

UNIVERSIDAD DE CHILE

Facultad de Filosofía y Humanidades

Escuela de Postgrado

Movimientos de educadores y construcción de política educacional
en Chile (1921-1932 y 1977-1994)

Tesis para optar al grado de doctora en Historia
con mención en Historia de Chile

por

Leonora Eugenia Reyes Jedlicki

Director de Tesis
Gabriel Salazar Vergara

Santiago, Chile
2005

REYES JEDLICKI, LEONORA EUGENIA

Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)

(Noviembre 2005)

Resumen de tesis doctoral, Universidad de Chile

Tesis Doctoral supervisada por el profesor Gabriel Salazar V.
Número de páginas en texto: 442

El objetivo general de esta tesis es estudiar las demandas, propuestas y prácticas educativas elaboradas por cuatro movimientos de educadores frente a los períodos de crisis (del sistema educacional) que les cupo enfrentar. Se optó por trabajar con cuatro movimientos de educadores: a) el movimiento de maestros primarios agrupados en la Asociación General de Profesores de Chile (1922-1932), b) el movimiento de educadores trabajadores agrupados en la Federación Obrera de Chile (1921-1926), c) el movimiento de renovación pedagógica (1981- 1994), d) el movimiento de educación popular (1973-1994). La tesis contempla, en primer lugar, el estudio, desde la historia social, de dos períodos de constatación global de crisis (1921-1932 y 1977-1994) examinando los procesos sociales que intervinieron en ellas. En segundo lugar, examina, específicamente, las demandas, propuestas y prácticas de los cuatro movimientos de educadores señalados en relación a la constitución identitaria del *sujeto educador* y a los procesos sociales de construcción de política educacional. Por último se intenta establecer elementos de cambio y continuidad en los modos con que se ha construido históricamente la política educacional y cómo se ha conectado ésta con las demandas, propuestas y prácticas de estos cuatro movimientos de educadores.

Agradecimientos para:

el director de tesis: Gabriel Salazar por su apoyo académico y logístico¹. Por su amistad.

mi pequeño y cálido núcleo familiar por su incondicionalidad: Pablo Ramos, por la motivación absoluta que me entrega en esta vida. Para Eugenia Jedlicki y Marcela Reyes, por su apoyo logístico y moral. Para Rodrigo Ramos, también por su apoyo logístico y moral, pero también, y sobretodo, técnico. Para David Holmes por su apoyo más soterrado pero igual de real. Y como no, para Odette Corbeaux, mi abuela, por su apoyo a la distancia de sus ochenta y tantos años.

mi familia más amplia, la de los amigas(os) del Centro Cultural Manuel Rojas pero también de la vida, quienes colaboraron de diversas maneras: Isidora Salinas, Jacinto Bustos, Mary Stella Toro y Victor Muñoz. También a los camaradas y colegas del discontinuado Taller de Jóvenes Historiadores Sociales “Cerveza, Vino e Historia” y de la Universidad de Chile, Católica y de Santiago: Alejandra Araya, Carla Rivera, Claudia Montero, Marcos Fernández, Jorge Iturriaga (taller donde también participaron algunos del CMR). También a Olga Ruiz y Miguel Valderrama.

Los/as bibliotecólogos/as y bibliotecarios/as: Liliana Montecinos y Jaime Román del Salón de Investigadores de la Biblioteca Nacional; Lilian Ravest del Centro Documental del Colegio de Profesores, y a las bibliotecarias del Depto. de Historia y de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la U. de Chile: Alejandra Ramos, Eva Sanzana, Amanda Cid, Marina Altamirano, Isabel Martínez, Galia Valenzuela, Carmen Diez, Antonieta Parraguez, Cristina Quiroz, Bernardita Leal, Victoria Muñoz, Jeannette García y Myriam Barahona.

Mis entrevistadas(os): Luis Bustos, Isabel Guzmán, Sergio Peñafiel, Rodrigo Vera, María Eugenia Contreras y Jenny Assaél por su gentil colaboración. Una mención honrosa para Iván Núñez por su apoyo logístico, sus consejos, su paciencia y su disposición.

A las evaluadoras externas de esta tesis María Angélica Illanes (Directora de la Escuela de Historia y Ciencias Sociales, Universidad ARCIS) y María Loreto Egaña (Directora del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE) por su disposición y rigurosidad en la lectura. También por sus importantes aportes críticos.

Finalmente a la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) y al Programa MECE-SUP, sin cuyo apoyo financiero esta tesis no podría haberse realizado.

¹ Entiéndase en su acepción civil, no militar: “Conjunto de medios y métodos necesarios para llevar a cabo la organización de una empresa (o tesis)” (RAE).

“Así es, quien sabe baila, quien no sabe, estudia”.

(Viejo bailarín en su terno de Fiesta de San Benito
a un investigador con grabadora)²

² Citado por Carlos Rodrigues Brandao, Lectura hecha en el Simposium sobre Concepciones Teóricas de la Educación Popular, en la Primera Conferencia Brasileira de Educación en la PUC/SP, el 1° de abril de 1980, ECO, “Educación popular y cultura popular”, 2, Serie Temas de Educación Popular, Santiago, Segunda edición, marzo de 1984.

Índice General

Introducción General

1. Educación en Chile: de las crisis de integración y crecimiento a la “crisis orgánica”	1
2. Ante las crisis: respuestas de la sociedad civil	8
3. Balance historiográfico	13
4. La investigación	21
5. Contexto teórico de la investigación	24
6. Estructura de la tesis	33
7. Apéndice metodológico	35

Capítulo 1

La instalación del Estado Docente y la propuesta de reforma educacional de los maestros primarios (1922-1932)

1.0 Introducción. Crisis de la oligarquía e imposición del Estado Docente	43
Primer pacto educacional: el modelo oligárquico de educación	43
Segundo pacto educacional: El Estado Docente	49
a) Falta de fondos y desinterés: dos grandes dificultades	49
b) Cambio de siglo: se acentúa la crisis educacional	54
c) Solución liberal para un “consenso amenazado”: homogeneidad y centralismo	58
d) Obligatoriedad y gratuidad: el “pacto educacional” inter-elites	66
1.1 El conflicto: los maestros, los comicios y la audiencia con el Presidente. 1923-1925	71

a) Las resistencias frente al Estado Docente	71
b) La reacción frente a la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria	73
1.2 La propuesta: un sistema de educación social, integral y descentralizado	84
a) Ser maestro primario a comienzos del siglo XX	84
b) El Manifiesto de 1923	89
c) El Comicio Popular de agosto de 1924	93
d) La Nueva Escuela, las autoridades y los maestros primarios	98
e) La “subversividad” de los maestros asociados	111
1.3 Epílogo y perspectivas	132
a) Pacto con el gobierno de Ibáñez	132
b) Evaluación de la experiencia	136

Capítulo 2

La política educacional de la Federación Obrera de Chile: las Escuelas Federales Racionalistas (1921-1926)

2.0 Introducción. La crisis de la ‘educación popular’ privada	144
a) La educación popular privada de católicos y conservadores	144
b) La educación popular de la acción social cristiana	152
c) La educación popular privada de los liberales	154
d) La crisis, la crítica y el debate historiográfico	161
2.1 Las organizaciones obreras frente al Estado Docente	173
a) El pensamiento pedagógico crítico de principios de siglo	173
2.2 Las primeras iniciativas pedagógicas críticas y auto-educativas	181
a) La pedagogía mancomunal	181
b) La pedagogía como acción cultural	184
c) Los centros educativos y el “debate moral”	189
2.3 Las Escuelas Federadas Racionalistas	194
a) El “obrero ilustrado”	194

b) Antecedentes del proyecto pedagógico fochista: Francisco Ferrer Guardia y los Centros de Estudios Sociales anarquistas	195
c) Francisco Ferrer Guardia, la Escuela Moderna y la Federación Obrera de Chile	204
d) El caso de la Escuela Racionalista de Peñaflores	211
e) El caso de la Escuela Federal de Puente Alto	216
f) Las Escuelas Racionalistas y la reacción de las autoridades	220
2.4 Ocaso del movimiento pedagógico de los asalariados	230
a) El pacto ‘AGP-FOCH’ en la Asamblea Constituyente de Trabajadores e Intelectuales	230
b) La ‘bolchevización’ de la FOCH	233
c) La co-optación y la represión del régimen ibañista	237
2.5 Conclusiones del capítulo	239

Capítulo 3

El movimiento de renovación pedagógica y la instalación de un sistema educacional neo-liberal. Actores, conflictos y propuestas.(1977-1994)

3.0 Introducción. Actores educativos, política educacional y transición democrática	243
3.1 Poder popular, Talleres de Educadores y creación del decreto n° 538 (1970-1973)	256
a) Talleres de Educadores : la “nueva democracia”	258
3.2 La descentralización educacional y el control sobre el magisterio (1973-1981)	264
a) Los tres ejes autoritarios de las transformaciones educacionales	264
b) Transformaciones contradictorias: descentralización, neoliberalismo y seguridad nacional	267
c) Impacto de las transformaciones educacionales en el profesorado	273
3.3 Los inicios del Movimiento de Resistencia Magisterial y de la Renovación Pedagógica (1977-1981)	282

a) De ‘Coordinadora Metropolitana’ a ‘Asociación Gremial’ de Educadores	283
b) Los disidentes: Decal Oriente, Grupo Espacio y Revista El Pizarrón	294
3.4 El sindicato y la renovación pedagógica al finalizar la Dictadura	310
a) LA AGECH: propuesta pedagógica y disolución (1981-1987)	310
b) El ocaso de Grupo Espacio y el Pizarrón.	320
c) Los Talleres de Educación Democrática (TED) y las Escuelas de Verano del Colegio de Profesores: 1987-1989	322
3.5 La transición democrática y la propuesta socio-pedagógica ensayada: conflictos y proyecciones. 1987-1998	329
a) Tensiones entre la Concertación política y la Concertación social	333
b) La nueva política educacional: de la expectativa a la frustración	339
c) El Colegio de Profesores en transición.	340
d) Epílogo: el Movimiento Pedagógico 1997-2005	345
3.6 Conclusiones del capítulo	356
a) Balance histórico	356
b) Balance global	360

Capítulo 4

El movimiento de educación popular: trayectoria histórica, transición democrática y crisis. (1983-1994)

4.0 Antecedentes	369
4.1 La Educación Popular en Chile: sus inicios	374
4.2 El Movimiento de Educación Popular y la transición democrática: debates, crisis y perspectivas (1983-1994)	383
a) El caso de “Educación y Comunicaciones” (ECO)	385
b) El caso del “Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación” (CIDE)	393
c) Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE)	399
4.3 Los Encuentros Nacionales de Educadores Populares	403

4.4 Balance de capítulo	406
-------------------------	-----

Balance General

Balance período 1921-1932	411
Balance del período 1977-1994 y perspectivas	414

Bibliografía

1. Fuentes primarias	423
Archivos	423
Entrevistas	423
Revistas	423
Periódicos	424
Boletines	424
Documentos	424
Tesis	425
2. Fuentes secundarias	426
Artículos	426
Libros	431
Reconocimientos	439
Currículo abreviado de la autora	441

Introducción General

1. Educación en Chile: de las crisis “de crecimiento” a la “crisis orgánica”.

Los sistemas educativos latinoamericanos están viviendo hoy su peor crisis, aún mayor, se dice, que la que provocara la dictación – en otras décadas – de sus leyes fundantes. Hoy se está ante una inquietante crisis “orgánica”, a diferencia de la crisis de la segunda mitad del siglo XIX, que obedeció, básicamente, a la incapacidad del sistema de instrucción pública por atraer y retener niños y jóvenes en sus escuelas³. Es decir, se trataba entonces de una “crisis de integración” que se resolvería, se pensó, aumentando la dotación y cobertura de las escuelas y consolidando la presencia y supervisión del Estado en el sistema escolar. La promulgación de la Ley Orgánica de Educación de 1860, en efecto, afianzó la gratuidad de la enseñanza primaria y la dirección estatal de ésta en un contexto de extrema precariedad de la infraestructura escolar, altas tasas de analfabetismo, bajas tasas de asistencia escolar y un profesorado que vivía prácticamente en la miseria. Este impulso legal permitió que la enseñanza primaria adquiriera un mayor nivel de autonomía y desarrollo: se reformaron los planes de estudio de las escuelas primarias y normales, se introdujeron recursos económicos para la construcción de nuevas escuelas, se contrataron profesores extranjeros que trajeron nuevas concepciones educativas, el sistema prácticamente cuadruplicó su cobertura entre 1880 y 1920, el analfabetismo decreció sustancialmente y el profesorado dejó su condición de peón para ganar algo más que un obrero calificado.

La misma ley, sin embargo, había consolidado un sistema de enseñanza pública bifurcado (las escuelas preparatorias que seguían bajo la tutela la Universidad de Chile, para los hijos de las elites y la escuela común para los sectores populares). Por otro lado, el aumento de los recursos no había logrado satisfacer las aspiraciones de expansión ni resolvía los problemas inherentes a la base material del proceso educativo (locales escolares

³ En efecto, para 1843 se calculaba una asistencia media de 1% de la población para la educación primaria y un 2% para la educación secundaria, Amanda Labarca, *Historia de la enseñanza en Chile*, (Santiago: Universitaria, 1939), 132.

y remuneraciones docentes). Si bien el analfabetismo había descendido, para 1920 alcanzaba todavía un 40% en la población mayor de 7 años, y si bien los salarios de los profesores habían aumentado, todavía ganaban apenas algo más que un portero del Ministerio del Interior. Ello, junto a las altas tasas de deserción escolar, al déficit alimenticio que afectaba a los niños y jóvenes que asistían a las escuelas de los barrios populares, a la mortalidad infantil y la falta de habitación dieron cuenta de que la Ley de 1860 no había resuelto los problemas de fondo. Se estaba ante una crisis que las elites intelectuales y políticas llamaron “la cuestión social”.

Las denuncias acerca de la calidad y el contenido de la educación recibida en estas escuelas se habían acentuado desde fines del siglo XIX. Por otro lado, los continuos mítines de protesta convocados por los sectores más excluidos del modelo económico y político liberal tornaron más visible e inquietante la naturaleza profunda y la proyección política de la crisis. Esto alarmó a la clase política e intelectual y a la Iglesia, y las otrora diferencias ideológicas entre los sectores conservadores y liberales de las elites en relación a la conducción de la educación pública, fueron minimizadas. Un gran consenso en torno a considerar la educación pública como factor de estabilidad permitió que se anularan las diferencias y se dictara la unificadora Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920. En ella se consolidaba (aún más que en 1860) el rol integrador y conductor del Estado en la enseñanza primaria pública.

En síntesis, las leyes educacionales de 1860 y 1920, que diseñaron el sistema educacional que, en sus grandes líneas, permanece hasta hoy, respondieron a la crisis aumentando la ‘integración’ de los sectores excluidos a ese sistema.

Las reformas impulsadas más tarde bajo los gobiernos de los presidentes Jorge Alessandri R., Eduardo Frei M. y Salvador Allende G., también habían respondido a una situación de crisis. Ahora tomaría el nombre de “crisis de crecimiento”. Ella era desencadenada por la creciente tensión entre la excesiva centralización del sistema y el alto crecimiento de la población educacional. El discurso de la “planificación” atravesó toda la gestión educacional realizada bajo el presidente Alessandri (1961-1964). Bajo el supuesto de que el desarrollo económico requería del apoyo de una educación funcional y modernizada, se requería un “planeamiento integral de la educación”. En éste se

contemplaba la transformación, extensión y mejoramiento de todo el sistema formal de educación (público y privado, regular y de adultos) de modo que se correspondiera con el desenvolvimiento económico y social de la nación. Sin embargo, eso no llegó a concretizarse. Fue el gobierno siguiente (del presidente Eduardo Frei Montalva), el que aprovechó los estudios inconclusos del gobierno anterior para iniciar, a partir de 1964, un Plan de Expansión de la Educación Primaria⁴. Sobre un diagnóstico crítico del estado del sistema escolar vigente (retraso, inadecuación, desvinculación con los intereses de la sociedad y el desarrollo económico e incapacidad para cumplir un rol eficiente de movilidad social) se elaboró la Reforma de la enseñanza en 1965, involucrando un gran esfuerzo de expansión de las oportunidades de acceso y progreso en el sistema educativo, la que pudo ser financiada con crecientes asignaciones presupuestarias. La subsistencia de problemas tales como la parcelación, centralización, rigidez y verticalismo de la institucionalidad del sistema, sumado a las todavía deprimidas condiciones socio-económicas de amplios sectores de la población, hicieron que permaneciera la percepción de crisis del sistema educacional en relación a su capacidad de integración y resolución de los déficit sociales⁵.

La reforma impulsada bajo el gobierno del presidente Allende partía así con un diagnóstico crítico de las reformas anteriores, especialmente desde los sindicatos de profesores. Ello provocó que los cambios impulsados bajo este gobierno se dirigieran a reforzar la ampliación de la cobertura escolar y la democratización del sistema⁶. La rápida expansión de la demanda por cobertura en el contexto de medios fiscales insuficientes, generó en ciertos sectores de la dirección educacional una conciencia de crisis. Esta toma de conciencia pesó de sobremanera a la hora de promover los cambios radicales que implicaba la aplicación del proyecto Escuela Nacional Unificada (ENU). Se trataba, todavía, como se dijo, de una crisis “de crecimiento”.

⁴ Información extraída de, Iván Núñez, *Reformas educacionales e identidad de los docentes. Chile, 1960-1973*, (Santiago: PIIE, 1993), capítulos 1 y 2.

⁵ Iván Núñez, “Tradición, reformas y alternativas educacionales en Chile. 1925-1973”, (VECTOR, Santiago, s/f), 26-28.

⁶ Entre 1970 y 1973, la matrícula del sistema de educación formal experimentó un incremento de 6,5% (promedio anual), el más alto registrado hasta entonces, en, Iván Núñez, *La ENU entre dos siglos. Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*, (Santiago: LOM-DIBAM, 2003), 17.

La crisis actual del sistema educacional (año 2005), sin embargo, es de naturaleza distinta. En efecto, se la ha definido como una crisis “orgánica”⁷. El énfasis no está siendo colocado en sus déficit funcionales como antes. No se trata de perfeccionar las estrategias de integración de los excluidos del sistema a la escuela (para el 2001 la cobertura total del sistema escolar alcanza un 97% para la educación básica y un 85% para la educación media). Las antiguas fronteras entre el ‘estar fuera’ y ‘estar dentro’ del sistema, entre ‘lo escolar’ y ‘lo no-escolar’ han tendido a difuminarse, y el paradigma de la homogeneización social, cultural y económica de la escuela pública de mediados de siglo XX ha parecido extinguirse. Es el sistema mismo, ahora, que produce sus propias “fronteras culturales”. O como también se ha destacado, es el sistema escolar quien promueve procesos de “exclusión incluyente”⁸.

La principal inquietud que aparece hoy día -tal como lo diera a conocer el reciente informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)-, es que la mayoría de los sistemas educativos de la región, específicamente el chileno, refuerzan la “competitividad” como estrategia para desarrollar efectividad (mejoramiento en el aprendizaje de los estudiantes) y eficiencia escolar (reducción del costo público y total de la entrega educacional efectiva)⁹. O bien, que a partir de estos mecanismos de mercado se está consolidando un sistema altamente estratificado (concientemente estructurado por clases) en el que existe una creciente concentración de niños con antecedentes socio-económicos similares en las mismas escuelas¹⁰. Y peor aún, que sean las políticas de los gobiernos democráticos de la Concertación las que hayan favorecido las condiciones para que la segmentación entre escuelas municipales y privadas subvencionadas haya

⁷ La definición de “crisis orgánica” forma parte de la hipótesis central desarrollada por el equipo Alternativas Pedagógicas y Prospectivas Educativas en América Latina (APPEAL) para la crisis del sistema educativo argentino. Se sostiene que si bien éste, así como el resto de los sistemas educativos latinoamericanos, sufrieron crisis disfuncionales durante toda su historia (déficits de funcionamiento que no ponían en peligro su organicidad ni su existencia como educación pública), las políticas neoliberales produjeron una crisis de otra naturaleza, referida a una redefinición de los vínculos político pedagógicos y de los roles del educador y el educando. Adriana Puiggrós, Inés Dussel, “Fronteras educativas en el fin de siglo: utopías y distopías en el imaginario pedagógico”, Adriana Puiggrós, *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo* (Argentina: Homo Sapiens, 1999), 8 y sgtes.

⁸ Pablo Gentili, “La exclusión y la escuela. El apartheid educativo como política de ocultamiento”, *Docencia* 15 (2001): 9.

⁹ OCDE, *Revisión de políticas nacionales: Chile*, (París: MINEDUC, 2004), capítulo 4.

¹⁰ *Ibidem*, capítulo 7.

aumentado, mientras este mismo Informe asegura que mecanismos tales como la competencia entre alumnos (pruebas de admisión), entre escuelas (publicación de resultados de evaluaciones realizadas a los alumnos) y entre docentes (pago de incentivos), no necesariamente producen mayor efectividad ni eficiencia¹¹.

Lo cierto es que la exacerbación de la segmentación interna del sistema escolar como expresión de crisis, proviene de la dictación por la fuerza de decretos educacionales hace más de dos décadas atrás. Un diagnóstico realizado por una comisión de gobierno a cuatro años de iniciada la transición democrática, sobre la política educacional de la dictadura militar, concluyó que existían déficit en múltiples ámbitos del sistema escolar: importantes desigualdades sociales en el nivel pre-escolar y básico, una alta tasa de deserción al término de la enseñanza básica, un curriculum centralista rígido, expectativas de aprendizajes esperados extremadamente básicos, escaso tiempo dedicado para el aprendizaje, métodos pedagógicos basados en la exposición de contenidos y en una rígida disciplina, programas de formación docente deficitarios, un profesorado sin autonomía profesional y con ingresos promedio menores en relación a la década anterior, un sistema municipal deteriorado en relación al particular subvencionado, un sistema descentralizado altamente complejo y graves problemas relacionados con el sistema de subvención por alumno (insuficiente en relación a las necesidades de los estudiantes)¹².

Como era de esperarse, al inicio de la década de 1990 se pusieron en marcha una serie de estrategias para enfrentar tales déficit. El término de la dictadura militar en Chile constituyó, como ha sucedido con otros episodios históricos de recambio político-institucional, el punto de partida para reformar el sistema de educación pública. A partir de entonces y hasta fines de esta década, los profesores vieron incrementar en forma notoria sus sueldos. También el acceso y la cobertura del sistema escolar obtuvieron un notable incremento. El gasto público en educación casi se triplicó (entre 1990 y 2002 pasó de 907.8

¹¹ Ibidem, 192 y 278.

¹² Comité Técnico Asesor del diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena, Comisión Nacional de Modernización de la Educación, *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI. Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación*. (Santiago: Universitaria, 1997), 25-54.

millones a 3.017 millones de dólares) y la calidad del equipamiento escolar mejoró sustancialmente¹³.

Las evaluaciones de los distintos programas de reforma educacional aplicados después de 1990, sin embargo, no han arrojado hasta ahora los resultados esperados en todos los niveles del sistema escolar. El rendimiento escolar global no ha alcanzado las metas esperadas. Un sistema de medición internacional de la calidad educativa que midió a 49 países con elementos comunes en sus currículos, situó a Chile (considerando que la totalidad de los escolares chilenos que se sometieron a esa prueba llevaban cuatro años de estudio con el nuevo esquema curricular de la reforma educacional) dentro de los últimos cuatro países con peor rendimiento en matemáticas¹⁴.

Tampoco se ha logrado contrarrestar la estratificación que provoca la descentralización o disminuir la brecha entre escuelas municipales y particulares subvencionadas y, no menos, las medidas de focalización para lograr la equidad han sido suficientes¹⁵. Los impactos de esta desigualdad en el rendimiento escolar han sido identificados a través de los resultados arrojados por el Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza (SIMCE). Los puntajes van decreciendo correlativamente con el nivel socio económico, y la diferencia entre el nivel más alto y el más bajo es de 29 puntos porcentuales en ambas asignaturas (Castellano y Matemáticas)¹⁶.

Los sueldos del profesorado, por su parte, se encuentran todavía bajo el límite de lo esperado detectándose la presencia de una “creciente frustración” frente a un mejoramiento

¹³ El sueldo mínimo de los docentes se incrementó en términos reales en un 174% (municipales) y en poco más de un 400% (colegios privados subvencionados). La matrícula básica y media en el año 2001 fue un 17,1% mayor que la de 1990 (469 mil alumnos adicionales). La deserción ha fluctuado en torno al 2% desde 1997 en educación básica, y ha descendido de un 12% a un 7% en la enseñanza media. OCDE, *ibidem*, 15, 36 y 51.

¹⁴ Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias, TIMSS, *La Tercera*, Santiago, 15 de diciembre de 2004.

¹⁵ De acuerdo al modelo de privatización del sistema educacional inaugurado en la década de 1980, este sector se ha visto desmembrado en relación a los colegios privados, recibiendo estos últimos un aporte de 46 mil millones de pesos más que el sector municipal. Viola Espínola, “Revisión de quince años de política educativa en Chile: ajustes en función de la equidad”, Ernesto Cohen (ed.), *Educación, eficiencia y equidad*, (Santiago: CEPAL/OEA/SUR- LOM, s/f), 73 y 80.

¹⁶ Viola Espínola, *ibidem*, 84. Mientras, los resultados de 1997 señalaron que las siete comunas más ricas de la Región Metropolitana se encontraban entre el primer y segundo segmento, es decir, con respuestas medias de un 70% hacia arriba (el porcentaje medio de respuestas correctas nacionales es de entre un 62 y un 65%), las 20 comunas más pobres ocuparon el cuarto y quinto segmento, es decir, respuestas medias de un 59 a un 48,5%. *El Mercurio*, Santiago, 03 de mayo de 1998, s/p.

en sus ingresos y en sus condiciones laborales¹⁷. Condiciones laborales precarias y una realidad “infanto-juvenil” que lo desborda, han llevado al docente a adolecer de patologías consideradas hoy como parte de un problema de salud pública¹⁸. Su rol dentro de la clase, su dignidad y con ello su inicial vocación docente y su proyecto de vida se han reconfigurado completamente¹⁹.

A lo anterior se ha agregado una sensación generalizada de desgano, apatía, frustración y resignación frente a algo que parece ajeno, construido por “otros”. A partir de las leyes decretadas entre 1978 y 1982 se había iniciado un proceso de reorganización del trabajo docente, caracterizado por el desplazamiento desde posiciones de relativa autonomía y de control sobre su propio trabajo hacia posiciones de subordinación y de aumento de control externo sobre el trabajo²⁰. Las características de la convocatoria realizada para discutir los primeros decretos de reforma educacional, al contrario de lo esperado, parecieran no haber revertido este proceso²¹. El Informe Final del Primer Congreso Nacional de Educación organizado por el Colegio de Profesores A.G. fue enfático en criticar el estilo de participación propiciada por el gobierno de la Concertación

¹⁷ A pesar de reconocer un importante aumento en sus salarios, a juicio del Colegio de Profesores éstos aun se encuentran en un 61% por debajo de lo que ganaban los docentes en la década de 1970 y un 25% por debajo de las de los profesionales de la administración pública, Jenny Assaél, Jorge Pavéz, “La experiencia del sindicalismo magisterial de concertación y conflicto en el sector educativo”, *Seminario Internacional Sindicalismo magisterial, concertación y reforma educativa en América Latina. Condiciones, obstáculos y consecuencias*, San Pedro Sula, Honduras, 19 de noviembre de 2001, 8. En 1998 un 76% percibía que el grado de mejoramiento de sus remuneraciones había sido menos que lo esperado y un 45% sentía que un aumento en ellos sería percibido como una valoración social hacia su desempeño. Por otro lado, más de la mitad de los docentes encuestado en cuatro regiones del país señala que su establecimiento tiene condiciones térmicas inadecuadas, que trabaja sometido a frío, calor o humedad excesiva, y el 40% se siente inmerso en un ambiente agresivo, y la misma cantidad se queja del alto nivel de ruido en la sala de clases, con una cantidad de 40 a 45 alumnos en cada una. Encuesta MINEDUC/ MORI, *Archivo Colegio de Profesores, A.G.* (de ahora en adelante *ACP*), agosto de 1998, s/p.

¹⁸ Un 32% del profesorado ha pasado prolongados periodos de abatimiento, clasificados como depresión mayor. En el caso de las profesoras mujeres éste se eleva a 35%. Además, se reporta un altísimo nivel de patologías mentales coexistiendo ansiedad, fobias y trastornos del sueño. En cada establecimiento hay al menos un 4% de profesores con serios trastornos mentales, *Siete +7*, Santiago, 25 de julio de 2003, 4-7. (Estos resultados son parte de un informe elaborado en 2002 "Estudio de la salud laboral de los profesores en Chile" encargado por el Ministerio de Educación a pedido del Colegio de Profesores y realizado por la Universidad Católica. Aun no ha sido dado a conocer el informe completo en forma oficial.)

¹⁹ Colegio de Profesores de Chile A.G., Directorio Regional Metropolitano, *ACP*, marzo de 2000.

²⁰ Iván Núñez, *Reformas educacionales e identidad de los docentes. Chile, 1960-1973*, (Santiago, PIIE, 1993), 11-13. Ver también, Rosa María Torres, “De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina”, *Perspectivas 2* (2000): 282-283.

²¹ El Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación entregó las bases teóricas e ideológicas definitivas de la reforma educacional de la transición democrática.

para la toma de decisiones en materia de política educacional²². Frente a la crisis, ellos podían opinar, pero no resolver, y menos, decidir.

2. Ante las crisis: respuestas de la sociedad civil

Ante este largo proceso de crisis educacional, ¿cuáles han sido las respuestas o estrategias emprendidas desde los distintos sectores de la sociedad en Chile? ¿Cuáles han sido los conflictos, las decisiones y las negociaciones que han mediado para enfrentarla? ¿Qué sujetos, actores o movimientos han intervenido con el objeto de resolverlas a su manera?

La investigación empírica indica que, por lo general, las respuestas han sido múltiples y diversas. Por ejemplo, se han abierto espacios de reflexión y debate con el objeto de nutrir de suficiente información y análisis las decisiones que se han tomado a nivel institucional con respecto a la política educacional (seminarios, debates, foros, investigaciones, publicaciones). Pero también han surgido respuestas desde la sociedad civil, o en términos de propuestas para reformar la política educacional vigente (organizaciones de educadores, profesores y estudiantes), o bien, como prácticas educativas específicas dirigidas a saldar los déficit generados por las crisis (asociaciones políticas o religiosas, y organizaciones sociales, gremiales y sindicales).

Crisis 1860-1928

En el caso de la crisis educacional que condujo a la dictación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920, surgieron múltiples espacios de debate y reflexión en función de resolverla. Las Escuelas Nocturnas para Obreros creadas al amparo de sociedades de católicos, masones, liberales e incluso estatales constituyeron las respuestas más inmediatas a la crisis. El Congreso Nacional de Educación Secundaria (1912), el Congreso de

²² Colegio de Profesores A.G., *Primer Congreso Nacional de Educación. Informe Final*, (Santiago: 1997), 20.

