



UNIVERSIDAD DE CHILE  
Facultad de Filosofía y Humanidades  
Departamento de Estudios Pedagógicos

Seminario de Título. Educación y patrimonio: los Centros Educativos como lugares de memoria bajo el contexto neoliberal chileno.

*¿Cómo llegué aquí?*

**Las humanidades en el sistema educacional chileno**  
**De la República al neoliberalismo**

Informe de grado para optar al título de Licenciado en Pedagogía en Educación Media en Asignaturas Científico-Humanistas, mención Lenguaje y Comunicación.

Diego Alejandro Núñez Madriaga

Profesora guía Leonora Reyes Jedlicki

Santiago de Chile 2023.

## Resumen

El presente informe consiste en, a partir de un “relato de experiencia” de mi época escolar, analizar el devenir de las humanidades en el sistema educacional chileno. Para esto, me centraré en el papel que han tenido los liceos secundarios tradicionales en el país, específicamente el Instituto Nacional. Este trabajo es un intento de hacer memoria en torno a los procesos que llevaron a encontrarme en dicho establecimiento en un momento histórico determinado. Para dicho propósito, me centraré tanto en la historia de los liceos secundarios como en el discurso institucional que los permea.

El foco está puesto en el rol de las humanidades desde los cimientos de la República hasta la actualidad. Así mismo, en su valoración histórica y los procesos de transformación en torno y a partir de ellas. La inquietud principal que busco abordar es entender el porqué de que la educación humanista haya estado históricamente relacionada con el elitismo intelectual y el sexismo en la estructuración del sistema educacional.

La idea de este informe será reconstruir una memoria que no ha estado en el centro de la discusión política, pero que resulta fundamental para pensar en el presente y el futuro de la educación en nuestro país.

**Palabras clave:** Humanidades, Liceos tradicionales, Elitismo intelectual, Educación sexista.

## Índice

<b>Introducción: Perspectiva autobiográfica y acción patrimonial.....</b>	<b>3</b>
<b>Experiencia del relego institucional .....</b>	<b>5</b>
<b>Capítulo Único: ¿Qué pasó con las humanidades? .....</b>	<b>11</b>
<b>1.1 La educación para las élites y el plan de estudios humanistas .....</b>	<b>16</b>
<b>1.2 La educación sexista: ¿en manos de quiénes están las humanidades? .....</b>	<b>20</b>
<b>1.3 La apertura del liceo tradicional .....</b>	<b>24</b>
<b>1.4 La política neoliberal y la <i>muerte</i> de las humanidades .....</b>	<b>26</b>
<b>Conclusiones .....</b>	<b>32</b>
<b>Bibliografía .....</b>	<b>35</b>

## **Introducción: Perspectiva autobiográfica y acción patrimonial**

Estudiar el patrimonio de una institución puede resultar una tarea no tan simple si pensamos que son muchos los relatos que la rodean. En esta ocasión me centraré en mi experiencia para dar testimonio de lo que fue habitar el Instituto Nacional durante los años en que fui estudiante. Creo que arrastro una responsabilidad muy importante al meterme en la historia de un liceo que se fundó al mismo tiempo que la República chilena. ¿Por qué tan importante? Más que por el valor histórico en sí mismo, la responsabilidad radica en saber elegir con qué foco será narrada esta historia.

La perspectiva central estará puesta en mi propia experiencia, los momentos que me marcaron y que me formaron. Todo aquel que haya cursado en el Instituto, sabe lo que es estar ahí. Sin duda, un contexto muy particular y fuera de lo normal. Pero, ¿qué valor tendrá la experiencia para graficar una historia tan extensa? Creo que el patrimonio de cualquier institución no radica netamente en su valor histórico, sino que, por sobre todo, en las personas que formaron parte de esta historia. Personas que, en muchos casos, pueden no tener rostro, pero forjan el devenir del lugar en donde estuvieron. En este sentido, la importancia del valor autobiográfico está en que este puede dar testimonio de elementos que no se encuentran necesariamente en la historia oficial. Algo así como ampliar el discurso de una institución determinada.

La escritura autobiográfica tiene un gran valor por sí misma, pues es a partir de su narrativa que se puede “comprender algo humano, personal o colectivo” (Bolívar, 2002, p. s/n). Se deja de poner el foco en el discurso hegemónico o netamente institucional, y se centra en las personas y sus distintas experiencias. Si bien dicha experiencia es subjetiva, y hay quienes pueden asegurar que esta está empañada por otro tipo de discursos – ideológicos, moralistas, etc. –, eso es lo que la hace tan relevante. No se deja llevar por la racionalidad positivista con la que se construye la historia oficial, sino que asume toda la responsabilidad de los procesos humanos. ¿Será mi sólo relato suficiente como para dar cuenta de una realidad particular? Ciertamente no, pero es el resultado de algo, y ese es el fin que estoy buscando: dar cuenta de los procesos que me llevaron a que un discurso como el mío fuese esbozado.

¿Por qué la necesidad de una perspectiva distinta a la “oficial”? No es el simple hecho de ampliar la visión que se tiene con respecto a esta institución en particular, sino entender que los discursos que la permean se forjaron en desmedro de otros. La memoria patrimonial del Instituto Nacional nace y se mantiene en torno a ciertos procesos históricos. Sin embargo, ¿qué

hay tras estos? ¿Será que otros focos o actores no tienen cabida o fueron simplemente omitidos? Estas son preguntas que nos permiten abrir el análisis de los paradigmas tradicionales. Pero, por sobre todo, es necesario comprender que el campo de la memoria es conflictivo y que esta está en una disputa constante – punto que será tratado más adelante –. Rescatar lo que se encuentra por los bordes del discurso oficial será fundamental para este trabajo.

De esta forma, a continuación expongo mis vivencias dentro de la institución, buscando plasmar todos los matices con los que me encontré durante los años que cursé en ella. El discurso que presento lo he podido comentar con mucha gente, y en general se repite. *¿Por qué nuestra experiencia choca con los ideales institucionales?*

## Experiencia del relego institucional

Que su hijo entrara al “primer foco de luz de la nación” fue todo un logro para mis padres. En aquel momento lo vieron como una forma de ascenso social. De vivir en la periferia rural de la capital, a ir todos los días al centro mismo de esta. Yo, con 12 años, no entendía muy bien el gran cambio que esto significaría en mi vida. Acostumbrado a estar en un colegio donde era el alumno destacado y participaba en cual evento hubiese, choqué con una realidad completamente distinta. Recuerdo entusiasmado la primera vez que fui al liceo. Era el 2010, y entraba a esa enorme mole de cemento que se erige en el corazón de la capital. Algo abrumador. Lo sublime, diría Kant.

En ese entonces, dudo si se seguirá haciendo, existía una tradición que, mirándola en retrospectiva, era bastante militarizada. La “semana institutana” la llamaban. Consistía en que todos los alumnos que entraban ese año a 7mo básico debían ingresar una semana antes, para que se les hiciera un recorrido histórico del Liceo. Cómo fue su fundación, cuántas personas importantes para la historia de este país estudiaron ahí. Recuerdo estar completamente disociado entrando a algo así como el Hall de la Fama de los presidentes institutanos. Un pasillo que daba a la biblioteca, donde se veían las fotos de dichos presidentes en grandes y antiguos marcos. Luego de un largo discurso que elevaba la “gloria” de la institución, la persona que nos estaba guiando dice “espero que la foto de alguno de ustedes esté aquí algún día”. Y, no voy a mentir, en ese momento quise ser presidente de Chile.

Luego de esto comenzó el adoctrinamiento. Parados en el patio central del liceo aprendiéndonos el himno del colegio – el cual hoy en día olvidé por completo –. Posteriormente, la llegada de profesores que aseguraban que éramos los mejores, la élite intelectual del país. Y seguramente fue así... hace muchos años. Recuerdo la presión que sentí después de esa semana. Yo, un niño de 12 años que tenía que recorrer la mitad de la ciudad para llegar a su colegio, era, según los profesores y directivos del colegio, el representante de algo enorme. Doscientos años de historia, y la columna vertebral de nuestra historia nacional.

Al día de hoy son difusas las imágenes que tengo sobre esos primeros años. Creo que el tiempo me hizo borrar gran parte de los momentos que viví. Sin embargo, sería ingrato si dijera que mi estadía por el Instituto Nacional fue completamente mala. Gracias a mezclarme con personas de todas partes de Santiago pude empezar a conocer el mundo. Yo, que soy de la 3ra o 4ta generación de mi familia viviendo en Padre Hurtado. Pero siempre me sentí fuera de

lugar. Me gustaba todo lo que significaba para mi entorno que estuviera ahí. Mis tías aseguraban que yo era “el más inteligente de la familia”. Pero siempre me sentí fuera de lugar.

La enseñanza principal que propugnaba el Liceo era la alta competitividad. Desde esa primera semana donde nos ponían como meta llegar a ser Presidente de Chile, me vi inmerso en un ambiente hostil, completamente distinto al que estaba acostumbrado. Si bien existía algo parecido a la amistad en ese lugar desierto, pienso que era un intento de todos por sobrevivir. Pero, y lo pude ver muchas veces, esas mismas personas que decían ser tus amigos, en el momento que podían, te pisaban. Así nos educaron: pasar por encima del resto sin importar nada. Ganar, ganar, ganar. Esa era la consigna.

Sería hipócrita de mi parte decir que no hice trampa en algún momento para lograr mi objetivo. Pero era eso o nada. Con los años aprendí a hacerme más duro para sobrevivir en esa selva. Pero me seguí sintiendo infeliz.

