad de agenciamiento de los y las estudiantes secundarios, que presentaron nuevas formas de organización y participación política, como las asambleas, evidenciando una comprensión de la democracia que profundizaba la tendencia a la representatividad como criterio fundante, para abrir paso al ejercicio directo de la soberanía, en condiciones de igualdad y de valor de lo colectivo.

¿Son los pingüinos y las pingüinas herederos y herederas de los cabros chicos y las cabras chicas? Los flujos de historicidad se visibilizan a nivel discursivo, a través de regularidades y de la acumulación de una experiencia que se va compartiendo. Puede entonces que este intersticio discursivo que aquí se analizará haya persistido en el imaginario colectivo y emerja de tanto en tanto, cuando los niños y las niñas alzan la voz y los adultos guardan silencio.

1.2. Pregunta de investigación

¿Los imaginarios de infancia existentes entre el periodo de 1970-1973 posibilitaban discursivamente la participación política de los niños y las niñas en el marco de un proceso definido como revolucionario?

² La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, fue una de las últimas modificaciones legislativas aprobadas en dictadura militar. El año 2009 esta ley fue reemplazada por la Ley General de Educación (LGE), durante el gobierno de Michelle Bachelet Jeria.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General

Analizar críticamente los imaginarios de infancia existentes en el discurso de la Política Educativa del Gobierno de Chile durante el periodo 1970-1973, en relación a si se propiciaba en éstos la participación política de los niños y las niñas en un proceso de transformaciones sociales.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Analizar la concepción de infancia y niñez existente en el discurso gubernamental del periodo 1970-1973.
- Analizar la concepción de participación política de los niños y las niñas contenida en el discurso gubernamental del periodo 1970-1973.

**CAPÍTULO II: INFANCIA E IMAGINARIO SOCIAL.
HACIA UN ESTADO DEL ARTE**

2. INFANCIA E IMAGINARIO SOCIAL. HACIA UN ESTADO DEL ARTE.

Los niños y las niñas son definidos y designados colectivamente como infancia y niñez. Pese a las implicaciones semánticas y sus diferencias, ambos términos son utilizados habitualmente como sinónimos o equivalentes.

La denominación que se utiliza para identificar y definir a estos actores sociales, conlleva dos dimensiones: la biológica, enriquecida por los aportes de disciplinas científicas que caracterizan a los sujetos desde lo fisiológico, amparados en los aportes de las teorías del desarrollo humano y, la socio-cultural, que conceptualiza a los sujetos desde una vertiente cultural, en relación con la sociedad en su conjunto y con los pares.

En este sentido, la infancia y la niñez suelen ser asociadas a un periodo etéreo, puesto que la edad permite configurar una tipificación de sujeto dotado de una serie de características peculiares, atendiendo a la base biológica del desarrollo (crecimiento del cuerpo, desarrollo de los órganos y funciones sexuales, desarrollo neuronal), pero que de todos modos, no debería universalizarse, puesto que es un indicador que varía de sociedad a sociedad y está históricamente situado por: la cultura de origen, las condiciones socio-económicas que exigirán tiempos variables de incorporación a la vida adulta (FRIGERIO & DIKER, 2008).

La infancia y la niñez constituirían entonces periodos de la vida humana que son resultado de procesos de construcción social, de diálogos y tensiones entre discursos que se disputan los significados para intentar trazar el devenir de la vida de los niños y las niñas como sujetos encarnados, y como colectivo en oposición a los adultos y adultas.

La etimología de la palabra Infancia ha sido analizada por Giorgio Agamben (2007) quién ha puntualizado que el término proviene del latín In-Fari (sin voz); en este

sentido, definir a los niños y las niñas como infancia es apelar a una identidad basada en la carencia de voz, de lenguaje. Los infantes son aquellos que al no estar dotados de habla, no participan activamente de la construcción de cultura, sino que deben esperar dominar la lengua para poder interactuar con los otros y las otras que sí la poseen.

En la antigüedad, la condición infantil no era exclusiva de los niños y las niñas, sino que también definía a quienes estaban privados de participación política: esclavos, mujeres, pobres. La exclusión política de estos actores se materializaba en la privación del derecho a la voz pública.

La etimología de la palabra Niñez, es un poco más compleja. La palabra niño registra entre sus raíces, un origen referido a la voz infantil *ninnus* (según la rae), una voz expresiva onomatopéyica, mediante la cual se refleja el sonido que emiten los infantes al balbucear. Hablar de la niñez implica definir a un otro u otra niño o niña no desde la carencia de, sino desde una condición vital caracterizada por la edad (desde el nacimiento hasta los dieciocho años, en Chile) y la relación con otras generaciones (juventudes, adultez, vejez). En este sentido, Cortés (2009), señala que en algunos trabajos se utiliza la denominación de niñez para dar cuenta de sujetos niños y niñas que gozan del amparo en un régimen de derechos (Convención Internacional de Derechos del Niño y Derechos Humanos), que han sido recogidos en la legislación actual del país.

Es pertinente aclarar que el uso de los términos infancia y niñez implica también dos aristas; por una parte, se utilizan para evocar a los sujetos niños y niñas y por otra, para referirse a las ideas y construcciones teóricas que se han elaborado sobre estos sujetos como colectivos, distinguiéndolos de otros sujetos (CORTÉS, 2009)

En esta investigación se utilizarán ambos términos, según corresponda al contexto de enunciación y las diferencias semánticas implicadas. Hablar de infancia remitirá a la concepción de niños y niñas como sujetos silenciados y silenciadas, en

oposición a la niñez, que tendría la posibilidad de expresar sus intereses o inquietudes o, en los casos en que los adultos y las adultas se dirijan a los niños y las niñas como colectivo sin el afán de silenciarlos y silenciarlas.

2.1. Infancia y filosofía: hacia un pensamiento de infancia

2.1.1. Infancia, Formación y Potencialidad

“El principio de toda obra es lo principal...
porque entonces se forma e imprime el tipo
que alguien quiere diseminar en cada persona”
Platón, La República, II, 377 a-b.

Pensar la infancia desde la perspectiva platónica implica realizar algunas consideraciones previas. Primero, Platón concibe un orden temporal cronológico lineal, por tanto, el devenir humano se sitúa en un tiempo secuenciado y medible, independiente de la experiencia. Se es primero niño y niña y luego adulto y adulta; llegar a la adultez implica entonces superar a la infancia.

El filósofo griego concibe a la infancia como un estadio de desarrollo habitado por los niños y las niñas, que deben ser educados por los adultos y las adultas de la polis, quienes deben “imprimir” en ellos y ellas la virtud (areté), que permitirá que estos sujetos logren incorporarse a la vida constituyéndose como “buenos ciudadanos”. La idea de ciudadanía en Platón se refiere a los planos ético, estético y político, por tanto, la educación que se entregue a los niños y niñas debe ejercerse en estos términos, todo con el fin de construir un mundo más bello, más justo y mejor. (KOHAN, Infancia y Filosofía, 2009)

La relación entre adultos y adultas, niños y niñas, estaría enmarcada entonces por la idea de formación: la infancia es una categoría social que puede confluir en una contribución al bien común, en la medida en que se eduque adecuadamente para ello. La

transformación social se lograría entonces, a través de una estrategia individual, en la que los adultos y las adultas ejercen dominio para que los niños y las niñas dejen de ser lo que son y sean lo que ellos no han logrado ser.

La preocupación platónica por la infancia reviste dos cuestiones fundamentales: una cuestión ética, referida a los preceptos que se consideran como relevantes para el bien común y una cuestión pedagógica, que retoma las consideraciones éticas, pero la traslada a la dimensión política del educar, puesto que mediante lo que se enseña, se espera influir en el desarrollo de la vida política de la polis y su devenir hacia un objetivo que se aprecia como mejor, que simultáneamente promueve el desarrollo del sujeto hacia lo que le es propio, según su virtud y su esencia racional.

La imagen de la infancia como potencialidad, que si bien corresponde al desarrollo teórico aristotélico, en Platón tiene implicancias en el modo de concebir a los sujetos concretos que la habitan; por una parte, la infancia podría desarrollarse según la determinación del alma del sujeto (anímica, apetitiva, racional), distinguiendo así el lugar que el sujeto ha de ocupar en la escala social de la polis y; por otra, una condición de inferioridad frente al adulto (varón, virtuoso y mayor), que es quien encausará las posibilidades encarnadas en el niño y la niña. La posibilidad implica entonces una condición de ser imperfecto, que el filósofo adosa a la condición de ser humano, haciéndose necesaria entonces la acción de un otro o una otra para perfeccionar (se). Esta es la acción educativa que se va depurando de generación en generación.

Aristóteles plantea que los seres humanos pueden clasificarse como “seres en potencia” y “seres en acto”, teniendo ambas condiciones atributos asociados al modo en que se les concibe respectivamente, y qué acciones estarían o no en condición de realizar. Los niños y las niñas al ser considerados como seres en potencia, no serían alguien definido, sino que alguien por definir/se. La potencialidad implicaría entonces una negatividad del ser en acto:

“esa potencialidad, ese ser potencial, esconde, como contracara, una negatividad en acto, una visión no afirmativa de la infancia. Poder ser cualquier cosa en el futuro cobija un no ser nada en el presente. No se trata de que los niños ya son, en estado de latencia o virtualidad, lo que irán a devenir; en verdad, ellos no tienen forma alguna, son completamente sin forma, maleables y, en cuanto tales, podemos hacer de ellos lo que queramos” (KOHAN, 2004, pág. 53)

Esta concepción de infancia da origen a la elaboración de la pedagogía como disciplina científica, sobre todo en la fase moderna de su sistematización, y al mismo tiempo sostiene a los discursos políticos que, observan a los niños y las niñas como sujetos que les permitirán proyectar un ideal de sociedad a futuro, sin considerarles necesariamente por lo que son en el “presente”. Los niños y las niñas, desde esta perspectiva, tienen valor para la política, en la medida en que pueden constituirse en adultos y adultas funcionales a un determinado discurso imperante, que tendría como fin la reproducción y afianzamiento de un sistema en su totalidad.

“El ser es temporal, o sea, el tiempo define el ser. Por eso, lo mejor que le puede pasar a un niño o una niña es crecer. La trayectoria del desenvolvimiento humano culmina en el adulto racional, autónomo, dueño de sí mismo. El ciclo de madurez es sinónimo de progreso lo que, a su vez, equivale a desarrollo. Esta concepción lineal y unitaria del desarrollo humano oculta las condiciones de su producción discursiva hoy dominante y se convierte entonces en proyecto político y cultural que frecuentemente los “científicos” vienen a legitimar.” (BUSTELO, 2012, págs. 289-290)

La dimensión negativa de la infancia como posibilidad en Platón reviste entonces el riesgo de aniquilar las posibilidades transformadoras que podrían asociarse a la experiencia de la infancia, entendiendo esta como una ruptura de la continuidad, un nuevo comenzar para lo humano. Este horizonte poco esperanzador puede modificarse al resignificar esa potencia desde la posibilidad libre de los mismos sujetos de auto-determinarse, descubrirse y dialogar en condiciones de igualdad política con los adultos y las adultas. Pero como la evidencia indica, el escenario intermedio se caracteriza por la incorporación de un marco normativo que, mínimamente, ha permitido que los niños y las niñas puedan participar con mayor libertad del mundo social:

“Además, está el hecho adicional, y muy decisivo, de que desde tiempos inmemoriales, en nuestra tradición de pensamiento político, nos acostumbramos a considerar que la autoridad de los padres sobre los hijos, de los profesores sobre los alumnos, era el modelo según el cual debíamos entender la autoridad política. Este modelo, que ya encontramos en Platón y en Aristóteles, es lo que da una ambigüedad extraordinaria al concepto de autoridad en política. Ante todo, se basa en una superioridad absoluta que nunca puede existir entre adultos y que, desde el punto de vista de la dignidad humana, jamás debe existir.” (ARENDRT, 1996, pág. 202)

2.1.2. Infancia, temporalidad y devenir

“El tiempo de la vida es un niño
que juega un juego de oposiciones.
De un niño, su reino”
Heráclito, Fragmento 52

“La mariposa no puede recordar que ha sido oruga
así como la oruga no puede adivinar que será mariposa
porque los extremos del mismo ser no se tocan”
Enrique Lihn, Para Andrea.

El espacio y el tiempo son parte del escenario en el que transcurren las interacciones entre los distintos actores sociales; se puede afirmar que las relaciones con otros y otras se enmarcan en una realidad temporal y espacialmente situada. Esto se puede constatar en los antecedentes históricos que dan cuenta de las transformaciones sociales y en cómo estas transformaciones se ven evidenciadas en los modos de ser, de pensar, de experimentar en el mundo y con otros y otras. La historiografía europea referida a la infancia ha postulado que existen periodos prolongados de tiempo, que pueden caracterizarse tanto por la manera en la que los adultos y las adultas conciben a la infancia, como por la manera en que se relacionan con los niños y las niñas.

¿A qué factores o elementos puede atribuirse este devenir en las relaciones entre la infancia, la niñez y la adultez? Ya se mencionó la macro dimensión, ahora sería

interesante analizar qué es lo que ocurre en la micro dimensión, en la cotidianeidad³. Habría que preguntarse entonces, qué elementos conforman las diferencias cualitativas en el interactuar de los niños y niñas con/en esta realidad temporal y espacial en las que están inmersos e inmersas, respecto de los y las adultos y adultas. A este respecto, Grau plantea que:

“Estar frente a un otro o una otra en una diferencia que nos revela antes que nada distinciones etarias en el sentido de tiempos biográficos recorridos de diferente extensión, con otras calidades y espesores de experiencia y de convivencia, que influyen decisivamente en la conformación de imaginarios disímiles” (GRAU, 2006, pág. 1)

La relación de los niños con el mundo sensible se establece desde la primacía del cuerpo y los sentidos; los niños y las niñas, parecen develar el mundo, aprenderlo y aprehenderlo a través de sus experiencias sensoriales y motoras. La curiosidad parece incitarlos a tener una actitud hacia el medio semejante a la imagen de un descubridor adánico, que se relaciona con los elementos desde la novedad y denomina para comprender, para comunicarse, para construir un puente con otros y otras. Este puede ser uno de los espesores o calidades que menciona la autora, que constituyen una alternativa a las relaciones que establecen los adultos y adultas con el entorno y otros actores, caracterizada por la hegemonía del lenguaje y las ideas, que constituyen el sostén de la racionalidad occidental. La noción del tiempo, por tanto, no obedece solamente a principios racionales, sino que está atravesada por las sensaciones emanadas de las interacciones del cuerpo y el medio: “El tiempo es otro para las niñas y los niños, con distintas prisas y ritmos, tiempo de un cierto derroche del tiempo, donde el ocio contemplativo se asocia fuertemente con la exploración y manipulación de las cosas”

³ Aquí se busca evitar hablar en términos de “evolución”, “desarrollo” o “progreso”, que inevitablemente implican una asociación con un crecimiento auspicioso, que a juicio de la autora del trabajo, no puede sostenerse a priori, sino que debe estudiarse cuidadosamente, por esto es que aparece una analogía; la macro dimensión puede ser el equivalente analógico al movimiento de traslación y la micro dimensión, al movimiento de rotación. En ambas se producen cambios cualitativos observables en las interacciones de sus protagonistas, algunas de largo aliento y otras de menor duración, y los detalles diarios que devienen en el tiempo, pueden influir en las macro variaciones, limitando la estabilidad. El foco está puesto entonces en la vivencia del tiempo, en sus dimensiones individual y colectiva.

(GRAU, 2006, pág. 2). En este sentido, el epígrafe refleja la idea de una temporalidad dinámica e influenciada por la percepción de los sentidos y el movimiento.

Las coordenadas de los adultos y adultas, a nivel temporal y espacial, son cualitativa y cuantitativamente distintas a las de los niños y las niñas. Por ejemplo, el tiempo no se presenta ya como un elemento susceptible de manejar según la relación con el espacio, a través del movimiento; la mayoría de los adultos experimenta el tiempo desde lo convencional, es decir, desde la temporalidad cronológica lineal, dejando en segundo plano la percepción subjetiva del flujo temporal; esta opción de adoptar la temporalidad cronológica lineal obedece quizá a la necesidad de desenvolverse en una sociedad en la que este consenso del dominio de las horas, minutos y segundos, es hegemónico; la vida es organizada así, los cambios de la naturaleza son interpretados bajo este orden temporal, la edad también.

Para los griegos, el tiempo era conceptualizado en tres dimensiones simultáneamente, dando cuenta de matices en su concepción: Aión (intensidad de la vida humana, duración, movimiento no cuantificado, no sucesivo, pero intenso), Chrónos (continuidad de un tiempo sucesivo; para Platón: movimiento de la imagen de la eternidad asociada a un número; para Aristóteles: número de movimientos en acuerdo con el antes y el después), y Kairós (medida, proporción, momento crítico, oportunidad). (KENNEDY & KOHAN, 2008).

En la racionalidad occidental ha primado una temporalidad basada en la concepción cronológica, que asocia el movimiento a un número y a la idea de secuencia. El tiempo, entonces, es cuantificado y secuenciado; se han desarrollado instrumentos orientados a facilitar la medición y la universalización de un sistema de notación consensuado. Cuando Heráclito plantea en su fragmento 52, que el tiempo es un niño que juega un juego de oposiciones, no usa Chrónos, sino Aión, dando cuenta de un modo de experimentar la temporalidad que no obedece a los cánones tradicionales

medibles y estandarizados, sino de la experiencia del tiempo desde la intensidad; este modo en particular podría relacionarse con la experiencia de los niños y las niñas de la temporalidad y sus modos particulares de organizar sus acciones en el flujo temporal.

Si prevalece una concepción temporal cronológica, el fenómeno de la infancia seguirá siendo entendido como un periodo inicial de la vida humana, seguido por el paso a la adolescencia y posteriormente a la adultez; se podrá afirmar que la infancia dura desde los 0 años hasta el límite que la psicología evolutiva y las ciencias jurídicas consideren adecuado y una vez pasada esa barrera, la infancia desaparecería. En oposición, si lo que prima es una concepción temporal basada en la vivencia del tiempo, es decir, en su dimensión Aión, la infancia puede corresponder a un modo de experimentar el mundo propio de la humanidad, pudiendo permanecer y salir de él cuando se estime necesario.

“La historia no pertenece al mismo campo que la experiencia, sino que es el conjunto de condiciones de una experiencia y de un acontecimiento que, en sí mismos, tienen lugar fuera de la historia. La historia es la sucesión de efectos de una experiencia o un acontecimiento, pero no se puede confundir con ellos, como si la experiencia fuera un otro de la historia. De esta manera, de un lado están las condiciones y los efectos; del otro lado, el acontecimiento mismo, la creación. De un lado, entonces, está lo continuo y sucesivo: la historia, chrónos, las contradicciones y las mayorías; del otro lado, lo discontinuo: el devenir, aión, las líneas de fuga y las minorías. Una experiencia, un acontecimiento, interrumpen la historia, la revolucionan, crean una nueva historia, un nuevo inicio, devenires infantiles para ella” (KOHAN, 2009, pág. 23)

La ruptura del tiempo cronológico que se observa mediante la irrupción del tiempo aiónico, materializada en la infancia, da origen a la historicidad, entendida como la “esencia temporalizante del ser viviente” (AGAMBEN, *Infancia e Historia*, 2007, pág. 105). La posibilidad de la infancia de “alterar” la temporalidad diacrónica se relaciona también con la relación existente con la lengua y el habla. Estas características del fenómeno de la infancia son las que le confieren, en cierto modo, un estatus diferencial dentro de la existencia humana; el ser infante para Deleuze, se entiende como un

“devenir niño”, es decir, como un modo de ser infantil que si bien suele asociarse a los sujetos que habitan la infancia, no es exclusivo ni excluyente.

“el devenir instauro otra temporalidad, que no es la de la historia. Por esa razón, devenir no es imitar, asimilarse, hacer como un modelo, volverse o tornarse otra cosa en un tiempo sucesivo. Devenir-niño no es volverse un niño, infantilizarse ni siquiera retroceder a la propia infancia cronológica. Devenir es encontrarse con una cierta intensidad. Devenir-niño es la infancia como intensidad, un situarse intensivamente en el mundo; un salir siempre de “su” lugar y situarse en otros, desconocidos, inusitados, inesperados; es algo sin pasado, presente o futuro; algo sin temporalidad cronológica, más con geografía, intensidad y dirección propias. Un devenir es algo “siempre contemporáneo”, creación cosmológica: un mundo que explota y explosión de mundo” (KOHAN, 2009, pág. 25)

Los fragmentos de Heráclito referidos al ser y los flujos, utilizan imágenes para ilustrar la complejidad del fenómeno que se quiere enunciar. El tiempo/intensidad personificado en un niño refiere a este modo de ser y el juego, como característica asociada a este, remite al devenir, a la subversión temporal de la infancia.

Tomando la imagen de la oruga y la mariposa del poema de Lihn, y como ya se ha mencionado, mirando desde otro orden temporal (no lineal, no cronológico), oruga y mariposa (infancia y adultez) pueden coexistir, independientemente de las diferencias fisiológicas (carencia de alas, por ejemplo), ya que ambas forman parte de un mismo ser, por tanto comparten “modos de ser”. En los dichos de Kohan, oruga y mariposa serían dos entidades: “una mismidad de lo diferente que se especifica en contrarios y oposiciones que se implican mutuamente y constituyen una unidad.” Tal como dos párpados se tocan al pestañear, la infancia y la adultez entrecierran los ojos tratando de ver el sol, en ese entonces, ambas comparten la ceguera. Tanto la mariposa como la oruga están ciegas cuando no ven que son lo mismo, pero al mismo tiempo, diferente; esta fijación por hallar la diferencia desencadena la ceguera, que es su modo de ser. En este caso, la ceguera podría relacionarse con la falta de consideración hacia la infancia como un nuevo comienzo, una nueva posibilidad de subvertir el orden establecido.

“Hay una categoría de tiempo en la que la infancia representa el comienzo, pero otro comienzo: un comienzo contra el statu quo adulto. Hay hoy una temporalidad que en la cultura se presenta lineal y siempre con un sentido finalista. Todo está pensado como caminando hacia el fin. Allí espera la muerte. Por eso nos definimos como hombres y mujeres mortales. La infancia en cambio orienta la temporalidad hacia el principio, hacia la generación de la vida y su potencialidad renovadora. Allí está el comienzo, el natalicio, lo que nace, lo nuevo que busca emerger. Por eso deberíamos definirnos como hombres y mujeres natales. Volver entonces a la infancia que es un retorno al comienzo generador de la vida y su capacidad inmanente de cambiar y re-encantar el mundo.” (BUSTELO, 2012, pág. 295)

2.1.3. Infancia, lo humano y el lenguaje

“Hablar cansa: es indecible lo que es
Como se sabe: la realidad no es verbal
(cansa el cansancio de decir esto mismo)
De las palabras se retira el ser
como de la crecida inminente del río
los animales que, realmente, lo saben
a diferencia de los orilleros humanos
Somos las víctimas de una falsa ciencia
los practicantes de una superstición:
la palabra: este río a cuya orilla
como el famoso camarón nos dormimos...”
Enrique Lihn, La realidad no es verbal

El lenguaje suele ser entendido como una cualidad eminentemente humana, que separa a la especie del resto del mundo animal; el hombre y la mujer nacen con la capacidad de adquirir el lenguaje; el nacimiento es temporalmente mudo, puesto que se nace sin dominio de la lengua materna.

Las primeras experiencias quedan en esta zona muda; este periodo constituye, para algunos y algunas, la infancia, es decir, la carencia de la lengua; pero para otros tiene implicancias más profundas. Lyotard concibe a la infancia como un signo que marca el inicio de lo humano, en coexistencia con lo inhumano; la infancia sería el nexo que permite conectarse con ese espacio olvidado, con la experiencia del nacimiento y la zona muda.

Para Agamben, este paso del silencio al habla, está también marcado por la vivencia de la infancia, que identifica como un hiato, una ruptura que permite el surgimiento de la experiencia y, que por la esencia recursiva del lenguaje, no se supera con la adquisición de la lengua, no se vuelve inaccesible:

“La idea de una infancia como una “sustancia psíquica” pre-subjetiva se revela entonces como un mito similar al de un sujeto pre-lingüístico. Infancia y lenguaje parecen así remitirse mutuamente en un círculo donde la infancia es origen del lenguaje y el lenguaje, el origen de la infancia. Pero tal vez sea justamente en ese círculo donde debemos buscar el lugar de la experiencia, la infancia a la que nos referimos no puede ser simplemente algo que precede cronológicamente al lenguaje y que, en un momento determinado, deja de existir para volcarse en el habla, no es un paraíso que abandonamos de una vez por todas para hablar, sino que coexiste originariamente con el lenguaje, e incluso se constituye ella misma mediante su expropiación efectuada por el lenguaje al producir cada vez al hombre como sujeto” (AGAMBEN, 2007, pág. 66)

La infancia entonces, más que una etapa dentro del desarrollo de la vida y circunscrita a un rango etéreo determinado, sería la otra cara de la lengua, una parte necesaria para que pueda surgir la experiencia y la historicidad: “Como infancia del hombre, la experiencia es la mera diferencia entre lo humano y lo lingüístico. Que el hombre no sea desde siempre hablante, que haya sido y sea todavía infante, eso es la experiencia” (AGAMBEN, 2007, pág. 70). En oposición, si se piensa que la infancia es netamente el primer periodo de la vida, paralingüístico, este podría superarse decididamente con la adquisición del lenguaje y así participar del orden social instituido sin introducir grandes modificaciones:

“Por ello un adulto no puede aprender a hablar: han sido niños y no adultos los que han accedido por primera vez al lenguaje, y, a pesar de los cuarenta milenios de la especie homo sapiens, precisamente la más humana de sus características – el aprendizaje del lenguaje– ha permanecido tenazmente ligado a una condición infantil y a una exterioridad: quien cree en un destino específico no puede

verdaderamente hablar” (AGAMBEN, “Idea de la infancia”, 1989/1985, p. 79-80) (p.274)

El dominio de la lengua es una dimensión del problema, que responde a la necesidad de utilizar un código socialmente instituido en la comunidad en la que se habita, pero también se hace necesario “historizarlo”, dotarlo de un sentido subjetivo, establecer modos de significar la realidad y enunciar; este propósito se cumple en el uso del discurso, como un modo de enunciación subjetivo que dialoga con los otros niveles del lenguaje y los otros hablantes; el discurso es el componente histórico y semántico, en oposición a la lengua, que es eminentemente lingüística y semiótica. Las funciones de cada una han sido estudiadas por Saussure y Benveniste; para el segundo, lo semiótico del lenguaje da cuenta del signo que debe ser reconocido (percibir la identidad entre lo anterior y lo actual y, percibir también el significado en una situación nueva); y lo semántico remite al discurso, que debe ser comprendido. Es en estos términos que Benveniste plantea la existencia de la doble significación, y entonces Agamben sugiere que esta se hace posible mediante la infancia como hiato; en concordancia con Lyotard, el paso de lo semiótico a lo semántico, constituiría lo propiamente humano.

Desde otro lugar, el aprendizaje de la lengua puede significar la pérdida de la libertad propia de la condición infantil, ya que como se ha mencionado anteriormente, la relación entre infancia, lenguaje e historia es compleja y la concepción temporal que ampare esta triada influirá en las posibilidades de generar el hiato, la experiencia y la historicidad; si los niños y las niñas son concebidos únicamente como continuidad de los adultos y las adultas a través del nacimiento, la renovación, ruptura y cuestionamiento abierto al statu quo quedan suspendidos ante la hegemonía adultocéntrica:

“El niño de acuerdo con su edad, desarrolla progresivamente la conciencia y, en la medida en que accede al lenguaje, conquista su plena autonomía. Pero es una autonomía sumisa puesto que el punto final de ese viaje sería un mundo en el cual el niño es visto como un continuo y no introduce ninguna fractura generacional: la niñez es un tiempo de preparación para la adultez, para repetir ese rasgo de los adultos. Es la idea de un adulto-centrismo originado en un

concepto de infancia como transmisión automática de la adultez. Los adultos, en este caso, representan claramente la heteronomía hegemónica del statu quo.” (BUSTELO, 2007, pág. 147)

2.1.4. Infancia, poder y control

“Los niños juegan en sillas diminutas,
los grandes no tienen nada con qué jugar.
Los grandes dicen a los niños
que se debe hablar en voz baja.
Los grandes están de pie
junto a la luz ruinoso de la tarde.”
Jorge Teillier, Juegos.

Las relaciones intergeneracionales se ven atravesadas por dinámicas de poder, en las que unos y unas ejercen dominio por sobre otros y otras; en el caso de la infancia y la adultez, son los adultos y las adultas quienes se sitúan en una posición hegemónica y, por tanto, ejercen su poder para que los otros y las otras actúen como ellos y ellas determinan.

En la educación, la idea de dominio se encuentra fuertemente asentada, puesto que el surgimiento de la pedagogía, como se ha mencionado, estuvo teñido por el ideario de la modernidad, que entendía que uno de los grandes propósitos era “moldear” a los niños y las niñas, moralizarlos y moralizarlas y llenarlos y llenarlas de saber, para que continuasen con el progreso social que habían gestado los predecesores; para evitar que los y las infantes se desviaran de este propósito, elaboraron un sistema que tenía como componente primordial el ejercicio del poder a través del disciplinamiento. (NARODOWSKI, 1994)

¿En qué consiste el poder? ¿Cómo se manifiesta? La idea tradicional da cuenta de una concepción de poder como entidad abstracta, casi intangible, vinculada simbólicamente a la superestructura y al dominio de las clases dirigentes y dominantes.

Si bien el poder puede alojarse en esas esferas, no funciona de manera aislada, sino que está mediado por la acción humana y se materializa en el ejercicio; en palabras de Foucault:

“el poder no se da, no se cambia ni se retoma, sino que se ejerce, sólo existe en acción (...), el poder no es principalmente mantenimiento y reproducción de las relaciones económicas, sino por sobre todo una relación de fuerza. Pregunta: si el poder se ejerce, ¿qué es este ejercicio, en qué consiste, cuál es su mecánica?” (FOUCAULT, *Microfísica del poder*, 1975, pág. 82)

Como se planteó anteriormente, en el caso de las relaciones de la adultez y la niñez al alero de la educación, el ejercicio del poder se concretiza a través del disciplinamiento; haciendo eco de las palabras de Durkheim, con este modo de relacionarse, la imposición de las generaciones más antiguas hacia las más jóvenes se vuelve irremediable:

“La “disciplina” no puede identificarse ni con una institución ni con un aparato; ella es un tipo de poder, una modalidad para ejercerlo, que comporta todo un conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimientos, de niveles de aplicación, de blancos; la disciplina es una “física” o una “anatomía” del poder, una tecnología” (FOUCAULT, 2002, pág. 199)

Si bien la disciplina operaría como una tecnología global, su accionar se hace distinguible en las instituciones represivas, como lo son las escuelas, los sanatorios, las casas correccionales y las cárceles; es en estos espacios que el poder se escenifica, sirviéndose de la infraestructura, los actores y dispositivos que permiten controlar los cuerpos.

“Las instituciones disciplinarias han secretado una maquinaria de control que ha funcionado como un microscopio de la conducta; las divisiones tenues y analíticas que han realizado han llegado a formar, en torno de los hombres un aparato de observación, de registro y de encauzamiento de las conductas” (FOUCAULT, 2002, pág. 161)

¿Qué sucede con los niños y las niñas y la disciplina? La escuela se ha instituido como un lugar preferente para que los adultos y las adultas deleguen a un grupo de especialistas la instrucción, protección y si fuese necesario, el castigo de los niños y las niñas. Resulta irónico contrastar el sentimentalismo social hacia la infancia y los modos concretos en que este se ejerce, que en algunos casos, se encuentran más cercanos a la crueldad y el mal trato, que al amor y la protección. ¿Qué padre y madre somete a su hijo e hija a la reclusión? La influencia del discurso hegemónico adultocéntrico elimina estas contradicciones y se sirve del altruismo para tornar dóciles a quienes potencialmente podrían transformar la realidad:

“No sólo los prisioneros son tratados como niños, sino los niños son tratados como prisioneros. Los niños sufren una infantilización que no es de ellos. En este sentido, es verdad que las escuelas son un poco prisiones, las fábricas son en gran medida prisiones” (DELEUZE, 1994)

En este régimen de reclusión, los niños y las niñas construyen, o son testigos de cómo se construye, su subjetividad. La identidad de ser niño o niña queda relegada a la de constituirse en buen alumno o alumna, según las pautas de conducta pre-fijadas por los adultos y las adultas. ¿Puede entonces habitar la niñez en las escuelas? ¿O la infancia como matriz de la experiencia, en los términos que plantea Agamben? Si los niños y las niñas no pueden hablar, si no se les permite y no se promueve que ejerzan su poder, que elaboren su propio discurso, ¿Cuándo dejan de ser infantes en la escuela?:

“De esta forma, en una escuela se juega mucho de lo que un niño es. Pero este juego no se da en los saberes que allí se aprenden o en la ciudadanía que dicen estarles enseñando. El punto más energético del juego está en la constitución del propio modo de ser, en la forma que un niño toma en el interior de una serie de estrategias reguladas de comunicación y de prácticas de poder que permiten producir un cierto “yo”. Esa forma podrá tener muchos perímetros y diferentes contornos. Pero todos ellos estarán contenidos en la forma “niño” que, de alguna manera, los dispositivos del poder disciplinar disemina. Esta formación de los niños busca alcanzar a todos ellos, de la misma manera, con la misma forma” (KOHAN, 2004, pág. 93)

La estandarización escolar atenta contra el desarrollo de una identidad transformadora, puesto que se hace difícil pensar en escuelas que no conciban un ideal formativo rígido, un output definido y cuantificable encarnado en el alumno o alumna determinado a priori y en concordancia con el sistema capitalista imperante. El sistema construye sujetos; el uso de este término reviste algunas implicancias semánticas, que trasladan a un campo relacionado con la figura de la dependencia:

“Hay dos sentidos de la palabra sujeto: sujeto a algún otro por el control y por la dependencia; y atado a su propia identidad por la conciencia o conocimiento de sí. Los dos sentidos sugieren una forma de poder que subyuga y hace sujeto a” (FOUCAULT, 1983, pág. 212)

El sujeto niño y niña entonces, sería una más de las contradicciones del sistema, puesto que si se está sujeto a algo, la idea de la libertad de acción individual que promueve el capital constituiría una falacia discursiva; se sería libre entonces mediante un artificio, un velo, que operaría a nivel imaginario. Si a esto sumamos la condición de dependencia tradicional que se asocia a la infancia, la situación se vuelve casi irremediable. Foucault plantea una salida posible para limitar el potencial represivo que se alcanza cuando se cristaliza el disciplinamiento en la adultez, realizando acciones encaminadas a reconstruir los modos de relacionarse con las personas y las cosas, apelando al polimorfismo, pudiendo evitar entonces el desarrollo de una tecnología opresiva:

“¿Y si la libertad de no ser adulto consistiese justamente en no estar dependiente de la ley, del principio, del lugar común –al final de cuentas tan tedioso– de la sexualidad? ¿Si fuese posible establecer relaciones con las cosas, con las personas, con los cuerpos – relaciones polimorfos– no sería esto la infancia?” (FOUCAULT, 1983, p.235)

A modo de síntesis, la propuesta filosófica y política de Foucault (que retoman Deleuze y Guattari, posteriormente) referida a la sociedad de control, permite situar y problematizar el escenario en que se desarrollaría la construcción de subjetividad de la

infancia. Las tensiones derivadas del disciplinamiento impuesto desde los adultos y adultas y los asomos de resistencia infantil que aparecen intermitentemente, dan cuenta de la complejidad de intentar construir una subjetividad transformadora respecto del orden social tradicional. La influencia del modelo económico es preponderante para la perpetuación de un modo de subjetivación funcional, caracterizado por la individualidad y la falta de apropiación de la política tanto en el nivel macro, como en el micro. Respecto de estas afirmaciones, Bustelo plantea que:

“La pertinencia de la perspectiva Foucault- Deleuze al análisis de la infancia no podría ser cuestionada. El paso de la disciplina al control no es lineal y hay superposiciones. Así la conformación de un cuerpo moldeable y una subjetividad controlada es central en la infancia para garantizar la transmisión y reproducción del orden adulto que la oprime. Se están construyendo nuevas formas de subjetividad centradas en la individualidad; sujetos nómades, sin determinaciones territoriales ni políticas” (BUSTELO, 2012, pág. 293)

2.1.5. Infancia, política y emancipación

“Político.
Persona que nos acaba o ayuda,
depende de su situación económica”.
Pastor Ernesto Castaño, 11 años. Casa de las estrellas.

“La política trata de lo que vemos y
de lo que podemos decir al respecto,
sobre quien tiene la competencia para ver
y la cualidad para decir, sobre las propiedades
de los espacios y los posibles del tiempo”
Jacques Rancière. El reparto de lo sensible

La política está vinculada al poder en general, su función puede ser entendida y concretizada en concordancia con intereses de diversa índole. En este sentido, se puede mirar a la política como una construcción amplia, en la que se ponen en juego elementos que tienen incidencia en diversas esferas de la sociedad, por tanto, no reducible a una sola dimensión, estructura, ni actores, en el entendido de que el poder reside en el

conjunto de los actores sociales y la construcción del sujeto político en el marco de la soberanía popular o ciudadana (SALAZAR, 2009), y no en un conjunto específico supuestamente más calificado. O puede concebirse desde una perspectiva reduccionista, limitada únicamente a la ley, el gobierno, el estado y los partidos políticos, que agrupan a un conjunto de individuos que administran el poder de la sociedad:

“Ha sido y es un hecho verificable que en Chile ha primado siempre la tercera posibilidad, que se ha vulgarizado como un sustantivo común: 'la' política. Es decir: esas acciones y relaciones que se ligan, de un modo u otro, al mero 'gobierno formal' del Estado vigente, realizadas por un conglomerado de intermediarios y funcionarios que han hecho de eso una especialización profesional: son 'los políticos' (a los que se vinculan también una burocracia estatal, otra partidaria y una red clientelar)” (SALAZAR, 2009, pág. 5)

Cuando Rancière plantea la política en términos de participación en el reparto de lo sensible, da cuenta de los componentes “objetivos” y subjetivos involucrados en este proceso. El reparto de lo sensible es definido como:

“sistema de evidencias sensibles que al mismo tiempo hace visible la existencia de un común y los recortes que ahí definen los lugares y las partes respectivas. Un reparto de lo sensible fija entonces, al mismo tiempo, un común repartido y partes exclusivas. Esta repartición de partes y de lugares se funda en un reparto de espacios, de tiempos y de formas de actividad que determina la manera misma en que un común se ofrece a la participación y donde los unos y los otros tienen parte en este reparto” (RANCIÈRE, 2009, pág. 9)

El autor señala que no es lo mismo participar tomando parte en lo sensible, que definiendo cómo se hará el reparto; en este sentido y pensado en la infancia, se hace necesario analizar cómo es que los niños y las niñas participan de este reparto. La construcción de una subjetividad política activa tiene que ver con el ejercicio de poder y con las posibilidades que se tenga o se disputen para concretarlo, puesto que al ser la política una dimensión colectiva de la sociedad, se hace dificultosa la idea de pensar un ejercicio de soberanía aislado de los otros y las otras.

“La lógica de la subjetivación política es así una heterología, una lógica del otro, según tres determinaciones de alteridad. Primero, ella nunca es la afirmación simple de una identidad, sino que siempre es a la vez, una negación de una identidad impuesta por otro, determinada por la lógica policial. La policía quiere en efecto nombres «exactos», que marcan la asignación de las personas a su posición y su trabajo. La política, por su parte, es una cuestión de nombres «impropios», de *misnomers* que expresan una falla y manifiestan un daño. Segundo, la política es una demostración, y ésta supone siempre un otro al que se dirige, aunque este otro rechace la consecuencia. Es la constitución de un lugar común, aunque no sea el lugar de un diálogo o una búsqueda de consenso según el método habermasiano. No hay ningún consenso, ninguna comunicación sin daño, ningún arreglo del daño. Pero hay un lugar común polémico para el tratamiento del mal y la demostración de la igualdad. Tercero, la lógica de la subjetivación consiste siempre en una identificación imposible” (RANCIÈRE, 2004)

Rancière plantea que la subjetivación política es heterónoma y múltiple; en el caso de la infancia, estas características se vuelven más latentes, ya que el adultocentrismo que opera en la construcción de subjetividad infantil se acrecienta al momento de pensar en la posibilidad de participación política de los niños y las niñas. Los niños y las niñas participan en el reparto de lo sensible generalmente como testigos o receptores de lo que otros y otras desean hacerles partícipes. La subjetivación política entonces, se genera desde la dependencia y la heteronomía. En estos términos, pensar en la igualdad como principio de la vida política, incluyendo a los niños y las niñas como niñez, resulta complejo. ¿En qué consistiría concretamente la igualdad? ¿Para qué es necesaria? La macro asimetría del sistema político hacia la infancia constituye un pilar del orden capitalista, puesto que mediante la generación de relaciones radicalmente asimétricas, asegura la limitación del potencial renovador de la niñez. Pensar la igualdad como consigna, sin puntualizar qué parte le correspondería a la niñez o, qué parte desea poseer la niñez en el reparto de lo sensible implica nuevamente favorecer el fortalecimiento de un orden social desigual:

“la cuestión es bien otra: es como la relación entre el todo y la parte en la cual hay una parte que no tiene parte. La inclusión no pasa por un concepto de igualdad aritmética en donde cualquier atributo se distribuye en proporciones

iguales. Tampoco se trata de una igualdad geométrica en donde el objetivo es distribuir los costos y beneficios por el hecho de ser incluidos en la sociedad. La política social como puesta en práctica de la igualdad no tiene que ver con el restablecimiento de un supuesto equilibrio de ganancias y pérdidas entre las personas o grupos de una sociedad particular. No se trata entonces de repartir el todo entre las partes ni de armonizar según lo que le corresponde a cada parte geoméricamente, puesto que no habría parte de los que no tienen parte” (BUSTELO, 2007, pág. 32)

Según Rancière, para que exista realmente la política, debe interrumpirse la dominación y esto no se da de manera aislada o simbólica, sino que se refiere al término distribución dispar de lo sensible; Rancière lo ejemplifica a través de la pobreza, afirmando que no basta con que los pobres se opongan a los ricos, sino que es necesario que se interrumpa la dominación de los ricos para que pueda surgir la política. En el caso de la infancia, se haría necesario entonces superar el estado de oposición intergeneracional con la adultez, y eso sería posible si los adultos y las adultas suspendieran el dominio hacia los niños y las niñas, sólo en ese momento se podrá decir que la infancia ha tomado parte en el reparto: “La política existe cuando el orden natural de la dominación es interrumpido por la institución de una parte de los que no tienen parte.” (RANCIÈRE, 1996)

La propuesta del autor se relaciona con una concepción de justicia que no operaría en términos redistributivos, sino desde una concepción igualitaria, que surgiría como un mecanismo para frenar la subordinación de quienes detentan el poder, respecto de quienes actuarían como sometidos ante éste. La concepción de una justicia basada en el principio de igualdad, podría entenderse entonces como una vía para terminar con la dominación (WALZER, 1993)

Situando la problemática en una institución social donde se desarrollan relaciones entre adultos y adultas y niños y niñas, se presenta a la escuela y la educación como un ejemplo a analizar:

“El papel desempeñado por la educación en todas las utopías políticas desde los tiempos antiguos muestra lo natural que parece el hecho de empezar un nuevo mundo con los que por nacimiento y naturaleza son nuevos. En lo que respecta a la política, desde luego que esto implica un serio equívoco: en lugar de la unión de los iguales para asumir el esfuerzo de persuasión y evitar el riesgo de un fracaso, se produce una intervención dictatorial, basada en la absoluta superioridad del adulto, y se intenta presentar lo nuevo como un *fait accompli*, es decir, como si lo nuevo ya existiera.” (ARENDRT, 1996, pág. 188)

Hannah Arendt, en concordancia con Rancière, plantea la igualdad como principio ineludible al momento de hacer política. Para la autora, los niños y las niñas no debiesen participar de la política mientras no gocen de una condición de igualdad ante los adultos y adultas; plantea al mismo tiempo, que esta condición no es alcanzable mediante la educación política, ya que esta tendría como fin “la coacción política sin la fuerza”. Plantea también la particularidad de la irrupción de los niños y las niñas como novedad en el mundo adulto, que es un mundo viejo; Arendt puntualiza en este fenómeno del nacer en un mundo viejo, puesto que a través de ese hecho, constata una particularidad de la condición humana, la tensión entre pasado y futuro. La especificidad de esta tensión en la infancia desemboca en la tesis de la autora: al educar la adultez a la infancia con el fin de formar ciudadanos para el porvenir, se les niega a ellos y ellas la posibilidad de accionar en el futuro, puesto que el desfase temporal con el que nacen ya constituye una brecha para introducir modificaciones en el plano actual:

“Pero incluso a los niños a los que se quiere educar para que sean ciudadanos de un mañana utópico, en realidad se les niega su propio papel futuro en el campo político porque, desde el punto de vista de los nuevos, por nuevo que sea el propuesto por los adultos, el mundo siempre será más viejo que ellos. Es parte de la propia condición humana que cada generación crezca en un mundo viejo, de modo que prepararla para un nuevo mundo sólo puede significar que se quiere quitar de las manos de los recién llegados su propia oportunidad ante lo nuevo.” (ARENDRT, 1996, pág. 189)

La imagen del nacimiento, además de poner en evidencia el choque de dos mundos temporalmente diferentes, señala también otra tensión; nacer implicaría una nueva posibilidad de construir el mundo viejo, pero al mismo tiempo, implicaría la

posibilidad de que este mundo influenciara el desarrollo de lo nuevo. En términos puramente ideales, esta situación no genera grandes reparos, pero pensando en las condiciones materiales asociadas al orden capitalista imperante, a las posibilidades de desarrollo de la humanidad dentro de una sociedad de control alienante y opresiva, no deja de ser preocupante para algunos y algunas, y favorecedor para quienes detentan el poder y son defensores de este modelo:

“los seres humanos traen a sus hijos a la vida a través de la generación y el nacimiento, y al mismo tiempo los introducen en el mundo. En la educación asumen la responsabilidad de la vida y el desarrollo de su hijo y la de la perpetuación del mundo. Estas dos responsabilidades no son coincidentes y, sin duda, pueden entrar en conflicto una con otra. La responsabilidad del desarrollo del niño en cierto sentido es contraria al mundo: el pequeño requiere una protección y un cuidado especiales para que el mundo no proyecte sobre él nada destructivo. Pero también el mundo necesita protección para que no resulte invadido y destruido por la embestida de los nuevos que caen sobre él con cada nueva generación.” (ARENDET, 1996, págs. 197-198)

¿Es posible pensar entonces en la emancipación? ¿Qué elementos se requerirían para que esta pudiera concretarse? ¿Puede emanciparse alguien a través de la educación? Rancière ha contestado algunas de estas interrogantes en el desarrollo de su obra y ciertamente, sus respuestas dan luces al momento de pensar en el caso concreto de la emancipación de la infancia.

Rancière señala que la emancipación es un proceso de carácter individual; plantea que es prácticamente imposible emancipar a la sociedad en su conjunto, puesto que el problema de la emancipación en sí tiene que ver con una cuestión del individuo, con su inteligencia y con cómo esta se despliega en las relaciones sociales con otros y otras.

“Solo se puede emancipar a los individuos. Y lo único que puede prometer la emancipación es aprender a ser hombres iguales en una sociedad regida por la

desigualdad y por las instituciones que la “explican”. Esa paradoja extrema merece ser tomada en serio. Nos advierte dos cosas esenciales: en primer lugar, que la igualdad, en general, no es un fin por alcanzar. Es un punto de partida, un presupuesto que se debe verificar a través de secuencias de actos específicos. En segundo término, la igualdad es la condición de la propia desigualdad. Para obedecer un orden, es necesario comprenderlo y comprender que es necesario obedecerle. Se precisa así de ese mínimo de igualdad sin el cual la desigualdad giraría en el vacío. A partir de esos dos axiomas, Jacotot extraía una disociación radical: la emancipación no puede ser una lógica social.” (RANCIÈRE, 2006, pág. 262)

Para Ranciere, la práctica educativa tiene que partir poniendo a la igualdad como principio y no como fin; y con igualdad se refiere a “igualdad de inteligencias”, que debiese ser un principio subyacente a las concepciones y estrategias de aprendizaje que los docentes utilizaran y sobre todo, a la supuesta posesión del saber. En este sentido, si el saber no se posee, no puede transmitirse, por tanto, no existiría una asimetría entre maestro sabio y alumno o alumna ignorante (RANCIÈRE, 2007).

La práctica pedagógica emancipadora debería contemplar el axioma de la igualdad de las inteligencias, en oposición a una práctica pedagógica embrutecedora, que mediante el ejercicio de la explicación como estrategia, reproduce la desigualdad estructural del sistema en la práctica pedagógica; si se explica algo, si se hace necesaria una explicación, es porque se asume que el otro o la otra no está en condición de aprender por sí mismo o sí misma, de interpretar y recrear lo que se observa, sino que necesita que otro lo piense por él o ella:

“El obstáculo para el ejercicio de las capacidades del ignorante no es su ignorancia, sino su aceptación de la desigualdad. Radica en la opinión de la desigualdad de las inteligencias. Pero esa opinión es algo completamente diferente de un retraso individual. Es un axioma del sistema, es el axioma bajo el cual funciona corrientemente el sistema social: el axioma desigualitario.” (RANCIÈRE, 2006, pág. 259)

El sistema educativo tradicional se estructura en base al axioma desigualitario; en el caso del país, históricamente ha sido un reflejo de la desigualdad social, erigiéndose

en una institucionalidad conscientemente estratificada y heredera del régimen patriarcal. Las relaciones entre los y las docentes y los niños y las niñas se ven marcadas, como ya se ha mencionado, por el adultocentrismo y la creencia en la transmisión del saber; si se piensa en las lógicas de diseño y evaluación del sistema, se observa que el y la estudiante son concebidos como seres pasivos, receptores de conocimientos y llanos a que los y las profesionales desarrollen en ellos y ellas las habilidades necesarias para la vida.

El desarrollo teórico Latinoamericano en cuanto a la idea de emancipación, se sitúa en el contexto de precariedad material y autoritarismo en que se ha desarrollado la vida durante siglos. La influencia de la teoría crítica y la teología de la liberación contribuyeron al desarrollo del pensamiento de unos de los grandes pensadores brasileños: Paulo Freire. En oposición a Rancière, Freire señala que la emancipación es social y surge como una estrategia para liberar a las masas oprimidas de quienes las oprimen, mediante la concientización.⁴

Pese a esta distinción, ambos autores coinciden en el diagnóstico de la reproducción de la desigualdad en las prácticas educativas; Rancière lo hacía desde la desigualdad de las inteligencias y el embrutecimiento, y Freire lo plantea desde lo que conceptualiza como “educación bancaria”, un modelo pedagógico que reproduce las relaciones sociales capitalistas, teniendo por un lado, a un profesor o una profesora que acumula el conocimiento y que lo traspa a un o una estudiante que no lo posee, realizando en esta acción un depósito, sin considerar las particularidades del sujeto que se pretende llenar, ni su lectura del mundo. Este vaciado debe generarse con el

⁴ La concientización para el pedagogo brasileño hace referencia a dos procesos: la conciencia de la opresión que implica la liberación de hombres y mujeres, en conjunto y la desocultación de verdades. El primero está abordado primeramente en su obra “La pedagogía del oprimido” y continúa en obras posteriores y el segundo, está plasmado en “Maestra sí, tía no. Cartas a quién se atreve a enseñar” y “Política y educación”, y se refiere principalmente a la desocultación o revelación de las trampas ideológicas de los dominadores, que pretenden ocultar sus intereses bajo una supuesta neutralidad que no es tal.

ocultamiento de la concepción ideológica que lo sustenta, de modo de hacer parecer lo que se enseña como algo aséptico y desvinculando entonces, la dimensión política del quehacer pedagógico:

“Para la práctica “bancaria” lo fundamental es, en la mejor de las hipótesis, suavizar esta situación manteniendo sin embargo las conciencias inmersas en ella. Para la educación problematizadora, en tanto quehacer humanista y liberador, la importancia radica en que los hombres sometidos a la dominación luchan por su emancipación. Es por esto por lo que ésta educación, en la que educadores y educandos se hacen sujetos de su proceso, superando el intelectualismo alienante, superando el autoritarismo del educador “bancario”, supera también la falsa conciencia del mundo” (FREIRE, 1970, pág. 65)

La educación emancipadora en Rancière, podría entenderse como educación problematizadora en Freire, sin embargo, las bases filosóficas que utilizan ambos autores para elaborar sus propuestas difieren, ya que como se señaló anteriormente, Rancière concibe la emancipación como un proceso en el que interviene la voluntad del sujeto, expresado en su inteligencia, mientras que en Freire, intervendría la conciencia, en relación a otro u otra que participaría conjuntamente para lograr la emancipación. Para el pedagogo brasileño, en el proceso de emancipación, tanto educador como educando al releer la imagen, la palabra y el mundo inician un proceso de liberación a través de la transformación del “mundo malo”.