Educación Popular organizado por la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (1913), las Conferencias sobre Analfabetismo y Educación Popular organizadas por *El Mercurio* (1917) y el Congreso de Educación Primaria (1919) fueron, entre otros, espacios propiciados por profesores, académicos, intelectuales y políticos como una forma de proponer salidas de mediano y largo plazo, así como sugerir políticas de Estado.

Desde los sectores populares movilizados surgieron respuestas de otro orden. Ya desde fines del siglo XIX existe evidencia acerca de las estrategias educativas elaboradas por trabajadores y trabajadoras (provenientes de conglomerados asalariados del área de la producción salitrera o textil, pero también de trabajadores manuales independientes, tales como los tipógrafos o artesanos del calzado). Estas propuestas fueron montadas sobre los cimientos legados por la tradición de las escuelas mutuales y mancomunales del siglo XIX y primeros años del XX, combinando la acción cultural (centros recreativos, bailes, poesía, teatro, canto, veladas culturales musicales, conferencias públicas) con una formación más sistemática (alfabetización, aprendizaje de las ideas de pensadores anarquistas y socialistas europeos, elaboración de reflexiones críticas sobre la actualidad política). Junto al desarrollo de estas experiencias, fue madurando un discurso crítico frente a un sistema formal de enseñanza popular que consideraban centralista, rígido y discriminatorio. Entre 1921 y 1926 se perfilaron alternativas educacionales de carácter más orgánico fundadas en el principio de auto-gestión: las Escuelas Federales Racionalistas de la Federación Obrera de Chile.

Otra experiencia educativa de carácter auto-gestivo fue la desarrollada por un emergente movimiento estudiantil, al alero de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile. Al ver frustrados sus anhelos de producir una reforma dentro de la Universidad, buscaron la forma de ensayarla fuera de sus dependencias. Así, crearon en 1918 la Universidad Popular José Victorino Lastarria. En ella, además de contribuir al reforzamiento de los ideales, que según ellos debían inspirar las actitudes de las colectividades de trabajadores organizados, se promovió, a partir de 1921, la “libertad de cátedra” y la intervención directa de los estudiantes obreros en la dirección del establecimiento.

Cabe destacar aquí también las experiencias desarrolladas por el Padre Fernando Vives durante las dos primeras década del siglo XX, a través de la implementación de los “círculos de estudio” con mujeres oligarcas, estudiantes católicos, futuros sacerdotes y obreros jóvenes y adultos. A diferencia de los Círculos de Obreros Católicos tradicionales, en éstos se promovió el pensamiento crítico (sobre la realidad social y política), la reflexión colectiva y la acción social. El carácter político, pero sobre todo crítico adquirido por estos espacios a medida que se fueron multiplicando por todo el país, provocaron que se convirtiera en una amenaza para las jerarquías de la Iglesia (más cercana a las recomendaciones de los papas) y del Partido Conservador.

Como un último ejemplo, puede destacarse la Reforma Total e Integral del Sistema de Enseñanza promovida por el movimiento del profesorado primario a través de la Asociación General de Profesores de Chile. Acompañada y apoyada por el resto de los movimientos de asalariados, y sin contar con una tradición de vínculos con las esferas de las decisiones políticas (elites, gobierno y autoridades educativas), trabajó por generar condiciones propicias para intervenir en la gestación de una propuesta de reforma educacional a nivel nacional. Su propuesta desestimaba el monopolio estatal de la educación pública, proponiendo a cambio un proyecto escolar gobernado por la comunidad, sobre la base de una versión local y original de la corriente de la “Escuela Nueva”.

Todas estas propuestas y prácticas tendieron a converger en la Asamblea Constituyente de Obreros e Intelectuales de 1925, donde se acordó subsumir las alternativas pedagógicas desarrolladas por los distintos movimientos y asociaciones congregadas, bajo la propuesta de Reforma Integral de la Asociación General de Profesores.

Crisis 1960-1973

Como se dijo, las estrategias para maximizar la siempre pendiente integración de los sectores populares al sistema escolar, en este período tendieron a concentrarse exclusivamente en la administración institucional. La estrategia se dirigió hacia la implementación de reformas que tendieran principalmente a (además de lograr un mejoramiento sustancial en la calidad de la educación) expandir la cobertura escolar. Las

demandas sociales en este período, canalizadas a través grandes conglomerados sindicales y partidos políticos, apuntaron a reforzar esta lógica *integrativa* más que la *propositiva*, tal como había sucedido durante las primeras décadas del siglo XX. En efecto, a diferencia del período anterior, este período es bastante “pobre” en propuestas pedagógicas que implicaran una perspectiva más local u original. A pesar de ello, subsumidas ante el discurso de la “planificación integral”, lograron aparecer sugerentes y originales iniciativas tales como las Escuelas Consolidadas, concebidas como ensayos de una administración escolar más eficiente, integradora, comunitaria y democrática. El Movimiento de la Consolidación Educativa (1954-1973) impulsó la instalación de Escuelas atendiendo a las demandas surgidas desde la propia comunidad (p. ej desde una “población” que había salido de una situación de “toma de emergencia”). En estas Escuelas se promovía la continuidad escolar (correlación entre en un solo establecimiento de los niveles de kindergarden, básica y media), la integración (posibilidad de que en un mismo establecimiento convivan en un mismo status los profesores de distintos niveles de enseñanza) y la participación efectiva (la comunidad es quien reclama la creación de una Escuela Consolidada, participa en ella y la hace suya). Al momento del Golpe de Estado de 1973 existían 31 Escuelas Consolidadas, las que fueron rápidamente suprimidas.

Crisis 1978-1994

La creación del Comité Asesor junto a la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación en 1994 constituyó la primera respuesta pública, oficial y de carácter nacional frente a la constatación de la crisis originada por las políticas educativas del gobierno militar implementadas en el período 1978-1982. Ellas representaron un hito clave en la constatación de la crisis y en la definición de los marcos dentro de los que se dictarían los primeros decretos de la reforma educativa de los gobiernos de la Concertación²³. Pero como

²³ Decreto 40, Establece Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Básica, *Diario Oficial*, Santiago, 03.02.1996; Decreto 220, Establece Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para Enseñanza Media, *Diario Oficial*, Santiago, 04.06.1998 y Decreto 240, Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica, *Diario Oficial*, Santiago, 20.07.1999.

ésta, surgieron, en forma mucho más anticipada, otro tipo de respuestas. Dado el contexto autoritario en el que nacieron, se perfilaron como experiencias fragmentadas, no necesariamente articuladas entre sí, y tampoco llegando a asumir nunca una forma orgánica durante el transcurso de la dictadura militar. Fue el caso del movimiento magisterial reagrupado hacia fines de la década de 1970 en pequeñas asociaciones culturales, y después de 1980 en grupos de renovación pedagógica. Estos grupos, de carácter auto-gestivo y autónomo, surgieron a partir de la motivación entre algunos docentes por generar procesos de innovación pedagógica al asumir conciente y colectivamente la necesidad de generar condiciones propicias para impulsar cambios significativos que involucraran una mayor democratización de las relaciones pedagógicas dentro de la escuela. Por lo general estos grupos fueron patrocinados por las agencias de cooperación extranjera, desarrollándose a veces dentro o al alero, y otras veces fuera y en paralelo, a las organizaciones magisteriales de corte sindicalista y opositoras a la Dictadura (la AGECH desde 1983 y el Colegio de Profesores A.G. desde 1985).

Las prácticas de educación popular surgidas a partir de los primeros años después del Golpe de Estado de 1973 también constituyeron respuestas educativas frente a una crisis que se percibió en forma global. La represión del Estado, la crisis económica y la ausencia de referentes políticos conformaron un escenario propicio para el surgimiento de experiencias de emergencia, de auto-subsistencia, que con el tiempo fueron en convirtiéndose en pequeños espacios culturales asumiendo un carácter auto-educativo. Estos espacios, fueron siendo apoyados o “acompañados” por profesionales, adscritos a Organizaciones No Gubernamentales, comprometidos con prácticas de educación popular que tuvieran como norte la “reconstitución del tejido social” y el fortalecimiento de las organizaciones de base. Dirigentes sociales, comunidades locales y profesionales, bajo el apoyo financiero de agencias de cooperación extranjera, conformaron en conjunto lo que se denominó como “movimiento de educación popular” de la década de 1980.

Otro tipo de respuestas fueron aquellas ligadas a la resistencia y a la demanda, más que a la propuesta de reforma o de una práctica educativa determinada. Las federaciones estudiantiles de la enseñanza media y universitaria, por ejemplo, asumieron un protagonismo vital en las protestas iniciadas en 1983. Lo mismo ocurrió con los dos

sindicatos magisteriales opositores a la dictadura. Por lo general, canalizaron sus esfuerzos hacia la crítica del modelo educativo instaurado hacia 1980 y la articulación de demandas sectoriales y nacionales. Todas estas organizaciones cumplieron un papel fundamental en la desestabilización del régimen dictatorial.

Todas estas experiencias de respuesta ante la crisis educativa (las propositivas, de resistencia o demanda) sufrieron un proceso similar al iniciarse la fase de transición. El retiro de las fuentes de financiamiento que habían apoyado las prácticas de educación popular y de renovación pedagógica, junto a una participación prácticamente nula en las instancias de decisión de la política educativa de la transición democrática constituyeron factores que, entre otros, terminaron por desarticularlas o simplemente, desmantelarlas.

3. Balance historiográfico

Entre las vías de solución planteadas frente a la crisis “orgánica” de los sistemas educativos latinoamericanos, existen algunas propuestas provenientes de la investigación crítica en educación. Entre ellas, se encuentra la realizada por Adriana Puiggrós y el equipo APPEAL ya citado. La autora propone la necesidad de redefinir un “nuevo pacto” entre los sujetos de la comunidad educativa, en el que los educadores asuman la tarea de reintegrar a los niños y jóvenes excluidos en el contexto de una sociedad extremadamente desigual. Ello, debería realizarse a través de “políticas compensatorias” democráticas, es decir, guiadas por las metas de la igualdad de oportunidades y posibilidades formando parte de políticas generales de reinserción laboral, cultural y social de los ciudadanos. En educación, ésta debe ser integral, y detectar y desmontar mecanismos de discriminación e inequidad, es decir, debe “dar una mano” a quienes han recibido u obtenido menos en el sistema educativo²⁴.

Michael Apple, también sugiere la articulación de un nuevo proyecto democrático educativo, el que debería apuntar, en primer lugar, a entender cómo funcionan las políticas

²⁴ Adriana Puiggrós, “Educación y poder: los desafíos del próximo siglo”, Carlos Alberto Torres (Compilador), *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*, (Buenos Aires: CLACSO, 2001), 18 y sgtes.

educacionales, y luego, empoderar a los individuos silenciados. Por ello, Apple señala la importante labor que cumple el educador en el rescate de las experiencias de lucha dadas no sólo por los movimientos que han demandado una redistribución económica más equitativa (tal es el caso de los trabajadores asalariados), sino también la de aquellos grupos que han demandado derechos étnicos y de género²⁵.

Carlos Alberto Torres ha sugerido la necesidad de reconstituir las imágenes del conocimiento necesario, apropiado y válido que las escuelas deberían impartir: las fracturas culturales, los bordes de identidades, las luchas culturales. Repensar el conocimiento implica así, repensar la noción del poder, de la democracia y la ciudadanía. Pero también la noción de sujetos pedagógicos en las nuevas formaciones sociales, culturales y políticas que emergieron en América Latina en el siglo XX²⁶.

Aunque con diferentes acentos, todas estas salidas convergen en la necesidad de revisar, estudiar, investigar, sistematizar, comparar las tensiones y conflictos, las decisiones y negociaciones, entre sujetos, movimientos sociales y políticas educacionales. Pero, por sobre todo, confluyen en relevar la importancia estratégica del *sujeto educador* como aporte esencial para enfrentar la crisis.

En las crisis de los sistemas educacionales se expresan factores históricos y culturales de larga data que es preciso estudiar, determinar y sistematizar. La investigación histórica en educación nos abre la posibilidad de verlos en la larga duración, y con ello vincularlos a procesos económicos, socio-culturales y políticos más globales, relevando de esta manera cuáles han sido las visiones que han primado sobre el *cómo se debe* y el *para qué debe* construirse la política educacional nacional. No es lo que ha sucedido, sin embargo, con la investigación educacional.

Henry Giroux y Michael Apple coinciden en señalar que las reformas educacionales neoliberales se han caracterizado por la articulación de una nueva filosofía pública que

²⁵ Michael Apple, *Oficial Knowledge. Democratic Education in a Conservative Age*, (New York; Routledge, 2000), 40.

²⁶ Carlos Alberto Torres, “Grandezas y miserias de la educación latinoamericana”, Carlos Alberto Torres (compilador), *ibidem*, 45-46.

excluye la memoria social, activa e histórica de la comunidad educativa²⁷. Apple observa que los currículos, por ejemplo, no son impuestos. Más bien son productos de intensos conflictos, negociaciones e intentos por re-construir un control hegemónico, incorporando conocimientos y perspectivas de grupos menos poderosos pero que terminan permaneciendo bajo la sombra del discurso de grupos dominantes²⁸. Así, los discursos, propuestas y prácticas pedagógicas de los movimientos quedan silenciados y ocultos bajo el gran paradigma del ‘consenso educativo’. Sin embargo, existe un vacío de registros históricos acerca de los procesos sociales que han dado origen a pactos educativos así como también de cómo se han conformado históricamente las alternativas pedagógicas. Es así como en relación a los procesos sociales que originan crisis o cambios en el sistema educacional chileno, también existen problemas fundamentales que no han sido debidamente abordados ni suficientemente trabajados por la historiografía educacional tradicional.

Ello se explica básicamente por las formas con que, de modo predominante, se han estudiado tales transformaciones, esto es: mostrando esos cambios desde una perspectiva exclusivamente institucional y reconociendo -a lo más- al Magisterio como el único actor social con una eventual propuesta educativa crítica y alternativa a la política estatal. Esto tiene el inconveniente que excluye del análisis las relaciones de poder que se establecen entre quienes deciden las políticas educacionales nacionales y los demás actores sociales con propuestas educativas construidas desde la sociedad civil (como por ejemplo, el movimiento obrero, el de mujeres, el de las etnias, el de pobladores o el de jóvenes).

¿Cuál ha sido, en este sentido, la contribución de la investigación educacional e histórica al estudio de la relación entre movimientos sociales y procesos de construcción de política educacional?

Al realizar un barrido sobre los trabajos de investigación educacional contenidos en los Resúmenes Analíticos en Educación (RAE) desarrollados por el Centro Regional de la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC), Iván Núñez constató una gran escasez de investigaciones que aborden las relaciones entre

²⁷ Henry Giroux, *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, (Madrid: Siglo XXI, 1993), 17 y Michael Apple, *Oficial Knowledge...*, (New York; Routledge, 2000).

²⁸ Michael Apple, *ibidem*, 53.

organizaciones docentes y las políticas educativas. Bajo el descriptor ‘asociaciones docentes’ (considerando aquí todas las organizaciones de la sociedad civil formadas por docentes, sean éstas sindicales, profesionales, políticas, religiosas, culturales, de ayuda mutua, etc.) descubrió que existían apenas siete títulos de un total de 4.810 publicaciones resumidas hasta el primer semestre de 1988. Además constató que aun cuando la mayoría tenía un enfoque histórico, el tipo de producción predominante estaba referida a “ensayos”, “artículos de opinión” o “ponencias presentadas a seminarios académicos”. Esto confirmaría que la investigación sobre las conexiones entre gremialismo docente, problemas educativos y esfuerzos estatales se encuentra todavía en estado primario, especialmente un polo de esta relación: el de las organizaciones y movimientos en la sociedad civil²⁹.

Hace poco más de veinte años que el propio Iván Núñez, realizó un balance sobre los avances de la investigación histórica educacional en Chile. En él, constató la existencia de un doble vacío: de un lado, faltaba completar y confirmar los enfoques de los historiadores decimonónicos y, de otro, faltaba avanzar más acá de la tercera década de este siglo (pues quienes lo habían hecho habían tendido a concentrarse exclusivamente en el desenvolvimiento institucional de la educación). Al mismo tiempo, advirtió ciertos sesgos que justificaban la tarea de superarla: la tendencia a considerar la educación como una función sistemática e institucionalizada *en* la escuela y *en* la universidad, y la de aislar la educación del funcionamiento real de la correspondiente formación social e histórica³⁰.

Casi dos décadas después, Adriana Puigros advirtió que la investigación histórica en este campo no había variado sustancialmente con respecto a lo observado por Núñez. Señaló además que, centrada en una *historia de las ideas*, la tradición historiográfica latinoamericana hasta ahora ha negado el carácter social de la educación y su profunda imbricación en las luchas sociales, tendiendo a silenciar los aspectos conflictivos de la trama educacional de nuestro continente. En concreto, dicha tradición consistió en un esfuerzo por mantener el discurso historiográfico en la “más pura positividad”,

²⁹ Iván Núñez, *Las organizaciones de los docentes en las políticas y problemas de la educación. Estado del Arte*, (Santiago: UNESCO/REDUC, 1990), 24 y 33.

³⁰ Iván Núñez, “Investigación histórica en educación”, Manuel Barrera et al., *Hacia una investigación socio-educacional*, (Santiago: CLACSO, 1980), 44 y 49.

manteniendo la acción de la afirmación, la postulación de certezas, el rechazo de la duda, la creencia de que sólo es posible una versión de la Historia, y que el pasado es susceptible de una única lectura. La tradición marxista latinoamericana entre las décadas de 1960 y 1980, pese a constantes intentos por contrarrestar esta línea, tendió a reducir el sistema escolar a un instrumento de la clase dominante y otorgarle el poder de dominio de todo el campo de producción de discursos pedagógicos, sin alcanzar a visualizar otros discursos que se desarrollan en el interior del sistema educativo moderno³¹.

Puiggrós y Núñez coinciden en que la historiografía tradicional de la educación, al concentrar sus estudios en las transformaciones del aparato administrativo y jurídico, sin sobrepasar las fronteras del espacio educativo formal (la escuela y la universidad), identificó las alternativas pedagógicas construidas desde la sociedad civil como experiencias marginales, accidentales y ocasionales. De este modo, las historias de esas experiencias pedagógicas, reclusas en recuerdos individuales, algunos folletos o documentos perdidos o incinerados, o silenciada bajo el predominio de los proyectos educativos institucionales, han sido escasamente socializadas, con pocas posibilidades de ser re-significadas, estudiadas y evaluadas críticamente por las nuevas generaciones.

Entre los autores chilenos que se inscriben en la tradición criticada por Núñez y Puiggrós (que con metódica y rigurosa precisión describieron y analizaron el estado de las distintas ramas del sistema formal de enseñanza para sus posibles mejoramientos, estudiaron la labor de connotados educadores y pedagogos, confeccionaron programas de estudio y escribieron las primeras historias generales de la enseñanza chilena) puede mencionarse a Domingo Amunátegui Solar, Claudio Matte, Pedro Aguirre Cerda, Diego Barros Arana, José Abelardo Núñez, Valentín Letelier, Tancredo Pinochet, Francisco Encina, Amanda Labarca, Fernando Campos Harriet y Julio César Jobet³². Por lo general,

³¹ Adriana Puigross, “Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana”, Héctor Rubén Cucuzza (compilador), *Historia de la educación en debate*, (Buenos Aires: Miño y Dávila, 1996), 96.

³² Domingo Amunátegui Solar, *El Instituto Nacional bajo los rectorados de Don Manuel Montt, Don Francisco Puente i Don Antonio Varas:(1835-1845)*, (Santiago: Impr. Cervantes, 1891), Claudio Matte, *La enseñanza manual en las escuelas primarias*, (Santiago: Impr. Cervantes, 1888) y *Dos estudios pedagógicos* (Santiago: Ediciones de los Anales de la Universidad de Chile, 1958); Pedro Aguirre Cerda, *Estudio sobre Instrucción Secundaria* (Santiago: Aurora, 1904); Diego Barros Arana, *Plan de estudios i programas de instrucción secundaria*, (Santiago: Impr. Cervantes, 1908); José Abelardo Núñez, *Organización de escuelas normales* (Santiago: Impr. de la Librería Americana, 1883); Valentín Letelier, *El*

su contribución académica, técnica o política se realizó desde y hacia los espacios de su desempeño profesional, lo que hizo que su reflexión pedagógica no traspasara los límites del sistema educacional formal.

Autores más sensibles a la crisis social y política del cambio de siglo agregaron o centraron en la carestía, el analfabetismo y la escasez de fondos fiscales y privados destinados a la educación popular las causas fundamentales de la crisis de la educación primaria. A diferencia del grupo anterior, incorporaron ‘lo social’ como eje de su análisis, sin embargo persistió la tendencia a delimitar sus estudios dentro de las fronteras del sistema escolar formal. Entre ellos cabe destacar a Darío Salas, Alejandro Venegas, Arturo Fernández Pradel, Maximiliano Marchant y Víctor Troncoso³³.

En las últimas décadas podemos centrar los aportes historiográficos de quienes han estudiado la democratización de la educación en función de ‘decretos’ educacionales (Emma Salas Neumann), de las ‘políticas’ de formación del profesorado (Cristián Cox y Jacqueline Gysling), de las ‘elites políticas’ de clase media (Nicolás Cruz), de las transformaciones ocurridas en la ‘normativa’ escolar la instrucción primaria decimonónica (María Loreto Egaña) y las escuelas nortinas con alta presencia indígena (Sergio González), las políticas de educación indígena impulsadas desde la mirada del Estado republicano, la ‘historia institucional’ de la Universidad de Chile y las relaciones que estableció con el Estado, la Iglesia, la política y el mercado (Sol Serrano) y de la presencia femenina en la construcción del sistema escolar chileno (Iván Núñez, María Loreto Egaña y Cecilia Salinas)³⁴.

Instituto Pedagógico (Santiago: Ediciones de la Universidad de Chile, Universo, 1896, 1957); Luis Galdames, *La reforma de la educación secundaria en 1928, Dos estudios educacionales*, (Santiago: Ediciones de Los Anales de la Universidad de Chile, 1932) y *La escuela y el Estado: hojas de una polémica*, (Santiago: Empresa Letras, 1936), Amanda Labarca, *Historia de la enseñanza en Chile*, (Santiago, Universitaria, 1939), Fernando Campos Harriet, *Desarrollo educacional 1810-1960*, (Santiago: Andrés Bello, 1960), Julio César Jobet, *Doctrina y praxis de los educadores representativos chilenos*, (Santiago: Andrés Bello, 1970).

³³ Darío Salas, *Sobre educación popular* (Santiago: Universitaria, 1913) y *El problema nacional* (Santiago: Universitaria, 1914, 1967); Alejandro Venegas: *Sinceridad: Chile Intimo en 1910* (Santiago: CESOC, 1910, 1998); Arturo Fernández Pradel, *La educación popular i la Sociedad de Escuelas Nocturnas para Obreros*, (Santiago Impr. y Lit. La Ilustración, 1904); Maximiliano Salas Marchán, *El aspecto social de la educación primaria*, José Tadeo Sepúlveda (compilador), *Los normalistas en la instrucción primaria*, (Santiago: MINEDUC-DIBAM, 1932); Víctor Troncoso, *Vagos y analfabetos. El problema básico de Chile* (Santiago: Editorial Magister, Talleres Gráficos de la Federación Obrera de Chile, 1926).

³⁴ Ema Salas Neumann, *Democratización de la educación en Chile*. (Santiago; Universitaria, 2001), Cristián Cox, Jacqueline Gysling, *La formación del profesorado en Chile, 1842-1987* (Santiago: CIDE, 1990), Nicolás

Con la excepción de algunos, y sin desestimar la significativa contribución que la mayoría de estos trabajos ha realizado a la historia de la organización institucional y política de la educación, así como a la reconstitución biográfica (y de sus ideas) de los grandes educadores y pensadores nacionales e internacionales, el predominio de esta opción historiográfica ha tendido a identificar las propuestas pedagógicas construidas desde la sociedad civil y desde los movimientos sociales como experiencias marginales, accidentales y ocasionales. Por esto se ha conocido mucho más de la historia institucional de la educación, pero poco del proceso histórico de sus actores (familias, profesores, estudiantes) y movimientos sociales (movimientos de pobladores, mujeres, obreros, docentes y estudiantiles), y por ende, de sus contribuciones pedagógicas.

En casi todas estas tendencias historiográficas el eje del problema educacional tendió a definirse en función del “estar fuera” o “estar dentro” del sistema escolar. Ello conllevó pensar, por mucho tiempo, que las soluciones educacionales dependerían de la re-estructuración o el acomodo del modelo educacional en función de la integración progresiva y masiva de los sectores populares al aula. El predominio de esta tradición en la reconstrucción y reinterpretación histórica de los acontecimientos educativos, ha tendido a promover la idea de un sistema escolar que se construye unilateralmente, a través de actos educativos, normativos; por ejemplo: la dictación de un Decreto Educacional en particular, desestimando la posibilidad de estudiar la construcción de éste como parte de un proceso tensionado en el que se ven involucradas otros actores (familias, alumnos y profesores).

En parte, la explicación de este “vacío” en la historia de la educación puede encontrarse en su origen, ligado más al ámbito educacional que al de la investigación propiamente tal. Esa historia nació como una disciplina académica vinculada a los Departamentos y Facultades de Educación y a los programas de formación de profesores

Cruz, La educación chilena y las elites políticas de los sectores medios.1900-1970, *MAPOCHO* 47 (2000), y *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile, 1843-1876. El plan de estudios humanista*, (Santiago; DIBAM, 2002), María Loreto Egaña, *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal* (DIBAM, Santiago, 2000), Sergio González, *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino 1880-1990*, (Santiago: DIBAM, 2002), Sol Serrano, De escuelas indígenas sin pueblos a pueblos sin escuelas indígenas: la educación la Araucanía en el siglo XIX, *Historia* 29 (1995-1996): 423-474 y *Universidad y Nación. Chile en el siglo XIX*, (Santiago: Universitaria, 1993) y María Loreto Egaña et al., *La educación primaria en Chile: 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras* (Santiago: LOM-PIIE, 2003).

hacia fines del siglo XIX y principios del XX, principalmente en Alemania, Francia e Inglaterra. Solo hacia 1960 comenzó su desarrollo como campo de investigación, y en ello intervinieron dos procesos simultáneos. De un lado, los sistemas oficiales de educación se encontraban en un período de fuerte expansión en todos los niveles, predominando la creencia de que la educación era un factor de movilidad social, progreso económico y desarrollo democrático. De otro, las tendencias historiográficas nacidas en la década de 1920 y 1930 (básicamente, la marxista y la de la Escuela de los Annales) se difundieron, cobraron auge, y pese a sus diferencias, convergieron en un punto central: la necesidad de acercamiento entre la historia y las ciencias sociales.

A partir de entonces, la historia de la educación se concentró en el estudio del fenómeno educativo no como algo aislado sino en sus relaciones con el resto de la sociedad organizada. Nuevos temas y enfoques cobraron auge entonces: la historia de la infancia y la de la familia, de la educación popular, de los procesos de alfabetización y escolarización, de las enseñanzas profesionales y técnicas, de las poblaciones escolares, de las diferencias sociales, etc. Es a partir de la década de 1960 cuando nació la Historia Social de la Educación³⁵.

A pesar de ello, la renovación historiográfica educacional latinoamericana siguió empantanada en la investigación de corte tradicional y positivista. Antonio Viñao sostiene que tal “empantanamiento” se debería a la “doble militancia” de esta disciplina: la ciencia pedagógica y la ciencia histórica. Dos disciplinas que requieren complacer “públicos” distintos, impidiendo poner más atención a la memoria social e individual derivada de las experiencias y vivencias institucionales e individuales³⁶. Para José Joaquín Brunner en cambio, la instalación de sistemas de gobierno de corte autoritario en la región a partir de la década de 1970, junto a la instalación de la lógica de la “universidad vigilada”, el aislamiento cultural del país y la dispersión de la comunidad intelectual nacional, especialmente en Chile, habrían provocado un impedimento para el desarrollo de un

³⁵ Antonio Viñao, “La Historia de la educación en el siglo XX. Una mirada desde España”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 15 (2002): 233-235.

³⁶ “El problema es que la historia de la educación tiene que hacer frente a diversas audiencias y que éstas tienen diferentes perspectivas, intereses y horizontes de expectativas. Cada una de ellas, le asigna funciones y finalidades no siempre acordes y evalúa su utilidad desde sus propósitos, necesidades e intereses”, Antonio Viñao, *La Historia de la educación en el siglo XX...*, 248.

espacio intelectual suficientemente crítico y autónomo³⁷. Para Adriana Puiggrós, en tanto, la explicación radicaría en el peso de una tradición académica de carácter binario que impidió visualizar al sujeto pedagógico como eje articulador de procesos de cambio educativo y la educación “*como práctica productora de sujetos a partir de otros sujetos*”³⁸.

4. La Investigación

El objetivo general de esta tesis es estudiar las demandas, propuestas y prácticas educativas elaboradas por cuatro movimientos de educadores frente a los períodos de crisis (del sistema educacional) que les cupo enfrentar. La investigación que se expone en esta tesis se propuso trabajar en relación a tres objetivos específicos. El primero, estudiar, desde la historia social, dos períodos de constatación global de crisis (1921-1932 y 1977-1994) examinando los procesos sociales que intervinieron en ellas. El segundo, examinar específicamente las demandas, propuestas y prácticas de los cuatro movimientos de educadores señalados en relación a la constitución identitaria del *sujeto educador* y a los procesos sociales de construcción de política educacional. A partir de los anteriores, se deriva el tercer objetivo que guarda relación con establecer elementos de cambio y continuidad en los modos con que se ha construido históricamente la política educacional y cómo se ha conectado ésta con las demandas, propuestas y prácticas de estos cuatro movimientos de educadores.

La hipótesis global de la investigación es que han existido al menos dos tipos de relación entre las demandas, propuestas y prácticas de los movimientos sociales y los procesos de construcción de política educacional: uno *coercitivo* (ausencia de instancias de diálogo, represión, persecuciones, despidos) o/y otro de *acuerdos o compromisos* que incorporaron, en niveles y grados parciales, las propuestas de los movimientos sociales,

³⁷ José Joaquín Brunner, “Vacíos en la investigación educacional y carencias de teoría”, Manuel Barrera et al., *Hacia una investigación...*, 18.

³⁸ Adriana Puiggrós, *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo (1885-1916)*, (Buenos Aires: Galerna, 1990), 29-33.

pero un modo tal que aquéllas han quedado en la sombra, pospuestas como apéndices suplementarios de la propuesta promovida e implementada por los grupos dominantes.

Para desarrollar esta investigación se optó por trabajar, como se dijo, con cuatro movimientos de educadores: a) el movimiento de maestros primarios agrupados en la Asociación General de Profesores de Chile (1922-1932), b) el movimiento de educadores trabajadores agrupados en la Federación Obrera de Chile (1921-1926), c) el movimiento de renovación pedagógica (1981- 1994), d) el movimiento de educación popular (1973-1994).

¿Porqué y para qué realizar un estudio comparativo entre dos períodos de crisis del sistema escolar con sus consiguientes respuestas desde la sociedad civil?