He podido conversar sobre estos temas con amigos o personas conocidas que estuvieron ahí, y siempre el relato se repite. Aquí me pregunto, ¿dónde estaba el Liceo en todo esto? Premiando a quienes lograban cuadrarse con el pensamiento institucional. Y, creo que, hasta cierto punto, puedo entender esta ausencia. Setecientos niños por nivel, seis niveles. O te las ingenias o te vas. No hay tiempo para lamentarse. El mundo es hostil, y aquí te enseñamos a triunfar. Recuerda que el mundo es para los vencedores. Ganar, ganar, ganar.

Como dije más arriba, no tengo muchos recuerdos de esos primeros años en el Liceo. El 2011 vi unas luces de algo nuevo con las movilizaciones, pero aquello terminó y de vuelta a la realidad. En este punto ya comencé a alejarme de los compañeros con los que había compartido recién entrando al Instituto. Se dejaron llevar por esta identidad institutana que jamás me hizo sentido, y su compañía dejó de ser grata. Recuerdo estar solo en 1ro y 2do medio, sentado en el primer puesto de la sala, con un libro entre las manos que me ayudaba a soportar las tediosas jornadas escolares.

Llegando a 3ro medio, en los liceos científico-humanistas, es la hora de elegir mención. Decidí inclinarme por la rama humanista, pues las ciencias y las matemáticas nunca fueron lo mío. Un desempeño deplorable. Además, le había tomado un gran amor a la lectura. Aquí todo cambió. Es, quizá, una de las decisiones más certeras que he tomado en mi vida. Esa mañana de marzo del 2014 entré a la sala de mi nuevo curso y me senté cerca de dos caras conocidas, quienes de inmediato me incluyeron al grupo de quienes se convertirían en mis grandes amigos

en los dos últimos años de Liceo – y hasta el día de hoy –. Si bien, las dinámicas que seguíamos en ese entonces no se alejaban completamente de las lógicas competitivas y masculinas que nos imponía el contexto, sí pude ver algo distinto: compañerismo. Una preocupación genuina por el otro. Ya no eran esos compañeros que hacían todo para pisotearte, sino que te ayudaban para que, en conjunto, salieran adelante. No eran los que te acusaban si te veían copiando, eran los que te pasaban las respuestas de la prueba si te veían muy perdido. Sé que no es lo éticamente correcto, sobre todo viéndolo desde los ojos actuales de docente, pero fue un recurso necesario en su momento.

Esta calidez se sintió como un renacer. En este punto también considero importante mencionar que la mayoría de mis compañeros en años anteriores decidieron optar, dentro de sus anhelos aspiracionales, a las menciones matemáticas y biólogas. He aquí cierto malestar que existía de mi parte hacia los colores azul y verde, que corresponden a las menciones nombradas, y que representaban lo que se había convertido casi en una postura política. Ellos eran lo que yo no quería ser, contra lo que había luchado todos los años que llevaba en el Liceo, y que me hacía completamente infeliz. Mi imaginario adolescente se vio completamente nublado, convirtiendo esta separación por menciones casi en un juego de rol, donde nosotros éramos los rebeldes, y ellos los que pensaban en qué auto iban a tener y cuánto dinero iban a ganar gracias al derrotero que habían elegido para sus vidas. Obviamente, con el tiempo me di cuenta de que las cosas no eran así, o no completamente, al menos.

A lo anterior se suma que nosotros como humanistas quedamos relegados al más bajo eslabón de la escala de apreciación que se hacía por parte de profesores y directivos del Liceo. Los valores que encontré entre mis compañeros eran casi una afronta al ideario de la institución, siendo las dos otras menciones el baluarte institutano, un ejemplo a seguir por el resto de nosotros, los relegados, mal portados y revolucionarios. A pesar de esto, no diría que había resentimiento al respecto. Es más, nos jactábamos de aquello, y formamos cierta identidad en torno al desprecio institucional que se nos hacía, no sólo por parte de los profesores, sino también por parte de nuestros propios compañeros de generación, quienes aspiraban a ser grandes ingenieros y doctores, mientras que a nosotros nos llamaban “cesantes”. Esta misma identidad se convirtió en un impulso constante de romper las reglas. Faltar a clases, ir vestidos como quisiéramos – mientras más informal mejor –, fumar en los pasillos, y una serie de actos que, en nuestra mente, eran una merma a las normas del liceo.



Estos últimos años fueron algo que nunca pensé vivir hasta ese momento. No creí que pudiera encontrar personas así en ese lugar que había sido de tanto sufrimiento. Es así como llegué a 4to medio el año 2015.

Comencé ese año como cualquiera que sabe que está pronto a terminar el liceo: queriendo que sea diciembre. Este era el año más importante de mi estadía en ese lugar, ya que más allá del hecho mismo de salir, nuestro anhelo era la revancha que nos tomaríamos en la tradicional guerra de agua, contra las otras menciones. De más está decir que esta guerra de agua no era como cualquier otra. Los últimos pisos del liceo – donde estábamos los 4tos medios – se veían inmersos en un clima de violencia absoluta. Invasiones a las salas rivales, rayados ofensivos, robos de material, eran las primeras marcas de una guerra que, con el paso de los meses, iba siendo cada vez más dura. Las batallas de pasillo eran parte del cotidiano, donde no sólo el agua era protagonista, sino un sinnúmero de otras sustancias que, por respeto a quienes están leyendo, y no alimentar el morbo, omitiré.

Cuando comenzó la violencia física, golpes y riñas, el liceo puso mano dura, a pesar de que, estoy seguro, a más de alguno le encantaba este ambiente de hostilidad en el establecimiento. Sin duda una muestra más de la masculinidad y competitividad que propugnaban. Fue por agosto, donde empezamos todos los 4tos medios a ser vigilados, seguido de uno u otro compañero que, en el afán de defender el honor de nuestro quehacer humanista, fue suspendido. Pero no nos importaba, porque esto seguía fuera del Liceo, justo a las afueras del portón de ingreso, y, además, quedaba poco para la tan tradicional y aclamada guerra de agua.

Poco antes del término de las clases, la tensión fue en aumento, la violencia era desmedida, pero a nadie parecía molestarle mucho a tan pocos días del fin de clases. Mientras no hubiera muertos, todo estaba bien.

Finalmente, el día estaba cerca, y en silencio pactamos con los biólogos, pues separados éramos la mitad en número que los cursos matemáticos, el gran honor del Liceo. Cuando el día llegó, ni una hoja se movía, el viento no soplaba. Con un aire de solemnidad todos los cursos fueron colgando sus lienzos, cual barrabrava, en la parte designada del patio central – el cual era gigante, por lo demás –. La guerra, esta horrible tradición del hombre, consistía en lo siguiente: traspasar la frontera enemiga, y robar la mayor cantidad de lienzos posibles. Al mismo tiempo, si lograbas arrebatarse la polera a algún rival, quienes estábamos identificados

con los colores rojo, azul y verde, sumabas más puntos a tu valoración varonil, mientras todo el resto, cual simio, aplaudía y vitoreaba tu hazaña.

La guerra comenzó igual que la Batalla del Abismo de Helm en la trilogía del Señor de los Anillos. Unos contra otros en una lucha que duraría aproximadamente dos horas. No entraré en mayores detalles en cuanto al transcurso de esta, sólo diré que a la primera oportunidad que tuvimos, y luego de robar algunos lienzos matemáticos, expulsamos a los biólogos, los cuales entre miradas de confusión fueron relegados a los pasillos anexos al patio central. La guerra quedó entre los dos bandos más protagónicos de dicho enfrentamiento a lo largo del año. Humanistas versus matemáticos.

Cuando la guerra estaba más o menos emparejada, y a pesar de la desventaja numérica que teníamos, vino el momento decisivo. En una acción coordinada, un grupo humanista flanqueó la defensa matemática por la derecha, mientras que, con otro grupo, fuimos a toda velocidad, y aprovechando la distracción, por la izquierda a robar los lienzos más difíciles, los colgados en las ventanas del segundo piso. En un movimiento que no debe haber durado más de un minuto, logramos escalar por las protecciones de las ventanas hasta alcanzar y desenganchar dos de los lienzos más grandes, mientras, el resto del grupo nos hacía de defensa con puños y palos. Vale decir que, para este punto, las reglas estaban completamente distorsionadas y la enfermería del liceo estaba llena de estudiantes que habían quedado fuera de combate.

En la retirada de dicha acción y mientras un grupo más grande corría con los lienzos, los rezagados fuimos furiosamente perseguidos por un grupo de matemáticos que, viendo cómo se les escapaba la victoria, nos fueron con todo. En ese momento, siento un agarrón en mi polera, y, en un instinto casi animalezco, sabiendo que se me viene una lluvia de combos encima, me doy media vuelta y sólo atino a agarrar a mi contrincante y propinarle una patada en sus partes bajas. En aquel movimiento, me esguincé dos dedos y trastabillé lo suficiente como para sellar mi sentencia. Sin embargo, veo una polera roja salvadora que llega tras mío con un tubo de pvc de 2 metros a corretear a los rivales y ayudarme en la huida.

Luego de colgar los lienzos cabeza abajo como símbolo de mofa, nuestra victoria estaba sentenciada, en uno de los episodios más violentos que pude ver en todo mi paso por ese establecimiento. De más está decir que la batalla siguió un rato más, pero cuando los tíos cortaron el agua, ya estaba todo dicho. Ya era oficial.

Después de ir a inmovilizarme los dedos a la enfermería, en un trámite que duró más del tiempo previsto, nos fuimos a celebrar con mis amigos. Con nostalgia me despedía de mi periodo escolar, pero con la alegría de saber que nunca más volvería a pisar el Instituto Nacional.