La imagen de la emancipación brinda la apertura para imaginar una educación y sociedad distinta. Si se vuelve nuevamente a la situación de la infancia, pensar en una emancipación de la infancia es, en cierto modo, pensar también en una posibilidad emancipatoria para la sociedad conjunta. La condición de novedad que acompaña a la infancia, más allá de los propios sujetos niños y niñas, sino pensándola como una condición humana de continuidad y cambio con lo humano, esta se presta para evaluar cómo se construye la realidad y como se haría posible su transformación.

Remitiendo una vez más al comienzo, a la etimología, la palabra emancipación encierra en sí dos aspectos: el manceps (quien toma algo en sus manos, quien se apropia o posee algo o alguien) y el mancipium (designa el gesto de tomar a alguien de la mano y al mismo tiempo, aquel que es tomado de la mano por el amo, el esclavo, aquel que no se pertenece a sí mismo sino que pertenece a otro) (KOHAN, 2004). Pensar en la emancipación entonces implica vincular este concepto al de liberación, de cortar las amarras, cadenas, leyes o mandatos, pero al mismo tiempo, cuando una cadena se rompe, una amarra se desata o se destruye una ley, se requiere de otro u otra que se haga partícipe de esta acción, ya sea como colaborador, o como quién privó originalmente de esta libertad.

El discurso pedagógico hacia la infancia se ha estructurado en base a la imagen del acompañar, del llevar de la mano; en esta perspectiva se concibe a la infancia también como una minoridad con la que es necesario cortar para crecer; en cierto modo, se haría necesario emanciparse de la propia infancia, terminar con la dependencia del otro u otra que acompaña. El mancipium instauro acá la idea de la infancia como minoridad o subdesarrollo. La ilustración y el iluminismo se sirvieron de esta imagen para promover su discurso (KOHAN, 2004).

2.2. Infancia e Historia

2.2.1. Infancia e historiografía internacional

La historiografía internacional en relación a la infancia se ha desarrollado de manera sistemática, en este sentido, se hace posible categorizar los aportes de las distintas investigaciones en torno a temáticas centrales, como los sentimientos, la demografía y la economía. La categoría más difundida se refiere a la de los sentimientos y relaciones entre adultos y niños, que enmarcan el surgimiento de la infancia como categoría social al alero de la modernidad.

En la década del 60', el historiador francés Philippe Ariés postuló que la infancia surgiría como categoría social al alero de la modernidad, en relación con transformaciones de la estructura familiar, la organización de lo público y lo privado y la institucionalización de la educación. En este proceso, los niños y las niñas son paulatinamente separados de la vida adulta, quedando reclusos en el seno familiar y en las instituciones escolares.

La tesis de Ariés plantea una contradicción, puesto que al consolidarse gradualmente el “sentimiento de infancia” (siglos XVI y XVII en adelante), los niños y las niñas van retrocediendo en sus niveles de participación en el espacio público; se podría afirmar que a mayor valoración de la infancia, se ejerce mayor control social sobre los niños y las niñas, disminuyendo el reconocimiento de sus niveles de autonomía.

Con el creciente interés por proteger y educar a los niños y las niñas, se crea un sistema que utiliza la disciplina como sostén de las relaciones entre ambas generaciones. El autor plantea que en el transcurso de este proceso, se gestaría un cambio desde un modelo de sociedad tradicional -donde la infancia operaría como niñez, es decir, participaría del mundo social, puesto que la familia no era el principal agente educador, sino que los niños y las niñas eran educados por la comunidad, ni tampoco era un agente afectivo, ya que los sentimientos hacia la niñez no eran una condición para establecer relaciones-, a un modelo de sociedad moderno, caracterizado por el fortalecimiento del rol de la familia como agente educador y afectivo:

“en primer lugar, los niños estaban junto con los adultos en la vida cotidiana, y cualquier agrupación de trabajo, de diversión o de juego reunía simultáneamente a niños y adultos; por otro lado, la gente se interesaba particularmente en la representación de la infancia por su aspecto gracioso o pintoresco...y a todos les agradaba notar la presencia del niño en el grupo y entre la multitud” (ARIÉS, 2006, pág. 62)

Ya en el siglo XIX, los niños y las niñas son atendidos por profesionales formados en las nuevas disciplinas científicas, que encuentran en la infancia un objeto de estudio que le da sostén a su quehacer: la psicología infantil, la psiquiatría y la pediatría. Se crean instituciones dedicadas al cuidado e instrucción de la infancia. Los niños y las niñas son entonces visibles para la sociedad, se produce una identificación y segregación del colectivo. Los casos más extremos de reclusión infantil o institucionalización son la proliferación de los internados, espacios en los que se evidencia la “preocupación” familiar por el cuidado experto y la instrucción de la niñez, pero al mismo tiempo la desatención directa y exclusión de la vida social, puesto que esta parecía ser peligrosa ante la fragilidad de los niños y las niñas.

Los postulados de Ariés, pese a ser relevantes para el desarrollo posterior de la historiografía de la infancia y la niñez, han sido fuertemente criticados por otros autores, quienes han impugnado las fuentes utilizadas (iconografía preeminentemente), cuestionando la validez de estas. Desde esta crítica, se pretende invalidar la argumentación que arguye la invisibilidad de la infancia en los periodos anteriores (principalmente, durante la edad media) al surgimiento del “sentimiento de infancia” o de la aparición de los niños y las niñas en las pinturas.

Pese a las múltiples críticas enunciadas, la tesis de Ariés ha constituido un elemento gravitante a la hora de pensar a la infancia dentro de la sociedad. Julio Cortés afirma, siguiendo a Emilio García Méndez (1994), que los planteamientos del historiador francés y las evidencias en torno a la institucionalización de la infancia, darían origen a la doctrina de la situación irregular, que plantea la existencia de una infancia encarnada en los “menores”:

“en el descubrimiento de la infancia se encontraban las bases de la "situación irregular", en el sentido que se construyó culturalmente una incapacidad de la infancia que luego fue consagrada jurídicamente, y así este descubrimiento trajo aparejado no sólo la pérdida de libertad de los niños sino su posterior división entre "niños y adolescentes" y "menores", siendo estos últimos los que quedaban

fuera del circuito familia-escuela, para los cuales hubo que diseñar instrumentos específicos de control de carácter socio-penal” (CORTÉS, 2001)

Al ser la infancia una categoría social construida y variable según los contextos socio-históricos en que se desarrolla y al poseer esta una doble significación, puesto que en sí encierra los significados en torno al fenómeno de la infancia como ideas de la sociedad y, al mismo tiempo, a una designación del colectivo de niños y niñas, no existiría una manera unívoca de pensar(la) y vivenciar(la), sino que estas cuestiones seguirían la misma lógica de variabilidad que la constituye (FRIGERIO & DIKER, 2008).

Por este hecho es posible hablar de niños y niñas y de menores, como colectivos diferentes, siendo los segundos, un grupo de sujetos que quedarían excluidos del tejido institucional (familias nucleares y centros educativos, entre otros) y de los patrones psico-sociales pre-fijados por expertos de la infancia (psicólogos y psicólogas, educadores y educadoras, trabajadores y trabajadoras sociales y, abogados y abogadas). Los menores son sujetos marginales, que no participan del tejido social que la sociedad elabora para proteger y controlar a la infancia, quedando relegados a instituciones de reclusión, puesto que al no tener estos sujetos comportamientos adecuados para la vida en sociedad, constituyen un peligro para sí mismos y para el entorno (FRIGERIO, 2011).

En concordancia con los planteamientos de Ariés, Lloyd DeMause reconoce un cambio profundo en las relaciones de los adultos y las adultas con los niños y las niñas, pero en un sentido opuesto, surgiendo primeramente la negación y crueldad hacia la niñez, para posteriormente avanzar a estadios de protección y cuidado; para comprender y analizar esta transformación, propone un enfoque psicologista, que recoge los aportes de Freud y el psicoanálisis y de la psicología del desarrollo, principalmente desde las investigaciones de Erik Erikson, sumados a los antecedentes históricos, que permiten registrar las variaciones en las pautas conductuales de los sujetos a lo largo del tiempo.

DeMause inaugura la psicohistoria, que estudia las motivaciones históricas, que combina los aportes de la psicoterapia con la metodología de la investigación de las ciencias sociales para comprender el origen emocional de la conducta social y política de los colectivos y las naciones pasadas y presentes (The Association For Psychohistory). El autor plantea que en el caso de la infancia, existirían seis periodos históricos asociados a las pautas de crianza desarrolladas por los adultos y las adultas; afirma que existió una evolución paulatina y desigual durante el transcurso de estos periodos, en las que los padres y las madres fueron aprendiendo a superar sus ansiedades frente a la crianza de los niños y las niñas, superándose sucesivamente generación tras generación: infanticidio (tribus, estados tempranos); abandono (principios del medioevo); ambivalencia (Baja Edad Media); intrusión (formación de primeros estados); socialización (primeras naciones); y ayuda (naciones modernas).

Plantea que los modos correspondientes a los seis periodos están todavía presentes en las naciones modernas y en las naciones menos desarrolladas, se manifiestan los primeros modos, que el autor define como modalidades de crianza extremadamente crueles. En su libro “La Historia de la Infancia”, sostiene que mientras se avanza más atrás en la historia, los niños (y las niñas) son más propensos a ser asesinados y asesinadas, abandonados y abandonadas, golpeados y golpeadas, aterrorizados y aterrorizadas y víctimas de violaciones.

La tesis psicohistórica de DeMause fue duramente cuestionada por otros autores, quienes apelaron a la carencia de otras variables para comprender la “evolución” de las formas de crianza, como las transformaciones sociales, tecnológicas y económicas que se suscitaron durante los periodos descritos por el autor. La preeminencia de las emociones y fenómenos psicológicos como las reacciones proyectivas, de inversión y empáticas, dejaron de lado el contexto y las condiciones materiales en las que se relacionaban las familias (CORTÉS, 2001; ROJAS, 2006).

Hugh Cunningham es el historiador con una producción más reciente en torno a la infancia. En sus obras, distingue claramente la historia de los niños y las niñas, de la historia de la infancia como concepto; esta diferenciación dista a su producción de la de los otros autores analizados, que investigando en la vida privada y los sentimientos de los adultos y las adultas hacia los niños y las niñas, entremezclaban niveles de análisis, dificultando la comprensión y la evaluación de sus conclusiones. El autor intenta equilibrar es análisis del fenómeno de la infancia y la niñez, realizando una lectura desde una mirada externa (instituciones, condiciones socio-económicas, políticas públicas, entre otras) y una más interna o íntima, vinculadas a las propias experiencias de los niños y las niñas. (CORTES, 2001; MARIN, 2010; ROJAS, 2001)

Cunningham sostiene que existirían elementos de continuidad en las concepciones de infancia del medioevo hacia los siglos XVI y XVII, fuertemente influenciadas por el cristianismo. Con posterioridad y de la mano del proceso de secularización de la sociedad, el autor plantea que existirían variaciones en las concepciones, debido a las nuevas influencias del pensamiento de dos autores, durante el transcurso del siglo XVII, que representan dos modos de pensar a la infancia, como lo son Locke y Rousseau.

Por una parte, Locke insta una concepción de infancia como tábula rasa, que la sociedad debe moldear en el periodo de socialización, inscribiendo en ella valores, actitudes e ideas:

“Ocurre aquí como en las fuentes de algunos ríos, donde una hábil aplicación de la mano encauza las flexibles aguas por canales que las hacen tomar un curso enteramente contrario. Y por esta dirección que se les da en la fuente reciben diferentes tendencias y llegan al fin a lugares muy remotos y distantes” (citado por LUZURIAGA, 1956, pág. 66).

Locke pensaba que la educación era una de las principales causas de diferenciación de los hombres y las mujeres, por tanto, su diseño e implantación debían

contener prácticas orientadas al moldeado del cuerpo y el espíritu, mediante la instauración de hábitos: “mediante la práctica repetida y la realización de la misma acción una y otra vez bajo la mirada y dirección del tutor, hasta conseguir el hábito de hacerlo bien”. Este discurso de la preeminencia del hábito y de la educación como moralización y moldeado de un ser pasivo y dependiente del adulto y la adulta, es la que sienta las bases de la pedagogía moderna, que se materializará posteriormente con los postulados de Comenius, La Salle y otros. (BUSTELO, 2007; FOUCAULT, 2002; NARODOWSKI, 1994)

Por otra parte, Rousseau concibe a la infancia como estadio de la felicidad, donde los adultos y las adultas deberían dejar a los niños ser niños. Rousseau plantea que los niños y las niñas serían seres intrínsecamente puros, que necesitan ser educados para potenciar estas cualidades y participar de la vida social; se desprende entonces una concepción de niñez basada en la potencialidad, que los adultos y las adultas deben proteger de los vicios de la adultez. El llamado de Rousseau a respetar a la infancia como un espacio vital, un paraíso perdido, obedece también al reconocimiento de un modo de ser particular de los sujetos de este grupo, que se diferenciaría del de los adultos, no siendo pertinente acelerar entonces el proceso de “maduración”, evitando alteraciones de índole espiritual: “la infancia tiene maneras de ver, de pensar, de sentir que le son propias” y es insensato sustituirlas por las de los adultos, produciendo “frutos precoces que no tendrán ni madurez, ni sabor y que no tardarán en corromperse” (ROUSSEAU, citado por LUZURIAGA, 1956, pág. 81). En definitiva, Rousseau concibe a la infancia como paraíso perdido y a los niños y las niñas que la habitan como “buenos salvajes”:

“Rousseau ya no se refiere a la planta infantil que requiere injertos de sabiduría, virtud y piedad que la lleven a la humanidad, sino a un hombre en potencia, para quien la ausencia de humanidad es su posibilidad. Se trata del sujeto que, al interactuar con el medio, con el mundo - especialmente con la Naturaleza - y con los hombres, desarrolla lo que tiene de inteligencia, potencialidades y naturaleza propia. Ya no es tanto el sujeto de la enseñanza a través de la disciplina; ahora es, principalmente, el sujeto que debe ser educado, el sujeto que debe conocer las

cosas, un sujeto de la verdad, de lo correcto, por su propia actividad, por su propia manera de actuar” (MARÍN, 2011)

Estas visiones contrapuestas, dan cuenta de las contradicciones que rodean el surgimiento moderno de la infancia, ya que por un lado, se plantea la necesidad de controlar y moralizar a la infancia, y por otro, la necesidad de permitir el desarrollo, proteger y educar a los niños y las niñas para ser buenos ciudadanos.

En la misma línea, el autor señala que paulatinamente se instala la noción de la importancia de la infancia como una etapa crucial en el desarrollo de la vida de los seres humanos; esta noción se convierte entonces en preocupación de los estados, que comienzan a generar condiciones adecuadas para el desarrollo de los niños y las niñas, en ámbitos como la educación (con acuerdo a los fines descritos previamente e incorporando la educación primaria obligatoria), la salud (disminuir la mortalidad) y legislando sobre las condiciones del trabajo infantil (CORTÉS, 2001).

Las variaciones en la concepción de la infancia durante los siglos XIX y XX se centran, por una parte, en el surgimiento de las disciplinas y los profesionales que atienden las necesidades de los niños y las niñas y el afianzamiento de la escuela como la institución primordial para educar y por otra, en el progresivo tránsito de una concepción de los niños y las niñas como entes productivos (trabajo) a una de valoración emocional familiar y social, de modo que comenzaron ser concebidos como sujetos que debían ser protegidos y protegidas y, educados y educadas, siendo un proceso acompañado por la fuerte disminución de las tasas de mortalidad. Para el autor, esta es una de las mayores transformaciones discursivas que han operado en torno a la infancia y a los niños y las niñas, sin que eso implique necesariamente que ellos y ellas perciban este fenómeno como liberación (CORTÉS, 2001).

Cunningham es el uno de los pocos autores que, además de hacer la diferenciación señalada anteriormente (discurso sobre la infancia y sujetos niños y

niñas), estudia periodos socio-históricos más recientes, pudiendo incluso analizar la influencia de la puesta en marcha de la Convención Internacional de Derechos del Niño (CIDN), en el discurso y la experiencia infantil de los niños y las niñas. El autor señala que además de plasmarse en la carta un mandato a la protección y cuidado, se evidencia la necesidad de escuchar a la niñez en los casos que esta considere que se atente contra su vida (CUNNINGHAM, 2005). El autor señala que mediante la aplicación del enfoque de derechos, se genera una tensión entre el discurso romántico heredado desde el siglo XVII y las nociones actuales que guían las políticas públicas y las relaciones filiales entre adultos y adultas y niños y niñas:

La peculiaridad de fines del siglo XX, y la raíz de mucha de la actual confusión y angustia en relación a la infancia, es que un discurso público que señala que los niños son personas con derecho a un cierto grado de autonomía choca con los resabios de la visión romántica de que el derecho de un niño es a ser niño. La implicancia de lo primero es fusionar los mundos del adulto y del niño, y a lo de lo segundo mantener la separación (Cunningham, 2005)

2.2.2. La infancia en la historiografía chilena

La historiografía nacional en torno a la infancia y la niñez presenta un desarrollo incipiente en relación a la producción de los autores extranjeros ya mencionados. La producción de los autores foráneos se puede agrupar en líneas con tesis definidas, cuestión que difiere del estado del arte nacional, que en palabras de ROJAS (2001), presenta un desarrollo más ecléctico y menos sistemático.

En este sentido, se pueden observar similitudes en las temáticas analizadas en su desarrollo socio-histórico, como lo son: la institucionalidad (principalmente al alero de la familia y la escuela), la demografía (relaciones entre grupos sociales y su “peso”, mortalidad y natalidad), la estructura social (rol de la infancia en la sociedad y condiciones materiales de las infancias).

Respecto del periodo específico de este estudio, la historia remite al contexto socio-político de transformaciones a escala global y local, en los que los meta-relatos en pugna (capitalismo liberal versus socialismo) tuvieron impacto directo en la polarización interna del país, y en algunos casos, en las concepciones de infancia existentes.

En esta línea, los trabajos de Jorge Rojas Flores (2001, 2010) dan cuenta de una mirada historiográfica que recoge en parte los postulados de Cunningham, describiendo los procesos socio-históricos de la infancia, tanto desde la situación material de los sujetos niños y niñas, como de los imaginarios sociales en torno a ellos y ellas. El autor describe el periodo como una etapa de transformaciones, vinculado a la situación política del país y a la influencia del discurso de la coalición del gobierno y la oposición en torno a la concepción de infancia y, su trascendencia como dispositivo de acción política para la sociedad. El detalle de sus planteamientos fue expuesto en el acápite de actores sociales niños y niñas, que fue abordado con anterioridad.

Asimismo, María Angélica Illanes da cuenta del desarrollo de las instituciones y las políticas sociales referidas a la niñez; señala como contrapunto el aumento de la cobertura escolar, especialmente en el nivel de Educación Parvularia, que se suscitó en el periodo, como la cantidad de recursos dispuestos para la implementación de planes y programas a favor de los niños y las niñas de menores ingresos, como lo fue el Plan Nacional de la Leche (PNL). (ILLANES M. A., Ausente Señorita. El niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio., 1991)

2.3. Infancia en las Ciencias Sociales

2.3.1. La infancia y la niñez en la antropología de las edades

La edad y el sexo se han considerado como elementos fundantes al momento de organizar la vida humana (FEIXA, 1996). Los estudios de la antropología de las edades

han permitido elaborar una serie de teorías orientadas a explicar y comprender como cada sociedad se organiza generacionalmente. La edad suele asociarse a un determinado estado biológico y al desarrollo humano y sus fases vitales, pero al mismo tiempo, desde estas investigaciones surgieron “datos” que permitieron evidenciar que la organización social según la edad no era de carácter universal, sino que parecía obedecer a las pautas culturales de los grupos analizados, siendo distintas en cada caso (COLANGELO, 2003, FEIXA, 1996).

La relación de la niñez con la temporalidad se materializa en diversos elementos, siendo la edad uno de los que mayor cobertura analítica y teórica ha tenido. Ser niño y niña suele asociarse a ser una persona de un determinado rango etéreo, que comprendería desde el nacimiento hasta un momento o hito que marcaría el paso hacia otro estado: ser joven o ser adulto o adulta, ya sea desde la biología (pubertad, disminución del crecimiento, entre otros), o desde la cultura (término de la escolaridad, mayoría de edad, atribuciones y penalizaciones jurídicas, por mencionar algunos). En este caso, la edad será entendida como una construcción cultural, e históricamente situada.

Además de comprender el fenómeno de la edad desde la cultura o la biología, o en una mixtura de ambas, al vincularla con algún sujeto o colectivo específico se hace necesario reconocer algunas diferenciaciones conceptuales:

“No debe confundirse la edad como ciclo vital (que define los grados de edad por los cuales han de pasar los miembros individuales de una cultura) con la edad como generación (que agrupa a los individuos según las relaciones que mantienen con sus ascendientes y sus descendientes y según la conciencia que tienen de pertenecer a una cohorte generacional) (...) Por último, debe diferenciarse la edad como condición social (que asigna una serie de estatus y de roles desiguales a los sujetos) y la edad como imagen cultural (que atribuye un conjunto de valores, estereotipos y significados a los mismos).” (FEIXA, 1996, pág. 321)

Un estudio de la niñez y la infancia, desde esta perspectiva, demanda poner énfasis en las relaciones que los niños y las niñas establecen con los jóvenes y los adultos y las adultas, asimismo, a los contenidos culturales que se atribuyen a esta fase. En este sentido, la pregunta sobre la niñez en el periodo de la investigación no podría ser respondida sin atender a estas consideraciones.

2.3.2. Relaciones intergeneracionales: Paradigma Adultocéntrico

La antropología de las edades planteó el debate sobre la concepción de la edad, la construcción cultural de esta, y la existencia de generaciones, es decir, de colectivos de sujetos agrupados por su edad, que poseerían características comunes, en cuanto a la participación e interacción con otros y a la producción cultural:

“Se trata de estudiar las formas mediante las cuales cada grupo de edad participa en los procesos de creación y circulación cultural, lo que puede traducirse en determinadas percepciones del espacio y del tiempo, en formas de comunicación verbal y corporal, en mecanismos de resistencia y cohesión social, en producciones estéticas, lúdicas y musicales, en discursos simbólicos e ideológicos, y en apropiaciones sincréticas de los flujos transmitidos por las grandes agencias culturales. La cultura aparece como un constructo modelado por las relaciones generacionales, cuyos agentes filtran y remiten constantemente los mensajes culturales.” (FEIXA, 1996, pág. 332)

La separación de la sociedad por generaciones o clases de edad, permite aislar características y facilitar la comprensión de los fenómenos que atraviesan los colectivos etéreos en la variabilidad cultural y social que caracteriza las sociedades occidentales:

“Esta noción nos permite leer las sociedades occidentales como constituidas por la interrelación entre clases de edad que cotidianamente definen —desde sus diversas posiciones— los modos de relación que establecen, las decisiones que toman y el control que de ellas pueden tener (poder/autonomía), y los criterios desde los que sostienen sus prácticas, discursos e imaginarios (habitus).” (DUARTE, 2012, pág. 103)

La pertenencia a una generación determinada requiere interacciones con otras generaciones anteriores o posteriores, pero al mismo tiempo, un grado de conciencia de pertenecer al grupo. El surgimiento de la infancia y la niñez como generación fue un proceso paulatino de toma de conciencia, según postula Ariés, enmarcado en la sociedad europea de los siglos XVI y XVII, al alero de la modernidad (ARIÉS, 2006). Los adultos determinan entonces que existe una infancia que posee características y necesidades particulares; los niños y las niñas comienzan a ser apartados y apartadas, para ser analizados y analizadas; Ariés plantea que surge tempranamente un sentimiento de infancia, que se va sistematizando en estudios que dan origen a la formación de profesionales orientados a resolver las necesidades y atender a los niños y las niñas en instituciones creadas para ellos y ellas, siendo emblemática la escuela:

“la niñez como grupo no comienza a existir como tal, para sus integrantes y para los demás, hasta que no es distinguida y recortada a través del conocimiento y reconocimiento de ciertas características que, al ser leídas como propias de una clase particular de personas, las transforma en una categoría social.” (COLANGELO, 2003, pág. 2)

La separación de la infancia y la niñez, en el marco del análisis generacional de la sociedad, está atravesada por un fenómeno propio de las sociedades capitalistas occidentales, el adultocentrismo. La sociedad adultocéntrica posee características asociadas al dominio que ejerce una dominación por sobre otras, que se ha desarrollado históricamente, variando en su materialización política, cultural y económica, generando expectativas de una generación frente a otra, instalándose en los imaginarios sociales, incidiendo en su reproducción material y simbólica (DUARTE, 2012, pág. 103).

La relación de la infancia y la niñez con los adultos y adultas durante el periodo del estudio, podría ser comprendida desde este paradigma, puesto que existía (y existe) una posición hegemónica de los adultos y adultas frente a los niños y las niñas, enmarcada en la institución escolar y la estructura de la familia nuclear, que situaba a los

niños y niñas en una posición de inferioridad (obediencia) y carencia (ignorancia y falta de experiencia), que podía ser subsanada mediante el accionar de los y las mayores:

“La escuela aporta a la sociedad, entre otros factores, la diferenciación etaria de estudiantes, la especificidad de roles entre jóvenes y adultos, la institucionalización de características que son impuestas como esencias de las clases de edad: profesores/as (adultos) mandan y los alumnos (niñas, niños y jóvenes) obedecen (Ariés, 1990). La familia aporta, entre otros aspectos el carácter sobrerrepresivo de la misma y su estructuración en función de dicho propósito: autoridad unidimensional y arbitraria, vulneradora de posibilidades, negación de sujetos/as; todo lo anterior encubierto en cuestiones ideológicas como exclusividad sexual, amor, protección, abnegación y gratitud (Gallardo, 2006).” (DUARTE, 2012, pág. 106)

Las relaciones entre ambas generaciones (adulthood e infancia y niñez), están estrechamente vinculadas al modelo de producción capitalista que genera subjetividades permeadas con la ideología del capital. En este sentido, los adultos y las adultas son demandados por el modelo para “proteger”, “asistir” o mandar a los niños y las niñas, resguardando así la dominación y reproducción de modelo. El paradigma adultocéntrico que guía el accionar adulto, delimita el acceso de los niños y las niñas a la cultura, a la participación política y social y a los bienes y la realización de tareas; se generan roles asociados a cada generación: adultos y adultas dominantes (poseedores del poder) y niños y niñas dominadas (subordinados y subordinadas). Este ejercicio del poder se realiza en consideración de elementos de género y clase, donde los varones adultos de clase alta son favorecidos en desmedro de los otros grupos, sobre todo en sus miembros jóvenes y feminizados, respondiendo también al modelo patriarcal de sociedad (DUARTE, 2012). La reproducción del capital mediante el adultocentrismo opera en los planos cultural y simbólico:

“significamos a este adultocentrismo en un plano simbólico, verificado en procesos del orden sociocultural, como un imaginario social que impone una noción de lo adulto —o de la adultez— como punto de referencia para niños, niñas y jóvenes, en función del deber ser, de lo que ha de hacerse y lograr, para ser considerado en la sociedad, según unas esencias definidas en el ciclo vital.

Este imaginario adultocéntrico constituye una matriz sociocultural que ordena —naturalizando— lo adulto como lo potente, valioso y con capacidad de decisión y control sobre los demás, situando en el mismo movimiento en condición de inferioridad y subordinación a la niñez, juventud y vejez. A los primeros se les concibe como en ‘preparación hacia’ el momento máximo y a los últimos se les construye como ‘saliendo de’. De igual manera, este imaginario que invisibiliza los posibles aportes de quienes subordina, re visibiliza pero desde unas esencias (que se pretenden) positivas, cristalizando nociones de fortaleza, futuro y cambio para niñez y juventudes (DUARTE, 2012, págs. 119-120).”

La infancia y la niñez son un campo de disputa, puesto que representan la posibilidad de reproducir discursos hegemónicos y totalizantes o pensar en una nueva posibilidad de construcción del orden social (BUSTELO, 2007). Esta generación constituye entonces una construcción política del ser, del individuo y la sociedad, que es apetecida por los discursos en pugna y utilizada para orientar el devenir social:

“Todo esto hace de la construcción de la infancia un proceso que no es unívoco, sino dinámico y conflictivo. Las divisiones entre edades o etapas de la vida no sólo son arbitrarias, sino también objeto de disputas y manipulaciones. Esto quiere decir que la forma en que se defina y caracterice la infancia es un fenómeno eminentemente político en el sentido de que tiene que ver con la distribución de poder entre distintos grupos de la sociedad, dado que las clasificaciones por edad son también una forma de imponer límites, de producir un orden en el cual cada uno debe ocupar su lugar” (COLANGELO, 2003, pág. 4)

¿Cómo se concretaba el ejercicio de las relaciones adultocéntricas en el periodo del estudio, desde el discurso gubernamental? Pensar en la posibilidad de participación política efectiva de los niños y las niñas se complejiza ante estos antecedentes, sin embargo, se hace necesario un análisis del discurso de la época para indagar en sus características socio-históricas y comprender sus especificidades, suspendiendo temporalmente el conocimiento general del tipo de relaciones sociales e intergeneracionales que promueve el capitalismo neoliberal en la actualidad. Al reflexionar en torno a los discursos en pugna durante el periodo, se hace evidente la disputa por la infancia y la niñez, tanto desde los sectores conservadores, como de

aquellos auto-denominados como revolucionarios. La pregunta por la participación persiste.

2.4. Imaginario social

La racionalidad occidental propia de la modernidad constituyó un corpus teórico que penetró en la sociedad, influyendo en los modos de pensar la realidad. Así se determinaron formas válidas de aprehender el mundo, estrechamente ligadas al predominio de la razón.

Este marco normativo generó un conocimiento teórico y científico caracterizado en sus inicios por la homogeneidad discursiva y metodológica. Se instituyeron modos de producir conocimiento científico, amparados en la tendencia a explicar la realidad mediante el uso del método científico y sus dispositivos asociados (técnicas y estrategias de producción).

Se podría afirmar entonces que, el pensamiento humano fue atravesado por dos procesos contrapuestos: el debilitamiento de la doctrina religiosa (regresión) y el avance de la racionalidad lógica científicista (avance)⁵. Este escenario se tensiona con un elemento adicional, la imaginación, que si bien se ligaba por ese entonces al pensamiento religioso, puede evaluarse en perspectiva como una tercera vía de aprehensión de la realidad, una mixtura entre la racionalidad y la ensoñación.

La imaginación ha sido parte de la historia de la civilización, se reconoce en algunos casos, y ha emergido permanentemente desde soportes diversos, poniendo en entre dicho la visión dicotómica del conocimiento:

“La capacidad de imaginar, de representarse a sí mismo y a su entorno –más allá, antes de, o diferentemente de la percepción de la realidad– parece inherente al

⁵ Gilbert Durand denomina a este proceso ‘Secularización’.

ser humano. Es la capacidad que permite, entre otras cosas, la previsión, la planificación –consciente o inconsciente– del accionar humano” (ÁLVAREZ, ÁLVAREZ, & FACUSE, 2002, pág. 146)

La imaginación como capacidad humana contribuiría entonces al desarrollo cultural y a la proyección, como medio para construir su realidad, desde lo individual y lo colectivo, teniendo entonces una dimensión creadora. Asimismo, según Bergson (1996), esta capacidad permitiría generar mecanismos para que las sociedades sortearan la incertidumbre ante lo desconocido.

Los imaginarios sociales han sido definidos desde diversas posiciones en el campo de las Ciencias Sociales y las Humanidades: sociología, psicología, antropología y filosofía (MARTINEZ & MUÑOZ, 2008); esta diversidad de enfoques teóricos y epistemológicos se debe en parte al auge relativamente reciente de los estudios realizados con el objeto de posicionarlos dentro del conocimiento científico, sin perjuicio de que posean raíces de enfoques y conceptos antiguos.

La discusión epistemológica sobre el origen de los imaginarios sociales, como medio para establecer una relación entre el sujeto y la realidad, podría iniciarse con las tensiones originadas desde el pensamiento platónico y aristotélico.

Platón, mediante sus categorías de *doxa* y *episteme*, diferenció el conocimiento real del conocimiento aparente, incorporando además la noción de *mimesis*, que define a la imagen como imitación de la idea fundante; se genera entonces una escisión entre la apariencia de las cosas y su real constitución (CARRETERO, 2001). Para Platón, no existe identidad entre la apreciación del sujeto respecto del objeto y el objeto mismo, puesto que la imagen que surge de la relación, no constituye al objeto en sí, es decir, no construye una relación identitaria. En palabras de Rancière (2009), la mimesis platónica permite comprender las categorizaciones del filósofo respecto de las artes de la representación, que a su vez reflejan también modos de entender las relaciones sociales

de la polis; cada arte tendría una función social y un grado de autenticidad respecto de la realidad misma.

En el caso de Aristóteles, la vinculación se genera a través de la concepción de imaginación e imagen o *phantasma*. La relación de Aristóteles con el concepto de *phantasma* es cualitativamente diferente a la que Platón establece con el concepto de *mimesis*, puesto que el filósofo estagirita agrega una dimensión intelectual (CARRETERO, 2003), que se relaciona con la percepción y la sensación. Esta diferencia es fundamental, puesto que permite abrir las posibilidades de lo imaginario como un elemento propio de la humanidad – el pensamiento-, ya que se reconoce la necesidad de la imagen, en cuanto permite a los sujetos liberarse del objeto mismo, avanzando hacia el pensamiento intelectual.

En el caso de los pensadores griegos, entonces, la relación problemática con los términos se plantea al momento de evaluar la relación del ‘sujeto cognoscente’ y la posibilidad de vincularse con un ‘objeto cognoscible’, considerando parámetros como la verdad y la certeza al momento de evaluar la aprehensión. Esta tensión se mantiene en el desarrollo científico posterior del concepto de imaginario, puesto que para establecer una relación entre la realidad y el sujeto, se hace necesario caracterizar que se entiende por cada uno de esos términos; esa caracterización ha variado a lo largo del tiempo y se ha manifestado en las emergencias científicas, que han delineado etapas en el desarrollo de las ciencias sociales (KUHN, 2004) y las humanidades.

La mirada a la sociedad como una construcción humana, cultural e histórica permite pensar el surgimiento de la infancia y la niñez como una categoría variable y con coordenadas espaciales-temporales situadas. Tanto la tradición historiográfica de la niñez, como una de las ramas de la antropología de las edades, toman esta tesis para elaborar sus planteamientos en torno a cómo se piensa y se actúa en relación a la

infancia y la niñez en distintas sociedades y momentos, relevando las diferencias culturales y temporales como elementos válidos.

En esta investigación, se continuará con esta tradición, que reconoce a la sociedad y la cultura como producciones humanas no naturales y estáticas, ya que el objeto de investigación posee particularidades que ameritan el reconocimiento de esta perspectiva teórica. Las concepciones e imágenes de infancia que se pretenden develar y analizar en este estudio están inscritas en un espacio-tiempo particular (Chile en la Unidad Popular, 1970-1973), que se construyó con la participación de diversos actores sociales, propiciando la génesis de prácticas discursivas relativas a los niños y las niñas, de instituciones y políticas, que son al mismo tiempo culturales e históricas. Para comprender este fenómeno se hace necesario profundizar en el pensamiento de dos autores que han definido lo imaginario y los imaginarios sociales, y que mencionan estos aspectos dentro de sus postulados: Cornelius Castoriadis y Juan Luis Pintos.

2.4.1. El imaginario social en Cornelius Castoriadis

La teoría de los imaginarios ha sido abordada también desde la filosofía, a través del desarrollo conceptual de Cornelius Castoriadis, quien en su obra ha plasmado un modo de re-pensar la relación de sujeto/realidad/sociedad. El filósofo griego participó de la construcción teórico-conceptual francesa de la década de los sesenta y de las críticas al marxismo estalinista, definiéndose marxista también; en la revista que fundó junto a Claude Lefort, desarrolló su pensamiento y publicó una serie de obras relevantes para el desarrollo de la filosofía, la sociología y el psicoanálisis.

En su obra principal, “La institución imaginaria de la sociedad”, Castoriadis comienza analizando al marxismo y la teoría revolucionaria (primera parte) y a continuación plasma sus ideas en torno al imaginario social y la institución.

Castoriadis critica la constitución de la ontología y de la lógica tradicional, basada en el ser determinado, señalando que existen elementos, como lo imaginario, que no pueden categorizarse como sujetos, cosas, ideas o conceptos; plantea la necesidad de crear una nueva ontología-lógica que permita comprender la naturaleza propia de lo imaginario. (BESSO, 2009; CARRETERO, 2001; CASTORIADIS, 1997).

El autor sostiene que la realidad es siempre histórica y social, por tanto, el acercamiento a esta desde una posición teórica que distinga al sujeto, el objeto y el contexto en que se relacionan, como entidades aisladas, no sería más que una pretensión, ya que los vínculos y las reflexiones que se establecen están siempre inscritos en el marco de lo histórico y social:

“No existen lugar y punto de vista exteriores a la Historia y a la sociedad, o ‘lógicamente anterior’ a ellas, en el que poder situarse para hacer la teoría – para inspeccionarlas, contemplarlas, afirmar la necesidad determinada de su ser-así, ‘constituirlas’, reflexionarlas o reflejarlas en su totalidad. Todo pensamiento de la Sociedad y de la Historia pertenece él mismo a la Sociedad y a la Historia. Todo pensamiento sea cual fuere y sea cual fuere su ‘objeto’, no es más que un mundo y una forma de ser histórico-social” (CASTORIADIS, 2007, pág. 12)

La comprensión de la realidad, entonces, estaría siempre enmarcada por un contexto histórico y social y formaría parte del mismo, es decir, no sería exterior a ella. Como salida posible, Castoriadis plantea la elucidación: “Lo que llamo elucidación es el trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan” (CASTORIADIS, 2007, pág.12). Con esta estrategia, el autor pretende contribuir a las discusiones propias del análisis de la realidad, que tradicionalmente distinguen elementos teóricos y prácticos por separado.

Castoriadis analiza los modos en que las agrupaciones humanas han erigido sus organizaciones de maneras diversas, apartándose del determinismo; el autor cuestiona el estructuralismo y el funcionalismo, señalando las diferencias de las sociedades que, teniendo características socio-demográficas similares, instituyen formas de vida y organización diferentes, desprendiéndose de elementos que determinen como deberían

crearse estas instituciones, cuestionando la primacía de la lógica formal y el razonamiento causal (CASTORIADIS, 2007). Las instituciones sociales no pueden explicarse únicamente desde su funcionalidad, como tampoco desde su constitución simbólica. Plantea así la existencia de un imaginario instituyente, inscrito en una realidad que es siempre histórica y social:

“Hay una creatividad en el imaginario colectivo que es el imaginario instituyente, que plantea significados, que plantea instituciones en las cuales estos significados se encarnan, y que es creador porque estos significados e instituciones podemos decir verdaderamente que ellas vienen ex nihilo. ¿No derivan? Ni mecánicamente, ni funcionalmente, ni lógicamente y, como tales, ellas no tienen ningún carácter funcional; el solo carácter funcional, sí se puede llamarlo así, es que, con ellas, cada sociedad construye un mundo que le es propio” (CASTORIADIS, Cornelius Castoriadis, 1992)

El imaginario entonces, no sería ilusión ni reflejo de algún referente, sino creación de la psique humana, en un contexto socio-histórico específico, pero indeterminado:

“Lo imaginario del que hablo no es imagen de. Es creación incesante y esencialmente indeterminada (histórico-social y psíquico) de figuras/ formas/ imágenes, a partir de las cuales solamente puede tratarse de ‘alguna cosa’. Lo que llamamos ‘realidad’ y ‘racionalidad’ son obras de ello” (CASTORIADIS, 2007, pág. 12)

Esta definición de lo imaginario plantea que son los imaginarios sociales (figuras, formas e imágenes), como se constituyen (creación esencialmente indeterminada) y que se deriva de su constitución (posibilidad de tratar “alguna cosa”). Castoriadis reitera incansablemente la distancia de lo imaginario en y lo reflejo, puesto que el carácter “especular” del segundo, remitiría a la ontología platónica (mito de la caverna, necesidad de representar algo, de ser imagen de algo). Lo imaginario tiene un carácter ontológicamente indeterminado, pero tiene raigambre en la realidad, que sería al mismo tiempo, una construcción del mismo imaginario.

En relación con la infancia y la niñez, lo imaginario podría tener dos dimensiones, entre muchas: una ligada a la experiencia de ser niño y niña en un determinado contexto, y otra a la elucidación del ser niño o niña. La elucidación de la infancia se apartaría de otras tradiciones que analizan el fenómeno de la infancia y la niñez como teoría; sin embargo, el autor reconoce limitaciones en cuanto a la posibilidad de una elucidación absoluta del ser niño o niña:

“Criar a un niño (tanto si es padre como pedagogo) puede hacerse en dosis de conciencia y lucidez más o menos notables, pero queda por definición excluido que esto pueda hacerse a partir de una elucidación total del ser niño y de la relación pedagógica” (CASTORIADIS, 2007, pág. 116)

El autor señala que la relación pedagógica está situada dentro de las que categoriza como altamente complejas, puesto que su quehacer incide directamente en el otro; esta complejidad se caracteriza por la incapacidad de controlar o predecir qué sucederá o qué efectos tendrán las acciones del educador en la persona del educando, en su futuro. Castoriadis plantea que el devenir del trabajo docente depende fundamentalmente del hacer de los actores en el proceso.

Asimismo, utiliza la relación de la sociedad con la infancia para cuestionar las concepciones de ciudadanía y participación propias de las sociedades capitalistas modernas, respecto de la pasividad que aqueja a los sujetos en cuanto a la soberanía, frente a una sociedad que infantiliza a los sujetos a través de relaciones de poder asimétricas y preponderantemente unidireccionales.

“¿Sería mi deseo infantil? Pero en la situación infantil la vida se da, y la Ley se da. En la situación infantil, la vida se da por nada; y la ley se da sin nada, sin más, sin discusión posible. Lo que quiero es todo lo contrario: es hacer mi vida y dar la vida, si es posible; en todo caso, dar para mi vida. Lo que quiero es que la ley no me sea simplemente dada, sino que me la dé al mismo tiempo que a mí mismo. El conformista o el apolítico son los que están permanentemente en la situación infantil, pues aceptan la Ley sin discutirla y no desean participar de su formación. El que vive en la sociedad sin voluntad en lo que concierne a la Ley, sin voluntad política, no ha hecho más que reemplazar al padre privado por el

padre social anónimo. La situación infantil es, primero, recibir sin dar, después hacer o ser para recibir. Lo que yo quiero es un intercambio justo para empezar y, a continuación la superación del intercambio. La situación infantil es la relación dual, el fantasma de la fusión –y, en este sentido es la sociedad actual la que infantiliza constantemente a todo el mundo, por la fusión en lo imaginario con dos entidades reales: los jefes, las naciones, los cosmonautas o los ídolos. Lo que quiero es que la sociedad deje finalmente de ser una familia, falsa por añadidura hasta lo grotesco, que adquiera su definición propia de sociedad, de red de relaciones entre adultos autónomos.” (CASTORIADIS, 2007, págs. 149-150)

En este párrafo, el autor da a conocer su concepción de la infancia como un actor pasivo en la sociedad, en tanto no participa plenamente de la construcción de la ley, debido en parte al paternalismo con que operan los adultos y adultas que detentan el poder. La aspiración es generar relaciones más simétricas, en las que los adultos dejen de ser tratados como niños y posean autonomía. En este sentido, y pese al reconocimiento tácito de la condición disminuida de los niños y las niñas, el autor sigue centrando la prioridad en el trato justo entre adultos, abandonando la idea de justicia en relación a la participación de la niñez.

Señala también que el hombre más que un animal filosófico, es un animal loco; la locura vendría a ser esta condición imaginativa y creadora que forma parte de la psiquis, pudiendo ocasionar contradicciones con la realidad, siendo necesaria entonces la socialización. Para el autor, los individuos son psiques socializadas, es decir, sujetos que han sido sometidos a la influencia de las instituciones y del imaginario:

“Los individuos socializados son fragmentos hablantes y caminantes de una sociedad dada; y son fragmentos totales; es decir que encarnan -en parte efectivamente, en parte potencialmente- el núcleo esencial de las instituciones y de las significaciones de su sociedad. No hay oposición entre el individuo y la sociedad, el individuo es una creación social, al vez en tanto tal y en su forma social histórica dada cada vez.” (CASTORIADIS, 1997, pág. s/p)

Para el autor, las instituciones sociales son: “una red simbólica, socialmente sancionada, en la que se combinan, en proporción y relación variables, un componente

funcional y un componente imaginario.” (CASTORIADIS, 2007, pág. 211). El aparente ocultamiento de las instituciones sociales, obedecería en parte a las características que el autor atribuye a la sociedad, siendo esta capaz de crearse y recrearse a sí misma. La sociedad para el autor, se autocrea y se autoinstituye imaginariamente: “De este modo, la sociedad es siempre autoinstitución -pero para la casi totalidad de la historia humana, el hecho de esta autoinstitución ha sido ocultada por la institución misma de la sociedad.” (CASTORIADIS, 1997, pág. 5). El mecanismo que permite que la sociedad oculte su potencial creador de las instituciones que la componen corresponde a la alienación, que en este caso, es conceptualizada como autonomización:

“Esta autonomización de la institución se expresa y se encarna en la materialidad de la vida social, pero siempre supone también que la sociedad vive sus relaciones con sus instituciones a la manera de lo imaginario, dicho de otra forma, no reconoce en el imaginario de las instituciones su propio producto” (CASTORIADIS, 2007, pág. 212)

La dimensión creadora de la psique, que origina este imaginario social, se ve condicionada mediante procesos de socialización (incorporación a las instituciones sociales) y también a la heteronomía propia del contexto social engendrado en el sistema económico capitalista, mediante el cual se formulan estrategias que, situando elementos hegemónicos externos a los individuos, coaccionan su potencial imaginativo, manteniendo la estabilidad en el sistema mismo. El autor señala a la religión como un elemento de estas características, que situando el poder y el origen de la vida social al margen del alcance de los individuos, naturaliza la estructura social e impide su transformación.

Los planteamientos de Castoriadis dan inicio a una tradición sociológica y filosófica de investigación en torno a los imaginarios sociales. Esto se posibilita por las elaboraciones conceptuales del autor en relación con: una nueva concepción ontológica de lo imaginario, que se separa de la tradición de la lógica formal; una renovada estrategia de acercamiento y producción de conocimiento social, la elucidación, que

cuestiona la hegemonía de la escisión teoría/praxis; y una concepción del hacer y la participación de los sujetos dentro de la sociedad que interroga al funcionalismo y el estructuralismo, incorporando al psicoanálisis.

2.4.2. El imaginario social en Juan Luis Pintos

Juan Luis Pintos retoma los planteamientos de Castoriadis y realiza un conjunto de investigaciones desde la sociología, que relevan al imaginario social como objeto de estudio de esta disciplina; elabora un conjunto de estrategias metodológicas orientadas a develar los imaginarios sociales. El autor recoge los planteamientos teóricos de Niklas Luhmann acerca de la teoría de sistemas y el constructivismo, concibiendo entonces a la realidad como un elemento socialmente construido. Los imaginarios sociales estarían inscritos en sociedades que denomina como policontexturales, ya que estas estarían compuestas de múltiples verdades.

El autor señala que las ideologías políticas (liberalismo, socialismo, nacionalismo, conservadurismo, populismo, etc.) generadoras de los grandes metarrelatos no han cuestionado la ontología a la base –el monoteísmo ontológico– justificando entonces el orden social. Desde esa perspectiva, la realidad social se concebía como una entidad estática, al margen de estas ideologías, que no podían hacer más que contemplar su devenir, puesto que el poder parecía provenir del exterior. La modificación de esta lectura del ejercicio del poder, materializada en los aportes de Foucault, permite re-pensar la constitución ontológica de la sociedad y el acercamiento de los sujetos, reconociendo la existencia de múltiples perspectivas de análisis, es decir, de variados universos de significación que coexisten simultáneamente:

“Ya no hay una entidad, teológica o filosófica, que defina como única la realidad. Ya no hay un respaldo inteligible o existencial que defina una realidad global en la que se produzca el sentido que necesitan las diferentes realidades producidas por la “realidad radical” de la vida, mi vida (Ortega). El complejo

entramado del poder, en las sociedades policontexturales, se constituye por la pugna entre distintas instancias: el Estado, el mercado y las empresas de fabricación de realidad, a las que habría que añadir las antiguas instancias eclesiásticas (de cualquier religión o confesión) y las académicas (de cualquier tipo de saber). Todas ellas tendrían poder sólo en tanto en cuanto logran definir como reales determinados aspectos de su ámbito de competencia y obtener de los correspondientes públicos una confianza reductora de la complejidad” (PINTOS, 2005)

La primacía del monoteísmo ontológico, orientaba una concepción de la realidad como una entidad unívoca y describía la relación entre sujeto y objeto como una continuidad; el acercamiento a ésta se realizaba desde un principio asociativo o analógico, teniendo como fin el hallazgo de la identidad, que se caracterizaba por ser atemporal. Siguiendo los postulados de la teoría de sistemas de Luhmann, el autor plantea la necesidad de sustituir este principio de identidad por el de diferencia:

“Lo decisivo de esta teoría para nuestra reflexión sobre imaginarios sociales es que sustituye el principio de la identidad por el de la diferencia. Esto nos sitúa en una perspectiva constructivista que invalida la distinción materialismo / idealismo, que asume la operatividad de la teoría social como mecanismo de comunicación en los sistemas sociales, que integra el tiempo como la variable fundamental de las descripciones de las sociedades y que realiza una sustitución epistemológica compleja del principio de identidad y unicidad por el de diferencia, la pluralidad, la recursividad y la reintroducción de la unidad de la diferencia en un lado de la distinción” (PINTOS, 2005)

La diferenciación sería posible mediante la observación; esta trascendería la mera contemplación, ya que implica el uso de procedimientos orientados a establecer distinciones para constituir diferencias, tanto de lo observado, como del modo de observar que utilizan, surgiendo así la observación de primer y segundo orden: “el observar no es otra cosa que un señalar diferenciante” (LUHMANN, citado en PINTOS, 2005).

Pintos plantea la necesidad de comprender como un determinado discurso hegemónico se instala en la sociedad sin ser acusado por los sujetos, (“hacer visible la

invisibilidad social”), pareciendo entonces natural. Este es el caso del discurso capitalista neoliberal, que permea toda la cultura y construcción de subjetividad y parece impedir el surgimiento de elementos alternativos que disputen su primacía, mediante el uso de un orden social particular, sumado al auge de las nuevas tecnologías de la información con acuerdo a sus fines (PINTOS, 1995). Los imaginarios sociales desempeñan precisamente este rol fundamental a la hora de invisibilizar el discurso dominante del orden social:

“Los mecanismos (o dispositivos) de construcción de esa relación de confianza y por tanto de aceptación de algo como real son lo que denomino Imaginarios Sociales. Una definición, aún sometida a revisión, de Imaginarios sociales sería la siguiente: son aquellos esquemas, construidos socialmente, que nos permiten percibir algo como real, explicarlo e intervenir operativamente en lo que en cada sistema social se considere como realidad” (PINTOS, 2005)

Los imaginarios sociales aún no estarían asentados completamente como objetos sociales, puesto que su naturaleza carece de una entidad objetiva que favorezca su captación; suelen enmascararse en la ideología y en lo simbólico. En este sentido, el autor coincide con Castoriadis al reconocer la naturaleza híbrida de lo imaginario, que no respondería exclusivamente ni a lo funcional, ni a lo simbólico. Dentro de las características del imaginario social, el autor señala que estos son:

- a) los lugares o ámbitos de creación de imágenes con sentido que nos permiten acceder a la interpretación de lo social;
- b) los lugares de lectura y codificación /decodificación de los mensajes socialmente relevantes;
- c) los esquemas que permiten configurar/deformar la plausibilidad de los fenómenos sociales;
- d) no representaciones concretas (signos, símbolos, etc.) sino esquemas (abstractos) de representación hacia los que se orienta la referencialidad social (el “poder”, el “amor”, la “salud”, etc.) (PINTOS, 1995)

El autor señala que un buen ejemplo para comprender la naturaleza de los imaginarios sería el de unos lentes, puesto que estos implican una alteración de la observación de la realidad que no es percibida por el sujeto que observa al momento de

realizar la acción, constituyéndose entonces en un instrumento de percepción de la realidad, en coordenadas temporales y espaciales específicas (PINTOS 1995, 2005).