El interés central de esta investigación reside en la posibilidad de hacer un aporte al debate sobre la actual crisis que están viviendo los sistemas educativos de Chile a través de la investigación histórica, específicamente, desde la historia social. En este sentido se pensó que estudiar las respuestas elaboradas desde la sociedad civil frente a períodos de crisis en distintos contextos históricos podría contribuir a obtener una visión más amplia acerca de los cambios y continuidades de éstas. Se pensó que resultaba relevante, no solo realizar nuevos aportes al conocimiento de los cuatro casos seleccionados, sino contribuir a ampliar la mirada histórica que se tiene sobre los procesos educativos en Chile, así como identificar los principales conflictos, límites y alcances que conlleva la construcción de una política educacional en acuerdo con los sectores de la sociedad civil que desarrollan propuestas educativas.

La selección de los dos períodos de crisis a estudiar contempló los siguientes criterios: primero, que existiera un reconocimiento institucional de la situación de crisis del sistema educativo; dos, que a partir de este reconocimiento se originaran amplios e intensos debates sobre el sentido de la educación pública; tres, que estos debates concluyeran en la necesidad de impulsar cambios en el sistema educativo; por último, que permitieran estudiar las conexiones entre las necesidades y expectativas de los movimientos sociales y las instancias de toma de decisión.

En base a lo anterior, se optó por estudiar dos períodos de crisis del sistema educacional. El primero entre 1921 y 1932, y el segundo entre 1977 y 1994. El primero se inicia al año siguiente de la dictación de la Ley de Obligatoriedad Escolar, hito que no sólo

representó una reacción parlamentaria “en bloque” a la crisis, sino también La consolidación jurídica del modelo de Estado Docente. 1921 marcó el inicio de respuestas más articuladas construidas desde la sociedad civil frente a la crisis y su crítica frente a la Ley de 1920. El período a estudiar termina en 1932 con las últimas apariciones públicas del movimiento de maestros primarios antes de disolverse la Asociación General de Profesores. El segundo período en tanto, se inicia en 1977 pues es cuando comenzaron a dictarse las leyes y reglamentos que regularon el proceso de municipalización y privatización del sistema público de enseñanza. Por otro lado, es durante este año que aparecen las primeras publicaciones clandestinas que dan cuenta de un proceso de reagrupamiento de profesores y educadores en torno a espacios de acción cultural. Termina el período en 1994, año en que se conforma el Comité Asesor y de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación. Este hito es significativo en varios aspectos. Primero, se trata de un hito clave en el reconocimiento oficial y nacional de la crisis provocada por las políticas educacionales de la dictadura militar, pero a la vez re-afirma la voluntad de los gobiernos de la Concertación de proseguir con la estructura global del modelo de financiamiento impulsado por la Dictadura Militar a partir de 1978. Segundo, dictó los principios y directrices, límites y proyecciones de la Reforma Educacional impulsada a partir de 1996. Tercero, sienta un precedente acerca de las formas participativas de los actores educativos en la toma de decisiones sobre política educacional. En síntesis, 1994 es un año de decisiones en relación a definir cuáles proyectos o propuestas y cómo serán incluidas o no en la política educacional oficial.

5. Contexto teórico de la investigación

¿Por qué, a la luz de la crisis del sistema formal de enseñanza, puede resultar imprescindible estudiar a los educadores en tanto ‘sujeto’, ‘actor’ y ‘movimiento’? ¿En qué sentido puede ser un aporte estudiar las trayectorias históricas de los movimientos de educadores?

SUJETOS

La relación que ha tendido a configurarse entre sujetos y política educacional en nuestra región, como se ha visto, ha sido la de ‘integración’ o ‘inclusión’ por sobre el reconocimiento de las distintas experiencias históricas educacionales o prácticas pedagógicas desarrolladas dentro de la sociedad, y a partir de las últimas reformas educativas, la de ‘individuo adecuado a los cambios’ por sobre la de formación de sujetos críticos o transformadores de su realidad³⁹.

Hace menos de dos décadas que comienza a observarse, sin embargo, un renovado interés por entender históricamente los procesos locales de construcción de poder de base al interior del movimiento magisterial y social en general. Ello, entendiendo lo local como espacio legítimo de construcción de poder, y, por lo tanto, otorgando un renovado peso a los sujetos y movimientos involucrados en la construcción de iniciativas sociales⁴⁰.

Esta renovada mirada hacia el estudio de las propuestas sociales y pedagógicas como productos culturales insertos, a la vez, en una vasta y compleja red de relaciones históricamente construidas, se ha inspirado en diversas corrientes, entre ellas, el movimiento de renovación marxista de fines de la década de 1950 y la Escuela de Frankfurt, y ahora más recientemente, la teoría de los nuevos movimientos sociales y la pedagogía crítica.

El pensamiento de Karel Kosik (Praga, 1926), por ejemplo, inscrito en el movimiento renovador del marxismo, se inscribe en una corriente que, junto a proponerse “volver al verdadero Marx sin mitos, sin esquematismos y sin limitantes”, concibe una noción de realidad en tanto que “puede ser transformada revolucionariamente solo porque, y solo en la medida en que, *es creada* por nosotros mismos, y en que *sabemos* que la realidad es producida por nosotros mismos”⁴¹. El concepto de sujeto que se deriva de este

³⁹ Rosa María Torres, “Reformas educativas, docentes y organizaciones docentes en América Latina y el Caribe”, *Los docentes protagonistas del cambio educativo*, (Bogotá: CAB/Editorial Magisterio Nacional, 2000), 15-16.

⁴⁰ Susan Street, “Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo magisterial en México. Entre reestructuraciones productivas y resignificaciones pedagógicas”, Pablo Gentili, Gaudencio Frigotto (Compiladores), *La ciudadanía negada...*, 209.

⁴¹ Karel Kosik, *Dialéctica de lo Concreto. Estudio sobre los problemas del hombre y del mundo*, Coloquio Filosófico Internacional sobre la dialéctica, Royamont (Buenos Aires: Grijalbo, 1960), cap. 2.

pensamiento es el de ‘ser histórico’, según Kosik quien es capaz de trascender situaciones de la vida, pero sin que ello implique “salirse de la historia”, que es capaz de preguntarse, críticamente, por las condiciones materiales de existencia en la medida en que realiza práctica histórica, única forma de destruir el mundo de la pseudoconcreción (mundo de los fenómenos), cuestión que no significa otra cosa que “develar los mecanismos por el que el fenómeno muestra la esencia”. El ‘ser histórico’, en la medida en que realiza praxis histórica crea realidad, y crea asimismo la *posibilidad* de transformarla en el entendido de que realidad humana “no es solo *producción* de lo nuevo, sino también *reproducción* (crítica y dialéctica) del pasado”. ‘Realidad humana’, ‘histórica’, como “producción y reproducción, reavivación y rejuvenecimiento” y ‘ser histórico’ como aquél que se sitúa a *si mismo* como origen del proceso histórico⁴². A diferencia del marxismo ortodoxo, Kosik propone que la Ciencia Moderna representa solo *uno* de los modos de apropiarse de la realidad, mientras, la posibilidad de *transformar* la realidad solo existe porque existe una *percepción* de realidad en la que son convocados todos los sentidos humanos: “en mi audición y mi visión participan todo mi saber y mi cultura, toda mi experiencia viva o arrinconada en el olvido que aflora en determinadas situaciones, mis pensamientos y reflexiones, aunque todo esto no se manifieste en forma explícita en los actos concretos de la percepción y la experiencia”⁴³. Es decir, en la apropiación del mundo participan el ámbito de la racionalidad, pero también de la espiritualidad y de lo intuitivo, entonces “la realidad se explica no por la reducción a algo distinto de ella misma, sino por *sí misma*”, y no por que algunos puedan situarse fuera de la “falsa conciencia” para pensar el mundo, sino porque nos situamos dentro de ella.

La propuesta de la Pedagogía Crítica se conecta con lo anterior en tanto critica el predominio de una lectura del marxismo hecha por la Teoría Educativa Crítica que definió a los educadores como reproductores mecánicos de la ideología dominante, paralizando toda posibilidad de reaccionar y producir pedagogía crítica desde dentro del espacio escolar⁴⁴. Entre los autores que reaccionaron frente a esta visión, se encuentra Henry

⁴² Karel Kosik, *Dialéctica de lo Concreto...*, 167.

⁴³ *Ibidem*, 42.

⁴⁴ La Teoría Educativa Crítica (también Pedagogía Radical) surgió en Gran Bretaña y Estados Unidos en la década de 1970. Nació como una crítica frente a la noción de la escuela neutra y como principal mecanismo

Giroux quien señala que dicha corriente, al haberse concentrado en el lenguaje de la dominación, dejó atrás la posibilidad de construir una alternativa pedagógica desde “el aquí y el ahora”. Giroux propone en este sentido que, los agentes sociales, tales como los educadores, están dotados de la capacidad de trascender la ubicación histórica que les asigna su cultura heredada. Entonces, no son necesariamente prisioneros de ideas y acciones prefijadas, sino son capaces de utilizar el conocimiento crítico para alterar el curso de los acontecimientos históricos. En este sentido, los educadores deben adaptar su práctica pedagógica de tal modo que los estudiantes sientan relevante el aprendizaje en relación a su experiencia vivencial. Para eso, deben convertir esa experiencia en algo problemático y crítico, y entonces deben investigar los supuestos ocultos en esa experiencia. En síntesis, el autor sostiene que para que los educadores pongan en duda los “regímenes de verdad” existentes, deben asumir el papel de *intelectuales transformativos*⁴⁵.

Tributaria de las dos corrientes anteriores, APPEAL se ha ocupado de trabajar al docente como sujeto social transformador en el contexto latinoamericano⁴⁶. Para APPEAL el sistema educativo moderno siempre trata de sujetos (educadores) que intentan incidir en otros sujetos (educandos) para lograr que se transformen en adultos, ciudadanos, amas de casa, dirigentes, sometidos o profesionales. Entonces, los sujetos participan de situaciones educativas, y ellas, a su vez, tienen como finalidad coadyuvar a la constitución y al cambio del sujeto. Dicho cambio puede ser regresivo o progresista; conservador o transformador,

para el desarrollo de un orden social democrático e igualitario. La contribución de sus análisis consistieron fundamentalmente en definir a las escuelas como lugares políticos y culturales, y como agentes de reproducción social, económica y cultural de las clases dominantes, sin embargo, relegaron a un segundo plano las contradicciones, espacios y tensiones producidos en los procesos de enseñanza/aprendizaje. Para una revisión más detenida, ver, Raymond Allan Morrow, Carlos Alberto Torres, *Social Theory and Education. A critique of theories of social and cultural reproduction*, (State University of New York Press, 1995), especialmente capítulos 5 y 6. También Henry Giroux, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Temas de Educación (Paidós/M.E.C., Madrid, 1990), pp.31-39. Para un análisis sobre la relación de la Pedagogía Crítica con la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, ver, H. Giroux, *Teoría y resistencia en educación* (Siglo XXI, México, D.F., 1997), primera parte.

⁴⁵ Henry Giroux, *Los profesores como intelectuales...*, especialmente 171-178.

⁴⁶ Ver <http://appealweb.com.ar>. También, Adriana Puiggrós, *Sujetos, disciplina y curriculum...* y Marcela Gómez, “Alternativas pedagógicas: sujetos, saberes y educación”, *XII Jornadas Académicas de APPEAL Alternativas Pedagógicas y Saberes Socialmente Productivos* (Buenos Aires: APPEAL-Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2004).

pero sin lugar a dudas, para APPEAL la educación es una práctica productora, reproductora y transformadora de sujetos.

MOVIMIENTOS

Entre los autores que han realizado contribuciones para complejizar el estudio de los movimientos sociales, considerándolos como entidades sociales que van más allá de su relación con el sistema político, se encuentra el aporte de Alberto Melucci. Este autor ha destacado la importancia de estudiar a los movimientos no tan solo en su relación de confrontación o negociación con el sistema político y económico, sino también entenderlos en sí mismos, en tanto un proceso de construcción de redes internas y sentido de pertenencia, articulación de propósitos comunes, valores, lenguajes y símbolos compartidos. Para Melucci los movimientos sociales,

no son entidades que avancen con esa unidad de metas que le atribuyen los ideólogos. Son sistemas de acción, redes complejas entre los distintos niveles y significados de la acción social. Su identidad no es un dato o una esencia, sino el resultado de intercambios, negociaciones, decisiones y conflictos entre diversos actores. Pero también se relacionan con el exterior: competidores, aliados o adversarios, la reacción del sistema político y del aparato de control social⁴⁷.

Melucci introduce la noción de ‘nuevos movimientos sociales’ de modo de distinguir entre “las formas del conflicto de clases y las formas de acción colectiva que surgen en la actualidad”. La acción de los movimientos ha ido adquiriendo una independencia creciente con respecto a los sistemas políticos entrelazándose estrechamente con la vida cotidiana y la experiencia individual. Recobran renovada importancia así los aspectos biológicos, afectivos y simbólicos de los individuos, sus relaciones con el tiempo y el espacio, sus relaciones con los demás. Pero también los legados del pasado, los efectos de la modernización, las resistencias al cambio⁴⁸.

⁴⁷ Alberto Melucci, *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*, (México, D.F.: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, 1999), 12.

⁴⁸ *Ibidem*, 13-16.

El autor destaca las limitaciones de un debate centrado exclusivamente en la dimensión política de los procesos de democratización, señalando la necesidad de “ligar las conductas conflictivas a la estructura de la sociedad sin renunciar, al mismo tiempo, a explicar cómo se forman y cómo se manifiestan en concreto nuevas creencias y nuevas identidades colectivas”⁴⁹. El autor define ‘identidad colectiva’ así: como un proceso de construcción de un sistema de acción en el que los actores elaboran expectativas, pero también evalúan los límites y posibilidades frente a la realidad. Esta elaboración implica una capacidad para definirse a sí mismo y a su ambiente⁵⁰. Para Melucci entonces,

*El análisis debe concentrarse más en las relaciones sistémicas que en la simple lógica de los actores. Pero, al mismo tiempo, la acción no puede analizarse solamente dentro de las contradicciones estructurales. La acción tiene que considerarse como una interacción de objetivos, recursos, obstáculos; como una orientación intencional que se establece dentro de un sistema de oportunidades y coerciones*⁵¹.

Para no concentrarse en el estudio de los movimientos sociales exclusivamente en su relación con el sistema político, y por tanto, reducir su esfera de acción al ámbito restrictivo de la protesta política, esta tesis considerará la propuesta de Melucci en torno a la necesidad de un desplazamiento conceptual desde establecer “generalizaciones empíricas” hacia buscar “definiciones analíticas”, es decir, no concentrarse solo en el ámbito del conflicto del movimiento con la autoridad, en el que aparezca aquél como una sola unidad homogénea, sino en el proceso de su constitución, tomando los conflictos internos del movimiento como parte del proceso de construcción de su identidad colectiva⁵². Es de interés para este estudio concentrarse en el proceso que llevó a los sujetos estudiados a convertirse en *educadores*, independientemente de si pertenecen o no al sistema formal de enseñanza. Considerando esta dimensión – más amplia – del “ser educador”, este estudio se concentrará en los procesos constitutivos de identidad de los movimientos de educadores, tanto para los “movimientos antiguos” (maestros y trabajadores asalariados de la década de 1920) como para los más “contemporáneos” (profesores y educadores populares de la

⁴⁹ Alberto Melucci, *ibidem*, 26.

⁵⁰ *Ibidem*, 66.

⁵¹ *Ibidem*, 37.

⁵² *Ibidem*, 38.

década de 1980). Tal desplazamiento, requiere, para efectos de los objetivos propuestos por esta investigación, considerar los siguientes elementos propuestos por el autor citado:

En primer lugar, *romper la unidad aparente de un movimiento social*, que resulta de tomarlo más como un resultado que como un punto de partida. Esto lleva a considerar las especificidades de sus relaciones internas así como los distintos elementos en tensión o acuerdo que convergen en éste.

Lo anterior lleva a considerar un segundo elemento en cuestión, puesto que es en esta diversidad de elementos convergentes, y por tanto, de niveles de análisis, que se puede *entender cómo se mantienen los individuos en una estructura organizativa*, es decir, “cómo una *identidad colectiva* es establecida mediante un complejo sistema de negociaciones, intercambios y decisiones; como puede ocurrir la acción como resultado de determinaciones sistémicas y de orientaciones de individuos y grupos”⁵³.

Una última consideración relacionada con las dos anteriores es *profundizar el estudio del ‘cómo’, sin descuidar el ‘por qué’*, es decir: trabajar la dimensión analítica relativa a los conflictos, acuerdos, pactos o negociaciones internas al movimiento, que permitan un entendimiento acerca de cómo es que llegaron a una determinada unidad de acción, sin descuidar el ámbito analítico más tradicional de las relaciones de conflictos o acuerdos de uno o varios movimientos con respecto al sistema político.

Esto es particularmente importante para comprender la dimensión *propositiva* de los movimientos, puesto que aquí cobran importancia la dimensión afectiva, las sensibilidades que se juegan en el grupo, la definición de un sentido de pertenencia, su postura frente al mundo, y por lo tanto, los códigos simbólicos que *identifican*, pero que también son *producidos* por el movimiento. De ello dan cuenta sus expresiones culturales, tales como el canto, la literatura, la poesía, el teatro, la plástica, y eventualmente, las propuestas pedagógicas.

¿En qué medida puede ser útil pensar las propuestas o prácticas pedagógicas como expresiones culturales para el estudio de los movimientos sociales en relación a las conexiones que éstos establecen con los procesos de construcción de política educativa?

⁵³ Ibidem.

PRÁCTICA PEDAGÓGICA COMO POLÍTICA CULTURAL

Incorporar el análisis de sus prácticas y expresiones culturales permite ampliar el radio de su acción crítica, sacándolo de su restrictiva ecuación capital-trabajo, o demanda-legislación. Esto permite situar el problema de la construcción de identidades en un plano más amplio que el de las identidades asignadas por las estructuras: entiéndase por éstas la clase política, las ideologías dominantes o incluso, la ciencia social (incluyendo la historiografía).

De los antecedentes recabados por esta investigación, se deduce que el problema de la identidad de una colectividad estudiada no se resuelve tan solo por la radicalidad alcanzada en la protesta callejera sino, y sobre todo, en la propuesta de una ética distinta a la que domina. Esto requiere situarse en ámbitos distintos al exclusivo de la demanda propiamente política. Estudiar un movimiento social, no solo como un dato empírico de la realidad, sino como un sistema de acción, que condensa experiencias antiguas, pero que a la vez también mira al futuro, permite abrir el problema de la construcción de las identidades y no dejarlo restringido tan solo al ámbito de las estructuras que lo determinan, califican o nombran, sino también incorporar todo “lo nuevo” que involucra su acción cultural.

Detectar la presencia un pensamiento pedagógico crítico al dominante, no resuelve por sí solo el problema de las construcciones identitarias, sin embargo permite pensar la posibilidad de existencia social de un pensamiento nuevo, y por lo tanto, no absolutizar la determinación que pueden ejercer en el movimiento las influencias externas. Así entonces, se abre la posibilidad de la emancipación como ejercicio de continua y permanente práctica.

Pareció particularmente útil para la investigación, la definición de pedagogía crítica como “forma de política cultural” planteada por Giroux⁵⁴. Se exponen a continuación, sintéticamente, los elementos que permiten considerar la ‘pedagogía crítica’ como una “forma de política cultural”:

Primero, resulta de definir la escuela (o para nuestro estudio, todo espacio donde se realicen procesos de enseñanza/aprendizaje) como un espacio históricamente construido, es decir, como lugares económicos, culturales y sociales inseparablemente ligados a los

⁵⁴ Henry Giroux, *Los profesores como intelectuales...*, especialmente capítulos 7, 9, 10 y 12.

problemas del poder y el control. Entonces, el espacio de ‘la escuela’ como un espacio en disputa frente a otros espacios similares donde median diferentes intereses y la política educacional oficial.

Segundo, no solo se requiere *criticar* la política cultural dominante sino *contribuir* a develar los mecanismos a través de los cuales opera la dominación. Entonces, develar las conexiones entre poder y conocimiento, escuela y política. Se trata de no solo denunciar injusticias, desigualdades o exclusiones sociales y políticas, sino trabajar en la reconfiguración de las relaciones sociales al interior del espacio de ‘la escuela’.

Tercero, requiere no solo de educadores críticos sino de educadores que se posicionen como ‘intelectuales transformativos’. Este término resulta útil puesto que, ofrece una base teórica para examinar el trabajo del educador como una forma de tarea intelectual (por oposición a un trabajo de puramente técnico o instrumental). El ‘intelectual transformativo’ ha de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, lo que implica que ellos mismos deberían serlo. También su tarea es la de conseguir de un lado, que “lo pedagógico sea más político”, es decir, insertar la instrucción (escolar) directamente en la esfera política, de forma de demostrar que dicha instrucción representa una lucha para determinar el significado de las cosas y una lucha en torno a las relaciones de poder. Pero también que “lo político sea más pedagógico”, es decir, articular prácticas pedagógicas que encarnen intereses políticos de naturaleza liberadora, que trate a los estudiantes como sujetos críticos, y que torne problemático el conocimiento. En suma, se trata de que los ‘intelectuales transformativos’ desarrollen un discurso que conjugue el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad.

Por último, requiere de una pedagogía que examine cómo se producen y se transforman los procesos culturales dentro de la escuela. Ya sea a través del desmontaje de procesos, análisis de condiciones de trabajo y de formas textuales (por ej. en los materiales curriculares). O bien, no dando por sentado que las experiencias vividas se deducen automáticamente de determinaciones estructurales sino reconociendo las formas subjetivas de la voluntad y la lucha política, lo que el autor llama el discurso de “las culturas vivas”. Esto último significa preguntarse por cómo crea la gente historias, recuerdos y narraciones

que supongan un sentido de determinación y acción, el desarrollo de “un discurso atento a las historias, los sueños y las experiencias que los estudiantes traen consigo a la escuela”⁵⁵.

A pesar de estos importantes aportes, existe una carencia de estudios sistemáticos, y más aún de carácter programático, sobre la naturaleza de los movimientos sociales vinculados a prácticas pedagógicas. Giroux se limita a enunciar la necesidad de la constitución de éstos, pero deja en el aire (o tal vez deja la tarea a otros) una mayor profundización. El desafío de esta investigación consistió precisamente en avanzar en caracterizarlos, analizarlos, conceptualizarlos, estudiarlos comparativamente, en suma, historizarlos.

El enfoque propuesto por Giroux resulta útil para los objetivos de esta investigación pues amplía la noción del *sujeto educador* al ubicarlo en su función social y cultural y que trasciende las fronteras del sistema escolar. Pese a que esta investigación ha utilizado como eje articulador la presencia de dos períodos de crisis del sistema escolar, es de interés ubicar también la *relación* que se estableció entre estas crisis y los sujetos educadores (tanto de los que fueron formados dentro del sistema, como aquellos que decidieron constituirse en educadores a partir de la construcción social y colectiva de respuestas a la crisis).

POLÍTICA EDUCACIONAL

Pareció útil para el desarrollo de esta investigación la noción de ‘reforma educacional’ utilizada por Thomas Popkewitz en tanto la sitúa como parte del proceso de regulación social, tomando la cuestión del control, no como mecanismos globales de educación, sino en relación a “cómo se relaciona la reforma con los múltiples estratos de los asuntos sociales”⁵⁶. En este sentido, Popkewitz propone centrar el punto de mira “en las condiciones históricas, prácticas institucionales y epistemologías más que sobre el habla y los textos en sí mismos. (...) (en donde) el aspecto fundamental en el estudio del cambio

⁵⁵ Henry Giroux, *Los profesores como intelectuales...*, 152 y sgtes.

⁵⁶ Thomas Popkewitz opta por el concepto de ‘regulación social’ más que de ‘control’ como una forma de “resaltar la importancia de los elementos activos de poder en la producción y disciplina sociales de las capacidades de los individuos”, *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación* (Madrid: Morata, 1997), 14.

consiste en poner en contacto el pasado con el presente con el fin de considerar la relación de continuidad, repetición y rupturas en nuestras condiciones sociales”⁵⁷.

Tal forma de plantear el estudio de las reformas educativas permite, a juicio de la tesis, plantear el complejo problema de la participación social en la construcción de políticas sociales (y educativas) como un proceso complejo articulado sobre la base de tensiones, conflictos y acuerdos originados en determinados momentos históricos.

6. Estructura de la tesis

Esta tesis se divide en dos partes, y cada parte incluye dos capítulos. La primera corresponde al período que transcurre entre 1921 y 1932, y en ella se encuentran los capítulos 1 y 2. La segunda corresponde al período que transcurre entre 1977 y 1994, y en ella se encuentran los capítulos 3 y 4.

El Capítulo 1 corresponde al estudio del movimiento de maestros primarios y sus estrategias de respuesta frente a su propio diagnóstico de la crisis. Se estudian, en primer lugar, las condiciones que posibilitaron la construcción de un sistema de instrucción público durante la segunda mitad del siglo XIX. Se revisan los principales debates inter-elites, sus tensiones, pactos y consensos, así como las características excluyentes que éstos asumieron. De esta forma se explica la configuración de un escenario de crisis en la que uno de los tantos actores que quedó fuera de éstos (el maestro primario), inicia, en forma colectiva, una estrategia de respuesta a la crisis. Se examinan con detenimiento las propuestas realizadas por el movimiento de maestros agrupados en torno a la Asociación General de Profesores, la concepción pedagógica que existía tras ellas y los principales conflictos que debieron enfrentar en su relación con las autoridades. Finalmente se expone la evaluación histórica que hicieron ellos así como otros actores sobre su experiencia pedagógica en general y el modo en que decidieron darle término en particular.

El Capítulo 2 trata primero de una forma global: el surgimiento de un pensamiento educativo crítico iniciado hacia fines del siglo XIX, y luego una experiencia en particular:

⁵⁷ Thomas Popkewitz, *ibidem*, 16.

la constitución de las Escuelas Federales Racionalistas de la Federación Obrera de Chile entre 1921 y 1926. El capítulo se inicia describiendo el contexto de crisis de la educación popular privada, de modo de poder distinguir después entre las Escuelas “para trabajadores” y las escuelas construidas “desde los trabajadores”. Luego se estudia cómo es que se incubaba una crítica creciente con respecto al modelo de Estado Docente y las distintas estrategias desplegadas por el amplio movimiento de asalariados de las primeras décadas del siglo XX, tanto en el campo de la acción cultural como de espacios pedagógicos más articulados y orgánicos. Se estudian algunos casos específicos de Escuelas Federales Racionalistas así como los distintos procesos involucrados en el ocaso de estas experiencias.

El capítulo 3 expone de una manera retrospectiva los antecedentes que permiten entender la aparición de un movimiento de renovación pedagógica de carácter fragmentado durante la década de 1980, así como las tensiones entre su propuesta de renovación pedagógica y la construcción de la política educacional de la transición democrática. Para ello se estudian algunos antecedentes: los Talleres de Educadores aparecidos entre 1972 y 1973, el lento proceso de rearticulación del profesorado opositor a la dictadura militar y la conformación de espacios de reflexión y acción pedagógica al alero o en forma independiente de los gremios. Finalmente se estudia cómo esa propuesta terminó siendo desarticulada en la política educacional de los gobiernos democráticos y cómo se proyectó esa desarticulación en la situación actual del actual movimiento pedagógico conformado dentro del colegio de profesores.

El capítulo 4 es el más reducido de los cuatro pues se centra en una caracterización general del desempeño del movimiento de educación popular del período 1973-1994, exponiendo sus tendencias generales y también la crisis que sufrió a partir de las particularidades con que se desarrolló la transición democrática. Dicho movimiento forma parte de procesos más globales que aún continúan y que ameritan una investigación-acción mucho más profunda, excediendo los plazos otorgados para esta tesis. Se estudia en este capítulo la trayectoria general de las prácticas de educación popular en Chile y de las relaciones que se han establecido entre ‘saber’ (social) y ‘poder’ (social). También se estudia el vuelco que realizan las prácticas de educación popular al llegar a la década de

1980, deteniéndose específicamente en los debates que tuvo que enfrentar al configurarse un nuevo escenario político nacional con el inicio de las protestas en 1983 y la posibilidad de una transición democrática conducida por los grandes referentes políticos articulados a partir de esta fecha.

Las conclusiones apuntan a realizar un balance general sobre cada período centrándose en las relaciones que pueden establecerse entre las propuestas educativas realizadas por los movimientos de educadores estudiados. También apuntan a establecer globalmente rupturas y continuidades entre los casos estudiados. Por último se desarrollan algunas perspectivas que se desprenden de estos balances generales.

7. Apéndice metodológico

Resulta necesario precisar, que pese a la estructura global dada a esta tesis, cada capítulo asume una estructura independiente, es decir, corresponde a una unidad de investigación en sí misma. Cada uno de ellos contiene hipótesis, objetivos y conclusiones específicas de acuerdo a los desarrollos particulares de cada caso (con excepción del capítulo 4 que no contiene hipótesis). Cada uno de los capítulos está redactado como artículo, en los que es posible encontrar una introducción, desarrollo y conclusiones propias.

Tras esta opción metodológica se encuentra el propósito de respetar los ritmos y desarrollos propios de cada movimiento a estudiar, sin forzar los análisis dentro de categorías rígidas. La redacción de los capítulos, así como la distribución de los subcapítulos, por lo tanto, es libre y regulada en función de los elementos que la autora quiso enfatizar. A pesar de ello, es posible observar en cada uno la presencia de los enfoques teóricos expuestos en la introducción general de esta tesis.

Cada capítulo corresponde a la reconstitución de la experiencia de un movimiento de educadores, a partir de fuentes primarias ‘escritas’ para los capítulos 1 y 2, y escritas y ‘orales’ para los capítulos 3 y 4.

La mayoría de las fuentes utilizadas en la primera parte de esta tesis fueron halladas en los archivos de periódicos y revistas, y en el Fondo General y la Sección Chilena de la

Biblioteca Nacional. También se trabajó en la Biblioteca del Congreso Nacional para la obtención de información respecto de Leyes e Historias de Leyes. Desgraciadamente existe una importante carencia de Centros Archivísticos especializados en Educación. El Museo Pedagógico Nacional se mantuvo cerrado durante todo el período que duró la investigación. Solo una carpeta correspondiente al Archivo de este Museo fue enviada al Archivo Nacional para ser utilizada mientras éste permanecía cerrado. Sin embargo en ella solo se hallaron documentos desperdigados, oficios, cartas, papeletas, libretas, planillas, certificados y nóminas de profesores entre 1860 y 1950 (aproximadamente) no suficientemente relevante para la investigación.

Para la segunda parte en cambio, además de la Biblioteca Nacional y el Congreso, se ocupó la información guardada en los centros documentales de tres Organismos No Gubernamentales: el Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE); el Centro de Investigación, Desarrollo de la Educación (CIDE) y Educación y Comunicaciones (ECO) dedicados a la investigación y acción educacional. Estos reservorios resultaron fundamentales para la reconstitución histórica de los grupos de renovación pedagógica y del movimiento de educación popular. Gracias al aporte de las agencias extranjeras, estos organismos lograron producir diversas publicaciones relativas a las experiencias en estudio. El Archivo del Centro Documental del Colegio de Profesores resultó también fundamental para la reconstitución histórica del reagrupamiento del profesorado después del Golpe Militar.