## **Capítulo Único: ¿Qué pasó con las humanidades?**

Son muchas las interrogantes que me surgen a la hora de empezar a escribir sobre la experiencia anteriormente narrada. Quizá lo que mejor puede representar esta incertidumbre es preguntar el cómo y el por qué. Interrogantes ambiguas, abiertas, pero que tienen una razón de ser. Siempre he tenido la duda, en mi relato de vida, sobre cómo llegué a estar donde estuve. Es sabido que el Instituto Nacional es visto, aún, como un gran baluarte de la nación. Recuerdo el orgullo de mi familia, mi padre, pecho inflado, diciendo que su hijo iba a ser institutano. Me hace un poco de gracia pensar hoy en aquello, es como si me viera en ese entonces, con una cara de incertidumbre sin saber qué estaba pasando. Pero quizá sea necesario hablar sobre unos meses antes de aquello para situarnos mejor.

La primera vez que estuve en el Liceo fue el día de la prueba de admisión. Mi madre me había dicho que íbamos a probar cómo nos iba. Unos días antes había hecho lo mismo para ingresar al INBA, así que entendía más o menos qué era lo que estaba pasando. No está de más decir que mi mundo hasta ese entonces era mi comuna, Padre Hurtado, y, en mi mente, ir para el centro era llegar hasta Estación Central. Salimos del metro Universidad de Chile y un mar de madres e hijos iban apurados para llegar a la hora. Creo que una de las experiencias más significativas que viví ese día fue oír a una señora que se había puesto a conversar con mi madre acerca de que su hijo se había preparado varios meses para dar esa prueba, con profesor particular y una seria rutina de estudio. Quedé atónito, pues mi caso fue bastante distinto. Unos días antes me habían avisado que debía rendir estas pruebas y su finalidad. Recuerdo mi pataleta al respecto. No quería irme del liceo donde cursé la enseñanza básica. No quería dejar a mis amigas y amigos. “¿Instituto Nacional? ¿Qué es eso?”, le pregunté a mis padres. “Es un liceo muy bueno, vamos a ver cómo te va”.

El edificio era imponente. Hasta el día de hoy al entrar se siente un peso sobre los hombros. Jorge Toro, el rector en ese momento, mirando desde el segundo piso acompañado por inspectores. Mientras tanto, personas identificadas te iban señalando tu sala para rendir la prueba. Las salas del Instituto son un patrimonio por sí solas. Unos asientos estrechos y anclados en el piso, donde, luego de 6 años, es imposible no terminar con dolor de espalda. En algunas salas estos asientos están dispuestos en una especie de escalera, para que los estudiantes que se sientan atrás tengan buena visión. Si nunca ha estado ahí y no se lo imagina, sugiero buscar en google.

Para resumir un poco esta historia, me admitieron. Y ahí estaba yo, siendo felicitado por mi familia, por los vecinos, por mis profesoras y profesores del colegio donde hice la básica. Y aquí vuelvo a la pregunta inicial: ¿por qué? En ese momento no entendía por qué era tan importante, por qué la gente me miraba con una cara de admiración al saber el liceo al que me cambiaría. La historia que había detrás la comencé a entender un tiempo después, ya estudiando ahí.

Hay quienes señalan que la historia del Instituto Nacional es la historia de la educación chilena, del forjamiento de la República. Bastante se podría hablar al respecto, sin embargo, ese no es el propósito de este trabajo. Para eso hay miles mejores que yo. El propósito de este trabajo es *hacer memoria sobre diversos temas que rodean esta historia*, y que desencadenan en mi experiencia.

Me surgen muchas interrogantes al respecto, pero las preguntas que pueden ayudar a entender mejor este propósito es entender **¿qué pasó para encontrarme con un contexto como el narrado en mi relato? ¿Qué se esconde tras el discurso que nos presentan al entrar a estudiar en el Instituto?** Son preguntas difíciles de contestar teniendo en cuenta los más de doscientos años desde la fundación de esta inmensa mole de cemento.

Recuerdo haber oído, cuando estudié ahí, a algunos de los profesores más abanderados con la institución, que el Instituto representa la historia de Chile, y no sólo la de la educación como dije más arriba. Para fines de este trabajo me tomaré un poco de las palabras de esos profesores. El intento de hacer memoria es un intento por visitar el pasado, entender cuál es el patrimonio que rodea la institución, así como los matices que este patrimonio puede tener. En este sentido, la tarea se torna interesante si entendemos que parte de la historia de Chile se ve reflejada en los cambios que ha tenido el IN<sup>1</sup>. Es más, existen muchos que aseguran, al igual que estos profesores, que el *Instituto es el gran patrimonio de la nación*. Yo me pregunto, y haciendo caso al hecho que me tomaré de estas palabras, **¿cuál es el lugar que ocupa el liceo en el proyecto nación? ¿Lo seguirá teniendo aún?** Creo que es una interrogante necesaria para poder comprender, por un lado cómo fue mi estadía en el lugar, y, por otro, el devenir institutano.

A partir de este acto de recordar en torno al patrimonio institucional, creo necesario hacer también una visita al presente del Liceo, pues, en tan sólo 8 años desde mi egreso, su

---

<sup>1</sup> De ahora en más esta sigla será utilizada para referirse al Instituto Nacional.

contexto ha cambiado drásticamente. El cambio principal ha sido su carácter mixto, haciéndose cargo de demandas que llevaban muchos años presentes. Así mismo, los procesos de selección para este tipo de establecimientos cambiaron.

¿Desde qué foco hacer memoria? Y aún más importante: ¿qué es la memoria? Si lo pensamos de forma escueta podemos decir que hacer *memoria es recordar*, y, efectivamente, es una afirmación válida. Pero aquí es donde se complica el asunto. Hacia dónde miramos a la hora de recordar. Qué recordamos. Seguramente todos hemos oído en alguna ocasión que la memoria es selectiva, y en efecto lo es. Esto tiene una razón bastante simple, y es el uso político que se le puede dar, algo así como la instrumentalización del pasado. Existen diversos focos, puntos de vista, con los que se ve hacia un hecho o un periodo en específico, así como también hay quienes hacen lo imposible por no mirarlo.

En vista de lo anterior, y usando un término de Subercaseaux, podemos hablar de una doble focalización: la memoria desnuda y la memoria vestida. La “memoria vestida” hace referencia a la mirada institucional con que se revisita el pasado, el discurso tradicional que se enseña en los liceos y que forma la identidad nacional. El problema de esta forma de “recordar” es que “suele prescindir de aquellos sectores que pueden interceder en la construcción de futuro que subyacen al contexto y al propósito con el cual quien indaga realiza su tarea” (2014, p. 169). Es decir, invisibiliza los discursos que pueden empañar la estructura que se ha formado en torno a ella. Incluso, sostiene el autor, tiene cierta alianza con el *olvido*.

Este último punto es sumamente importante, si entendemos que, para los fines del poder, se ha intentado rescatar una sola visión de la historia. Una visión pulcra que resalta los bienes de la nación, mientras que otras miradas han quedado relegadas, pero no completamente olvidados. Esta es la “memoria desnuda”, la que “se desentiende de lo que es políticamente adecuado en función del presente, y que puede resultar irreflexiva [...], aquella que no es prisionera de lo que puede acontecer” (Subercaseaux, 2014, pp. 169-170). Esta memoria es la que se busca rescatar justamente en este trabajo, la memoria que se cuele por los bordes del discurso establecido, ese que nos intentaron imponer desde el primer día pisando el Instituto Nacional.

Sin embargo, creo que es relevante, para entender el por qué de las cosas que pasaron, rescatar discursos desde ambos focos. Esto tiene como finalidad entender la lucha política que se ha dado en los espacios que buscan rescatar la memoria. Porque sí, la memoria es conflictiva. Si bien he afirmado que el discurso institucional es el que históricamente ha logrado imponerse,

este no permea completamente los discursos que se encuentran por debajo, sino que es el resultado de una disputa constante. ¿Por qué los esfuerzos por hacer memoria? Porque esta aborda una serie de dimensiones que están dentro del campo tanto de lo político, como de lo social. En este sentido Elizabeth Jelin señala que

“su sentido político es triple: primero, porque su instalación es siempre resultado de luchas y conflictos políticos; segundo, porque el sentido que se instala conlleva siempre múltiples silencios sobre otros acontecimientos y otras interpretaciones políticas del pasado; tercero, porque [...] es un recordatorio de un pasado político conflictivo” (2014, p. 456).

Para mí, son dos los temas relevantes a la hora de pensar la memoria como un territorio en disputa, en la línea de la autora: por un lado, la memoria como una lucha política que se construye a partir de un pasado conflictivo; y, por otro lado, el silencio de elementos de este pasado conflictivo en aras de ganar esta disputa. En líneas de este informe, entender esta lucha, y los factores que la componen, nos puede dar un panorama más amplio y más completo a la hora de sacar conclusiones.

Aunque también es importante mencionar que no existe una sola visión al respecto. Será mi responsabilidad, como autor, construir este relato conforme a las que me parezcan pertinentes, sin dejar de lado el hecho de que uno tiene una propia visión de la historia. Recordemos que la memoria está en disputa.

En relación al “relato de experiencia” expuesto anteriormente, ¿cuáles serían los temas que se pueden rescatar en torno a esta disputa? Creo que hay una lucha explícita, una violencia casi cotidiana dentro de los espacios del IN. Cualquiera que haya estado ahí diría que esta es casi una tradición por sí misma. Pero no me quiero detener precisamente en este tipo de violencia anómica<sup>2</sup>, sino que intentaré buscar los problemas de fondo que han derivado en el contexto relatado.