Como se mencionó anteriormente, el método para poder analizar a los imaginarios sociales como objeto sería la observación con el fin de aislar las diferencias, en el marco de la teoría de sistemas, se traduciría operativamente en la distinción de relevancias y opacidades presentes en el código comunicativo; los imaginarios sociales constituirían meta-códigos, ya que su alcance comunicacional sería intersistémico. Estos elementos se relacionan con una concepción fenomenológica caracterizada por la diada presencia/ausencia, siendo por una parte, la relevancia el polo positivo –la presencia-, que se distingue mediante la observación de primer orden y por otra, la opacidad –la ausencia-, lo que queda al margen oculto u obviado, pero que así y todo forma parte de la realidad y que es accesible mediante el uso de técnicas y procedimientos específicos asociados a la observación de segundo orden (PINTOS, 2005)

¿Cuáles serían las relevancias y las opacidades de la infancia y de la niñez en el código utilizado durante el periodo 70-73? ¿Qué instituciones participarían del imaginario social de la infancia y la niñez en el periodo? Como se mencionó, tanto Pintos como Castoriadis cuestionan la ontología tradicional, su hegemonía y producción científico/teórica; ambos autores plantean la necesidad de explorar aquellos elementos que sobrepasan los cánones tradicionalmente instituidos en la práctica investigativa de las ciencias sociales. La infancia y la niñez constituyen también una nueva posibilidad de re-pensar la relación con la construcción de la realidad, con el lenguaje y la temporalidad.

**CAPÍTULO III: ACTORES SOCIALES, CONTEXTO POLÍTICO E
INSTITUCIONAL DE LA UNIDAD POPULAR**

3. ACTORES SOCIALES, CONTEXTO POLÍTICO E INSTITUCIONAL DE LA UNIDAD POPULAR

3.1. La Unidad Popular

La Unidad Popular (UP) fue una coalición de partidos políticos de izquierda, conformada por el Partido Comunista (PC), el Partido Socialista (PS), el Partido Radical (PR) y el Movimiento de Acción Popular Unitaria (MAPU), constituida en 1969, en torno a un programa de gobierno orientado al Socialismo, que contenía propuestas de reforma al sistema económico (la distribución de la riqueza y la propiedad), el sistema político (democratización), las tareas sociales (salud, vivienda y bienestar), educación y cultura (democratización del acceso, un sistema único y planeamiento eficiente) y, política internacional. Esta coalición impulsó la candidatura a la presidencia de Salvador Allende Gossens, militante del PS, quien resultó vencedor en la elección de 1970 y gobernó entre el 4 de noviembre de 1970 y el 11 de septiembre de 1973.

Si bien la coalición agrupaba a los cuatro partidos anteriormente mencionados, contaba también con la participación de otras fuerzas políticas de izquierda, como la Izquierda Cristiana (IC), el Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR), que influyeron en el desarrollo del gobierno directa e indirectamente.

A continuación se describirá brevemente a las principales fuerzas políticas agrupadas en torno al programa de gobierno, sus orientaciones ideológicas y estratégicas y, su composición de clases, con el propósito de orientar el análisis de las tensiones internas que se visibilizaban en la toma de decisiones en el plano de las políticas públicas, específicamente en aquellas referidas a educación, que son las que se abordarán en esta investigación.

- Partido Comunista (PC): fue fundado el 4 de Junio de 1912, por Luis Emilio Recabarren, como Partido Socialista Obrero (POS). Durante el periodo de estudio, este partido declaraba que su ideología oficial era el Marxismo Leninismo, según se interpreta en un momento determinado por el partido comunista de la URSS (FARRELL, 1986). El partido tenía una base social arraigada en el movimiento de los trabajadores, “cuyo anclaje social básico era la clase obrera industrial y minera, el proletariado más clásico” (ALVEAR, 2003, pág. 97). La estrategia del PC se ha denominado como vía gradualista (ALVEAR, 2003; ARRATE, 2003; PINTO, 2005), puesto que en miras a la construcción del socialismo, el partido optó por la gesta de una revolución por etapas, pasando por una fase democrático-burguesa, de características antioligárquicas y antiimperialistas, cimentando así el camino a la construcción del socialismo. La estrategia se basaba en principio en la alianza de clases entre sectores populares, medios y algunos de la burguesía. La conquista del poder y la hegemonía se entendía entonces, a través de un progresivo copamiento institucional, es decir, de conquista y apoderamiento progresivo del aparato del Estado. Esta estrategia no clarificaba cómo se concretaría el cambio de la institucionalidad burguesa y permitió incorporar al Partido Radical dentro de la coalición. (ALVEAR, 2003, págs. 101-102)
- Partido Socialista (PS): el partido se fundó el 19 de Abril de 1933. El partido tenía una composición ideológica con mayor diversidad que el PC, por tanto, dentro de sus filas coexistían distintas vertientes. En 1967, el partido realizó un congreso ideológico del que se desprendieron algunos planteamientos relacionados con la definición del partido como:

Una organización Marxista-Leninista, que establece la toma del poder como el objetivo estratégico que debe alcanzar, con el fin de instalar un estado revolucionario que liberará Chile de la dependencia y el atraso económico y cultural, y se iniciará la construcción del socialismo.

La violencia revolucionaria es inevitable y legítima; es un resultado necesario del carácter represivo y armado del Estado de clase. Es el único camino que conducirá a la toma del poder político y económico, y su posterior defensa y refuerzo. Sólo destruyendo el aparato burocrático y militar del Estado burgués puede consolidarse la revolución socialista. (JOBET, 1971, pág. 130)⁶

El partido adoptó como estrategia política a la que se ha denominado como Vía Rupturista, que era compartida por el MAPU al interior de la coalición y por el MIR, fuera de ella. Esta estrategia relevaba la inevitabilidad del enfrentamiento armado con la burguesía, relegando la vía electoral a segundo plano (ALVEAR, 2003).

La composición de clase del Partido era altamente heterogénea, puesto que agrupaba en sus filas a miembros del proletariado clásico y a sectores periféricos e insertos en situaciones económicas poco dinámicas del desarrollo capitalista como, por ejemplo, obreros de menor calificación de pequeñas y medianas empresas, masas marginales urbanas y sectores medios pauperizados. Esta heterogeneidad constitutiva es señalada como una de las posibles causas de la tendencia al fraccionamiento del partido. (ALVEAR, 2003, pág. 98). El Partido tuvo entre sus militantes a Salvador Allende, como presidente de la República y a Iván Núñez Prieto, como superintendente de Educación, por nombrar a algunos personeros de gobierno, que tuvieron un alto nivel de influencia en el desarrollo de la política educativa de la época.

Dentro de las denominadas “fracciones” del PS, surgió una corriente vinculada a la figura de Salvador Allende, que aglutinó el pensamiento de muchos y muchas participantes de la Unidad Popular. Allende pensaba que era posible avanzar hacia la construcción del socialismo desde la vía democrática, en lo que denominó como “Revolución a la Chilena”; el presidente relevaba el contexto nacional y sus características, como elementos fundamentales para cimentar el camino hacia el

⁶ La traducción fue elaborada por la autora de este trabajo.

socialismo, introduciendo reformas progresivamente, al amparo del marco institucional y su “plasticidad” (PINTO, 2005). En sus propias palabras:

“Queremos, dentro de nuestro modelo político, a partir del pluralismo, la democracia y la libertad, utilizar la institucionalidad burguesa, para hacer posible los cambios que este país reclama y necesita, en el campo político, en el campo económico y en el campo social, para llegar al socialismo. En el caso de Chile, es posible el uso de la institucionalidad, porque es amplia y abierta para estos cambios” (ALLENDE, 1973, págs. 7-8)

En este sentido, Allende tenía cercanía con la vía gradualista defendida por el Partido Comunista. Su experiencia política como parlamentario, le permitió dialogar con distintos sectores políticos y sociales, construyendo consensos y disintiendo si era necesario.⁷ Respecto de la figura de Allende, Jorge Arrate afirma que:

“Allende representaba algo ciertamente distinto al PC, distinto de su propio partido y, obviamente, de los otros grupos, radicales o de origen cristiano, que pertenecían a la UP. Allende es una figura que tiene, entre otros, un gran mérito que no ha sido destacado. Tengo la impresión que, así como ha habido mucha propaganda negativa sobre la UP, ha habido una suerte de mistificación sobre lo que era Allende. Se ha querido presentar a Allende como el político parlamentarista, el gran negociador, el gran “muñequero” que, maestro en mesas de negociaciones y en conciliábulos políticos, resolvía conflictos y conciliaba intereses y que fue víctima de los dementes que lo acompañaban y que sembraban desorden en el país y en la sociedad. Creo que Allende, que fue parlamentario durante muchos años, era, efectivamente, un gran negociador político. Practicaba la política al cien por ciento, no había espacio de la política que Allende no practicara, no ocupara, con fortalezas y con debilidades” (ARRATE, 2003, págs. 147-148)

Como se mencionó anteriormente, al margen de la coalición existían fuerzas que apoyaron el ascenso de Salvador Allende a la presidencia, pero mantuvieron notables diferencias tácticas y estratégicas, como el Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR), fundado en la ciudad de Concepción en 1965, por miembros de la Juventud

⁷ Cabe recordar que Allende fue candidato a la presidencia de la República por el Frente del Pueblo en 1952, como candidato del Frente de Acción Popular (FRAP, que agrupa al PS y al PC) en 1957 y 1964, siendo derrotado en ambas ocasiones.

Socialista regional junto con ex miembros de otros grupos marxistas, que ante la derrota de 1964, dejaron de defender la vía electoral como mecanismo para acceder al poder. Este movimiento tenía inspiración ideológica marxista, pero de una vertiente denominada “castrista”, puesto que consignaban como máximo referente a la Revolución Cubana; su líder fue Miguel Enríquez, quién contó con el apoyo del sobrino del presidente, Andrés Pascal Allende (ALVEAR, 2003, pág. 95). Allende convocó al MIR para formar su guardia personal, por tanto, pese a las legítimas diferencias, trabajaron juntos en el inicio del periodo gubernamental. Como se mencionó anteriormente, el MIR compartía la estrategia Rupturista, relevando la certeza del enfrentamiento armado entre clases para ocupar la estructura del poder y, al mismo tiempo, la defensa del poder popular como una manera de asegurar el triunfo y permanencia de la revolución socialista.

Como es posible observar, la Unidad Popular no constituía una fuerza política que pudiese definirse por su homogeneidad discursiva, ya que si bien existía un relativo consenso frente a la necesidad de derrocar el orden político-económico burgués y “neocolonial”, los diagnósticos y estrategias diferían en elementos gravitantes.

3.2. Política

La Política, en términos generales, se asocia al poder en general. Su materialización se establece a través de la concreción de políticas públicas, que la vinculan al poder social.

“Tanto la política como las políticas públicas tienen que ver con el poder social. Pero mientras la política es un concepto amplio, relativo al poder en general, las políticas públicas corresponden a soluciones específicas de cómo manejar los asuntos públicos. El idioma inglés recoge con claridad esta distinción entre *politics* y *policies*” (LAHERA, 2004, pág. 7)

Esta concepción amplia de la política, da cuenta de la trascendencia de la Política a las estructuras tradicionalmente instituidas para su visibilización y ejercicio, como lo serían los ejecutores (clase política), las leyes, el Estado y los partidos políticos. Esta localización de la Política en determinados sectores sociales, da cuenta de una noción restringida de los alcances del poder social, reducido a una concepción de soberanía y construcción de ciudadanía, amparadas en los fundamentos de la democracia representativa (SALAZAR, 2009).

Según Gabriel Salazar, en el volumen I de la Historia Contemporánea de Chile, donde analiza el Estado, la legitimidad y la ciudadanía, el Gobierno de Allende se materializó en la ocupación de una estructura estatal burocrática y centralizada, heredera de las reformas impulsadas consecutivamente por regímenes presidencialistas anteriores, como el segundo periodo de Alessandri y el de Carlos Ibáñez del Campo, siendo el primero impulsor de una “reforma constitucional para el pueblo, pero sin el pueblo”, en 1925. Allende sube al poder con un modelo heredero de esta Constitución, que en lo económico se tradujo en un estado nacional desarrollista -desarrollismo hacia adentro- (incipiente proceso de industrialización para satisfacer la demanda de bienes y servicios, pero sin desarrollar la industria generadora de tecnologías para sostener un proceso de industrialización completo, teniendo que importar maquinaria desde el exterior), y políticamente, un Estado Nacional Populista, que pretendía incorporar a los sectores marginados mediante un discurso altamente ideologizado, asegurando así la integración y desarrollo. Las propuestas políticas de la Unidad Popular se vieron entrampadas por la estructura constitucional existente, generándose una distancia entre las demandas de las masas populares y las transformaciones susceptibles de ser realizadas en el marco de la ley, ejercida en el Congreso y plasmada en la carta fundamental. (SALAZAR, 2010).

Para el autor, la crisis de la Unidad Popular y su destrucción no obedece solamente a la misma coalición, sino que es parte de un proceso mayor, donde la crisis es longitudinal a los regímenes presidencialistas que se desarrollaron con posterioridad a

la constitución de 1925, y que perdieron legitimidad porque no supieron sintonizar con las demandas del movimiento de masas (SALAZAR, 2003)

Además, en el país la política ha sido tradicionalmente concebida desde una perspectiva cosificada, y esta situación no es casual, se debe en gran medida a la primacía de los intereses de la clase dominante y dirigente, que mayoritariamente, está concentrada en la clase política. La influencia del capital y sus componentes que, más que puramente económicos, son finalmente ideológicos, es uno de los factores que inciden en su constitución y ejercicio.

“Así, la política puede ser analizada como la búsqueda de establecer políticas públicas sobre determinados temas, o de influir en ellas. A su vez, parte fundamental del quehacer del gobierno se refiere al diseño, gestión y evaluación de las políticas públicas.” (LAHERA, 2004, pág. 7)

¿Qué son las políticas públicas, entonces? Lahera señalaba que las *policies* tenían un campo de acción acotado a la solución específica de la administración de asuntos públicos. Sus alcances se vinculan con los gobiernos, la participación de la sociedad en la discusión de la agenda pública, los programas de gobierno y el rol de la oposición.

El rol de los gobiernos, entonces, consistiría en generar las condiciones para la concreción de las políticas públicas; su función sería, en este sentido, instrumental y sus acciones estarían encaminadas a la consecución de fines establecidos con anterioridad: “Los gobiernos son instrumentos para la realización de políticas públicas. Más que mirar al ordenamiento de las actividades del sector público, como dado por su organización, conviene mirarlo como un instrumento para la realización de las políticas públicas.” (LAHERA, 2004, pág. 8)

El autor señala que existen buenas y malas políticas públicas, de acuerdo a su desarrollo y a la consecución de los fines, a los niveles de discusión y participación que

se asocian a ellas y a sus alcances en materias de dominio público. En este sentido, una buena política pública, con niveles de excelencia:

“corresponde a aquellos cursos de acción y flujos de información relacionados con un objetivo político definido en forma democrática; los que son desarrollados por el sector público y, frecuentemente, con la participación de la comunidad y el sector privado. Una política pública de calidad incluirá orientaciones o contenidos, instrumentos o mecanismos, definiciones o modificaciones institucionales, y la previsión de sus resultados.” (LAHERA, 2004, pág. 8)

La definición de los objetivos, tendría que constituirse a través de la participación de la sociedad en el debate y diseño de estas políticas, para evitar así el dominio tecnocrático o el populismo. Este debate puede trascender el diseño de una política concreta, puesto que sería difícil generar estos cursos de acción para tareas amplias de la sociedad. Las políticas sociales entonces, simplifican el alcance de los problemas, debido a su carácter operacional. La política pública que se ha de analizar en esta investigación cuenta con la participación de distintos actores sociales, sobre todo en las fases previas a su diseño (Congresos Provinciales y Congreso Nacional de Educación).

Las políticas públicas también, pueden tener relación con temas de Gobierno (materializados en los programas y en los énfasis de la agenda pública) o temas de Estado (que involucrarían al conjunto de los poderes del estado en su diseño y ejecución). En este sentido, las políticas públicas desarrolladas durante el periodo de este estudio, contaban con la articulación de ambos niveles, puesto que, si bien tenían un énfasis reformador asociado a la coalición que defendía el programa, existían elementos de continuidad desde las políticas impulsadas en el periodo anterior, que a su vez involucraban la acción de distintos poderes del Estado. La reforma agraria y la creación de la JUNJI, por citar algunos casos, dan cuenta de estos elementos de continuidad gubernamental y articulación del ejercicio de los distintos poderes del Estado.

La agenda pública es el lugar donde se instituyen los tópicos que orientan la discusión política para la concreción de políticas públicas. La instalación de estos asuntos da cuenta de los distintos niveles de participación de los actores sociales, como de los énfasis que se generan al priorizar en el debate algunos temas por sobre otros. “la agenda pública se constituye como un juego de poder en donde se construyen legitimidades e ilegitimidades y el ordenamiento de unos valores a otros, aunque sea de manera implícita.” (LAHERA, 2004, pág. 13)

La constitución de esta agenda pública, por parte de los gobiernos que disputan elecciones, se establece en la presentación de programas de gobierno, que son: “una selección de temas y propuestas hecha por el sistema político, principalmente por los partidos. Esta selección puede ser hecha con mayor o menor arte en cuanto a su coherencia, secuencia, financiamiento y proyección del apoyo político” (LAHERA, 2004, pág. 14). Los programas son textos que incluyen propuestas, conceptos y énfasis a desarrollar, pero que deberían vincularse con la toma de decisiones, puesto que si bien están dotados de un potencial declarativo amplio, su fin es referir a la aplicación concreta de los sentidos que orientan el accionar de un grupo político determinado, frente a los problemas sociales que se seleccionan de la agenda pública.

“Algunas políticas públicas son más importantes que otras. Y está en la naturaleza del buen gobierno que su acción se ordene principalmente en torno a orientaciones y políticas estratégicas. Son políticas estratégicas aquellas que prefiguran el legado del gobierno. Ellas deben dar los principales criterios de evaluación de la gestión propia y permitir ordenar a los partidos que apoyan al gobierno” (LAHERA, 2004, pág. 22)

En el programa de gobierno de la Unidad Popular, se generaron políticas públicas de carácter estratégico, que buscaron reformar la Economía, la Educación y la Cultura, estableciendo los lineamientos para la construcción de lo que se denominó como vía Chilena al Socialismo. Entre estas políticas se encuentra la Escuela Nacional Unificada,

que será analizada posteriormente, contando con estos elementos para su comprensión y evaluación.

”El proceso social que se abre con el triunfo del pueblo irá conformando una nueva cultura” -se lee en el Programa de la Unidad Popular- basada en los valores nacionales y la fraternidad social. En este sentido, se planteaba que la acción del nuevo gobierno se orientara a entregar las más amplias y mayores oportunidades educacionales”. Permitiendo también a la comunidad en general acceder ampliamente a los bienes culturales (arte, literatura, medios de comunicación) como “un derecho”, transformándose al mismo tiempo la educación en una cuestión social, con amplia participación de la comunidad movilizadora (maestros, trabajadores, estudiantes, padres y apoderados), en torno a los Centros de Cultura Popular, con representación en los Consejos Locales, Regionales y Nacional de Educación.” (ILLANES M. A., 1991, pág. 271)

Las altas tasas de mortalidad infantil, ya sea neonatal o aquella producida durante los primeros 5 años de vida, era una preocupación de Estado en temas de salud pública, que se extendía desde las décadas y gobiernos anteriores a la Unidad Popular y no sólo afectaba a los niños y las niñas, sino también a las mujeres madres.

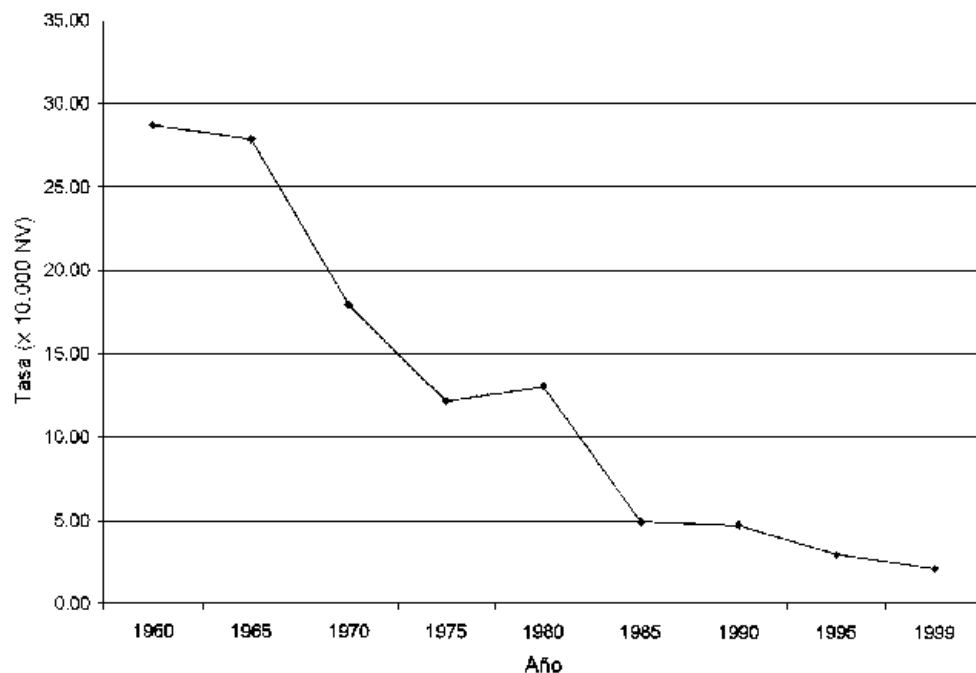


Ilustración 2: Evolución de la Tasa de Mortalidad Materna, Chile, 1960-1999.

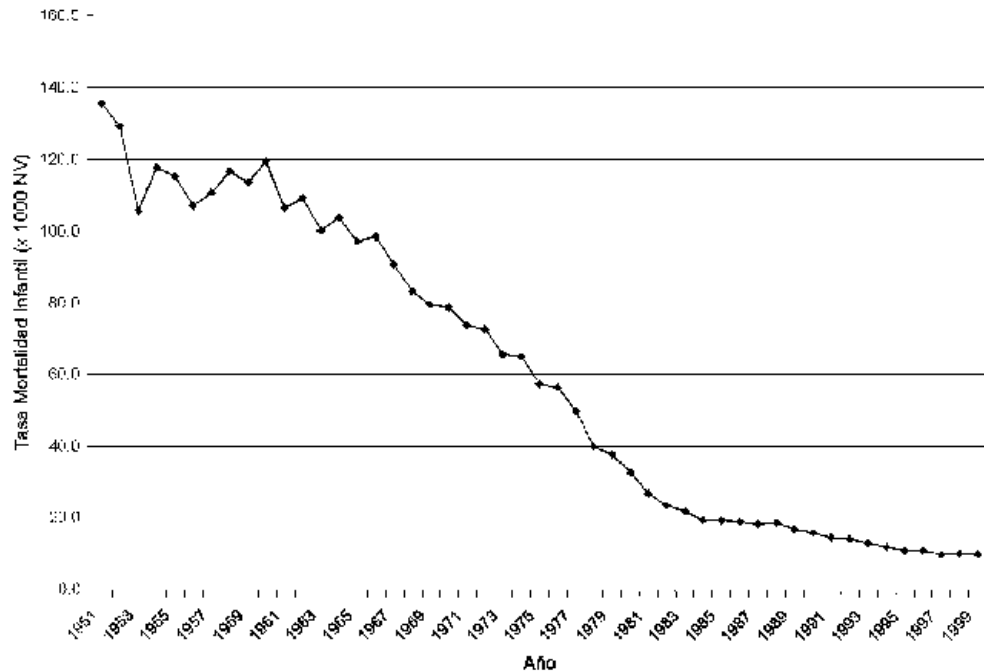


Ilustración 3: Evolución de la Tasa de Mortalidad Infantil, Chile: 1951-1999.

El gobierno, entonces, generó una agenda pública que integraba al servicio nacional de salud y a los servicios de educación, destinada a combatir la mortalidad de los niños y las niñas y las madres, a través de la creación de políticas públicas y programas orientados a la protección social, la educación y el bienestar:

“En relación con este período, una de las primeras medidas tomadas en el campo de la salud infantil fue la implementación de un programa nutricional, una campaña contra la bronconeumonía infantil, una campaña de vacunación masiva contra la poliomielitis y la coordinación de las labores del SNS con la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile.

En el caso de la mujer y la madre se puso especial énfasis en los cuidados del embarazo, parto y puerperio, la atención ginecológica, la planificación de la familia y la educación y la protección social de la mujer embarazada desde la adolescencia.

Entre los planes que el SNS realizó cabe destacar:

- La organización por parte del Ministerio de Educación de cursos de capacitación para la mujer.
- La entrega de 1/2 litro de leche diario a los niños y a las embarazadas, y
- La ampliación del período postnatal de 45 a 90 días” (SZOT MEZA, 2002, s/p)

El Plan Nacional de la Leche (PNL) fue una de las políticas sociales emblemáticas del gobierno popular, quien defendió su diseño y ejecución incluso en momentos complejos para el país, provocados por el bloqueo comercial y desabastecimiento. El medio litro de leche para los niños, las niñas y madres beneficiarias no cesó, haciendo eco de la figura del niño como único privilegiado.

3.3. Discurso

Los estudios de discurso han generado una vasta tradición, cimentada desde distintas áreas de las ciencias sociales y las humanidades. Convocar al concepto discurso, conlleva la necesidad de tomar posición frente al escenario de divergencias epistemológicas, teóricas y paradigmáticas que atraviesan su producción de conocimiento en la actualidad; en este sentido, los estudios de discurso fluctúan entre variadas perspectivas. Respecto de estas tensiones y diferencias entre éstas, Cornejo (2012, pág. 207), afirma que:

“Los enfoques histórico-culturales y las posiciones construccionistas comparten el grueso de las críticas que se han esbozado respecto de la visión cartesiana del sujeto y la racionalidad científica “objetivista” y positivista. Las posiciones construccionistas enfatizan la crítica a los esencialismos y determinismos del pensamiento social moderno, el rechazo a cualquier intento de objetividad en los procesos de construcción de conocimiento, la disolución de la dicotomía sujeto-objeto, el necesario relativismo e historicismo del conocimiento, la construcción social cotidiana de la realidad, el carácter relacional y significativo del proceso de investigación (ÍÑIGUEZ, 2003; PIPER, 2008, JORQUERA & RAMOS, 2011).”

La concepción de la realidad social desde el construccionismo, define la existencia de esta en las prácticas discursivas, limitando su presencia en otros elementos que no son reconocidos desde esta mirada. Esta posición se sitúa en un extremo que se opone a la mirada del enfoque histórico-cultural, que si bien releva el rol del discurso y las prácticas discursivas como un elemento importante dentro de la realidad social, no

reduce la existencia de esta a la enunciación, a un fenómeno puramente asociado al lenguaje, puesto que este se concreta mediante la enunciación de sujetos inscritos en un contexto histórico-social y cultural particular.

Ante esta cuestión, se hace necesario considerar aquellos elementos de ambas propuestas, que son atingentes a la concepción de realidad que dotará de sentido a la investigación y fundamentará las nociones de lenguaje, discurso y prácticas discursivas que se clarificarán posteriormente.

Respecto del lenguaje y su relación con el nivel simbólico y la realidad social, Castoriadis (2007) plantea que:

“El simbolismo no puede ser ni neutro, ni totalmente adecuado, primero porque no puede tomar sus signos en cualquier lugar, ni un signo cualquiera. Esto es evidente para el individuo que se encuentra siempre ante él con un lenguaje ya constituido y que, si carga con un sentido ‘privado’ tal palabra, tal expresión, no lo hace en una libertad ilimitada, sino que debe apropiarse de algo que ‘se encuentra ahí’. Pero esto es igualmente cierto para la sociedad, aunque de una manera diferente. La sociedad constituye cada vez su orden simbólico en un sentido totalmente otro del que el individuo puede hacer. Pero esta constitución no es ‘libre’. Debe también tomar su materia en ‘lo que ya se encuentra ahí’. Esto es ante todo la naturaleza –y como la naturaleza no es un caos, como los objetos están ligados unos a los otros, esto implica consecuencias.” (CASTORIADIS, 2007, págs. 193-194)

El autor plantea la necesidad de ponderar la tendencia a afirmar la existencia de un lenguaje totalmente independiente del contexto, y de la relación individual y colectiva que se establece con este y con el medio. Desde la perspectiva de Castoriadis, el lenguaje sería una de las instituciones imaginarias sociales. Su pensamiento será abordado con mayor detalle al momento de analizar el concepto de imaginario social.

Es pertinente entonces revisar brevemente algunas perspectivas respecto del lenguaje, la lengua, el habla y el sujeto hablante, que permitirán situar las posiciones en torno al concepto de discurso.

Por una parte, la tradición de la lingüística pragmática de Saussure, plantea la existencia de dicotomías, que desde una posición estructuralista, ordenan los elementos asociados al lenguaje, que tendría un carácter universal. El autor afirma la existencia de un sistema compuesto por lenguaje, lengua y habla, además del signo lingüístico y su arbitrariedad. (ÍÑIGUEZ, 2003) Surge entonces la clásica distinción entre significante y significado.

Por otra, Benveniste (1967, 1969), compartiendo la posición estructuralista de Saussure, pero problematizando la relación de los niveles implicados en la producción de los signos y su utilización, plantea la complejidad de la *doublé signifiance* en el lenguaje, es decir, dos modos de significación discretos y contrapuestos; el semiótico y el semántico (AGAMBEN, Infancia e Historia, 2007).

“Lo semiótico designa el modo de significación que es propio del SIGNO lingüístico y que lo constituye como unidad. En virtud del análisis pueden ser consideradas por separado las dos caras del signo, pero en lo que atañe la significación es una unidad y sigue siendo una unidad (...) Tomado en sí mismo, el signo es pura identidad para sí, pura alteridad para todos los demás signos... existe cuando es reconocido como significante por el conjunto de los miembros de la comunidad lingüística... Con lo semántico, entramos en el modo específico de significación engendrado por el DISCURSO. Los problemas que se plantean aquí son función de la lengua como productora de mensajes. Ahora bien, el mensaje no se reduce a una sucesión de unidades identificables separadamente; no es una suma de signos la que produce el sentido, sino que por el contrario en sentido (“lo intentado”), concebido globalmente, es el que se realiza y divide en “signos” particulares, que son las palabras. El orden semántico se identifica con el mundo de la enunciación y con el universo del discurso” (BENVENISTE, 2008)

Según Agamben (2007), el autor plantea que esta existencia de dos órdenes distintos, tanto de nociones, como de conceptos, implica además la necesidad de

diferenciar criterios de validez para cada caso; por un lado, lo semiótico, el signo lingüístico, requiere ser reconocido; y por otro, lo semántico, el discurso, requiere ser comprendido; para Benveniste, lo semiótico se caracteriza como una propiedad de la lengua y lo semántico resulta de “una actividad del locutor que ponga en funcionamiento la lengua” (BENVENISTE, 2008)

Según Picheux, el discurso no es texto, pues si bien este, como uso concreto del lenguaje tiene una existencia material singular, constituiría una forma de acción interactiva contextualizada, institucionalizada y pluralizada que incluye espacios y funciones sociales en su constitución (PAULINO, 2010). En la misma línea, según Iñiguez (2003), el discurso se entiende como un conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales. En ambos casos, el discurso se entiende desde una perspectiva interaccional, que requiere de la presencia de actores y relaciones entre éstos; el discurso constituye entonces un “modo de acción, una forma por la cual la gente puede actuar sobre el mundo y especialmente sobre otros” (FAIRCLOUGH, 1998, pág. 48).

Michel Foucault (2005), postula en la arqueología del saber, un modo de comprender el discurso como práctica discursiva:

“Se renunciará, pues, a ver en el discurso un fenómeno de expresión, la traducción verbal de una síntesis efectuada por otra parte; se buscará en él más bien un campo de regularidad para diversas posiciones de subjetividad. El discurso concebido así, no es la manifestación, majestuosamente desarrollada, de un sujeto que piensa, que conoce lo que dice: es, por el contrario, un conjunto donde pueden determinarse la dispersión del sujeto y su discontinuidad consigo mismo. Es un espacio de exterioridad donde se despliega una red de ámbitos de sentido...no es por el recurso a un sujeto trascendental, ni por el recurso a una subjetividad psicológica, como hay que definir el régimen de sus enunciaciones” (FOUCAULT, 2008, pág. 90)

Foucault releva el rol del locutor, desde una concepción de discontinuidad, que implica atender al contexto y al modo de producción del discurso, que conceptualiza

como “formación discursiva”; este tendría que ver con un conjunto de relaciones que articulan un discurso, que actúan como reguladores del mismo, mediante la organización de estrategias, posibilitando el flujo de enunciados determinados, en detrimento de otros (ÍÑIGUEZ, 2003). En palabras de Foucault:

“...prescriben lo que ha debido ponerse en relación, en una práctica discursiva, para que esta se refiera a tal o cual objeto, para que ponga en juego tal o cual enunciado, para que utilice tal o cual conjunto, para que organice tal o cual estrategia. Definir en su individualidad singular un sistema de formación es, pues, caracterizar un discurso o un grupo de enunciados por la regularidad de una práctica...una formación discursiva determina una regularidad que les es propia a unos procesos temporales; plantea el principio de articulación entre una serie de acontecimientos discursivos y otras series de acontecimientos, transformaciones, de mutaciones, de procesos” (FOUCAULT, 2008, págs. 122-123)

El entendimiento del discurso como una práctica, desde la mirada de Foucault, es retomado por Norman Fairclough, quién plantea que éste posee una estructura tridimensional, compuesta por: contexto, práctica discursiva y práctica social. Para comprender el discurso desde ésta óptica, señala que el lenguaje debe concebirse como “una forma de práctica social, más que una actividad puramente individual o un reflejo de variables situacionales” (FAIRCLOUGH, 1998, pág. 48). Este planteamiento le otorga sentido a la definición de discurso del autor, que lo plantea como un modo de acción social para actuar sobre el mundo y sobre otros.

Fairclough propone considerar que “las relaciones entre discurso y estructura social se vean como dialécticas si se quiere evitar el riesgo de sobredimensionar la determinación social del discurso o la construcción de lo social en el discurso” (FAIRCLOUGH, 1998, pág. 50). Señala que la perspectiva dialéctica es al mismo tiempo correctiva, ya que contribuye a evitar el sobredimensionamiento de la determinación del discurso por las estructuras, tanto discursivas como no discursivas. Con este planteamiento, esboza una propuesta para enfrentar las tensiones desde las posiciones histórico-culturales y construccionistas registradas al inicio de este apartado.

El discurso como práctica social, entonces, “no sólo representa al mundo, sino también lo significa constituyendo y construyendo su significado” (FAIRCLOUGH, 1998, pág. 48)

Esta visión constitutiva del discurso posee efectos, que el autor describe en tres aspectos:

- a) Contribuye ante todo a la construcción de identidades sociales y posiciones subjetivas para los sujetos sociales y las formas de ser uno mismo.
- b) El discurso ayuda a construir las relaciones sociales entre las personas.
- c) Contribuye a la construcción de los sistemas de creencias y conocimiento. (FAIRCLOUGH, 1998, pág. 49)

Estos tres efectos corresponderían, a juicio del autor, a las tres funciones del lenguaje y las dimensiones del significado que coexisten e interactúan en todo discurso, las cuales pueden denominarse como funciones de identidad (modo en que las identidades sociales se establecen en el discurso), relacional (modo en que se establecen y se negocian las relaciones sociales entre los participantes del discurso) e ideacional (modo en que los textos significan el mundo y sus procesos, entidades y relaciones) (FAIRCLOUGH, 1998, pág. 49).

Este modelo tridimensional, que recoge la tradición de Foucault y propone además un modelo de análisis, el Análisis Crítico de Discurso (ACD), orientará el análisis de los discursos del gobierno de la Unidad Popular, a través de la incorporación de estrategias que serán profundizadas en el apartado metodológico de este trabajo.

3.3.1. El discurso gubernamental en la unidad popular

Durante el periodo de la Unidad Popular, el discurso político cumplió un rol fundamental dentro del debate ideológico internacional (contexto de guerra fría) y nacional. Este discurso político podía ser enunciado tanto por actores de gobierno, como de oposición, quienes mediante su difusión podían dar a conocer lineamientos

estratégicos, ideológicos y tácticos respecto de su quehacer dentro del escenario de transformaciones.

El discurso de la Unidad Popular fue un dispositivo que permitió dar a conocer a la opinión pública como se materializaría el programa de gobierno y al mismo tiempo, denunciar los embates de sectores opositores, develando estrategias sediciosas amparadas por organismos internacionales y ejecutadas por sectores de la burguesía nacional⁸ El gobierno utilizó espacios instituidos como la cuenta pública al congreso, los días 21 de Mayo, para dar a conocer su evaluación del cumplimiento de los objetivos trazados y de las tareas por concretar, en términos globales y poniendo énfasis en los avances en la economía, la salud, la educación, la vivienda y la cultura, entre otras áreas.

En la misma línea, los avances sectoriales se dieron a conocer mediante la puesta en escena del discurso en espacios públicos, como inauguraciones de instituciones, promulgaciones de leyes, encuentros de trabajadores o de estudiantes, convenciones políticas o en ritos, como el inicio del año escolar, donde el mismo presidente Allende utilizó la tribuna para dar a conocer los logros en materia asistencial primeramente, y con posterioridad, en los avances en cuanto a la democratización política de la estructura educacional y el diseño e implantación del proyecto Escuela Nacional Unificada.

“La Unidad Popular utilizó varios lemas que sirvieron para resaltar la importancia del niño en su gobierno: “En el gobierno de la Unidad Popular, los únicos privilegiados serán los niños” y “El niño nace para ser feliz” fueron los más conocidos. Hubo otras evidencias de este interés, que se plasmó en varias políticas aplicadas

⁸ Esta situación se puede constatar mediante un análisis de la prensa de gobierno y oposición de la época. Para esta tarea, se consultaron los textos de Luis Maira “Chile, dos años de Unidad Popular” Santiago de Chile, Quimantú, 1973., donde el autor analiza la estrategia discursiva de gobierno y las réplicas de la oposición y la obra de Sunkel, Guillermo. “El mercurio: 10 años de educación político ideológica 1969-1979”. Editorial Instituto Latinoamericano de estudios transnacionales. Santiago. 1983. Asimismo, en el documental de Patricio Guzmán, “La Batalla de Chile”, específicamente en su primera parte “La insurrección de la burguesía” se relata la ofensiva comunicacional y política de la CIA, junto a la derecha chilena para derrocar el gobierno de Allende. Y finalmente, este enfrentamiento también se recoge minuciosamente en el documental de Armand Mattelart y Chris Marker “La Spirale”, de 1976.

durante los tres años de gestión y anunciadas entre las “40 primeras medidas”. Aunque otras concentraron mayor interés en la prensa, como la nacionalización del cobre y el área social, las que se refirieron a la infancia también jugaron un lugar estratégico. Gran parte de la imagen de eficiencia en la gestión gubernamental se jugó a partir del cumplimiento de estas promesas.” (ROJAS, 2010, pág. 623)

3.4. La política educativa de la unidad popular

Como se constató en los apartados anteriores, la instauración del gobierno de la Unidad Popular se realizó sobre la base de un modelo de Estado Nacional Desarrollista y Populista, amparado en una constitución que otorgaba preponderancia a las facultades presidenciales y con una estructura burocrática fuertemente concentrada y centralizada.

En materia de Educación, el gobierno de Salvador Allende continuó con la expansión de la cobertura educacional impulsada en el gobierno de Eduardo Frei, en el marco de la Reforma Educacional instaurada entre 1965 y 1970 y, la Reforma a la Educación Superior, iniciada en 1967. Estos procesos se generan, teniendo como estrategia al planeamiento educacional, que buscaba determinar fines específicos en periodos de tiempo determinados, asociando los recursos necesarios y resguardando su optimización. Esta estrategia aglutinó las diversas iniciativas reformatorias, que en un comienzo eran eminentemente pedagógicas, pero que con posterioridad, abarcaron un espectro mayor, referido a otras áreas disciplinares que contribuyeron al desarrollo de las políticas; estas reformas tuvieron un énfasis desarrollista (RUIZ SCHNEIDER, 1997). Surgió así el impulso del planeamiento integral, con la participación de especialistas modernos en el desarrollo educacional, de composición interdisciplinaria con aportes de la economía, estadística, demografía, sociología, antropología, entre otras disciplinas. Este modelo obedece a directrices externas, principalmente, por los postulados políticos impulsados desde la Alianza para el Progreso (NÚÑEZ, 1991).

“La reforma educacional de 1965-70 es un esfuerzo orgánico y comprensivo de cambio que combina tres tareas: la rápida ampliación e igualación de las oportunidades educativas, la modernización y mejoramiento de las prácticas escolares, y la adecuación del desarrollo educacional a los cambios económico-sociales y políticos que se intentaron en este período, bajo el signo de una ‘revolución en libertad’” (NÚÑEZ, 1991, pág. 21)

El sistema escolar sufre variaciones, mediante la redistribución de los años de enseñanza primaria y secundaria, aumentando el primero de seis a ocho años y reduciéndose el segundo de seis a cuatro años, con dos variantes, una científico-humanista y una técnico-profesional, siendo ambas habilitadoras para la educación superior. La Educación Parvularia no era concebida dentro del sistema.

La expansión acelerada de las matrículas en todos los niveles del sistema implica la toma de decisiones, por parte de las autoridades, en torno a la administración de los recursos y a la formación de pedagogos y pedagogas que puedan contribuir a dar respuesta a la creciente demanda. Las universidades enfatizan entonces, los programas de formación de profesores y profesoras de educación básica y educación media, y en 1967, la enseñanza de las Escuelas Normales adquiere el estatus de enseñanza superior.

“Las tasas promedio de crecimiento anual en básica, secundaria, técnico-profesional y universitaria son, entre 1958 y 1964, de 3,6%; 7,4%; 9,1% y 6,3%, respectivamente. En cambio, entre 1964 y 1970, ascienden a 5,3%; 11,8%; 19,4% y 15,4% respectivamente. Los índices de escolaridad también tienen un marcado incremento. En 1961 está matriculado el 83,6% de la población de 6 a 14 años de edad, y en 1970 el 96,8%. En 1961, concurre a la educación media el 15% de la población de 15 a 19 años y en 1970, el 33,5%. El 4% de la población de 20 a 24 años asistía a las universidades en 1961, mientras que en 1970 lo hacía el 9,2%” (NÚÑEZ, 1991, pág. 22)

Con la llegada de la Unidad Popular, el proceso expansivo se acrecienta y profundiza, ya que no solamente se democratiza el acceso a la educación para los sectores tradicionalmente excluidos, sino que se promueve un proceso global que pone énfasis en la participación de los actores sociales en la elaboración de las políticas públicas.

La Política Educativa de la Unidad Popular, entonces, retoma elementos del periodo anterior, pero realiza un diagnóstico diferente, en el que señala las debilidades y desafíos que el gobierno popular ha de enfrentar. Para esto emprenden la tarea de realizar un “análisis crítico [...] del sistema educacional con la debida comprensión de las variables económico sociales y culturales que lo determinan” y “la toma de conciencia frente a esa realidad [...] o nos pronunciamos a favor de esas estructuras, o nos pronunciamos por su reemplazo”. La opción gubernamental se inclinó por reemplazar las estructuras, enfatizando en el aspecto político de las innovaciones en políticas educativas, más que en el aspecto pedagógico (NÚÑEZ, 1971, pág. 14).

“En torno a este nuevo concepto de hombre y educación nueva, “liberadora” – como se llamó– debemos comprender el sentido de la política de asistencialidad escolar. Si se trataba, como siempre, de ampliar matrículas e impedir la deserción, se buscaba además allí forjar allí los hombres de la sociedad democrática-popular; en la escuela nueva, con su vaso de leche y plato de porotos; se formaría el hombre y la mujer consciente, agente de cambios, inteligente y solidaria. El auxilio escolar pasaba, así, a formar parte del proceso histórico de emancipación social” (ILLANES M. A., Ausente Señorita. El niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio., 1991, págs. 271-272)

Según Núñez (1971), el sistema educacional que heredó el gobierno popular se caracterizaba por su naturaleza burguesa, que se replicó “a imagen y semejanza”; entre sus características se distinguía por ser: elitista (acceso a niveles superiores sólo para capas sociales vinculadas a la burguesía o a sectores medios acomodados, sin garantizar el acceso a los y las jóvenes de los sectores populares al sistema completo), antidemocrático (parcelado y clasista, además de burocrático y centralizado en su dirección), desnacionalizante (basado en modelos foráneos). Se señalaba además que, pese a la incorporación de los sectores populares a través de las reformas impulsadas del gobierno anterior, no se generaron mecanismos que promovieran la retención de los y las estudiantes.

El año 1971, fue declarado por el presidente Allende, como el año de la Democratización Educacional, ya que durante su transcurso, se llevaron a efecto variadas iniciativas orientadas a la construcción de una política educacional que respondiese a las necesidades sociales y fuera afín con la construcción del socialismo, suprimiendo así las características burguesas señaladas por el superintendente y otros analistas de la época. Como se mencionó al inicio de este trabajo, se desarrolló el Congreso Nacional de Educación, siendo este antecedido por una consulta diagnóstica a los establecimientos del país y sus actores, contando con la participación plena y directa de los trabajadores; con posterioridad a este diagnóstico, se desarrollaron los congresos provinciales, que organizaron y profundizaron el diagnóstico, para concluir con el Congreso Nacional, en el mes de Diciembre.

Con estos antecedentes, el gobierno popular emprendió la tarea de organizar la reforma al sistema educacional. El nuevo Sistema Nacional de Educación estaría definido por 5 características fundamentales:

- a) **Carácter Nacional:** por una parte, por el arraigo en la experiencia y madurez del Magisterio nacional y de los y las trabajadores y trabajadoras, permitiendo la adaptación del sistema a las necesidades y posibilidades del desarrollo chileno; y por otra, por contribuir al afianzamiento de la soberanía nacional, basada en el dominio del país sobre sus recursos naturales, su independencia económica y la autodeterminación política del pueblo y su identidad cultural, sin menoscabar el espíritu de integración latinoamericana y la solidaridad con las naciones explotadas.
- b) **Carácter Productivo:** como medio para apoyar el desarrollo económico con más y mejores trabajadores calificados y técnicos de nivel medio; y como instrumento formador de alta significación para la formación del Hombre Nuevo.
- c) **Carácter Científico:** el desarrollo científico y tecnológico contribuye a la independencia productiva y nacional. La educación permitiría una formación con acento en ciencia y tecnología que ayude a la concreción de esta tarea.
- d) **Carácter Social:** “se trata de organizar a las mayoría para que despliegue sus propias potencialidades culturales y pedagógicas, en una actitud revolucionaria que liquide los monopolios de la cultura y la ciencia, como se liquidan los monopolios de la economía”.
- e) **Carácter Integral:** contribuirá a la formación del Hombre Nuevo, que es concebido como un hombre integral; se atenderá al desarrollo biopsicológico, su

salud y capacidad deportiva. Asimismo, se promoverá la educación artística, promoviendo el acceso al acervo cultural nacional, latinoamericano y universal y, al mismo tiempo, posibilitando la expresión individual y colectiva, que afirme el desarrollo de la personalidad y aporte a la cultura nacional y continental (NÚÑEZ, 1972, pág. 28)

En el mensaje al congreso pleno, en mayo de 1972, el presidente Allende señaló que los objetivos generales de la política educacional:

1. “Alcanzar la igualdad de oportunidades para la incorporación y permanencia en el sistema nacional de educación de todos los niños y jóvenes y atender a las necesidades culturales y educacionales de la comunidad.
2. Favorecer el pleno desarrollo de las capacidades y singularidades humanas y de integración social, fundamentándose su proceso en las orientaciones y contenidos de la nueva educación chilena.
3. Constituir un sistema regular unificado, ligado estrechamente al desarrollo económico, social y cultural del país, a través de una nueva organización escolar.
4. Descentralizar a nivel local, provincial y regional las funciones técnicas, administrativas, presupuestarias y las inherentes a todas las implementaciones materiales, asistenciales y de equipamiento del proceso educativo.
5. Garantizar a los trabajadores de la educación las mejores condiciones sociales, profesionales y funcionarias compatibles con la política económica y educacional del gobierno y con el ritmo de desarrollo nacional.
6. Promover la participación democrática, directa y responsable, de todos los trabajadores de la educación y de la comunidad en la transformación del sistema educacional.” (ALLENDE, 1972)

Cada uno de los objetivos planteados apuntaba a distintos elementos como: el acceso a la educación (1), formación humana integral (2), la integración de la estructura escolar (3), la descentralización de las funciones (4), condiciones laborales de los trabajadores de la educación (5) y, participación auténtica de los actores sociales (6).

Durante los años 1971 y 1972 y, en el marco de la ejecución de las tareas democratizadoras, se abordaron los objetivos 1, 4, 5 y 6, puesto que en cierto modo, continuaban con las acciones impulsadas en el periodo gubernamental anterior, pero introduciendo importantes diferencias de enfoque. Asimismo, los objetivos 2 y 3 fueron discutidos y en 1973 se consolidaron en la propuesta educativa de la Escuela Nacional Unificada (NÚÑEZ, 2003, pág. 17).

3.4.1. El proyecto Escuela Nacional Unificada (ENU)

En el marco de estas características y objetivos, emanados de las fases de análisis, diagnóstico, debate y elaboración de conclusiones, surgidos de las instancias promovidas por el Ministerio de Educación, el gobierno contó con los antecedentes necesarios para diseñar las Políticas Públicas en materia de educación. Dentro de estas iniciativas, se gestó el proyecto Escuela Nacional Unificada (ENU):

“A diferencia de los gobiernos anteriores, la propuesta educacional de la Unidad Popular no se limitaba a ofrecer mayor cobertura y mejorar aspectos que ya constituían una larga tradición a lo largo de las sucesivas reformas impulsadas desde el Ministerio de Educación. Sin descartar estos aspectos, el nuevo gobierno proponía llevar a cabo un cambio profundo, que terminara con las desigualdades del sistema educacional vigente y le diera una nueva orientación estratégica al sistema. Cuánto de innovación y cuánto de continuidad había en esta propuesta es difícil de medir, ya que en el propio seno del gobierno los énfasis no estaban claros.” (ROJAS, 2010, pág. 652)

Iván Núñez, Superintendente de Educación durante el periodo que comprende esta investigación, participó activa y directamente en la creación del proyecto, y para comenzar a analizar el proyecto, realiza algunas consideraciones necesarias:

“La ENU fue un informe presentado por el Gobierno de Chile al Consejo Nacional de Educación, a fines de Enero de 1973; que el ministro de Educación de la época era Jorge Tapia Valdés (y no Anibal Palma Fourcade, como algunos creen); que hubo en abril de 1973, en el Ministerio de Defensa, una reunión de altos mandos y oficiales de las Fuerzas Armadas, que debatieron el tema frente a los Ministros de Educación y Defensa nacional” (NÚÑEZ, 2003, pág. 11)

Como antecedentes a la presentación de este informe, el Ministerio de Educación elaboró una serie de insumos que contribuyeron a las discusiones de los Congresos Provinciales y del Congreso Nacional de Educación. Estos documentos son, por una

parte, el “Primer Aporte del Ministerio de Educación al Congreso Nacional de Educación”, que proponía como tema a: “La Escuela Nacional Unificada como institución representativa de la nueva educación”, definiéndola como estructura fundamental del sistema escolar, dotada de carácter democrático, nacional, unificada y diversificada, científica y planificada⁹; y por otra, el “Segundo Aporte”, que fue entregado por el ministerio con anterioridad inmediata al Congreso Nacional de Educación, y en él se presentó el “modelo generalizado de unidad escolar y/o ensayo de unificación a nivel de sistema local o provincial”, además de plantear la ruptura de cursos por año en el primer sub-ciclo, relaciones con otros espacios formativos y estrecha vinculación entre la escuela y el mundo del trabajo. (NÚÑEZ, 2003, págs. 31-32)

A mediados de 1972, se designó a una comisión especial para elaborar el informe, compuesta por mandos medios del Ministerio de Educación. Esta comisión presentó varios documentos de trabajo, dando cuenta de los avances, los que no cumplieron los requerimientos de las autoridades ministeriales, que por entonces estaban dedicadas a impulsar el Decreto de Democratización y la normalidad del proceso escolar, que se veía entorpecido por las movilizaciones de sectores de oposición. En noviembre de ese mismo año, asume como ministro Jorge Tapia, quien ordena constituir una comisión de alto nivel para reanudar las labores del informe; esta comisión fue presidida por el superintendente, acompañado de miembros del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), además de personeros de las tres Direcciones de Educación. Esta comisión elaboró avances que fueron discutidos y revisados por el Comité Coordinador de los Servicios del Ministerio, durante los últimos meses de 1972 y enero de 1973, “hasta su total y unánime aprobación” (NÚÑEZ, 2003, págs. 32-33)

⁹ Como es posible observar, la identificación recoge los elementos que se establecieron como características de la nueva educación y que enunció el presidente en su Segundo Mensaje al Congreso en 1972, considerando que este insumo fue elaborado en 1971.