Las fuentes que sirvieron de base para la estructuración del relato de cada uno de los capítulos fueron las elaboradas por las propias organizaciones que conformaron los movimientos: biografías, testimonios, documentos y prensa. Más allá de preguntarse por la veracidad de los hechos ahí escritos, el propósito fue estudiar a través de estas fuentes cómo es que las organizaciones se percibieron a sí mismas y cómo éstas describen las experiencias educativas que ellos mismos desarrollaron. A partir de esta información se reconstituyó un relato intencionado según los elementos que la investigadora quiso enfatizar en relación a las preguntas, hipótesis, objetivos y enfoques teóricos planteados.

Para el período 1921-1932 se trabajó principalmente con publicaciones gremiales (revistas de maestros, prensa obrera, documentos), revistas educacionales, revistas

católicas, boletines discontinuados de sociedades filantrópicas, revistas elaboradas por el profesorado no primario, documentos institucionales. En forma secundaria se recogieron narraciones testimoniales y algunas biografías (las disponibles no son muy abundantes). Las fuentes secundarias fueron utilizadas tanto para contextualizar la crisis educacional de este período, como para obtener diferentes interpretaciones sobre algunos de los problemas tratados en cada uno de los capítulos.

Para el período 1977-1994, especialmente en el caso del capítulo 3, se trabajó principalmente con documentos y publicaciones clandestinas y fuentes orales. En el caso de éstas últimas, resulta necesario precisar que no fueron utilizadas para desarrollar “historias de vida”, sino como fuentes informantes directas del proceso estudiado. Las fuentes secundarias también fueron utilizadas para contextualizar la crisis educacional del período.

Procedimientos, desafíos y dificultades (por capítulo)

Capítulo 1. La principal fuente informante acerca de las actividades y el pensamiento pedagógico de la Asociación General de Profesores es la publicación periódica *Nuevos Rumbos* (primera época: 1923-1926; segunda época: 1931-1932). Las primeras noticias obtenidas acerca de la existencia de este movimiento fueron entregadas por los textos del historiador Iván Núñez. A pesar de ello, no todas las preguntas planteadas al inicio de la investigación eran contestadas a través de éstos. Es por ello que la tesista optó por revisar toda la publicación periódica elaborada por la Asociación. En aquella revisión fueron apareciendo interesantes características del movimiento: su crítica al modelo educacional vigente, la auto-percepción que tenían sobre su condición social y el status de su profesión, su resentimiento con las autoridades, su pensamiento pedagógico y las influencias externas que recibieron, también su postura frente al militarismo, el feminismo y la política. También se revelaron en sus páginas sus simpatías con el resto de los movimientos sociales de la época (de estudiantes, de empleados públicos y de obreros) y su interés por articular una propuesta educacional con todos ellos. *Nuevos Rumbos* constituyó la base para construir el relato que da cuenta este capítulo. Además el relato se nutrió de ensayos, tesis y biografías escritas por algunos de los líderes del movimiento.

Muchos artículos escritos en la prensa obrera, también dieron cuenta de la relación de camaradería que existió entre algunas organizaciones obreras y el movimiento de maestros. También se utilizaron tesis y trabajos actuales escritos sobre la Asociación, los que sirvieron para complementar, combinar, contrastar o refutar los hallazgos realizados por la investigación. Todo lo anterior fue complementado con la visión de algunos reconocidos pensadores la época (p. ej. José Carlos Mariátegui y Adolphe Ferriere) sobre la Asociación.

Capítulo 2. Este capítulo presentó particulares dificultades puesto que si bien la prensa obrera de principios del siglo XX es una fuente que ha resultado ser muy consultada por los investigadores -especialmente aquellos que desarrollan sus trabajos en la línea de la Historia Social- es muy poca la producción que ha recogido las corrientes de pensamiento y prácticas educacionales de las organizaciones obreras. En este sentido, este capítulo es tributario de la única tesis que logró hallarse en relación a este problema. Se trata de una tesis de Licenciatura en Historia de la Universidad de Chile, la que tiene como autor a Salvador Delgadillo y que lleva por título "Educación y formación en el discurso obrero chileno. (La Federación obrera de Chile. 1920-1925)". La revisión de esta tesis sirvió de base exploratoria para arrancar una investigación de más largo alcance sobre algunos aspectos que la autora de la presente investigación consideró que era necesario profundizar. Para estudiar los orígenes del pensamiento educativo crítico popular, se revisaron libros, artículos y tesis que trataban sobre la relación entre las sociedades de artesanos y el pensamiento educacional liberal. La autora halló las primeras voces críticas sobre el sistema educacional formal en los primeros Centros de Estudios Sociales Anarquistas de fines del siglo XIX y en forma un poco más solapada en algunas mancomunales nortinas. Para dar cuenta de ello se revisaron diferentes publicaciones periódicas de estos Centros. Esta corriente de pensamiento iría adquiriendo mucho más fuerza a medida que se acercaba la década de 1920. Durante esta década es posible encontrar un discurso crítico mucho más articulado frente al modelo estatal de educación en prácticamente toda la prensa obrera revisada. A pesar de lo anterior, la aparición de datos que informen sobre las Escuelas Federales Racionalistas es segregada, intermitente y escasa. Básicamente ésta es entregada a través del periódico elaborado por la Federación Obrera de Chile en Santiago entre 1921 y 1924 (el que lleva este mismo nombre), y *Justicia* tal como pasó a llamarse desde 1924

hasta 1926. Otro periódico que también informó bastante sobre la existencia de estas Escuelas entre 1921 y 1926 es *El Despertar de los Trabajadores* de Iquique, propiedad de la Sociedad Obrera Cooperativa Tipográfica entre 1912 y 1926. Ambas publicaciones fueron revisadas en forma completa desde el momento en que la FOCH decide oficialmente crear Escuelas Federales (1921) hasta que se tienen las últimas noticias sobre su existencia (1926). Aún cuando estos periódicos informaron sobre la existencia de Escuelas Federales Racionalistas en otras provincias del país, quedó como una tarea pendiente indagar en la prensa obrera de las provincias de modo de complementar lo realizado en este capítulo. También son muy escasas las fuentes secundarias que hayan trabajado el pensamiento educacional obrero, y más difícil aún resulta hallar textos que hayan estudiado las Escuelas Federales Racionalistas. Se encontraron algunos escasos párrafos dedicados a mencionar su existencia, sin embargo en ellas se da cuenta de apreciaciones equivocadas en relación a los orígenes ideológicos y filosóficos de estas experiencias (estas son explicitadas en el capítulo). Una producción más fértil de estudios sobre las Escuelas Racionalistas puede hallarse en México, de ahí que haya podido establecerse la conexión entre el pensamiento educacional anarquista europeo y la implementación de estas experiencias en América Latina.

Capítulo 3. Para este capítulo se logró tener bastante información con respecto a la metodología implementada por los grupos de renovación pedagógica. Sin embargo, resultó bastante difícil obtener información más específica y detallada acerca de sus antecedentes, especialmente las vinculadas con las políticas de perfeccionamiento docente implementadas durante el gobierno de la Unidad Popular. Esta información resultaba particularmente importante, pues, por un lado, constituía un importante antecedente para entender las metodologías desarrolladas por los grupos de renovación pedagógica de la década de 1980, y de otro, ésta fue la única vez que una política pública respaldó una propuesta de democratización de las relaciones pedagógicas impulsada desde el profesorado: los Talleres de Educadores. Al solicitar la información respectiva al Archivo Nacional para el Siglo XX acerca del contenido de los volúmenes correspondientes al Ministerio de Educación durante el período 1901-1996 (52.539 volúmenes), se le entregó a la investigadora un informe en el que se señalaba que toda la documentación relativa al año 1971 fue eliminada por el

Ministerio de Educación y de ellos solo existe copia microfilmada en el Archivo Histórico Nacional. Para los años 1972 y 1973, años en que funcionan los Talleres de Educadores, solo se tienen las Actas del Consejo Nacional de Educación, entidad que discutía las políticas educacionales en sus aspectos más globales, y los antecedentes de algunas Resoluciones y Decretos. El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP), por su parte, lugar desde donde fueron diseñados, discutidos e implementados los Talleres de Educadores, no contaba con la documentación suficiente, que, según dijo la Bibliotecaria encargada de conservar los materiales antiguos de este organismo, fueron desaparecidos o incinerados luego de la intervención militar en sus dependencias a los pocos días de haberse producido el Golpe de Estado de 1973. Una respuesta similar se obtuvo desde el Ministerio de Educación al haber consultado por su Archivo y la documentación legal de los años de la Unidad Popular. Tampoco se logró dar con información aportativa en el Archivo Nacional, ni en la Hemeroteca, ni en la sección Periódicos. También se averiguó de que algunos de los participantes tenían documentos sobre los Talleres de Educadores en sus casas. Se contactó a algunos de ellos, los que señalaron que lo habían guardado, perdido o quemado como una medida de precaución después del Golpe. En este contexto, se explica la relevancia que tomaron dos entrevistas realizadas a quien fuera uno de sus mentores: Rodrigo Vera Godoy. La mayor parte de la información que se requirió para construir el resto del capítulo provino de entrevistas realizadas a los participantes protagonistas y personajes claves de los movimientos de renovación pedagógica durante la década de 1980.

Publicaciones periódicas, revistas y boletines de circulación clandestina fueron utilizadas para el período 1977-1982. Fabricadas artesanalmente, resultó difícil obtener una continuidad de éstas, puesto que se encuentran repartidas en muchos lugares y son difíciles de conseguir (no están guardadas ni en el Archivo del Colegio de Profesores ni en la Biblioteca Nacional). Dar con ellos, significaba realizar una investigación de otra naturaleza. Es por esto que se debió recurrir a los protagonistas y de esa manera, atar los “cabos sueltos”. Muchos son autoridades, otros trabajan en el Colegio de Profesores. Algunos resultaron muertos o desaparecieron bajo la represión de la dictadura. Mucha de esta documentación se perdió, se quemó o desapareció. Eran publicaciones clandestinas y

resultaba difícil guardarlas en la casa. También resulta difícil la lectura de muchas de ellas, pues están escritas a mano. Esta es la razón que explica la discontinuidad de sus números: porque fueron hechas así, “cuando se podía”.

Como se señaló, en este contexto la entrevista asumió una especial importancia como fuente de época. Sin embargo, cabe destacar aquí que la utilización de la fuente oral como documento para reconstituir una historia aun no escrita presenta algunos problemas que resulta interesante, sino resolverlos, al menos dejarlos expuestos. Uno de estos problemas es que los entrevistados muchas veces se equivocan de nombres, fechas o lugares. Estos datos resultan especialmente importantes cuando se trata de reconstituir un hecho que se encuentra muy poco o nada documentado. Entre ellos mismos entran en contradicciones y surgen muchas versiones sobre el mismo suceso. Esto puede resultar muy interesante y provechoso como problema metodológico, e incluso, epistemológico. Sin embargo, para los efectos prácticos surge la duda: ¿intervengo yo como entrevistadora y corrijo yo misma a mi entrevistado de acuerdo a la información que manejo? Es lógico que la investigadora que se encuentra estudiando el tema tenga más fresco en su memoria las precisiones de ciertos hechos. Incluso más que aquellos mismos que lo vivieron. La investigadora está más documentada, y por lo tanto tiene una visión de contexto, en cambio el entrevistado no necesariamente se ha preguntado por éstos. Cabe destacar, asimismo, que en el desarrollo de las entrevistas fue notorio el rechazo que la mayoría de los entrevistados mostró en recordar su participación durante el gobierno de la Unidad Popular.

Capítulo 4. Como se dijo, este capítulo recoge los principales debates sobre las tendencias globales de la educación popular de la década de 1980. Se seleccionaron materiales producidos por tres organismos no gubernamentales, reconocidos por su activo desempeño en el movimiento de educación popular de la década de 1980: Educación y Comunicaciones (ECO), el Centro de Investigación y Desarrollo Educativo (CIDE) y el Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE). La selección de estos espacios no solo se debió a su reconocida trayectoria en estas materias (implementación de programas, publicaciones, confección de materiales didácticos, seminarios, etc.), sino porque en su calidad de “puente” entre las agendas de cooperación extranjera, la política de la iglesia, el pensamiento de la clase profesional opositora a la dictadura militar y las

actividades desarrolladas por los sectores populares, permiten obtener una visión amplia acerca de las características de este movimiento.

Capítulo 1

La instalación del Estado Docente y la propuesta de reforma educacional de los maestros primarios (1922-1932)

1.0 Introducción. Crisis de la oligarquía e imposición del Estado Docente.

Primer pacto educacional: el modelo oligárquico de educación

“Los Gobiernos deben cuidar de la educación e instrucción pública como una de las primeras condiciones del pacto social” es la frase que coronaba la sección tercera del Plan de Constitución para el Estado de Chile publicado en 1813. Luego seguía: “Todos los estados degeneran y perecen, a proporción que se descuida la educación y faltan las costumbres que dan firmeza a los principios de cada gobierno”⁵⁸. La alarma había prendido entre quienes comandaban los inicios de la República puesto que en el primer censo escolar realizado figuraban apenas 7 escuelas con 664 alumnos. Es que durante la Colonia el poder docente lo había detentado fundamentalmente la Iglesia, el Magisterio era esencialmente religioso, y el tipo de enseñanza más difundido había consistido más en una evangelización popular (especialmente, entre las familias indígenas) que en una enseñanza ilustrada. Este último tipo de formación sólo fue considerada para los hijos varones jóvenes de las familias de las elites y tuvo un carácter escolástico, desechándose los conocimientos vinculados con la producción industrial y las teorías liberales. La educación de las masas no fue algo que preocupara a la monarquía castellana puesto que no la consideró un deber suyo, en cambio la juzgaba una obra de caridad para órdenes religiosas.

Entre quienes comandaron los iniciales rumbos de la nueva República rondaban las lecturas casi clandestinas de los filósofos contractualistas europeos realizados durante el período pre-Independientista. Los pensadores de la escuela del Derecho Natural tales como

⁵⁸ Amanda Labarca, *Historia de la enseñanza en Chile* (Santiago, Universitaria, 1939), 76.

Thomas Hobbes y John Locke sostenían que la soberanía tenía su origen en el pueblo, pero con Jean-Jacques Rousseau la teoría del contrato social se había orientado decididamente por la vía de la democracia, aduciendo que “la soberanía no sólo se origina en el pueblo, sino debe *siempre* residir en el pueblo, y que éste no puede confiar su *ejercicio* a los gobiernos, cualquiera que sean éstos”. Según este principio, el contrato social no podía dar nacimiento más que a una sola forma de Estado: aquella en que el pueblo era soberano⁵⁹.

Los primeros políticos de la nueva República tuvieron claro que para que el ‘pueblo’ ejerciera soberanía, era preciso un ‘pueblo’ “debidamente formado”. Las reflexiones filosóficas que acompañaron los primeros ejercicios constitucionales, hicieron que surgiera un nuevo problema: ¿quién sería ‘el pueblo’ en la naciente república? ¿quiénes podrían votar por sus representantes y decidir los destinos de la nación? ¿quiénes no podrían hacerlo? En suma, ¿Entre quiénes, para quiénes y con qué objetivos se decidiría el modelo educacional nacional en tanto condición fundamental para el “pacto social”?

A partir de la Constitución de 1823 quedó estipulado que ‘ciudadano activo’, es decir “ciudadano con ejercicio de sufragio en las asambleas electorales”, era todo chileno (con más de veintiún años, o que hayan contraído matrimonio) que tuviera “una propiedad inmueble de doscientos pesos, un giro o comercio propio de quinientos pesos, el dominio o profesión instruida en fábricas permanentes, el que ha enseñado o traído al país alguna invención, industria, ciencia o arte, cuya utilidad apruebe el Gobierno, y que sea católico”. En cambio, se suspendía la calidad de ciudadano a todo “deudor fiscal”, a quien le “faltare el empleo o modo de vivir conocido” y por “la condición de sirviente doméstico”⁶⁰. La Constitución de 1828 ratificaba lo anterior sin especificar montos de capital sino simplemente señalando que requerían poseer “un capital en giro, o propiedad raíz de qué vivir” y se mantuvo la suspensión de la condición de ciudadano por ser deudor fiscal o

⁵⁹ Jean-Jacques Rousseau, *Del Contrato Social* (Madrid, Alianza Editorial, 2000), 40.

⁶⁰ Artículos 11 y 13, Título II, Constitución Política del Estado de Chile, promulgada el 29 de diciembre de 1823, Luis Valencia Avaria, *Anales de la República. Textos constitucionales de Chile y registro de los ciudadanos que han integrado los poderes ejecutivo y legislativo desde 1810*, t. I (Santiago, Universitaria, 1951), 105.

serviente doméstico, aunque ya no se aducía a la falta de empleo⁶¹. En la de 1833, volvió a especificarse que requerían “una propiedad inmueble, o un capital invertido en alguna especie de giro o industria” en los que su valor (propiedad inmueble o capital) se fijará “para cada provincia de diez en diez años por una ley especial”. También era equivalente “el ejercicio de alguna industria o arte, el goce de algún empleo, renta o usufructo, cuyos emolumentos o productos guarden proporción con la propiedad inmueble, o capital de que se habla en el número anterior”. Al igual que la anterior, se suspendía el derecho a sufragar si se era deudor del Fisco o sirviente doméstico⁶².

De estos artículos se desprende que la temprana noción de exclusión que primó en los gobernantes de la incipiente República era tanto política como económica. En segundo lugar, revela la baja consideración que se tenía de aquellos que no poseían propiedad u oficio definido, algún inmueble o no gozaban de un capital mínimo, de tal suerte que llegaba a no ser considerado ciudadano de derecho. Es abundante la literatura documental de la época que describe a quienes no podían acceder a la condición de ciudadanía activa “una masa social moralmente corrupta”, condición que determinaba su “baja o ninguna utilidad económica”, y su “propensión” al bandolerismo social⁶³.

Este temprano “diagnóstico” acerca de todo aquel que no tuviera propiedad o capital, provocó que las elites chilenas del siglo XIX se abocaran a cumplir con una tarea fundamental: la creación de un sistema de instrucción popular eficiente que asegurara dos cosas: primero, el 'sistema mercantil', es decir, que todos los circuitos internos y externos del enorme espacio mercantil estuviesen expeditos. La única forma de conseguir eso era moralizando las costumbres de la masa de la población: eliminar el contrabando, el desfalco, y sobre todo el bandolerismo social practicado por las masas indigentes. Lo segundo, era asegurar que esta moralización no estuviera exclusivamente en manos de la

⁶¹ Artículo 7, Cap.II, Constitución Política de la República de Chile, promulgada en 08 de agosto de 1828, Luis Valencia Avaria, *Anales de la República...*, 142.

⁶² Artículos 8 y 10, Cap. IV, Constitución Política de la República Chilena, jurada y promulgada el 25 de mayo de 1833, Luis Valencia Avaria, *Anales de la República...*,162-163.

⁶³ Los calificativos de “masa bárbara”, “masa ignorante”, “salvajes” o “corruptos” para referirse a toda la población no considerada “ciudadana activa” fueron muy comunes en el lenguaje de la época. Esta influencia del pensamiento ilustrado y exclusivo fue ampliamente utilizados por los intelectuales liberales (tales como Domingo Faustino Sarmiento, Andrés Bello y Miguel Luis Amunátegui); las autoridades políticas (tales como Diego Portales y Manuel Montt entre otros) y la prensa de la época (en periódicos tales como *El Mercurio* de Valparaíso, *El Ferrocarril* y la *Revista Católica*).

Iglesia, sino también del Estado, puesto que *moralizar* no significaba solo *adoctrinarse* en el dogma de la fe sino también *reconocer* el lugar que iba a ocuparse en el nuevo modelo social, mercantil y político, y *actuar* en concordancia con ello. Es decir, el Estado, que tenía una base económica y otra de orden político, venía a completar la tarea de subordinación de la masa bárbara tradicionalmente en manos de la Iglesia, pero ahora en nombre de una “razón mercantil de Estado”⁶⁴.

El temprano consenso alcanzado sobre la necesidad de levantar un sistema de instrucción popular no impidió que se desplegaran importantes debates relacionados con las características que éste debería tener⁶⁵.

Quienes lideraron estos debates se identificaron según las distinciones del proyecto de modernización liberal y conservadora⁶⁶.

Un primer debate se estableció en torno a quién asumiría definitivamente el control (ideológico, administrativo y financiero) de la educación oficial: la Iglesia o el Estado. El sistema educacional, dividido entre las instituciones públicas y los colegios privados religiosos se convirtió en un terreno fértil para las disputas seculares, en tanto cada uno de esos espacios reproducía en los estudiantes los ideales morales y políticos correspondientes a su ideología. Entonces, mientras los liberales (entre ellos José Victorino Lastarria y Diego Barros Arana) demandaron más acción del Estado en el financiamiento de la educación pública y en los permisos otorgados a las escuelas, profesores y libros de texto, los conservadores (entre ellos Abdón Cifuentes) pedían favorecer la iniciativa privada en la formación del sistema educacional, argumentando que el número de escuelas crecería si se

⁶⁴ Gabriel Salazar, “Los dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile: ¿integración o autonomía relativa?”, *Proposiciones* 15 (1987), 91.

⁶⁵ Sol Serrano sostiene algo similar a propósito de su investigación sobre los debates en torno a la relación entre el Estado republicano y la Universidad de Chile. Señala que pese a las diferencias doctrinarias existentes entre conservadores y liberales, ninguno cuestionó las atribuciones del Estado en materias educacionales. Existían divergencias en torno a los contenidos, “pero tanto Montt como Bello y Lastarria compartían el principio del Estado Docente que encarnaba la Universidad”, *Universidad y Nación. Chile en el siglo XIX*, (Santiago: Universitaria, 1993), 86.

⁶⁶ Carlos Ruiz, “Escuela, política y democracia. El caso de Chile en el siglo XIX”, (Santiago: CERC, 1989) (versión inédita y revisada del texto aparecido en la revista *Realidad Universitaria* 7).

abolían los controles regulatorios engorrosos puestos por la Universidad de Chile y si el control de la educación primaria y secundaria fuera suplida por la Iglesia⁶⁷.

Un segundo debate, todavía más profundo pues tenía mucho más relación todavía sobre las dos visiones de cómo debía conducirse la modernización en Chile, fueron lideradas por dos importantes intelectuales extranjeros avecindados en Chile hacia la década de 1830: el venezolano Andrés Bello, como invitado del gobierno chileno, y el argentino Domingo Faustino Sarmiento, como refugiado político⁶⁸.

El primer modelo instruccional levantado entre 1840 y 1870 se fundó sobre la base del principio Bellista que consideraba que la educación era un medio de consolidación del orden al interior de las nuevas repúblicas. Bello sostuvo que la educación pública debía acomodarse a las “naturales desigualdades existentes en toda sociedad”, las que se fundaban, en una “desigualdad de condición, una desigualdad de necesidades, una desigualdad de métodos de vida”⁶⁹. De otro lado, Bello abogó por ampliar la base social de la instrucción pública, siempre que los conocimientos que adquirieran “las clases menesterosas” no tuvieran “mas extension que la que exigen las necesidades de ellas: lo demas no solo sería inútil, sino hasta perjudicial, porque,... se alejaría a la juventud demasiado de los trabajos productivos”⁷⁰. De estas citas se desprende su postura a favor de democratizar la educación sin que ello significara *transformar* las naturales diferencias dadas en la estructura social. Es decir, la construcción de un sistema educacional que fuera, a partir de su adaptación a estas diferencias inevitables, socialmente bifurcado, segmentado y discriminatorio en el acceso al conocimiento de los sectores menos acomodados de la

⁶⁷ La prolongación de este debate en torno al control de los libros de texto en Allen Woll, “For God or Country: History Textbooks and the Secularization of Chilean Society, 1840-1890”, *Journal of Latin American Studies* 7 (1975): 24.

⁶⁸ Estos debates pueden revisarse a través de los textos escritos por quienes fueron sus propios protagonistas (Andrés Bello, Domingo Faustino Sarmiento, Miguel Luis y Víctor Gregorio Amunátegui, José Victorino Lastarria, Diego Barros Arana, Valentín Letelier, Abdón Cifuentes, Manuel Montt entre otros). También Amanda Labarca, *Historia de la enseñanza en Chile*, Santiago, Imprenta Universitaria, 1939; Fernando Campos Harriet, *Desarrollo educacional 1810-1960*, (Santiago: Andrés Bello, 1960) y María Loreto Egaña, *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*, (Santiago: DIBAM, 2000); Sol Serrano, *Universidad y Nación. Chile en el siglo XIX*, (Santiago: Universitaria, 1994). Especialmente relevante es el texto de Carlos Ruiz, “Escuela, política y democracia...”, Op. Cit.

⁶⁹ Andrés Bello, Educación, *Obras Completas (1781-1865)*, v.8 (Santiago, Impr. Pedro G. Ramírez, 1884), 214.

⁷⁰ Andrés Bello, *ibidem*, 217

sociedad. Según sus principios, la enseñanza secundaria y universitaria debía abocarse a la formación de una elite capaz de asumir la tarea de dar gobernabilidad al país.

De este modelo fundado en una “educación para el orden social”, se desprendieron, pues, dos sub-sistemas: uno para las elites (el Liceo), y otro para los sectores populares (la escuela primaria).

En paralelo con este modelo dual se posicionó progresivamente -sobretudo a partir del último cuarto de siglo XIX- otro modelo, aunque inspirado bajo el mismo paraguas conformado por el Estado Oligárquico, basado en una instrucción popular que impulsaba el desarrollo de la industrialización nacional y la integración del pueblo en el sistema legal vigente. El principal exponente de este ‘modelo alternativo’ fue Sarmiento. Su interés estaba concentrado en el perfeccionamiento de la instrucción primaria, pues a su juicio, solo a través de ella, y aboliendo las diferencias sociales al interior de ella, podría afianzarse un sistema democrático. Para Sarmiento “civilizar”, consistía también mirar hacia el futuro : “la escuela de hoy es el presupuesto de la política dentro de diez años, cuando los niños sean ciudadanos”. Para ello se debía “educar al soberano”⁷¹.

A juicio de Carlos Ruiz, la propuesta de Sarmiento se caracterizó por apelar a la abolición de la distinción entre ciudadanos activos y pasivos, y por encontrar en el Estado la agencia fundamental para la acción educacional. Se inclinó de este modo, por el modelo educacional estatal prusiano, desechando el modelo privado y filantrópico del sistema inglés por considerar que en él aparecían las más extremas desigualdades sociales⁷². La acción estatal en la educación pública además, favorecería que la tarea moralizadora no quedara solo en manos de la iglesia, quien mostraba serias reticencias a entregar educación popular a las mujeres y hacia la instrucción técnica.

Hacia fines de siglo, incluso posturas más bien conservadoras como la de los hermanos Amunátegui (Gregorio Víctor y Miguel Luis seguidores del pensamiento de Bello en relación a la reproducción de las diferencias sociales a través de la educación) “militan -

⁷¹ Este extracto pertenece a un texto poco conocido de Domingo Faustino Sarmiento. Evoca el conflicto político que tuvo en Argentina y que lo hizo refugiarse en nuestro país. Es citado y comentado por Carlos Ruiz, “Escuela, política y democracia...”, 14.

⁷² Carlos Ruiz, *ibidem*, 15-16.

según Ruiz- por el carácter autónomo y estatal que debe caracterizar a la instrucción pública” puesto que la instrucción primaria, para ellos, “es la piedra angular de una República”⁷³.

Estas ideas se fueron instalando con cierta fuerza, como se dijo, hacia el último cuarto del siglo. Junto al anticlericalismo sustentado en el positivismo Comtiano -muy influyente en algunos importantes círculos liberales en los que se encontraban intelectuales como Enrique Lagarrigue, José Victorino Lastarria y Valentín Letelier-, contribuyeron a consolidar la propuesta de que las instituciones de enseñanza republicanas debían ser estatales y laicas⁷⁴.

De este modo, sobre el primer modelo de “educación popular” (basado en el control y disciplinamiento social del peonaje), se fue construyendo la educación nacional, liberal y moderna basada referida al desarrollo global del país. Se trataba de la transformación necesaria que debía sufrir un sistema educacional de fuerte carácter oligárquico hacia uno más modernizado e integrador.

Segundo pacto educacional: El Estado Docente

a- Falta de fondos y desinterés: dos grandes dificultades.

En ocasión de ser invitado a dar la Conferencia inaugural del Primer Congreso de Educación Popular convocado por la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile en octubre de 1913, Darío Salas se refirió a la crisis del sistema de educación primaria:

*Las instituciones docentes procuran, es cierto, ajustarse a las necesidades de la colectividad que les crea i sostiene para su beneficio; pero esa adaptacion es lenta i cuando, en épocas como la nuestra, los cambios son inusitados i rápidos, no alcanzan ellas, por lo comun, a evolucionar con la celeridad i amplitud que serian menester. **De ahí que, a menudo, en vez de ser lo que debieran ser ... aparezcan ellas establecidas, en retroceso, fuera de contacto con la sociedad que es su fuente i sosten, sirviendo ideales ya***

⁷³ Carlos Ruiz, *ibidem*, 19.

⁷⁴ Allan Woll, Positivism and History in nineteenth-century Chile: José Victorino Lastarria and Valentín Letelier, *Journal of the History of Ideas* 37 (1976): 495, 500-501.

*abandonados... I quizás nunca ha sido esta falta de adaptabilidad tan sentida i tan sensible como hoi,...*⁷⁵.

El Congreso se efectuó en las dependencias del Salón Central de la Universidad de Chile, donde estudiantes, académicos y autoridades se reunieron para debatir la crisis educacional. En esta oportunidad, Darío Salas planteó un problema crucial en materia de política educativa. Según él, eran las estructuras las que debían acondicionarse a las “dinámicas propias” de la sociedad civil y no al revés. Sin embargo, la velocidad con que se desarrollaban los grandes cambios impedía que eso ocurriera. ¿Qué debía hacer frente a la situación detectada por Salas? ¿Detener el ritmo de los cambios? ¿Adaptar (o apaciguar) la ciudadanía al ritmo de cambio lento de las instituciones? ¿Trabajar por agilizar y hacer más eficiente la institucionalidad educativa? Autoridades, gobernantes y políticos, lógicamente, optaron por esta última alternativa, y trabajaron para que se dictase una ley que lo permitiera: la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria. El proceso para lograr aquel consenso, sin embargo, no estuvo exento de dificultades.

El sistema público de instrucción popular gestado bajo un modelo estatal de carácter oligárquico, estuvo conformado por una red de escuelas fiscales, municipales y conventuales que impartieron educación gratuita (la educación privada la componían las escuelas pagadas y las escuelas gratuitas de las sociedades filantrópicas). Esta red de escuelas, tuvo que lidiar con dos grandes problemas para alcanzar la eficiencia que anhelaron sus mentores: un magro financiamiento fiscal y el rechazo por parte de quienes se consideraban sus principales destinatarios.

De la falta de fondos para este sistema dieron cuenta las memorias ministeriales, los informes de visitadores, los artículos de los periódicos y los comunicados de las autoridades locales. Esta falta de recursos afectó principalmente los sueldos de los profesores, los locales y el mobiliario escolar. Es que hasta 1850 el aporte económico fiscal fue prácticamente inexistente (3,6% del presupuesto nacional), siendo crucial el aporte de los Municipios para la mantención de las escuelas gratuitas. Sin embargo, este aporte solo fue significativo en aquellas comunas de ciudades grandes con recursos. El aporte estatal a

⁷⁵ Darío Salas, *Sobre educación popular*, (Santiago: Universitaria, 1913), 4. (destacado de la autora)

la instrucción pública recién comenzó a ser más significativo a partir de 1860 (9% del presupuesto nacional) y mucho más en 1888 (12,3%)⁷⁶.