Sin duda podríamos discutir eternamente al respecto, y encontraríamos cientos de opiniones disímiles entre sí. Ya mencioné que existe una “memoria oficial” en torno a los procesos de transformación del Liceo, así como también una “memoria desnuda” que se cuele por debajo del discurso hegemónico. ¿Cuál es el discurso oficial? El que nos presentan desde

---

<sup>2</sup> “La anomia, que es literalmente ausencia de reglas, de normas, falta de ley [...], y se expresa mediante manifestaciones de desorden que reflejan una crisis de valores; el sistema normativo del que se ha heredado es caduco sin que el sujeto colectivo haya asumido un nuevo sistema de valores” (Imbert, 1992, p. 34)

el primer día, y del cual buscan hacernos parte. La historia de una institución que es sinónimo de grandeza, de formar distintas generaciones de hombres que conforman la élite que le ha dado forma al país. Esto es un hecho, el IN se creó con este propósito, en una República naciente que vio en la educación el primer paso para su crecimiento. Pero, entendiendo que la historia es así, ¿qué queda detrás de todo esto? ¿Cuál es la “memoria desnuda” que intento rescatar?

Vuelvo nuevamente a mi relato. Son tres los focos, en él presentes, por los que me puedo inclinar para plasmar la memoria que no se expresa en el discurso oficial. Como punto principal, creo necesario preguntarme por el rol de las humanidades en la construcción del modelo educativo en Chile. Ya he mencionado que mi intención no es hacer precisamente la historia de la educación chilena, pero este es un tema central, pues desde ahí podemos entender cómo fue articulada la historia. ¿Por qué las humanidades como foco principal? Porque tras ellas se esconde un elemento articulador dentro de mi experiencia en el IN, y parte fundamental de su patrimonio: **la formación de la élite intelectual, masculina y hegemónica.**

¿En función de qué centrarme en este foco de análisis? Mi intención es hacer memoria, y entender las condiciones históricas que llevaron a encontrarme con esta estructura educacional en ese momento determinado. ¿A qué se debe el “desprecio institucional” hacia las humanidades? ¿Cuándo comenzó esta desvalorización hacia estas disciplinas? Para comprender esto es necesario ir hacia el principio, y ver cómo en torno a ellas se construyó la educación para las clases dominantes de este país, para terminar preguntándome cómo una persona como yo terminó formando parte de esto.

Así mismo, me surge la necesidad, en torno a la construcción de masculinidades, y, por ende, la educación segmentada por género, de preguntarme si la violencia que se presentaba en los pasillos del Liceo ese último año es respuesta a algo más. La duda que siempre me he planteado es si esto hubiera pasado siendo un establecimiento mixto. Quizá la historia sería muy distinta de ser así. Ahora, ¿qué relación existe entre esta inquietud y el rol de las humanidades? Considero que la respuesta se encuentra en el mismo lugar que el punto anterior: en la estructura del sistema educacional. ¿En función de qué – y en desmedro de quién o quiénes – la existencia de liceos con las características del IN, elitistas y segregadores?

Las humanidades, así como los dos pilares que se desprenden de ellas, han sido históricamente presentados, por quienes los defienden, como el “patrimonio institucional” del Instituto Nacional. ¿Será esta una realidad aún imperante? En el discurso pareciera ser que sí,



pero en la práctica – y se puede apreciar tanto en mi relato como en el contexto actual del liceo – dejaron de serlo hace mucho tiempo. Y a pesar de que el Liceo haya cambiado, algo que dice que aún existen quienes se resisten. Es más, muchos deben seguir formando parte de él.

### **1.1 La educación para las élites y el plan de estudios humanistas**

La historia de la educación en nuestro territorio no empieza con el Instituto Nacional. Desde la colonia existieron diversos centros educativos, donde las más altas esferas del poder – hijos de funcionarios del rey, capitanes, hacendados o mercaderes – tenían una educación más o menos sistemática. Un ejemplo de estos fue la academia de San Luis, antecesor directo del IN. Sin embargo, el legado no fue más que “una colegiatura enclenque, sin raigambre popular, ni respuestas a las exigencias económicas” (Labarca, 1939, p. 72).

Durante la época de la independencia se hizo necesaria la creación de un establecimiento educacional que sentara las bases de lo que sería esta nueva república naciente. Así lo estipula el plan de Constitución para el Estado de Chile, el cual afirma que

“Los Gobiernos [...] deben cuidar de la educación e instrucción pública como una de las primeras condiciones del pacto social [...]. Todos los estados degeneran y perecen, a propósito de que se descuida de la educación y faltan las costumbres que dan firmeza a los principios de cada gobierno”. (como citado en Labarca, 1939, p. 76)

Es por eso que desde 1810 se comienza a redactar el proyecto de fundación de dicha institución, la cual serviría de modelo para todo el resto del país. Los encargados de llevar a cabo esta tarea fueron Camilo Henríquez – fundador del primer periódico público de Chile, la *Aurora de Chile* –, Juan Egaña – quien años después redactaría la constitución de 1923 –, y Manuel de Salas – uno de los fundadores de la república de Chile –.

En 1813 se funda por fin el Instituto Nacional, fundiendo bajo su seno los grandes establecimientos educativos que existían hasta ese entonces en el país: la ya mencionada Academia de San Luis, el Convictorio Carolino y el Seminario junto con el profesorado de la Universidad de San Felipe.

En su acta de creación, fechada el 27 de julio, se deja entrever cuál era la intención de este establecimiento: uno que aborde todas las competencias posibles. Desde “instrucciones en todas las ramas científicas o útiles para formar al Eclesiástico, al Ciudadano, al Magistrado, al

Naturalista”, pasando por la instrucción “general a todos los hombres que quieran saber una profesión” (como citado en Labarca, 1939, p. 77). Entre las cátedras que ofrecía este nuevo establecimiento se encuentra la Educación moral y religiosa, una escuela de dibujo, lógica y metafísica, matemáticas, ciencias militares y geográficas, sagradas escrituras, medicina, anatomía, entre otras.

Como se puede ver, el afán de los creadores del Instituto era enorme. Sin embargo, este sólo se quedó en el discurso, ya que no se contaba con los profesionales o implementos necesarios para dictar estas cátedras. ¿Por qué un acta con una propuesta tan “grandilocuente”? Esto es interesante para entender la mentalidad de la época y los anhelos propios de quienes buscan cimentar una patria llena de *hombres* iluminados que la pudieran guiar. Desde sus inicios se propuso a esta nueva institución como la impulsora de los cambios que requería el país.

Con la llegada de la reconquista el recién creado Instituto tuvo que cerrar sus puertas. No fue hasta el año 1919, cuando Bernardo O'Higgins lo volvió a reabrir. Desde entonces estuvo en el centro de la discusión política y educativa del país. Toda propuesta relacionada con los planes de estudio sería primeramente implementada en el Instituto Nacional, y, conforme a esto, se bajaría al resto de los Institutos que se fueron fundando a lo largo del país: “El carácter nacional del naciente instituto se veía reafirmado porque en él se establecían aquellos estudios válidos para todos los estudiantes de características similares a lo largo del país” (Cruz, 2002, p. 55).

¿Habría este ímpetu fundador influido en la valoración que se tuvo sobre él? Estas son las primeras luces de la importancia del IN en la historia de la educación chilena. Dentro de él se comenzó a armar el devenir del sistema educativo, y todos los cambios en los primeros años de la república. El discurso institucional que se transmite hasta el día de hoy se jacta de este rol. Desde el primer día se nos contó acerca de la grandeza que se alberga dentro de sus muros. El ser los primeros, y sus más de doscientos años de historia, queda grabado en todas nuestras mentes como algo que debía ser digno de respeto y admiración.

Pero, ¿hacia dónde se dirigió el camino de la educación chilena? Durante sus primeras décadas existieron un sin fin de posturas al respecto. Los fundadores de la patria entendieron que una buena educación marcaría el camino de este nuevo Estado, he ahí la importancia de esta discusión. Las posturas, contrapuestas en muchos casos, dieron cuenta de una lucha política acerca de las necesidades de Chile. ¿Qué se necesita para avanzar? Ese era el dilema.

Los primeros años de la república plantearon distintas fórmulas para llevar las riendas de la educación. Sin embargo, no es hasta los años 40 donde se sientan las bases de lo que sería el sistema educativo. En este sentido, son dos los personajes que llevan la bandera al respecto durante parte del siglo XIX: Ignacio Domeyko y Antonio Varas.

La discusión comenzó a girar en torno a las humanidades, y cómo su luz debía iluminar las mentes de los líderes de la patria. Sin embargo, la principal disputa iba relacionada hacia *quiénes* debían enseñarse las humanidades. Domeyko, por su lado propugnaba la implementación de una educación humanista, pues esta era la llamada a formar “buenos ciudadanos”, los cuales debían mover el país. Si bien su punto de vista pareciese válido, chocaba con parte de la visión de la élite, en cuanto a que, para él, esta educación debía ser impartida a “cualesquiera que sean sus destinos privados, sus profesiones, familias, riquezas, etc...” (como citado en Cruz, 2002, p. 29).

Los ideales de Ignacio Domeyko buscaban la formación integral de las personas, pero centrada en desarrollar “la voluntad, la razón y el gusto” (Cruz 29). Es por esto que planteaba como foco principal el estudio de la lengua y la literatura de los latinos, así como de la religión. Sin embargo, también reconocía la importancia de las matemáticas. Domeyko, de origen polaco, traía consigo estos ideales de la ilustración de la escuela alemana. Contrarios en algunos puntos a los de Varas, y a los de la clase criolla nacional, que venían de la escuela Española. Si bien, los ideales de la ilustración comparten principios intelectuales, científicos y económicos, no comparten necesariamente el ámbito de lo político.

Las ideas de Varas eran más conservadoras y pragmáticas. Principalmente, no compartía la idea de que las humanidades fueran entregadas a toda la sociedad, pues quienes cumplían roles distintos no podían compartir la misma educación. Es por esto que “una educación basada exclusivamente en “las luces” sólo sería viable para quienes “están colocados en circunstancia”, esto es, los que contaban con los medios y el apoyo familiar” (Cruz, 2002, p. 34). Las ideas de Varas, quien en 1842 se convertiría en el rector del Instituto Nacional también iban a una línea concreta de “reducir el número de los llamados a ejercer una influencia en la vida del país” (Cruz, 2002, p.34).