“En la redacción del informe se consideraron los marcos conceptuales provenientes del Programa Básico de Gobierno, los documentos de política educacional elaborados por el Ministerio y, en particular, los acuerdos correspondientes del Congreso Nacional de Educación. Se manejó además información sobre experiencias internacionales similares y en especial el informe de la Comisión Internacional de Desarrollo de la Educación de UNESCO, presidida por Edgard Fauré” (NÚÑEZ, 2003, pág. 33)

El mismo autor aclara que el informe se generó para ser discutido en el Consejo Nacional de Educación, siguiendo el mandato de la ley vigente, además de ser difundido para conocimiento y debate de las organizaciones sociales y la opinión pública. El informe no constituía un proyecto de ley, sino un documento de política educacional.

El informe fue presentado finalmente al Consejo Nacional de Educación el día 30 de Enero de 1973, y fue difundido a través de la Revista de Educación y de los diarios de mayor circulación nacional. Con posterioridad, comenzó un extenso debate tanto en el Consejo, como en la opinión pública en general, suscitándose una ofensiva comunicacional desde la prensa asociada a los sectores burgueses de oposición, encabezados por El Mercurio.

Los fundamentos sociopolíticos de la ENU se relacionan con las concepciones de base de los partidos y agrupaciones de la coalición. En este sentido, su eje central se alineaba con la construcción del socialismo como fin, y la introducción de las reformas económicas, políticas y culturales necesarias para la consecución de esa tarea. Según Núñez (2003), el informe es coincidente con el discurso gubernamental en materia educacional, sobre todo en los aspectos referidos al ideario del Hombre Nuevo, tal como queda plasmado en el punto 1.1 del Informe:

“La perspectiva estratégica que ilumina la nueva política educacional presupone la construcción de una sociedad socialista humanista; basada en el desenvolvimiento de las fuerzas productivas, en la superación de la dependencia económica, tecnológica y cultural, en el establecimiento de nuevas relaciones de propiedad y en una auténtica democracia y justicia social garantizadas por el

ejercicio efectivo del poder por el pueblo” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 1973, pág. 2)

El documento se estructura a través de capítulos y subcapítulos, que dan cuenta de los diagnósticos y las propuestas para los ámbitos que se abordan. Se realizará una caracterización general del contenido de cada capítulo, puesto que el informe será analizado profundamente en el capítulo IV de este trabajo.

- Capítulo I - Educación Permanente, “Un sistema nacional de Educación Permanente en una sociedad de transición al socialismo”: en este apartado se da cuenta del enfoque gubernamental en materia de educación, a través de un diagnóstico crítico del estado actual del sistema y de las tareas del gobierno popular, proponiendo la constitución de un sistema de Educación Permanente para solucionar las problemáticas y avanzar al socialismo. Se propone la reformulación del sistema, a través de la creación de dos áreas: el Área de Educación Regular (niveles de educación parvularia, básica y media) y el Área de Educación Extra-escolar (otras instituciones formativas, comunitarias y sindicales, medios de masas e industrias).
- Capítulo II “Fundamentos”: se plantea que la ENU surge como una propuesta de solución estructural a la crisis del sistema educacional, que se expresa en las contradicciones de una sociedad de clases marcada por las desigualdades económicas, sociales y culturales. Se reconoce además la experiencia del magisterio, en cuanto a su lucha y las innovaciones propuestas; la experiencia internacional en cuanto a iniciativas educacionales unificadas y; el apoyo nacional expresado en la composición transversal del Congreso Nacional de Educación.
- Capítulo III “Caracterización”: se afirma que la ENU se pondrá en marcha en un proceso de 4 años y se caracterizará por ser: nacional, unificada, diversificada,

democrática, pluralista, productiva, integrada a la comunidad, científica, humanista y planificada.

- Capítulo IV “Objetivos”: se esbozan objetivos generales y específicos, tendientes a la concreción del socialismo y enmarcados en el proceso de democratización educacional.
- Capítulo V “Estructura”: se señala que la ENU atenderá a los niveles de educación parvularia y la educación general y politécnica. En educación parvularia, se atendería a niños (y niñas) de 0 a 6 años de edad, en Jardines Infantiles y Salas Cunas, siendo el Ministerio el organismo responsable de resguardar que las instituciones, más allá de su dependencia, cumplan con los estándares necesarios para brindar una buena educación, pertinente a las necesidades y al desarrollo de los niños y las niñas, relevando el rol científico de la pedagogía en este nivel. Asimismo, se plantea la importancia de este ciclo en atención a la realidad de las madres trabajadoras, anticipando el aumento de las mujeres en las tareas de la producción para los próximos años. Se señala también la importancia de la articulación de este nivel con los superiores, y la concepción comunitaria, traspasando la acción educativa con los niños (y niñas), para educar también a sus familias y a la comunidad.
- Capítulo VI “Estructura orgánica de la Escuela Nacional Unificada”: la ENU se materializaría en la construcción de complejos educacionales, considerando la realidad sociocultural en que se emplaza y las decisiones locales, provinciales y regionales. Los complejos contarían con autonomía para generar sus planificaciones, en concordancia con las de carácter, local, provincial y regional, atendiendo a su contexto y recursos.

- Capítulo VII “Acciones y requisitos para la puesta en marcha de la Escuela Nacional Unificada”: se plantea la necesidad de instaurar una atención educacional universal progresiva, ampliando el acceso y las oportunidades para la población y erradicando la estructura segregadora del sistema. Se describen las 4 etapas del proceso de constitución la ENU, las medidas de apoyo (formación de profesionales, difusión, entre otras).

Como es sabido, la ENU no pudo implementarse, debido al clima de polarización exacerbado que atravesaba al país, y que se había acrecentado con posterioridad al “Paro de octubre”¹⁰, donde la oposición y la élite comenzaron una ofensiva más dura frente al gobierno, bloqueando iniciativas en materia de políticas públicas y generando un clima de agitación social y desestabilización, a través de la ocupación de recintos educacionales, protestas callejeras (caceroleos, por ejemplo), acaparamiento de alimentos y, otras estrategias tendientes a generar un colapso en el gobierno (FARRELL, 1986; FAZIO, 2003; PINTOS, 2005; NÚÑEZ, 2003)

El debate público visibilizó las profundas diferencias ideológicas entre la apuesta educacional del gobierno y la oposición; los partidos políticos de derecha (el Partido Nacional), con base social representada en los “cuadros propietarios de los sectores industrial, financiero, comercial y agrario y, que hacía descansar su fuerza en la capacidad de movilizar una masa agraria, o en términos gramscianos, en la hegemonía ejercida sobre los sectores agrarios de la población” (ALVEAR, 2003, pág. 97), manifestaron una férrea oposición al proyecto, puesto que a su juicio atentaba contra la libertad de conciencia, expresada en este caso, como libertad de enseñanza, posición que

¹⁰ El denominado “Paro de octubre”, fue una movilización del gremio de los transportistas durante el mes de octubre de 1972. Esta medida se tradujo en el agravamiento del desabastecimiento que afectaba al país y al aumento de la desestabilización política y económica en general. El gobierno denunció el rol de la oposición y de organismos extranjeros (ITT y CIA), como ideólogos y patrocinadores de la movilización, situación que fue evidenciada con posterioridad. Estos hechos están registrados en los documentales de Patricio Guzmán (La batalla de Chile: la insurrección de la burguesía) y Armand Mattelart (La Spirale).

fue compartida por el ala conservadora de la Democracia Cristiana. La formación del hombre nuevo y los valores del humanismo socialista declarados en el informe contravenían la defensa de la libertad tradicionalmente enarbolada por estos sectores.

Asimismo, la Federación de Estudiantes de la pontificia Universidad Católica (FEUC), elaboró un informe crítico de la ENU, siendo asesorados por académicos de esa casa de estudios, entre los que se contaba a Jaime Guzmán Errázuriz –ideólogo del movimiento gremial y profesor de Derecho Constitucional, en ese entonces– en el que denunciaban el carácter marxista-leninista y adoctrinador de la propuesta contenida en el informe, señalando que el fin del impulso de esta política educacional, era controlar las conciencias de la ciudadanía, instaurando el “yugo marxista”. (Federación de Estudiantes de la pontificia Universidad Católica de Chile , 1973)

Esta crítica ideológica fue expresada también por la iglesia católica que, a través de sus obispos, manifestó su oposición al proyecto, emitiendo declaraciones y cartas dirigidas a las autoridades de gobierno, cuestionando la orientación del proyecto (calificada como marxista-leninista) y su base axiológica (socialismo humanista); el proyecto ENU, a juicio de los personeros eclesiásticos, constituía una herramienta tendiente al adoctrinamiento totalitario y a la estatización educativa, que atentaba contra las libertades de la sociedad civil. (Comisión Pastoral de Educación de la Conferencia Episcopal de Chile, 1973; FARRELL, 1986; VERA, 2012)

Jorge Rojas (2010), recoge múltiples pasajes de la prensa de la época, en los que se evidencia la fuerte oposición a la apuesta gubernamental; en algunos de los casos citados por el autor, la apelación directa iba hacia las figuras parentales de los niños y las niñas que serían los potenciales beneficiarios y beneficiarias de esta reforma, señalando el carácter inicuo de esta propuesta y la intención coercitiva del gobierno frente a la infancia. Como muestra de esta situación:

“La campaña contra la ENU, que arreció con fuerza en 1973, volvió a retomar el tema del control ideológico. La revista *Qué Pasa*, más mesurada en sus inicios, se sumó al clima de denuncia. Tratando de ahondar en las características del proyecto, en marzo de 1973 se preguntaba si este era un avance o una amenaza. El “fantasma de la concientización” parecía real. El proselitismo cubano, unido al control estatal de jardines infantiles y salas cuna, se convertían en un “marxismo en mamadera”. La Unidad Popular irrumpía en el seno familiar, volcando todo el poder que el gobierno podía ejercer sobre la conciencia de los niños. Y concluía: “es mayor la angustia que la esperanza”. (ROJAS, 2010, pág. 664)

3.5. Actores Sociales y Participación Política

¿Qué es un actor social? Julio Pinto (2010), afirma que desde el liberalismo individualista, un actor social constituye un individuo, puesto que este en su existencia y acción particulares, al asociarse con otros y otras, confluye en la “sociedad” concebida como abstracción. Desde una perspectiva opuesta, el mismo autor señala que, al concebirse a la sociedad conjunta como actor social, que poseería un ser colectivo, un interés común y un sentido único en su accionar, se estaría respondiendo a la pregunta desde posiciones teóricas como el corporativismo católico conservador, el funcionalismo sociológico y la adhesión al nacionalismo, pensando a la nación entonces, como un actor único y relevante.

Como fue señalado con anterioridad, en esta investigación se analizará el discurso gubernamental de un periodo social, cultural e histórico determinado, caracterizado por la polarización ideológica, que se desprendía de las disputas por la introducción de reformas estructurales en el modelo de estado-nación. Considerando estos elementos, la concepción de actor social que se adoptará en este trabajo, abandonará la pretensión de los enfoques descritos anteriormente, ya que estos apelan a una concepción del término desde una mirada macro y, en cierto modo, desde una perspectiva nomotética, puesto que las explicaciones que desde ahí surjan, tendrán por fin el construir premisas que anticipen el funcionamiento social, o sea, que expliquen las

relaciones entre los actores, ya sea los individuos como partícula de una sociedad abstracta, o la nación en su conjunto.

En este trabajo no se pretende analizar la situación de los niños y las niñas, ni a los personeros de gobierno, como individuos particulares, sino como actores sociales colectivos, entendiéndose a éstos como “identidades intermedias”, que permiten agrupar a sujetos según sus experiencias compartidas, necesidades e intereses, al ir configurando una identidad colectiva, que les permite actuar o no en el marco de los procesos sociales:

“Para nosotros, lo que distingue lo “específicamente” social de otras dimensiones del quehacer humano es la existencia de identidades de carácter “intermedio”, situadas entre la particularidad atomizada del individuo y la unidad “hegemonizadora” –y, a nuestro juicio, muchas veces forzada– de la sociedad. Estas identidades intermedias corresponden entonces a actores colectivos, cuya acción (o inacción) da forma a los grandes procesos sociales. Pensamos que las personas que integran esos “grupos intermedios”, en tanto comparten experiencias, necesidades e intereses, van construyendo “identidades colectivas” que las cohesionan entre sí y las diferencian de otros actores que comparten su mismo espacio social” (PINTO, CANDINA, & LIRA, 2010, pág. 8)

Desde esta perspectiva, la noción de actor social implicaría la necesidad de poner énfasis en lo que éste haría o no haría, en la acción o inacción del sujeto, en el marco del proceso social del que participa. Touraine (2000), señala que en el seno de la modernidad, la comprensión del sujeto como actor social se vinculó a la conciencia de sí mismo de éste y la extensión de la libertad, como motivación para sus acciones. Desde esta mirada, el sujeto constituiría una identidad estable, susceptible de ser situada en la estructura social, de ser analizada y juzgada en función de la consecución de su tarea.

Este escenario pone la condición de ser sujeto en una abstracción, que al ser contrastada con la realidad, puede no responder de la manera esperada. En este sentido, Pinto plantea que este enfoque estructural debiese ser complementado con elementos históricos, para así dar cuenta “del mundo cultural que incide sobre los sujetos y que, a su vez, es incidido por éstos” (PINTO, 2010, pág. 94)

En este trabajo, la concepción de actor social se vinculará entonces, con la concepción del sujeto como identidad intermedia, que construye una identidad colectiva a través de intereses, necesidades, desplegados en una experiencia común con otro u otra, en el marco de un proceso social, histórico y cultural particular.

Como fue mencionado anteriormente, el gobierno de Chile entre 1970 y 1973, estuvo conformado por la Unidad Popular, coalición que agrupaba a partidos de “izquierda” (PS, PC, MAPU, IC) y centro (PR), además de otras fuerzas políticas que, si bien no participaban dentro de la coalición, apoyaron el ascenso de ésta al gobierno, como el caso del MIR. En este trabajo, se pretende analizar los imaginarios de infancia contenidos en la política educativa de este gobierno, materializados en el discurso de su presidente, Salvador Allende y, en documentos oficiales, como el Informe Escuela Nacional Unificada.

La concepción de gobierno como actor social, trasciende la figura personalizada del presidente, pese a la influencia gravitante que esta representaba a nivel simbólico para la ciudadanía, puesto que fue clarificado anteriormente, se releva la identidad colectiva que conforman los actores sociales dentro de los procesos.

La relación entonces, se constituirá entre dos actores sociales: el gobierno y los niños y las niñas, siendo los segundos y segundas, quienes suscitarán la atención prioritaria al momento de analizar los discursos enunciados en el periodo.

¿Cómo percibían los niños y las niñas al presidente Allende? En el apartado anterior, fue descrita la importancia del pensamiento del expresidente dentro de los partidos de izquierda. Según Jorge Rojas (2010), la figura del presidente también tuvo trascendencia para los niños y las niñas de la época:

“Es probable que todos los presidentes logren captar cierta admiración en los niños. El simbolismo del poder encarnado en una persona logra tener una

enorme capacidad de seducción. Sin embargo, esto no se percibe de un modo homogéneo y el ambiente social y político del país, además de las influencias familiares y los rasgos personales del presidente, logran dar más atractivo a unos que a otros. Allende parece ubicarse entre los que concitó un alto interés en los niños.” (ROJAS, 2010, pág. 620)

¿Cómo eran los niños y las niñas en el periodo de la Unidad Popular?, el mismo autor ha descrito la situación de la niñez en el periodo, relevando el clima de polarización existente y como este contexto de transformaciones influyó en la construcción de una subjetividad infantil socio-históricamente situada, surgiendo entonces los momios y los cabros chicos.

3.5.1. Niños y niñas

¿Qué implica concebir a los niños y las niñas del periodo de la Unidad Popular como actores sociales? La conformación de una identidad colectiva en este periodo presenta ciertas complejidades históricas, puesto que al tratarse de una fase, en la que se aspiraba a materializar profundas transformaciones en la estructura social, la construcción de subjetividad de los niños y las niñas constituía un foco de interés para los adultos y las adultas, quienes comprendieron la importancia histórica de materializar en la educación y en las experiencias de los niños y las niñas, modos de comprender la realidad y los procesos sociales, acordes a proyectos ideológicos, que en este caso, eran antagónicos.

Las pautas de crianza del periodo analizado en esta investigación, plantean la existencia de estructuras familiares y sociales jerarquizadas, donde los niños y las niñas se sitúan bajo el dominio y protección de los adultos y las adultas (DOMINGUEZ, 1970; ROJAS, 2010). Desde esta posición de inferioridad, la construcción de identidad de los niños y las niñas quedaría supeditada a la voluntad de la adultez:

“Normalmente, se asume que la “formación” de los sujetos sociales y los actores históricos de una sociedad es tarea y responsabilidad de los adultos. Una tarea a

realizar a través de los grandes instrumentos modeladores de esos adultos: la Familia, el Estado, la Iglesia, el Mercado. Donde el rol de los niños y los jóvenes consiste, sobre todo, en su obligación y disposición a “ser arcilla” y a dejarse modelar por la sabiduría adulta. Donde la historicidad de los procesos formativos emana (o “baja”) sólo, y tan sólo, del sistema social, que reproduce su semilla manipulando los brazos de esos instrumentos modeladores” (SALAZAR, 2002, pág. 7)

Gabriel Salazar (2002), afirma que la niñez y la juventud al ser definidas, no son concebidas como sujetos históricos. Y su concepción depende la estabilidad o amenaza del sistema en que se inscriben, señalando además que su aparición se encuentra mediada por otros conceptos que define como “nana”:

“la mayoría de las “definiciones” de niñez y juventud no las asumen como sujeto histórico. Así, por ejemplo, si los tiempos son de “estabilidad institucional”, las definiciones las asumen, solícitamente, como objetos de Pedagogía. Y si los tiempos son de crisis e inestabilidad institucional, entonces se tratan como objetos de sospecha policial, judicial y militar. En ambos casos, entran en la Historia, en la Ciencia Social y en la Política no por sí mismas, sino llevadas de la mano, o bien por conceptos tipo “nana”, o por reprimendas represivas, correctivas y rehabilitadoras. Y si alguna vez han logrado desprenderse de nanas y reprimendas para entrar en los acontecimientos pisando fuerte, entonces ya no se les asume como niños ni jóvenes, sino como adultos sin edad, descarriados, o heroicos. No hay duda que el “poder” de los viejos interfiere en la definición histórica de niños y jóvenes.

En períodos de paz y estabilidad política, los jóvenes son confinados en una históricamente inocua “categoría de edad”, reclusión transitoria donde se permite solo una gama de acción controlada y recortada. Se supone, a la espera del oportuno “estreno en sociedad”” (SALAZAR, 2002, pág. 7)

Si como se señaló anteriormente, el periodo a analizar no coincide con tiempos de estabilidad institucional, y siguiendo la argumentación del historiador, la categoría de edad quedaría parcialmente suspendida, entrando en juego otros elementos, que acompañarían la irrupción de los niños y las niñas en la escena, que en este caso, corresponden a elementos de naturaleza político-ideológica y cultural:

“El ambiente político, además, comenzó a hacerse sensible al lugar que ocupaba –y debía ocupar– el niño en la sociedad, lo que se reflejó en sus representaciones en el arte y en el discurso político. Las esperanzas de un mundo más justo e

igualitario se fraguaron de manera entusiasta en torno a su figura, como símbolo del cambio que se anunciaba. Pero también se canalizó la sensación de temor a través de la imagen del niño, invocando un supuesto peligro que se cernía sobre ellos.” (ROJAS, 2010, pág. 483)

Esta preocupación por la figura de los niños y las niñas comenzó a fraguarse en el periodo inmediatamente anterior al ascenso gubernamental de la UP, en medio de la elección presidencial disputada por Frei y Allende. Rojas (2010), señala que la imagen del niño o de la niña ha sido utilizada simbólicamente por proyectos político-ideológicos que plantean una refundación del orden establecido:

“Aunque las políticas hacia la infancia no estuvieron en el centro del debate, la figura simbólica del niño tuvo una creciente figuración, sobre todo a partir de la campaña de 1964. La izquierda no proyectó al respecto una única imagen; sin embargo, la más característica fue la que estableció una vinculación entre los niños y el cambio social que se buscaba generar en el país. Las ideologías promotoras de la revolución o de reformas profundas (disolventes del orden tradicional), en general requerían con mayor fuerza una figura que representara la nueva sociedad que se esperaba construir. El niño calzaba con esa necesidad y de ahí que socialistas y anarquistas lo utilizaron en su época de mayor apogeo. [...] Todos los sistemas que se han propuesto refundar las bases institucionales, económicas y culturales de la sociedad han otorgado un lugar central a la infancia.” (ROJAS, 2010, pág. 612)

Los niños y las niñas participaban directa o indirectamente en el clima de polarización, observando las asambleas escolares, los enfrentamientos, la aparición mediática o interactuando con los adultos y las adultas en procesos de movilización, manifestaciones políticas y otros:

“En las tomas de terreno, los niños de las familias involucradas participaban activamente, acompañando a sus padres. De ello hay abundantes relatos. En algunas ocasiones, fueron víctimas de la violencia policial, como ocurrió con la pequeña que falleció y dio origen a la población “Herminda de La Victoria”, en 1967, en Barrancas (hoy Cerro Navia).” (ROJAS, 2010, pág. 616)

“En los actos políticos organizados para adultos era frecuente que asistieran niños y niñas. En las marchas callejeras se hizo común la presencia de

estudiantes, quienes participaban en forma entusiasta portando banderas, gritando e incluso provocando disturbios, cuando éstos se desencadenaban. En las actividades artísticas generalmente se incentivaba la participación de toda la familia, incorporándolos en calidad de espectadores. El día de la transmisión del mando, el martes 3 de noviembre de 1970, uno de los doce escenarios estuvo organizado para los niños.” (ROJAS, 2010, pág. 622)

La preocupación por la infancia fue problematizada por los miembros de la Unidad Popular, quienes se propusieron materializar este interés a través de la generación de políticas públicas orientadas a su bienestar y desarrollo, superando así la barrera puramente demagógica.¹¹ Concebir a los niños y las niñas como los únicos privilegiados, en el marco de un proceso de construcción del socialismo, puede parecer, en primera impresión, una contradicción, pero analizando los antecedentes que fundamentan esta opción, se comprende que ésta se enmarca en un proceso de redistribución y democratización social.

“Si revisamos la iconografía de izquierda que se produjo con ocasión de la campaña presidencial de 1970 y durante el gobierno de la Unidad Popular, podremos apreciar la importancia que tuvo en ella la figura de los niños. A través de afiches y rayados callejeros, se divulgaron varias consignas: “La felicidad de Chile comienza por los niños”; “De la seguridad de los niños depende el futuro de Chile”; “Los niños nacen para ser felices”. En los carteles propagandísticos de la Unidad Popular se utilizó en varias ocasiones la figura de muchachos de extracción popular.” (ROJAS, 2010, pág. 625)

El “único privilegiado”, se relacionaba simultáneamente con el ideario del hombre nuevo, que fue una figura transversal en el discurso político y la apuesta por una nueva construcción cultural del gobierno de la Unidad Popular.

“Catalogado como el “único privilegiado del gobierno”, el niño chileno encarnaba en los años 70 la germinación de este “Hombre Nuevo”: un concepto

¹¹ En el diario *El siglo*, se afirmaba que era necesario “dejar de lado el lenguaje y los hábitos tradicionales para referirse a la infancia”, que se había convertido en un “objeto simbólico de preocupaciones de aniversarios o de jornadas de buenas intenciones”. “El Presidente y los niños”, en *El Siglo*, Santiago, 27/dic./1970.

casi mesiánico, apocalíptico cristiano y marxista. Un Hombre liberado de ataduras, esclavitudes y prejuicios, consciente de su responsabilidad histórica, despiertas sus capacidades para forjarse su destino en sociedad” (ILLANES M. A., 1991, pág. 270)

La aparición de niños y niñas de origen popular daba cuenta de una concepción de infancia ligada a la noción de clase. Los niños y las niñas como actores sociales históricos, han sido caracterizados según su clase social, siendo aquellos y aquellas de origen social acomodado, denominados como pijes o momios y momias (vinculándose el segundo término además a una adscripción familiar a ideas políticas de derecha u opositoras al gobierno) y, quienes nacían en familias pertenecientes a las clases más desposeídas, o sin ellas, los cabros chicos o las cabras chicas.

“La denominación “cabro chico” o “cabrito” se hizo común en los años de la Unidad Popular. Recordemos el caso de la revista Cabrochico; la campaña de gratuidad en la locomoción colectiva “Súbete, cabrito”, y el documental “Oye, cabrito”, que aludía a la típica expresión para llamar a los niños que trabajan en las calles. Evidentemente, cuando se empleaba tal denominación no se estaba evocando a “todo” tipo de niñez, despojada de una connotación social. Al contrario, había una implícita referencia a aquellos de extracción popular, en un sentido amplio: un tanto anónimos, siempre numerosos en las poblaciones callampas, a veces molestos y bulliciosos, hijos de la necesidad. La izquierda ya había abandonado la denominación típica de los años veinte: “compañerito”.” (ROJAS, 2010, pág. 627)

En contraposición, los sectores políticos que desconfiaban del proyecto del gobierno o iban más allá, fraguando su derrota, también recurrieron a la imagen de los niños y las niñas, pero para hacer patentes sus aprensiones frente a lo que consideraban como una amenaza al orden y a sus libertades. Esta campaña implicaba mensajes directos, a través de la prensa escrita, en los que se advertía a los padres y las madres de familia, de los riesgos asociados a un gobierno de carácter marxista-leninista. Al mismo tiempo, su imagen también fue utilizada como un apoyo a la candidatura de Derecha:

“Durante el gobierno de la Unidad Popular, los grupos temerosos del proyecto de la izquierda desplegaron una activa propaganda contra el comunismo y sus

amenazas, pero ésta ya se había iniciado en la campaña electoral de 1970. Uno de los rumores más generalizados fue la anunciada entrega de los hijos al Estado comunista, en caso de producirse el triunfo de la Unidad Popular [...] En otro aparecía un niño estudiante convertido en guerrillero que traicionaba a sus propios padres (“¿Su hijo... o su enemigo? En los países dominados por el comunismo, los hijos son lanzados contra sus padres para aplastar cualquier intento de liberación de quienes han sido sometidos por el terror”) o convertido en un simple número, dentro de un sistema totalitario (“¿Un hijo o un número?”). La campaña no solo enfatizaba el peligro. En otros avisos, se utilizaba la figura infantil para resaltar la dulzura: niños de rostros angelicales se mostraban partidarios de Alessandri.” (ROJAS, 2010, pág. 659)

Ya instalado el gobierno, el discurso de oposición utilizó la infancia para cuestionar la acción concientizadora de la UP y sus partidarios, asociándola directamente con el adoctrinamiento y la supresión de las libertades de pensamiento y decisión, remitiendo a la imagen de los totalitarismos foráneos vinculados al socialismo. Posteriormente, la campaña de desprestigio utilizó el desabastecimiento de artículos necesarios para los niños y las niñas, para cuestionar la situación de privilegios de las que serían depositarios: “Para la oposición, los niños simbolizaban el destino final de las luchas contra la “amenaza marxista”. Ellos serían los beneficiados directos del triunfo contra el comunismo.” (ROJAS, 2010, pág. 663)

A modo de síntesis, la concepción de los niños y las niñas como actores sociales, implica comprender como se les concebía y como participaban con otros y otras en el desarrollo de los procesos sociales de la época. Se hace necesario entonces definir en qué consiste esta participación y qué profundidad alcanzó a nivel del discurso gubernamental.

3.6. Participación política

La participación es un concepto utilizado en las ciencias sociales y las humanidades para referir a los procesos y contextos de desempeño de los actores sociales en distintas esferas de la sociedad.

Según Wright Mills (1954), la participación sería un “proceso permanente de formación de opiniones, dentro del seno de los grupos de trabajo y organismos intermedios, en torno a todos los problemas de interés común, a medida que estos vayan surgiendo y requieran de soluciones, es decir, de decisiones”. (MILLS, 1964). Para el autor, la participación se desarrollaría en las interacciones sociales derivadas del trabajo y su potencial se centraría en la dimensión deliberativa.

Según Allan Dale (1999), la participación correspondería a la “capacidad real, efectiva del individuo o de un grupo de tomar decisiones sobre asuntos que directa o indirectamente afectan sus actividades en la sociedad y, específicamente dentro del ambiente en que se desenvuelve”.

La participación política es una categoría de análisis que se asocia habitualmente a conceptos como ciudadanía y democracia. Antes de imbuirse en el análisis de las implicancias de esta categoría en el campo de la infancia y la niñez, es preciso realizar algunas distinciones orientadas a situar de qué se habla cuando se menciona la participación.

Para los post-estructuralistas, hablar de participación es remitir a un concepto que opera como “significante flotante”, puesto que su significado varía según el contexto en el que se enuncie; la participación puede operar como un significante que implica simultáneamente a prácticas que amplían las acciones de los actores sociales o, a aquellas que operan de manera contraria, es decir, limitando su accionar (ANDERSON G. , 2002)

En este trabajo, se hará referencia al concepto de participación política, teniendo como orientación los criterios y parámetros que, definen y orientan las prácticas participativas de la niñez entre dos polos, la participación simbólica y la participación auténtica.

Según Roger Hart (1993) la participación se refiere a:

“los procesos de compartir las decisiones que afectan a la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive. Es el medio por el cual se construye una democracia y es un criterio con el cual se deben juzgar las democracias. La participación es un derecho fundamental de la ciudadanía” (pág.5)

En este caso, la participación se refiere a la capacidad de los sujetos de decidir sobre los ámbitos que le competen vitalmente, junto con otros y otras. La participación de la niñez, entonces, debería entenderse como un ejercicio de ciudadanía de los niños y las niñas respecto de su vida y el medio en el que se desenvuelven.

Respecto de esta dimensión deliberativa, numerosos artículos plantean que la participación de la niñez está garantizada en la Convención Internacional de Derechos del Niño, que consigna en los artículos 12 y 13 (libertad de expresión), artículo 14 (libertad de pensamiento, conciencia y religión), artículo 15 (libertad de reunión) y, artículo 17 (acceso a la información). Sin embargo, estos derechos son progresivamente otorgados a los niños y las niñas, en la medida en que poseen las condiciones para ejercerlos, asociándose estas a la madurez psicológica del sujeto (capacidad de poseer juicios propios, por ejemplo), que es definida desde el criterio de los adultos y adultas. La responsabilidad primordial respecto de la protección de los niños y las niñas y la promoción y ejercicio de sus derechos, recae en la familia. Esta situación de someter el ejercicio del derecho a un juicio externo adulto, queda graficada en el siguiente artículo:

Artículo 12

1. Los Estados Partes **garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio** el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, **en función de la edad y madurez del niño**¹².

¹² El destacado en negrita es de la autora de la investigación

En este sentido, la participación de los niños y las niñas, depende en gran medida del reconocimiento de la capacidad para ejercer sus derechos por parte de los adultos y las adultas. Esta situación es compleja, si se consideran las características adultocéntricas de las sociedades capitalistas actuales y su expresión micropolítica en las familias nucleares, donde el autoritarismo se hace presente en prácticas cotidianas y es, en algunos casos, respaldado por el marco jurídico. Por ejemplo, en la actual Ley General de Educación (LGE), se plantea que son los padres y las madres quienes deben elegir donde educar a sus hijos e hijas, atendiendo a la libertad de enseñanza, más que a la educación. La legislación entonces deja de lado el Derecho del niño y de la niña a expresar si quiere ser educado y educada, dónde y cómo quiere que esto ocurra.

Además, si se considera que el problema de la participación efectiva en el marco de las democracias representativas es limitado incluso para los adultos y adultas que gozan de la conciencia y madurez para ejercer su ciudadanía plenamente, se torna complejo entonces que ellos y ellas vislumbren ampliar los horizontes de participación de los niños y las niñas (HART, 1993).

“lo más común es que las oportunidades que se le ofrecen a un niño para que colabore en la administración cotidiana de los grupos familiares, escolares, vecinales y comunitarios refleje las oportunidades de participación que tienen los adultos en esa cultura. (...) Las intervenciones para mejorar la participación de los niños son un medio de mejorar fundamentalmente toda la sociedad” (pág.7)

Para facilitar la comprensión de los modos de participación de los niños y las niñas en las distintas esferas de la sociedad, Roger Hart estableció un modelo basado en la propuesta de Sherry Arnstein (1969), que contenía ocho niveles, agrupados en tres categorías: no participación, que agrupa a los niveles de manipulación y terapia; simbolismo, que contiene a información, consulta y apaciguamiento; y finalmente, grados de poder ciudadano, compuesto por asociación, poder delegado y control ciudadano.

La escala de participación de HART (1993) es una tipología elaborada con el objeto de visibilizar distintos tipos de participación de la niñez, en relación con los adultos y adultas; los extremos representan dos maneras de entender la participación, desde lo simbólico (inferior) a lo auténtico (superior), y se agrupan en dos categorías: no participación (manipulación, decoración y participación simbólica) y, grados de participación (asignado pero informado; consultados e informados; proyectos iniciados por los adultos, decisiones compartidas con los niños; iniciados y dirigidos por los niños; proyectos iniciados por los niños, decisiones compartidas con los adultos). A continuación, se definirán brevemente los niveles de la escala de participación:

- Manipulación: la manipulación se evidencia en situaciones en las que los niños y las niñas están presentes y realizan alguna acción coordinada por los adultos y las adultas sin tener conocimiento del porqué ni el para qué de su accionar; o son invitados a opinar sobre algún tema sin saber para qué serán utilizadas sus ideas. En este nivel, los adultos y las adultas esperan que quienes observan entiendan que los niños y las niñas son la motivación de la causa emprendida. Por ejemplo: manifestaciones en las que los niños y las niñas portan carteles sin saber qué están defendiendo; formulación de proyectos basados en ideas de niños y niñas, pero sin considerar su participación en el proceso de análisis de las ideas ni en la elaboración del proyecto.
- Decoración: este nivel se visibiliza en la presencia de los niños y las niñas en actividades promovidas y organizadas por adultos, en las que no se considera su participación más que en la presencia, debido al potencial simbólico que reviste su imagen. Los adultos y las adultas, a diferencia del nivel anterior, no pretenden hacer creer a los espectadores que los niños y las niñas motivan la acción, sino simplemente utilizarlos como parte de la escenificación.

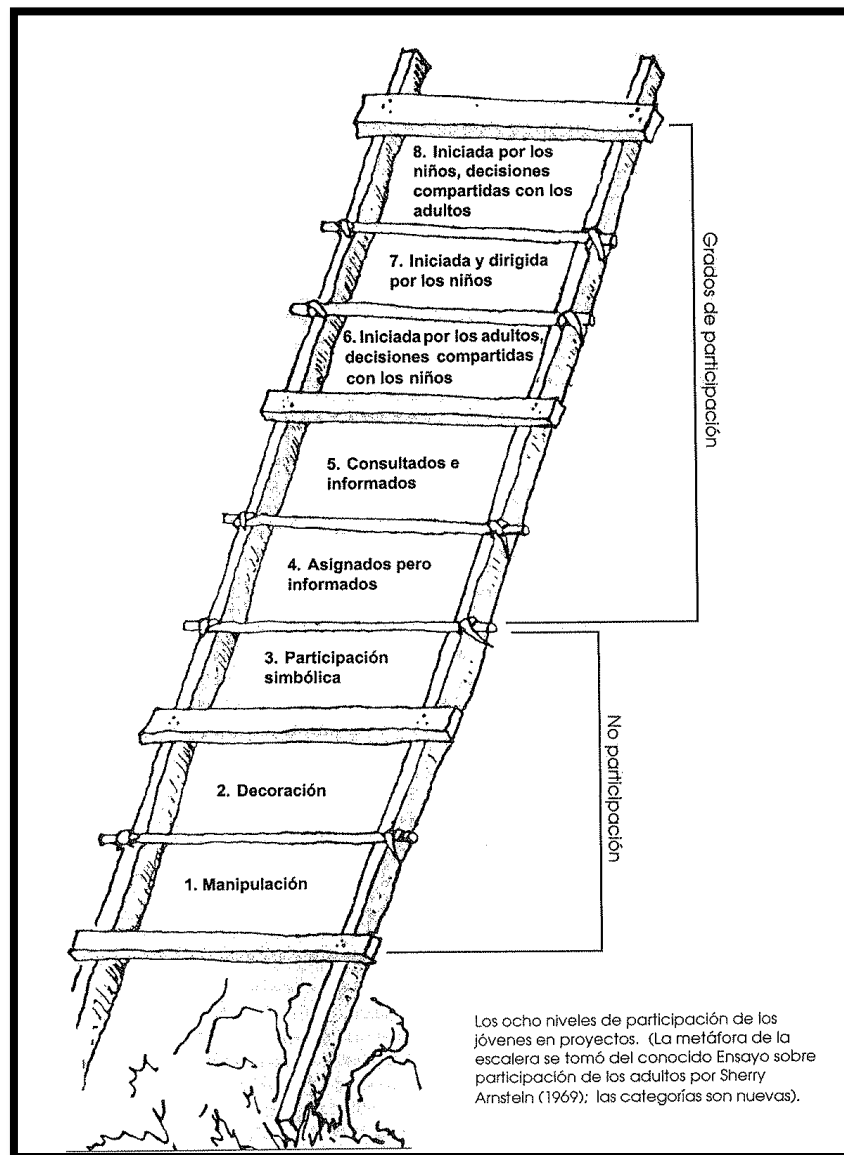


Ilustración 4: La Escalera de Participación (HART, 1993)

- Participación Simbólica: se trata de la participación de niños y niñas en espacios de discusión y diálogo, sin resguardar que ellos y ellas puedan incidir en los temas que se tratarán, en los modos de comunicar sus posiciones y de poder expresar sus opiniones.

“Casos en los cuales aparentemente se les da a los niños la oportunidad de expresarse pero en realidad tienen poca y ninguna incidencia, sobre el tema o

sobre el estilo de comunicarlo y poca oportunidad, o ninguna, de formular sus propias opiniones” (HART, La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica, 1993, pág. 11)

- **Asignado pero informado:** se trata del primer nivel de participación genuina, ya que la participación de los niños y las niñas en proyectos se caracteriza por: la comprensión de los niños y las niñas sobre las intenciones del proyecto, sobre quién toma las decisiones que refieren a su participación y el porqué de la misma; tienen un papel significativo, en oposición al decorativo descrito en el segundo nivel de la escala y, se ofrecen como voluntarios para participar, después de ser informados claramente.
- **Consultados e informados:** este nivel apunta a casos en que los niños y las niñas participan de la generación de proyectos en calidad de consultores de los adultos y las adultas de manera integral; si bien el proyecto en cuestión es diseñado y dirigido por los adultos y las adultas, los niños y las niñas comprenden el proceso y sus opiniones son consideradas de manera real.
- **Proyectos iniciados por los adultos, decisiones compartidas con los niños:** en este nivel, los proyectos son iniciados por los adultos y adultas, pero las decisiones de su desarrollo son compartidas con los niños y las niñas, superando parcialmente la primacía de la participación de los grupos que tradicionalmente toman las decisiones en las sociedades industrializadas, que suelen concentrarse en un rango etéreo que comprende entre los 25 y los 60 años (HART, La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica, 1993, pág. 17)
- **Iniciados y dirigidos por los niños:** en este nivel, los niños y las niñas son responsables de todo el desarrollo del proyecto: diseñan, ejecutan y evalúan el desarrollo, sin la dirección de los adultos y las adultas, que en este caso,

participan como espectadores. Es un nivel difícil de alcanzar, puesto que: “los adultos generalmente no son capaces de responder a las iniciativas de los jóvenes. Aún en aquellas situaciones en las cuales los adultos dejan que los niños diseñen y pinten un mural en su propio cuarto de recreo, les parece difícil no jugar un papel directivo” (HART, La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica, 1993, pág. 17)

- Proyectos iniciados por los niños, decisiones compartidas con los adultos: este nivel corresponde al último peldaño de la escala, es decir, goza de un alto grado de autenticidad en relación a los estadios anteriores. Aquí los niños y las niñas generan proyectos en concordancia con sus intereses y necesidades, permitiendo que los adultos y las adultas participen de la toma de decisiones colectiva, bajo un modelo de mediación que tiene por objeto el logro de los objetivos, sin direccionar y de manera colaborativa.

3.6.1. Participación auténtica

La participación puede evaluarse según el nivel de profundidad que caracterice la toma de decisiones del actor frente al proceso que lo involucra. En este sentido, los niveles más altos de participación se refieren a la inclusión más global del actor dentro de la mayor cantidad de esferas o fases de un proceso.

Gary Anderson (2001) define la participación auténtica en el marco de dos tradiciones democráticas que considera necesarias para mejorar las condiciones de vida y organización ciudadana en las sociedades capitalistas modernas, como lo son la tradición democrática radical y la tradición democrática participativa y “se nutre también de aspectos de la democracia socialista que ponen especial atención en las limitaciones económicas y estructurales a la participación”:

“Hablar de participación auténtica es preguntar quién participa, en qué áreas y bajo qué condiciones, y también participación para qué, con qué fin. Con respecto a la primera pregunta, la participación es auténtica si incluye representantes de grupos de interés relevantes y crea espacios relativamente seguros y estructurados para que las diferentes voces sean escuchadas. Estas estrategias responden al tema de la participación como ejercicio de la ciudadanía y constitución de sujetos democráticos, pero en sí mismas pueden fallar en responder a los fines últimos de la participación. Mientras algunos consideran que, como en toda reforma educativa, los fines últimos de la educación deben ser aumentar la efectividad organizacional dirigida a elevar el nivel de logro de los estudiantes” (ANDERSON G. , 2002, pág. 8)

La primera consideración, de la participación como significante flotante, continúa latente, ya que como señala el autor, la participación puede concretarse como un medio para ampliar el accionar de los actores, pero el nivel de autenticidad que alcance, está sujeto también a los fines que esta tenga; de estas distinciones dependerá si la participación es instrumentalizada o no.

En este sentido, la orientación de la participación auténtica, según el autor, debería condecirse con los fines de un modelo democrático orientado a la justicia social y al ejercicio pleno de la ciudadanía, con el objeto de mejorar la vida de quienes construyen la sociedad. Este horizonte implica necesariamente una racionalidad transformadora, puesto que las condiciones materiales actuales de las sociedades no satisfacen originalmente estos fines:

“la noción de participación auténtica que desarrollo aquí debe resultar tanto en el fortalecimiento de los hábitos de democracia directa como en el logro de mejores resultados de aprendizaje y justicia social para todos los participantes. En este sentido, la participación auténtica requiere poner atención tanto en las micropolíticas locales de participación como en las decisiones políticas más amplias que reducen los objetivos redistribucionistas de la participación. La autenticidad, en consecuencia, se relaciona tanto con un proceso auténtico como con un producto auténtico. De este modo, espero poder desarrollar una teoría crítica de la participación que identifique y defienda aquellas versiones de participación que finalmente apunten a una participación y asociación en una sociedad más justa y equitativa”. (ANDERSON G. , 2002, págs. 9 -10)

Durante el periodo atinente a este estudio, la participación era un tema recurrente en las discusiones orientadas a la generación de transformaciones políticas, que tenían como meta permitir la aparición de nuevos actores tradicionalmente excluidos de la escena política, por cuestiones de clase, raza o género: el pueblo, los pueblos originarios y las mujeres.

La apertura a las masas excluidas se englobaba bajo un proceso global de Democratización, que fue un eje del gobierno popular, orientado a la construcción del socialismo desde la ampliación de oportunidades y la permeabilidad de la estructura estatal, a través de la creación de organismos e instancias que recogieran las impresiones del pueblo organizado y les facultaran para deliberar, en el marco de la legislación vigente.

En el caso de la Política Educativa, la Democratización se esbozó primeramente en el objetivo número 6 de la política educacional, que dio a conocer el presidente Salvador Allende en su discurso al Congreso Nacional, el 21 de Mayo de 1972, señalando como tarea de su gobierno: “Promover la participación democrática, directa y responsable, de todos los trabajadores de la educación, y de la comunidad en la transformación del sistema educacional” (ALLENDE, Mensaje Presidencial, 1972).

Cabe señalar que este objetivo tuvo como antecedente la realización del Congreso Nacional de Educación, organizado por el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE) que contó con la participación de:

- 527 trabajadores de la Educación.
- 201 miembros de Organizaciones Comunitarias (centros de padres y madres, juntas de vecinos, etc.)
- 188 delegados estudiantiles de liceos y universidades
- 81 organismos varios
- 58 fraternales. (Ministerio de Educación Pública, 1972).

La realización de este congreso fue el comienzo de una serie de discusiones orientadas a la creación de un nuevo sistema educativo construido por la ciudadanía y el gobierno popular, de modo de solucionar la crisis por la que atravesaba el sistema en ese entonces. Las discusiones contaron con participación de distintos sectores sociales, ideológicos y políticamente diversificados, en un modelo de participación diseñado para que quienes participasen, contaran con los insumos necesarios (Primer y Segundo Aporte, elaborados por funcionarios del Ministerio de educación), los espacios de discusión adecuados y un registro del debate (actas de discusión y acuerdo), que permitiese comunicar sus diagnósticos y propuestas a los otros y las otras participantes.

Estas características permiten pensar en el sentido de comunidad de aprendizaje, que subyace a la metodología implementada, como una estructura auténticamente participativa al brindar a los participantes jurisdicción amplia, autoridad para tomar decisiones políticas (por ejemplo, no limitada a la función de consulta), representación de los grupos relevantes, y capacitación previa (Anderson, 1999, pág. 4). Si se considera el caso de los y las educadores y educadoras, como actores de los procesos educativos, se podría pensar que la autenticidad de su participación pasaría en gran medida por la facultad de tomar decisiones en todos los ámbitos que envuelven éstos procesos, pero poniendo acento en aquellos que consideren de mayor relevancia para el cumplimiento de su labor como parte de su desarrollo profesional y en beneficio de la comunidad.

La orgánica de organización de los docentes y trabajadores de la educación, el SUTE¹³, reflejaba esta mirada amplia de la participación educativa, en la que se entendía que la acción educativa trascendía a la docencia del profesor o la profesora y al espacio escolar e incluyendo a otros actores relevantes para el quehacer educativo en la

¹³ El SUTE fue el organismo de participación del magisterio y otros trabajadores de la Educación durante el periodo comprendido entre 1970 y 1973, que vino a sustituir a la Federación de Educadores de Chile (FEDECH); al respecto: “El SUTE mismo se diferenció de la organización anterior por su amplitud, por su inserción diversa en el sistema político y por la fuerte penetración del conflicto ideológico y social en su vida interna” (ÑÚÑEZ, 1986, pág. 14)

sociedad. Esta concepción ampliada de la educación, se tradujo entonces en la implementación de estructuras auténticamente participativas tanto para sí y sus colegas, como para los otros actores sociales que se desenvuelven en la educación. Estos actores son: Estudiantes (de todas las edades); padres, madres y apoderados (apoderados sólo en el caso de la educación formal y asociados más bien a la etapa escolar); educadores y educadoras (no sólo profesores y profesoras, sino también educadores y educadoras populares, facilitadores y facilitadoras, animadores y animadoras socio-culturales, entre otros y otras); co-docentes, paradocentes y no docentes.

Posteriormente, el gobierno emprendió la concreción legal del objetivo 6, encomendando a funcionarios del Ministerio de Educación y la Superintendencia, la creación de un Decreto¹⁴ que permitiera legalizar la participación de las comunidades en la toma de decisiones. En el texto que fundamenta los anteproyectos de decreto se señaló:

“La democratización educacional no sólo implica una nueva formulación de sus mecanismos de gobierno y administración para hacerlos accesibles a las fuerzas organizadas del pueblo, particularmente de las organizaciones sindicales de los trabajadores de la educación. Ella está conectada y opera inseparablemente con la extensión de las oportunidades educativo-culturales, con las tareas formativas del nuevo tipo de hombre integrado al modelo socialista de nuestra patria, con la elevación de la calidad del proceso educativo y en general con las transformaciones de la institucionalidad burguesa de la educación chilena” (ARAYA, GONZÁLEZ, & NÚÑEZ, 1972)

El decreto de democratización operó en dos niveles: un nivel macropolítico, apuntando a la creación de consejos de educación en una distribución territorial amplia (regiones, provincias, departamentos y ciudades) y, un nivel micropolítico, que también

¹⁴ El Decreto número 2048 fue firmado por el presidente de la República y el ministro de Educación, don Aníbal Palma, el 30 de Octubre de 1972, pese a que su elaboración era anterior. Este fue modificado, debido a las discusiones que generó y a la ofensiva de la oposición que abogó por declararlo inconstitucional. El decreto definitivo, número 224, se firmó en 1973, durante el ejercicio ministerial de Jorge Tapia; este texto restringía las facultades otorgadas a los Consejos en el texto anterior, a petición de la contraloría, que estimó que estos espacios debían tener un rol asesor, más que resolutivo, reforzando la autoridad personal y limitando su funcionamiento a las instituciones públicas. (NÚÑEZ, 2003)

creaba consejos, pero dentro de las instituciones escolares, apuntando a la participación de las comunidades de base más local.

Respecto del nivel macropolítico, en el artículo 1 del anteproyecto se señaló:

“Créanse, con carácter de ensayo, los consejos de educación que se indican, con el propósito de asegurar la participación de las organizaciones sindicales, estudiantiles y comunitarias en la elaboración, ejecución y evaluación de los planes de desarrollo educativo y como medio de facilitar la coordinación de las medidas educacionales con las de carácter económico y social que adoptan los servicios y organismos del sector público en cada nivel jurisdiccional:

- a) Un Consejo Regional de Educación en cada una de las sedes en que radican los Coordinadores Regionales de Educación.
- b) Un Consejo Provincial de Educación en cada una de las ciudades cabeceras de provincia, con la sola excepción de aquellas en que radican los Coordinadores Regionales de Educación; y
- c) Un Consejo Local de Educación con sede en las ciudades cabeceras de departamentos o comunas que determine el Ministerio de Educación. (NÚÑEZ, 2003, pág. 28)

Respecto del nivel micropolítico, se fundaron organismos de carácter “normativo consultivo y resolutivo, respectivamente”:

- a) Consejo de Comunidad Escolar, compuesto por representantes de los trabajadores de la educación, del Centro de Padres y Apoderados, del Centro de Alumnos y de las organizaciones sociales del medio circundante;
- b) el Consejo de Trabajadores de la Educación, compuesto por todo el personal de la comunidad escolar;
- c) y el Comité Directivo, formado por las autoridades de la escuela, los presidentes de los Centros de Alumnos y de Padres, y representantes de los trabajadores de la Educación (NÚÑEZ, 2003, pág. 29)

La tramitación del Decreto no estuvo exenta de polémica, ya que su discusión se cruzó con un escenario de tensión global que desestabilizó la escena política y social, como lo fue el paro de Octubre de 1972. La ofensiva política de la Derecha, se tradujo en el plano educacional, en la resistencia de los participantes del Consejo Nacional de Educación, de permitir que se implementasen legalmente estas reformas, que atentaban contra las lógicas de participación limitada propias del sistema de educación privada.

El Decreto sufrió múltiples modificaciones que redujeron su potencialidad de facilitar la participación auténtica de los actores del sistema educativo. En su paso por la contraloría, las funciones de los espacios creados quedaron sumidas bajo la autoridad del personal directivo, que contaría con el apoyo de los consejos, en términos de consulta y asesoría. Esta reducción de la participación, respondería a un tipo de participación inauténtica, que ha sido conceptualizada por Anderson, como un modelo de participación de Relaciones Públicas, basado en la unidireccionalidad al momento de tomar decisiones por parte de la autoridad, que solo informa lo que se decide a la comunidad, pudiendo prescindir de la asesoría o la escucha de esta. (ANDERSON G. , 1999)

En palabras del Superintendente de la época, que participó en la elaboración y posterior defensa del Decreto de Democratización, el sentido de esta propuesta consistía en:

“un intento de crear formas de participación popular ajustadas a la legislación y reglamentación vigente, mediante las facultades del Poder Ejecutivo. Trataba de insertar estas formas en una organización administrativa autoritaria, verticalista y de ejercicio unipersonal. Por lo mismo, estatuyó atribuciones limitadas a los organismos que creaba, con la esperanza de que, en los hechos éstos fueran asumiendo una responsabilidad mayor de la que les asignaba el decreto.” (NÚÑEZ, 2003, pág. 30)

La reforma contenida en el Decreto no pudo aplicarse finalmente, ya que el clima de inestabilidad política y, la polarización creciente debido a las consecuencias del paro de Octubre, el desabastecimiento y la incipiente implementación de la ENU, llevaron al Ministerio de Educación a desestimar su materialización.

CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA

4. METODOLOGÍA

4.1. Carácter y enfoque de la investigación

La ciencia no es una actividad neutra (FEYERABEND, 1988). Esta afirmación implica develar algunos supuestos que se encuentran a la base de la producción de conocimiento, y que suelen obviarse para dar cuenta de un cierto rigor demandado por la comunidad científica, para legitimar el nuevo saber. Se hace necesario entonces clarificar la posición del investigador frente a: la realidad que se pretende estudiar (concepción), el método, al conocimiento científico y al proceso de investigación a realizar.