La otra gran dificultad surgió de la necesidad de confrontar las intuitivas, espontáneas y naturales formas de producción y transmisión de saberes sociales y culturales surgidas desde la sociabilidad popular conformada bajo el orden colonial primero y bajo el orden liberal-oligárquico después. Tanto para los "vagabundos" y los "cosecheros" del siglo XVIII, como para los peones-gañanes del siglo XIX, ese saber consistió, fundamentalmente, en un conocimiento detallado del entorno natural del país, con fines específicos de subsistencia. La cultura popular que surgió de esa subsistencia no evolucionó -como se sabe- con acato y obediencia a la cultura y las normativas provenientes del Imperio primero y de la República después. De las técnicas de recolección y/o de producción agropecuaria, se pasó a las "combinaciones" para acometer hurtos y el "andar de los caminos" se convirtió en un conocimiento estratégico para la fuga, la retirada o la insurrección. Para la cultura popular de subsistencia, los hijos eran más necesarios en el hogar y no en las escuelas, porque éstas no ofrecían condiciones materiales ni posibilidades de ascenso económico o social, ventajas que la hubiesen hecho imprescindible para el proyecto familiar. Lo que se aprendía en las escuelas primarias era considerado lejano, ajeno e inútil, pues lo que se necesitaba era trabajar y subsistir. Bajo los principios que inspiraron el nacimiento de este sistema de instrucción (disciplinamiento y moralización), la "retención" de los niños pobres en el sistema escolar se convirtió en un objetivo indispensable. Tal como lo anotó un Visitador de Escuelas, "...no mirando en el hijo mas que un instrumento que puede ayudarle a lucrar, más que indiferencia, siente odio por la escuela, i muchas veces él mismo enseña al hijo falsas disculpas que debe dar al maestro por sus faltas de asistencia"⁷⁷. Las Memorias Ministeriales del siglo XIX dieron cuenta ampliamente de esta indiferencia: según estas fuentes, a lo largo de todo el siglo, la

⁷⁶ María Loreto Egaña, *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile...*, 78 y 91.

⁷⁷ "El problema de la retención de los escolares", en, Memoria que el Visitador de Escuelas de la Provincia de Llanquihue pasa al señor Inspector de Instrucción Primaria por Domingo del Solar, marzo 22 de 1863, *Monitor de las Escuelas Primarias* 17 (1864): 298-299, Mario Monsalve, *"I el silencio comenzó a reinar". Documento para la historia de la instrucción primaria, 1840-1920*, v. IX (Santiago: DIBAM, 1998), 21.

inasistencia diaria de los niños a clase promedió un 40% en tiempos normales y un 60% o más en tiempos de crisis económica⁷⁸.

Ambas dificultades, la carencia económica para financiar la creación de un sistema de instrucción pública y la inasistencia escolar, fueron enfrentadas por grupos privados, entre ellos intelectuales y políticos masones, industriales, católicos y liberales. Tales grupos cumplieron la función de acompañar y apoyar la labor estatal, traduciendo su ideario político o religioso a una práctica pedagógica concreta. Por ello, instalaron diversos tipos de escuelas populares. Entre éstas iniciativas de corte benéfico, se destacaron las obras educativas de la Sociedad de Instrucción Primaria (1856) y la Sociedad de Escuelas Católicas de Santo Tomás de Aquino (1869)⁷⁹. Aun cuando la primera representó al sector liberal (Benjamín Vicuña Mackenna, Miguel Luis Amunátegui, Domingo Santa María y Guillermo Matta entre otros) y la segunda al sector conservador (Abdón Cifuentes, Francisco Ignacio Ossa entre otros), ambas compartieron un mismo objetivo: la educación popular. La primera Sociedad, muy cercana a la postura sarmientina, pero resguardando su autonomía del Estado bajo el ideario de la doctrina asociativa liberal, justificó su misión a través de la necesidad de formar al ‘buen ciudadano’ para los cada vez mayores grados de libertad que se generaban con la fase de madurez en que se encontraba la República. La segunda, también resguardó celosamente su autonomía estatal, pero no la religiosa. Siguió al pie la doctrina de la Beneficencia Católica dando la batalla por el dominio católico en la cultura y educación oficial. Con la excepción de algunos intelectuales liberales, las asociaciones pertenecientes a esas facciones miraron con recelo la Revolución del 48 europeo y la posibilidad de que sus ideas o ejemplo maduraran en territorio chileno⁸⁰. Atrincheradas en sus respectivas ideologías, ambas Sociedades asumieron como misión

⁷⁸ Gabriel Salazar, “Los dilemas históricos de la auto-educación...”, 117.

⁷⁹ Para una descripción y análisis de su labor ver María Loreto Egaña, *La educación primaria ...*, capítulo 1, y, Pablo Toro, “Una mirada a las sociabilidades educacionales y a las doctrinas de la élite y de los artesanos capitalinos frente a la demanda social por instrucción primaria, 1856-1920”, (Tesis de Licenciatura en Historia, Santiago, PUC, julio de 1995), primera parte.

⁸⁰ La excepción la constituyeron algunos jóvenes intelectuales liberales tales como Francisco Bilbao, Santiago Arcos, Eusebio Lillo y José Zapiola, y artesanos tales como Ambrosio Larrecheda y Cecilio Cerda. Todos ellos simpatizaron con el ideario de la Revolución del 1848 europeo e intentaron promoverlo infructuosamente a través de la fundación de la Sociedad de la Igualdad en 1850. Sergio Grez, *De la "regeneración del pueblo" a la huelga general. Génesis y evolución histórica del movimiento popular en Chile (1810-1890)*, (Santiago: DIBAM, 1997), 316 y sgtes.

“rescatar” a la clase obrera del avance de las “ideas disolventes” provenientes del socialismo europeo, y lo hicieron levantando escuelas gratuitas nocturnas para adultos y artesanos, y escuelas diurnas para niños y niñas⁸¹.

Un sector popular que reaccionó favorablemente frente al modelo educacional ofertado por la elites liberales y conservadoras fueron los artesanos. Pese a haber desarrollado su propia auto-educación económica (en el sentido más técnico de su oficio: los maestros enseñaban a oficiales y aprendices) el artesanado no logró desarrollar plenamente su proyecto empresarial ni asociarse, para ello, con la oligarquía mercantil⁸². Su exclusión del sistema productivo hegemónico los llevó a refugiarse en organizaciones de ayuda mutua que, pese a su actitud defensiva, mantuvieron un apreciable poder electoral, sostuvieron consistentemente demandas de política económica (eran proteccionistas y contrarios al librecambismo de los grandes mercaderes), lucharon con entereza contra los abusos que se cometían con su servicio en la Guardia Cívica y terminaron convirtiéndose en un temible poder político callejero. Por todo eso, podían evolucionar, o bien hacia el bandidaje social y delictual, o bien hacia el apoyo del sistema dominante. No fue extraño entonces que, tanto para liberales como para conservadores, se convirtieran en el foco de las políticas educacionales, morales y sociales⁸³.

Para los artesanos, en cambio, la instrucción se convirtió en el camino estratégico de salida. Básicamente, ésta se concibió como adquisición y desarrollo de saberes "útiles", a efectos de hacer innecesaria la importación de artesanías extranjeras. De esta manera, los cursos de dibujo lineal, la geometría, la química, la física, y la aritmética fueron considerados conocimientos esenciales para sus anhelos de profesionalización. Pero a este deseo de autonomía, se contrapuso la asimilación de los principios de *moralidad* de las clases altas, que por lo demás, era materia obligada en los programas de las escuelas

⁸¹ Ver introducción capítulo 2.

⁸² Esta tesis es trabajada por los siguientes autores: Gabriel Salazar, “Empresariado popular e industrialización: la guerrilla de los mercaderes (Chile, 1830-1885)”, *Proposiciones* 20 (1991) y Sergio Grez, “Los artesanos chilenos del siglo XIX: un proyecto modernizador-democratizador”, *Proposiciones* 24 (1994).

⁸³ Sergio Grez, *De la "regeneración del pueblo"...*, capítulos 11 y 14. Ver también Milton Godoy, *Mutualismo y educación: las escuelas nocturnas de artesanos, 1860-1880*, *Ultima Década* 2 (1994); Pablo Toro, “Una mirada hacia las sociabilidades educacionales...”, Tercera Parte y Luis Corvalán Márquez, “Mutualismo y emancipación: el discurso de Fermín Vivaceta”, *Revista de la Facultad de Humanidades* 3 (1997).

montadas por las Sociedades de Artesanos⁸⁴. Lo productivo, lo moral y la cultura del "buen ciudadano" se unificaron en la instrucción mutua como parte de un proyecto de autonomización económica que nunca logró materializarse.

b- Cambio de siglo: se acentúa la crisis educacional

Hacia el cambio de siglo, la crisis del modelo educacional de inspiración oligárquica era evidente. Al febril aumento de Escuelas Nocturnas para Obreros de tipo privado, se sumaron iniciativas desde instituciones estatales⁸⁵. En ellas colaboraron académicos con "sensibilidad social" organizando espacios instructivos para el mundo popular. A partir de 1900, desde la Pro-rectoría de la Universidad de Chile, gracias a la iniciativa de Pedro Bannen, Luis Barros Borgoño, Enrique Mac-Iver y Claudio Matte se formaron 12 Escuelas para Proletarios, las que llegaron a alfabetizar a aproximadamente 5 mil niños a quienes se les quiso enseñar algún oficio. Este proyecto, según Luis Gómez Catalán, "nunca logró materializarse"⁸⁶. Según lo describe la historiadora María Angélica Illanes, en abril de 1899 Bannen abrió su escuela "con el entusiasmo de un apóstol":

... pero los niños a quienes se había dedicado la iniciativa no acudieron al primero llamado. Los niños estaban demasiado habituados a la calle, al vagar libre, y porque sus padres, que no sienten anhelos de mejoramiento, por el egoísmo que engendra la necesidad, emplean a sus hijos en todos los menesteres domésticos y consideran que es una carga tener que mandarlos a la escuela. (...) Fue preciso ir a sus propios hogares, incitar a los pequeñuelos con halagos, obsequiándoles con dulces y galletas y persuadir a los grandes del deber de procurar la instrucción a su prole...⁸⁷

Luego de este primer fracaso, nuevamente consiguió el apoyo de filántropos para que colaborasen con la creación de la Sociedad de Escuelas de Proletarios (la que se inició con la fundación de 3 escuelas en la Avenida Matta, el barrio Matadero y el barrio Estación).

⁸⁴ Eduardo Devés, "Orígenes del socialismo chileno", *Cuadernos Hispanoamericanos* 453, (1988): 32-38.

⁸⁵ Ver introducción capítulo 2.

⁸⁶ Luis Gómez Catalán, "Instituciones y educadores chilenos de la primera mitad del siglo XX", Publicación del Museo Pedagógico de Chile, (Santiago, 1992), 5

⁸⁷ María Angélica Illanes, "Ausente, señorita" *El niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio. 1890-1990*, (Santiago: JUNAEB, 1991), 36.

Según Illanes, nuevamente fue necesaria la campaña de reclutamiento “puerta a puerta”, “conventillo por conventillo”, pero el alcance de sus objetivos instruccionales y civilizatorios populares sería tan magro como lo serían la mayoría de las iniciativas montadas por sociedades privadas durante esos años (ver introducción cap.2): para las cuatro escuelas se consiguió una matrícula total en 1900 de 328 niños, de los cuales asistieron un total promedio de 167, es decir, sólo el 50%⁸⁸.

Para 1908 las diversas asociaciones mutualistas de Santiago sostenían 68 escuelas nocturnas con subvención fiscal y para 1920 el Estado mantenía 29 escuelas nocturnas para hombres o mujeres con una matrícula total de 5.391 alumnos⁸⁹. En todo este tipo de establecimientos, se enseñó, básicamente, lectura y escritura, nociones generales de Historia de Chile y Educación Cívica (ésta última con énfasis en las leyes electorales). Tanto para ellos como para los benefactores privados, la solidaridad, la filantropía, la caridad, la paz interna o el prestigio social constituyeron normalmente las fuentes de inspiración de tales iniciativas. Un observador de los esfuerzos de este tipo de educación popular señaló incluso, como uno de los motivos, la necesidad de conocer “a quienes más tarde habría que gobernar”:

*Las generaciones que un día han de regir los destinos del país tienen oportunidad de conocer de cerca al hombre del pueblo, y de formarse un concepto cabal de sus condiciones y de sus necesidades. Las escuelas (nocturnas) destruirán las ideas preconcebidas que tengan contra él y les inspirarán un "interés permanente por su suerte"*⁹⁰

Como lo sugiere Iván Núñez, se quería salvar, civilizar o moralizar “grupos subalternos” de la sociedad, acaso como un intento por “impedir su desarrollo autónomo y refractario” al sistema dominante⁹¹.

Mientras la cantidad de iniciativas (públicas y privadas) desplegadas en pro de la instrucción popular no cesaba de aumentar, lo mismo ocurría con el presupuesto total para

⁸⁸ María Angélica Illanes, “Ausente, señorita...”, 38.

⁸⁹ *Revista de Educación Primaria* 3/4, (1921), 118

⁹⁰ Iván Núñez, “Educación popular y movimiento obrero. Un estudio histórico”, (Santiago: PIIE, 1982), 10

⁹¹ Iván Núñez, *ibidem*, 9-12.

educación (se cuadruplicó entre 1900 y 1920)⁹² y con la matrícula total de la educación primaria (pública y privada):

AÑO CENSAL	MATRÍCULA TOTAL EDUCACIÓN PRIMARIA	SISTEMAS	
		Fiscal	Particular
1900	157.330	114.410	42.920
1905	201.176	159.379	41.797
1910	317.040	258.875	58.165
1915	376.439	322.434	54.005
1920	389.922	335.047	54.875
1925	501.061	433.520	66.641
1930	530.217	458.953	71.264

Fuente: Recopilación de datos de la Sección Estadística de la Superintendencia de Educación, Alejandro Fabres, *Evolución histórica de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria en el cincuentenario de su promulgación* (EIRE, Santiago, 1970), 113.

El presupuesto destinado a la instrucción primaria, sin embargo, descendía dramáticamente: en 1914 el porcentaje del presupuesto de instrucción pública destinado a instrucción primaria era de un 62%, mientras en 1916 era de un 52%, en 1918 un 41% y en 1920 un 36%⁹³.

Al finalizar el siglo XIX las 3/4 partes de la población nacional era analfabeta y el 83% de los niños y jóvenes entre 5 y 15 años no recibían instrucción: de un total de 2.712.145 habitantes, solo 756.893 (28%) sabían leer y escribir, contra 1.955.250 (72%) que no sabía ni lo uno ni lo otro. La tasa de analfabetismo en la población mayor de 7 años se calculaba en un 59,6% para 1895. Para 1920, en tanto, había descendido a un 36%⁹⁴.

En 1895 la tasa total de la población escolar (niños entre 5 y 15 años) era de 674.955 y la asistencia a escuelas públicas y particulares era 120.920 (17%) mientras que 554.026 (83%) no asistían a clases⁹⁵. Casi 30 años después la proporción había variado: en abril de 1922 de 628.243 niños en edad escolar, se calculaba en 398.585 (63,4%) que

⁹² Iván Núñez, *El trabajo docente: dos propuestas históricas*, (Santiago: AHC-PIIE, 1987), 31.

⁹³ *Ley de Presupuestos de los gastos de la Administración Pública de Chile*, (Impr. Nacional, Santiago), en, Pablo Toro, "Una mirada a las sociabilidades educacionales...", 15.

⁹⁴ Alejandro Fabres, *Evolución histórica de la Ley de Instrucción Primaria...*, 115-117.

⁹⁵ *Ibidem*.

asistían a las escuelas, contra 207.119 (33%) que no asistía⁹⁶. Aún así, la proporción de inasistencia seguía considerándose alta.

En 1908, el 70% de los edificios donde funcionaban establecimientos de enseñanza pública eran “casas arrendadas que carecen de las condiciones indispensables” y en 1915 el salario mensual de los maestros primarios era de \$154, en tanto que los porteros del Ministerio del Interior percibían un \$150, y los oficiales administrativos del mismo Ministerio obtenían \$250. Por otra parte, los sueldos de los docentes se distribuían de forma bastante desigual, reflejando la segmentación discriminatoria que cruzaba el sistema educativo⁹⁷.

El déficit alimenticio que afectaba a los niños y jóvenes que asistían a las escuelas de los barrios populares era algo evidente como informó un documento elaborado por la Dra. Eloisa Díaz después de 17 años de observación en su calidad de médico-inspector. Niños en estado de "cloro-anemia", "descalzos y de trajes roídos", desmayos por no tomar desayuno, "salen almorzar y vuelven antes de media hora" constituían sólo una pequeña parte de las extensas descripciones realizadas por ella y otros profesionales que denunciaron las miserables condiciones sobre las cuales se montaba el sistema formal de enseñanza popular⁹⁸.

El analfabetismo y la deserción escolar, pero sobretudo la mortalidad infantil, el hambre y la falta de habitación eran expresiones del gran cuadro que las elites intelectuales y políticas llamaron “la Cuestión Social”.

Chile había comenzado hacia fines del siglo XIX, en forma incipiente pero sostenida, su fase inicial de capitalismo industrial. La anexión de territorios salitreros, luego de la guerra con Perú, había gatillado una creciente expansión de la industrialización. La exportación del salitre había alcanzado a generar tal cantidad de divisas que permitió la importación de materias primas extranjeras indispensables para la industria chilena. El Estado

⁹⁶ *Nuevos Rumbos*, Santiago, 15 de abril de 1923, 1. El censo escolar en el que se apoya el artículo aparecido en esta revista contempla una cantidad de población en edad escolar menor que el censo de 1895, pero no especifica las edades que considera. Probablemente difiere al contemplado por el de 1895 (5 a 15 años), sin embargo lo que se quiso destacar aquí fue la variación de la proporción de asistencia/inasistencia.

⁹⁷ Iván Núñez, *El trabajo docente...*, 31.

⁹⁸ Informe que el Médico Inspector de Escuelas Públicas de Santiago, Doctora Eloisa Díaz, dirige al Ministerio de Instrucción, Mario Monsalve, "...*El silencio comenzó a reinar*"..., 23.

por su parte también sacó provecho imponiendo impuestos a la exportación del salitre, perfilándose un plan de modernización exitoso para Chile. Sin embargo, cuestiones de fondo no habían sido resueltas: dos tercios de la economía nacional se encontraba controlada por compañías extranjeras⁹⁹. Es decir: Chile se modernizaba hacia afuera, pero hacia adentro no se concretaba todavía un plan de acción económico capaz de proteger el impulso industrial interno. Luego de la primera Guerra Mundial, la indiferencia por desarrollar una verdadera y eficiente industrialización nacional que impulsara el nacimiento de un empresariado popular a cambio de una creciente proletarización social, junto a la pasividad asumida por las elites (envueltas en sus disputas políticas y seculares) por legislar a favor de las demandas sociales, laborales, de habitación y abaratamiento de los alimentos, provocaron un ascenso progresivo de movilizaciones iniciadas ya desde mediados del siglo anterior.

c- Solución liberal para un “consenso amenazado”: homogeneidad y centralismo.

James Morris sostiene que en el lapso relativamente corto de 30 años (décadas de 1890 a 1920), la violencia había remecido el país de extremo a extremo y que los estallidos de violencia física eran solo las expresiones “más elementales” y “más salvajes” de una “falta de consenso” de un Chile que comenzaba a industrializarse. Otros índices de pérdida de consenso eran el fracaso del sistema de partidos, la aparición de poderosos partidos revolucionarios y la organización de un movimiento obrero predominantemente marxista y/o anarquista¹⁰⁰. Sostuvo que si bien “muchos despertaron” gracias a la mayor educación formal a la que tuvieron acceso una vez que se establecieron nuevas escuelas públicas, fueron sobre todo “factores internos”, especialmente las actitudes de las elites, más que “factores externos”, los que contribuyeron en la configuración de la reacción obrera ante la industrialización. Según esta tesis, la radicalización del movimiento obrero en Chile a principios del XX tuvo origen en el racismo de la clase alta que hizo sumirse al trabajador

⁹⁹ Gabriel Salazar, “Empresariado popular e industrialización : la guerrilla de los mercaderes (Chile, 1830-1885)”, *Proposiciones* 20 (1993): 38.

¹⁰⁰ James Morris, *Las elites, los intelectuales y el consenso. Estudio de la Cuestión Social y del sistema de relaciones industriales de Chile* (Santiago: Pacífico, 1966), 95-96.

en la “incultura” e “inmadurez”, lo que lo habría llevado a cambiar el amo-patrón por el amo-ideología revolucionaria¹⁰¹.

Según Morris, quien a través de su estudio intenta estudiar el origen del hecho de que Chile hacia fines de la década de 1960 todavía no logre consolidar un consenso social y político, concluye que el consenso puede lograrse “revolucionariamente” o “evolutivamente”. En ambas, se requiere la educación o la re-educación amplia del pueblo, de esta manera “los jóvenes aceptan y aprenden la nueva filosofía y sus valores, sin estar al tanto que pueden haber alternativas factibles, incluso tal vez superiores”¹⁰². En otras palabras, la tesis del autor es que la ‘educación’ es un factor de estabilidad tanto en las sociedades democráticas como en las totalitarias. Siguiendo esta tesis, no es de extrañar que desde las dos alas liberales de la elite gobernante, la estrategia educativa halla sido una prioridad política, tanto en el combate contra las ideas disolventes del socialismo y el anarquismo, como en la consolidación del orden republicano (consensuado por éstas después del “triunfo patriota” de 1810).

El historiador Gonzalo Vial, propone que lo que estaba en juego en esta época era la pérdida de la Unidad Nacional frente a la amenaza de la auto-destrucción producto de la “anarquía social”. Es lo que explicaría el hecho de que a pesar de la existencia de disputas prácticamente irreconciliables al interior de las elites, se hayan logrado consensos mínimos entorno a un ideario unitario. Según el historiador, “el consenso comenzó a romperse poco después de 1870 y esta ruptura se hallaba muy avanzada cuando estalló el conflicto con Perú y Bolivia en 1879”¹⁰³.

Una visión similar sobre la amenaza del consenso tuvieron los intelectuales y políticos liberales de la época. Y plantearon cuatro tipo de soluciones: una, relacionada con un aumento de la extensión del área de la intervención del Estado en la legislación social; la segunda, relacionada con la aceptación de los sindicatos por el patrón y la promoción de las relaciones obrero-patronales y la tercera, con la generación de mayor producción y, por lo tanto, de mayor riqueza. La cuarta tuvo relación con el aumento de la educación, entendida

¹⁰¹ James Morris, *ibidem*, 104-106. Este problema es tratado con mayor profundidad en la introducción del capítulo 2 de esta tesis.

¹⁰² James Morris, *Las elites*, ..., 57.

¹⁰³ Gonzalo Vial, *Historia de Chile (1891-1973)*, t.1, (Santiago: Zig-Zag, 2001), 34.

como un sistema de escuelas públicas, gratuitas y libres del Control de la Iglesia Católica¹⁰⁴.

La gratuidad, laicidad, pero por sobre todo, la obligatoriedad estatal de la educación primaria (o educación popular estatal), fue considerada un objetivo de primer orden en el amplio espectro del accionar político de los sectores liberales. Estas tres características se convirtieron en la punta de lanza de su ideario político-cultural y social puesto que sería a través de ella que “ascendería la plebe a las superiores jerarquías espirituales”, y que se encontraba “la posibilidad de elevar el tono espiritual de la humanidad por la capacitación de los más, hoy entregados a la anulación de sus potencias espirituales por la incultura”. De esta manera, la educación, tenía, según estos principios, un profundo sentido político, civilizador, que se expresaba en términos de libertad¹⁰⁵.

Una importante figura del mundo político liberal, el diputado Arturo Alessandri Palma fue un ferviente defensor del modelo inspirado en estas tres características que daba forma al Estado Docente. Para “combatir a los movimientos populares” -dijo- había que ir “al origen del mal... dictando leyes que rijan las relaciones entre el capital y el trabajo... (además) es necesario enseñar al pueblo, ilustrándolo, dándole la conciencia de sus deberes y derechos”¹⁰⁶. Una década más tarde, siendo ya Senador, su discurso educacional era mucho más elaborado. Se estaba a pasos de la dictación de una Ley de Instrucción Primaria Obligatoria y del triunfo electoral por la presidencia:

Al Estado moderno, científicamente considerado, y como poder regulador, le corresponde buscar y producir la armonía, dentro de la corrección y el orden, entre los que sufren y los que gozan, entre los que tienen y los que carecen de todo, entre el capital y el trabajo, entre todos los intereses que luchan y se estrellan en las febriles actividades de la vida moderna. (...) así como en los campos más feraces crecen también malezas, que, junto con el producto que da alimento y vida viene la yerba envenenada que destruye y mata; así también en las civilizaciones robustas y luminosas, aparecen ideas malsanas y subversivas que, cristalizadas después en sentimientos colectivos, constituyen elementos de desorden y destrucción.

¹⁰⁴ James Morris, *ibidem*, 134

¹⁰⁵ Claudio Salas, *Nuestro Problema Educacional* (Santiago: Ercilla, 1933), 11.

¹⁰⁶ Extracto del discurso de Arturo Alessandri en la Cámara de Diputados, sesión extraordinaria de 2 de enero de 1908, en Verónica Valdivia, “Yo, el León de Tarapacá”. Arturo Alessandri Palma, 1915-1932, *Historia* 32 (1999): 510.

El antídoto más poderoso contra esos venenos sociales es la instrucción del pueblo..¹⁰⁷

Barros Arana, Manuel Barros Borgoño, Claudio Matte, Enrique Molina Espejo y Valentín Letelier fueron connotados intelectuales y pedagogos que se unieron en lo que G. Vial denominó “la cruzada del Estado Docente”. A través de la instrucción se recorrería el camino que llevaría al triunfo. El triunfo consistía en alcanzar la unidad amenazada. Fue Valentín Letelier quien trabajó mucho más a fondo esta idea:

*Todo buen sistema de política (había afirmado ya en 1888) es un verdadero sistema de educación, así como todo sistema general de educación es un verdadero sistema político. Pero, cuidado! la “magna empresa” unificadora exige dos condiciones. Primera, que respaldando la instrucción general se halle la ciencia, no la teología. (...) Y luego la instrucción general debe ser, ojalá monopolizada o cuando menos estrechamente dirigida por el Estado. Solo el Estado, que es la resultante de todas las fuerzas sociales, puede organizar una enseñanza que no ofenda a conciencia alguna y que abrace en su seno a todos los espíritus. Si se quiere que algún día haya paz (social y espiritual)... póngase la enseñanza en las solas manos del Estado, a fin de que él armonice... el desarrollo de la educación... (y) el sistema político. Que la educación... reprima en la juventud con igual energía las tendencias reaccionarias contra los progresos realizados y las tendencias revolucionarias contra el orden establecido.*¹⁰⁸

Gran parte del pensamiento liberal moderno chileno se expresó a través de un ideario educacionista homogeneizante y disciplinador, pero por sobre todo, fuertemente centralizado. Alessandri era un convencido de que el desarrollo de un pensamiento homogéneo produciría cohesión social, y que ello solo se lograría a través de un sistema instruccional fuertemente centralizado:

(...) ¿Cuál es, señor Presidente, el objeto principal de la instrucción? Formar en cada hombre un ser social, ejercitar todas y cada una de sus facultades para convertirlo en un instrumento moral y económicamente

¹⁰⁷ Arturo Alessandri, *Sesión de la Cámara de Senadores de 23 de Julio de 1919, Instrucción Primaria Obligatoria Gratuita y Laica, Discurso del Senador por Tarapacá don Arturo Alessandri, en las sesiones del 23-28-29-30 de julio y 4 de agosto de 1919*, Publicación acordada por el Centro Liberal de Santiago en sesión de 11 de agosto de 1919 (Imp. Fiscal de la Penitenciaría, Santiago, 1919), 17 y 24. (destacado es de la autora).

¹⁰⁸ Extracto de un texto de Valentín Letelier, Gonzalo Vial, *Historia de Chile (1891-1973)*..., 119-120 (destacado es de la autora).

útil a la sociedad en que vive. Para alcanzar este objetivo es indispensable dar a todos los educandos una orientación mental homogénea para que sus espíritus converjan y comulguen en una común y armónica verdad.
(...)¹⁰⁹

Todas estas características tendrían que estar presentes en una Ley de Instrucción Primaria Obligatoria. A causa de ello, se opuso a un importante acápite del Proyecto de Ley presentado en el Congreso: la creación de Juntas Comunales¹¹⁰. Según Alessandri, una excesiva descentralización administrativa en el sistema educacional solo provocaría más desorden:

*...si hay algo que no admite descentralización en un país, eso es la instrucción pública y principalmente la instrucción primaria. Ella no es posible, porque el objeto principal de la instrucción primaria es unir a todos los individuos en una sola comunidad científica, organizarlos y unir sus mentes en un objetivo único, en una palabra, su noble misión consiste en formar el alma nacional. **La comunión intelectual y la orientación armónica de la mentalidad nacional, dan cohesión vigor, fuerza y energía al organismo social y constituyen la única base del progreso de los pueblos. Por eso la instrucción primaria no puede estar disgregada, no puede obedecer a diversos criterios, a diversas orientaciones, pues, si tal cosa ocurre, lejos de contribuir a la organización social y a la homogeneidad del alma nacional se va a la disgregación, al desorden y al caos.** (...) La instrucción primaria, su atención, desarrollo y orientación, se la reserva el poder central porque ella representa la unidad mental, que ha hecho principalmente la grandeza de aquella imponderable democracia¹¹¹.*

El influyente pensamiento de Darío Salas, autor de numerosos ensayos sobre política y administración educacional, aunque menos político que Alessandri, apuntaba al mismo temor en relación a una descentralización educativa. No solo desconfiaba de la efectividad de un sistema educacional primario descentralizado para el caso chileno, sino que, al igual

¹⁰⁹ Arturo Alessandri, *Sesión de la Cámara de Senadores de 4 de agosto de 1919*, en, Gonzalo Vial, *ibidem*, 162. (destacado es de la autora)

¹¹⁰ Según el proyecto de ley habría una Junta por comuna en la que participarían 2 miembros elegidos por el Consejo de Educación o 3 elegidos por la Municipalidad y el secretario sería un director de una escuela fiscal. Más detalles sobre su funcionamiento, *Revista de Educación Primaria* 1/2 (1921): 69.