Sus ideas elitistas dejan entrever el ideario institutano, el que ya había sido planteado desde sus orígenes, y para los años 40 del siglo XIX parecía estar consolidado. El llamado a tomar parte del destino de la nación es el patrimonio inmaterial más potente del IN. Gracias a la estructura que se forma en torno a él, no sólo durante las primeras décadas de la república,

sino hasta nuestros días, importantes personalidades han pasado por ahí. Recordar el pasillo con las imágenes de los presidentes sólo me hace pensar en la presión que ponen sobre los hombros de sus estudiantes. No por nada esto lo hacían la primera semana. Casi como un llamado a cumplir unas expectativas que, si bien parecían enormes, eran claras: ustedes deben llevar las riendas del país.

Sin embargo, ¿por qué esta distinción? Varas proponía la existencia de una educación de élite para quienes prepararan los estudios universitarios. Cabe mencionar que para el año 1842 se funda la Universidad de Chile, al lado del IN. Mientras que por otro lado, habla de una “instrucción ciudadana” para el resto de la población. El rector del Instituto escribió que esta era “de suma importancia para un país que se gobierne por sí mismo” (como citado en Cruz, 2002, p. 34). Con estas palabras podemos entender el fin instrumental que diferencia a los distintos estratos de la sociedad. Mientras, por un lado, se formaba a quienes gobernarían el país, por otro, se necesitaba una clase trabajadora que le diera “estabilidad” a la nación. Es decir, mano de obra.

De más está decir que las ideas de Varas se impusieron a las de Domeyko en la estructura que tomaría la educación nacional. Se instauraron planes de estudio humanista en los Liceos ubicados en las grandes ciudades del país. Estos debían seguir el ejemplo del Instituto Nacional, que tomó las riendas del sistema educativo, creándose un nicho reservado a un grupo socioeconómico determinado. En este sentido, Nicolás Cruz también señala que “escasas eran las posibilidades de que las puertas del Instituto se abrieran para aquellos alumnos que no tenían los recursos suficientes para costear los estudios” (2002, p. 55). Las humanidades quedaron secuestradas en las manos de la élite intelectual y económica, que, durante décadas, no pensó en compartirlas.

Aquí yo me pregunto, ¿por qué la importancia de los estudios humanistas para este grupo? Quizá aventurarse con una respuesta concreta sería demasiado apresurado, pero llama la atención reservar cierto tipo de conocimiento. Algunos podrían decir que se requería un pueblo que no entendiera, o no tuviera conocimiento de ciertas ramas del saber. Y aunque no creo que esta fuera la razón principal, sí puede tener algo de certeza si pensamos en que los intereses de las élites era tener a un pueblo que, mediante los conocimientos técnicos que requería su trabajo, le diera rienda al proyecto nación.

*¿Dónde quedaron estas voces, las de quienes no podían aspirar a esta educación?*  
Invisibilizadas por el tiempo, pues dudo que haya habido un cuestionamiento mayor al de

Domeyko – que por muy transgresor que pueda parecer, sigue perteneciendo y obrando en favor de la élite – en ese tiempo. Es así como “la educación secundaria se establece como un espacio privilegiado y exclusivo de la clase dominante de la naciente república chilena” (Gómez, 2015, p. 104). El resto de la ciudadanía, tuvieron que conformarse con el trabajo, o quedarse con los conocimientos que les entregaba la instrucción primaria.

Sin embargo, esta estructura no duraría para siempre. Poco a poco se comenzaría a abrir los espacios para que nuevas/os actores sociales pudiesen entrar al sistema educativo. Esto no fue producido de la noche a la mañana, ya que todo cambio responde a los requerimientos de su tiempo. ¿Cómo se explica que personas de clase media entráramos a los espacios reservados a la élite? Lo veremos más adelante. Sin embargo, me parece relevante destacar que el orgullo de mis padres, mi familia y mi alrededor, tiene explicación en cuanto a la significancia del IN para educación del país, como se puede apreciar.

## **1.2 La educación sexista: ¿en manos de quiénes están las humanidades?**

Uno de los cambios más rotundos a los que me tuve que enfrentar durante mis primeros años en el Instituto fue la ausencia de compañeras mujeres. Creo que nunca me cuestioné de manera profunda el porqué de que el IN sólo aceptaba varones en su alumnado. Tampoco tuve mayores reparos en ello. Lo que sí me interpeló de manera directa fue la hostilidad del lugar. Cualquiera que haya estudiado ahí entenderá cuando digo que el Instituto era una selva donde tenías que sobrevivir como fuera. El ambiente masculino daba pie a un sinnúmero de situaciones que rozan una violencia absurda. Hay quienes afirman que esto es algo propio de la adolescencia, pero ¿será así? He podido discutir sobre este tema con varias de mis amistades, y mucho se sorprenden cuando les cuento cómo se vivía dentro de los muros del “primer foco de luz de la nación”.

Que el Liceo haya sido monogénero durante gran parte de su historia no fue azaroso. Empecemos por comprender que los primeros liceos femeninos se fundaron décadas después de la inauguración del IN. Y mucho tiempo después, incluso, aparecieron los primeros liceos mixtos. ¿Por qué, junto con la aparición de estos últimos, no se optó por abrir sus puertas a mujeres? Ya lo señalé más arriba, hay quienes defienden que uno de los patrimonios del Instituto es su carácter monogénico. ¿De dónde nace esta afirmación? ¿Por qué tuvimos que esperar recién al 2021, 208 años después de su inauguración para que ingresaran mujeres?

La educación femenina siempre estuvo ligada a los conventos y la labor religiosa. Si el orden social fue regulado por la restricción a la educación de las clases bajas, las mujeres quedaron aún más relegadas dentro de este. Uno de los primeros en pensar sobre la *utilidad* de que las mujeres pudieran educarse fue Domingo Faustino Sarmiento, a mediados del siglo XIX. Este, junto de la mano de Manuel Montt, quien creía que la educación de las masas populares era necesaria para comenzar a unificar el proyecto país, veía en las mujeres las sujetas claves para esta labor educativa. En esta línea el, posteriormente, presidente argentino, señalaba que “instruir a las mujeres es uno de los medios más poderosos de adelantar la civilización de un pueblo [...]. Instruirla es atacar directamente muchos males, i trabajar directamente *para la educación de los hombres*”<sup>3</sup> (como citado en Gómez, 2015, p. 109)

Es alrededor de los años 70’s del siglo XIX donde comienzan las primeras reformas que abren el campo educativo a las clases bajas, a partir de los deseos de industrializar el país por parte de las élites. Estos necesitaban de la formación de “un grupo social bajo una instrucción acorde a su capacidad productiva, permitiendo el acceso a conocimientos y saberes coherentes a cada sexo” (Gómez, 2015, p. 111).

Los primeros acercamientos a la educación femenina fueron segregados por género. Las mujeres podrían acceder a cierto tipo de conocimiento, mientras que a los hombres se les educaba conforme a las necesidades de su trabajo – en el caso de la clase baja –, o conforme a los planes de estudio humanistas en el nivel secundario – en el caso de las élites –. En este sentido, Mariana Subirats señala que:

“los sistemas educativos en sus distintas etapas – primaria, secundaria y superior – han sido diseñados en función de las necesidades masculinas, sean las referidas al mercado de trabajo, sean las que derivan de la idea de un nivel de instrucción de los ciudadanos que en cada momento son consideradas adecuadas para el conjunto de la población” (como citado en Gómez, 2015, p. 106).

Nuevamente volvemos a la idea de que las humanidades quedan en manos de la élite intelectual, política y económica del país. Pero no de toda la élite, sino de la élite masculina. Las mujeres sólo tienen la labor de ayudar en la educación de ellos. En este sentido, el Instituto Nacional, y los liceos de educación secundaria, ayudan a perpetuar esta estructura de poder. El

---

<sup>3</sup> Cursiva puesta por mí.

patrimonio del IN, se erige a partir de la invisibilización y segregación, tanto de los grupos sociales de menores recursos, como de la población femenina en su conjunto.

Sin embargo, y como se señaló más arriba, el sistema educativo está en un constante cambio. Y es a finales del siglo XIX donde comienzan a masificarse los liceos secundarios femeninos, como respuesta de una discusión y exigencia de las mujeres que conformaban la élite. Si bien, en este sentido, se puede aseverar que hubo una equiparación en torno al acceso del conocimiento, esto no fue completamente así. Nació un grupo social de mujeres que podía acceder a la educación superior, pero esa fue una ínfima parte.

Por otro lado, comenzó la creación de liceos para niñas, pero los planes de estudio fueron diferenciados por sexo. Se fundaron las primeras Escuelas de Arte y Oficio para mujeres, así como también el primer liceo fiscal femenino “Carlos Waddington” de Valparaíso, en 1892, y el Liceo N°1 de niñas de Santiago, en 1894. Mientras los planes curriculares para los liceos de varones se seguían construyendo en torno a las humanidades – sumando además horarios destinados a ramos científicos y matemáticos –, los planes de los liceos femeninos eran distintos. Gómez afirma que “el objetivo de la enseñanza secundaria femenina era instruir a la mujer bajo el paradigma del modelo concéntrico proyectando su función doméstica hacia el espacio social acorde al proyecto nacional” (2015, p. 116).