¿Cómo sería posible acceder a este objeto y comprenderlo en profundidad si se considera la racionalidad científica instituida? ¿Qué estrategias metodológicas ampararían una investigación de estas características? ¿Qué técnicas sería necesario y pertinente utilizar? La reflexión de la investigadora deviene en la complejidad de componer una investigación bajo los cánones tradicionalmente instituidos en las ciencias sociales, siguiendo una racionalidad que, si bien permite asegurar logros en los resultados de las investigaciones que se producen, impide que quien se enfrenta a la tarea de investigar pueda crear y reflexionar sobre las condiciones más favorables de producción de conocimiento en el marco de su problema particular.

En este sentido, la pregunta por la concepción epistemológica a la base y la postura del investigador debe ser clarificada; por una parte, se reconoce que dadas las características del fenómeno y la experiencia acumulada en la tradición investigativa, se considera a la *verstehen* como principio y al método cualitativo como un modo de acceder, sin embargo, y por la misma causa (complejidad del fenómeno y objetivos de investigación), seguir pautas establecidas o utilizar modelos instituidos de manera acrítica, disciplinada pero irreflexiva, no sería un aporte a la labor, sino un perjuicio. En

atención a estas consideraciones, se vuelve necesario combinar la propuesta epistemológica del enfoque cualitativo, con la propuesta de una epistemología pluralista.

La propuesta epistemológica y ética de Paul Feyerabend, surge desde un profundo cuestionamiento al método científico y se concretiza en una apuesta que el autor conceptualiza como anarquismo metodológico. Feyerabend busca, a través de esta propuesta desarrollada ampliamente en sus principales obras, develar la estrecha relación entre saber y poder, cuestionando los supuestos aparentemente asépticos de la producción científica. La racionalidad científica, aún en la producción de los autores denominados “anarquistas”, suele asumirse como un dogma irrefutable, que esconde en sí mismo una actitud de sumisión al orden establecido (capitalismo económico y democracia liberal) y al estatuto de lo que es ciencia y lo que no, de lo que debe investigarse y de cómo debe conducirse la investigación. Desde la crítica a esta hegemonía del método y su racionalidad moderna, ilustrada y liberal (FEYERABEND, 1988), el autor propone una relación con el conocimiento desde la anarquía, que sería una “medicina”, un antídoto para suspender temporalmente el dominio racionalista y cuestionar el orden metodológico e introducir una nueva relación de saber/poder, abriendo paso a nuevas fuentes de conocimiento, poniendo en entre dicho el estatus de superioridad de la ciencia moderna basada en el método hipotético deductivo, frente a otros modos de conocer y otros saberes derivados de estas maneras alternativas de producir conocimiento (FACUSE, 2003; FEYERABEND, 2007, 2008)

Simultáneamente, como ya se mencionó, la investigación se desarrolla según el método cualitativo, puesto que se pretende indagar en la complejidad de la realidad social, concibiendo al fenómeno como parte de un complejo entramado de significaciones situadas social, cultural e históricamente; en este sentido, la mirada hacia la realidad se posiciona respetando el carácter holístico del fenómeno a analizar, dejando suspendidas así las pretensiones de seccionar y generar variables para acceder a un objeto fragmentado y, posteriormente, establecer generalizaciones. De esta forma, la

mirada de la investigadora y de los otros actores sociales implicados, construyen también nuevos sentidos sobre la realidad en la que interactúan, por tanto, la realidad social se entendería entonces como compleja y socialmente construida:

“Los casos o tipologías reconstruidos contienen diversos niveles de construcción de la realidad: los sujetos con sus visiones sobre cierto fenómeno construyen una parte de su realidad; en las conversaciones y los discursos, se producen interactivamente fenómenos y, así, se construye la realidad; las estructuras latentes de sentido y las reglas relacionadas contribuyen a la construcción de las situaciones sociales con las actividades que generan. Por tanto, la realidad estudiada por la investigación cualitativa no es una realidad dada, sino que diferentes “actores” la construyen: qué actor se considere como crucial para esta construcción depende de la posición teórica tomada para estudiar este proceso de construcción” (FLICK, 2004, pág. 41)

El enfoque cualitativo reconoce estas características y quienes han instituido sus concepciones y procedimientos, orientan su accionar investigativo, teniendo como principio epistemológico a la *Verstehen*, que se refiere a la comprensión profunda del fenómeno a estudiar, desde el interior, reconociendo las particularidades, significados y procesos de los participantes.

La investigación cualitativa trata de comprender el fenómeno o acontecimiento en estudio desde el interior. Lo que se ha de comprender es la visión de un sujeto o de sujetos diferentes, el curso de las situaciones sociales (conversaciones, discurso, procesos de trabajo) o las reglas culturales o sociales pertinentes a una situación. Cómo se expresan estos conocimientos en términos metodológicos depende de la posición teórica que sirva de base a la investigación” (FLICK, 2004, pág. 41)

En concordancia con las afirmaciones de Flick, Taylor y Bogdan (1994) afirman que el propósito de la investigación científica desde el enfoque cualitativo es comprender el fenómeno estudiado en su total dimensión, contemplando los significados y los componentes subjetivos de los actores involucrados en el fenómeno.

La elección de este enfoque guarda relación con la complejidad del objeto de estudio a abordar y a las implicancias que esto conlleva para las acciones de la investigadora:

“El orden interno del objeto, su complejidad, como es característico de los hechos culturales y del sentido, implica una disposición observadora de esquemas observadores y de observaciones en sí mismas. Aquella es precisamente la información cualitativa: una que describe el orden de significación, la perspectiva y la visión del investigado. Reconstruye el esquema del observador, que da cuenta de sus observaciones” (CANALES, 2006, pág. 20)

La complejidad del objeto de estudio, en este caso particular, se concretiza al comenzar a indagar en los imaginarios de la infancia, ya que como se ha mencionado con anterioridad, la infancia tiene una doble dimensión referida a su construcción como categoría social y a aquella que hace referencia a un conjunto de sujetos –los niños y las niñas-, agrupados como colectivo. Asimismo, los imaginarios de infancia en la política educativa de la unidad popular, se encuentran enmarcados en un contexto socio-histórico que no puede obviarse. Pensar como se pensaba la infancia en Chile, durante el periodo de 1970 a 1973 no sería posible sin reconocer el contexto como un elemento gravitante para la comprensión del fenómeno.

Las ciencias sociales no tienen las mismas características de las ciencias naturales, por tanto, no pueden utilizar los mismos métodos de investigación. Estas diferencias radican principalmente en el objeto de estudio que ambas poseen y en su modo de observar la realidad. Por una parte, las ciencias naturales tienen por objeto el estudio de la naturaleza y buscan explicar por qué se producen determinados fenómenos. Por otra, las ciencias sociales tienen por objeto el estudio del hombre como ser social y buscan la comprensión de los fenómenos socio-culturales. Los cuestionamientos a la ciencia positiva, en el campo de las ciencias sociales, no nacieron desde los mismos científicos, sino de corrientes filosóficas e ideológicas, tales como el Marxismo y el Historicismo. Estas corrientes buscan dar una nueva orientación, pasando desde la contemplación a la transformación social (Marxismo), y de la observación a la

comprensión profunda de los fenómenos (Historicismo). El componente ideológico, es parte del quehacer científico, a través de estas tradiciones, que consideran válida la mirada del observador, e incluso contribuyente al desarrollo de su investigación.

Las Ciencias Sociales, según Pablo Cotet, podrían entenderse como una institución social amparada en la modernidad, que le otorga o impone un sentido y una misión, orientada a reproducir un orden social. Ante esta consideración, la propuesta ética y epistemológica de Feyerabend surge como una posibilidad de subvertir la orientación del quehacer científico:

“Las ciencias sociales pueden ser entendidas como una institución. Es decir, es posible comprender su función histórica como una clave del orden social moderno, fundamentado por la ilustración y erigido por procesos productivos en sentido amplio (modo de producir basado en el capital como la relación social fundamental).

Señalar que las ciencias sociales son una institución del orden social moderno pretende situar su quehacer ante exigencias históricas de un medio de producción (basado en la relación social capital) y de un ethos civilizatorio (basado en la “racionalidad”). Las ciencias Sociales, como toda institución, tienen una misión: producir un conocimiento que legitime el orden social moderno.” (COTET, citado en CANALES, 2006, p.186)

En este estudio, la investigación adopta un carácter histórico-cultural, puesto que se reconoce a la realidad como una construcción humana dotada de sentidos presentes en discursos y prácticas, caracterizados por su dinamismo y diversidad, que atraviesan a los sujetos y las sociedades, en una relación histórica y dialéctica, que es compleja e imbricada. La mirada del investigador entonces, reconociendo estas particularidades, intenta organizar y significar la realidad en movimiento que no puede situarse en alguna lógica pre-existente (CORNEJO, 2012); el pensamiento está obligado a producir y organizar el mundo en la forma diferenciada y única que se presenta al investigador en un momento dado (GONZÁLEZ REY, 2002).

“la investigación en ciencias sociales específicamente en el campo de la niñez y la juventud se constituye en una **práctica histórica y social** a través de la cual se

construyen, circulan y usan conocimientos. Dicha práctica histórica y social está constituida por otras prácticas: la estética, la científica, - la ético-política, comunicativa-cultural, y la subjetiva, las cuales permiten el des-ocultamiento de aquellas condiciones, sentidos, imaginarios que se quedan velados por la historia lineal y por los macro relatos que universalizan y limitan la pluralidad, la justicia, la vida, y la producción de teorías, metodologías y procesos que ayuden a transformar las condiciones de vida objetivas y subjetivas de los jóvenes del continente. Por ello, la investigación es mucho más que una tarea técnica o una actividad científica, en la medida que para su realización se requieren más que conocimientos teóricos y su impacto incide directamente en la configuración y transformación política de las relaciones entre sujetos jóvenes y las instituciones sociales.” (ALVARADO S. V., 2012)

Siguiendo la propuesta metodológica de Feyerabend y el enfoque histórico cultural, el rol del investigador en la actividad científica no respondería entonces a patrones unívocos basados en el orden racional, sino que, desde el anarquismo metodológico, se relacionaría con el objeto mismo y las demandas que este impone para desarrollar estrategias y utilizar determinadas técnicas con el propósito de cumplir con los objetivos de la investigación; el hacer del científico sería entonces una actividad condicionada por el contexto socio-histórico de producción del saber donde el fenómeno se sitúa:

“Hacer ciencia no significa resolver problemas sobre la base de condiciones externas previamente conocidas, poner restricciones a la investigación y capacitarnos para anticipar propiedades generales de todas las posibles soluciones (por ejemplo, todas las soluciones son “racionales” y conformes a las leyes de la “lógica”); significa adaptar cualquier conocimiento que uno tenga y cualquier instrumento (físico, psicológico, etc.) que uno use a las ideas y exigencias de un particular estadio histórico. Un científico no es un sumiso trabajador que obedece piadosamente a leyes básicas vigiladas por sumos sacerdotes estelares (lógicos y/o filósofos de la ciencia), sino que es un oportunista que va plegando los resultados del pasado y los más sacros principios del presente a uno u otro objetivo, suponiendo que llegue siquiera a prestarles atención” (FEYERABEND, 2008, págs. 21-22)

La flexibilidad de la investigadora para reconocer la particularidad del fenómeno y articular las condiciones de producción de este con los saberes y estrategias pre-existentes sería determinante para la resolución del problema que motiva la

investigación. La imagen de la investigadora como oportunista que describe el autor, es recogida desde el discurso de Einstein (FEYERABEND, 2008), quien refiere a la praxis investigativa en el ejercicio de un investigador que utiliza las oportunidades que se presentan (coyuntura) considerando lo que ya se sabe, pero relevando lo que se quiere llegar a saber:

“La articulación de la prueba teórica con la prueba empírica podría entenderse, desde la comprensión ofrecida, como una articulación de inscripciones categoriales con inscripciones históricas. Aquí es donde se requiere de un trabajo de composición de la investigación singular (no estándar). Este trabajo de composición es el momento en que se pone en juego la dialéctica institucional (instituido/instituyente), y la exigencia singular de cumplir con la articulación de la prueba teórica y la prueba empírica es a la que responde este trabajo de composición de una investigación singular, para que su producción y productos adquieran estatuto científico” (COTET, 2006, pág. 190)

Desde el enfoque cualitativo que se ha decidido adoptar en esta investigación y, considerando la propuesta del anarquismo metodológico en relación al rol del investigador y el objeto, la objetividad como criterio taxativo en el marco del racionalismo científico, deja de comprenderse como un “mirar desde afuera”, puesto que no existe oposición entre sujeto y objeto, como entidades aisladas; el enfoque cualitativo comprende la naturaleza del objeto y el rol del investigador inmersos en una relación recíproca, ya que al estudiar los fenómenos sociales, quien estudia es también parte de lo estudiado, ya sea por su participación directa o por las reflexiones y enunciaciones que produce en torno al fenómeno analizado:

“Se abandona la pretensión de objetividad, como propiedad de una observación desde afuera -por ejemplo, para indicar al objeto: con el dedo índice, lo que está allá afuera-, y se asume el postulado de la subjetividad-como condición y modalidad constituyente del objeto, que observa desde sus propias distinciones y esquemas cognitivos y morales.” (CANALES, 2006, pág. 21)

A modo de síntesis, el enfoque cualitativo permite un acercamiento a la realidad social estudiada, relevando la subjetividad de los actores y los significados subyacentes a sus acciones y discursos (dimensión subjetiva e intersubjetiva), permitiendo así la

comprensión profunda del fenómeno analizado, desde una mirada holística e interior, rescatando la diversidad de perspectivas de los actores involucrados y del investigador. En palabras de Álvaro Gáinza: “lo cualitativo remite a la idea de inmersión o de indagación intensiva en los contextos en que los significados mentados circulan y se intercambian o en que la acción social misma ocurre” (CANALES, 2006, pág. 239)

Al mismo tiempo, los principios del anarquismo metodológico de Paul Feyerabend permiten al investigador generar las condiciones más propicias para el desarrollo de la investigación, develando las condiciones de saber/poder implicadas en el proceso y limitando la primacía del racionalismo, dando paso al contexto (social, cultural e histórico) de producción como elemento gravitante a la hora de evaluar las oportunidades a utilizar.

Considerando el contexto en el que se sitúa el fenómeno estudiado y la situación actual en cuanto a la construcción de conocimiento en el país y el continente, se hace necesario explicitar el estado de emergencia epistemológica que atraviesa a la investigación social cualitativa en Latinoamérica.

La producción del conocimiento se enmarca en un escenario caracterizado por la dependencia económica y socio-cultural, que se deriva de la hegemonía del capitalismo y el colonialismo globales. En este sentido, surge la propuesta de una Epistemología del Sur, que contribuiría a la “búsqueda de conocimientos y criterios de validez que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos” (DE SOUSA SANTOS, 2009, pág. 14).

Anteriormente se señaló que la condición de la infancia en el período socio-histórico que comprende este estudio, tanto para la categoría social, como para los niños y las niñas, se enmarcaba en un contexto de relaciones adultocéntricas, que

invisibilizaban a la infancia dentro de la sociedad, generando una profunda desigualdad en cuanto a la participación y a las condiciones materiales de pobreza.

“Una lucha incesante por el poder en los procesos de construcción del conocimiento que obliga a las sociedades Latinoamericanas a repensar los modos a partir de los cuales orienta sus dinámicas de producción y reproducción en todas las dimensiones, escenarios e instituciones que constituyen sus entramados. Tensión que lleva la discusión de categorías como sujeto, ciudadanía, política democracia, derechos, género, entre otras, a niveles de deconstrucción o ampliación antes impensados. Hoy el continente es fuente de múltiples emergencias epistémicas y metodológicas que dan cuenta de subversiones en las formas de concebir y narrar la realidad.” (ALVARADO S. V., 2012, pág. 2)

4.2. Tipo de estudio

Dadas las características del fenómeno a abordar en esta investigación y los antecedentes empíricos y teóricos revisados en el apartado anterior, se estima pertinente realizar un estudio de tipo exploratorio. Este tipo de trabajos investigativos se caracteriza por abordar temas de investigación poco estudiados o no analizados cabalmente con anterioridad. Con estos trabajos se espera contribuir tanto en los antecedentes teóricos como en el trabajo metodológico, afianzando una base para investigaciones posteriores en el área abordada (HERNÁNDEZ SAMPIERI, 2003).

Como se clarificó en la introducción al trabajo, el problema de esta investigación constituye una arista de un problema global en relación a los imaginarios de infancia en el periodo 1970-1973 de Chile. Los imaginarios de infancia en la Unidad Popular podrían analizarse desde la perspectiva de distintos actores sociales, generando así una panorámica global del fenómeno en su complejidad. El marco de desarrollo de este trabajo es acotado, puesto que responde a los propósitos de una tesis de grado, por tanto, su alcance en cuanto al problema global se acotó a la visión del gobierno de la Unidad

Popular, a través del discurso del presidente Allende y de los informes del proyecto Escuela Nacional Unificada. La revisión de los antecedentes y la elaboración del estado del arte en torno a infancia e imaginarios, constituirá la base para el desarrollo de otras investigaciones de mayor alcance.

Los antecedentes recabados evidencian que si bien ha existido un creciente interés en el proyecto ENU y sus alcances políticos y educacionales, que se ha manifestado en el incremento de investigaciones de pedagogos y abogados, el abordaje temático da cuenta de perspectivas de análisis que sólo responden tangencialmente a la pregunta de investigación y a los objetivos de este trabajo. Asimismo, las investigaciones y publicaciones referidas a los imaginarios infantiles en el periodo de la investigación, son escasas y responden a trabajos de matriz historiográfica, pero no se refieren al discurso de las políticas públicas ni a una posible participación de la niñez en las políticas de la Unidad Popular.

La investigación es de carácter empírico, puesto que su desarrollo se vincula a la existencia de hechos concretos, históricamente situados y temporalmente distantes, en los que la investigadora tuvo que imbuirse para poder analizar cómo eran los imaginarios de infancia, puesto que el análisis de los antecedentes develó que estos existían, por tanto, era posible acceder a ellos. En este trabajo en particular, la investigación empírica se entenderá desde la perspectiva de Adorno:

"Conforme al sentido estricto del término, por investigación social empírica habría que entender todos aquellos esfuerzos dirigidos al logro del conocimiento de lo social que, a diferencia de la especulación, consideran como su fundamento la experiencia de los hechos dados" (ADORNO, 2001, pág. 101)

Se ha optado entonces, por elaborar la investigación bajo la modalidad de estudio de casos, puesto que el interés de este trabajo, como ya fue mencionado, es comprender las características del fenómeno estudiado, dentro de su contexto y circunstancias particulares: "El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad

de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (STAKE, 1994, pág. 11).

Stake (1994) señala también que un caso puede ser constituido en base a un individuo, un conjunto de sujetos, una comunidad, una política pública o un programa educativo. En este trabajo, el caso se constituye en base al estudio de los imaginarios sociales presentes en una política pública de educación, que son inaccesibles en la inmediatez, por tratarse de un periodo socio-histórico anterior, pero que puede estudiarse en base al uso de estrategias y técnicas investigativas, que permitan acceder al registro de esa política pública y del contexto en que se generó. Según la tipología definida por el autor, el estudio de caso que contribuirá al desarrollo de esta investigación es de tipo intrínseco, puesto que el caso constituye un interés particular de la investigadora.

4.3. Selección

Según Stake (1994), existirían criterios para seleccionar el caso más adecuado para cumplir con los propósitos de la investigación:

“La investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras. El objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso. En un estudio intrínseco el caso está preseleccionado.” (STAKE, 1994, pág. 17)

El primer criterio señalado es aquel que el autor define como “máxima rentabilidad”, entendiéndolo a ésta como la selección de aquellos casos que permitan facilitar el cumplimiento de los objetivos de investigación, en función del acceso a los datos y los tiempos disponibles.

Como se señaló anteriormente, existen limitantes de orden temporal y espacial frente al contexto del objeto de estudio, por tanto, la máxima rentabilidad se relacionará en este trabajo, con la selección adecuada de los documentos oficiales en los que se enuncia la política educativa de la Unidad Popular. Una vez identificados y, habiendo

sometido estos textos a una primera lectura, se determinó cuáles de ellos eran más pertinentes a los objetivos de investigación, tanto al general, como a los específicos.

Posteriormente, se elaboraron criterios para volver a revisar los textos que habían sido sometidos al primer escrutinio y no habían sido eliminados. Los criterios que orientaron esta definición son los siguientes:

- a) Textos que explicitaran los lineamientos de la política educativa de la Unidad Popular.
- b) Textos en los que se aludiera implícita o explícitamente a la educación de los niños y las niñas en el marco de la construcción del socialismo.
- c) Textos en los que se aludiera implícita o explícitamente a la participación de los niños y las niñas en el escenario de transformaciones políticas.

La selección se acotó a un grupo de textos, en los que se identificaron fragmentos específicos, dentro de los que se aborda de manera explícita e implícita la materia de esta investigación, que fueron identificados después de varias lecturas acuciosas. En algunos casos, se seleccionaron textos completos y en otros, sólo los pasajes identificados, puesto que el resto del texto abordaba otros temas que, si bien guardan algún grado de relación con el objeto de investigación, no contribuyen a su comprensión como particularidad, sino que amplían excesivamente el campo de análisis.

La selección de los textos a analizar contribuyó a la elaboración de objetivos metodológicos, que orientarán el análisis específico de los documentos, en concordancia con los objetivos de la investigación y la estrategia de análisis de la información recabada:

- Analizar el o los imaginario(s) de infancia contenido(s) en el discurso del inicio del año escolar de 1971 del Presidente Salvador Allende.

- Analizar el o los imaginario(s) de infancia contenido(s) en los pasajes referidos a la política educativa gubernamental, en los Mensajes al Congreso Nacional de 1971, 1972 y 1973 del Presidente Salvador Allende.
- Analizar el o los imaginario(s) de infancia contenido(s) en el Informe Escuela Nacional Unificada.

Las fuentes corresponden a documentos oficiales, elaborados por personeros de gobierno; en el caso del Informe Escuela Nacional Unificada, intervinieron miembros del Ministerio de Educación y de la Superintendencia y, tanto el discurso de inicio del año escolar, como los mensajes del 21 de mayo al congreso pleno, corresponden a los discursos del presidente Allende.

4.4. Estrategia de Análisis de la Información.

Para poder analizar el discurso gubernamental de la política educativa de la Unidad Popular, distinguiendo los imaginarios de infancia presentes en ella y las posibilidades de participación de los niños y las niñas, se estima necesario utilizar una estrategia que permita a la investigadora estar inmersa en el texto, relevando el contexto de su producción y los elementos presentes en los distintos niveles que lo constituyen. Para ello se definió utilizar el Análisis Crítico de Discurso (ACD) como estrategia.

El Análisis Crítico de Discurso (en adelante ACD) podría definirse como un enfoque interdisciplinar de estudios de discurso. Según Iñiguez (2011), quienes practican el ACD constituyen una comunidad que comparte un interés común, un objetivo político orientado a evidenciar la dominación a través de los discursos y de la concepción de que sería posible realizar alguna acción discursiva encaminada a disminuirle. Para Teun van Dijk (2000) la orientación del ACD es la comprensión de las estructuras sociales y estrategias de dominación y resistencia, tanto las que se desarrollan en discursos particulares y eventuales, como en aquellas que se hayan

legitimadas socialmente y que constituyen la ideología de una formación social histórica, apuntando entonces hacia el descubrimiento y la revelación de lo implícito en las relaciones discursivas. (CORNEJO, 2012, pág. 311)

Según Fairclough (1998), el Análisis Crítico de Discurso se propone como un modo de analizar el lenguaje, entendiendo a éste como una práctica social, inserta en las sociedades capitalistas, que pone énfasis en los “procesos de producción, circulación y consumo” de los textos sociales.

El autor propone un modelo tridimensional que facilita el proceso analítico de las tres funciones del discurso (función de identidad, función relacional y función ideacional). El modelo está compuesto de tres operaciones básicas, que son: primero, una descripción analítica de las propiedades del texto; segundo, una interpretación de las prácticas discursivas en juego (texto e interacción) y una explicación que considera la relación entre evento discursivo, interacción y contexto social. (CORNEJO, 2012, pág. 320)

La primera dimensión corresponde a la descripción y su foco es el texto en sí mismo, su forma y organización desde una mirada lingüística. El autor consigna como elementos propios de esta dimensión primero al vocabulario, centrándose este en las palabras individuales y escogidas para nombrar, expresar conceptos o ideas, los dominios más nombrados de la realidad social, los significados de estas palabras y el uso de metáforas (FAIRCLOUGH, 1998, pág. 58). Luego considera a la gramática, referida a la combinación dentro de cláusulas y oraciones, pudiendo estas tener significaciones respecto de una o más funciones del lenguaje: la función ideacional se constata en los procesos expresados en la sintaxis (acciones transitivas, eventos intransitivos y atribuciones); la función relacional se vincula con los modos lingüísticos (declarativos, interrogativos, imperativos), las modalidades que adquiere el “emisor” del mensaje (relacionales, expresivas) y los pronombres que articulan las cláusulas y oraciones, en

relación con las personas gramaticales. (FRANQUESA, citado en CORNEJO, 2012, pág. 322). Posteriormente, la cohesión, entendida como los modos en que las cláusulas y oraciones se ligan sucesivamente. Y finalmente, la estructura textual, referida a las propiedades del texto a gran escala. Tanto la cohesión, como la estructura textual, se vinculan con la función identitaria de las estructuras gramaticales que se daría en la articulación de modalidades verbales (FAIRCLOUGH, 1998).

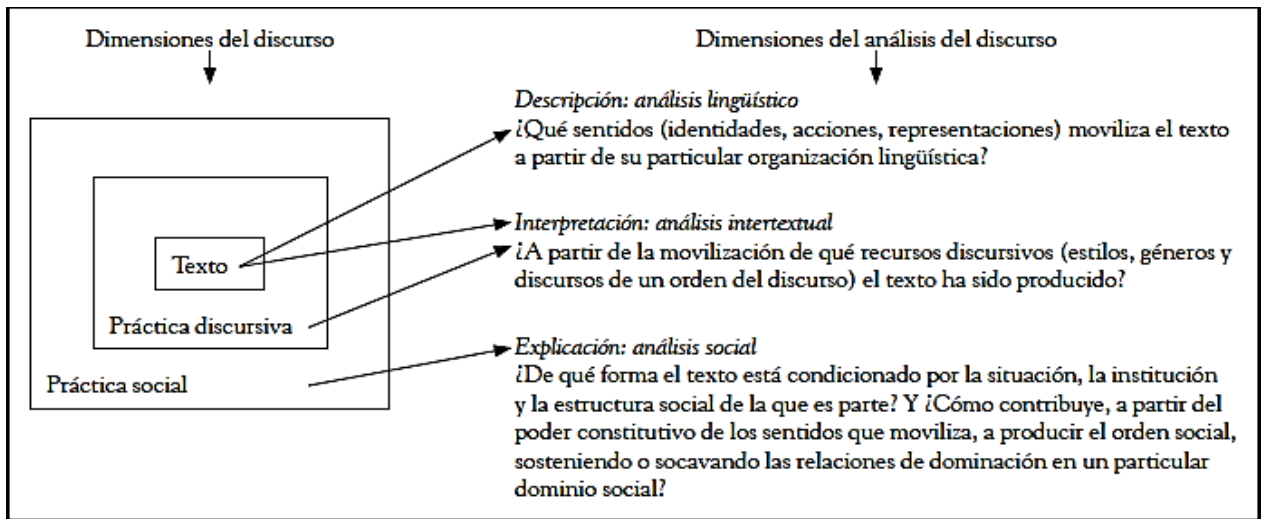


Ilustración 5: Modelo tridimensional del discurso. Fairclough, 1989.

La dimensión interpretativa analiza el texto como práctica discursiva, examinando los procesos de producción, distribución y consumo (interpretación) de textos, en la búsqueda de “conexiones explicativas entre la naturaleza de los procesos discursivos en sus casos particulares y la naturaleza de las prácticas sociales de las que forman parte” (FAIRCLOUGH, 1998, pág. 60). Esta dimensión considera tres niveles o núcleos: la fuerza de las expresiones (tipo de acto de habla y componente accional del enunciado), la coherencia de los textos (referida a la interpretación de los mismos) y la intertextualidad (construcción de textos en base a fragmentos de otros textos, asimilándolos, contradiciéndolos, repitiéndolos u otros). El análisis intertextual permite buscar relaciones entre las funciones del discurso en el texto específico, y los géneros, discursos y estilos que se articulan en los órdenes discursivos y que enmarcan esta producción específica (CORNEJO, 2012, pág. 322).

La dimensión explicativa analiza el evento discursivo como práctica social, que “puede referirse a diferentes niveles de organización social: el contexto de situación, el contexto institucional y el contexto social más amplio” (FAIRCLOUGH, 2008, pág. 176). A raíz del análisis social se busca conocer las relaciones existentes entre texto y orden social, y al mismo tiempo analizar el rol del discurso producido, ya sea como contribución a la reproducción o cambio social. Esta concepción implica una mirada hacia el discurso como parte de procesos dinámicos de lucha social, de movimientos históricos expresados en una matriz de relaciones de poder (FAIRCLOUGH, 1998). Para esta dimensión, el autor no distingue niveles, ni núcleos que orienten el análisis, pero sí hace referencia a categorías analíticas como hegemonía, sentido común e ideología. (CORNEJO, 2012)

La propuesta de Fairclough no opera como un marco normativo rígido, sino que se presenta como una orientación para realizar un análisis profundo, dinámico e interconectado del texto, ya que se puede establecer el lugar de éste en relación con la red social de órdenes del discurso.

4.5. Validez y fiabilidad de la investigación

Como se señaló anteriormente, la postura epistemológica que orienta esta investigación, se vincula con la *verstehen* de la metodología cualitativa y el anarquismo metodológico de Feyerabend. En este sentido, esta investigación no pretende ceñirse a los cánones de la tradición investigativa ortodoxa, sino que su propósito es también instituir nuevos modos de legitimar el conocimiento, independiente del rótulo que se le quiera otorgar.

De todos modos, se hace necesario destacar algunos aspectos relevantes para comprender en qué medida este trabajo se ajusta a los requerimientos científicos, en términos de validez y fiabilidad.

Flick (2004) señala que la validez se relaciona con la pregunta por el vínculo entre las relaciones que se estudian y la versión de ellas que proporciona el investigador. El cuestionamiento tiene que ver con el tipo de relación que se establece entre el objeto y la interpretación del investigador o de la investigadora; en palabras del autor: “hasta dónde las construcciones del investigador se fundamentan en las construcciones de aquellos a quienes estudia [...] y hasta dónde ese fundamento es transparente para otros” (FLICK, 2004, pág. 239). Este planteamiento implica un supuesto implícito, consistente en una supuesta correspondencia isomórfica (GONZÁLEZ REY, 2000) entre la realidad y las ideas del investigador en torno a ella, como si ambas fueran entidades separadas. En esta línea, se ha optado por el término validación, más que por el de validez; la validación trata de un “incremento de la transparencia del proceso de investigación como un todo” (FLICK, 2004, pág. 243).

La triangulación es otra de los procedimientos o conjuntos de procedimientos orientados a validar el conocimiento científico cualitativo, en lo que se combinan métodos, grupos de estudio, entornos locales y temporales y perspectivas teóricas diferentes (FLICK, 2004, pág. 243). Este concepto fue introducido por Denzin (1989), quien distingue diferentes tipos de triangulación, entre los que se cuentan: la triangulación de datos, la triangulación del investigador, la triangulación de la teoría y, la triangulación metodológica. Dadas las características de la investigación y el diseño de la misma, se consideró apropiado utilizar la triangulación teórica, que se relaciona con la utilización de variados puntos de vista teóricos para analizar el objeto de investigación. Como se dio cuenta en el apartado anterior, se utilizaron múltiples posiciones teóricas para acceder al objeto con las herramientas conceptuales necesarias y diferentes, promoviendo así una comprensión diversa del mismo.

Flick también plantea a la fiabilidad como la explicación sobre la génesis de los datos obtenidos, posibilitando la verificación de que los datos corresponden a una declaración del sujeto y dónde comienza la interpretación del investigador y, la explicitación de procedimientos empleados en el campo y en el análisis (FLICK, 2004,

pág. 238). En consideración a este ítem, se explicitaron los criterios para seleccionar los textos a analizar y, la naturaleza pública (y temporalmente anterior de éstos), otorga cierto respaldo en relación con la autenticidad de sus autorías. Asimismo, las interpretaciones de la investigadora se diferenciarán al utilizar un modelo orientador de análisis, que distingue dimensiones y procedimientos acotados a la labor.

Para González Rey (2000, 2002), el foco de los cuestionamientos del rigor científico en la investigación cualitativa debería ponerse, entre otros, en la legitimidad del conocimiento generado, en relación con el despliegue teórico disponible; la legitimidad no se define “por comparaciones entre ideas diferentes, o entre ideas y datos, sino por la congruencia de los procesos que se constituyen en la construcción del conocimiento”, situándose la producción teórica en el escenario de la congruencia o integración (CORNEJO, 2012, pág. 330)

Siguiendo el planteamiento de este autor, es que se hace necesario recordar la concepción del investigador como un oportunista, que relevaba Feyerabend, apuntando a la habilidad del investigador o de la investigadora para generar un diseño metodológico atingente a las particularidades del objeto. El oportunismo es teórico, en este caso, puesto que al ser un estudio exploratorio, la investigadora optó por indagar en el mayor número de antecedentes teóricos disponibles para acercarse a la infancia y su imaginario en la Unidad Popular, ideando al mismo tiempo, un diseño metodológico que podría ser calificado como *sui generis* o hazaña, dado que al ser este un trabajo de pregrado, las competencias investigativas de la autora del trabajo no se encuentran validadas de antemano, sino que se han desarrollado en el transcurso mismo de este proceso.

Como reflexión final y atendiendo nuevamente al objeto y sus demandas, se podría cristalizar la importancia de los riesgos y los cuestionamientos a la institucionalidad científica en función del siguiente planteamiento:

“La calidad de los procesos de producción de conocimiento socialmente útil en el campo de la niñez y la juventud, está fundamentalmente en saber construir los objetos de conocimiento en su complejidad, es decir, en saber preguntarnos por problemas que realmente permitan entender y tocar la realidad, problemas que superen la superficie, que ahonden en los subterfugios anclados, muchas veces, precisamente en, lo invisibilizado, en lo que no se puede aprehender desde los métodos y técnicas que tradicionalmente han predominado en la ciencia social” (ALVARADO S. V., 2012).

4.6. Descripción general del proceso de análisis

El proceso de análisis de la información se llevó a cabo en diferentes etapas, que si bien podrían disponerse en una secuencia cronológica, poseen un orden orientado por la propuesta metodológica de ACD que se utiliza en esta investigación, de la que se distinguen niveles de análisis bajo una lógica inductiva, permitiendo al investigador volver sobre el texto desde diferentes perspectivas, cada vez que fuese necesario.

Como se señaló en el apartado “Selección” de este capítulo, la operación fundante del análisis se generó a partir de múltiples lecturas, tanto individual de los anexos (cada uno en sí mismo), como del conjunto. Esto permitió generar una comprensión del corpus de anexos como una conversación en la que se desplegaban diversos tópicos; al identificar parcialmente estos núcleos de significado, se procedió a la generación de una categorización primaria, a nivel de los macro temas abordados y poniendo énfasis en los objetivos de investigación en sus niveles generales y específicos, con objeto de perfilar el análisis hacia su consecución.¹⁵

Una vez realizada esta etapa con cada uno de los anexos que conformaban el corpus, se procedió a una nueva lectura general, que permitió articular las diferentes fuentes en relación a los temas abordados y a las categorías que comenzaron a pre-

¹⁵ Ver Anexo 6: Ejemplo primera fase de Análisis de Anexo 5. El anexo 5 corresponde al Informe Escuela Nacional Unificada.

elaborarse. Se posibilitó así la identificación de núcleos de significado, que podían constituir regularidades discursivas. Estos hallazgos fueron registrados y contrastados con lecturas posteriores, en la misma lógica anterior, considerando el texto en sí mismo (nivel micro) y la relación del texto con el corpus total (nivel macro), permitiendo así la distinción de la intertextualidad y su identificación y comprensión global.

Una vez analizadas las categorías “primarias”, la lectura se orientó a la selección de los fragmentos a analizar, teniendo como orientación la propuesta de Fairclough en relación con los niveles del discurso sus funciones. Los fragmentos fueron seleccionados entonces, considerando su pertenencia a los objetivos de investigación, como texto, como discurso y práctica social. Se generó entonces un nuevo corpus, constituido por fragmentos de los textos. Esta fase se desarrolló a través de múltiples lecturas sucesivas y distanciadas, con el objeto de permitir el surgimiento de distintos niveles de acercamiento interpretativo al texto, y la aparición de elementos que en lecturas anteriores no habían sido visualizados.

Con la obtención preliminar de los fragmentos, se hizo nuevamente una lectura general, teniendo como criterio articulador el planteamiento de Fairclough en relación con las funciones identitarias, relacionales e ideacionales presentes en el discurso. La utilización de esta estrategia permitió seleccionar los fragmentos, generando coherencia en la conversación, a nivel de los significados abordados. Ya habiéndose seleccionado los fragmentos, se inició la lectura y la generación de una nueva categorización de los fragmentos, facilitando así su agrupación en dos dimensiones: infancia y participación. Nuevamente se realizó otra lectura en nivel micro (fragmento) y macro (corpus de fragmentos) y se distinguieron los tópicos abordados en cada uno, enfatizando en la búsqueda de núcleos de significados presentes en las cláusulas, los modos de enunciar,

la posición del hablante, la estructura gramatical y otros elementos, que al combinarse, propiciaron la obtención de una nueva categorización más refinada de los fragmentos.¹⁶

Tan pronto como se estimó realizada la primera codificación complejizada de los fragmentos, su agrupación en las dos dimensiones y un análisis textual preliminar, se inició una nueva lectura tendiente a la interpretación parcial de los fragmentos y a su articulación interna, estableciéndose así sub categorías. Éstas fueron contrastadas con las que anteriormente habían emergido, para tener conciencia de los procesos previos de ordenamiento de los textos según su significado; la lectora pudo así develar parcialmente cómo se enfrentaba a cada fase del análisis realizado hasta ese momento, evaluar la pertinencia de las estrategias utilizadas en relación con los objetivos y tomar decisiones respecto de la interpretación que comenzaba a concretarse con mayor claridad. Una vez registrados estas reflexiones, se inició otra lectura de los fragmentos a nivel de sub-categorías parciales (micro) y dimensiones (macro), para poder realizar un nuevo ordenamiento de los fragmentos y conformar el corpus más definitivo para la nueva fase de análisis. Los fragmentos quedaron reordenados, generando un despliegue de un discurso articulado internamente, que daba cuenta de las fuentes que le dieron origen y de las lecturas y decisiones interpretativas de la investigadora. La constitución de este corpus más consolidado implicó en lo práctico, la generación de un nuevo texto, que sería el sostén de las etapas finales de análisis.¹⁷

Estas decisiones no fueron fáciles de tomar, puesto que como se ha señalado con anterioridad, la investigadora no contaba con experiencia en la realización de procesos de análisis discursivo bajo el modelo tridimensional y también por la naturaleza exploratoria de la investigación, el tipo de datos a analizar y las condiciones de su contexto de producción, que requirieron tiempo asociado a la evaluación y reiteración de estrategias utilizadas, de manera progresiva.

¹⁶ Ver Anexo 7: Ejemplo segunda fase de Análisis, Fragmentos de los Anexos 1, 2, 3, 4 y 5.

¹⁷ Ver Anexo 8: Ejemplo tercera fase de Análisis, con relación al objetivo específico número uno de la investigación. Fragmentos de los Anexos 1, 2, 3, 4 y 5.

En cierto modo, la extensión de la descripción del proceso de análisis de este apartado, da cuenta de la prolongación del proceso analítico en el tiempo, que podría haberse extendido aún más, pero que mediante la reflexión constante y la orientación metodológica de la propuesta de ACD, el apego a los objetivos de investigación y la comprensión del discurso amparada en los antecedentes empíricos teóricos, admitió la epistemografía de los resultados obtenidos, que se registran en el apartado posterior, permitiendo un cierre del proceso.

CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE RESULTADOS

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados del análisis de los textos seleccionados para el desarrollo de esta investigación, que corresponden a los fragmentos de los discursos oficiales en torno a la política educacional de la Unidad Popular, se presentarán a continuación en dos subcapítulos elaborados en función de los objetivos específicos del problema de esta investigación; el primero registra la concepción de infancia, niñez, niño y niña, y el segundo, la participación política de estos sujetos, ya sea en términos concretos o declarativos, abriendo un horizonte. Cada subcapítulo contará además con categorías, que agruparán los fragmentos y sus resultados, en función de los núcleos de significado que emergieron del proceso de análisis crítico de discurso que se realizó.

Es importante precisar que en el análisis de los fragmentos, se hace complejo adoptar una posición rígida en cuanto a las etapas de análisis, es decir, aislar los procesos de análisis del discurso como texto, práctica discursiva y práctica social, puesto que los fragmentos mismos incitan a tener una mirada desde la interdependencia de estos niveles, para así poder comprender los imaginarios que ahí se esbozan.

5.1. Infancia

5.1.1. “La felicidad comienza por los niños”: la lucha contra la desigualdad social en la niñez.

En los siguientes fragmentos, el primer mandatario realiza un diagnóstico de la desigualdad social estructural que afecta a gran parte de la población. Dentro de este grupo “desposeído”, la infancia equivaldría al primer eslabón de una cadena de privación material y cultural. Estos elementos dan cuenta de un componente ideacional del emisor, que distingue una problemática, sus causas y las incidencias que éstas tienen en la vida de los sujetos de quienes se habla.

Tal como señala el programa de gobierno, una de las tareas de la unidad popular es modificar la estructura económica, apuntando a la propiedad, para mejorar las condiciones materiales de las masas excluidas. La estructura inicial del texto, entonces, esboza esta problemática y plantea mecanismos para su combate:

Fragmento 1: Primer mensaje al congreso pleno. La vía chilena al socialismo. 21 de mayo 1971.

“Señores Miembros del Congreso Nacional:

Aquí estoy para incitarles a la hazaña de reconstruir la nación chilena tal como soñamos. Un Chile en el que todos los niños empiecen su vida en igualdad de condiciones, por la atención médica que reciben, por la educación que se les suministra, por lo que comen. Un Chile en que la capacidad creadora de cada hombre y de cada mujer encuentre como florecer, no en contra de los demás, sino en favor de una vida mejor para todos” p.328

Fragmento 2: Discurso de inicio del año escolar: “Niño único privilegiado”. Julio, 1971.

“Como médico, tantas y tantas veces en todas las tribunas, he señalado la tremenda injusticia y lacra social que entraña que en una sociedad injusta, un porcentaje elevado de niños no pueda tener igualdad de posibilidades, de desarrollar sus capacidades, porque sus padres no tuvieron cómo alimentarlo. Si hay algo que señala la injusticia increíble de este sistema, es que en Chile hay 600 mil niños con menor capacidad intelectual, porque no recibieron las proteínas en los primeros meses de su existencia. Hoy sabemos que el rendimiento intelectual puede ser disminuido hasta en un 40%, cuando el niño recién nacido no se alimenta en condiciones normales. Y por eso, de la misma manera, señalamos que la Escuela es para algunos niños continuación del hogar, pero no los es para la gran mayoría de nuestros niños cuyos padres, lamentablemente, no pueden satisfacer sus preguntas, el porqué, que es lo que siempre dicen los niños frente a los problemas diarios que confrontan.” p.4

En ambos fragmentos es posible observar un énfasis declarativo que apunta a diagnosticar las carencias materiales que aquejan a los niños y niñas que habitan la infancia, y a señalar, en algunos casos, las consecuencias que estas necesidades acarrearán para su desarrollo físico e intelectual. El énfasis está puesto aparentemente en la dimensión asistencial y no es extraño, puesto que las altas tasas de mortalidad y

desnutrición infantil constituían una problemática asentada desde administraciones anteriores.¹⁸

En un nivel descriptivo y remitiendo a la lexicalización, se observa que el emisor utiliza la expresión “niños” en general, sin distinguir género, agrupando tanto al sujeto niño, como la niña, dentro de una misma clase; esta situación se repite en la mayoría de los fragmentos. Asimismo, se utilizan las expresiones “hombre” y “mujer”, incorporando el género al distinguir a estos sujetos de los niños y las niñas, sin embargo, esta distinción se suspende al momento de apelar al rol de este hombre y esta mujer dentro de la familia, utilizándose la expresión “padres” para remitir a ambos de manera simultánea. Estos modos de nombrar a los sujetos de quienes se habla, dan cuenta de concepciones del emisor, respecto al género y a los roles que éstos deberían o no cumplir en la sociedad.

Respecto a la gramática y su dimensión ideacional, las cláusulas presentan mayoritariamente, una estructura sintáctica transitiva, puesto que se hace presente en la oración un sujeto definido acompañado de una acción. El emisor presenta una cierta movilidad, puesto que pese a utilizar claves de primera persona, varía en cuanto al número, desplazándose desde el yo hacia el nosotros, con objeto de presentar hechos como conocidos, tanto por él, como por sus interlocutores. Esta situación es coherente con los modos lingüísticos en los que se inscribe la situación de enunciación: una declaración pública, que al mismo tiempo podría constituir una apelación al receptor del mensaje, contemplando entonces una dimensión imperativa, más aún si se considera la autoridad que enviste a quien expresa este discurso. Asimismo, es posible indicar que el hablante se distingue tanto de los receptores, como de quienes habla en su mensaje,

¹⁸ “En relación al nivel de instrucción de la madre, se observan diferencias importantes en la mortalidad infantil y en menores de cinco años, para los tres períodos. El riesgo más alto se asocia a las mujeres sin instrucción; en ese sentido, en el período 1965-1966 aproximadamente uno de cada nueve niños moría antes de cumplir su primer año de vida y uno de cada siete antes de los cinco años [...] A medida que la educación de las mujeres aumenta, el riesgo disminuye sostenidamente, siendo para 1965-1966 la mortalidad infantil y en menores de cinco años de 43 y 49 por mil, respectivamente, para las mujeres con diez y más años de estudio.” (CELADE, 2011)

adoptando una posición de observador frente una situación denunciada que se aspira a modificar; el hablante no se reconoce a sí mismo como un niño o un infante, sino que adquiere, en algunos pasajes, la posición de portavoz de estos sujetos.

Desde el punto de vista relacional de la gramática, la fuerza del texto podría graficarse a través de un predominio de actos de habla directos y declarativos, puesto que el emisor se dirige expresamente a sus receptores.

Se plantea la eliminación de la desigualdad como una meta a conseguir, un sueño que surge de la acción de reconstruir el país desde sus cimientos. En este sentido, la apelación a la figura de la infancia, ya sea a través de la denuncia y preocupación por la integridad de los niños y las niñas que la habitan, como por su potencial simbólico, tendiente a la renovación, a un proyecto en formación, es coherente con lo expresado en el texto.

El emisor plantea que el problema de la desigualdad social no afecta solamente a los niños y las niñas, puesto que viene heredado de sus familias y respondería a una estructura de clases, escindida entre la élite y el pueblo:

<p>Fragmento 3: Discurso de inicio del año escolar: “Niño único privilegiado”. Julio, 1971. “Un padre analfabeto es un padre que no puede enseñarle el lenguaje al niño ni explicarle siquiera, sencillamente, los procesos del mundo, de la sociedad de la patria. Por ello, nosotros señalamos que la lucha sin cuartel en que estamos empeñados es hacer factible las posibilidades iguales, para que se desarrollen en condiciones similares las capacidades de los niños, al margen de las contingencias de una sociedad injusta, que abre todas las posibilidades a unos pocos y cierra las posibilidades a la inmensa mayoría de nuestros niños.” p.4</p>
--

El primer mandatario complementa acá su preocupación anterior, desplazando la preeminencia del discurso asistencial con la inclusión de elementos que apelan a la cultura de la sociedad en la que los sujetos están insertos y de la cual no podrían participar plenamente, puesto que no dominan el lenguaje, impidiéndose así una

comprensión profunda del mundo, que les sea posible compartir con sus hijos e hijas. Esta asociación entre dominio de lenguaje, como herramienta para la comprensión del mundo y la participación político-social de los actores, se plantea en términos declarativos, pero al mismo tiempo permite inferir que esta necesidad sería una condición a cumplir.

Las posibles soluciones a esta grave problemática se orientan en dos vías; una asistencial, que genera una serie de políticas públicas de carácter social, orientadas a mejorar las condiciones vitales del pueblo y especialmente de los niños y las niñas, siendo el caso emblemático el Plan Nacional de la Leche (PNL), descrito en el segundo capítulo de este trabajo, y otras de un alcance mayor, como la política educativa, materializada en el proyecto Escuela Nacional Unificada (ENU), que será analizada con posterioridad:

Fragmento 4: Segundo Mensaje al Congreso Pleno. 1972

“La preocupación relevante del Gobierno Popular por la salud del binomio madre e hijo se expresa en cifras concretas. El programa de alimentación suplementaria entregó 48.000.000 de kilos de leche a toda la población infantil y materna beneficiaria, significando un aumento real del 350% en relación a 1970. La disminución de la mortalidad infantil alcanzó al 10,5% como promedio, disminuyendo en todos los rubros que la componen. Asimismo, el riesgo de la maternidad para la mujer de Chile se atenuó, reduciéndose su mortalidad en 17,6%” p. 423

El hablante puntualiza acá los logros de la implementación de esta política pública de su gobierno, nombrando cifras que evidencian el aumento en la cobertura, la disminución de la mortalidad infantil y el riesgo de maternidad para la mujer. Se hace necesario recordar que si bien existía una disminución ésta tasa desde el gobierno anterior, esta se acrecentó durante el periodo, situación que fue evaluada positivamente por el gobierno, como un signo del éxito de su política integral de protección a los niños y las niñas y las madres.

La asociación discursiva del padre como genérico, al momento de hablar de las necesidades culturales, y de la madre en específico, para expresar soluciones a la

problemática alimentaria, dan cuenta de la posición del hablante, como ya fue mencionado, frente a la concepción de los roles de los hombres y mujeres, siendo las segundas las encargadas de alimentar a los niños y las niñas, por tanto, las más beneficiadas con el éxito del PNL. La intertextualidad de este discurso, se condice con la profesión del primer mandatario, ya que al ser este médico, su discurso apela a la dimensión científica del problema social: la desnutrición infantil, como uno de los factores que incidirían en la mortalidad y el bajo desempeño intelectual y físico del pueblo trabajador. La posición del hablante hace eco de un orden del discurso hegemónico en la época, como lo fue el enfoque sanitario, que incidía fuertemente en el diseño y planeación de políticas públicas.

La preocupación por la mortalidad infantil, entonces, se relacionaba en términos analíticos, con una concepción de la economía, que cuestionaba al sistema capitalista imperante, por generar desigualdades que impactaban drásticamente en las condiciones de vida del pueblo y su bienestar:

Fragmento 5: Tercer Mensaje al Congreso Pleno. 1973

“Pero nosotros no queremos una economía pretendidamente sana, con desocupación, explotación, injusticia, sometimiento al extranjero y desigualdad extrema en la distribución del ingreso. No queremos una economía con desnutrición y alta mortalidad infantil, incultura y desprecio por la dignidad del hombre. Para nosotros, semejante economía está irremediablemente enferma. Los pobladores, los desocupados, los desnutridos no entienden cómo puede ser sano un sistema que los excluye y los somete. No viven de índices, conceptos o palabras de banqueros internacionales. Sienten día a día y saben muy bien qué está sano y qué está irremediablemente enfermo” p.520

En el fragmento es posible observar una enumeración de elementos que se agrupan como síntomas, de lo que el mandatario define como una economía enferma, aludiendo nuevamente a las metáforas del campo de la salud para evidenciar una problemática transversal. Este fragmento está escrito nuevamente en primera persona plural, con un sujeto explícito, mediante el que se quiere manifestar un deseo de transformación; asimismo, en la segunda mitad del fragmento, el hablante revela los

sentimientos e ideas de quienes son afectados por la economía enferma, tomando nuevamente sus voces para validar su posición y la de su gobierno frente a un sistema desigual. Desde lo interaccional, el hablante evidencia acá la dicotomía existente entre el discurso económico tecnocrático que invadía las políticas sociales de la época, y la cotidianidad de quienes padecían graves privaciones materiales.