¹¹¹ Arturo Alessandri, *Sesión de la Cámara de Senadores de 4 de agosto de 1919*, Gonzalo Vial, *Historia de Chile (1891-1973)*..., 165-166. (destacado es de la autora)

que Alessandri, pensó que la instrucción primaria obligatoria centralizada remediaría el caos social y el extremismo político, ambos productos de la “ignorancia popular”. Su postura primera, pura, era la de una combinación entre un modelo centralizado con uno descentralizado, pues de esa manera se podría, según el mismo lo decía- “extraer lo mejor de cada uno de los modelos”. Mientras el primero (centralizado) favorecía “la uniformidad..., facilitaba la coordinación de las instituciones..., libraba a las escuelas i a los maestros de los peligros que para ellos podrian traer las diferencias sectarias... y permitia seguir una política educacional definida i durable, fijar normas elevadas en toda la estension del país..., formar carrera al profesorado...”, el segundo (descentralizado) “estimulaba poderosamente el interes del pueblo en las escuelas... inclinaba cada ciudadano a considerarlas como cosa propia, i ese interes, lazo que une a la escuela con el hogar i la comunidad, es la fuerza que transforma a aquélla, de simple mecanismo, en institucion con vida. (entre sus ventajas además estaba) la adaptabilidad de la enseñanza a los variadísimos intereses i necesidades locales i rejionales... la oportunidad que ofrece para los ensayo de rejímenes nuevos... el carácter ménos oficial, más familiar... que toman las relaciones entre los funcionarios encargados de dirigir la enseñanza i el público”¹¹².

Para el caso concreto chileno, sin embargo, la descentralización solo se podría dar en forma “gradual” y “paulatina”. La desidia e incapacidad de los poderes comunales para ejercer las funciones de administración local, cuidado y vigilancia que el Reglamento de 1898 daba a los Municipios, se había manifestado -según lo dijo Salas- “de hecho”. Además, desde mediados del siglo XIX, las municipalidades no tenían la práctica de aportar al mantenimiento de escuelas. Por último solían estar dominadas por las coaliciones políticas en donde se juegan intereses distintos a los educacionales. Por el momento, entonces, “solo cabía un modelo centralizador para el sistema de instrucción primaria”.

¹¹² Darío Salas, *La instrucción primaria en sus relaciones económicas con la localidad i el Estado*, (Santiago: Soc. Imp. y Litog. Universo, 1915), 7-8. En esta misma línea, pero acentuando la necesidad de un compromiso con el desarrollo industrial del país, se encuentran dos otros importantes autores: Luis Galdames, *La gratuidad de la Educación (Texto pro defensa del Estado Docente)*, (Santiago, 1913). También, “La alfabetización inmediata” y “La reacción contra el Estado Docente”, *La escuela y el Estado. Hojas de polémica* (Santiago: Letras, 1936) y Francisco Antonio Encina, *La educación económica y el Liceo* (Santiago: Nascimento, 1962).

Otro rasgo que caracterizó el homogeneizante y centralizador discurso liberal educacionista fue la de considerar la incorporación femenina al sistema escolar primario. Desde José Miguel Carrera, hasta José Victorino Lastarria y Domingo Faustino Sarmiento, abogaron a través de sus escritos legales, por la importancia que significaba para la consolidación de la República favorecer una temprana incorporación de las “niñas de pueblo” a las aulas de las escuelas primarias¹¹³. No sólo porque ello iba de acuerdo con la misión civilizatoria del sistema de instrucción, sino porque como ‘preceptoras’ ellas serían más eficientes que los hombres al prolongar su “natural función materna” al aula escolar. De ello resultó una división sexual del trabajo docente expresado en el sistema curricular que preparaba a los hombres para la vida pública, es decir, saber comportarse electoralmente, mientras que a las mujeres se les enseñó a administrar la economía doméstica y a comportarse como damas. Es que, en palabras de Darío Salas, el sistema instruccional más eficiente para la mujer no puede ser otro que:

el de la preparacion especial de la mujer para su doble funcion de madre i de esposa. Con dar hombres a la humanidad, cumple ella apénas la mitad de su mision. Falta la mitad mas difícil i de mayor trascendencia: la de dar hombre útiles. I esto exige que se la ponga en situacion de criar convenientemente a sus hijos, desde el punto de vista físico como desde el punto de vista intelectual i moral. Menester es, que se le dé una educacion sexual adecuada, se la enseñe el arte de la Puericultura i el arte, mas difícil, de educar; que se la haga adquirir nocion de sus derechos i deberes de esposa i madre, i conciencia de sus responsabilidades¹¹⁴.

Este anhelo produjo intensos debates frente al ala conservadora cada vez que se propuso abrir una escuela que profesionalizara la labor instructiva femenina¹¹⁵. Ellas la realizaban en forma espontánea desde hace ya mucho tiempo, como una salida laboral para las mujeres de familias campesinas empobrecidas. Muchas de las mujeres emprendieron tal

¹¹³ Desde los gobiernos liberales del período 1823-1829 se planteó lo mismo en las “escuelas filantrópicas”.

¹¹⁴ Darío Salas, *Sobre educación popular*, 24.

¹¹⁵ Extractos de estos debates pueden encontrarse en Cecilia Salinas, *La mujer proletaria. Una historia por contar*, (Santiago: LAR, 1987), 18 y sgtes.

empresa junto a sus hijas pero los sueldos que recibieron por tales actividades fueron siempre muy bajos¹¹⁶.

Solo una década después de la fundación de una Escuela de Preceptores para hombres (1842), logró dictarse la Ley que permitió la creación de una escuela formadora de mujeres preceptoras (1853). Eso sí, los Conservadores habían puesto una condición: su formación quedaba en manos de la Iglesia (los Sagrados Corazones) y el contenido de lo que se les enseñaba se orientaría al cumplimiento de su función tradicional materno.

A partir de la segunda mitad del siglo XIX tanto la cantidad de escuelas populares de niñas como de preceptoras fueron aumentando progresivamente. Terminaron superando con creces la cantidad de escuelas y preceptores hombres. En el período 1880-1915 hubo cada vez más niñas que niños matriculados en las escuelas primarias: en 1860, la matrícula de escuelas fiscales es de 6.057 niñas y 15.513 niños; en 1895 es de 58.170 niñas y 56.395 niños y en 1910 es de 85.674 niñas y 73.705 niños. Lo mismo sucedió con el personal docente femenino: en 1.865 había un total de 278 preceptoras y 494 preceptores; en 1.894 eran 1.374 preceptoras y 696 preceptores; en 1906 eran 3.136 preceptoras y 1.366 preceptores y en 1915 eran 4.685 preceptoras y 1.555 preceptores¹¹⁷.

La explicación de esta tendencia puede encontrarse en la necesidad de mano de obra masculina por sobre la femenina en los trabajos rurales. Esta situación además se fundaba en un discurso liberal que asociaba como algo natural “lo femenino” y la profesión de maestra primaria. Esta última representaba la prolongación de su rol natural, materno, en un espacio físico concreto: el aula escolar. Efectivamente, su presencia en la instrucción primaria fue cada vez más masiva, sin embargo sus salarios se mantuvieron por debajo del de sus colegas varones. Solo con la dictación de la Ley Orgánica de Instrucción Primaria en 1860 esta situación tendió a revertirse. Después de eso, la sub-valoración de la profesión docente femenina continuó, pero tenía relación con su escasa o nula participación en el circuito de la política electoral dominada por el mundo masculino. Ello la dejó aislada del

¹¹⁶ Descripciones acerca de sus condiciones de trabajo pueden encontrarse en Gabriel Salazar, “Los dilemas históricos de la auto-educación popular...”, 92.

¹¹⁷ María Loreto Egaña, Iván Núñez y Cecilia Salinas denominan a este proceso “feminización de la profesión docente”, *La educación primaria en Chile (1860-1930). Una aventura de niñas y maestras*, (Santiago: LOM-PIIE, 2003), capítulo 4. Cifras en páginas 70 y 119 respectivamente.

clientelismo político y del sistema de compra-venta de favores, por lo que en general fue mayoritaria su presencia en zonas rurales, aisladas, bajo condiciones laborales precarias (se detallan estas condiciones en el capítulo 1.2.5).

Legislar a favor de la instrucción popular femenina, una de las condiciones que requería la preparación de la instalación del modelo de Estado Docente, representó uno de los primeros y tempranos consensos inter-elites, pero no sería el único. El contexto de crisis social económica y política de la instrucción primaria provocó que la discusión sobre el grado de incidencia del Estado en la regulación de la educación pública se reanudara. Y se hizo en torno a un problema central: *legislar sobre la obligatoriedad de la instrucción primaria*.

d- Obligatoriedad y gratuidad: el “pacto educacional” inter-elites.

Pocos párrafos podrían ser tan elocuentes en relación a la actitud asumida por la oposición conservadora (al aceptar la consolidación jurídica del Estado Docente en Chile a través de la nueva Ley) como el que se anota a continuación:

(...) Pero entre la dictadura del proletariado y del individuo, inmutable y sereno, entre la anarquía y la tiranía, resplandece el cristianismo social a cuyo calor suave como la caridad, se comprenden mutuamente los espíritus y se integran las sociedades. (...) El Estado, atribuyéndose derechos que no tiene, ha pretendido monopolizar la enseñanza declarándose autoridad docente. (...) La autoridad docente reside, pues, en los padres, siendo el papel del Estado amparar el derecho de éstos, lo mismo que todos los derechos del individuo. Pero el Estado, al proteger el derecho de educar, puede y debe promover y vigilar la instrucción, de manera que se encamine a formar seres útiles a la sociedad, aptos en la lucha por la vida, impidiendo la enseñanza de doctrinas disolventes y anti-sociales. Puede el Estado, además, cuando la iniciativa particular es deficiente, llegar hasta educar, porque en este caso se trata de dar satisfacción a una necesidad nacional; pero siendo la enseñanza una función social, jamás podrá monopolizarla¹¹⁸.

¹¹⁸ E. Cruz-Coke, “El problema educacional”, *Revista de la Juventud Católica* 19, mayo de 1925, 897-900.

Lo que hizo el connotado intelectual conservador E. Cruz-Coke, en su discurso dirigido al Presidente de la República, fue precisar exactamente la razón que llevó a los católicos, a regañadientes, a aceptar el Estado Docente: el consenso social amenazado.

Desde los inicios de la República diferentes reglamentos y leyes estatales fueron modelando la organización financiera, administrativa y docente del sistema público de enseñanza. Los primeros atisbos legales de un modelo de Estado Docente pueden encontrarse ya en el Reglamento de Maestros de Primeras Letras de 1813 el que determinaba ciertas asignaturas, fijaba algunos contenidos, exigía definidas condiciones a los que iban a profesar la carrera de maestros de primeras letras. Si bien nunca llegaron a materializarse todos estos puntos, durante todo el siglo XIX surgirían varias iniciativas relacionadas con el ideario de la gratuidad, obligatoriedad y laicidad de la enseñanza primaria; desde el pensamiento liberal, en oposición a la libertad de enseñanza sustentada por los católicos conservadores.

Una propuesta legislativa concreta a favor de la obligatoriedad de las municipalidades, conventos y monasterios de entregar enseñanza primaria gratuita comenzó a gestarse en 1842 por iniciativa de José Victorino Lastarria, siendo una y otra vez rechazada por la mayoría conservadora en el Congreso. Solo después de 18 años, se estableció esta obligación a través de la Ley Orgánica de Instrucción Primaria (aprobada en 1860), y tres años después se reglamentó que toda la instrucción primaria que se diera a niños y adultos de ambos sexos en las Escuelas Públicas (aquellas sostenidas con fondos públicos) debía ser “enteramente gratuita”. La discusión en torno a su obligatoriedad, sin embargo, se planteó formalmente recién en el Primer Congreso Nacional Pedagógico realizado en 1889¹¹⁹.

El Código Civil que Andrés Bello había redactado hacia 1855, a su vez, dejaba estipulado algo que podría haber sido considerado también como una obligatoriedad escolar: en su artículo 494, inciso 15 se señalaba que: “sufrirán la pena de prisión en sus grados medio o máximo o multa de diez a cien pesos los padres de familia, o los que legalmente hagan sus veces, que abandonen a sus hijos, no procurándoles la educación que permite y requiere su clase y facultades”. Pero este artículo no tendría validez alguna, como

¹¹⁹ Alejandro Fabres, *Evolución histórica...*, 11-12

lo señalara el propio Darío Salas en su *Problema Nacional* (1917): “no fue, durante 40 años otra cosa que simple letra muerta”¹²⁰.

Desde el primer proyecto hasta la dictación de la Ley de Instrucción Obligatoria (1920) transcurrieron dos décadas. Los temas debatidos por ambas facciones (liberal y conservadora) se centraron en la cantidad de recursos que se asignaría para la implementación de la ley, los roles que cumpliría el Estado y los municipios, el status de la educación privada y el carácter laico o confesional de las escuelas. La obligatoriedad ya no estaba en discusión: desde el ala liberal se argüía a que ella había sido establecida hacia 1855 con en el Código Civil, mientras que el ala conservadora se mostró mucho más preocupada de la presencia del Estado en la definición de los contenidos de enseñanza que de la responsabilidad que aquél asumiría en costear el conjunto de la educación primaria.

Los acuerdos más importantes tuvieron relación con el destino de la enseñanza religiosa: se establecía la posibilidad de que los padres manifestaran ante la escuela si querían que sus hijos no accedieran a este tipo de enseñanza. A cambio, se aceptó la presencia de un párroco en las Juntas Comunales pero solo con una función inspectiva. Además, se sancionó una subvención estatal para la enseñanza particular (religiosa) con monto definido. Se acordó también la formación del consejo de instrucción primaria, (con representantes del Ejecutivo, de las cámaras y de la educación popular) y el mejoramiento de las rentas del preceptorado. El punto que quedó sin acuerdo fue en cambio el rol de las municipalidades en el financiamiento de la educación popular: mientras los conservadores estaban por que las Municipalidades cumplieran con la obligación que tienen de solventar la instrucción primaria (Art. 119 de la Ley de Municipalidades), los liberales las consideraban ineficaces y vulnerables a las prácticas electorales basadas en el poder del dinero y las influencias de connotados personajes¹²¹.

En suma, a pesar de las divergencias en relación al sentido y las características de la educación popular, se estableció un *gran consenso: la consolidación jurídica de un sistema*

¹²⁰ Alejandro Fabres, *ibidem*, 9.

¹²¹ Para una profundización de los debates en cuestión, ver María Loreto Egaña, “La Ley de Instrucción Primaria Obligatoria: un debate político”, *MAPOCHO* 41 (1997): 173 y sgtes.

de instrucción primaria estatal como la única vía para alcanzar una verdadera estabilidad social.

Se citó más arriba un texto que Darío Salas leyó en el Congreso de Educación Popular convocado por los inquietos estudiantes de la U. de Chile. Salas se preguntaba por la competencia de los cambios educacionales institucionales: ¿debían éstos acelerarse?, o bien ¿debían adaptarse? ¿Debían esperar ser modificados por la clase política? ¿o por la ciudadanía? Consideró que los gobernantes habían escogido el camino de la legislación, es decir, la adecuación ‘estructural’ de la Educación, tanto al proceso de la transición capitalista como al agitado proceso de la “cuestión social”.

Los movimientos sociales, sin embargo, decidieron otra cosa. Unos tomaron en sus manos la ley dictada y la rechazaron reclamando su reforma (los profesores primarios aglutinados en la Asociación General de Profesores de Chile entre 1922 y 1932). Otros decidieron implementar actividades educativas y pedagógicas que respondieran a las necesidades concretas de instrucción, dada la comprobación colectiva de que “la otra”, es decir, aquella entregada por el Estado o por las innumerables escuelas laicas y católicas levantadas por grupos de privados, no les servía (las organizaciones obreras aglutinadas en la Federación Obrera de Chile entre 1921 y 1926).

Los del primer grupo (“los profesores reformistas”) pertenecían a la Asociación General de Profesores de Chile. Era la nueva generación de maestros primarios formados en las escuelas normales de las provincias. En Santiago, tendieron a vincularse al movimiento estudiantil de la Universidad de Chile y al de asalariados. Leían a los anarquistas, socialistas y liberales progresistas. Descubrieron a los pedagogos de la Escuela Nueva europea y norteamericana: Decroly, Ferriere, Luzuriaga, Dewey. Enfrentaron la nueva Ley de Instrucción Primaria a partir de algo que les afectó directamente: un error en la asignación de sus salarios. Al poco andar, descubrieron que la ley no solo había errado en la administración de los recursos salariales, sino también al consolidar un sistema centralizado en donde su capacidad de acción era prácticamente nula. Y fueron más allá del reclamo, logrando ellos mismos formular una propuesta de ley de recambio. Su base de apoyo era ancha (los asalariados) y honesta (no consistió en un mero mecanismo reivindicativo o de aprovechamiento político-estratégico). Y lo más sorprendente, fue que

ellos, sin provenir de las familias más letradas e influyentes del país, lograron irrumpir en la escena pública pronunciándose acerca de cómo reorganizar el sistema educacional público y la democratización de las relaciones pedagógicas.

Los del segundo grupo, en cambio, apostaron a la construcción de alternativas pedagógicas que a la larga representó un nuevo estilo de generar política educacional (esta alternativa se desarrolla en profundidad en el capítulo 2).

La hipótesis que se trabajará en este capítulo es que este movimiento social, se posicionó fuera del paradigma que era prácticamente indiscutible en la época: el Estado Docente. Para tal fin, se estudiará su constitución identitaria, los fundamentos que dieron un carácter radical a su propuesta de reforma, sus formas de lucha y los puntos de quiebre del movimiento en tanto que tal.

1.1 El conflicto: los maestros, los comicios y la audiencia con el Presidente. 1923-1925.

a) Las resistencias frente al Estado Docente

A fines de 1927, Gabriela Mistral escribió a Julio Barcos:

*(Como a Ud.) me parece a mí calamidad el Estado docente, especie de trust para la manufactura unánime de las conciencias. Algún día los gobiernos no harán sino dar recursos a las instituciones y los particulares que prueben abundantemente su eficacia en la educación de los grupos. Pero Ud. odia la escuela católica, y ella dentro de esta norma nueva deberá tener el mismo derecho del grupo socialista o del judío a enseñar bajo su doctrina. La escuela neutra no existe, mi amigo, y lo que así llaman los ladinos es una criatura confesional como cualquiera. ... El mal menor, el respiro de esta asfixia del Estado docente, está en el acrecentamiento de la iniciativa particular. El Estado sigue siendo y será siendo y será siempre Napoleón que movilizará las pobres almas de los niños para afianzar el imperio, (...) **Disminuyámosle campo, reclamémosle la mitad del dinero de las contribuciones para levantar las escuelas libres; escuelas con ideales, mi amigo, con el suyo una, con el mío otra, organismos netos con rumbo confesado, socialista o capitalista, sin caretas**¹²².*

Gabriela Mistral fue maestra primaria, y como adelantada de su época también formó parte de la Asociación General de Profesores de Chile, aunque desde la distancia -puesto que ya en la década de 1920 era una consagrada mujer de letras y había sido invitada como tal a residir en la Ciudad de México-. Su adhesión y simpatía con la Asociación la demostró a través de las innumerables cartas y aportes literarios enviados al principal órgano de difusión del movimiento de maestros primarios: la revista *Nuevos Rumbos*. Gabriela Mistral se hacía eco de un pensamiento que circulaba soterradamente en muchos de los espacios de encuentro y reflexión crítica colectiva promovidos por profesores y trabajadores. Bajo el ideario del Estado Docente, avasalladoramente único e irremplazable, totalizador y omnipresente, surgieron numerosos pequeños círculos pedagógicos con pretensiones de auto-administrar y auto-gestionar su propia educación. El joven profesorado salido de las escuelas normales y vinculado a estas corrientes de pensamiento

¹²² “La Escuela Nueva en Nuestra América”, carta de Gabriela Mistral a Julio Barcos, *Amauta* 10 (1927): 4-5 (subrayado es del texto original, destacado con negro de la autora).

emergentes, se vio forzado a construir un pensamiento pedagógico propio. Optó por desarrollarlo sin el Estado, pero dentro de él.

Un pensador peruano muy imbuido de estas ideas libertarias, latinoamericanistas y anti-estatistas, José Carlos Mariátegui, siguió paso a paso, con simpatía y expectación, los pasos dados por la AGP en Chile. La misma que unos años más tarde, provocó que todo el resto de las organizaciones latinoamericanas de profesores volcaran sus ojos hacia ella cuando decidió tomar en sus manos la reforma educacional en 1928. En su crítica al Estado Docente, el pensador peruano fue aun más enfático que Gabriela Mistral:

El Estado, cualquiera que él sea, no puede renunciar a la dirección y al control de la educación pública. ¿Por qué? Por la razón notoria de que el Estado es el órgano de la clase dominante. Tiene, por ende, la función de conformar la enseñanza con las necesidades de esta clase social. La escuela del Estado educa a la juventud contemporánea en los principios de la burguesía. Los hombres de vanguardia de Hispano-América no deben enamorarse de un miraje. Deben hundir la mirada en la realidad. Vano es todo esfuerzo mental por concebir la escuela apolítica, la escuela neutral. La escuela del orden burgués seguirá siendo escuela burguesa¹²³.

El pensador peruano quiso advertir sobre la trampa del discurso de la Democracia y del Estado Docente que pretendía identificarse con la “neutralidad” y el “a-politicismo”. Presentada públicamente de esa manera, como un opuesto a la moral religiosa, era aún mucho más amenazante que cualquier otra doctrina:

La moral laica como Sorel con profundo espíritu filosófico observaba, carece de los elementos espirituales indispensables para crear caracteres heroicos y superiores. Es impotente, es inválida para producir valores eternos, valores sublimes. No satisface la necesidad de absoluto que existe en el fondo de toda inquietud humana. No da una respuesta a ninguna de las grandes interrogaciones del espíritu. Tiene por objeto la formación de una humanidad laboriosa, mediocre y ovejuna. La educa en el culto de los mitos endebles que naufragan en la gran marea contemporánea: la Democracia¹²⁴.

¹²³ José Carlos Mariátegui, “La libertad de enseñanza”, 1925, en, *Temas de Educación*, t.14, (Lima: Ediciones Populares de las Obras Completas-Amauta,1981), 30-31.

¹²⁴ José Carlos Mariátegui, “El problema de la educación pública”, 1925, *ibidem*, 21.

b) La reacción frente a la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria

El fracaso de la puesta en marcha de esta Ley, dictada en 1920, fue primero denunciada, paradójicamente, por las mismas autoridades:

No se han llenado, hasta aquí, sino 484 ayudantías de las 1.800 que se necesitan para atender el exceso de población escolar; ni se ha podido tampoco solicitar la adquisición de 29 mil bancos de los 40 mil que son indispensables, ni atender sino en forma insuficiente a la provisión de los demás artículos de mobiliario i de material de enseñanzas. (...) La crisis económica, tan aguda i tan jeneral, explica este hecho. I la anemia i el quebrantamiento de las finanzas públicas no permiten tampoco remediar esta situación. I el servicio tendrá, por consiguiente, que marchar a pasos cortos i vacilantes. No nos queda, pues, otro recurso que orar i respirar¹²⁵.

Desde las organizaciones sociales movilizadas, en cambio, la ley de obligatoriedad de la enseñanza fue recibida, en un primer momento, con grandes expectativas. El Estado había acogido las demandas de múltiples organizaciones magisteriales, obreras y de intelectuales, quienes pensaron que ella pondría fin al analfabetismo y daría un paso trascendental hacia un sistema educacional moderno de integración. Además, se trataba de un impulso financiero que comprometía la voluntad de la clase política de legislar en favor del profesorado primario y de los sectores populares. Pero el inicial fervor que produjo la promulgación de la Ley se convirtió pronto en decepción y a poco andar en la punta de lanza que el magisterio primario agitaría a favor de la reconstrucción total de la enseñanza.

De esta manera, una gruesa parte del profesorado, tradicionalmente pasiva, pasó a una fase de crítica, para llegar finalmente a una de propuesta y asumir una actitud co-legislativa. La Asociación General de Profesores de Chile había nacido como un órgano unificador del profesorado, y su objetivo fue inicialmente poner término a la discriminación fruto de sus bajos salarios. Sin embargo pronto propusieron un plan de reforma completa al sistema educativo nacional, vinculado directamente a las demandas del resto de los actores asalariados movilizadas.

¹²⁵ “La Ley de Educación Primaria Obligatoria i sus recursos económicos”, *Revista de Educación Primaria* 3/4 (1921): 115.

Las falencias y vacíos de la Ley de Educación Popular Obligatoria se constataron con fuerza a partir del segundo año de su puesta en marcha. En relación a los intereses específicos del profesorado primario, la ley estableció normas acerca de cómo debía clasificarse al personal en servicio para los efectos de su remuneración. Pero la Dirección General de Educación Primaria (organismo creado por la misma Ley) clasificó al personal en forma contraria a lo estipulado por el formulario legal, disminuyendo notablemente los sueldos de cada maestro. La forma en que reencasilló a los profesores primarios redujo su nivel de sueldos gatillando la unidad de los profesores y su lucha mancomunada contra la Dirección de Educación Primaria. De esta coyuntura surgió la necesidad de fundar, el 27 de diciembre de 1922, la Asociación General de Profesores.

La aparición en escena de la Asociación fue recibida con simpatía incluso desde las autoridades educacionales. El órgano oficial de éstas, celebraba la aparición del periódico quincenal de la Asociación

Con vivo interés hemos revisado los tres primeros números de este periódico pedagógico, editado por iniciativa del profesorado primario i sostenido a sus espensas.

Es grato ver cómo se da auge al pensamiento libre, sin arredrarse ante las dificultades que han de vencerse, a pesar de la crisis financiera que aflige a los hogares de los empleados de escasa renta. (...) El magisterio de nuestro días se ha formado con elementos nuevos, en una sociedad civil que ha sido transformada con la civilización moderna. Tales circunstancias explican la posibilidad de que haya profesionales que sostengan a su costa la publicación de un mensuario o revista sobre cuestiones educativas. Nuevos Rumbos, como órgano bisemanal de una corporación organizada sobre principios sólidos de solidaridad profesional, de sociabilidad i compañerismo, está llamada a producir beneficios positivos al magisterio¹²⁶.

El reclamo colectivo por sus salarios y la constatación de su desvalorización social se convirtió a poco andar en una reflexión más profunda acerca de la significación social y la trascendencia política de la condición de maestro o maestra normalista. A través de las páginas de *Nuevos Rumbos*, su órgano oficial de difusión, la Asociación criticó la figura tradicional del maestro primario rutinario, a-crítico, repetidor memorístico y atrapado en las

¹²⁶ *Revista de Educación Primaria* 5/6/7 (1923): 233-234.

redes del clientelismo político característico del período parlamentario. Además, levantó un ideal de maestro inédito en Chile: un sujeto que estudia, interpreta, elabora, se asocia con otros y decide sobre su realidad educacional. Por último, se auto-definió como un grupo con identidad propia tomando distancia del profesorado secundario y universitario, reivindicando con orgullo su proximidad con las clases asalariadas movilizadas. En efecto, insistieron mucho en esta proximidad: “nadie como nosotros tiene más contacto con los obreros... tenemos los mismos medios de vida. Ellos viven de un salario que se llama jornal y nosotros vivimos de otro salario que se llama sueldo. En vano tratan de establecer diferencia entre esas dos cosas...”¹²⁷

La Audiencia de mayo.

La audiencia entre el presidente Alessandri y los maestros primarios se había fijado para el 18 de mayo de 1925 a las 15:30 horas en el Palacio de Gobierno. Ignorando los acuerdos tomados en marzo de ese mismo año por la Asamblea Constituyente de Obreros e Intelectuales, el Presidente se encontraba trabajando en la nueva Carta Fundamental a presentar al país, asesorado por una Comisión nombrada por él mismo, de la cual, al hallarse en franca minoría, los maestros y los delegados ‘sociales’ habían decidido marginarse. En ese contexto – de disputa, nada menos, por el *derecho a la soberanía* –, la audiencia concedida auguraba ser más bien tensa.

A ella acudieron representantes de la Asociación General de Profesores y del Comité de Normalistas Desocupados. En el salón donde fueron recibidos, y tras los saludos protocolares al Presidente y al Ministro de Instrucción Pública, los profesores Ramón Jerez, Adelino Barahona y Miguel Ruz, junto a otros colegas, dieron a conocer el propósito de su visita: conocer de primera fuente la opinión de las máximas autoridades del Estado acerca del Proyecto de Reforma de la Educación Primaria y Normal elaborado por los maestros, el mismo que la Junta de Gobierno que había precedido al retorno del Presidente de su exilio,

¹²⁷ *Nuevos Rumbos*, Santiago, 15 de agosto de 1923, 3.

había acogido algún tiempo atrás¹²⁸. La propuesta se fundaba en los principios educativos sustentados por la Asociación General de Profesores, los que se habían dado a conocer a la población de todas las provincias del país desde hacía ya más de dos años, a través de conferencias, reuniones en la calle, actos masivos y afiches.

En lo esencial, el Proyecto de Reforma contemplaba descentralizar y despolitizar el servicio educacional promoviendo la *participación protagónica* del 'elemento técnico' (profesores) en conjunto con los padres de familia y las organizaciones de trabajadores. En lo social, se inspiraba en la construcción de la 'escuela común' (sin distinción de clases); en lo intelectual, pretendía aprovechar las aptitudes naturales del niño orientándolas no sólo hacia un conocimiento científico actualizado, sino también hacia diferentes especializaciones productivas, y en lo gremial, aspiraba al mejoramiento económico del Magisterio sin distinción de títulos ni jerarquías.

El Proyecto de Reforma estaba redactado como Proyecto de Ley (lo que revelaba la actitud co-legislativa de los maestros), pero el presidente Alessandri se negó a asumirlo como tal o aprobarlo como un Decreto-Ley "mientras el país no volviera a la normalidad". El Presidente, recién retornado del exilio, debía, por mandato factual y popular, abocarse a la tarea de convocar una Asamblea Nacional Constituyente, para que ésta redactase una nueva Constitución Política. Por eso, recalcó ante los profesores que él había regresado "para enrielar un país descarrilado" y volverlo a la "normalidad constitucional". Se hallaba, por tanto, en la condición excepcional de un 'dictador' o 'legislador'. Posesionado de ese rol, insistió en que no tenía tiempo para preocuparse de asuntos parciales o secundarios, que era el caso de la reforma educacional, aunque ésta era de su "máximo interés y preocupación".

¹²⁸ En aquella Comisión, creada a través del decreto n° 729 (6 de marzo de 1925), participaron, por designación de la Asociación, cuatro representantes: 3 hombres y una mujer, Emilia Bustamante.

Los comicios populares de abril de 1925

Un mes antes de esta audiencia, se habían realizado grandes comicios a todo lo largo del país con el objeto de difundir el ideario de reforma sustentado por la Asociación. La idea de este comicio había surgido en la Asamblea Constituyente de Obreros y Asalariados celebrada en Santiago durante los días 9,10 y 11 de marzo, en la que se debatieron materias relativas a la re-organización de la nueva República y, entre ellas, el proyecto educacional más apropiado para la Nación. Durante el debate relativo al problema educacional, se produjo un importante consenso entre obreros federados y maestros asociados, en el que los primeros dieron su aprobación integral al proyecto educativo elaborado por los maestros. Ciertamente, esa aprobación tuvo como objetivo principal no perder la solidez y unidad alcanzada por el movimiento conjunto de asalariados. De este modo, el proyecto educacional de los maestros terminó siendo una propuesta fundamental del conjunto del *movimiento popular*.