La formación mediante un currículum sexista ayudaba a perpetuar en la estructura social los diversos roles que se debían cumplir. Es por esto que resultaba inconcebible que mujeres entraran a liceos como el IN, estos espacios seguían, casi con candado, reservados para la élite, y parecían no inmutarse frente a los cambios que surgían a su alrededor. La sociedad quedó segmentada ante las limitadas posibilidades que se les ofrecían a los diversos actores. Si bien, existió una democratización de los espacios del conocimiento

“el liceo secundario asegura la reproducción de la fuerza de trabajo calificada diferenciada por sexo para el proyecto nacional del Estado, concibiendo el sistema educativo como un espacio de reproducción de la cultura científica como también la reproducción del orden establecido” (Gómez, 2015, p. 119).

En esta estructuración que se le fue dando al liceo chileno se terminaron por consagrar los diversos roles sociales, regidos por las posibilidades económicas y el género. Y no fue hasta avanzado el siglo XX donde se comenzaron a construir liceos de carácter mixto. De más está decir que los primeros intentos por romper con esta estructura no vinieron por parte de la

educación tradicional. Los cambios, en este sentido, no pasaron por los Liceos secundarios que venían construyendo la educación hasta ese entonces, sino que vinieron de la mano de intentos políticos que se enfrentan a los baluartes educativos, el IN entre ellos.

La “Escuela Nueva” – movimiento que se había formado en distintas partes del mundo a finales del siglo XIX, pero que se comienza a instaurar en Chile a principios del siglo XX – nace a raíz de una disputa política por resignificar y democratizar los espacios educativos. Esta vino de la mano de docentes que “proponían una renovación profunda a los cimientos epistemológicos del sistema educativo” (Reyes, 2011, p. 52). Fue una afronta al paradigma que hasta ese momento regían la educación en Chile. Dentro de todos los cambios que propugnó, una de los más significativos fue el carácter mixto de sus establecimientos.

Si bien el movimiento de la “Escuela Nueva” no prosperó como sus impulsores lo esperaban, el carácter mixto sería algo que proliferaría en el sistema educativo nacional. Es así como en el año 1932 se funda el Liceo Experimental Manuel de Salas, el primer establecimiento secundario en aceptar a hombres y mujeres. Y para el año 1945 se impulsaría el “Plan de renovación gradual de la enseñanza secundaria” que buscaría avanzar en esta línea, a partir de una serie de etapas con el propósito de transformar totalmente los liceos chilenos. Finalmente, es en 1965 que el gobierno de Eduardo Frei padre inicia el proceso de reforma que daría paso a la, casi, universalidad de establecimientos de carácter mixto.

Si la discusión política en torno a la educación sexista pareciera haberse zanjado a lo largo del siglo pasado, ¿qué pasó con los liceos emblemáticos? No hay una respuesta concreta al respecto, pero quizá se podría entender a través del indiscutible poder que estos han tenido a lo largo de la historia nacional. El discurso en torno a la tradición es el baluarte con el que se han arropado durante siglos. Quienes estudiamos ahí, sobre todo en las últimas décadas, sabemos que ha existido una demanda para la apertura de sus puertas a mujeres. En los tiempos recientes la oleada feminista ayudó a que esto se concretara. Pero ¿por qué no sucedió cuando se democratizó la educación? Podríamos especular al respecto, pero Gómez nos da unas luces al señalar que “la tradición de los liceos “emblemáticos” aboga por los principios de segregación de antaño [...], persiste en el principio de formación de una élite” (2015, p. 127).

El Instituto Nacional sigue siendo un establecimiento elitista, a pesar de que los paradigmas que lo rigieron durante siglos hayan mutado. Este discurso en torno a la “formación de los mejores” es patrimonio máximo que buscan ensalzar. Quizá nunca creyeron que las mujeres pudieran formar parte de esto. Pero, insisto, es una especulación.



Hoy en día se hizo insostenible este discurso, y el hecho de que hayan ingresado mujeres ayudó mucho a “calmar las aguas” dentro del mismo establecimiento, me asegura un profesor que actualmente trabaja allí. Con esta evidencia, creo poder aseverar que mi paso hubiese sido distinto con compañeras. Y a pesar de que el discurso elitista se mantiene como parte de su patrimonio, el cambio de paradigma parece necesario para que esta, y otras instituciones similares, no se queden casi con el estatus de museo.

### **1.3 La apertura del liceo tradicional**

Que los paradigmas cambien es algo propio de la cultura que rodea una sociedad. Esto puede venir acompañado de demandas sociales o cambio en los estilos de vida de las personas. El liceo, por su parte, también fue mutando a lo largo de los años. Desde principios del siglo XX, sus aulas se abrieron para parte de la sociedad que había sido históricamente marginada de los espacios del conocimiento. Sin embargo, siguió existiendo una clara diferenciación entre la educación que impartía.

¿Cuándo comenzó a mutar esto? Hay quienes creemos que hasta el día de hoy la calidad de la educación – que actualmente se rige por un currículum nacional – es distinta conforme al nivel socioeconómico. Si bien este punto será tratado más adelante, la pregunta más concreta sería preguntarse cuándo personas de los estratos más vulnerables pudieron acceder a la educación secundaria, y más en concreto, a liceos como el IN.

Ya he planteado que mi inquietud principal a la hora de escribir este informe es saber cómo una persona como yo pudo acceder a un establecimiento como este. Sería difícil decir con certeza cuándo fue este momento. Si vino acompañado de alguna reforma o fue algo que se fue dando progresivamente. Sin embargo, es reconocible que en algún punto esta brecha se comenzó a quebrar, aunque sin dejar de lado el discurso elitista que acarrear, hasta el día de hoy.

En búsqueda de aunar el discurso nacional, la educación se comenzó a expandir por lo largo y ancho del territorio. Los sectores más apartados pudieron acceder a establecimientos educacionales, y generaciones que no habían conocido el liceo pudieron ver cómo sus hijos eran educados. Mi abuelo siempre me cuenta que, cerca del fundo donde trabajaba – en San Vicente de Tagua Tagua – cuando tenía 10 años se construyó una escuela. Gracias a eso pudo adquirir habilidades básicas de lectoescritura, durante el año y medio en que estuvo ahí, antes

de que lo obligaran a volver a trabajar. Fue uno de los únicos de la familia que pudo optar a ese privilegio, y me cuenta con orgullo que esto le abrió un par de puertas.

La élite vio en la educación una herramienta para el progreso del país. Sin embargo, esta fue segregadora, pues los sectores medios y bajos sólo podían acceder a la escuela primaria, la que no era particularmente buena: “la falta de voluntad por terminar con la discriminación socioeconómica del sistema se reflejaba en la desatención de la educación primaria” (Reyes, 2011, p. 53). Es a partir de 1938, con la llegada de Pedro Aguirre Cerda que el Estado toma las riendas del sistema educativo – transformándose así en un Estado docente<sup>4</sup> –, ampliando aún más la cobertura. Sectores de la población que ya habían accedido a una educación muy precaria tuvieron la oportunidad de ingresar a sus hijos a establecimientos educacionales.

Poco a poco, a partir de ese entonces, se comenzó a formar un nuevo actor dentro de la sociedad. Los sectores populares con acceso a la educación vivieron un ascenso social a través de esta, lo que fue una ruptura total a la concepción clásica de la educación reservada para las élites. ¿Fue este el único factor de esta “crisis” de los liceos secundarios? Claramente no. A esto se suma el auge de la educación en liceos particulares. Los sectores acomodados, preferían este tipo de establecimientos, reservado para ellos.

Se dice que en los años 50 aproximadamente el liceo clásico sufre una profunda y marcada crisis. Hubo un aumento en los estudiantes de estos establecimientos que reprobaban los exámenes para acceder a la educación superior, mientras que los liceos particulares comenzaron a tener mejores resultados. En este sentido Sol Serrano asegura que “el liceo fue perdiendo su aura, especialmente ante sí mismo [...]. Ya no parecía ser el formador, para entonces, de una élite meritocrática nacional, regional y local” (2018, p. 27).

Así mismo, ingresó dentro del ámbito de lo social de la mano de estudiantes que se comienzan a manifestar en pos de sus idearios políticos. El Liceo tradicional se convierte en un espacio en disputa, donde cada vez son más quienes ingresan a él: “en el ámbito político deja de ser garante de orden y autoridad: los liceanos y las liceanas se transforman en un actor que pone en evidencia la trizadura del sentido de autoridad” (Serrano, 2018, p. 87). La crisis

---

<sup>4</sup> “Es el Estado, a partir de entonces, quien asume el protagonismo de las transformaciones democráticas de la enseñanza pública a través del aumento cuantitativo de la cobertura escolar en los sectores populares”. (Reyes, 2011, p. 54)

de su discurso clásico se comienza a resquebrajar, a pesar de que estos establecimientos se siguieron aferrando a sus valores clásicos de segregación.

Dejaron de ser formadores de la élite, que los terminó por rechazar.

Esto explica que los sectores medios hayan podido hacer ingreso dentro de sus aulas. Se podría decir que se generó un nuevo estatus para quienes lograron tener acceso a ellos. Ahora el discurso dejó de ser el de la élite económica, y comienza a ser el de la élite intelectual. Quienes estudiamos ahí sabemos bien de eso, compartimos un relato común. En la mayoría de los casos se nos reconocía por ser los alumnos destacados de nuestros liceos de procedencia. Al ser admitidos en el IN – nos cuentan – comenzamos a formar parte de una cúpula, que mediante el mérito propio pudo acceder a tener el “privilegio” de estudiar ahí.

Pienso que el discurso se vio obligado a cambiar para seguir manteniendo parte del estatus que en algún momento tuvo. Sin embargo, desde un tiempo a esta parte, se puede oír a algunas voces que con desprecio aseguran que la *calidad* del alumnado ha ido en desmedro. Para muchos, esto explica el porqué de que hoy en día el Liceo sea visto como una cuna de “delincuentes que sólo van a hacer desorden y no se dedican a estudiar”. La criminalización de la clase baja es un discurso que se repite a lo largo de la historia, pero eso es harina de otro costal.