En estos fragmentos se presenta también la dualidad en la concepción de vida de estos niños y niñas y sus familias. Hay aquí una mirada hacia la infancia como un Bios y un Zoe, que se manifiesta en gran parte de los textos revisados y fragmentos escogidos. Recordando la postura de Agamben (2003) en relación a estos términos, se puede observar precisamente esta división entre la preocupación por la vida material y biológica o *nuda vita*, denominada Zoe, y la vida relacional, política y ciudadana desplegada en el lenguaje, nombrada como Bios. Este modo de conceptualizar la infancia continuará, llegando a ser una constante a lo largo de los fragmentos, que va adquiriendo distintos matices en conjunción con los campos semánticos que se abordan.

5.1.2. El “Hombre Nuevo”: hacia la construcción de una ciudadanía de la niñez y la juventud

Existen fragmentos que conceptualizan a la infancia como una construcción de niño o niña que será el ciudadano del mañana. Desde esta perspectiva, la figura de los niños y las niñas, parecería asociarse a un orden temporal, que poseería ciertas implicancias para comprender cómo se pensaba a la infancia dentro de la vida social convulsionada del país:

<p>Fragmento 6: Discurso de inicio del año escolar: “Niño único privilegiado”. Julio, 1971. “No olvidemos que los niños y los jóvenes que están aquí, y que van a ingresar a la escuela, al liceo o a la Universidad, serán mañana los hombres del siglo XXI, en donde, indiscutiblemente, el proceso de la producción y del trabajo estará marcado por una alta especialización.” p.6</p>
--

La apelación a los niños y niñas, en este caso, se presenta acompañada por el llamado a los y las jóvenes, utilizándose nuevamente el término en masculino como general en ambos casos. ¿Qué relación existe entre la infancia y la juventud? ¿Qué las diferencia?, la aparición de ambos términos en un mismo fragmento da inicio a una serie de intervenciones discursivas del primer mandatario, en las que es posible vislumbrar una conexión entre ambas capas generacionales, en la que el gobierno espera influir para “orientar” el destino del país hacia la consecución del socialismo. Chile en el siglo XXI, debía ser una nación socialista, con un alto nivel de participación social popular en el gobierno, acompañado de un proceso de industrialización de la economía, que demandaría personal especializado para contribuir al desarrollo; en estos fragmentos, es posible observar la simbiosis entre una visión de estado protector de la niñez y la juventud, que al mismo tiempo despliega un proyecto político, socio-económico y cultural de país, en el que se pretende incluir a todos y todas.

<p>Fragmento 7: Discurso de inicio del año escolar: “Niño único privilegiado”. Julio, 1971. “De ahí, entonces, que nosotros no olvidemos esto para recuperar el tiempo perdido; juntar la brecha que nos separa de los países del capitalismo industrial y del socialismo y preparar con pasión patriótica a los niños, para que sean mañana ciudadanos, no sólo en el aspecto de la enseñanza cultural, sino en la transformación interna que haga de ellos los hombres del siglo XXI, con una nueva mentalidad, un nuevo espíritu, una nueva conciencia social.” p.6</p>
--

¿Cómo se entiende aquí la ciudadanía? ¿Cómo es el “hombre” del siglo XXI? ¿De qué manera la preparación patriótica que recibiesen éstos “niños” podría contribuir a su formación ciudadana? La concepción de ciudadanía de la época y del gobierno, como fue revisado en el capítulo II, no se limitaba por los alcances de la democracia representativa, cristalizada en el sufragio, sino que era extensiva a la participación popular en las distintas esferas de la sociedad, ya sea a través de las militancias institucionales, en partidos políticos, o en las organizaciones populares que componían el tejido social, como los sindicatos, centros de diverso tipo y los clubes, que gozaban de reconocimiento y legitimidad. La ciudadanía afín a la nación socialista que se esperaba

construir, requería del mismo potencial creador que amparó la idea e impulso de la denominada “Vía Chilena al Socialismo”, por tanto, no es extraño que en los fragmentos se plantee esta necesidad de reconstrucción y transformación del sujeto, en un “hombre nuevo”.

Desde la dimensión explicativa, este discurso no es ajeno al contexto socio-histórico en el que se produce, dentro del cual era posible pensar y declarar la revolución; el proceso chileno se desarrolla en compañía de otros en el continente y fuera de él. Desde esta consideración, es posible afirmar que, estas declaraciones dan cuenta de un momento que atraviesa el país, pero al mismo tiempo, construyen un horizonte para que este discurso ideológico continúe su avance. Fairclough (1993), da cuenta de la dialéctica que rodea a la comprensión del discurso y su relación con la estructura social, en cuanto a considerar a éste como eco de una realidad descrita (función reproductora), o como una vía para visibilizar que esta realidad de la que se habla no está dada, sino que se construye y, por tanto, se podría modificar su comprensión y trazado desde lo que se dice (función creadora).

En una primera observación, se entendería a los niños y las niñas como marginados de la ciudadanía, en cierto sentido, infantes políticos, puesto que requerirían ser formados por otro para poder participar de esta nueva sociedad. Se podría pensar que esta preparación se haría necesaria, en parte por la juventud y la falta de experiencia asociada a una corta existencia vital o a la incapacidad biológica y sociocultural de los niños y las niñas para participar con los adultos y adultas en política, bajo condiciones de igualdad. Pero si se vuelve a revisar el fragmento en conjunción con el corpus total, se hace notorio que, en cierto modo, nadie estaría totalmente preparado o preparada para participar de esta nueva sociedad en términos absolutos, puesto que ésta se estaría construyendo en base a una experiencia nueva, a un esfuerzo mancomunado de un sector de la sociedad que hasta ese entonces aparecía marginado del Estado y sus poderes. Este proceso de aprendizaje, de un nuevo modo de ser ciudadano o ciudadana, sería

compartido por la población en conjunto, como por los sujetos desde su individualidad, en términos de una relación dialéctica, ya sea entre los distintos sujetos, como en la relación de éstos con un sujeto más amplio, un yo social.

A partir de estas consideraciones, sería posible afirmar que el concepto de “Hombre Nuevo” no se refiere únicamente a un varón adulto con participación política ciudadana, sino a un conjunto de sujetos sociales, que idean modos de participar en una nueva sociedad, teniendo los niños y las niñas, un sitio preferente, por representar de manera encarnada, la posibilidad de un nuevo comienzo. Los niños y las niñas aprenderían a ser este hombre nuevo, al mismo tiempo que lo construyen a la par de los adultos y adultas.

Fragmento 8: Primer mensaje al congreso pleno. La vía chilena al socialismo. 21 de mayo 1971.

“Más allá de estas cuestiones básicas se plantea una que desafía a nuestro tiempo como su interrogante esencial: ¿Cómo devolver al hombre, sobre todo al joven, un sentido de misión que le infunda una nueva alegría de vivir y que confiera dignidad a su existencia? No hay otro camino sino apasionarse en el esfuerzo generoso de realizar grandes tareas impersonales, como autosuperación de la propia condición humana, hasta hoy envilecida por la división entre privilegiados y desposeídos”. p.326

El “Hombre Nuevo” constituiría entonces un anhelo colectivo, basado en una lógica de solidaridad de clases y solidaridad de generaciones. La solidaridad latente en el discurso del hablante, dista de aquella vinculada a la caridad, en la que se aprecia un otro u otra en condición de inferioridad, al que se debe ceder algo dada su carencia o minusvalía. En el discurso de Allende se plantea la existencia de una comunidad que solidariza entre sí, en términos éticos que generan un horizonte de transformación, facilitando así la construcción de una sociedad que permita la vida digna de todos sus miembros, en el marco de una libertad efectiva y conquistada colectivamente. Esta noción se condice con los planteamientos de Bakunin, que desde su producción teórica anclada en el anarquismo, otorgaba un sitio preferente a la solidaridad dentro de una construcción social que aspire a la libertad y la felicidad:

“La especie humana, como todas las demás especies animales, tiene principios inherentes que le son particularmente propios y todos ellos se resumen o se reducen a un solo principio, que nosotros llamamos solidaridad. Este principio puede ser formulado así: ningún individuo humano puede reconocer su propia humanidad y, por tanto, realizarla en su vida, más que reconociéndose en otro y cooperando en su realización para otro. Ningún hombre puede emanciparse más que emancipando con él a todos los que le rodean. Mi libertad es la libertad de todo el mundo, porque yo no soy realmente libre, libre no sólo en la idea, sino de hecho, más que cuando mi libertad y mi derecho hallan su confirmación, su sanción, en la libertad y en el derecho de todos los hombres, mis iguales” (BAKUNIN, citado en VELASCO, 2009, página 142)

Se señalan atributos que acompañarían al logro de esta misión de realización colectiva y que son una preocupación relevante en el contexto en que se enuncia el discurso. Se plantea la emergencia de resignificar la experiencia de ser joven en una sociedad marcada por profundas desigualdades, que impiden que éstos y éstas sean personas alegres, con una vida digna, más allá de una dimensión estrictamente individual.

La tarea del “Hombre Nuevo” es señalada como un paso para la autosuperación de la propia condición humana, que en este caso, se acompaña por la constatación de dos tipos de sujetos: los privilegiados y los desposeídos. En ambos casos, el emisor apela a las condiciones materiales de las personas, develando que los privilegios y la pobreza no serían condiciones naturales, sino producidas por los humanos y su afán de acumulación de riqueza. Respecto a esta división y la política, Ranciere plantea lo siguiente:

“Hay política porque –cuando– el orden natural de los reyes pastores, de los señores de la guerra o de los poseedores es interrumpido por una libertad que viene a actualizar la igualdad última sobre la que descansa todo orden social” (RANCIÈRE, 1996, pág. 31)

Tanto la construcción del socialismo, como la del “Hombre Nuevo”, permitirían entonces el surgimiento de una política auténtica, en la medida en que remecerían un orden social aparentemente indisoluble, generando nuevos modos de relaciones sociales

y una óptica distinta de lo que se entiende por igualdad. En este sentido, este discurso como práctica social, declara la pugna de dos modelos antagónicos de sociedad: la sociedad capitalista burguesa y la nueva sociedad socialista.

Fragmento 9: Primer mensaje al congreso pleno. La vía chilena al socialismo. 21 de mayo 1971.
“Pero aquí y ahora tenemos la posibilidad y el deber de desencadenar las energías creadoras, particularmente de la juventud, para misiones que nos conmuevan más que cualquier otra empresa del pasado.” p.327
Fragmento 10: Primer mensaje al congreso pleno. La vía chilena al socialismo. 21 de mayo 1971.
“Es movilizar la voluntad de los chilenos para dedicar nuestras manos, nuestras mentes y nuestros sentimientos a la recuperar el pueblo para sí mismos a fin de integrarnos en la civilización de este tiempo como dueños de nuestro destino y herederos del patrimonio de técnicas, de saber, de arte, de cultura. Orientar el país hacia la atención de esas aspiraciones fundamentales es el único modo de satisfacer las necesidades populares, de suprimir diferencias con los más favorecidos. Y, sobre todo, de dar tarea a la juventud, abriéndole amplias perspectivas de una existencia fecunda como edificadora de la sociedad en la que le tocará vivir”. p.330

En distintos momentos, el hablante agrega solemnidad a lo expresado al momento de explicitar la toma de conciencia frente al desafío histórico que presenta la realización de éstas transformaciones. Se trata de “una lucha de titanes”, en la que todos y todas están implicados e implicadas, y en la que la niñez y la juventud vendría a representar un terreno de disputa para la consecución de estos proyectos. La apelación a los niños y niñas, entonces, parecería traspasar la cuestión asistencial, para tornarse metáfora de una infancia como una nueva posibilidad, en la que el gobierno y sus partidarios quieren asentarse para la consecución de sus fines.

El primer mandatario apela constante y directamente a la juventud, ya sea en estos pasajes o en otros que han quedado insertos en el inconsciente colectivo, como lo fue el memorable discurso en la Universidad de Guadalajara, cuando señaló: “Y ser joven y no ser revolucionario es una contradicción hasta biológica; pero ir avanzando en

los caminos de la vida y mantenerse como revolucionario, en una sociedad burguesa, es difícil.” (ALLENDE, 1972). El mandatario reconoce la importancia de la juventud para el despliegue del potencial revolucionario en las transformaciones sociales, pero simultáneamente, hace eco de los obstáculos que se presentan para estos sujetos, por tanto, continúa proponiendo la solidaridad intergeneracional como una alternativa para la disputa: el primer mandatario atribuye a la juventud un potencial de transformación que les diferencia de los adultos y adultas, pero que se apoya en el esfuerzo de éstos y éstas para desplegarse.

Fragmento 11: Primer mensaje al congreso pleno. La vía chilena al socialismo. 21 de mayo 1971.
--

“Pocas veces los hombres necesitaron tanto como ahora de fe en sí mismos y en su capacidad de rehacer el mundo, de renovar la vida.

Es éste un tiempo inverosímil, que provee los medios materiales para realizar las utopías más generosas del pasado. Sólo nos impide lograrlo el peso de una herencia de codicias, medios y tradiciones institucionales obsoletas. Entre nuestra época y la del hombre liberado en escala planetaria, lo que media es superar esta herencia. Sólo así se podrá convocar a los hombres a reedificarse no como productos de un pasado de esclavitud y explotación, sino como realización consciente de sus más nobles potencialidades” p.327

Fragmento 12: Tercer Mensaje al Congreso Pleno. 1973
--

“El mundo ve en nosotros la realización simultánea de algunas de las más trascendentales aspiraciones que interesan a la civilización actual: la lucha de un pueblo por su dignidad, por liberarse del dominio capitalista extranjero, por acabar con la opresión social de la clase dominante, por avanzar hacia el socialismo con libertades pluralistas y tolerancia de ideas y credos. Es el esfuerzo de un pueblo por dominar, con su conciencia y organización, la violencia interna y las agresiones externas” p. 507
--

Aun reconociendo los escollos presentes en la proeza, el emisor continúa expresando su esperanza en los ciudadanos y ciudadanas del pueblo. En los fragmentos, pese a señalar lo épico y darle un aire superlativo a lo planteado, se afirma que serán los mismos chilenos y chilenas quienes han de lograr la transformación anhelada, sin caudillos ni mesías.

Se hace necesario distinguir, más allá de la conjunción semántica entre ambos fragmentos, la distancia que sobrepasa lo cronológico, apuntando a los procesos que se

desencadenaban paralelamente a la producción de éstos. El hablante utiliza la primera persona plural para estructurar gramaticalmente las cláusulas y, desde el punto de vista identitario y en coherencia con el campo semántico que se aborda, este nosotros se opone a otro sujeto plural, desplazado a tercera persona, un “ellos” que paulatinamente parece acrecentarse, tornándose abiertamente violento en lo interno y agresivo en lo externo. Como fue mencionado en el segundo capítulo, las dificultades del contexto político-institucional interno y externo constituyeron una amenaza gravitante al régimen democrático defendido por el gobierno y sus partidarios; en este caso, el “ellos” tácito que se advierte, no se adscribe al ideario político socialista, ni piensa en la emancipación como un horizonte a alcanzar.

En este punto es posible observar la articulación presente en el discurso; la construcción del texto da pie a la interpretación, al reconocimiento de cláusulas que ya han estado presentes a lo largo de otros fragmentos, dando cuenta tanto de la recursividad del lenguaje en términos lingüísticos, como de su articulación intertextual con otros enunciados y, sobre todo, con la existencia de discursos en pugna, que se avizoran tanto en los contextos situacionales, institucionales y sociales. El desafío que convoca a las energías de los y las jóvenes y a todo el pueblo, no es sólo material, sino que invita a una transformación socio-cultural de raigambre mayor. En el segundo pasaje, el emisor abandona el genérico hombre, para aludir a este pueblo, bajo el llamado al joven, la mujer y el hombre, depositando en los brazos de éstos y éstas la tarea de reconstruir el país. El joven no queda al margen de este proceso, no debe envejecer y tornarse adulto para ser partícipe de esta labor, se le reconoce entonces como un actor relevante, este hecho implica un quiebre con una herencia discursiva que tradicionalmente margina a estos actores de los procesos sociales y políticos, reservados a capas determinadas de la sociedad; la exclusión material y política que se combate, abre paso entonces a otros cuestionamientos, relacionados con las juventudes y el género: los niños, las niñas y las mujeres, que como excluidos, comienzan a ser

convocados a superar esa condición, mediante la participación activa y consciente con un proyecto político y cultural que pretende incluirlos e incluirlas.

El hablante, en coherencia con lo expresado anteriormente, cierra el texto con un llamado a la consecución del objetivo, del que todos y todas, deberían ser parte:

Fragmento 13: Tercer Mensaje al Congreso Pleno. 1973
--

“En ese gran crisol se funden la entrega y el anhelo del joven, la mujer y el hombre. En sus brazos, los brazos del pueblo, está Chile y su futuro.

Venceremos” p.544

5.1.3. De pupilos, alumnos y párvulos, a niños estudiantes: la niñez y la escolaridad.

En los siguientes fragmentos, el emisor vincula a los niños y las niñas a la educación y a los procesos de escolarización, dando cuenta de la concepción gubernamental frente a estas materias, a los desafíos materiales y culturales que implica la instauración de una nueva política educacional y, a los roles de todos y todas quienes habrían de participar en este nuevo escenario.

En términos de continuidad con el proceso anterior, el gobierno anuncia a través de su mandatario, los avances en cuanto al aumento de la cobertura en la enseñanza básica y, al mismo tiempo, da cuenta de la creciente incorporación de la educación parvularia al sistema educacional regular. Cabe recordar la preocupación de Allende hacia los niños y las niñas de 0 a 6 años, como médico y legislador, apoyando la promulgación de la ley 17301, que da origen a la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), como la institucionalidad que ampararía a la educación parvularia, en la estructura educacional existente.

Fragmento 14: Segundo Mensaje al Congreso Pleno. 1972

“Para los párvulos, el esfuerzo realizado determinó un crecimiento de un 13.7% en relación a 1970, el más alto de los últimos años. Las medidas adoptadas permitieron proporcionar educación básica al 97.9% de la población escolar entre 6 y 14 años. Del total de la población escolar, extendida hasta los 19 años, se logró aumentar la matrícula a más del 50%, lo que representó un incremento de la escolaridad de 9.5% respecto a 1970” p.424

En este fragmento, el primer mandatario da cuenta de los avances cuantitativos en relación a la ya mencionada ampliación de la cobertura escolar, que fue acompañada de una serie de medidas en cuanto a la formación de Educadoras de Párvulos y asistentes de la educación, a la dotación de infraestructura necesaria: los jardines infantiles; la creación de planes educacionales pertinentes al nivel y su vinculación con la enseñanza básica y otros servicios de estado, como el de salud, principalmente. Estos aspectos son abordados en coherencia con los modelos de planeación e integralidad que regían la creación e implantación de políticas sociales durante la época.¹⁹

Allende da cuenta del crecimiento de la atención en educación parvularia apelando a la figura de “párvulos”, como destinatarios de este nivel y de las acciones encaminadas. ¿Quiénes son éstos sujetos? Nuevamente aparece la designación en masculino como genérico a niños y niñas, en este caso, de menos de 6 años de edad, quienes serían los estudiantes de los jardines infantiles. Al ser el sistema de educación regular una estructura burocrática y secuenciada, la edad cumpliría una función orientadora del quehacer pedagógico y administrativo, segmentando a la población estudiantil, en grupos etáreos homogéneos.

La adscripción a este modelo de enseñanza y administración educacional en las escuelas se remonta a la fundación de la institución escolar en el país, y a la herencia de modelos extranjeros, de los cuales el francés fue el de mayor primacía. El gobierno de la

19 Los avances e innovaciones propios de estas materias, como se señaló anteriormente, fueron recabados y difundidos a través de la Revista de Educación del Ministerio de Educación Pública.

Unidad Popular continuó, en parte, con esta tradición, durante sus primer año, pero después de los procesos de diagnóstico y análisis determinó que si bien la edad era un factor que permitía el ordenamiento de contenidos y de la administración, no lo era por su dimensión netamente cuantitativa, ya que los tránsitos de los niños y las niñas, sus condiciones materiales y experiencias socio-culturales, no eran asimilables, en consideración a la desigualdad social estructural, como un factor que incidía en el desarrollo dispar de niños y niñas en edades similares. Además, el problema educacional y la cobertura escolar no era atingente solamente a la niñez, sino a toda la población que, en independencia de la edad, no contaba con un nivel educativo que le permitiese participar del proceso de construcción socialista que se estaba gestando. La educación regular tradicional era entonces sólo una parte a desarrollar dentro de un plan mayor.

Como se puntualizó en el capítulo III de este trabajo, el diagnóstico de la realidad educacional nacional fue una tarea de largo aliento, que aspiró a convocar a la mayor cantidad de actores sociales implicados, para comprender la naturaleza de las problemáticas y generar propuestas de solución, que finalmente, devinieron en el Proyecto Escuela Nacional Unificada. Dentro de este proyecto, la Educación Parvularia no constituiría un apéndice o apresto de la educación básica, sino que formaría parte del “área de educación regular del Sistema Nacional”, reconociendo así la importancia de este nivel dentro del proceso educativo más allá de una valoración meramente formal, sino que institucionalizando su articulación con el sistema global. Los sujetos destinatarios de este sistema, no partirían su vida educacional a los 6 años, como tradicionalmente se pensaba, sino que desde la sala cuna, es decir, desde los 0 años.

Fragmento 15: Informe Escuela Nacional Unificada. Febrero de 1973

“La Escuela Nacional Unificada se insertará en el área de educación regular del Sistema Nacional y se orientará específicamente a ofrecer atención educativa integral a las nuevas generaciones de niños y adolescentes, desde su paso por la Sala Cuna hasta su egreso hacia el trabajo productivo, hacia los estudios superiores o hacia una combinación o alternancia de ambos.” p.72

El fragmento da cuenta de la concepción de la educación como un área integrada a la producción y al trabajo, contraviniendo un énfasis tradicionalmente académico que separaba ambos sectores, realzando la importancia del saber, como símbolo de estatus, que se sellaba con el paso a la educación superior universitaria, cuyo ingreso se veía sobre demandado por esos días. Asimismo, la importancia del desarrollo laboral productivo sintonizaba con la Educación Parvularia, en la medida que también facilitaba el tránsito de las mujeres madres al mundo laboral y productivo. Las cláusulas son mayoritariamente transitivas y con un énfasis declarativo, que es coherente con la situación de producción y consumo del texto analizado: un discurso oficial que da cuenta de los avances y proyectos a desarrollar por parte del gobierno. Cabe señalar que el fragmento 15 y los posteriores no cuentan con el presidente Allende como emisor, sino con el Ministerio de Educación Pública y el texto, pese a cumplir con una función similar, es de otro cariz, puesto que se trata de, en palabras de uno de sus autores, el Superintendente de Educación Iván Núñez, un informe técnico que da cuenta de la síntesis o materialización de Proyecto Escuela Nacional Unificada, y que fue difundido a la ciudadanía y la opinión pública ampliamente.

Esta distinción tiene consecuencias al momento de analizar desde el modelo tridimensional de Fairclough, ya que si bien en apariencia los fragmentos continúan con un texto que ya se venía desarrollando, poseen condiciones de producción, distribución y consumo que son similares, pero no asimilables y, que en cierto modo, desafían al lector en cuanto a su interpretación de lo que ahí se plantea. La variación de este discurso, concebido como práctica discursiva, plantea la necesidad de realizar una interpretación coherente de lo que aquí se expresa, en relación a otros textos y al contexto que lo rodea.

Fragmento 16: Informe Escuela Nacional Unificada. Febrero de 1973

“5.1.1. Los niños de 0 a 6 años estarán atendidos por las Salas Cunas y Jardines Infantiles.

Cualquiera sea su dependencia administrativa, estos organismos estarán sujetos a la tuición técnica del Ministerio de Educación en lo referente a sus actividades educativas, a la eficiencia y calidad de su personal y, en general, a la conducción científica del proceso de desarrollo del niño en la más importante fase de su existencia.” p77

En este fragmento, el emisor declara los parámetros institucionales de la atención brindada a niños y niñas en sus primeros años dentro del sistema educacional, tutelados por el Ministerio de Educación Pública, desde una dimensión administrativa y una pedagógica, atribuyéndose a ésta un carácter científico. Se plantea este énfasis como una necesidad para acompañar la trayectoria de los niños y las niñas desde la teoría del desarrollo humano, distinguiendo entonces una etapa primigenia dentro de una secuencia mayor. Se afirma que la existencia de los niños y las niñas tendría “fases”, posibles de conocer y mediar mediante un proceso pedagógico planificado.

Esta concepción presenta un matiz respecto de las afirmaciones de los fragmentos anteriores; en este caso, se hace evidente una concepción segmentada de los niños y las niñas, teniendo a la edad como criterio para establecer la diferenciación. Como se mencionó anteriormente, esta disonancia discursiva puede atribuirse al cambio de emisor, y a las condiciones de producción del texto, en relación a los fragmentos previos. Si bien la Superintendencia y el Ministerio de Educación Pública correspondían a un actor gubernamental, se observan matices discursivos. Al ser el Informe ENU un documento de carácter técnico, se condiciona su contenido a la intencionalidad comunicativa que lo sustenta: sistematizar y comunicar el proyecto emblemático de la política educacional de gobierno, para ser difundida a toda la población.

Si bien, el discurso de inicio del año escolar de 1971, se difundió bajo el rótulo de “Política Educacional del Gobierno de la Unidad Popular”, planteó las bases de una concepción educacional y sociocultural coherente con la construcción de la vía chilena

al socialismo, el Informe ENU, viene a concretizar éstos principios, plasmando un modelo educacional concreto y coherente con las aspiraciones de transformación de las bases estructurales de un sistema educacional en crisis, a través de estrategias concretas.

El siguiente fragmento continúa la misma línea argumentativa, señalando la relevancia de los contenidos de la Educación Parvularia:

<p>Fragmento 17: Informe Escuela Nacional Unificada. Febrero de 1973</p> <p>“El contenido de la educación parvularia debe constituir la base fundamental del proceso integral de formación del individuo. Deberá crearse la máxima articulación entre ésta y la educación general y politécnica.”</p>

El fragmento presenta una forma verbal en modo indicativo y tiempo presente: “debe”. Se señala la necesidad de generar un currículum pertinente al nivel, que facilite un “proceso de formación integral del individuo”. La forma verbal que antecede puede leerse como una afirmación, que implica un anhelo y un mandato a considerar al momento de pensar en los contenidos a abordar; lo planteado se complementa con otra clausula enunciada desde un “debe”, que indica otro lineamiento: la articulación con los otros niveles.

La intención de generar un sistema educacional articulado, constituyó un anhelo para las tradiciones pedagógicas que antecedieron a la ENU, siendo uno de sus principales exponentes el del movimiento de las escuelas consolidadas. La intertextualidad discursiva se evidencia al momento de enunciar principios generales, y varía al traducir éstos en estrategias concretas.

En el caso del proyecto ENU, la articulación pretendida traspasaba los márgenes del diseño del sistema escolar planteado, puesto que, como se recogió en los antecedentes de este trabajo, la concepción educacional del gobierno popular aspiraba a la construcción de una sociedad educadora y educada, vinculada al quehacer productivo y socio-cultural, más allá de la institución escolar:

Fragmento 18: Informe Escuela Nacional Unificada. Febrero de 1973

5.1.2. La acción de la educación parvularia se extenderá más allá de los propios niños para llegar a los padres, a la familias y a la comunidad, mediante programas integrados y permanentes de educación familiar”. p.77-78

La visibilización de otros actores presentes en éste fragmento, retoma la argumentación de la apuesta educacional basada en la educación permanente y en la preeminencia del tejido social organizado como eje articulador del sistema regular de educación, con el mundo productivo, constituyendo un sistema paralelo, de gran importancia para la democratización educacional. La lexicalización apunta nuevamente a los padres, en referencia a madre y padre, y a la familia más amplia, seguida de la comunidad. Los programas de educación familiar dan cuenta de una mirada sistémica, a través de la cual se pretende extender la acción educativa más allá de la persona del educando o la educanda. Nuevamente es posible observar, entonces, la concepción ampliada de la educación, que da cuenta de un entendimiento de ésta como un proceso social mayor.

La articulación se visualizó como una vía para fusionar áreas, contenidos y prácticas habitualmente disociadas, como lo eran el mundo productivo y las instituciones educativas. Asimismo, se estimaba necesario generar un sistema educativo que acompañase a los sujetos durante su tránsito educacional, en independencia de su edad y condición, propiciando alternativas que favorecieran la inclusión, atendiendo a la diversidad. Esta concepción educacional inclusiva, fue conceptualizada como unificación, por los personeros de gobierno de la época, quienes describen sus alcances en los siguientes términos:

Fragmento 19: Informe Escuela Nacional Unificada. Febrero de 1973

“3.2. Unificada, porque hará suya la unidad del proceso de crecimiento psicobiológico y social del ser humano, supondrá el desarrollo de una cultura fundada en la unidad entre teoría y práctica, y entre educación y vida y, en consecuencia, tendrá un carácter continuo, superando la compartimentación entre enseñanza parvularia, básica y media; integrará los actuales canales científico-humanístico y técnico-profesional; y se realizará en y desde la comunidad.” p.75

Esta enumeración de características da cuenta de una concepción curricular basada en principios como la integralidad, que a su vez da cuenta de una concepción de sujeto educativo dotado de potencialidades, que se despliegan desde distintas direcciones y, no tendrían limitantes de tipo cronológico para desarrollarse. Si bien continúa apareciendo terminología asociada a la teoría del desarrollo humano, esta es tensionada por los argumentos que sustentan a la educación permanente y a la articulación de distintos tipos de conocimiento; no se trata de educar seres humanos solamente para aumentar su potencial cognitivo, en función del cumplimiento de logros asociados a determinada edad, sino que de acompañar el desenvolvimiento del ser humano en todas las áreas de su quehacer cultural, asegurando condiciones materiales que le permitan un desarrollo biológico favorable. Se señala que la realización de esta tarea se llevará a efecto “en y desde la comunidad”, reconociendo la importancia de la sociedad conjunta, como un espacio de construcción de subjetividad y ciudadanía, que era necesario disputar con una tradición educacional funcional a los intereses de la élite.

5.2. Participación.

5.2.1. Una sociedad que educa y se educa.

Como se mencionó anteriormente, la Política Educativa de la Unidad Popular estaba ligada a un proyecto político, ideológico, social y cultural, tenía como meta la construcción del socialismo, siendo necesaria entonces la participación de todos y todas los y las habitantes del país para la consecución de este fin, pero convocándose

especialmente a los miembros del pueblo, de quienes la UP era gobierno. La sociedad en conjunto era educadora y educada en el proceso de la denominado Vía Chilena:

Fragmento 20: Discurso de inicio del año escolar: “Niño único privilegiado”. Julio, 1971.

“Para nosotros, toda sociedad debe ser una escuela, y la escuela debe ser parte integrante de esa gran escuela que debe ser la sociedad, pero no la tradicional, introvertida, satisfecha de una enseñanza que puede ser bien impartida, pero que no traspasa más allá de sus muros; porque pensamos en la escuela abierta, integrada a los procesos que la inquietan, preocupan e interesan a la comunidad. Eso es lo que anhelamos y eso es lo que saldrá del debate democrático que tendrán maestros, padres y alumnos, para hacer posible que esa reforma educacional que anhelamos sea el producto de una comunidad, comprendiendo la trascendencia que ella tendrá en el proceso del desarrollo de nuestra patria.”

El hablante remite al imaginario social atribuido a la institución escolar, como un medio para afirmar la concepción dialéctica que subyacería al proceso educativo, que se manifiesta en la relación de individuo y sociedad, en alternancia de roles de educador y educando. La expansión escolar más allá de las fronteras decimonónicas de la escuela, constituía un propósito ideológico, que, a diferencia de otros proyectos, no quedaba amparado en la neutralidad, como garantía de la cientificidad de la pedagogía. La escuela debía abrirse y ponerse al servicio de la comunidad y su proyecto de país, dialogando con los procesos sociales en curso y contribuyendo a la construcción del hombre nuevo para la nueva sociedad.

Desde el punto de vista gramatical, el fragmento presenta cláusulas dotadas de una estructura transitiva. La fuerza del texto es asertiva y declarativa, puesto que el emisor afirma, anuncia y sentencia. La primera persona plural remite al actor gobierno, pero al mismo tiempo, al actor ciudadanía que le permitió a los miembros de la UP ser gobierno; esta situación queda reafirmada con las cláusulas relativas a los resultados de las discusiones de los distintos actores sociales, en lo que sería la antesala del Congreso Nacional de Educación.

El texto presenta coherencia semántica (significados movilizados) y coherencia pragmática, visible a través de la cohesión entre las cláusulas, que se van articulando mediante el uso de claves textuales pertinentes al modo de organización del discurso: la argumentación. Se presenta una conclusión: “Para nosotros, toda sociedad debe ser una escuela, y la escuela debe ser parte integrante de esa gran escuela que debe ser la sociedad”, y posteriormente, se construye una argumentación en base a la crítica de la institucionalidad escolar burguesa capitalista vigente, señalando las modificaciones a introducir y porqué deberían introducirse.

Estas afirmaciones asocian dos modelos, por un lado, uno educacional, y por otro, uno de sociedad, siendo ambos construidos en una disputa constante, contra un orden social hegemónico, tendiente al mantenimiento de su estructura, en oposición a la intencionalidad transformadora y emancipatoria, que impregna el discurso oficial.

5.2.2. Construcción del socialismo y profundización de la democracia

Los siguientes fragmentos abordan a la participación en relación con la democracia y la legitimidad. Como se mencionó en los apartados precedentes, la concepción de Democracia del gobierno popular, traspasaba las fronteras de la democracia representativa burguesa, a través de la participación auténtica del pueblo en la conducción de la sociedad:

Fragmento 21: Segundo Mensaje al Congreso Pleno. 1972
--

“Durante decenios hemos luchado contra una práctica y entendimiento de la democracia puramente formales, en que el sufragio, símbolo externo de la manifestación del poder, ocultaba una realidad enajenante de la voluntad popular. La auténtica democracia exige la permanente presencia y participación del ciudadano en los asuntos comunes, la vivencia directa e inmediata de la problemática social de la que es sujeto, que no puede limitarse a la periódica entrega de un mandato representativo. La democracia se vive, no se delega. Hacer vivir la democracia significa imponer las libertades sociales” p.429

Respecto de la función identitaria del discurso, el texto sitúa al hablante como partícipe de una lucha por la consecución de una democracia más participativa; desde lo

relacional, el hablante da cuenta de una relación de oposición entre un sector que concentra el poder político, a diferencia de otro, que tiene que luchar por su conquista, situándose a sí mismo dentro de quienes lidian. Esta división que establece el hablante, puede verse motivada por las condiciones de enajenación respecto del poder, que parece representar la preponderancia del sufragio, como símbolo de una participación simbólica más que efectiva.

La función ideacional da cuenta, en concordancia con la concepción de realidad del hablante, de una noción dialéctica del poder y de las relaciones de los individuos y la sociedad con este, ya que este no constituiría una entidad abstracta, sino un ejercicio de soberanía del pueblo consciente que participa, que vive y no delega su capacidad política en otros u otras, como si se tratase de un compromiso ciego. El hablante plantea entonces, la importancia del ejercicio directo de la democracia, como una fuente de autenticidad de ésta:

Fragmento 22: Tercer Mensaje al Congreso Pleno. 1973
“La democracia es tanto más auténtica cuanto más inmediato es su directo ejercicio. Por eso se impone una reconsideración profunda del régimen comunal” p.537-538
Fragmento 23: Tercer Mensaje al Congreso Pleno. 1973
“Mientras más vigorosa y auténtica sea la democracia, más efectiva y real será la participación masiva de la ciudadanía en la nueva sociedad. La participación no es una dádiva. Es un derecho. Ha sido conquistado tras el esfuerzo y sacrificio de muchas generaciones. La participación, en el proceso de transición al socialismo es una necesidad material. “ p.542

Señala también que a causa de este propósito de ampliación del régimen democrático en disputa, es que “se impone una reconsideración profunda del régimen comunal”. ¿Por qué un régimen comunal debía ser establecido imperativamente? En concordancia con el fragmento anterior, la dimensión identitaria de éstas fracciones del texto, da cuenta de una imbricación entre un hablante que se identifica como parte de un colectivo, que se constituye posicionalmente, como antagónico a otro sector de la sociedad.

Los significados del hablante en relación a la comunidad, desde el punto de vista ideacional, dan cuenta de la ubicación de esta como base del proyecto educativo y socio-cultural que se construye; se le otorga relevancia tanto en lo local, como en lo global. Cabe recordar los postulados del decreto de Democratización educacional y la creación de una estructura que facilitaba la participación directa de las comunidades al momento de tomar decisiones sobre el quehacer educativo de su localidad, desde lo micro a lo macro. Respecto de la noción aquí desplegada, Rosa María Torre, señala lo siguiente:

“una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades”(Torres, 2001, pág. 1)

La autenticidad de la democracia es una preocupación del hablante, en cuanto a un propósito a concretar, dentro de la disputa de su significado para la organización social popular y la estructura política del Estado. La concepción de la participación como un Derecho, es comprendida como una conquista del pueblo, que a través de la historia, logro penetrar una estructura política y cultural excluyente, llegando en este caso, a instalar un programa de gobierno con una clara orientación a la concreción de un proyecto político-ideológico y socio-cultural, que los concebía como protagonistas.

En cuanto a la intertextualidad de estas concepciones del hablante y el desarrollo de la conversación, que se presenta en los discursos y fragmentos, es posible afirmar que pensamiento dialéctico y socialismo científico, que le dan sustento ideológico a la concepción de realidad del hablante, se ven conectados con postulados del pensamiento anarquista de Bakunin. En apartados anteriores, se revisó la noción de solidaridad desde la perspectiva de las relaciones intergeneracionales, analizando éstas desde el punto de vista ideacional del discurso. En este caso, la idea de solidaridad bakuniana, se extiende

a una esfera de clases sociales, que es coherente con el pensamiento del primer mandatario:

“La solidaridad, como ya veíamos, se alimenta asimismo de la conciencia de ser herederos de un largo y laborioso proceso de humanización. Ya anunciábamos el carácter anamnético de la solidaridad que no olvida el pasado. Hay que subrayar también como en Bakunin son más libres para vivir la solidaridad, es decir, más solidariamente libres todos aquellos que, en su memoria histórica, se sienten cercanos al "pueblo"; los desheredados, los que viven la libertad como una "pasión" y tienen "como madre al instinto de rebelión", los que no están domesticados ni corrompidos; lo que aún no son víctimas del individualismo burgués. (...) La libertad vivida en esta actitud de comunión solidaria no puede menos que generar una verdadera praxis moral, que se llama revolución social, y, con ella, proseguir la verdadera historia humana. La revolución social es la expresión más adecuada y auténtica de la libertad solidaria" (VELASCO CRIADO, 2009, pág. 146)

El gobierno de la Unidad Popular, pese a aspirar al socialismo, respetaba la institucionalidad democrática materializada en el Estado de Derecho. La cuestión no era construir un socialismo totalitario, sino resignificar la Democracia mediante la participación popular, entendiéndose esta como participación del pueblo organizado, y los valores del humanismo socialista. La democracia entonces, se vinculaba a la apertura a las capas excluidas, el acceso y reconstrucción del aparato estatal, a la propiedad y a la cultura:

Fragmento 24: Discurso de inicio del año escolar: “Niño único privilegiado”. Julio, 1971.

“Para hacer posible esa concepción democrática, debemos comenzar para establecer la igualdad de posibilidades para las nuevas generaciones. Nadie, menos yo que soy médico, puede sostener que todos los hombres son iguales. Y al decir hombre empleo genéricamente esta expresión. De lo que se trata es de darles las posibilidades a fin de que todos tengan la misma oportunidad y dependerá, por cierto, de las condiciones individuales de cada cual, el que esta posibilidad sea mejor aprovechada o desechada. No se trata, entonces, tan sólo de que nosotros luchemos por los cambios, que implican que los medios de producción, en el nivel fundamental del desarrollo económico del país, pertenezcan a la comunidad, como lo hemos planteado al señalar la necesidad imperiosa de crear el área de capital social. Se trata de que, además, luchemos por hacer

posible una distribución equitativa de los ingresos para evitar las injusticias de los grandes desniveles de un régimen y un sistema, que da a tan pocos, tanto, y que da tan poco a la mayoría. Luchamos porque el hombre y la mujer de Chile, el joven, el niño y el anciano tengan derecho al acceso que les permitan alcanzar los niveles de consumo necesarios para satisfacer las necesidades esenciales. Señalamos que nuestro pueblo, más que centenariamente tiene hambre de pan, hambre material y hambre espiritual.”

El fragmento 24 plantea las condiciones necesarias para la construcción de la nueva democracia: se señala a la igualdad de posibilidades para las nuevas generaciones como un pilar de la nueva estructura social, que vendría a contrariar las desigualdades presentes. El primer mandatario enfatiza su posición, arguyendo que como médico no puede señalar que todos y todas sean iguales, haciéndose necesaria entonces la creación de condiciones para construir una igualdad que no es dada por un orden natural o alguna entidad superior. Se propone el cambio de la tenencia de la propiedad, en este caso, mediante la creación del Área Social y la redistribución del ingreso.

A diferencia de los pasajes anteriores, el hablante es consciente de su modo genérico de lexicalización – hombres- respecto de la ciudadanía a la que apela y progresivamente va dilucidando a quienes aglutina esta expresión, incluyendo al hombre y la mujer, al joven, al niño y al anciano. No obstante la variación en el modo de nombrar, se hace necesario acotar que sólo los adultos y adultas aparecen sexuados como hombre y mujer y el resto, joven, niño y anciano, continúan convocando genéricamente a los sujetos a quienes se apelan, sin distinciones respecto del género de los nombrados y las nombradas. Este modo de designar a quienes se quiere convocar, es contradictorio, ya que pese a la intencionalidad de hacer presentes a todos y todas, se sigue excluyendo discursivamente a las niñas, las jóvenes y las ancianas, o asimilándolas a un otro masculino.

El modo del texto continúa siendo argumentativo y la estructura cohesiva es similar a la del fragmento anterior: conclusión, argumentos, distinciones y crítica, e invitación, utilizando también la estructura transitiva para construir las cláusulas e

implicar a los oyentes, a través de formas verbales conjugadas en primera persona plural. Los argumentos se van desplegando en una estructura aditiva, ya que se suman elementos que refuerzan la conclusión-premisa del hablante. En concordancia con fragmentos anteriores, se conserva la dualidad de materia y espíritu, como fuentes de necesidades a satisfacer, en este caso, a través de la metáfora del hambre, que nuevamente remite al campo biológico. El hambre debía saciarse mediante la conquista del derecho al acceso a bienes de diversa índole, que les permitiesen dignificar su vida, tanto en lo individual como en lo colectivo.

5.2.3. El rol del sujeto como agente de transformaciones

El discurso de inicio del año escolar, como se ha mencionado en los pasajes anteriores, fue enunciado ante una audiencia compuesta por niños y niñas, docentes y familiares de los y las estudiantes. El hablante describe la escena que lo recibe antes de comenzar a intervenir en la asamblea:

Fragmento 25: Discurso de inicio del año escolar: “Niño único privilegiado”. Julio, 1971.

“Al entrar a esta Asamblea, tan significativa y de tan hondo contenido patriótico, me han golpeado los letreros que levantan los niños estudiantes reclamando locales que satisfagan las necesidades mínimas que deben tener los locales de enseñanza.”

El hablante da cuenta de la significación del acto y le atribuye un “hondo contenido patriótico”; la evocación a la patria y lo patriótico como un valor se hace presente en diferentes pasajes, asociada en la mayoría de los casos a la figura de los niños y las niñas; esta regularidad discursiva da cuenta de la asociación semántica del hablante, de términos que a nivel denotativo parecen distantes, puesto que parecerían estar disociados, por pertenecer a campos semánticos diferentes. La asociación no es tampoco a nivel formal, de signo lingüístico, ya que ambos términos tampoco presentan similitudes fónicas o gráficas.

¿Qué es lo que las une? La diáda infancia/patria es presentada por el hablante, desde lo ideacional, como un medio para remitir a un imaginario de refundación; se quiere reconstruir un país desde los cimientos, formando un ciudadano de nuevo tipo, que simultáneamente participará en la construcción del anhelo común. La patria y la infancia constituyen entonces, una metáfora de la idea de transformación o nuevo comienzo. La regularidad discursiva aquí evidenciada, es perceptible desde una concepción del texto como parte de otros textos anteriores y sucesivos, una cadena intertextual, que el hablante configura utilizando elementos de géneros instituidos, pero que al enfrentarse al diálogo con otro, son utilizados de manera particular, dando espacio a la creación. En esta metáfora, el hablante da cuenta de la dimensión ideacional de su discurso, que articula a nivel de significados.

La evocación a la Patria, dentro de un discurso oficial de gobierno, constituye una práctica discursiva instituida, dentro del género en que se inscribe. Bajtín denominaba como géneros discursivos a los “tipos temáticos, composicionales y estilísticos de enunciados determinados y relativamente estables” (BAJTÍN, 1982, pág. 252), dentro de una teorización mayor, como lo fue la intertextualidad.

La intertextualidad permite que esta metáfora del primer mandatario, figure en otros textos de la época, que la utilizan de manera opuesta: la defensa del statu quo, cristalizado en una noción de patria, distante del socialismo foráneo, asociada más al imaginario de nación, una que debía blindarse para proteger a los niños y las niñas del yugo marxista.

El presidente señala que los niños (y las niñas) le esperaban con carteles, denunciando la precariedad de la infraestructura escolar. ¿Cómo podría interpretarse la participación de esos niños en medio de una asamblea de adultos, ad portas de la enunciación de un discurso presidencial?. El hablante señala: “me han golpeado los letreros que levantan los niños estudiantes reclamando locales que satisfagan las

necesidades mínimas que deben tener los locales de enseñanza”. La estructura sintáctica gramatical de la cláusula pone énfasis en la respuesta afectiva del emisor (“me han golpeado”), frente a un objeto (“los letreros”), accionado por otro (“levantan los niños estudiantes”), a causa de una denuncia (“reclamando locales que satisfagan las necesidades mínimas que deben tener los locales de enseñanza”).

Esta variación del modo de enunciar del hablante, se debe al contexto situacional que rodea a esta cláusula: el hablante es sorprendido por un hecho imprevisto, que le hace reflexionar y dar cuenta de este proceso de manera simultánea al desarrollo de un discurso previamente elaborado.

La cláusula es una oración compuesta, puesto que existen dos formas verbales acompañando al sujeto y, corresponde a una de tipo subordinada, ya que existe dependencia de las partes posteriores del enunciado, respecto del sujeto (me, un pronombre reflexivo de primera persona singular) y la acción principal (golpeado). La afección del emisor frente al objeto es de carácter indirecto, dada la utilización del pronombre y la forma verbal en pretérito perfecto, conjugado en tercera persona plural: “han golpeado”. La construcción sintáctica de este fragmento de la cláusula se presta a variadas interpretaciones, ya que sin el objeto “los letreros”, podría pensarse que ellos, ellas o ustedes, han golpeado al presidente, en este caso, los niños y las niñas. Pero el foco se traslada al objeto que portan, no a su presencia portando esos carteles en medio de un acto público. De esta situación se podría inferir que el hablante no siente asombro ante la presencia de niños y niñas manifestándose o que siente mayor impresión por el contenido de los letreros.

La interpretación que acá se realiza se inclina a la primera alternativa esbozada: no hay asombro por los niños y las niñas manifestándose, aunque una lectura superficial podría validar esa interpretación y atribuirle a esta idea una valoración negativa. En este caso, la interpretación del fragmento permite remitir nuevamente a las claves

intertextuales del emisor y al imaginario desplegado en torno a los niños y las niñas, que fue analizado en los pasajes anteriores: ellos y ellas, como actores sociales y participantes activos de la construcción del socialismo, pueden manifestar sus demandas por sí mismos y sí mismas, sin la mediación de un adulto o adulta que dialogue con el demandado, representando la voz del “niño estudiante”.

El análisis del nivel de participación que alcanza esta acción, según la graduación planteada por Hart (1993), y remitiéndose estrictamente a la imagen que presenta el texto, da cuenta de participación efectiva, tipificada como “iniciada y dirigida por los niños y las niñas”, puesto que no existe algún indicio en el enunciado, que permita inferir la dirección de los adultos para incitar a los niños y las niñas a cargar los letreros. Cabe señalar que en la prensa de la época se recogían experiencias de niños y niñas participando en actos públicos, que fueron sistematizadas y señaladas en el apartado anterior. Los niños y las niñas no estaban ajenos a las transformaciones que se suscitaban en el contexto político y socio-cultural que enmarcaba a la Unidad Popular.

En el fragmento 26, que será revisado a continuación, se presenta un matiz frente a esta concepción de los niños y las niñas como actores sociales y participantes activos:

Fragmento 26: Discurso de inicio del año escolar: “Niño único privilegiado”. Julio, 1971.

“Estudiantes, jóvenes, niños -los niños que hay aquí quizás no entiendan lo que representa la esperanza que depositamos en ellos- si somos capaces de cambiar los medios materiales de su existencia y el padre o la madre son cada día, por una existencia distinta, más padres y más madres, en el amplio y tierno sentido de la palabra y la escuela es continuación del hogar, tenemos el derecho a pensar que esos niños que ayer no supieron del juego didáctico del papel ni del lápiz, serán los jóvenes del mañana, que con responsabilidad superior estudiarán más, para ser mejores técnicos, mejores obreros, mejores profesionales y mejores técnicos, en una sociedad que no separa a los hombres por títulos universitarios y donde tengan la gran responsabilidad de un trabajo al servicio de todos”. p.137-138

El modo de lexicalización presenta continuidades, convocando a estudiantes, jóvenes y niños en masculino y plural, sin distinguir géneros. El hablante a sus oyentes

para señalar que los niños y las niñas podrían no entender “lo que representa la esperanza que depositamos en ellos”. La estructura es transitiva, ya que se complementa directamente la acción atribuida al sujeto “niños”, con una acción relativa a un entendimiento que podría o no producirse, generándose una condicionalidad, que se evidencia en la utilización de la partícula “quizás”, que morfológicamente corresponde a un adverbio de duda.

Desde el punto de vista identitario, el hablante adopta una posición que se diferencia de los niños y las niñas; es un yo adulto que apela a otros y otras como él, señalando acciones sobre y con un otro u otra niño o niña, que podría o no notar la trascendencia de lo que se hace.

Desde el punto de vista ideacional del discurso, los niños y las niñas son depositarios de la esperanza de los adultos, respecto de la transformación social que se aspira a construir. La imagen de depósito podría remitir a una concepción pasiva de los sujetos, pero al darse esta en el marco de una condicionalidad, no puede afirmarse que esta sea una concepción preeminente, más aún si se considera el fragmento en su totalidad. La relación que se establece entre adultez y niñez corresponde a la noción de solidaridad, que ya fue discutida en relación con fragmentos anteriores; los adultos y las adultas solidarizan con otras capas generacionales en la construcción de un proyecto común, que en este caso, implica poner especial cuidado en los niños y las niñas, mediante la protección.

5.2.4. La escuela nacional unificada y la participación: la creación de una institucionalidad.

El gobierno popular otorgó un rol preponderante a la educación dentro del proceso de construcción del socialismo, ya que el ciudadano de nuevo tipo necesitaba poder desenvolverse en una multiplicidad de planos del quehacer cultural, integrando la

ciencia y la producción a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas necesidades educativas en el marco de un proceso de transformación, no podían ser satisfechas con el modelo existente, puesto que, como se ha señalado anteriormente, la nueva sociedad requería modificar las bases de su constitución, incluyendo a las instituciones que podían permitir su reproducción, siendo las educativas piezas relevantes dentro del engranaje.

La Educación en el país estaba viviendo un proceso de reforma, a través de la ampliación de la cobertura escolar y los cambios curriculares; la institucionalización e impulso de la educación parvularia con la creación de la JUNJI, sumado a un incremento en la demanda por el ingreso a la educación superior, daban cuenta de una expansión en ambos extremos del sistema regular de enseñanza.²⁰

El incremento del ingreso de estudiantes al sistema escolar, además de los objetivos establecidos en el programa de gobierno, que comprendían diversas áreas, impulsaron un proceso de análisis y reflexión en torno al estado actual del sistema, su necesidad de transformación y las vías para concretarla. Dentro de estas, se estimó a la Educación Permanente como un fundamento para expandir la concepción de educación como instrucción escolar, a un proceso de aprendizaje continuo y colectivo, que se producía durante toda la vida de los seres humanos:

Fragmento 27: Informe Escuela Nacional Unificada. Febrero de 1973

“Entendemos también la educación permanente como una educación de masas, por las masas y para las masas, en una sociedad como la socialista, en que la comunidad va progresivamente organizándose para asumir colectivamente la responsabilidad de educar a sus miembros, mientras que las instituciones regulares de enseñanza que hasta ahora han mantenido una especie de monopolio educacional muy caro a las minorías dominantes, van paulatinamente suprimiendo las barreras que las separan de la vida social concreta e integrándose realmente a ella.” p.70-71

²⁰ Cabe recordar que en 1965, ya se había instaurado la obligatoriedad de la educación básica 8 años de duración.