Alcanzado ese consenso, y durante el mes de abril, el Plan Educacional para la “nueva república social” fue difundido y explicado en las maestranzas, en los talleres, en los conventillos, y en las calles de todas las ciudades provinciales. En Iquique concurrieron al Comicio, además de los obreros federados, el Gremio de Carreteros y la Unión de Maestranza del Ferrocarril, quienes desfilaron por las calles junto a una larga columna de niños de las escuelas, que llevaban "hachones encendidos y motes alusivos, lo que produjo una profunda impresión en el pueblo y una estrecha unión entre todos los elementos asalariados"¹²⁹. En Antofagasta, la Unión Gremial de Obreros y Empleados prestó a los profesores toda la ayuda necesaria para la realización del Comicio. En Vicuña, los miembros de la Asociación, junto a delegaciones de la Sociedad de Artesanos, del Centro Escolar, del Protector de Niños Pobres, de la Sociedad de Señoras 'El Progreso', de los padres de familia y vecinos, desfilaron por las calles dirigiéndose al Teatro de la Municipalidad, en el que se desarrolló un acto literario-musical. En la Plaza Condell de Tocopilla se reunieron todas las instituciones obreras de la ciudad, encabezado por el

¹²⁹ *Nuevos Rumbos*, Santiago, 1º de mayo de 1925, 9.

Orfeón Obrero; mientras en la Plaza de Coquimbo se reunieron 3 mil personas representando a los asalariados, empleados, profesores y padres de familia.

En Valparaíso, los asistentes al Comicio se reunieron en las plazas Echaurren y O'Higgins, para unirse luego en un gran desfile, que llegó hasta el parque Italia. Concurrieron a aquel desfile la Sociedad Unión en Resistencia de los Trabajadores de la Construcción, la Federación Obrera de Chile, la Unión Local de la I.W.W, la Unión de Pintores, la Sociedad de Oficios Varios de la FOCH, la Unión Sindical de Choferes, la Unión de Electricistas en Resistencia, la Unión de Obreros Metalúrgicos, la Unión de Panificadores, la Liga de Arrendatarios en Resistencia, los maestros y maestras primarias y la población escolar en general. El comicio lo inauguró el presidente de la Agrupación Local de la Asociación, profesor Luis Quiñones. Su discurso se inició con una sólida afrenta a los gobernantes: "hasta la fecha, oligárquicos y capitalistas no han hecho más que mantener a los asalariados en un completo caos, para lo cual han echado mano de medios vedados con tal que aseguren la división de esas clases productoras y sobre cuyas espaldas encallecidas se ha construido todo el edificio del progreso material de la República". Y agregó:

*(la Asociación General de Profesores) convencida de que la educación es el medio más seguro de lograr la conquista de todas las reivindicaciones que hoy anhelan todas las clases productoras, ha elaborado un proyecto de reconstrucción de la enseñanza nacional. Este proyecto, presentado ayer al Gobierno, e informado por una comisión especial, consulta los intereses proletarios en armonía con las explicaciones que diversos de mis compañeros han venido dando en el seno de vuestras instituciones.(...) La escuela de mañana formará hombres y no lacayos, productores y no parásitos...*¹³⁰

Al anochecer, luego de que se pronunciaran los delegados-representantes de cada una de las organizaciones concurrentes, se declaró que "El pueblo de Valparaíso reunido en comicio público y representado por las organizaciones de obreros, empleados y demás instituciones que constituyen las fuerzas vivas que forman la grandeza de la nación, estima que Su Excelencia el Presidente de la República debe resolver la inmediata reconstrucción de la

¹³⁰ *Nuevos Rumbos*, Santiago, 1º de mayo de 1925, 9.

Enseñanza Primaria y Normal adoptando el proyecto elaborado por la Asociación General de Profesores de Chile".¹³¹ Se estimó que el Proyecto de Reforma se proponía, de hecho, poner a salvo el porvenir de la República, pues se basaba en la necesidad de justicia social, de fraternidad y progreso colectivo.

En los comicios desarrollados en las provincias de Viña del Mar, Limache y Quillota, se llegó a los mismos acuerdos, con similar concurrencia de organizaciones y asalariados. Lo mismo sucedía en Buin, Puente Alto, Rancagua, Talca, Cauquenes, Chillán, Bulnes. En Temuco, después de un pequeño desfile, la "compañera" Ana Durán leyó una disertación sobre la Reforma, que "fue bastante entendida por los obreros, como lo justificaron los aplausos". Un ferroviario de Concepción subió a la tribuna y en una fuerte improvisación expresó su simpatía por el proyecto de la Asociación General de Profesores, explicando a sus compañeros la trascendental importancia que tenía la educación de las clases trabajadoras para realizar sus ideales. "Así mismo, recomendó a los gremios que aprieten sus filas, para hacer una lucha fructífera en la próxima Constituyente, que ya se divisa en amenaza para las clases trabajadoras, por la reintromisión de los partidos políticos"¹³². En Concepción, se daban cita en el Teatro Central, además de los miembros de la Agrupación, la Federación Obrera Ferroviaria, la Unión de Empleados de Chile, la sección local de la I.W.W., el Consejo Femenino N°1 "Soledad Rivera" y la Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria, resolviendo, hacia el final de la jornada, un llamado al Presidente para que apruebe en todos sus términos el Proyecto de la Asociación.

En la capital, y luego de leer el fraternal saludo de Gabriela Mistral (*"hoy habría estado con ustedes, siguiendo su desfile, entre las maestras primarias -fui una de ellas-; pero tengo una "lectura para los niños" en mi población. No he podido postergarla"*), "una columna de más o menos quinientos profesores partía del Hogar Social hacia la Alameda, atravesando la ciudad en medio de vivas a la reconstrucción de la enseñanza, al pie del monumento a O'Higgins se reunieron todas las instituciones adheridas, formando una compacta masa humana sobre la cual tremolaban los clásicos estandartes rojos... A las 5 de la tarde el espectáculo era impresionante. Casi colgado a las grupas del caballo de

¹³¹ Ibidem.

¹³² *Nuevos Rumbos*, Santiago, 15 de mayo de 1925, 15.

O'Higgins el compañero Ruz peroraba con fuego sobre la Escuela Nueva...., y algún normalista joven ensayaba por primera vez sus dotes de oratoria". Leídas las conclusiones en las que se señalaba que el fin de aquella masiva manifestación estaba destinada a obtener de los Poderes Públicos el pronto despacho de una Ley sobre Reconstrucción de la Enseñanza Primaria y Normal basada en los principios de la Asociación, se organizó un imponente desfile, que pasó frente a La Moneda al momento de entregar el Proyecto a las autoridades¹³³.

Retorno a la audiencia.

En este ambiente de intensa agitación social, el presidente Alessandri había concedido la audiencia solicitada por los maestros. Sin embargo, al parecer, el clamor popular no había traspasado los muros del Palacio ni impresionado a sus ocupantes. Para el Gobierno, la crisis educacional existía, pero era un problema que debía resolverse entre políticos. Era un asunto de Estado, no de la Sociedad. Para los principales representantes del movimiento de maestros primarios, por el contrario, eran ellos mismos los mejor calificados para proponer una reforma educativa al país. Sus razones: conocían de cerca la realidad de las escuelas, tenían profesionalismo técnico y real experiencia docente, y, lo más sólido: la *fuerza de legitimidad y soberanía* que les brindaba el ancho movimiento de asalariados que había tomado conciencia de la importancia de reformar el sistema educacional del país. Por ello, y por la proximidad del llamado a aprobar una nueva Carta Fundamental, los maestros pensaban que lo que debía tratarse en la audiencia no podía ser otra cosa que sancionar una propuesta social que tenía legitimidad y soberanía. Pero el presidente Alessandri, político antes que nada, pensaba distinto. Asumió por eso, ante los maestros, una actitud dura y un tono cortante. Su respuesta medular fue categórica:

¹³³ *Nuevos Rumbos*, Santiago, 15 de mayo de 1925,15.

*... (ustedes) se encuentran empeñados en agitar al pueblo sobre una campaña que es de **incumbencia del Gobierno**, y que la ignorancia del pueblo no le permite comprender. Lo que ustedes deberían haber hecho fue convencerme a mí de las bondades de su reforma, porque es el gobierno el que las va a dictar. La campaña que hacen ustedes es inconveniente y desquiciadora, porque significa una presión que mi dignidad de Mandatario no puede tolerar y si continúan en ella no les dicto ninguna reforma. Yo debo hacer sentir el principio de autoridad, tan mal traído en este país (...). Es **el Gobierno el encargado de explicar las leyes sociales y no ustedes, porque su labor está en la escuela y nada más que en la escuela. Ustedes han constituido un Estado dentro del Estado** y su Club es un centro donde se reúnen toda la gente que sustenta principios **disolventes** y en donde se me ataca diariamente. Tengo la mesa llena de partes que me trae la policía, y es increíble que los maestros de mi patria haya que tenerlos constantemente vigilados por la policía.*¹³⁴

Reiteró que no podía dictar Decretos-Leyes hasta que no se normalizara la vida institucional del país, por lo que no abordaría aun el problema de la reforma educacional. Más bien, lo trataría en la Asamblea Constituyente que pensaba convocar.

Los maestros respondieron: "*...creemos que tanto o acaso más importante que la reforma de la Constitución, es la reforma de la educación, porque usted nada va a sacar presidente, con que se dicte una nueva Constitución y nuevas leyes, si el pueblo es analfabeto, si el pueblo no sabe interpretar esas disposiciones...*"¹³⁵. Solicitaron luego que, al menos, promoviera las dos reformas a la vez (la constitucional y la educacional). El Presidente insistió en su negativa. La reunión llegó a un punto muerto. Los profesores hicieron ademán de retirarse. En ese momento, el Presidente ordenó a la Guardia de Palacio detener al Profesor Manuel Astudillo, porque se hallaba en el fondo de la sala, "*muy sonriente*". La atmósfera, dura de por sí, se tornó algo violenta. Los maestros tuvieron que retirarse, no sólo desilusionados, sino también indignados: su legitimidad y soberanía habían sido desconocidas.

¹³⁴ *Nuevos Rumbos*, Santiago, 2 de junio de 1925, 2. (destacado es de la autora).

¹³⁵ "Testimonio histórico de Luis Gómez Catalán", entrevista realizada por Patricia Arancibia, Jorge Ivulic y Gonzalo Vial, *Dimensión Histórica de Chile*, 6/7 (1989/1990): 179.

El Paro

Luego de la infructuosa reunión, los maestros decidieron continuar la agitación de su Proyecto de Reforma. En Valparaíso, fruto del éxito del Comicio de abril y a raíz de la respuesta dada por el Gobierno, la Agrupación decidió intensificar la campaña educacional "hasta hacer que el Gobierno ceda ante el impulso de las fuerzas organizadas", constituyendo con todos los gremios asalariados el Comité Pro Reconstrucción de la Enseñanza Primaria. El 23 de mayo se abrió la primera sesión de la Convención Provincial Extraordinaria, donde se elaboró el plan de trabajo para los días siguientes. En la segunda sesión la comisión acordó efectuar un paro dentro de 30 días, para lo cual se dividiría la ciudad en tres sectores, donde se daría a conocer los motivos del paro: "todos los días al término de las labores, en las obras, fábricas y talleres". Debía exigirse con más fuerza aun la "extirpación del analfabetismo" y proponerse a las instituciones obreras "el establecimiento de escuelas para analfabetos, que funcionarían en los distintos locales gremiales, los días Sábados y Domingos, con el concurso gratuito de la Asociación General de Profesores de Chile". También debía exigirse a las Juntas de Educación que las municipalidades reabrieran las escuelas nocturnas que se habían suprimido, que los dueños de fábricas y fundos respetaran la ley que los obligaba a mantener una escuela por cada veinte niños de sus trabajadores¹³⁶. En Santiago, se sugería algo similar, agregando que las fábricas dieran facilidad a los obreros para que asistieran a escuelas vespertinas, que se crearan escuelas graduales o industriales en todas las cárceles y presidios del país, y que se establecieran escuelas ambulantes¹³⁷.

Mientras el 'movimiento educacional' se radicalizaba y masificaba entre las clases productoras, la presión sobre la clase política aumentaba. La Asociación General de Profesores, que sumaba ya 100 agrupaciones provinciales, proclamó que las proyecciones de la reforma eran "revolucionarias". Declaró que "era ingenuo suponer que el Gobierno vaya a cooperar a levantar el pueblo a su condición de soberano, y colocarlo por fin en condición de terminar con privilegios y autoridades a base de fuerza". La campaña por la

¹³⁶ *Nuevos Rumbos*, Santiago, 15 de junio de 1925, 11.

¹³⁷ *Ibidem*, 1.

Reforma Educacional se convertía de esta manera en una verdadera "batalla a muerte contra los privilegios y el poder"¹³⁸.

La reacción gubernamental no se hizo esperar: el 1° de julio, siete de los máximos dirigentes de la Asociación fueron expulsados por decreto del Servicio Educacional¹³⁹. La razón: los maestros habían presionado al Gobierno por medio de la violencia; promovían un proyecto de ley que recargaría el erario en más de 80 millones de pesos; empujaban la clase obrera a un paro nacional, y; lo que era peor, la subversión provenía de maestros que "estaban llamados con su palabra y su ejemplo a orientar el alma colectiva de la nación hacia el progreso basado en el orden". Se sostuvo que el accionar llevado a cabo por la Asociación dejaba de manifiesto la existencia de un plan "más amplio" que obedecía, posiblemente, "a inspiraciones de entidades directivas centrales"¹⁴⁰. Quince días después, en Valparaíso y por orden de la Intendencia, un Tribunal Militar llamaba a 16 profesores para ser interrogados sobre los acuerdos de su última Convención. De ese modo, el poder estatal del Presidente aplastó la soberanía del movimiento educacional de maestros y trabajadores.

¹³⁸ Ibidem, 14.

¹³⁹ Los profesores expulsados fueron: Carlos Sepúlveda (Escuela n°58 de Quillota), Genaro Torres (Dir. Escuela n°2 de Valparaíso), Leoncio Morales Peña (Escuela n°8 de Valparaíso), Próspero de la Jara (Escuela n°98 de Valparaíso), Juan de la Cruz (Visitador auxiliar de Quillota y Limache), Miguel Ruz (Escuela n°1 de Santiago) y César Godoy (Escuela n°12 de Santiago). *Nuevos Rumbos*, Santiago, 15 de julio de 1925, 1.

¹⁴⁰ Ibidem.

1.2 La propuesta: un sistema de educación social, integral y descentralizado.

a) *Ser maestro primario a comienzos del siglo XX*

El conflicto era más profundo que un debate sectorial sobre educación, pues, en el fondo, se trataba de una *disputa por la soberanía* entre el presidente Alessandri (que, en su condición de ‘dictador constituyente’, creía encarnar la soberanía) y un movimiento popular que, posesionado de soberanía cívica, intentaba co-legislar en un ámbito específico.

Tal como lo dijera el profesor Víctor Troncoso, el problema educacional debía resolverse *socialmente*, ya que correspondía a la “*comunidad*”, y sólo a ella (o sea, a los maestros y a las familias obreras), gestionar, administrar y reformar la educación. Pero sólo podían pensar algo así quienes sufrían en carne propia la crisis del sistema educacional: la comunidad asalariada, que no encontraba en la educación la salida a su situación de pobreza y analfabetismo, y los maestros primarios, que veían cómo se deterioraban las condiciones técnicas y económicas de su profesión. Estos últimos iniciaban su carrera con entusiasmo, pero pronto debían asimilar ese deterioro:

Allá por 1917 una Escuela Normal del sur de Chile nos autorizaba para desempeñar la función de maestro de escuela... Posiblemente este anhelo de "ser", nos empujó hacia la Capital y sin otro pasaporte que nuestro Certificado y una tarjeta del Director del Colegio, nos presentamos ante el "Inspector" (hoy Director) General del Servicio, quien después de algún tiempo nos proponía como ayudantes de una escuela situada en las afueras de Santiago.... Aquí, en medio de la agitación metropolitana pondríamos a prueba nuestros conocimientos y nuestras aptitudes...¹⁴¹.

Según Luis Gómez Catalán, al Instituto Superior de Educación Física y Técnica llegaban muchos jóvenes normalistas formados en distintos rincones del país como Curicó, Chillán, Talca, Valdivia y Copiapó. Allí se estudiaba entre 7 y 9 de la mañana y entre 5 y 9 de la noche. El resto del día los jóvenes se desempeñaban como maestras y maestros primarios. Muchos pasaron a formar parte del movimiento estudiantil, que era conocido por su crítica

¹⁴¹ Luis Gómez Catalán, “Un proceso de Cultura y dignificación: La obra de la Asociación General de Profesores”, (Memoria para optar al título de Profesor de estado en la asignatura de Castellano, Universidad de Chile, Santiago, 1926), 10-11.

al sistema político liberal vigente: "en el año 20 – escribió Gómez Catalán – éramos de aquellos estudiantes anónimos asiduos concurrentes a la Federación que en aquel entonces mantenía el fuego sagrado de los ideales nuevos"¹⁴². Muchos de esos jóvenes llegaron después a liderar la Asociación General de Profesores.

La mayoría de los maestros primarios provenían de los sectores menos acomodados de la sociedad, incluso del estrato peonal. Tal como lo testimonió Víctor Troncoso, "el 90% de los maestros de educación primaria son hijos de familias humildes. Muchos, salidos de los conventillos, llegan a las escuelas normales, verdaderos palacios para ellos. Aquí se les enseña la vida de las personas 'decentes'. La educación que reciben es absolutamente burguesa. El normalista concibe el baño, el salón, el piano, la vitrola, los paseos, la luz eléctrica y cuanto confort le proporciona la civilización y el progreso... Después de todo esto se echa a la vida con un sueldo de 250 pesos"¹⁴³. Y durante décadas, esos maestros tuvieron que trabajar en escuelas que rara vez eran algo más que un rancho, donde las preceptoras debían vivir ellas mismas y pagar el arriendo de su propio sueldo. El prototipo del maestro primario del siglo XX, era según lo describió un connotado intelectual de la época:

*un hombre o una mujer consumido por el cansancio, la neurastenia o la tísis; con los ojos hundiéndose hacia el interior de las órbitas y con las narices y los pabellones de las orejas escapándose del conjunto facial; vestido con ropas raídas, lustrosas o descoloridas, con medias o calcetines rotos y con zapatos deformes y sonrientes al destaquillarse, y sin más relaciones sociales que los dueños de las casas de préstamos y los caseros no satisfechos*¹⁴⁴.

Por todo eso, los maestros de escuelas eran mal mirados. Víctima del ridículo y "motivo de denigrantes caricaturas" el maestro de escuela era visto como un indigente, un hambriento o un borracho. Por eso, muchos maestros trabajaban arduamente para conseguir un título que los liberara de ese oprobio. Víctor Troncoso decía, por ejemplo, "nos consideran seres

¹⁴² Ibidem.

¹⁴³ Víctor Troncoso, *Igualdad social y económica del magisterio*, (Santiago: "La Nación", 1925), 41.

¹⁴⁴ Carlos Fuentes Silva, *Observaciones sobre educación popular*, (Impr. El Teniente, 1926), 84.

apocados, incapaces de ser otra cosa que maestros de escuela... cuando más podemos llegar a ser profesores de liceo, después que botamos la hediondez a maestros de escuela"¹⁴⁵.

En el sector rural la situación era todavía más desastrosa: la mayoría de los maestros eran mujeres privadas de recursos. A menudo sufrían la persecución de los vecinos y no encontraban amparo en las autoridades locales: "Condenados a soportar las exigencias del hacendado audaz y del comerciante usurero... los profesores rurales no tienen porvenir ni expectativas, viven condenados a una especie de ostracismo o suicidio"¹⁴⁶.

En una asamblea convocada por la Asociación se describieron las consecuencias emocionales de los bajos y atrasados pagos a los maestros:

... se estruja miserablemente la dignidad en el desfile vergonzante hacia las agencias y en el desesperado ruego al proveedor; piérdense las fuerzas intelectuales y optimismo apacible ante el cuadro de miserias que presenta el hogar; desastillase la fuerte confianza en las propias fuerzas cuando, por falta de recursos, agonizan desamparados el padre, la esposa, el hijo, señalando el derrumbe de toda una jornada de labor intensa.¹⁴⁷

Los salarios de los maestros eran normalmente inferiores a los de otros funcionarios. En 1915, el salario mensual de los maestros primarios era de \$154, en tanto que los porteros del Ministerio del Interior percibían \$150 mensuales, y los oficiales administrativos del mismo Ministerio obtenían \$250¹⁴⁸. Además, la distribución de sueldos se encontraba profundamente segmentada: si en 1925, un normalista obtenía \$500 mensuales por 30 horas semanales de clase, un profesor secundario o de escuelas normales percibía \$1.200 mensuales por 24 horas semanales¹⁴⁹. A juicio de un testimonio de la época, la miseria de los sueldos no era el mayor mal del magisterio, pues no estaban en mejor situación otros empleados de la Administración Pública o Particular que desempeñaban funciones similares:

¹⁴⁵ *Nuevos Rumbos*, Santiago, 15 de julio de 1923, 4.

¹⁴⁶ *Ibidem*, 1° de noviembre de 1923, 3.

¹⁴⁷ *Ibidem*, 15 de agosto de 1924, p.4.

¹⁴⁸ Iván Núñez, *El trabajo docente...*, 31.

¹⁴⁹ *Ibidem*, 60.

el mayor el mayor daño que al maestro le ha producido es el de mantenerle en un estado de incultura realmente bochornosa téngase presente que el 41% del profesorado primario no tiene título profesional; el normalista, por otra parte, considera que su título le da fundamento inamovible de cultura y de preparación técnica par pasarse a los 30 años de servicio, que necesita para jubilar, sin el más leve impulso de superación¹⁵⁰.

De esta manera, si bien convertirse en maestra o maestro de escuela constituyó una alternativa frente al trabajo en el campo o en las fábricas, para una cantidad no menor de familias campesinas y obreras la educación pública no implicó un aumento en su calidad de vida. Por eso es que, aunque muchos renegaran de ello, y aspiraran a que fuera de otra manera, los maestros normalistas se encontraron social y culturalmente mucho más cerca del resto de trabajadores asalariados que de sus colegas profesores de Liceo. Al momento de aprobarse la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, la realidad de este sector del profesorado no había variado sustancialmente. Dada esta condición, tendieron a identificarse con el movimiento obrero que, a la fecha, exhibía capacidad organizativa e interés por mejorar la educación general del pueblo. Como lo destacó uno de los principales periódicos obreros:

Los profesores de educación primaria son hijos de obreros que después de muchos sacrificio logran recibirse de normalistas. ... La Asociación de Profesores no debe abandonar jamás la alianza con los obreros. Debe triunfar y caer con ellos. Cuando abandone esta alianza empezará a cabar su tumba¹⁵¹.

Con la apertura de las escuelas normales de hombres (1842) y de mujeres (1853) se había iniciado la profesionalización del rol docente. Este sistema tuvo en sus inicios un carácter muy similar al de las escuelas primarias: disciplinamiento, moralización y uniformización. Sus alumnos provenían de los estratos más bajos de la sociedad y su misión era reproducir la desigualdad social. En su primera etapa profesionalizadora, la docencia en el sistema primario no pasó de su función alfabetizadora. El Gobierno se comprometía a cubrir los gastos de mantención y vestuario, mientras el alumno lo hacía sirviendo a su egreso durante

¹⁵⁰ Claudio Salas, *Nuestro problema educacional*, 9-10.

¹⁵¹ *El Despertar de los Trabajadores*, Iquique, 29 de abril de 1926, 1.

siete años en el lugar que le designaran. Estudiar en la Escuela Normal, entonces, conllevaba dos cuestiones: contraer un contrato laboral y una oportunidad de estudiar, trabajar “de por vida” para sectores manuales y de la baja clase media¹⁵². Debido a problemas de comportamiento y rendimiento, a partir de la segunda promoción de la escuela normal, este sistema adoptó un sistema de internado para sus alumnos. Se consideró que se necesitaba una modalidad intensiva de control, debido a la baja extracción social de los estudiantes. La duración del internado era de 3 años y recién a partir de 1877 se dispuso un cuarto año para realizar una práctica. Sumando todas estas características a las escasas remuneraciones que recibían luego de su devolución en servicios docentes al Estado, hicieron del normalista un profesor asalariado, apocado y servicial, más preocupado de ascender en el camino que conducía hacia las jerarquías del Servicio Educacional que de reclamar por sus derechos laborales.

Para el cambio de siglo la cantidad de preceptores había crecido de 8.392 en 1911 a 9.377 en 1925, mientras los profesores secundarios lo harían de un 975 en 1920 a 1.054 en 1925¹⁵³. Mientras los del primer grupo se habían formado en las Escuelas Normales con cinco años de estudios post- primarios, la mitad de los docentes de Liceos secundarios recibía su formación científica y profesional en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile con cuatro años de estudios superiores. Solo una fracción de profesores secundarios no había recibido esta formación: eran los “maestros interinos” o profesionales universitarios o con estudios superiores incompletos. Sólo en la enseñanza primaria había exigencias de exámenes y cursos para los “legos” con cierta antigüedad¹⁵⁴.

La gran mayoría de los docentes se convertía en funcionarios públicos, quedaban sujetos a las influencias políticas para el ingreso al Servicio, y carecían de seguridad social (salvo el derecho a jubilación, al cumplir 30 años de función)¹⁵⁵.

¹⁵² Una descripción acerca de las funciones, atribuciones y mallas curriculares pueden encontrarse en Cristián Cox, Jacqueline Gysling, *La formación del profesorado en Chile, 1842-1987* (Santiago: CIDE, 1990), 38 y sgtes.

¹⁵³ Jorge Barría Serón, *Los movimientos sociales de Chile, 1910-1926 (Aspecto político y social)*, (Santiago: Universitaria, Santiago, 1960), 27.

¹⁵⁴ Iván Núñez, *Gremios del Magisterio. Setenta años de historia: 1900-1970*, (Santiago: PIIE, 1986), 10.

¹⁵⁵ Iván Núñez, *Gremios del Magisterio...*, 25.

Hasta el surgimiento de la Asociación General de Profesores, las sociedades que tendieron a formar los profesores eran de carácter mutualista y de elite. Ejemplos son la Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria (1903), conformada principalmente por funcionarios superiores de la enseñanza primaria y directores de escuela, se preocupó de crear un fondo común para un mausoleo y cubrir enfermedades, de la sociabilidad y la recreación de sus miembros y de mantener escuelas nocturnas para obreros; la Sociedad Nacional de Profesores (1909) conformada por personajes ligados a la política educacional (Luis Galdames, Darío Salas y P. Aguirre Cerda) con objetivos similares pero con planteamientos educacionales más consistentes que la anterior; y la Asociación de Educación Nacional agrupó a representantes de todos los niveles y profesionales de todo tipo (entre ellos, Francisco Encina) estudió problemas y estableció demandas aun más concretas que las dos anteriores.

Recién en 1915 surgió la Federación de Profesores de Instrucción Primaria (1915) conformada por maestros jóvenes políticamente “más avanzados” y menos comprometidos con las autoridades, que con el tiempo fue diferenciándose de las anteriores adquiriendo un carácter más autónomo y desafiante frente a las políticas y las autoridades educacionales que las anteriores. Por ejemplo, en 1919 convocaron a un Congreso de Educación Primaria).

De este última surgió Victor Troncoso, quien, aquí, colaboró en la formulación de un texto legal a favor de la dictación de una ley de Instrucción Primaria Obligatoria y más tarde tuvo una destacada participación en la AGP¹⁵⁶.

b) El Manifiesto de 1923

¿Qué provocó que el profesorado primario saliera de su mutismo decimonónico, trascendiera la demanda estrictamente corporativa vinculada a las condiciones laborales, y se planteara frente a las autoridades con un plan de reforma de la enseñanza, y reformulara las relaciones pedagógicas entre comunidad, profesores y Estado?

¹⁵⁶ Síntesis en base a la información entregada por Iván Núñez, *ibidem*, capítulo 1.

La siguiente descripción del maestro primario entrando a la década de 1920 es bastante esclarecedora: “eran funcionarios públicos y la combinación de su origen (popular, campesino), su patrón único (el Estado), su sueldo (irrisorio) (ganó lo que un campesino sin especialización y bastante menos que un artesano u obrero de la ciudad) y su cultura (mayor que la común) los hicieron explosivamente revolucionarios”¹⁵⁷.

Según lo recuerda Gómez Catalán, previo a la creación de la Asociación General de Profesores, dos grupos de maestros compartían el deseo de cambiar la situación miserable en que se hallaban. El primero estaba formado por los "normalistas jóvenes" de provincia, que en Santiago presionaron por dar a su acción profesional un sentido más amplio. El segundo, en cambio, compuesto de "elementos viejos", desarrolló sus actividades en tres sociedades de maestros: la Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria, fundada en 1904; la Federación de Profesores, fundada en 1916, y la Liga del Magisterio Primario. Esta última nació a propósito de la primera huelga que realizaran los maestros primarios en respuesta a una disposición gubernativa que había acordado una disminución en sus sueldos. La Liga, sin embargo, tuvo corta vida, puesto que, según Gómez Catalán, "la mayoría de sus miembros militaban en un determinado partido político (Partido Demócrata), lo que los llevó a descuidar sus propios intereses junto con los de la enseñanza".

La forma en que reencasilló la Ley a los profesores primarios reduciendo considerablemente el nivel de sueldos había gatillado la unidad de los profesores y su lucha mancomunada contra la Dirección de Educación Primaria. Había sido de esta coyuntura que surgió la necesidad de fundar, el 27 de diciembre de 1922, la Asociación General de Profesores.

La situación general condujo a la radicalización del movimiento de maestros, que pronto comenzó a plantear como táctica la realización de “acciones directas”¹⁵⁸. Sobre todo cuando el Gobierno corrigió el reencasillamiento de los profesores, para decir luego que no podía implementar el ajuste porque carecía de fondos. Ante eso, los maestros decidieron publicar un “Manifiesto”, en el que denunciaron públicamente las maniobras del Gobierno.

¹⁵⁷ Gonzalo Vial, *Historia de Chile...*, v. III, 210.

¹⁵⁸ Según Gonzalo Vial, hacia el año 20, “era el anarquismo el que reinaba entre ellos” y “las fotografías de la asamblea que acordó el conflicto nos muestran no sólo profesores, sino también un número considerable de profesoras”, en, *Historia de Chile...*, ibidem.

La respuesta de éste fue – a través del Director General de Educación Primaria, Darío Salas – “amonestar oficialmente” a los firmantes del Manifiesto. El conflicto se agudizó.

Los diarios *La Nación* y *El Diario Ilustrado* manifestaron su apoyo al profesorado. Lo mismo hicieron las Agrupaciones Departamentales de la Asociación y diversas organizaciones políticas, obreras, estudiantiles, de resistencia, mutualistas y recreativas. También adhirieron la FOCH, la Federación Universitaria de Estudiantes, la Unión Local de la I.W.W. y varios Centros de Estudios Sociales. La presión social llegó a su máximo.

En las vísperas del mitin popular convocado para el 3 de noviembre de 1923 en el Teatro Unión Central, Alessandri llamó a su despacho a los firmantes del Manifiesto prometiéndoles autorizar cuanto antes el pago de los sueldos insolutos. Los maestros aceptaron, pero, a la vez, dejaron en claro que su aspiración central iba "más allá de sus sueldos", pues su interés mayor era reformar profundamente todo el sistema educacional dado "su fuerte carácter centralista y su marcada intervención política partidista"¹⁵⁹. La presión tendía convertirse, cada vez, en soberanía.