#### **1.4 La política neoliberal y la *muerte* de las humanidades**

Es un hecho que el currículum nacional en los primeros años se formó a partir de los estudios humanistas. No obstante, a lo largo de la historia esto fue mutando, como el sistema en sí. Ya a fines del siglo XIX se habían integrado nuevas áreas de conocimiento a los establecimientos secundarios. Los impulsores de estas reformas aseguraban que “además de la enseñanza humanista [se necesitaba] una instrucción científica, formadora de jóvenes con aspiraciones a desarrollar labores científicas” (Gómez, 2015, p. 108). Pero a pesar de esto, las humanidades no perdieron el valor que tenían.

Han sido históricamente vistas como un área fundamental para la formación ciudadana. Incluso en los tiempos de la educación primaria, esta estaba centrada en el uso del lenguaje – leer y escribir –. Es importante señalar que “las humanidades instruyen en el ámbito del conocimiento, su objeto de estudio y eje principal es el ser humano” (Rodríguez, 2014, p. 171).

Si la visión desarrollista que se instauró en el país a lo largo del siglo XX tuvo como foco la educación de las masas populares, ¿en qué momento se perdió esto?

A lo largo del siglo pasado existieron varios proyectos que buscaron cambiar los paradigmas del liceo. Entre ellas podemos nombrar la ya mencionada Escuela Nueva, las Escuelas Consolidadas<sup>5</sup>, entre otras. Estas apelaban por una educación centrada en las necesidades de las personas, e incluso en proyectos de sociedad distintos. Si bien la segmentación del sistema educacional fue y sigue siendo una realidad, en algún momento existieron luces de algo nuevo. Y es así, como en el año 1970, con la llegada del socialismo al poder, se buscó recuperarlas y cambiar los paradigmas educativos hasta ese entonces.

El 3 de noviembre de 1970 asumió el mando el presidente Salvador Allende, y con él un nuevo proyecto país. La educación tuvo un rol primordial en su gobierno, entrando en una época donde existió una mayor participación docente en la toma de decisiones. La política educacional de la Unidad Popular se vio plasmada a través del proyecto de la Escuela Nacional Unificada<sup>6</sup>, que lamentablemente no pudo ser llevado a cabo.

Durante la época de la UP se amplió considerablemente la cobertura educativa. Un proyecto que ya venía desde el gobierno de Frei, se vio consolidado con Allende. Pero la implicancia de las política socialistas no quedaron ahí, sino que se abogó por entregar una mayor participación a los actores que conforman el universo educativo: “hay también un desarrollo muy importante de la participación de los actores sociales fundamentales (profesores, estudiantes universitarios y secundarios, funcionarios) en la gestión de las políticas del sector” (Ruiz, 2010, p. 98).

---

<sup>5</sup> “A partir de la década de 1950 se desarrolló un movimiento impulsado por docentes que asumió la relación escuela, comunidad y democracia como el eje central del problema educacional [...]. Según esta visión, la Escuela debía desarrollar su acción a favor de los vecinos de modo que estos se involucraran en el proceso educativo de los niños y jóvenes de la localidad. Las Escuelas Consolidadas fueron así, básicamente, una propuesta de administración escolar, aunque curricularmente se ciñeron a las Escuelas Experimentales” (Reyes, 2011, p. 54)

<sup>6</sup> “La Escuela Nacional Unificada (ENU) fue un proyecto de transformación integral de la educación chilena. Fue impulsado por el gobierno de Salvador Allende, tras un largo debate durante 1971 que involucró a diversos actores como docentes, estudiantes, padres y organizaciones sociales. El balance que se hizo por entonces era que la educación debía ser permanente (desde el nivel preescolar y durante toda la vida), democrática, participativa, pluralista y acorde con las necesidades económicas del país. El documento que se elaboró incluía la creación de amplios mecanismos de participación, la integración de los distintos niveles en un solo sistema y la eliminación de las diferencias entre la enseñanza técnica y humanista.” (*Escuela Nacional Unificada (ENU) - Memoria Chilena, Biblioteca Nacional De Chile*, n.d.)

El sueño de un país más participativo, se vio quebrado con el golpe de estado de 1973. El día 11 de septiembre los militares golpistas bombardearon la Moneda, comenzando así el periodo más oscuro en la historia de Chile. La dictadura significó una ruptura de las políticas que se venían implementando hasta la época. Y no sólo las del gobierno de Allende, sino del proyecto país en general. Significó un retroceso en líneas de la igualdad social, y en un sinfín de materias, en las que podemos encontrar la educación.

El Estado de Bienestar, proyecto nacional que consistía en que el Estado tomara las riendas y expandiera su influencia para mejorar la calidad de vida de las personas se terminó. En este sentido Ruiz afirma que:

“En cierto sentido, las dictaduras latinoamericanas confirman una avanzada en un movimiento general de regresión política y social que lleva primero al reemplazo de las experiencias de reformas más radicales por dictaduras y luego [...] la desarticulación de los Estados de bienestar por parte del modelo *neoliberal*”<sup>7</sup> (2010, p. 100)

¿En qué consiste el modelo neoliberal? En términos generales es un nuevo modelo hegemónico occidental que busca “revertir la articulación entre componentes democráticos (como la igualdad de derechos y la soberanía popular) y componente liberales (como el valor de la individualidad) característica de las democracias liberales contemporáneas” (Laclau y Mouffe, como citado en Ruiz, 2010, p. 100). En estricto rigor, busca imponer el valor y el fin único de la libertad individual, y, por sobre todas las cosas, la libertad económica.

Lo primero que hizo la dictadura fue desarticular todo vestigio de organización. La participación política de los actores de la educación, que había sido un bastión en el gobierno de Allende, se vio cortada de golpe. Los militares tomaron control de los grandes establecimientos educativos en los primeros días, pues sabía que eran espacios de resistencia. Así mismo, se preocuparon de redireccionar la educación, que iba en aras de la igualdad social, imponiendo un currículum ultranacionalista y conservador.

Es a finales de los años 70's que la dictadura se aleja completamente de la imagen del “Estado benefactor”, preocupado de las políticas sociales, imponiendo un nuevo modelo organizativo basado en la racionalidad de mercado. Esto tiene un fuerte impacto en el sistema educativo, pues es a partir de aquí que mutan las concepciones que se tenían dentro de él. Si bien ya existían establecimientos educacionales particulares, el régimen buscó la privatización

---

<sup>7</sup> Cursiva puesta por mí.

total del sistema educativo: “el nuevo objetivo es privatizar las instituciones educacionales y asimilar a los profesores a empleados que venden habilidades y destrezas en un mercado de bienes y servicios en el área privada” (Ruiz, 2010, p. 103). A partir de la constitución de 1980, la educación comienza a ser un bien de consumo. Ya no es una necesidad social, como lo fue durante la época del Estado docente, sino que pertenece a una esfera privada. Quien puede acceder a una educación de “mejor calidad” es quien puede pagarla.

Nuevamente podemos apreciar la segregación de la sociedad chilena, pero ahora bajo otros términos. Las sociedades liberales actuales funcionan bajo esta lógica, que sólo es garante de desigualdad. Quienes pueden optar a mejores oportunidades son los sectores más acomodados, mientras que a los sectores bajos les queda conformarse con las pocas posibilidades que tienen. Y ¿dónde queda el Estado? El Estado sólo interviene donde el privado no llega.

Otro componente fundamental para comprender el devenir de la educación es que, para la dictadura, su fin último es el disciplinamiento de la sociedad chilena. Este adoctrinamiento se rige bajo las lógicas de costo/beneficio y oferta/demanda. De esta forma instaurar los valores del neoliberalismo desde una edad temprana y durante todo el proceso de formación de las nuevas generaciones. La igualdad social se esfuma, y sólo queda la idea de que la educación debe capacitar a las personas para que sean “buenos trabajadores, buenos ciudadanos y buenos patriotas” (Pinochet, como citado en Ruiz, 2010, p. 104). Así lo estipula la carta que le dirige Pinochet en 1979 al entonces Ministro de Educación Gonzalo Vial.

Si el sistema educativo se transforma en una máquina para formar trabajadores y consumidores, creando así una ciudadanía útil para las lógicas de mercado, ¿dónde quedan las humanidades? Es evidente que dejan de ser útiles en un sistema que sólo busca el desarrollo de habilidades y destrezas. Desde los 80’s en adelante el paradigma educativo y social cambió. El conocimiento sólo tiene cabida, en el pensamiento hegemónico actual, si este se instrumentaliza, por lo que los estudios humanistas pueden parecer un estorbo. En este sentido, Abdiel Rodríguez advierte que: “las humanidades comienzan a ser un obstáculo para los gobiernos neoliberales, peones de la sociedad de mercado”, además de que “los gobiernos abiertamente neoliberales promueven una educación, sólo al servicio de las necesidades de mercado” (2014, p. 172).

Para las sociedades neoliberales el ser humano deja de tener valor por sí mismo. Es lo que produce o puede producir. Para que dicho sistema funcione, se requiere que el humano sea

una mercancía – se despoje de toda conexión –, “que carezca de dignidad intrínseca y se reduzca fundamentalmente a un precio de la economía” (Ruiz, 2010, p. 117).

Las políticas neoliberales lograron calar profundo en la sociedad chilena. La generación de nuestros padres creció con esta lógica de consumo, y nosotros la heredamos de manera perfecta. Así mismo, la constitución del 80’ persiste hasta el día de hoy, y funciona a modo de amarre para los cambios que se han querido generar en materia educativa – y, en general, en cualquier materia –. La resistencia a cambiar este modelo se puede entender luego del fallido proyecto de nueva constitución.