El hablante utiliza una estructura transitiva en las cláusulas, enunciadas nuevamente en primera persona plural; si bien el texto continúa poniendo énfasis en la argumentación, en este pasaje existe complementariamente un énfasis descriptivo.

Desde lo ideacional, el fragmento remite a la necesidad de instaurar la educación permanente como uno de los pilares del nuevo modelo unificado, permitiendo así la articulación efectiva de la escuela con otras instituciones educativas, por ejemplo: centros de cultura, organizaciones político-culturales, empresas, entre otras, dando cuenta así de una concepción integral del conocimiento, estando éste al servicio de los intereses transformadores.

En la Revista de Educación, se consignaron dos diagramas que ilustraban las modificaciones en el sistema, que se llevarían a cabo en el diseño de la Escuela Nacional Unificada y, que evidenciarían de manera concreta, los alcances de la Educación Permanente como principio:

Esta noción permite el paso desde a una concepción excluyente de educación a una inclusiva, donde la participación de los actores educativos no se limita a la adquisición del conocimiento como producto, por parte de los estudiantes, ni a la oferta del mismo por parte de los educadores y las educadoras, así como tampoco a la mera firma de un contrato por parte de los padres, madres y apoderados (que según Mann sería Participación entendida como relaciones públicas y como respuesta a la crisis de legitimidad [1976]); la educación vuelve a ser un fenómeno de amplio espectro al vincularse con la comunidad en pleno, durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje (entendiendo a ésta como un proceso dialógico abierto y cíclico) , además permitiendo su existencia en diversos ámbitos, limitando de paso la hegemonía de la institución escolar (en su concepción anterior, como única institución donde se enseña y se aprende) en pro de otros escenarios igualmente válidos.

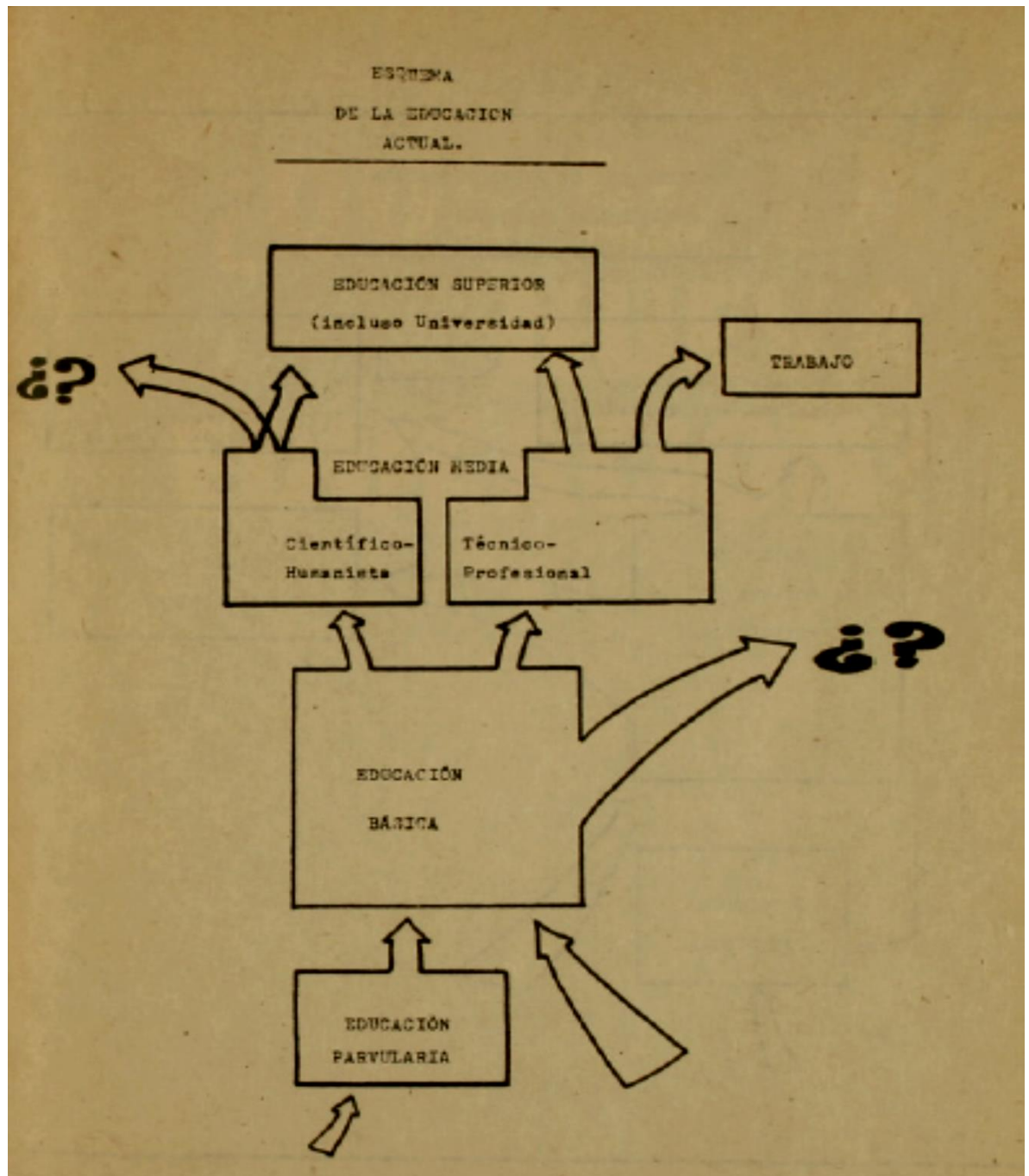


Ilustración 6: Esquema de la Educación Actual.

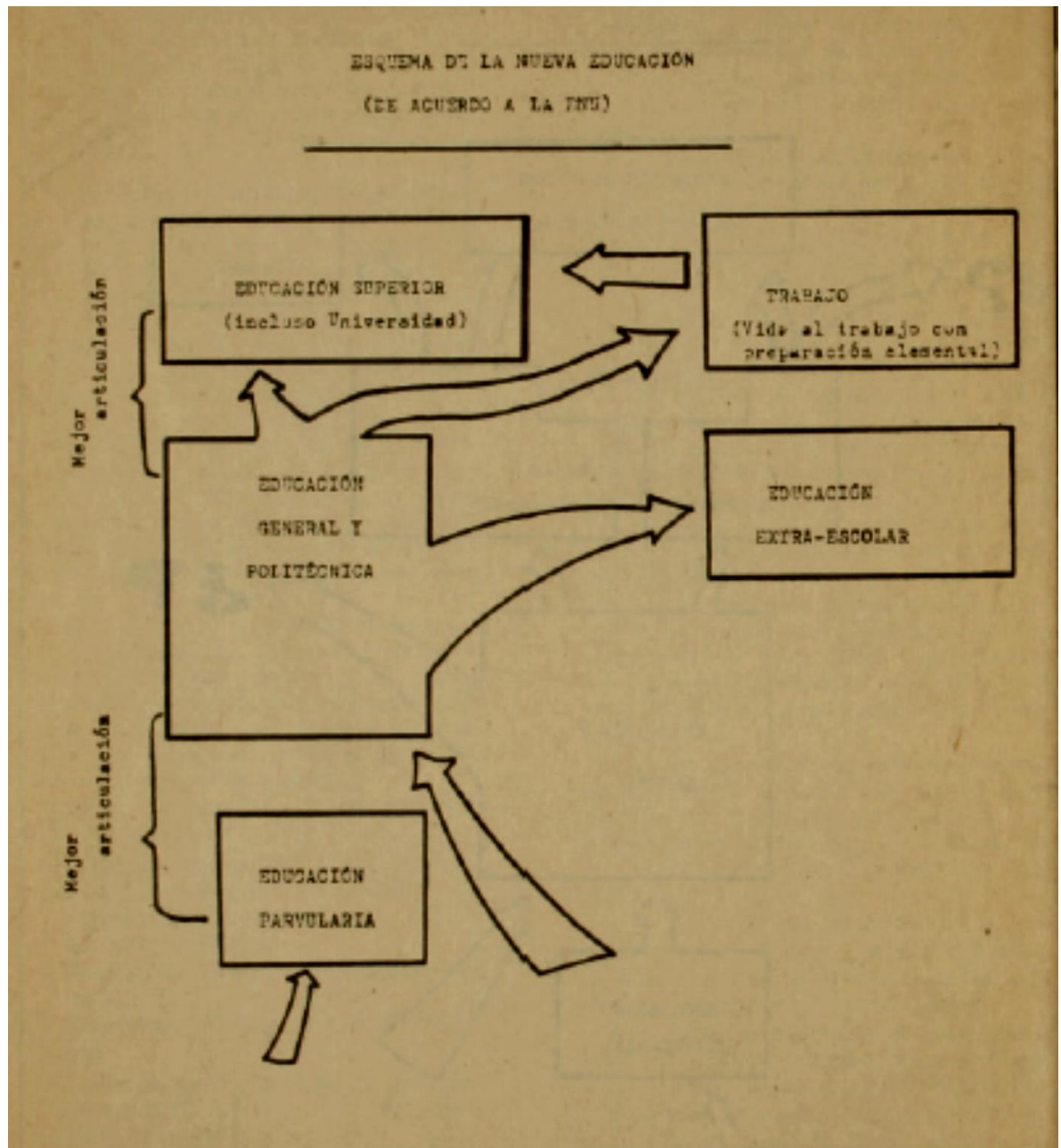


Ilustración 7: Esquema de la Nueva Educación (de acuerdo a la ENU)

Se suma también la posibilidad del aprendizaje intergeneracional y la educación continua. Esta propuesta conlleva también un resurgimiento de lo local, que otorga un sentido de pertinencia y la posibilidad a sus actores de generar transformaciones reales

en su entorno inmediato (tanto a nivel local, intermedio como a los decisores de política).

Estas características permiten pensar a la comunidad de aprendizaje como una estructura auténticamente participativa al brindar a los participantes jurisdicción amplia, autoridad para tomar decisiones políticas (por ejemplo, no limitada a la función de consulta), representación de los grupos relevantes, y capacitación previa (ANDERSON G. , Hacia una participación auténtica en educación, 1999, pág. 4).

La democratización del acceso a la educación fue un paso concreto para generar mayor participación de la ciudadanía en las transformaciones sociales y culturales que se suscitaban, de las que el sistema educacional formaba parte. En el Programa Básico de la Unidad Popular, se consignaba de esta manera: "...la transformación del sistema educacional no será obra sólo de técnicos, sino tarea estudiada, discutida, decidida y ejecutada por las organizaciones de maestros, trabajadores, estudiantes y padres y apoderados, dentro de los marcos generales de planificación nacional" (UNIDAD POPULAR, 1970, pág. 30)

La educación del Gobierno Popular, suspendía la concepción del sujeto educativo como alumno o pupilo,²¹ acercándose a la figura de educando, que en términos de la propuesta de Paulo Freire, sería un sujeto activo en el aprendizaje, que dialoga y se relaciona directamente con otro educador, en alternancia de roles, dando cuenta de un proceso de enseñanza y aprendizaje dialéctico. El estudiante en el modelo educacional

²¹ Alumno: (Del lat. *alumnus*, de *alĕre*, alimentar).

1. m. y f. Discípulo, respecto de su maestro, de la materia que está aprendiendo o de la escuela, colegio o universidad donde estudia. Fulano tiene muchos alumnos. Alumno de medicina. Alumno del Instituto.

2. m. y f. Persona criada o educada desde su niñez por alguno, respecto de este.

Pupilo, la: (Del lat. *pupillus*, dim. de *pupus*, niño).

1. m. y f. Huérfano menor de edad, respecto de su tutor.

2. m. y f. Persona que se hospeda en casa particular por precio ajustado. (RAE, 2001).

de la UP, era al mismo tiempo constructor de la sociedad en que vivía, trabajador o trabajadora y participante activo del proceso de renovación del sistema educacional.

En los pasajes precedentes, ya fue analizada la relación de la concepción de niñez y juventud frente al concepto de “Hombre Nuevo”; en el fragmento que aparece a continuación, se retoma esta concepción, dando cuenta del tipo de estudiante que será parte de la Escuela Nacional Unificada:

<p>Fragmento 28: Informe Escuela Nacional Unificada. Febrero de 1973</p> <p>“4. 2. 1. Desde el punto de vista pedagógico, 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.” p.76</p>

El fragmento da cuenta de los destinatarios del sistema regular de enseñanza: niños y niñas, adolescentes y jóvenes del país, a quienes se esperaba “convertir” en constructores activos de la nueva sociedad.

Desde el punto de vista identitario, el hablante presente en este fragmento (equipo redactor Informe Escuela Nacional Unificada, encabezado por el superintendente Iván Núñez Prieto), se identifica como un agente responsable del proceso educativo de los destinatarios enunciados en genérico; desde lo relacional, el hablante distingue tres categorías de la población, que se agrupan en tanto posibles estudiantes, siendo estos responsables de la construcción de una nueva sociedad. Estas dos dimensiones están interconectadas, puesto que el hablante en tanto responsable del proceso educativo de los estudiantes, que son concebidos como constructores de algo nuevo, es al mismo tiempo constructor de la sociedad nueva de la que todos y todas forman parte.

En el marco del Congreso Nacional de Educación, se describió al hombre nuevo como:

“arraigado en esta tierra, pero proyectado solidariamente hacia la humanidad que lucha y se reconstruye; un ser armónico e íntegro; autónomo y crítico; pluralista pero eminentemente socializado; un individuo responsable del patrimonio y del destino nacional, que él mismo con sus manos y su inteligencia construya y defienda; un chileno que descubra y domine las leyes de la naturaleza y aproveche sus recursos en beneficio general, y al mismo tiempo someta a su colectiva voluntad las espontáneas tendencias de la historia; un hombre nuevo, sano y equilibrado, capaz de crear y de recoger belleza” (Congreso Nacional de Educación, 1971).

Desde lo ideacional, la concepción del sujeto educativo, como un ser inacabado y partícipe activo de una tarea social mayor, se plasmaba en una propuesta curricular donde la integralidad del conocimiento y la articulación de la teoría y la práctica, del mundo educativo y del mundo productivo, facilitaban la participación en los distintos campos del quehacer humano. Al estar este proyecto vinculado a un sistema político tendiente a la transformación, el currículum manifiesta también un énfasis reconstruccionista-social, puesto que dentro de sus objetivos se perseguía la eliminación del statu quo y la creación de una nueva sociedad.

El superintendente de educación de la época, señalaba: “se entiende que este hombre nuevo resultará de una praxis de toda la sociedad y no sólo de la acción de la escuela. El hombre nuevo será a la vez instrumento y fin de la construcción socialista” (NÚÑEZ, 1972, pág. 49)

5.2.4.1. Innovación curricular: ampliación de la visión del conocimiento y elegibilidad en el currículum de la ENU.

El proyecto Escuela Nacional Unificada incluiría modificaciones a la estructura del sistema escolar regular, modificando la organización de ciclos, contenidos y énfasis a abordar, en orientación a sus principios y características ya analizados y analizadas:

nacional, unificada, diversificada, democrática, pluralista, productiva, integrada a la comunidad, científica, humanista y planificada.

En concordancia con estas orientaciones tendientes al cambio, el proyecto ENU incorpora innovaciones en el currículum y en las estrategias de enseñanza y aprendizaje a adoptar, contándose entre éstas dos que poseen importancia al momento de analizar los niveles de participación que podrían tener los niños y las niñas estudiantes, dentro de las instituciones educativas:

Fragmento 29: Informe Escuela Nacional Unificada. Febrero de 1973
“5.2.4.1. El currículum y la organización y administración de la ENU deberán consultar en sus primeros ocho años, modalidades durante las cuales los alumnos podrán libremente elegir sus actividades, tanto para favorecer el desarrollo de aptitudes, habilidades e intereses especiales, como para facilitar recuperaciones. 5.2.4.2. La formación general y las experiencias obtenidas en el-proceso estudio-trabajo, en las prácticas productivas, en los trabajos voluntarios en la comunidad, facilitarán al alumno la continuación de sus estudios o su incorporación a la vida familiar, democrática y productiva de la comunidad.” p. 79
Fragmento 30: Informe Escuela Nacional Unificada. Febrero de 1973
“a) El plan común tiene por objeto asegurar una base cultural mínima, tanto para la continuación de estudios como para la incorporación a la vida familiar y de la comunidad. b) El plan electivo está destinado a permitir que los alumnos tengan la posibilidad de elegir contenidos curriculares acordes con sus aptitudes, intereses y habilidades. c) El plan de especialización comprenderá las asignaturas ligadas a la especialidad (profesionales) elegida y las actividades prácticas de las mismas.” p.80

La vinculación del mundo escolar al mundo productivo y la elegibilidad, son componentes renovadores de la estructura curricular, que plasman la visión de gobierno frente a los desafíos de la construcción política en desarrollo y el rol de los sujetos en este proceso, como agentes activos. En el fragmento 29, que corresponde a dos apartados del capítulo V del informe, relativo a la estructura, plantea estas innovaciones en términos administrativos.

Respecto de la elegibilidad, se señala que tanto el currículum, como la administración y organización, en sus primeros ocho años, deberán permitir a los estudiantes la elección de actividades, a través de la creación de modalidades. Esta elegibilidad estaría orientada, por una parte, al desarrollo de aptitudes, habilidades e intereses de los y las estudiantes “regulares”, como a la posibilidad de que otros estudiantes pudieran integrarse a las instituciones escolares, para retomar su trayectoria escolar o iniciarla tardíamente.

La lexicalización del fragmento al momento de apelar a los sujetos estudiantes, se realiza bajo el rótulo de alumnos. Esta situación marca una diferencia respecto de las designaciones observadas en los fragmentos anteriores y, como ya se observó, puede deberse al cambio de emisor, que trae consigo otros modos de concebir a los niños y las niñas, que se funden con el resto del discurso y lo tensionan, puesto que remiten a significados distintos, pudiendo generar contradicciones, ya que si se necesita hablar de la participación activa de un estudiante dentro de un proyecto educativo en gestación, llamarlo alumno o alumna no es precisamente hacer eso de la participación que le pertenece, en el marco de un proceso de democratización educacional. Si bien los y las estudiantes en la ENU podrían ser alimentados o alimentadas, tanto material como intelectualmente, no sería netamente por acción ajena, sino que también por su propia voluntad y por la conquista y apropiación de esos “alimentos”.

Identitariamente, el hablante se distingue como partícipe de la creación de las medidas, en relación con otro u otra, que será beneficiario de éstas. Desde el punto de vista relacional, el hablante distingue entonces, tipologías de estudiantes con quienes se materializaría el proyecto, reconociendo en ellos y ellas diversidad de tránsitos y experiencias educativas, que demandaban atención y flexibilidad por parte de la institucionalidad y sus agentes. Los y las estudiantes tradicionalmente excluidos (desertores y desertoras, rezagados y rezagadas, por ejemplo), podrían participar del

proceso educativo en condiciones similares a las de un estudiante que comienza su escolaridad primaria a los 6 años de edad.

En lo ideacional, la elegibilidad presenta una apuesta en la que se estima que quienes participan del proyecto en calidad de estudiantes, pueden influir en las decisiones curriculares respecto de su propio aprendizaje, es decir, estas no serían preceptos impuestos a un sujeto pasivo, más allá de que haya una intención explícita de quienes organizan o administran de orientar la educación hacia el socialismo; parte de esa orientación, es permitirle al otro u otra que sea consciente de sí mismo o misma, de sus aptitudes, habilidades e intereses y de cómo éstos elementos contribuyen a una tarea colectiva.

En este caso, la elegibilidad en el currículum dentro de la escala de participación de Hart, correspondería al nivel 6, definido como “Proyectos iniciados por los adultos, decisiones compartidas con los niños”, que se encuentra dentro de la esfera de participación auténtica. El nivel indica que los proyectos son iniciados por los adultos y adultas, pero las decisiones de su desarrollo son compartidas con los niños y las niñas, superando parcialmente la primacía de la participación de los grupos que tradicionalmente toman las decisiones en las sociedades industrializadas, que suelen concentrarse en un rango etéreo que comprende entre los 25 y los 60 años (HART, 1993, pág. 17)

En cuanto a la articulación de educación y trabajo se detallan acciones desde los y las estudiantes, que facilitarían su vinculación con otro tipo de organizaciones productivas y culturales.

Desde el punto de vista identitario, el hablante se sitúa a sí mismo y a la institucionalidad que propone como una entidad abierta al diálogo y la complementariedad con otros espacios educativos, abandonando la posición hegemónica

tradicional del discurso escolar. En lo relacional, el hablante se sitúa como administrador y gestor cultural, articulando la organización escolar con otras instituciones afines.

En cuanto a lo ideacional, el fragmento presenta un discurso centrado en la comprensión de la educación como un elemento de la cultura que es diverso y amplio, dando espacio a la vinculación con el medio social y poniendo especial atención en el mundo productivo, como un espacio de aprendizaje y participación, que brinda experiencias orientadas a la valoración del trabajo y de la identidad laboral, sin ubicarlo en una posición disminuida frente al saber académico

La importancia de estos principios radica en la coherencia que presentan al momento de evaluar el diseño curricular de la ENU, en función de los objetivos de la política educacional y del programa básico de la Unidad Popular.

Si bien la legislación nacional aún no incorporaba explícitamente los principios de la CIDN, que fue ratificada en la década de los 90, se produce un cruce entre algunos elementos presentes en la Convención y la concepción de los niños y las niñas como sujetos de derecho. La intertextualidad se hace presente al pensar en la elegibilidad y en algunos de los derechos planteados en la Declaración, especialmente en aquellos en que se avizoraba la capacidad de expresarse y generar un pensamiento propio, como lo son el artículo 13 y el artículo 12 y 14, respectivamente. Como se analizó en el capítulo III, estos derechos podrían ejercerse a razón de la evaluación de un adulto o adulta que determine la aptitud del niño o la niña para concretar su ejercicio; en ese sentido, lo planteado en el texto de la ENU conserva esta noción del adulto como tutor del niño o la niña.

Esta noción se podría tensionar al momento de evaluar otras iniciativas paralelas, como la creación de los Consejos Locales, en los que se contemplaba la participación de los y las estudiantes, desdibujando esta imagen de actuación tutelada, puesto que en ese

espacio de consulta, todos quienes se hacían presentes, participarían en igualdad de condiciones, más allá de su edad y de las asociaciones en cuanto a sus capacidades, que pudiesen generarse a la base de este criterio.

5.2.5. Tensiones discursivas

Como se ha puntualizado en ambas categorías, el cambio de hablante que acontece al pasar desde el discurso del presidente Salvador Allende, al Ministerio de Educación en la ENU, da cuenta de los quiebres y tensiones presentes en el discurso de un actor social, el Gobierno, que se visibilizan al momento de analizar el discurso bajo el modelo tridimensional. Una mirada general indicaría que al tratarse del mismo actor, en el discurso debiese mantenerse un componente ideacional homogéneo.

Al constatarse la diferenciación, se hace necesario remitir a las consideraciones de Fairclough del discurso como práctica discursiva y la interpretación intertextual sobre los estilos, géneros y discursos que inciden en la producción del discurso analizado.

Asimismo, hace presente la consideración de Foucault respecto de las formaciones discursivas y como éstas influyen en la concepción del sujeto hablante y al discurso que le acompaña:

“Se renunciará, pues, a ver en el discurso un fenómeno de expresión, la traducción verbal de una síntesis efectuada por otra parte; se buscará en él más bien un campo de regularidad para diversas posiciones de subjetividad. El discurso concebido así, no es la manifestación, majestuosamente desarrollada, de un sujeto que piensa, que conoce lo que dice: es, por el contrario, un conjunto donde pueden determinarse la dispersión del sujeto y su discontinuidad consigo mismo. Es un espacio de exterioridad donde se despliega una red de ámbitos de sentido...no es por el recurso a un sujeto trascendental, ni por el recurso a una subjetividad psicológica, como hay que definir el régimen de sus enunciaciones” (Foucault, 2005, p. 90).

Esta discontinuidad es la que podría estar evidenciándose en las tensiones y matices de los hablantes que encarnan al sujeto gobierno, que son descubiertas al momento de analizar e interpretar lo que ahí se dice y cómo se dice, más que en la enunciación misma.

Las tensiones discursivas percibidas se generan en cuanto a las precisiones semánticas de los hablantes y se relacionan principalmente con la dimensión ideacional del discurso, ya que movilizan significados que si bien son afines en lo macro, presentan matices a nivel micro.

Estos matices pueden comprenderse como parte de un efecto de la composición ideológica diversa de la Unidad Popular, que albergó a distintas posiciones ideológicas, estratégicas y tácticas, que es posible notar en el análisis intertextual del discurso oficial.

El Socialismo de Allende, no era el mismo de toda la izquierda agrupada en la Unidad Popular, como se consignó en el capítulo III. Si bien el superintendente de la época, Iván Núñez Prieto, principal responsable de la redacción del Informe ENU, era de quienes sentían afinidad con el socialismo allendista, no elaboró el texto en soledad, sino que estuvo acompañado de otros interlocutores, que representaban una posición más moderada e incluso contraria al pensamiento del gobierno popular, como la Democracia Cristiana. Remitiendo al contexto de situación del informe habría que consignar las variaciones del texto al presentarse frente a distintos personeros políticos, que quedan consignadas en el texto de Iván Núñez, al narrar cómo se gestó el informe y que rol jugó el Consejo Nacional de Educación, como organismo encargado de la toma de decisiones y, que en la época, no poseía una constitución de miembros afines al ideario de gobierno.

CAPÍTULO VI: CIERRE y CONCLUSIONES

6. CIERRE Y CONCLUSIONES.

En este capítulo se presentarán y discutirán las principales contribuciones que se generan desde éste estudio, respecto al vacío de conocimiento que se identificó al consignar al inicio el problema de investigación. Para ello se plantearán de manera breve las conclusiones para cada uno de los objetivos específicos, considerando también las interrogantes formuladas. Asimismo, se recogerán las nuevas interrogantes surgidas y las nuevas discusiones que se suscitaron al finalizar con esta investigación, dando paso a otras que aborden alguna de las dimensiones de las problemáticas que aquí se han tratado.

Respecto del **objetivo específico número 1**, referido a los imaginarios de infancia presentes en el discurso de la política educativa de la unidad popular, es posible afirmar que este presenta una visión compleja del fenómeno de ser niño o niña, que es atravesada en parte por la importancia otorgada simbólicamente a la infancia como posibilidad de transformación o quiebre del statu quo social de desigualdad.

Este simbolismo que acompaña al imaginario de infancia en el discurso oficial implica elementos de continuidad y cambio, en relación con el discurso tradicional de la infancia, caracterizado por una concepción de inferioridad, de ser potencial, dependiente y protegido por el adulto o adulta, despojado de ciudadanía política, en la capacidad de expresión y decisión.

Si bien en el discurso gubernamental de la Unidad Popular se reconoce que los niños y las niñas no serían asimilables a los adultos, se presentan quiebres con esta imagen tradicional, a través de la incorporación de elementos que contribuyen a pensar la niñez desde la potencialidad, abandonando el imaginario tradicional constituido desde la carencia.

La potencialidad atribuida a la infancia se relaciona con la aspiración de una transformación radical de un orden social desigual, entendiendo a los niños y las niñas como actores sociales capaces de participar en esta tarea y generándose así un despliegue de medidas que promoviesen el acercamiento de la infancia a las tareas de la construcción del socialismo, como lo fueron el Plan Nacional de la Leche, el aumento de la cobertura escolar y el diseño del Proyecto Escuela Nacional Unificada.

En el diseño de éstas políticas públicas atinentes a la niñez se evidencia una preocupación gubernamental por brindar asistencia a las necesidades de los niños y las niñas; se podría afirmar entonces que el imaginario continúa con la lógica asistencial que ve en la infancia un otro u otra disminuido y carente, pero observando los resultados del proceso de análisis, se puede complejizar esta noción, al preguntarse qué concepción de ser humano existía a la base de esa asistencialidad necesaria. En concordancia a este cuestionamiento de la concepción de política asistencial hegemónica en la época, María Angélica Illanes afirma lo siguiente:

“En torno a este nuevo concepto de hombre y educación nueva, “liberadora” – como se llamó– debemos comprender el sentido de la política de asistencialidad escolar. Si se trataba, como siempre, de ampliar matrículas e impedir la deserción, se buscaba además allí forjar allí los hombres de la sociedad democrática-popular; en la escuela nueva, con su vaso de leche y plato de porotos; se formaría el hombre y la mujer consciente, agente de cambios, inteligente y solidaria. El auxilio escolar pasaba, así, a formar parte del proceso histórico de emancipación social” (ILLANES A. , 1991, págs. 271-272)

La concepción potenciada de la infancia se genera en base al diagnóstico del gobierno popular, en cuanto evaluar que los niños y las niñas no eran constitutivos únicamente de un cuerpo que alimentar y cuidar, sino que también eran portadores de una subjetividad en construcción, que podría desplegarse en el marco de un proceso de solidaridad intergeneracional y construcción colectiva de un proyecto político, que modificaba la cultura y la construcción de ciudadanía. La infancia potenciada no es un

niño o niña vacío o vacía, del que puede emerger un sujeto cualquiera, sino una subjetividad transformadora que es positiva para la concreción de una gran tarea social.

El imaginario potenciado de la infancia es entonces Bios y Zoe, en los términos que plantea Agamben; es cuerpo vital y vida política, por tanto, la asistencia a la que aspiran las políticas públicas sintoniza con esta dualidad y se hace cargo de ella a través de los mecanismos ya citados.

Esta concepción dual que incide en el diseño de políticas públicas durante el periodo de estudio, presenta una discontinuidad con el discurso gubernamental anterior, puesto que si bien también existía un principio de asistencialidad hacia los niños y las niñas en la salud y la educación, no se explicitaba un objetivo político que le diera sentido al cuidado y protección de estos sujetos.

El tránsito del discurso presenta entonces una bifurcación, un intersticio que posibilita un cambio en el imaginario social de la infancia, abriendo paso a un nuevo escenario de actuación de los niños y las niñas.

¿Se abría la posibilidad de una ciudadanía de la niñez con esta suspensión del orden discursivo tradicional? En consideración a los antecedentes revisados y a la fuerza del contexto global en que se inscriben, es posible afirmar que existió una voluntad de aquello, que esta se expresó en términos discursivos y que se truncó con la llegada de un régimen dictatorial, que en oposición a lo realizado en el gobierno de la Unidad Popular, cerró los espacios de transformación que atentaban contra el orden social desigual y realizó un giro discursivo hacia el mantenimiento del orden público y la tradición patriótica como valores fundantes de la vida social, que encubrían la disputa ideológica, visibilizando al otro como enemigo interno. En este sentido, cabe recordar el imaginario de infancia presente en la propaganda política de los partidos de derecha, en la antesala

de la elección de 1970, que mostraban a los niños y las niñas como un riesgo para los padres y las madres.

¿Por qué seres a los que tradicionalmente se les adjudica la pureza y la inocencia podrían tornarse peligrosos? La respuesta podría relacionarse con lo que aquí se ha consignado como potencial simbólico de la infancia; si los niños y las niñas representan para los adultos y las adultas encarnadamente la posibilidad de un cambio, este puede ser valorado positiva o negativamente, generando entonces condiciones para que este se despliegue en una oleada de renovación o suprimiendo esta característica, al observar a los niños y las niñas como continuidad de una sociedad, que se reproduce incansablemente.

El intersticio discursivo permite que emerja un re-pensar social, que se incrusta en el imaginario de niñez y permite el surgimiento de una esperanza amparada en la novedad de la niñez. Esta infancia es entonces coincidente con la idea de devenir-niño, una que surge desde la afirmación y no desde la negatividad:

“el devenir instauro otra temporalidad, que no es la de la historia. Por esa razón, devenir no es imitar, asimilarse, hacer como un modelo, volverse o tornarse otra cosa en un tiempo sucesivo. Devenir-niño no es volverse un niño, infantilizarse ni siquiera retroceder a la propia infancia cronológica. Devenir es encontrarse con una cierta intensidad. Devenir-niño es la infancia como intensidad, un situarse intensivamente en el mundo; un salir siempre de “su” lugar y situarse en otros, desconocidos, inusitados, inesperados; es algo sin pasado, presente o futuro; algo sin temporalidad cronológica, más con geografía, intensidad y dirección propias. Un devenir es algo “siempre contemporáneo”, creación cosmológica: un mundo que explota y explosión de mundo” (KOHAN, 2009, pág. 25)

La imagen de bifurcación o intersticio presenta este momento, la pausa necesaria para que los adultos y las adultas poseedores del poder político se permitan re-pensar cómo establecen el diálogo con los niños y las niñas, si es posible trabajar unidos y unidas por una sociedad mejor y más justa, que no necesariamente debe conservar la

arquitectura social diseñada por los y las “mayores”, quienes no por tener más experiencia, han logrado necesariamente construir una sociedad más humanizada, que le otorgue dignidad a su existencia y a la de quienes podrían venir.

En lo biológico ZOE, de este espacio de reflexión surgen entonces los matices, que implican el tránsito de una concepción de niño o niña destinado a la mortandad, a uno o una que más allá de sus condiciones materiales de origen, puede crecer y desarrollarse si los adultos deciden luchar contra la desigualdad que truncaban su vitalidad.

En lo vital BIOS, el niño y la niña ya no son simplemente alumnos, seres dependientes de otro que puede brindarles alimentarles con un saber que no poseen, sino que constituyen estudiantes, sujetos de escolaridad que traspasan la barrera de la edad, puesto que se educan con otros y otras que, desde el punto de vista social, ya no pertenecerían a las capas más jóvenes de la sociedad y se relacionarían con ellos y ellas en términos colaborativos.

El intersticio permite el surgimiento de otras interrogantes que no se consignaron en la época y que ciertamente podrían haber modificado el escenario, como lo es la concepción de una infancia generizada y dotada de sexualidad.

En cuanto al **objetivo específico número dos**, que da cuenta de la concepción de la participación política de los niños y las niñas contenida en el discurso gubernamental, se observa concordancia frente a los elementos que emergen del proceso de análisis enmarcado en objetivo específico número uno, puesto que al concebirse un sujeto potenciado y no carente, se hace posible pensar en que este estaría en condiciones de participar auténticamente en las transformaciones sociales, al menos en la dimensión educativa, que permite la concreción de otro proceso social ampliado, tanto por su relevancia histórica, como por la capacidad de abrirse a la colaboración de distintos

actores sociales, como lo fue la construcción de una nueva ciudadanía (el hombre nuevo), para una nueva sociedad (socialista, con respeto del régimen institucional, pero aspirando a una transformación estructural).

La educación entonces, amparada en una nueva estructura ideológica, organizacional y administrativa, como lo sería la Escuela Nacional Unificada, se abría a la posibilidad de generar espacios de participación dentro de sí misma, como al mismo tiempo cimentar la construcción de una identidad social de un ciudadano y ciudadana consciente de su importancia para la sociedad y para la concreción de un proyecto político, económico y socio-cultural renovador. La escuela decimonónica ya no es una asociación inmediata a la tarea de educar, puesto que se hace necesario resignificarla como un espacio de aprendizaje y construcción de una democracia más profunda, amparada en la participación auténtica y la solidaridad.

Gary Anderson afirma que para que exista participación auténtica de los actores sociales, es necesario generar una cultura de participación que no se aprende de manera natural, dadas las características opresivas de las sociedades capitalistas. La educación entonces podría ser un espacio de encuentro en el que los sujetos aprendan modos de participar en la comunidad, participando dentro de su proceso de aprendizaje como agentes activos, que piensan, critican, proponen y deciden. Como se señaló anteriormente, la imagen del alumno o pupilo comenzaba a deslindarse lentamente, para dar paso a la concepción de un educando como estudiante, que ciertamente es más afín a una nueva concepción de la escuela y la educación, basada en la integralidad, la inclusión y la colaboración.

La democratización que se consignó como uno de los propósitos principales del gobierno popular, permitió las facilidades de acceso y retención de las capas tradicionalmente excluidas de los procesos de escolarización, que no correspondían únicamente a niños y niñas, sino que a la ciudadanía en general, que se miraba y se

pensaba a sí misma a la luz de un nuevo modo de concebir a la economía y al impacto de esta modificación en las relaciones sociales. La democratización entonces, permea también el conocimiento que antaño era materia de la academia, validando otros espacios de aprendizaje con otros saberes, como aquellos del mundo productivo.

La relación de la educación con la sociedad y la infancia opera en términos dialécticos, ya que en la medida que la sociedad educa a los niños y las niñas para la participación en el socialismo, lo hace desde espacios que se construyen resguardando el ejercicio de esta participación mientras se aprende.

Estos elementos pertenecientes al discurso gubernamental, que dan cuenta de un intersticio en el discurso del imaginario de infancia de la época, podrían o no haberse materializado, pero como ya se ha mencionado, los acontecimientos que truncaron el desarrollo político e institucional del gobierno popular, impiden vislumbrar desde el mismo actor gobierno los avances en la bifurcación.

En este sentido, cabría preguntarse por los imaginarios presentes en otros discursos atingentes al mismo contexto, que pertenecieron a otras dimensiones, como podrían ser el discurso de los medios masivos de comunicación, de la producción cultural (literatura, cine, teatro) o de otro actor social, como lo era el pueblo, al que se apela constantemente en los discursos analizados en esta investigación.

En el inicio de este trabajo se señalan otras fuentes, como las publicaciones infantiles, que presentan elementos discursivos que facilitarían la comprensión del imaginario de la infancia y la niñez de la época, desde los estudios culturales. La inquietud por la participación de la que se hace cargo el objetivo específico número dos de esta investigación, surgió de la lectura de una de estas publicaciones: la revista "Cabrochico" y específicamente, la historieta "Estos Cabros", que será materia de una próxima investigación, por parte de la autora de este trabajo.

Asimismo, podría realizarse un estudio más acucioso respecto del discurso de la oposición en torno a la infancia y la niñez, para así poder sopesar los elementos que emergieron de este trabajo y descubrir nuevos matices y tensiones, ahora en bloques antagónicos. Las afirmaciones que aquí se realizan, sobre el pensamiento de la oposición, se establecen en base a los antecedentes historiográficos disponibles, que al corresponder en muchos casos a fuentes secundarias, ya poseen interpretaciones anexadas, que podrían refutarse mediante el proceso metodológico que se desprende del ACD.

En cuanto al proceso de investigación desarrollado, es posible afirmar que las decisiones en cuanto al diseño metodológico, ya sea a nivel de paradigma, modelo, estrategias y selección, contribuyeron al logro de la investigación, en términos de generar una comprensión del fenómeno investigado, según las orientaciones de la metodología utilizada.

La conjunción de elementos propios de la posición epistemológica de Paul Feyerabend y el paradigma cualitativo, permitió mantener la posición de flexibilidad ante lo investigado, en términos de la relación dialéctica entre lo instituido y lo instituyente que se juega en procesos investigativos de carácter exploratorio. El método contribuyó al ordenamiento del proceso en la globalidad, pero no se le posicionó como un cerco que limitase la creatividad en atención a la diversidad de antecedentes o aristas del fenómeno.

Como es posible observar y en atención a los alcances acotados de este trabajo, se puede vislumbrar la apertura de un nuevo espacio para la indagación en torno a los imaginarios de la infancia y su relación con el contexto socio-histórico que les da origen. En este sentido, puede que este trabajo contribuya, desde su quehacer exploratorio, a la génesis de otros trabajos más acabados, que profundicen en las áreas aquí mencionadas o en otras que puedan surgir de las inquietudes de los investigadores e investigadoras,

frente a un vacío de conocimiento, que aquí se pretendió comenzar a poblar, visibilizando sujetos, contextos y desafíos sociales, que continúan siendo atingentes, pese a la distancia histórica.

Bibliografía

- Federación de Estudiantes de la pontificia Universidad Católica de Chile . (1973). *ENU: el control de las conciencias: informe crítico*. Santiago: FEUC.
- ADORNO, T. (2001). *Epistemología y Ciencias Sociales*. Madrid: Universitat de Valencia.
- AGAMBEN, G. (2003). *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-textos.
- AGAMBEN, G. (2007). *Infancia e Historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- ALBORNOZ, C. (2005). La cultura en la Unidad Popular: Porque esta vez no se trata de cambiar un presidente. En J. PINTO VALLEJOS, *Cuando hicimos historia: la experiencia de la Unidad Popular* (págs. 147-176). Santiago: LOM.
- ALLENDE, S. (1971). *Discursos 1971*. Recuperado el 20 de Noviembre de 2011, de sitio web de Salvador Allende: <http://www.salvador-allende.cl/Discursos/1971/Educación.pdf>
- ALLENDE, S. (1972). Mensaje Presidencial. Santiago.
- ALLENDE, S. (1973). *La Vía Chilena al Socialismo*. Santiago: Siglo Veintiuno editores,S.A. d C.V.
- ALLENDE, S. (1989). *Obras Escogidas (1970-1973)*. (P. QUIROGA, Ed.) Barcelona: Crítica.
- ALLENDE, S. (2008). *Salvador Allende: pensamiento y acción*. (c. Frida Modak, Ed.) Buenos Aires: Lumen.
- ALMÉRAS, D. (2010). Lecturas en torno al concepto de Imaginario: Apuntes Teóricos sobre el aporte de la Memoria a la Construcción Social. *Cyber Humanitatis*.
- ALVARADO, S. V. (Octubre de 2012). *Debates. Perspectivas epistemológicas para abordar la infancia y la juventud: Desafíos para la* . Recuperado el 24 de Noviembre de 2012, de Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud: <http://ceanj.cinde.org.co/wp-content/uploads/2012/10/Debate1.pdf>
- ALVARADO, S., BOTERO, P., & TORRES, J. (Julio-Diciembre de 2008). Perspectivas teóricas para comprender la categoría participación ciudadana-política juvenil en

- Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 6(2), 565-611.
- ÁLVAREZ, A., ÁLVAREZ, G., & FACUSE, M. (2002). La construcción discursiva de los imaginarios sociales: el caso de la medicina popular chilena. *Onomazein*(7), 145-160.
- ALVEAR, F. (2003). Partidos y Actores Políticos. En H. FAZIO, & R. BAÑO (Ed.), *La Unidad Popular treinta años después* (págs. 91-104). Santiago: LOM Ediciones.
- ANDERSON, G. (1999). Hacia una participación auténtica en educación. *Primer Coloquio Universidad Torcuato di Tella-The University of New Mexico: "El rol docente en la escuela del nuevo milenio"*. (págs. 4-7). Eduforum.
- ANDERSON, G. (1999). Hacia una participación auténtica en educación. *Primer Coloquio Universidad Torcuato di Tella-The University of New Mexico: "El rol docente en la escuela del nuevo milenio"*. (págs. 1-7). México, DF: Eduforum.
- ANDERSON, G. (1999). Hacia una participación auténtica en educación. *Primer Coloquio Universidad Torcuato di Tella-The University of New Mexico: "El rol docente en la escuela del nuevo milenio"*. (págs. 4-7). México, DF: Eduforum.
- ANDERSON, G. (2002). Hacia una participación auténtica: Deconstruyendo los discursos de las reformas participativas en educación. En M. NARODOWSKI, M. NORES, & M. ANDRADA, *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela* (págs. 145 -200). Buenos Aires: Granica.
- ANDERSON, P. (2004). La batalla de las ideas en la construcción de alternativas en la guerra contra el neoliberalismo y el neoimperialismo. *Aportes*, 113-125.
- APPLE, M. (1987). *Educación y Poder*. Barcelona: Paidós.
- ARAYA, H., GONZÁLEZ, G., & NÚÑEZ, I. (Mayo de 1972). Fundamentos de la Democratización. (M. d. Pública, Ed.) *Revista de Educación*, 39, 43-46.
- ARENDT, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- ARIÉS, P. (2006). *El niño y la vida familiar del antiguo régimen*.

- ARRATE, J. (2003). Protagonistas y encrucijadas de la Unidad Popular. En H. FAZIO, & R. BAÑO (Ed.), *La Unidad Popular treinta años después* (págs. 143-156). Santiago: LOM Ediciones.
- BACZKO, B. (1991). *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- BADINTER, E. (1980). *¿Existe el amor maternal?: historia del amor maternal, siglos XVII al XX*. Barcelona: Paidós.
- BAEZA, M. A. (2008). *Mundo real, mundo imaginario social: teoría y práctica de sociología profunda*. Santiago: Ril Editores.
- BAJTÍN, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- BAÑO, R. (2003). Más allá de culpas y buenas intenciones. En R. FAZIO, & R. BAÑO (Ed.), *La Unidad Popular 30 años después* (págs. 291-318). Santiago: LOM.
- BENVENISTE, É. (2008). *Problemas de lingüística general: II*. México: Siglo XXI.
- BERGER, P., & THOMAS, L. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- BOURDIEU, P. (1999). *La miseria del mundo*. Buenos Aires.: Fondo de cultura económica.
- BOURDIEU, P. (2001). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular.
- BRUNER, J. (1988). *Realidad Mental y Mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- BUSTELO, E. (2007). *El recreo de la infancia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BUSTELO, E. (Diciembre de 2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano. *Salud Colectiva*, 8(3), 287-298.
- CALSAMIGLIA, H., & TUSÓN, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso* (Segunda ed.). Barcelona: Ariel.
- CANALES, M. (2006). *Metodologías de investigación social : introducción a los oficios*. Santiago: LOM Ediciones.
- CARRETERO PASÍN, Á. (2003). Un acercamiento antropológico a lo imaginario. *Ágora, Papeles de Filosofía*, 22(1), 177-187.

- CARRETERO, Á. (2001). Imaginarios sociales y crítica ideológica. Una perspectiva para la comprensión de la legitimación del orden social. Recuperado el 10 de Junio de 2012
- CARRETERO, Á. (2005). Imaginario y Utopías. *Atenea Digital*(7), 40-60.
- CASTORIADIS, C. (1992). Cornelius Castoriadis. *Chercheurs de notre temps*. (D. BOLLINGER, Entrevistador) CNDP.
- CASTORIADIS, C. (1997). El imaginario social instituyente. *Zona Erógena*(35), 1-9.
- CASTORIADIS, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- CEGARRA, J. (2012). Fundamentos Teórico Epistemológicos de los Imaginarios Sociales. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*(43), 1-13.
- CENTRO DE ESTUDIOS SOCIALES CONSTRUCCIÓN CRÍTICA, MANCOMUNAL DE PENSAMIENTO CRÍTICO, OPECH. (2010). *Alternativas y propuestas para la (auto)educación en Chile*. Santiago: Editorial Quimantú.
- CILLERO, M. (1999). Situación de los Derechos del Niño. (D. d. Sociología, Ed.) *Análisis del año 1998*, 81-90.
- COLANGELO, M. A. (2003). La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje. *Seminario Internacional "La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI* (págs. 1-8). Buenos Aires: Ministerio de Educación. Argentina.
- Comisión Pastoral de Educación de la Conferencia Episcopal de Chile. (1 de Junio de 1973). *El momento actual de la Educación en Chile - Documentos: Conferencia Episcopal de Chile*. Recuperado el 21 de Octubre de 2011, de Iglesia.cl Conferencia Episcopal de Chile: http://documentos.iglesia.cl/conf/doc_pdf.php?mod=documentos_sini&id=143
- CORNEJO, R. (2012). *Nuevos sentidos del Trabajo Docente: un análisis psicosocial del Bienestar/Malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de las/los*

- docentes en el Chile Neoliberal*. Tesis Doctoral, Universidad de Chile, Departamento de Psicología, Santiago.
- CORTÉS, J. (2001). *Infancia y derechos humanos : discurso, realidad y perspectivas*. Santiago: Opción.
- CORTÉS, J. (2009). Por una teoría crítica de la infancia. *Coloquio de Derechos Humanos* (págs. 1-26). Santiago: Centro Derechos Humanos, Universidad Diego Portales.
- COTET, P. (2006). Diseños y estrategias de investigación social: El caso de la ISCUAL. En M. CANALES, *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (págs. 185 -218). Santiago: LOM ediciones.
- COUSIÑO, F., & MARÍA, F. A. (2011). *Políticas Públicas para la Infancia*. Santiago: UNESCO. Comisión nacional chilena de cooperación con Unesco.
- CUNNINGHAM, H. (2005). *Children and childhood in western society since 1500*. Harlow: Pearson Longman .
- DE SOUSA SANTOS, B. (2006). *Conocer desde el Sur: para una cultura política emancipatoria*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. UNMSM.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. (J. G. Gandarilla Salgado, Ed.) México: CLACSO & Siglo XXI .
- DEMAUSE, L. (1982). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza.
- DITTUS, R. (2006). El Imaginario Social y su Aporte a la Teoría de la Comunicación: Seis Argumentos para Debatir. *Cinta moebio*, 26, 166-176.
- DOMÍNGUEZ, A. (Junio de 1970). Introducción a una sociología de la juventud chilena. *Revista de Educación*(27), 82-103.
- DUARTE, C. (2011). Vulnerabilidad y vulneración de derechos de los niños, niñas y jóvenes en contextos adultocéntricos. *Niñez y Juventud. Seminario Nacional "Vulnerabilidad y derechos en la niñez y juventud chilena"* (págs. 9-33). Santiago: Caritas Chile. Conferencia Episcopal.

- DUARTE, C. (2012). Sociedades Adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década*(36), 99-125.
- DÚRAND, G. (1971). *La imaginación simbólica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- DURKHEIM, E. (1976). *La educación como socialización*. Salamanca: Editorial Sígueme.
- ERIKSON, E. (1985). *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- FACUSE, M. (Septiembre de 2003). Una epistemología pluralista. El anarquismo de la ciencia de Paul Feyerabend. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de las Ciencias Sociales*(17), 148-161.
- FAIRCLOUGH, N. (1998). Discurso y Cambio Social. Una teoría social del discurso. (F. d. Aires, Ed.) *Cuadernos de Sociolingüística y Lingüística crítica*(3), 43-77.
- FARRELL, J. P. (1986). *The National Unified School in Allende's Chile. The Role of Education in the Destruction of a Revolution*. Vancouver: University of British Columbia Press.
- FAZIO, H. (2003). *La Unidad Popular treinta años después*. (R. BAÑO, Ed.) Santiago: LOM Ediciones.
- FEIXA, C. (1996). Antropología de las Edades. En J. Prat, & A. Martínez, *Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat*. (págs. 319-335). Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- FEYERABEND, P. (1975). *Como defender la ciencia contra la ciencia*.
- FEYERABEND, P. (1988). *La Ciencia en una Sociedad Libre*. México: Siglo XXI.
- FEYERABEND, P. (2007). *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Madrid: Tecnos.
- FEYERABEND, P. (2008). *Adiós a la razón*. Madrid: Tecnos.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid : Morata.
- FLISFISCH, Á. (2003). Las estrategias políticas y la polarización. En H. FAZIO, & R. BAÑO (Ed.), *La Unidad Popular treinta años después* (págs. 105-128). Santiago: LOM Ediciones.

- FOUCAULT, M. (1983). The subject and the power. En H. DREYFUS, & P. RABINOW, *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics* (págs. 208-226). Chicago: The University of Chicago Press.
- FOUCAULT, M. (2002). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- FOUCAULT, M. (2008). *La Arqueología del Saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1969). *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*. Santiago: Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria ICIRA.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1993). *Política y Educación*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2009). *Maestra sí, tía no. Cartas a quién pretende enseñar*. México, DF.: Siglo XXI editores.
- FRIGERIO, G. (2011). Reflexiones sobre la (injusta) división de las infancias. En F. COUSIÑO, & A. M. FOXLEY, *Políticas Públicas para la Infancia* (págs. 77-90). Santiago: UNESCO. Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO.
- FRIGERIO, G., & DIKER, G. (2008). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- FRIGERIO, G., & DIKER, G. (2008). *Infancia y derechos: las raíces de la sostenibilidad. Aportes para un porvenir*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- GARAGALZA, L. (Enero - Abril de 2012). Imaginario, materia y simbolismo. *Acta Sociológica*(57), 11-31.
- GARRETÓN, M. A. (2003). La Revolución como contenido sin método revolucionario. En H. FAZIO, & R. BAÑO (Ed.), *La Unidad Popular treinta años después* (págs. 337-348). Santiago: LOM.
- GEERTZ, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GIANNINI, H. (2000). Ética de la Proximidad. *Análisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe : (Seminario sobre prospectivas de la*

- educación en la región de América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, 23/25 de agosto de 2000*) (págs. 1-16). Santiago: UNESCO.
- GIMENO, J., & PÉREZ GÓMEZ, Á. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GOBIERNO DE CHILE. (2000). *Política Nacional a favor de la infancia y la adolescencia*. Santiago.
- GONZÁLEZ REY, F. (2000). *Investigación cualitativa en Psicología. Rumbos y desafíos*. México: Internacional Thompson Editores.
- GONZÁLEZ REY, F. (2002). *Sujeto y subjetividad. Una aproximación histórico cultural*. México: Thompson.
- GRAU, O. (2006). El pensar imaginativo. Generación de experiencias de creatividad reflexiva. *Jornadas Internacionales de Filosofía* (págs. 1-6). Buenos Aires: Noveduc.
- GRAU, O. (2011). Representaciones sociales de la infancia: discursos y prácticas. En F. COUSIÑO, & A. M. FOXLEY, *Políticas Públicas para la Infancia* (págs. 43-54). Santiago: UNESCO. Comisión Nacional Chilena de Cooperación con Unesco.
- Grupo de trabajo "Niñez", Equipo Psicología y Educación EPE. (2006). Conceptualizaciones de la niñez desde la lectura de las políticas públicas en infancia. *Revista de Psicología*, 49-56.
- HART, R. (1993). La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica. *Ensayos Innocenti*(4), 1-48.
- HART, R. (2005). Conversación con Roger Hart. Espacios para la construcción ciudadana. "La ciudadanía no se impone, se construye". (C. E. Magisterio, Ed.) *Comprensiones sobre ciudadanía*, 1-7.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. (2003). *Metodología de la investigación*. MÉXICO: McGraw-Hill Interamericana.
- HOYUELOS, A. (2001). Entre la escucha y el respeto. *Cuadernos de Pedagogía*, 51-87.

- HURTADO, & DEIBAR. (2004). Reflexiones sobre la Teoría de Imaginarios. *Cinta moebio*(21), 169-174.
- ILLANES, A. (1991). *Ausente Señorita. El niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio*. Santiago: JUNAEB.
- ILLANES, M. A. (1991). *Ausente Señorita. El niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio*. Santiago: JUNAEB.
- ILLANES, M. A. (2005). "El cuerpo nuestro de cada día" El pueblo como experiencia emancipatoria en tiempos de la Unidad Popular. En J. PINTO VALLEJOS, *Cuando hicimos historia: la experiencia de la Unidad Popular* (págs. 127-146). Santiago: LOM.
- ÍÑIGUEZ, L. (2003). *Análisis del discurso: manual para las ciencias sociales*. Barcelona : Editorial UOC.
- JOBET, J. (1971). *El Partido Socialista de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
- KENNEDY, D., & KOHAN, W. (Julio-Diciembre de 2008). Aión, Kairós and Chrónos: fragments of an endless conversation on Childhood, Philosophy and Education. *Childhood & Philosophy*, 4(8), 5-22.
- KOHAN, W. (2004). *Infancia. Entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes.
- KOHAN, W. (2007). *Infancia, Política y Pensamiento*. Buenos Aires: Del Estante.
- KOHAN, W. (2009). *Infancia y Filosofía*. Ciudad de México: Editorial Progreso.
- KOHAN, W., & WAKSMAN, V. (1997). Entre Literatura y Filosofía. En *¿Qué es filosofía para niños?* (págs. 72-83). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires UBA.
- KUHN, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- LAHERA, E. (2004). *Política y políticas públicas*. Santiago: CEPAL.
- LAHERA, E. (2004). *Política y políticas públicas*. Santiago: Cepal.
- LARRAÍN, S. (2011). De objeto de protección a sujeto de derecho. En F. COUSIÑO, & A. M. FOXLEY, *Políticas Públicas para la Infancia* (págs. 91-98). Santiago: UNESCO. Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO.

- LE GOFF, J. (1995). *Pensar la historia*. Barcelona: Atalaya.
- LIHN, E. (1979). *A partir de Manhattan*. Valparaíso: Ganymedes.
- LIHN, E. (1990). *Diario de Muerte*. Santiago: Universitaria.
- LIPMAN, M. (1998). *Pensamiento complejo y Educación*. Madrid: Ediciones De La Torre.
- LUZURIAGA, L. (1956). *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. Buenos Aires: : Losada.
- MAIRA, L. (1973). *Chile : dos años de unidad popular*. Santiago: Editorial Quimantu.
- Mancomunal de Pensamiento Crítico, O. (Enero de 2010). *Observatorio Chileno de Políticas Educativas*. Recuperado el 06 de Julio de 2010, de OPECH.cl: http://www.opech.cl/editoriales/2010_01/propuestas_mancomunal_opech.pdf
- MARCUSE, H. (1970.). *Psicoanálisis y política*. Barcelona: Ediciones Península.
- MARCUSE, H. (1986). *Ensayos sobre política y cultura*. Barcelona: Planeta-De Agostini.
- MARDONES, J. M. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales, nota histórica de una polémica incesante*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- MARÍN, L. (2011). Notas para pensar la constitución de un campo discursivo. En F. COUSIÑO, & F. A. MARÍA, *Políticas Públicas para la Infancia* (págs. 55-76). Santiago: UNESCO. Comisión chilena de cooperación con Unesco.
- MÁRTINEZ, J., & MUÑOZ, D. (Enero - Junio de 2009). Aproximación teórico - metodológica al imaginario social y las representaciones colectivas: apuntes para una comprensión sociológica de la imagen. *Universitas Humanística*(67), 207-221.
- MATTELART, A. (1971). *Comunicación masiva y revolución socialista*. Santiago: Prensa Latinoamericana.
- MATURANA, H., & VARELA, F. (1984). *El árbol del conocimiento*. Santiago: Editorial Universitaria.
- MEAD, G. (1982). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Editorial Paidós.

- MILLS, W. (1964). IBM plus reality plus humanism = sociology. En I. HOROWITZ, *Poder, Política y Pueblo. C. Wright Mills*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación Pública. (Mayo de 1972). Democratización. *Revista de Educación*(39).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (Mayo de 1972). Democratización. *Revista de Educación*(39).
- MOLINA ZAMUDIO, M. A. (2011). Tesis para optar al Grado de Licenciatura en Filosofía. *La E.N.U. y los conflictos de la política educacional del Gobierno de Allende: una mirada republicana*. Santiago, Chile: Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades, Departamento de Filosofía.
- MORENO, C., & ROVIRA, C. (2009). *Imaginarios: Desarrollo y aplicaciones de un concepto crecientemente utilizado en las Ciencias Sociales*. PNUD. New York: PNUD.
- MOSCOVICI, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- MOULIAN, T. (2005). La vía chilena al socialismo: Itinerario de la crisis de los discursos estratégicos de la Unidad Popular. En J. PINTO VALLEJOS, *Cuando hicimos historia: la experiencia de la Unidad Popular* (págs. 35-56). Santiago: LOM.
- NARODOWSKI, M. (1994). *Infancia y Poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- NÚÑEZ, I. (Mayo de 1972). Panorama de la educación chilena a través del mensaje del Presidente al Congreso. *Revista de Educación*(39), 27-39.
- NÚÑEZ, I. (Mayo de 1972). Significado y proyecciones del congreso nacional de educación. *Revista de Educación*(39), 47-58.
- NÚÑEZ, I. (Mayo de 1972). Significado y Proyecciones del Congreso Nacional de Educación. (M. d. Pública, Ed.) *Revista de Educación*, 47-51.

- NÚÑEZ, I. (1991). *Las transformaciones de la educación bajo el Régimen Militar* (Vol. I). Santiago: PIIE.
- NÚÑEZ, I. (2003). *La ENU entre dos siglos. Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*. Santiago: LOM ediciones.
- ÑÚÑEZ, I. (1986). *Gremios del Magisterio Setenta Años de Historia 1900-1970*. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones Educativas PIIE.
- PAULINO, G. (2010). Análise do discurso. En D. OLIVEIRA, A. DUARTE, & L. VIEIRA, *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação.
- PIAGET, J. (1983). *El desarrollo de la noción del tiempo en el niño*. Ciudad de México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- PINTO VALLEJOS, J. (2005). *Cuando hicimos historia : la experiencia de la Unidad Popular*. Santiago: LOM Ediciones.
- PINTO VALLEJOS, J. (2005). Hacer la revolución en Chile. En J. PINTO VALLEJOS, *Cuando hicimos historia : la experiencia de la Unidad Popular* (págs. 9-34). Santiago: LOM.
- PINTO, J., & SALAZAR, G. (2002). *Historia contemporánea de Chile* (Vol. V: Niñez y Juventud). Santiago: LOM.
- PINTO, J., CANDINA, A., & LIRA, R. (2010). *Historia contemporánea de Chile* (Vols. II: Actores, identidad y movimiento). (G. SALAZAR, & J. PINTO, Edits.) Santiago: LOM Ediciones.
- PINTOS, J. L. (1995). *Los imaginarios sociales: la nueva construcción de la realidad social*. Madrid: Sal Terrae.
- PINTOS, J. L. (2005). *Construyendo Realidad (es): Los imaginarios sociales*. Recuperado el 23 de Julio de 2009, de Universidad de Santiago de Compostela, Juan Luis Pintos, Libros: <http://www.usc.es/cpolitic/mod/book/view.php?id=786>
- POLLOCK, L. (1990). *Los niños olvidados : relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900*. México: Fondo de Cultura Económica.

- QUINTEROS, R. (2008). Tesis para optar al Grado de Magíster en Estudios Latinoamericanos. *La política educativa de la Unidad Popular (1970 a 1973): El proyecto de la Escuela Nacional Unificada y su relación con el pensamiento educativo de Paulo Freire, José Carlos Mariátegui y Darcy Ribeiro*. Santiago, Chile: Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades, Centro de Estudios Culturales Latinoamericanos.
- RANCIÈRE, J. (1996). *El Desacuerdo. Política y Filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- RANCIÈRE, J. (1996). *El Desacuerdo. Política y Filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- RANCIÈRE, J. (2004). Política, identificación, subjetivación. *Metapolítica*(36).
- RANCIÈRE, J. (2006). Sobre el maestro ignorante. *Archivos Revista de Filosofía*(1), 254-269.
- RANCIÈRE, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- RANCIÈRE, J. (2009). *El reparto de lo sensible. Estética y Política*. Santiago: LOM ediciones.
- ROJAS, J. (2001). Los niños y su historia: un acercamiento conceptual y teórico desde la historiografía. *Pensamiento Crítico, revista electrónica de Historia.*, 1-39.
- ROJAS, J. (2010). *Historia de la Infancia en el Chile Republicano 1810-2010*. Santiago: JUNJI.
- RUBILAR, L. (2004). La Escuela Nacional Unificada. *Extramuros*(3), 56-65.
- RUIZ SCHNEIDER, C. (1997). Educación, Mercado y Privatización. En I. BENZI, & G. VALLEJOS, *Reflexiones sobre las Humanidades y la Universidad*. Santiago: Universidad de Chile, Departamento de Filosofía.
- SALAZAR, G. (Diciembre de 1987). Los dilemas históricos de la Auto-educación popular en Chile: integración o autonomía relativa. *Proposiciones*(15).
- SALAZAR, G. (1990). Ser niño huacho en la historia de Chile. *Proposiciones*.

- SALAZAR, G. (2002). *Historia Contemporánea de Chile* (Vol. V: Niñez y Juventud. Construcción cultural de actores emergentes). (G. SALAZAR, & J. PINTO, Edits.) Santiago: LOM Ediciones.
- SALAZAR, G. (2003). Sobre la situación estratégica del Sujeto Popular. En H. FAZIO, & R. BAÑO (Ed.), *La Unidad Popular treinta años después* (págs. 209-226). Santiago: LOM Ediciones.
- SALAZAR, G. (2009). *Del poder constituyente de asalariados e intelectuales (Chile, siglos XX y XXI)*. Santiago: LOM.
- SALAZAR, G. (2010). *Historia Contemporánea de Chile* (Vols. I: Estado, Legitimidad, Ciudadanía). Santiago: LOM Ediciones.
- SANCHEZ, R., & SOBARZO, M. (2010). El modelo... ¿o el desafío de ser modelo? *Biopolíticas del Sur*, 1-6.
- SATRIANO, C. (2006). Pobreza, políticas públicas y políticas sociales. *Revista Mad*, 60-73.
- SCHUTZ, A. (1970). *Fenomenología y relaciones sociales*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Secretaría ejecutiva de protección social. (2007). *Chile Crece Contigo: sistema de protección integral a la primera infancia*. Santiago: Ministerio de Planificación. Gobierno de Chile.
- STAKE, R. (1994). *Investigación con Estudio de Casos* (Segunda ed.). Madrid: Morata.
- SUAREZ, W., NÚÑEZ, I., VIDELA, L., & JORGE, P. (1971). *Perspectivas de estructuras y funcionamiento de la educación chilena durante el gobierno de la unidad popular : seminario realizado en la cuarta escuela de verano (enero 1971)*. Santiago: Universidad Técnica del Estado.
- SZOT MEZA, J. (2002). RESEÑA DE LA SALUD PUBLICA MATERNO-INFANTIL CHILENA DURANTE LOS ULTIMOS 40 AÑOS: 1960-2000. *Revista chilena de obstetricia y ginecología*, 67(2), 129-135.
- TAYLOR, S., & BOGDAN, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós: Barcelona.

- TEILLIER, J. (1963). *Poemas del país de nunca jamás*. (A. Menedín, Ed.) Santiago: Imprenta Arancibia Hnos.
- TORRES, O. (2009). Niñez, políticas públicas y sociedad civil. *Revista MAD*(3), 17-45.
- TORRES, R. M. (2001). Comunidad de Aprendizaje Repensando lo educativo desde el desarrollo local. *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*. (págs. 1-8). Barcelona: Barcelona Forum.
- TOURAINÉ, A. (2000). *Crítica de la Modernidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- UNICEF. (1989). *Convención Internacional de los Derechos del Niño*. París: Fondo de Naciones Unidas para el Desarrollo de la Infancia, UNICEF.
- UNIDAD POPULAR, C. (1970). *Programa Básico*. Santiago.
- VAN DIJK, T. (2000). *Estudios sobre el discurso. Una aproximación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- VELASCO CRIADO, D. (2009). *Ética y poder político en M. Bakunin*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- VERA, J. P. (Enero - Junio de 2012). La ENU como representación de la lucha político-ideológica durante la Unidad Popular. *Revista Divergencia*(1), 73-94.
- WALZER, M. (1993). *Las Esferas de la Justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ZEMELMAN, H. (2003). La Unidad Popular como construcción de Sociedad. En H. FAZIO, & R. BAÑO (Ed.), *La Unidad Popular treinta años después* (págs. 319-336). Santiago: LOM Ediciones.

ANEXOS

Anexo 1: Política Educacional del gobierno de la Unidad Popular. “El niño único privilegiado”. Discurso de Inicio del año escolar 1971. Salvador Allende. Santiago. Chile.

Anexo 2: Primer Mensaje al Congreso Pleno. “La vía chilena al Socialismo”. Salvador Allende. 21 de Mayo de 1971. Santiago, Chile.

Anexo 3: Segundo Mensaje al Congreso Pleno. Salvador Allende. 21 de Mayo de 1972. Santiago, Chile.

Anexo 4: Tercer Mensaje al Congreso Pleno. Salvador Allende. 21 de Mayo de 1973. Santiago, Chile.

Anexo 5: Informe sobre Escuela Nacional Unificada. Ministerio de Educación Pública. Febrero de 1973. Santiago, Chile.

Anexo 6: Ejemplo primera fase de Análisis de Anexo 5.

Anexo 7: Ejemplo segunda fase de Análisis, Fragmentos de los Anexos 1, 2, 3, 4 y 5.

- Infancia
Desigualdad de origen

Fragmento: Niño único privilegiado

“Como médico, tantas y tantas veces en todas las tribunas, he señalado la tremenda injusticia y lacra social que entraña que en una sociedad injusta, un porcentaje elevado de niños no pueda tener igualdad de posibilidades, de desarrollar sus capacidades, porque sus padres no tuvieron cómo alimentarlo. Si hay algo que señala la injusticia increíble de este sistema, es que en Chile hay 600 mil niños con menor capacidad intelectual, porque no recibieron las proteínas en los primeros meses de su existencia.

Hoy sabemos que el rendimiento intelectual puede ser disminuido hasta en un 40%, cuando el niño recién nacido no se alimenta en condiciones normales. Y por eso, de la misma manera, señalamos que la Escuela es para algunos niños continuación del hogar, pero no los es para la gran mayoría de nuestros niños cuyos padres, lamentablemente, no pueden satisfacer sus preguntas, el porqué, que es lo que siempre dicen los niños frente a los problemas diarios que confrontan.” p.4

Fragmento: Niño único privilegiado

“Un padre analfabeto es un padre que no puede enseñarle el lenguaje al niño ni explicarle siquiera, sencillamente, los procesos del mundo, de la sociedad de la patria. Por ello, nosotros señalamos que la lucha sin cuartel en que estamos empeñados es hacer factible las posibilidades iguales, para que se desarrollen en condiciones similares las capacidades de los niños, al margen de las contingencias de una sociedad injusta, que abre todas las posibilidades a unos pocos y cierra las posibilidades a la inmensa mayoría de nuestros niños.” p.4

Fragmento: Niño único privilegiado

“¿Para qué recordar aquí que llegan a la escuela muchos niños que no supieron del papel, de sus lápices de colores, de los juegos didácticos? De allí que también sea obligación fundamental del Ministerio de Educación acelerar el proceso y avanzar preocupándose más y más de aquellos niños deprimidos culturalmente por las condiciones materiales de existencia de sus padres. ¿Cuántos niños llegan a la escuela sin haber tenido la sensación de una casa, de un hogar? Niños cuyos padres no tienen cómo satisfacer sus mínimas exigencias, niños que chapotean en el barro, caminan a kilómetros a veces en las zonas rurales, llegan hambrientos a escuelas destartadas, donde el maestro se empeña inútilmente para que aprendan; con niños que no pueden retener porque su memoria es inferior a la de otros, de aquellos que se alimentan normalmente.” p.4

Fragmento: Niño único privilegiado

“Al entrar a esta Asamblea, tan significativa y de tan hondo contenido patriótico, me han golpeado los letreros que levantan los niños estudiantes reclamando locales que satisfagan las necesidades mínimas que deben tener los locales de enseñanza.” p.4

Fragmento: Niño único privilegiado

“Señalamos que así como hay en la infancia niños discriminados, el hombre o la mujer no puede alcanzar niveles mínimos educacionales; está marginado de la vida, sobre todo, cuando hoy, más que nunca, se necesita capacitación en las actividades del trabajo cualquiera que estas sean” p.5

Fragmento: Primer mensaje al congreso pleno. La vía chilena al socialismo. 21 de mayo 1971.

“Señores Miembros del Congreso Nacional:

Aquí estoy para incitarles a la hazaña de reconstruir la nación chilena tal como soñamos. Un Chile en el que todos los niños empiecen su vida en igualdad de condiciones, por la atención médica que reciben, por la educación que se les suministra, por lo que comen. Un Chile en que la capacidad creadora de cada hombre y de cada mujer encuentre como florecer, no en contra de los demás, sino en favor de una vida mejor para todos” p.328

Fragmento: Primer mensaje al congreso pleno. La vía chilena al socialismo. 21 de mayo 1971.

“Es movilizar la voluntad de los chilenos para dedicar nuestras manos, nuestras mentes y nuestros sentimientos a la recuperar el pueblo para sí mismos a fin de integrarnos en la civilización de este tiempo como dueños de nuestro destino y herederos del patrimonio de técnicas, de saber, de arte, de cultura. Orientar el país hacia la atención de esas aspiraciones fundamentales es el único modo de satisfacer las necesidades populares, de suprimir diferencias con los más favorecidos. Y, sobre todo, de dar tarea a la juventud, abriéndole amplias perspectivas de una existencia fecunda como edificadora de la sociedad en la que le tocará vivir”. p.330

Fragmento: Primer mensaje al congreso pleno. La vía chilena al socialismo. 21 de mayo 1971.

“hemos conducido una política social destinada a mejorar la alimentación de nuestros niños, a proporcionar atención médica más expedita, a ampliar sustancialmente nuestras capacidades educativas, a iniciar un programa indispensable de construcción de viviendas, a plantear como necesidad nacional urgente una mayor absorción del desempleo” p.339

Fragmento Segundo Mensaje al Congreso Pleno. 1972

“La preocupación relevante del Gobierno Popular por la salud del binomio madre e hijo se expresa en cifras concretas. El programa de alimentación suplementaria entregó 48.000.000 de kilos de leche a toda la población infantil y materna beneficiaria, significando un aumento real del 350% en relación a 1970. La disminución de la mortalidad infantil alcanzó al 10,5% como promedio, disminuyendo en todos los rubros que la componen. Asimismo, el riesgo de la maternidad para la mujer de Chile se atenuó, reduciéndose su mortalidad en 17,6%” p. 423

Fragmento Segundo Mensaje al Congreso Pleno. 1972

“Para los párvulos, el esfuerzo realizado determinó un crecimiento de un 13.7% en relación a 1970, el más alto de los últimos años. Las medidas adoptadas permitieron proporcionar educación básica al 97.9% de la población escolar entre 6 y 14 años. Del total de la población escolar, extendida hasta los 19 años, se logró aumentar la matrícula a más del 50%, lo que representó un incremento de la escolaridad de 9.5% respecto a 1970” p.424

Fragmento Tercer Mensaje al Congreso Pleno. 1973

“Pero nosotros no queremos una economía pretendidamente sana, con desocupación, explotación, injusticia, sometimiento al extranjero y desigualdad extrema en la distribución del ingreso. No queremos una economía con desnutrición y alta mortalidad infantil, incultura y desprecio por la dignidad del hombre. Para nosotros, semejante economía está irremediamente enferma. Los pobladores, los desocupados, los desnutridos no entienden cómo puede ser sano un sistema que los excluye y los somete. No viven de índices, conceptos o palabras de banqueros internacionales. Sienten día a día y saben muy bien qué está sano y qué está irremediamente enfermo” p.520

Fragmento Tercer Mensaje al Congreso Pleno. 1973

“La disciplina social y el esfuerzo consciente deben marcar la ruta del trabajo. Chile exige mayor producción, mayor productividad.

Los anhelos, la capacidad creadora, el talento artístico, la voluntad revolucionaria, la vivencia del propio paisaje, se vierten en el crisol de la patria.

En ese gran crisol se funden la entrega y el anhelo del joven, la mujer y el hombre. En sus brazos, los brazos del pueblo, está Chile y su futuro. Venceremos” p.544

El mañana

Fragmento: Niño único privilegiado

“No olvidemos que los niños y los jóvenes que están aquí, y que van a ingresar a la escuela, al liceo o a la Universidad, serán mañana los hombres del siglo XXI, en donde, indiscutiblemente, el proceso de la producción y del trabajo estará marcado por una alta especialización.” p.6

Fragmento: Niño único privilegiado

“De ahí, entonces, que nosotros no olvidemos esto para recuperar el tiempo perdido; juntar la brecha que nos separa de los países del capitalismo industrial y del socialismo y preparar con pasión patriótica a los niños, para que sean mañana ciudadanos, no sólo en el aspecto de la enseñanza cultural, sino en la transformación interna que haga de ellos los hombres del siglo XXI, con una nueva mentalidad, un nuevo espíritu, una nueva conciencia social.” p.6

Fragmento: Niño único privilegiado

“Estudiantes, jóvenes, niños -los niños que hay aquí quizás no entiendan lo que representa la esperanza que depositamos en ellos- si somos capaces de cambiar los medios materiales de su existencia y el padre o la madre son cada día, por una existencia distinta, más padres y más madres, en el amplio y tierno sentido de la palabra y la escuela es continuación del hogar, tenemos el derecho a pensar que esos niños que ayer no supieron del juego didáctico del papel ni del lápiz, serán los jóvenes del mañana, que con responsabilidad superior estudiarán más, para ser mejores técnicos, mejores obreros, mejores profesionales y mejores técnicos, en una sociedad que no separa a los hombres por títulos universitarios y donde tengan la gran responsabilidad de un trabajo al servicio de todos.” p.14

Fragmento: Niño único privilegiado

“Maestros, maestros de mi patria, he querido conversar con ustedes y decirles cuánto confiamos en su apoyo. Ustedes son depositarios de una tradición que ha colocado al Magisterio chileno en un prestigio reconocido más allá de las fronteras nuestras; ustedes siempre supieron de las horas duras, del esfuerzo y del trabajo desconocido y negado; ustedes tuvieron mártires que inclusive pagaron con sus vidas el hecho de anhelar una vida distinta para los niños; ustedes son el gran filón en que el pueblo confía para hacer posible, con la presencia combatiente de ustedes las grandes transformaciones que anhelamos, porque ustedes son los que forman la mente del niño, que será el ciudadano del mañana.” p.14

Juventud

Fragmento: Primer mensaje al congreso pleno. La vía chilena al socialismo. 21 de mayo 1971.

“Más allá de estas cuestiones básicas se plantea una que desafía a nuestro tiempo como su interrogante esencial: **¿Cómo devolver al hombre, sobre todo al joven,** un sentido de misión que le infunda una nueva alegría de vivir y que confiera dignidad a su existencia? No hay otro camino sino apasionarse en el esfuerzo generoso de realizar grandes tareas impersonales, como autosuperación de la propia condición humana, hasta hoy envilecida por la división entre privilegiados y desposeídos” p.326

Fragmento: Primer mensaje al congreso pleno. La vía chilena al socialismo. 21 de mayo 1971.

“Pero aquí y ahora tenemos la posibilidad y el deber de **desencadenar las energías creadoras, particularmente de la juventud,** para misiones que nos conmuevan más que cualquier otra empresa del pasado.” p.327

Expectativa / Esperanza

Fragmento: Primer mensaje al congreso pleno. La vía chilena al socialismo. 21 de mayo 1971.

“Pocas veces los hombres necesitaron tanto como ahora de fe en sí mismos y en su capacidad de rehacer el mundo, de renovar la vida. Es éste un tiempo inverosímil, que provee los medios materiales para realizar las utopías más generosas del pasado. Sólo nos impide lograrlo el peso de una herencia de codicias, medios y tradiciones institucionales obsoletas. Entre nuestra época y la del hombre liberado en escala planetaria, lo que media es superar esta herencia. Sólo así se podrá convocar **a los hombres a reedificarse** no como productos de un pasado de esclavitud y explotación, sino como realización consciente de sus más nobles potencialidades” p.327

Fragmento Tercer Mensaje al Congreso Pleno. 1973

“El mundo ve en nosotros la realización simultánea de algunas de las más trascendentales aspiraciones que interesan a la civilización actual: la lucha de un pueblo por su dignidad, por liberarse del dominio capitalista extranjero, por acabar con la opresión social de la clase dominante, por avanzar hacia el socialismo con libertades pluralistas y tolerancia de ideas y credos. Es el esfuerzo de un pueblo por dominar, con su conciencia y organización, la violencia interna y las agresiones externas” p. 507

Enemigo

Fragmento Tercer Mensaje al Congreso Pleno. 1973

“**No son los campesinos, hambrientos de pan y de justicia, que se toman** procedimiento que no compartimos- un pedazo de tierra para trabajarla, quienes amenazan la paz. Para ellos, el desarrollo de la revolución significa liberarse de su explotación secular. Son más bien aquellos que no toman nada; porque lo tienen todo, pero que están obsesionados en crear condiciones de una guerra civil, los verdaderos propulsores de la violencia” p.510

Niño escolar

Fragmento Informe Escuela Nacional Unificada. Febrero de 1973

“La Escuela Nacional Unificada se insertará en el área de educación regular del Sistema Nacional y se orientará específicamente a ofrecer atención educativa integral a las **nuevas generaciones de niños y adolescentes**, desde su paso por la Sala Cuna hasta su egreso hacia el trabajo productivo, hacia los estudios superiores o hacia una combinación o alternancia de ambos.” p.72

Fragmento Informe Escuela Nacional Unificada. Febrero de 1973

“5.1.1. **Los niños de 0 a 6 años** estarán atendidos por las Salas Cunas y Jardines Infantiles. Cualquiera sea su dependencia administrativa, estos organismos estarán sujetos a la tuición técnica del Ministerio de Educación en lo referente a sus actividades educativas, a la eficiencia y calidad de su personal y, en general, a la conducción científica del **proceso de desarrollo del niño** en la más importante fase de su existencia.” p77

Fragmento Informe Escuela Nacional Unificada. Febrero de 1973

“Las acciones que se promueven para expandir la atención y mejorar cualitativamente la educación en este nivel, adquieren gran importancia, **dada la creciente participación de la mujer en las tareas de la producción**, que la obligan a abandonar parcialmente las responsabilidades inherentes al hogar. Este fenómeno se acentuará más aún en los próximos años.

Fragmento Informe Escuela Nacional Unificada. Febrero de 1973

El contenido de la educación parvularia debe constituir la base fundamental del proceso integral de **formación del individuo**. Deberá crearse la máxima articulación entre ésta y la educación general y politécnica.

Fragmento Informe Escuela Nacional Unificada. Febrero de 1973

5.1.2. **La acción de la educación parvularia se extenderá más allá de los propios niños para llegar a los padres, a la familias y a la comunidad**, mediante programas integrados y permanentes de educación familiar”. p.77-78

Participación

Fragmento: Niño único privilegiado

“Quiero destacar la importancia que él tiene, ya que nosotros queremos hacer presente cuánta significación tiene y tendrá la presencia de **ustedes**, en los procesos de transformación política, económica y social, por los cuales luchamos. Quiero, una vez más, hacer presente que estos profundos procesos de cambios a que Chile está abocado, sólo podrán realizarse con el **apoyo integral de la comunidad**, sobre la base del esfuerzo de un **pueblo consciente**, disciplinado, heroico en el trabajo, en la creación, y, por ello, indiscutiblemente que hay que destacar **la importancia que tendrá la escuela y el maestro**, sobre todo, frente a las dificultades que tendremos, porque hacer cambios es herir intereses y en el camino nuestro es el más duro, ya que

tendremos que realizarlo dentro de los marcos de una legalidad democrática y burguesa, con el respeto integral a la personalidad humana y a los derechos sociales, frente a sectores que no trepidan en crear toda clase de dificultades a este Gobierno, pero que serán vencidas por la unidad, por la entereza por la decisión y por la voluntad revolucionaria del pueblo”

Fragmento: Niño único privilegiado

Para nosotros, toda sociedad debe ser una escuela, y la escuela debe ser parte integrante de esa gran escuela que debe ser la sociedad, pero no la tradicional, introvertida, satisfecha de una enseñanza que puede ser bien impartida, pero que no traspasa más allá de sus muros; porque pensamos en la escuela abierta, integrada a los procesos que la inquietan, preocupan e interesan a la comunidad. Eso es lo que anhelamos y eso es lo que saldrá del debate democrático que tendrán maestros, padres y alumnos, para hacer posible que esa reforma educacional que anhelamos sea el producto de una comunidad, comprendiendo la trascendencia que ella tendrá en el proceso del desarrollo de nuestra patria.

Fragmento: Niño único privilegiado

Pensamos que este proceso de discusión de los problemas educacionales, tal como lo hemos señalado, forma parte de una concepción amplia y auténtica de una verdadera democracia, en donde la mayoría del pueblo participe permanentemente y no sólo en forma ocasional, como ocurre hoy día, en donde el pueblo todavía es citado tan sólo en los actos electorarios. Nosotros ya hemos roto en gran parte esto, pero reconocemos que es fundamental avanzar, avanzar mucho más, y hacer que el pueblo esté presente en la etapa de construcción y realización, en las decisiones, en la acción, en la vigilancia y en el control de las actividades productivas, educacionales y en la acción del Gobierno. Sólo así justificaremos lo que sostuvimos a lo largo de nuestras luchas cuando dijimos que el pueblo sería Gobierno. Y el pueblo será Gobierno cuando participe activamente en todas las actividades nacionales.

Fragmento: Niño único privilegiado

“Para hacer posible esa concepción democrática, debemos comenzar para establecer la igualdad de posibilidades para las nuevas generaciones. Nadie, menos yo que soy médico, puede sostener que todos los hombres son iguales. Y al decir hombre empleo genéricamente esta expresión. De lo que se trata es de darles las posibilidades a fin de que todos tengan la misma oportunidad y dependerá, por cierto, de las condiciones individuales de cada cual, el que esta posibilidad sea mejor aprovechada o desechada. No se trata, entonces, tan sólo de que nosotros luchemos por los cambios, que implican que los medios de producción, en el nivel fundamental del desarrollo económico del país, pertenezcan a la comunidad, como lo hemos planteado al señalar la necesidad imperiosa de crear el área de capital social. Se trata de que, además, luchemos por hacer posible una distribución equitativa de los ingresos para evitar las injusticias de los grandes desniveles de un régimen y un sistema, que da a tan pocos, tanto, y que da tan poco a la mayoría. Luchamos porque el hombre y la mujer de Chile, el joven, el niño y el anciano tengan derecho al acceso que les permitan alcanzar los niveles de consumo necesarios para satisfacer las necesidades esenciales. Señalamos que nuestro pueblo, más que centenariamente tiene hambre de pan, hambre material y hambre espiritual.

Queremos igualdad para el desarrollo de las capacidades, igualdad de posibilidades, repito, y hay

que señalar que esto no ocurre en el sistema que queremos transformar, porque nadie ignora, de los que están aquí que son maestros y profesionales, que por desgracia esta capacidad está ligada a las condiciones materiales de existencia.”

Fragmento: Niño único privilegiado

“Al entrar a esta Asamblea, tan significativa y de tan hondo contenido patriótico, me han golpeado los letreros que levantan los niños estudiantes reclamando locales que satisfagan las necesidades mínimas que deben tener los locales de enseñanza.”

Fragmento: Niño único privilegiado

“No olvidemos que los niños y los jóvenes que están aquí, y que van a ingresar a la escuela, al liceo o a la Universidad, serán mañana los hombres del siglo XXI, en donde, indiscutiblemente, el proceso de la producción y del trabajo estará marcado por una alta especialización.”

Fragmento: Niño único privilegiado

“De ahí, entonces, que nosotros no olvidemos esto para recuperar el tiempo perdido; juntar la brecha que nos separa de los países del capitalismo industrial y del socialismo y preparar con pasión patriótica a los niños, para que sean mañana ciudadanos, no sólo en el aspecto de la enseñanza cultural, sino en la transformación interna que haga de ellos los hombres del siglo XXI, con una nueva mentalidad, un nuevo espíritu, una nueva conciencia social.”

Fragmento: Niño único privilegiado

“En la enseñanza parvularia se ha acrecentado en un 18% la población atendida, en relación a 1970, lo que significa 10.000 nuevos niños que tendrán educación parvularia. En la enseñanza general y básica, el incremento alcanza a 140.000 niños. En la enseñanza media hay un aumento promedio en un 15%, lo que significa 50,000 alumnos más con respecto al año 1970. En el nivel universitario, el ingreso al primer año ha aumentado en un 83%, siendo posible que se eleve aún más. La matrícula total ha alcanzado un incremento de 28%. En el año de 1969-70 este aumento fue sólo de un 8%. El presupuesto universitario aumentó en un 24% en valores reales.”

Fragmento: Niño único privilegiado

“Concebimos al educador como un trabajador social y agente consciente y preparado en los grandes cambios, especialmente en las comunidades más deprimidas, en que el mejoramiento social y familiar es condición de un eficiente trabajo pedagógico. Nominamos al año 1971 el año de la democracia educacional. Proponemos las siguientes ideas como tareas nuevas, a fin de afianzar esta democratización o como desarrollo de lo que anteriormente hemos dicho: plena autoridad administrativa y técnica a los consejos de profesores, convertidos en consejo de trabajadores de la educación.

Formación en cada establecimiento de los consejos de comunidad escolar, firmado por representantes de los trabajadores de la enseñanza, padres y apoderados; juntas de vecinos, sindicatos, organismos culturales y estudiantiles cuando proceda, para preocuparse de la marcha general del establecimiento y de sus relaciones con la comunidad respectiva.

Entendemos esta participación como expresiva del proceso de democratización general del país.”

p.135-136

Fragmento: Niño único privilegiado

“Estudiantes, jóvenes, niños -los niños que hay aquí quizás no entiendan lo que representa la esperanza que depositamos en ellos- si somos capaces de cambiar los medios materiales de su existencia y el padre o la madre son cada día, por una existencia distinta, más padres y más madres, en el amplio y tierno sentido de la palabra y la escuela es continuación del hogar, tenemos el derecho a pensar que esos niños que ayer no supieron del juego didáctico del papel ni del lápiz, serán los jóvenes del mañana, que con responsabilidad superior estudiarán más, para ser mejores técnicos, mejores obreros, mejores profesionales y mejores técnicos, en una sociedad que no separa a los hombres por títulos universitarios y donde tengan la gran responsabilidad de un trabajo al servicio de todos. p.137-138”

Fragmento: Niño único privilegiado

“Maestros, maestros de mi patria, he querido conversar con ustedes y decirles cuánto confiamos en su apoyo. Ustedes son depositarios de una tradición que ha colocado al Magisterio chileno en un prestigio reconocido más allá de las fronteras nuestras; ustedes siempre supieron de las horas duras, del esfuerzo y del trabajo desconocido y negado; ustedes tuvieron mártires que inclusive pagaron con sus vidas el hecho de anhelar una vida distinta para los niños; ustedes son el gran filón en que el pueblo confía para hacer posible, con la presencia combatiente de ustedes las grandes transformaciones que anhelamos, porque ustedes son los que forman la mente del niño, que será el ciudadano del mañana.”

Fragmento: Primer mensaje al congreso pleno. La vía chilena al socialismo. 21 de mayo 1971.

“Sea por iniciativa del Parlamento, sea por propuesta del Ejecutivo, sea por iniciativa conjunta de los dos poderes, sea con apelación legal al fundamento de todo poder, que es la soberanía popular expresada en consulta plebiscitaria.” p.324.

Fragmento: Primer mensaje al congreso pleno. La vía chilena al socialismo. 21 de mayo 1971.

“La ordenación interna de todas las sociedades bajo la hegemonía de los desposeídos, la modificación de las relaciones de intercambio internacional exigidas por los pueblos expoliados, tendrán como consecuencia no sólo liquidar la miseria y el atraso de los pobres, sino liberar a los países poderosos de su condena al despotismo. Así como la emancipación del esclavo libera al amo, así la construcción socialista con que se enfrentan los pueblos de nuestro tiempo tiene sentido tanto para las naciones desheredadas como para las privilegiadas, ya que unas y otras arrojarán las cadenas que degradan su sociedad.” p.327-328

Fragmento: Primer mensaje al congreso pleno. La vía chilena al socialismo. 21 de mayo 1971.

“Señores Miembros del Congreso Nacional:
Aquí estoy para incitarles a la hazaña de reconstruir la nación chilena tal como soñamos. Un Chile en el que todos los niños empiecen su vida en igualdad de condiciones, por la atención médica que reciben, por la educación que se les suministra, por lo que comen. Un Chile en que la capacidad creadora de cada hombre y de cada mujer encuentre como florecer, no en contra de los demás, sino en favor de una vida mejor para todos” p.328

Fragmento: Primer mensaje al congreso pleno. La vía chilena al socialismo. 21 de mayo 1971.

“En términos más directos, nuestra tarea es definir y poner en práctica como la vía chilena al

socialismo, un modelo nuevo de Estado, de economía y de sociedad, centrada en el hombre, sus necesidades y sus aspiraciones. Para eso es preciso el coraje de los que osaron repensar el mundo como un proyecto al servicio del hombre. No existen experiencias anteriores que podamos usar como modelo, tenemos que desarrollar la teoría y la práctica de nuevas formas de organización social, política y económica, tanto para la ruptura con el subdesarrollo como para la creación socialista.” p.328-329

Fragmento: Primer mensaje al congreso pleno. La vía chilena al socialismo. 21 de mayo 1971.

“En nombre de la reconstrucción socialista de la sociedad chilena ganamos las elecciones presidenciales y confirmamos nuestra victoria en la elección de regidores. Esta es nuestra bandera, en torno a la cual movilizaremos políticamente al pueblo como el actor de nuestro proyecto y como legitimador de nuestra acción” p. 329

Fragmento: Primer mensaje al congreso pleno. La vía chilena al socialismo. 21 de mayo 1971.

“Pero el pueblo necesita abrigar sus familias en casas decentes, con un mínimo de facilidades higiénicas, educar a sus hijos en escuelas que no hayan sido hechas sólo para pobres, comer lo suficiente en cada día del año, el pueblo necesita trabajo, amparo en la enfermedad y en la vejez, respeto a su personalidad. Eso es lo que aspiramos a dar en un plazo previsible a todos los chilenos. Lo que ha sido negado a América Latina a lo largo de dos siglos. Lo que algunas naciones empiezan a garantizar ahora a toda su población.” p.330

Fragmento: Primer mensaje al congreso pleno. La vía chilena al socialismo. 21 de mayo 1971.

“El nuevo orden institucional responderá al postulado que legitima y orienta nuestra acción: transferir a los trabajadores y al pueblo en su conjunto el poder político y el poder económico. Para hacerlo posible es prioritaria la propiedad social de los medios de producción fundamentales.” p.332

Fragmento: Primer mensaje al congreso pleno. La vía chilena al socialismo. 21 de mayo 1971.

“En consecuencia, el Gobierno Popular inspira su política en una premisa artificialmente negada por algunos: la existencia de clases y sectores sociales con intereses antagónicos y excluyentes, y la existencia de un nivel político desigual en el seno de una misma clase o sector” p.333

Anexo 8: Ejemplo tercera fase de Análisis, con relación al objetivo específico número uno de la investigación. Fragmentos de los Anexos 1, 2, 3, 4 y 5.

Análisis OE 1: Infancia y Niñez

Fragmento 5: Primer mensaje al congreso pleno. La vía chilena al socialismo. 21 de mayo 1971.
“Señores Miembros del Congreso Nacional:
Aquí estoy para incitarles a la hazaña de reconstruir la nación chilena tal como soñamos. Un Chile en el que todos los niños empiecen su vida en igualdad de condiciones, por la atención médica que reciben, por la educación que se les suministra, por lo que comen. Un Chile en que la capacidad creadora de cada hombre y de cada mujer encuentre como florecer, no en contra de los demás, sino en favor de una vida mejor para todos” p.328

Bios y Zoe de la infancia

Fragmento 1: Discurso de inicio del año escolar: “Niño único privilegiado”. Julio, 1971.”. Julio, 1971.
“Como médico, tantas y tantas veces en todas las tribunas, he señalado la tremenda injusticia y lacra social que entraña que en una sociedad injusta, un porcentaje elevado de niños no pueda tener igualdad de posibilidades, de desarrollar sus capacidades, porque sus padres no tuvieron cómo alimentarlo. Si hay algo que señala la injusticia increíble de este sistema, es que en Chile hay 600 mil niños con menor capacidad intelectual, porque no recibieron las proteínas en los primeros meses de su existencia.
Hoy sabemos que el rendimiento intelectual puede ser disminuido hasta en un 40%, cuando el niño recién nacido no se alimenta en condiciones normales. Y por eso, de la misma manera, señalamos que la Escuela es para algunos niños continuación del hogar, pero no los es para la gran mayoría de nuestros niños cuyos padres, lamentablemente, no pueden satisfacer sus preguntas, el porqué, que es lo que siempre dicen los niños frente a los problemas diarios que confrontan.” p.4

Fragmento 2: Discurso de inicio del año escolar: “Niño único privilegiado”. Julio, 1971.
“Un padre analfabeto es un padre que no puede enseñarle el lenguaje al niño ni explicarle siquiera, sencillamente, los procesos del mundo, de la sociedad de la patria. Por ello, nosotros señalamos que la lucha sin cuartel en que estamos empeñados es hacer factible las posibilidades iguales, para que se desarrollen en condiciones similares las capacidades de los niños, al margen de las contingencias de una sociedad injusta, que abre todas las posibilidades a unos pocos y cierra las posibilidades a la inmensa mayoría de nuestros niños.” p.4

Fragmento 7: Segundo Mensaje al Congreso Pleno. 1972
“La preocupación relevante del Gobierno Popular por la salud del binomio madre e hijo se expresa en cifras concretas. El programa de alimentación suplementaria entregó 48.000.000 de kilos de leche a toda la población infantil y materna beneficiaria, significando un aumento real del 350% en relación a 1970. La disminución de la mortalidad infantil alcanzó al 10,5% como promedio, disminuyendo en todos los rubros que la componen. Asimismo, el riesgo de la maternidad para la mujer de Chile se atenuó, reduciéndose su mortalidad en 17,6%” p. 423

Fragmento 8: Tercer Mensaje al Congreso Pleno. 1973
“Pero nosotros no queremos una economía pretendidamente sana, con desocupación, explotación, injusticia, sometimiento al extranjero y desigualdad extrema en la distribución del ingreso. No queremos una economía con desnutrición y alta mortalidad infantil, incultura y desprecio por la dignidad del hombre. Para nosotros, semejante economía está

irremediamente enferma. Los pobladores, los desocupados, los desnutridos no entienden cómo puede ser sano un sistema que los excluye y los somete. No viven de índices, conceptos o palabras de banqueros internacionales. Sienten día a día y saben muy bien qué está sano y qué está irremediamente enfermo” p.520

El mañana

Fragmento 9: Discurso de inicio del año escolar: “Niño único privilegiado”. Julio, 1971.

“No olvidemos que los niños y los jóvenes que están aquí, y que van a ingresar a la escuela, al liceo o a la Universidad, serán mañana los hombres del siglo XXI, en donde, indiscutiblemente, el proceso de la producción y del trabajo estará marcado por una alta especialización.” p.6

Fragmento 10: Discurso de inicio del año escolar: “Niño único privilegiado”. Julio, 1971.

“De ahí, entonces, que nosotros no olvidemos esto para recuperar el tiempo perdido; juntar la brecha que nos separa de los países del capitalismo industrial y del socialismo y preparar con pasión patriótica a los niños, para que sean mañana ciudadanos, no sólo en el aspecto de la enseñanza cultural, sino en la transformación interna que haga de ellos los hombres del siglo XXI, con una nueva mentalidad, un nuevo espíritu, una nueva conciencia social.” p.6

Fragmento 11: Discurso de inicio del año escolar: “Niño único privilegiado”. Julio, 1971.

“Maestros, maestros de mi patria, he querido conversar con ustedes y decirles cuánto confiamos en su apoyo. Ustedes son depositarios de una tradición que ha colocado al Magisterio chileno en un prestigio reconocido más allá de las fronteras nuestras; ustedes siempre supieron de las horas duras, del esfuerzo y del trabajo desconocido y negado; ustedes tuvieron mártires que inclusive pagaron con sus vidas el hecho de anhelar una vida distinta para los niños; ustedes son el gran filón en que el pueblo confía para hacer posible, con la presencia combatiente de ustedes las grandes transformaciones que anhelamos, porque ustedes son los que forman la mente del niño, que será el ciudadano del mañana.” p.14

Juventud

Fragmento 12: Primer mensaje al congreso pleno. La vía chilena al socialismo. 21 de mayo 1971.

“Más allá de estas cuestiones básicas se plantea una que desafía a nuestro tiempo como su interrogante esencial: ¿Cómo devolver al hombre, sobre todo al joven, un sentido de misión que le infunda una nueva alegría de vivir y que confiera dignidad a su existencia? No hay otro camino sino apasionarse en el esfuerzo generoso de realizar grandes tareas impersonales, como autosuperación de la propia condición humana, hasta hoy envilecida por la división entre privilegiados y desposeídos” p.326

Fragmento 13: Primer mensaje al congreso pleno. La vía chilena al socialismo. 21 de mayo 1971.

“Pero aquí y ahora tenemos la posibilidad y el deber de desencadenar las energías creadoras, particularmente de la juventud, para misiones que nos conmuevan más que cualquier otra empresa del pasado.” p.327

Expectativa / Esperanza

Fragmento 14: Primer mensaje al congreso pleno. La vía chilena al socialismo. 21 de mayo 1971.

“Es movilizar la voluntad de los chilenos para dedicar nuestras manos, nuestras mentes y nuestros sentimientos a la recuperar el pueblo para sí mismos a fin de integrarnos en la civilización de este tiempo como dueños de nuestro destino y herederos del patrimonio de técnicas, de saber, de arte, de cultura. Orientar el país hacia la atención de esas aspiraciones fundamentales es el único modo de satisfacer las necesidades populares, de suprimir diferencias con los más favorecidos. Y, sobre todo, de dar tarea a la juventud, abriéndole amplias perspectivas de una existencia fecunda como edificadora de la sociedad en la que le tocará vivir”. p.330

Fragmento 15: Primer mensaje al congreso pleno. La vía chilena al socialismo. 21 de mayo 1971.

“Pocas veces los hombres necesitaron tanto como ahora de fe en sí mismos y en su capacidad de rehacer el mundo, de renovar la vida. Es éste un tiempo inverosímil, que provee los medios materiales para realizar las utopías más generosas del pasado. Sólo nos impide lograrlo el peso de una herencia de codicias, medios y tradiciones institucionales obsoletas. Entre nuestra época y la del hombre liberado en escala planetaria, lo que media es superar esta herencia. Sólo así se podrá convocar a los hombres a reedificarse no como productos de un pasado de esclavitud y explotación, sino como realización consciente de sus más nobles potencialidades” p.327

Fragmento 16: Tercer Mensaje al Congreso Pleno. 1973

“El mundo ve en nosotros la realización simultánea de algunas de las más trascendentales aspiraciones que interesan a la civilización actual: la lucha de un pueblo por su dignidad, por liberarse del dominio capitalista extranjero, por acabar con la opresión social de la clase dominante, por avanzar hacia el socialismo con libertades pluralistas y tolerancia de ideas y credos. Es el esfuerzo de un pueblo por dominar, con su conciencia y organización, la violencia interna y las agresiones externas” p. 507

Fragmento 17: Tercer Mensaje al Congreso Pleno. 1973

“En ese gran crisol se funden la entrega y el anhelo del joven, la mujer y el hombre. En sus brazos, los brazos del pueblo, está Chile y su futuro. Venceremos” p.544

Niño y niña escolar

Fragmento 18: Segundo Mensaje al Congreso Pleno. 1972

“Para los párvulos, el esfuerzo realizado determinó un crecimiento de un 13.7% en relación a 1970, el más alto de los últimos años. Las medidas adoptadas permitieron proporcionar educación básica al 97.9% de la población escolar entre 6 y 14 años. Del total de la población escolar, extendida hasta los 19 años, se logró aumentar la matrícula a más del 50%, lo que representó un incremento de la escolaridad de 9.5% respecto a 1970” p.424

Fragmento 19: Informe Escuela Nacional Unificada. Febrero de 1973

“La Escuela Nacional Unificada se insertará en el área de educación regular del Sistema Nacional y se orientará específicamente a ofrecer atención educativa integral a las nuevas

generaciones de niños y adolescentes, desde su paso por la Sala Cuna hasta su egreso hacia el trabajo productivo, hacia los estudios superiores o hacia una combinación o alternancia de ambos.” p.72

Fragmento 20: Informe Escuela Nacional Unificada. Febrero de 1973

“5.1.1. Los niños de 0 a 6 años estarán atendidos por las Salas Cunas y Jardines Infantiles. Cualquiera sea su dependencia administrativa, estos organismos estarán sujetos a la tuición técnica del Ministerio de Educación en lo referente a sus actividades educativas, a la eficiencia y calidad de su personal y, en general, a la conducción científica del proceso de desarrollo del niño en la más importante fase de su existencia.” p77

Fragmento 21: Informe Escuela Nacional Unificada. Febrero de 1973

“Las acciones que se promueven para expandir la atención y mejorar cualitativamente la educación en este nivel, adquieren gran importancia, dada la creciente participación de la mujer en las tareas de la producción, que la obligan a abandonar parcialmente las responsabilidades inherentes al hogar. Este fenómeno se acentuará más aún en los próximos años.

Fragmento 22: Informe Escuela Nacional Unificada. Febrero de 1973

El contenido de la educación parvularia debe constituir la base fundamental del proceso integral de formación del individuo. Deberá crearse la máxima articulación entre ésta y la educación general y politécnica.

Fragmento 23: Informe Escuela Nacional Unificada. Febrero de 1973

5.1.2. La acción de la educación parvularia se extenderá más allá de los propios niños para llegar a los padres, a la familias y a la comunidad, mediante programas integrados y permanentes de educación familiar”. p.77-78

Matices

Fragmento 24: Discurso de inicio del año escolar: “Niño único privilegiado”. Julio, 1971.

“Señalamos que así como hay en la infancia niños discriminados, el hombre o la mujer no puede alcanzar niveles mínimos educacionales; está marginado de la vida, sobre todo, cuando hoy, más que nunca, se necesita capacitación en las actividades del trabajo cualquiera que estas sean” p.5

Fragmento 25: Discurso de inicio del año escolar: “Niño único privilegiado”. Julio, 1971.

“Estudiantes, jóvenes, niños -los niños que hay aquí quizás no entiendan lo que representa la esperanza que depositamos en ellos- si somos capaces de cambiar los medios materiales de su existencia y el padre o la madre son cada día, por una existencia distinta, más padres y más madres, en el amplio y tierno sentido de la palabra y la escuela es continuación del hogar, tenemos el derecho a pensar que esos niños que ayer no supieron del juego didáctico del papel ni del lápiz, serán los jóvenes del mañana, que con responsabilidad superior estudiarán más, para ser mejores técnicos, mejores obreros, mejores profesionales y mejores técnicos, en una sociedad que no separa a los hombres por títulos universitarios y donde tengan la gran responsabilidad de un trabajo al servicio de todos.” p.14