Volviendo a mi relato de experiencia, a partir de este nuevo modelo que instauró la dictadura, es posible entender el porqué de las burlas de nuestros compañeros de otras menciones. Las humanidades no tienen cabida en el mundo actual. El que nos hayan llamado “cesantes” es apelar directamente a una realidad: las humanidades no producen. El arte, la literatura, la filosofía, y todas las áreas que aborda el humanismo dejan de tener utilidad en el proyecto neoliberal, y, en cualquier caso, los trabajos son escasos y mal remunerados.

Si alguna vez el Instituto Nacional fue la cuna de los estudios humanistas, esto se perdió hace mucho tiempo. El conocimiento que ellas vertían sirvió para un proyecto país que estaba en construcción. Incluso a lo largo del siglo pasado, ayudaron a la conformación de un relato nacional. La desvalorización fue una constante en el momento en que yo estuve en el IN. Recuerdo en segundo medio, antes de elegir mención, los profesores nos aconsejaban ir por “el camino del bien” y no inclinarnos por la mención de las humanidades. Incluso, conversando con un amigo, este me contó que el primer día de 3ro medio, habiendo escogido la mención, llegó uno de los profesores que más repetían el discurso de la grandeza del IN. Lo primero que hace es preguntar a qué área pertenecían, y al recibir como respuesta “humanistas”, toma sus cosas y se fue. A la clase siguiente ya tenían nuevo profesor, uno que recién llegaba a trabajar en la institución, quien les cuenta que lo asignaron con su curso porque el profesor anterior había pedido el cambio.

Historias como esa hay muchas, y no solamente en el Instituto, sino que es un relato que se repite en la historia de vida de todas/os quienes decidimos cursar carreras humanistas. Mis padres jamás estuvieron de acuerdo en que entrara a estudiar literatura. “Si te vas a ir por ese lado, mejor estudia derecho, algo que deje plata”. Incluso recuerdo que en algún momento me comentaron: “todo el esfuerzo que hicimos para que fueras a un buen colegio y se te ocurre

meterte a estudiar esa *cuestión*". Pero no los juzgo, entiendo su preocupación. Son hijos de la dictadura, y entienden cuáles son las lógicas del mercado.



## Conclusiones

Al comienzo de este trabajo dije que una de las inquietudes que más me aquejaban era saber cómo me situé en un contexto que funciona bajo unas lógicas como las del Instituto Nacional. La violencia vivida cada día es la consecuencia de procesos que han moldeado la historia de la institución. Desde el primer momento nos impusieron la competitividad como el valor de quienes deben llevar las riendas del país. Si bien el IN ya no es lo que fue en la época de su fundación, y durante gran parte de la historia, aún conserva el espíritu elitista y segregador de los primeros tiempos.

Es innegable el valor histórico de esta institución, pero bajo su discurso son muchos los que quedan relegados. Ya dije que mi propósito inicial era hacer memoria, y no sólo ceñirme a la memoria oficial de la institución. Con este trabajo busqué plasmar la imagen de los otros, de quienes, a su costa, han sido desplazados de la historia tradicional. Si bien, rescatar sus voces es una tarea difícil, al menos creo haber aportado en la búsqueda de aquello.

En el pasado está el futuro, por lo que considero necesario visitar el liceo hoy en día. Si bien no pude hablar con todas las personas que me hubiese gustado, sí tuve la oportunidad de conversar con dos profesores que trabajan hoy ahí: una profesora de filosofía y un profesor de historia. Ambos ingresaron hace pocos años a la institución, por lo que han vivido en carne propia los procesos de cambio. El profesor de historia fue estudiante del IN, y puede dar fe de que el liceo hoy se encuentra muy distinto a como era antes. Muchos “tradiciones” que teníamos – y que rayaban con lo ofensivo – han ido desapareciendo, aunque aún queda un poco de ese folclore.

Ambos coinciden que los cambios más significativos han sido el ingreso de niñas y el fin de la selección<sup>8</sup>. Si bien la primera generación de mujeres en hacer ingreso recién se encuentra cursando 1ro medio, me dicen, se nota un cambio en las formas de ser del alumnado. Ya no existe la violencia descarnada, y se puede respirar un poco de paz dentro de los patios del liceo. Sin embargo, esto ha traído otro tipo de dinámicas que les preocupan. La profesora de filosofía me señala que, desde el profesorado y la dirección, deben tener mayor cuidado con las relaciones que se dan. Los romances de pasillo son comunes, y a pesar de que ellas aún están en los cursos más pequeños, se lían con chicos que ya están saliendo. Me señala que las

---

<sup>8</sup> Si bien sigue existiendo un porcentaje del alumnado que entra mediante pruebas de admisión, otro lo hace mediante el sistema de tómbola.

dinámicas de poder y el machismo están fuertemente presentes. Entendiendo que se encuentran en una etapa de transición, están buscando lidiar con estos problemas

A pesar de todo, aún existen voces contrarias a esta nueva realidad. Me cuentan que en la sala de profesores se suelen escuchar comentarios de quienes defienden las antiguas glorias de la institución. Normalmente estos discursos están asociados a profesores que llevan años, incluso décadas, impartiendo clases en el IN. Es normal, me comentan, escuchar en los consejos de profesores a estos antiguos estandartes decir que las niñas “distraen a los niños de su labor intelectual”. Una muestra clara de lo que históricamente ha representado el Instituto. Aunque, me señalan, son más quienes apoyan los cambios. Es más, desde la misma institución saben que la inclusión es un deber en el contexto que estamos viviendo actualmente.

Me hace gracia que estos discursos conservadores, que buscan hacer prevalecer la vieja realidad, no son algo que se quede dentro de los muros del liceo. Ha podido leer discusiones subidas de tono en foros de Facebook de ex alumnos que aseguran que los valores se están perdiendo, que “el ingreso de mujeres les va a alterar las hormonas y van a dejar de estudiar”. Mi pregunta es ¿a qué le tienen tanto miedo? *¿Qué es lo que pierden con el ingreso de mujeres?* En fin, podemos decir que cada quien defiende sus propias creencias, pero esperemos que esos discursos retrógrados vayan en retroceso.

En lo que tiene relación con la selección, el problema es igual de complejo. Desde mi época escolar siempre escuché que “el instituto ya no es lo que era”. Y efectivamente se ha sometido a grandes procesos de cambio. Sin embargo, el discurso que pareciera ser más transversal es que se está perdiendo la “calidad” del alumnado. Esto, según quienes lo aseveran, se ve de forma explícita en las constantes manifestaciones que suceden dentro y fuera del establecimiento. Incluso, me señalan los profesores con quienes hablé, que se está utilizando mucho la etiqueta del “flaite” o el “lumpen”, para referirse a estos alumnos. Pienso que esta discriminación no es algo netamente del liceo, sino algo que atraviesa a gran parte de la sociedad. *¿Qué estaremos haciendo mal?*

A modo personal, me alegra que hoy en día las viejas estructuras estén cayendo. Eso sólo es sinónimo de que los cambios llegan. Que los espacios que antes eran reservados para unos pocos, y hoy se construyen en torno a una comunidad mayor, me hace pensar que vamos por buen camino. Y, si bien, creo que existen discursos que se mantienen, supongo que son parte de la mística del lugar. *¿Esto estará bien o mal?* Queda a criterio de la persona que esté leyendo. Yo, por mi parte, no los defiendo.

Con respecto al rol histórico de las humanidades, me parece que, en el sistema actual, es difícil que exista un cambio con respecto a la visión que se tiene de ellas. Quienes las defendemos – y sobre todo quienes las enseñamos – debemos preocuparnos por que se entienda la importancia que estas tienen para la formación de las personas. Una pedagogía crítica viene de la mano de fomentar el pensamiento. Que la educación deje de ser meramente un instrumento y ponga en el centro a las personas, sus necesidades y su desarrollo como sujetos/as que puedan construir una sociedad mejor, más justa e igualitaria. Esa es la lucha a la que debemos apuntar todos los días.

En fin, terminando este informe, creo que lo que más me gustaría es que no se siguieran repitiendo los vicios en los que me vi inmerso durante mi estadía en el Instituto Nacional. Esperemos que el cambio se dirija hacia allá.

## **Bibliografía**

- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silem?”: Epistemología de la investigación biográfica-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 4, N°1.
- Cruz, P. (2002). *El surgimiento de la educación pública secundaria en Chile. 1843 - 1876. (El plan de estudios humanistas)*. Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.
- *Escuela Nacional Unificada (ENU) - Memoria Chilena, Biblioteca Nacional de Chile.* (n.d.). <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-93514.html>
- Gómez, P. (2015). Educación secundaria segregada por sexo: lo que se esconde detrás de la “tradición”. *Última década*, N°34, 97-133.
- Imbert, G. (1992). *Los escenarios de la violencia. Conductas anómicas y orden social en la España actual*. Icaria.
- Jelin, E. (2014). Marcas territoriales, patrimonio y memoria. ¿Conservar o transmitir?. En L. Durán, E. Kingman Garcés y M. Lacarrieu (Eds.), *Habitar el patrimonio. Nuevos aportes al debate desde América Latina*. IMP, FLACSO y UBA.
- Labarca, A. (1939). *La historia de la enseñanza en Chile*. Imprenta Universitaria.
- Reyes, L. (2011). Escuela pública y sistema escolar: transformaciones históricas y proyecciones. *Docencia*, N°44, 48 - 63.
- Rodríguez, A. (2014). Las humanidades entre las cuerdas del neoliberalismo. *Ensayos Pedagógicos*, Vol. 9, N°2, 169 - 175.
- Ruiz, C. (2010). *De la República al mercado. Ideas educacionales y políticas en Chile*. LOM Ediciones.
- Serrano, S. (2018). *El Liceo. Relato, memoria, política*. Taurus.
- Subercaseaux, B. (2014). Memoria desnuda y memoria vestida. *Meridional. Revista Chilena de Estudios Latinoamericanos*, N° 2, 167 - 192.