En verdad, durante la Segunda Convención General celebrada en Concepción, la Asociación había declarado explícitamente que no bastaba con tener los sueldos "correctos" en la mano: era necesaria, además, la "reparación completa del daño"¹⁶⁰, porque la Ley de Instrucción Primaria había sido un completo fracaso. Pues, primero, la única fuente de información para hacer la ley había sido el proyecto elaborado por Darío Salas, quien había estado fuera del Servicio de Instrucción Primaria por casi de 18 años, de modo que "era natural que no estuviera al cabo del movimiento que se operaba en el magisterio y de las necesidades reales de la primera enseñanza", con el agregado que se había actuado con "la prescindencia absoluta de los maestros para elaborar la ley y para crear los organismos encargados de hacerla cumplir". En segundo lugar, las autoridades educacionales actuaban dominadas por el juego de la política: "políticamente se nombra al Director General del Servicio, se genera el Consejo de Educación Primaria, y se generan las Juntas Comunales (...) Aunque – se precisó – lo que se criticaba era la Ley y no a los hombres encargados de

¹⁵⁹ *Nuevos Rumbos*, Santiago, 15 de noviembre de 1923, 4-5.

¹⁶⁰ Ello consistía en pedirle al Gobierno el pago de las diferencias insolutas comprendidas entre el 26 de febrero de 1921 (cuando entró en vigencia la Ley n° 3.654 de Educación Primaria Obligatoria) y el 15 de marzo de 1923 (momento en que lograron el pago de su reclasificación).

hacerla cumplir, a pesar de que, siendo hombres "bien intencionados y muy honorables... no eran técnicos en la materia"¹⁶¹.

Es que, según Víctor Troncoso, "el problema educacional era un problema social y nacional, pero nunca político", por tanto, la educación debía ser organizada en relación a "lo que somos y cómo somos"¹⁶². Los profesores culpaban a los políticos de entorpecer la Reforma Educativa. Eran, por tanto, enemigos del movimiento. En los Estatutos de la Asociación se señalaba: "La Asociación General de Profesores, prescinde en absoluto de toda cuestión de carácter religioso y de política partidista".

Sobre ese principio, en la Convención de abril de 1924 se sistematizó, en diez puntos, la crítica a la Ley. Allí se denunció el excesivo centralismo que congestionaba el Servicio, la composición política de los organismos directivos, la incapacidad y negligencia de las Juntas Comunales de Educación, la ingerencia de la política en los nombramientos y ascensos del personal, y la injusta remuneración del personal docente¹⁶³. Se comprende que esta crítica trascendía el problema representado por la precariedad de los sueldos docentes, pues ahora se incluía en el problema de la educación a toda la sociedad civil. Sin embargo, se insistió en que el punto crucial era la impotencia demostrada por la Ley para corregir "el inquietante problema del analfabetismo nacional"¹⁶⁴. La proyección ampliada del problema educacional se reforzó en la Convención celebrada por la Asociación en Concepción, donde se aprobó un proyecto de reforma en el que se definió la educación como "un problema social, nacional y racial, y ésta debía inspirarse en el más alto espíritu cívico, democrático, nacional y humano"¹⁶⁵. Se abogaba por una participación activa de los profesores en todas las instancias que involucraran toma de decisiones respecto a la política educacional. La Superintendencia debería estar formada por un delegado de cada uno de los organismos de la enseñanza, y la Dirección de la Enseñanza Primaria debería componerse de un Consejo

¹⁶¹ *Nuevos Rumbos*, Santiago, 15 de noviembre de 1923, 7.

¹⁶² *Ibidem*.

¹⁶³ Las Juntas Comunales creadas por la Ley de 1920 habían sembrado grandes expectativas en los dirigentes de los movimientos de asalariados y de profesores pues eran instancias comunales de dirección, administración y fiscalización del funcionamiento de la educación primaria. Se pretendía que, con el tiempo, a través de estas Juntas, la educación se iría quedando, gradualmente, en manos de la comunidad. Para ver detalles sobre su composición, atribuciones y funciones ver, *Revista de Educación Primaria* 1/2 (1921): 69.

¹⁶⁴ *Nuevos Rumbos*, Santiago, 1° de abril de 1924, 11

¹⁶⁵ *Ibidem*, 16

General formado por delegados de los Consejos Regionales (cuatro Consejos, correspondientes a las cuatro zonas del país), que debían componerse a su vez por delegados de los profesores de la zona y de las instituciones obreras. También se debería incorporar, en las Juntas Comunales, a los técnicos del Municipio y a los padres de familia. Se acordaba también dar un explícito apoyo al emergente movimiento feminista, considerando, entre otras cuestiones, "la condición humillante, injusta y perjudicial para el avance del progreso en que vive actualmente la mujer chilena y que la maestra, en su condición de asalariada y en su condición de defensora de sus hijas espirituales, es la llamada a conquistar los derechos civiles, cuya carencia en nuestro Código experimenta en carne propia"¹⁶⁶.

El proyecto de reforma de la Educación Primaria y Normal promovida por la Asociación al comenzar el año 1924, difundido a través de afiches, artículos, mítines y reuniones de diverso tipo, se fundaba, así, sobre una plataforma que incluía al conjunto de la sociedad civil, traspasando las fronteras de 'lo educativo' como problema político-administrativo.

c) El Comicio Popular de agosto de 1924

Un año antes de la frustrante audiencia de mayo de 1925, ya los maestros habían solicitado y sostenido una entrevista a las máximas autoridades: al presidente Arturo Alessandri, a Darío Salas (Director General de Educación Primaria) y a Guillermo Labarca (Ministro de Instrucción Pública). En esa oportunidad, el Presidente prometió que se ocuparía en forma preferente de la reforma a la Ley. Por su parte, Darío Salas manifestó su acuerdo con casi todas las ideas emitidas por los profesores, prometiéndoles solicitar su opinión a través de una minuciosa encuesta al Magisterio. Y Guillermo Labarca aceptó los términos propuestos acerca de la descentralización del Servicio y de que los organismos directivos estuvieran formados por profesores.

Todo parecía ir bien. Pero la contra-propuesta gubernamental sólo representó una reforma parcial de la ley. Recogió, de una parte, la propuesta de aumentar la obligación

¹⁶⁶ Ibidem, 17

escolar de 4 años (fijados por la Ley de Instrucción Obligatoria) a 6 años (propuesta de la Asociación), pero, por otra, no despolitizó el Servicio (el Consejo Nacional de Educación que se creaba estaba formado por cuatro miembros designados por el Congreso). Tampoco terminaba con la división de clases en el Magisterio, pues se creaban normalistas de primera (5 años de estudios) y segunda clase (3 años de estudio). Por otro lado, el aumento de sueldo resultó ser, como los propios maestros declararon, una "migaja", y el atraso en el pago de sueldos se había vuelto, a esas alturas, una práctica habitual.

Como medio de presión, la Agrupación Santiago de la Asociación acordó exigir al Ministerio la clausura temporal de las escuelas, "ya que algunos compañeros estaban en la imposibilidad de asistir a sus clases por indigencia" y decidió organizar un Gran Comicio con las fuerzas obreras y estudiantiles de la capital. La Junta Ejecutiva, por su parte, pedía a las demás agrupaciones provinciales secundar el movimiento. Una circular repartida en todas las organizaciones invitadas llamó a enfrentar la desorganización administrativa aunando fuerzas para fiscalizar a los que gobiernan : "Es necesario arrancar desde el fondo de los talleres, las maestranzas, escuelas, usinas y demás establecimientos de trabajo, las fuerzas vivas para que actúen y vigilen el desarrollo del país". También se hacía un llamado a que cada gremio estudiara a fondo los problemas de su profesión "sin abandonar el perfeccionamiento integral de cada individuo por medio de la acción cultural". Se invitaba a todas las organizaciones a un intercambio constante y recíproco: "Nosotros, por ejemplo, estableceríamos escuelas en los centros que ustedes sostienen y otras materias que acordemos ..." ¹⁶⁷. El Comicio se celebró los días 9 y 10 de agosto en el Coliseo Nacional. En las conclusiones leídas se acordó lo siguiente ¹⁶⁸:

¹⁶⁷ *Nuevos Rumbos*, Santiago, 15 de agosto de 1924, 4.

¹⁶⁸ Al Comicio concurrieron las siguientes organizaciones: la Asociación de Telégrafos, Empleados a Contrata de la Dirección de Sanidad, Junta Ejecutiva y Junta Provincial de la Federación Obrera de Chile, Unión de Peluqueros, Centro de Estudiantes de Comercio, Federación de Obreros de Imprenta, Unión Local de I.W.W., Centro de ex-alumnos del Liceo de Aplicación, Centro de Estudios Sociales Domingo Gómez Rojas, Unión en Resistencia de Estucadores, Obreros de Maestranza de San Bernardo, Sección Mueblistas de la Federación Obrera de Chile, Centro de Alumnos del Instituto de Educación Física y Manual, Agrupación Demócrata de Santiago, Partido Comunista, Centro Luz y Acción, Centro Demócrata de Santiago, Centro Redención, Confederación Sindicatos Blancos, Consejo de Agricultores y Oficios Varios de Peñaflor, Partido Popular Chileno, Junta administrativa de Panificadores, Consejo Tranviario de Santiago y Centro de Artístico Estudio y Progreso.

*Primero, luchar incansablemente por la reconstrucción total del sistema educacional..., declarar que **la dirección de la enseñanza debe estar en manos de los técnicos en la materia...**, y propiciar **un fondo propio y permanente para el sostenimiento y desarrollo de la educación pública**, en forma que garantice su estabilidad y autonomía económicas; segundo, protestar por la indiferencia del gobierno ante la presentación hecha por la AGP; tercero, **condenar enérgicamente la desorganización administrativa** debido a la imprevisión y egoísmo de los políticos y que trae como consecuencia el atraso inevitable de los presupuestos..., declarar que esta situación produce, como resultado lógico, la miseria y desesperación de las familias...; cuarto, **declarar que la fraternidad no debe fomentarse entre determinadas naciones, sino entre todos los hombres que pueblan la tierra;**...; **que los dineros deben repartirse en beneficio de los imponentes creando poblaciones para obreros y empleados, cooperativas, escuelas técnicas que formen capacidad productora;** sexto, declarar que los términos despectivos del actual Ministro de Instrucción son rechazados con energía y altivez por el profesorado primario...; séptimo, hacer un llamado a los trabajadores de todas las actividades a fin de **unirse en poderosas asociaciones alrededor de las necesidades e intereses comunes;** estudiar los problemas profesionales y gremiales y realizar una intensa labor cultural individual y colectiva; **mancomunar y coordinar, después, las fuerzas efectivas de todas las organizaciones gremiales en una fuerza única, capaz de enfrentarse a la ambición, al egoísmo e incapacidad de los que des gobiernan y llevan al país al derrumbe de sus instituciones;** octavo, entregar estas conclusiones a la prensa¹⁶⁹.*

Estos acuerdos constituían no sólo las bases para un cuestionamiento integral del orden político y económico vigente en Chile hacia 1920, sino que, además, delineaba estrategias de acción, objetivos de mediano y largo plazo y promovía valores que debían, según ellos, inspirar el cambio social. Eran las bases culturales de una Asamblea Popular Constituyente.

Un mes después, los jóvenes oficiales del Ejército concurrieron hasta las mismas sedes de las organizaciones de maestros para recoger sus postulados e integrarlos en su programa de gobierno. Los maestros vieron esa concurrencia con escepticismo, pero no dejaron de soñar con la posibilidad de una "alianza estratégica transitoria". Pero en octubre los profesores advirtieron las contradicciones en el movimiento militar, sobre respecto a su promesa de garantizar las libertades públicas. La dictación de decretos-leyes "a destajo" por el Ministerio de Educación no hizo sino confirmar sus temores iniciales. En noviembre, el

¹⁶⁹ *Nuevos Rumbos*, Santiago, 15 de agosto de 1924, 5 (destacado es de la autora).

profesorado estaba francamente desilusionado: "Los militares sólo han salvado a la clase explotadora de este país, que débilmente estaba amenazada por el régimen caído... No quisieron los jóvenes militares seguir nuestro consejo. No quisieron hacer la regeneración del país con el pueblo.. sino que se allegaron a los de arriba..."¹⁷⁰. Es que los maestros no querían pactar, ni con los oligarcas, ni con los políticos, "porque estos individuos no tienen ideales, principios ni moral". Los políticos representaban la negación de la Libertad. Lo que se necesitaba era marchar hacia una sociedad de productores. Por esto, debían desaparecer "los que nada producen, como los militares, los frailes, los abogados, los jueces, los policías y los políticos"¹⁷¹. Era la hora de declarar la "agonía de los partidos políticos". Los partidos están formados, en su mayoría, por terratenientes, industriales, capitalistas, clericales, burgueses, empleados, profesores y obreros, cuestión que permitía que se cruzaran intereses contrapuestos. Los gremios, en cambio, constituían agrupaciones de trabajadores y productores con necesidades comunes y, por tanto, con valores homogéneos. Luchaban tras una misma causa: la resistencia, el cambio del orden existente o el aumento de salarios. Los gremios representaban, en este sentido, las 'fuerzas vivas' de la nación, productoras de riquezas manuales e intelectuales¹⁷².

El rechazo a los partidos no impidió que los maestros marcaran distancia respecto a ciertas tendencias anti-partidarias de tipo oportunista, provenientes desde sectores conservadores. Denunciaban que, poco después del movimiento de los jóvenes oficiales, apareció una editorial de *El Mercurio* en que se los felicitaba por su criterio anti-partidista, mientras que dos años antes, en la misma sede del periódico, se les había cerrado las puertas de sus salones, acusándolos de subversivos, por "hacer causa gremial y no política"¹⁷³.

Los llamados de los profesores a retirarse de los partidos políticos cruzaron todo el desarrollo del movimiento, pero fue en la Convención General de Talca realizada en 1927 cuando se aprobó ese llamado como un acuerdo de principio. De allí se derivó el ideario de una República organizada *funcionalmente, en torno a los grupos productores*. Esto llevaba

¹⁷⁰ *Nuevos Rumbos*, Santiago, 17 de diciembre de 1924, 4.

¹⁷¹ *Ibidem*.

¹⁷² *Nuevos Rumbos*, Santiago, 18 de abril de 1925, 11

¹⁷³ *Nuevos Rumbos*, Santiago, 9 de octubre de 1924, 3.

a posicionarse críticamente frente al Estado Docente, sobre todo al afirmar el principio central de la productividad del ser humano. La Escuela, de este modo, debía generar hombres libres, responsables y únicos, lejos de dogmas religiosos e incluso, estatales. El Estado Docente, a juicio de la Asociación, había hecho crisis en el mundo entero, por lo que debía promoverse la autonomía de la función educacional¹⁷⁴. El aprovechamiento de los recursos nacionales, se volvía de esta manera indispensable para equiparar el excesivo intelectualismo de la enseñanza humanista alejado de la vida práctica de los educandos:

*La balanza se ha cargado a un lado desviándose uno de los **más importantes objetivos de la educación, cual es el de propender por todos los medios posibles al desenvolvimiento de las fuentes de riquezas naturales de que está dotado el país.** Faltan las industrias... Es necesario mirar lo que producen nuestros ríos, campos, mares y montañas para desarrollar las industrias inherentes a esos productos. Para esto, nuestras escuelas deben estar dotadas de personas encendidas en dichas materias.*¹⁷⁵

Si bien el movimiento de oficiales jóvenes se propuso al principio trabajar sin la presencia de los partidos políticos, finalmente incurrió en lo que ya era una vieja práctica política de los regímenes oligárquicos: preparar un plan de reforma sólo con la participación del Ministro de Instrucción y del Director General de Educación Primaria. Los profesores criticaron además, que en ese plan se abarcaban cuestiones tales como la organización de la Superintendencia de Educación Pública, la autonomía económica de la función educacional, y la organización y nomenclatura de la enseñanza, cuando el punto central y básico a tratar era "la personalidad del niño chileno, sus intereses espirituales, sus tendencias creadoras". Según manifestaron, "crear que organizando la educación a base de cuales o tales superintendencias, Consejos, autonomías, programas, etc., va a variar el actual estado de cosas, es un profundo error". Para los maestros, la reforma no consistía en un problema de organización burocrática, sino de estrategia, de orientaciones, de doctrinas

¹⁷⁴ Si bien el sindicalismo funcional como opción política se desarrollaría con mayor amplitud y concreción durante la década de 1930 a través de la creación del Frente Funcionalista Sindical, es en este período que se inician las primeras reflexiones en esa dirección. Iván Núñez, "Biología y educación: los reformadores funcionalistas. Chile, 1931-1948", *VI Jornadas de Historia de la Educación Chilena* (1995), Universidad de La Serena, Sociedad Chilena de Historia de la Educación.

¹⁷⁵ *Nuevos Rumbos*, Santiago, 15 de mayo de 1925, 11 (destacado es de la autora).

y de métodos. Los "parches" sólo retardaban la verdadera solución al problema. Para los profesores, la cuestión era, entonces "destruir para reconstruir"¹⁷⁶.

De este modo, a la presencia cada vez más determinante del problema educativo en los planteamientos del movimiento obrero, se sumaba la radicalidad alcanzada por la propuesta del movimiento de maestros, la extensión territorial de la Asociación y la autonomía de las organizaciones locales¹⁷⁷. La reconstrucción educativa adoptaba así la forma de una voluntad social amplia y soberana. Ante ella, el presidente Alessandri reaccionó, como se anotó más arriba, con beligerancia, y la acusó de ser un "Estado dentro del Estado". Pero, en verdad, no era sino la Sociedad en desacuerdo con el Estado.

d) La Nueva Escuela, las autoridades y los maestros primarios

La "versión localista" de la Escuela Nueva

El movimiento de la Escuela Nueva, asentado en Europa y Estados Unidos hacía ya algunas décadas, fue abrazado por la Asociación con entusiasmo y esperanza dada la consonancia de aquellos postulados con su propio proyecto pedagógico.

Desde hace tiempo muchos profesores e intelectuales se habían entregado a la lectura de los autores de la Educación Nueva. Era una época en que no cabía que alguien se opusiera a la experimentación educacional o al movimiento renovador. En efecto, desde

¹⁷⁶ *Nuevos Rumbos*, Santiago, 18 de noviembre de 1924, 3.

¹⁷⁷ Según los datos proporcionados por *Nuevos Rumbos*, para su fundación (diciembre, 1922) la Asociación contaba con 2 mil socios, mientras para 1925 (año del 'peak') esa cifra había aumentado a 100 agrupaciones con 7 mil socios (1° de agosto de 1925). En 1926, tuvo un nuevo descenso con 90 agrupaciones locales y 6 mil socios (*Nuevos Rumbos*, 1° de agosto de 1926). Por otra parte, los datos recogidos por Jorge Barriá Serón señalan que en 1925 la cantidad de maestros primarios era de 9 mil 777 a nivel nacional (*Los movimientos sociales...*, 27). Por último, se sabe que la Asociación General de Profesores se encontraba constituida en su mayor parte por profesores de la enseñanza primaria. Toda esta información permite hacer un cálculo aproximado de la cantidad de maestros primarios asociados en su momento 'peak' (1925): **72% del total de maestros primarios**. En cuanto al nivel de participación de las bases dentro de la Asociación, cabe señalar que las decisiones más importantes se tomaban en las Convenciones Generales, que eran "la autoridad más alta de la Asociación". **Solo a ella** le correspondía reformar los Estatutos, y dicha instancia no podía realizarse "sino por una mayoría no inferior a los dos tercios de los convencionales concurrentes, citados especialmente con este objeto". Debía funcionar además con la mayoría absoluta de las agrupaciones organizadas, "Estatutos de la Asociación General de Profesores de Chile", *Nuevos Rumbos*, Santiago, 15 de noviembre de 1923, 2.

Darío Salas hasta Alberto Hurtado, S.J., ambos reconocidos intelectuales, que sin identificarse con las corrientes más renovadoras y progresistas de la época, simpatizaron con el ideario europeo de la Escuela Nueva. El primero, fue autoridad educacional en el amplio sentido de la palabra. Se graduó en 1907 en la Universidad de Nueva York, fue profesor de Pedagogía en la Universidad de Chile y luego asumió como Director General de Educación Primaria. Escribió además, “El Problema Nacional” (1917), obra fundante de la investigación educacional en Chile. El mismo autor auto-definió su obra como un “survey”. En síntesis, como lo define Iván Núñez, en él “el investigador y el educador-estadista se integraban”¹⁷⁸.

Entre los maestros asociados Salas fue reconocido como un intelectual intachable pero conservador en su calidad de autoridad educacional. La amonestación sufrida por uno de sus líderes fue precisamente por decir de Salas que era un “blufeador” en el que “todo el mundo reconocía su incapacidad y su rutinismo para comprender y encauzar el movimiento incontenible de renovación educacional que ha producido en todo el país la Asociación General”¹⁷⁹. Sus declaraciones relativas a la educación femenina (ver introducción) o su exacerbado patriotismo también fueron reconocidos como parte de su conservadurismo. En relación a esto último y en su calidad de Director del Servicio, al presidir una ceremonia en una escuela, celebraba que los profesores “Por deber i convicción, habían procurado hasta entonces ... formar, mediante sus enseñanza, ciudadanos i patriotas. Enseñaban la historia nacional, rica en acciones abnegadas i fecunda en ejemplares inmortales, i se empeñaban en inculcar a sus discípulos el respeto por las tradiciones i los símbolos gloriosos de la patria”¹⁸⁰. Durante su estadía en Estados Unidos, sin embargo, recibió la influencia de las obras de John Dewey las cuales se expresan en cierto aire renovador que atraviesa sus obras posteriores: “(como lo observa Dewey)... en lo que se refiere en especial al adulto, necesitan hoi las instituciones educadoras, , darle la

¹⁷⁸ Iván Núñez, *La producción de conocimiento acerca de la educación escolar chilena*, (Santiago: CPEIP-MINEDUC, 2002), 18-19

¹⁷⁹ *Nuevos Rumbos*, Santiago, 1° de agosto de 1926, 3.

¹⁸⁰ “Discurso del Director Jeneral de Educación Primaria Sr. Darío Salas, en la ceremonia de la bendición i entrega de dicho avión”, *Revista de Educación Primaria* 3/4 (1921): 132.

preparación necesaria para mantenerse plástico, adaptable a un medio social, económico e intelectual en constante transformación; ...”¹⁸¹.

Otro estudioso de las nuevas corrientes educativas, Alberto Hurtado, también fue influido por las corrientes democráticas del pensamiento de Dewey lo que lo impulsó iniciar una investigación que lo llevó a conocer con profundidad los aportes que se estaban produciendo en diferentes países, corrientes identificadas con el nombre genérico de Escuelas Nuevas. De hecho, su tesis doctoral lleva por título “El pensamiento pedagógico de Dewey frente a las exigencias de la doctrina Católica”. Lo que hizo Hurtado para no contradecir la Doctrina Católica, fue “estudiar los aportes que este autor y otros pensadores de las escuelas nuevas realizan en el plano pedagógico con objetividad e independizándolo de su filosofía, que es opuesta al pensamiento católico”¹⁸². Lo atractivo de estas ideas para Hurtado, era su relación con el Evangelio en tanto ambas corrientes postulan que el cambio social “debe iniciarse en y desde las personas”. La pregunta que surge a raíz de esta constatación es “¿cómo se puede ser más eficiente en la educación como formadora de personas?”¹⁸³.

En la realidad social, económica, política y cultural chilena, junto a la experiencia co-legislativa adquirida por los maestros asociados, sin embargo, la propuesta pedagógica Escuela Nueva adquirió matices distintivos.

Uno de estos matices tuvo relación con el carácter de la implementación de las Escuelas Nuevas en Chile. Desde Europa, especialmente desde España, se miró con interés el proceso de reforma educacional chileno pues éste instauraba la Escuela Nueva “por decreto”, mientras que allá, el problema radicaba precisamente en que la experiencia de las Escuelas Nuevas se había desarrollado exclusivamente en el campo de la enseñanza privada o extra-oficial. De ello da cuenta el Informe sobre los 30 rasgos para las Escuelas Nuevas Privadas a través del “Bureau International des Ecolles Nouvelles” de Paris dirigido por

¹⁸¹ Darío Salas, *Sobre educación popular...*, 6.

¹⁸² Andrés Guzmán, Cecilia Ramírez, “El pensamiento educacional del padre Alberto Hurtado en el contexto de las ideas educacionales en Chile durante la primera mitad del siglo XX. Un primer avance”. *Boletín de Investigación Educativa* 16 (2001): 17-18.

¹⁸³ Andrés Guzmán, Cecilia Ramírez, *ibidem*, 19.

Adolphe Ferrière¹⁸⁴. Solo en muy pocos lugares (entre ellos Viena, Munich, Suiza, Rusia y Méjico) los gobiernos habían reconocido oficialmente los principios de la nueva educación. En España, la disputa constaba en instaurar las ideas y métodos de la educación nueva en la escuela pública. Un importante pedagogo español, transformó las 30 ideas de Ferriere en lo *que debería ser*, en concreto, la Escuela Nueva Pública. Uno de sus ejes fundamentales era el de ser una Educación Social. Ésta se fundaba, entre otras cuestiones, en lo que sigue:

La escuela nueva pública constituye una comunidad escolar. *La escuela está integrada por los alumnos, los maestros y los padres y familias de aquéllos...*

Los maestros son los responsables de la escuela, se reúnen periódicamente y eligen entre ellos al director que los representa. *Los padres han de estar en constante relación con los maestros para oír las observaciones de éstos y para expresar sus observaciones, sin que su intervención en la escuela tenga nunca carácter fiscal ni ejecutivo. (...)*

Los alumnos constituirían, al menos los mayores, una asamblea que se reunirá 3 o 4 veces al año y elegirán sus delegados cerca de los maestros. *Ciertos aspectos de la vida escolar (disciplina fuera de la clase, aseo, etc.) podrán confiarse a los alumnos. Se fomentará la creación de cooperativas escolares de producción y consumo de material escolar, a base del trabajo de los alumnos y de las aportaciones de la escuela. (...)*

En la escuela nueva pública se desarrolla el sentido de la solidaridad: *por el cuidado o protección de los alumnos mayores a los pequeños; por el auxilio mutuo entre los de igual edad; por el respeto y la obediencia a los **jefes o tutores auto-elegidos**. (...)*

La escuela nueva pública utiliza lo menos posible los premios y castigos.

La escuela nueva pública educa el sentido de la ciudadanía y la humanidad: *con relatos y lectura de la historia nacional en todos sus aspectos, sin predominar los políticos ni los guerreros; con relatos y lecturas de la historia universal y de la relación de unos pueblos y otros; despertando el sentido de la solidaridad y de la vida espiritual de la humanidad¹⁸⁵.*

En segundo lugar, trascendiendo los límites de una mera propuesta pedagógica a desarrollar dentro del aula (así lo sostenían algunos autores europeos como Montessori o Decroly), el ideario de la Nueva Escuela en Chile replanteó los sujetos pedagógicos, llegando a

¹⁸⁴ El propio Adolphe Ferrière dejaría testimonio de su sorpresa cuando visitó él mismo algunas de las Escuelas Nuevas chilenas y constataro el inusual “carácter legal” que tomó el proceso de su implementación gracias al movimiento conducido por los profesores primarios. Ver Adolphe Ferriere, *La educación nueva en Chile 1928-1930*, (Madrid: Bruno del Amo editor, 1929).

¹⁸⁵ “Caracteres de la Escuela Nueva Pública. Recomendaciones de Lorenzo Luzuriaga”, *Revista de Educación Primaria* 3 (1928): 145-151 (destacado es de la autora).

convertirse en una verdadera apuesta de construcción, administración y control social-comunitario del sistema educacional nacional. Dentro de la concepción del movimiento de maestros primarios, la versión local de la Nueva Escuela constituía el verdadero motor del cambio social.

Las ideas pedagógicas de John Dewey en Norteamérica centradas en la personalidad del niño y en sus habilidades prácticas e intelectuales; de José Vasconcelos en México quien lideraba la implementación de un sistema educacional que había abolido las distinciones de clases; de José Carlos Mariátegui en Perú quien lideraba una nueva concepción pedagógica sintetizando la visión indígena, de la clase obrera y de los maestros peruanos (oponiéndose a la visión del educando como mero destinatario de la educación e incorporándolo como parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje); del movimiento reformista universitario de Córdoba que había propuesto reformas radicales al interior de la Universidad; de las corrientes anarco-sindicalistas y anti-partidarias obreristas ajenas a la influencia pro-soviética (todavía) y de la doctrina del Funcionalismo Estatal que situaba a la educación pública como una función parte de un todo coherente y sistémico, fueron decisivas en la construcción de *la versión local de la Nueva Escuela*¹⁸⁶.

En tercer lugar, la Nueva Escuela asumió el problema pedagógico como algo que no debía ser parcelado del instante social que vivía el país. En el centro de esta nueva concepción pedagógica estaba “el niño como un ser distinto del adulto”. A juicio de la Asociación, los fundadores de la “escuela vieja” habían planeado su organización, sus métodos y procedimientos, sin conocer realmente al niño. Lo que se había hecho era en realidad una escuela para “hombres chicos”. Pero para la Nueva Escuela, el niño era distinto de un adulto, y como tal, tenía su propia inteligencia, identidad y personalidad. El niño debía concebirse entonces como lo que era: un ser en crecimiento.

El maestro en tanto, concebido hasta ahora como un receptáculo de metodologías pedagógicas pasaba a ser un sujeto que se interesaba por los asuntos de la colectividad. Ahora el maestro basaría su práctica educativa sobre una concepción filosófica del mundo y una orientación social, sin nunca dejar de ver al niño como el centro de la educación. De lo

¹⁸⁶ Tanto en *Nuevos Rumbos* como en escritos individuales preparados por los líderes del movimiento de maestros asociados, se deja entrever la presencia del pensamiento de todos estos autores.

que debía cuidar amorosamente la Escuela Nueva era que el individuo viviera su infancia en plenitud.

La Escuela Nueva también debía reconocer que el niño es activo. Por eso la Escuela Nueva también se llamó Escuela Activa que “tendría el mínimo de salas, sólo las indispensables para ciertas clases que requieren escritorios. La verdadera enseñanza se daría en los talleres y en los campos de cultivo y de crianza, la verdadera escuela sería la que más se acerque a la naturaleza, la que tuviera el cielo por techo y el césped y la arena por pavimento, el horizonte por ventana y las flores, los frutos y los insectos, y los árboles por libros de estudio.

Según estos principios, la Escuela Nueva era una “escuela-vida”, una “cédula palpitante del organismo nacional”, y por tanto, no podía pertenecer solo a los maestros. La escuela debía ser en primer lugar de los niños y de sus padres, de los obreros, industriales, agricultores, profesionales, periodistas. Los vecinos deberían acercarse a la escuela y participar de ella, porque para la Asociación, la educación era, antes que nada, un problema social, de la colectividad, “el más grande de los problemas humanos”.

La escuela debía estar ligada con el hogar, y la comunidad debía extender su influencia benéfica a la escuela de modo que la energía colectiva del barrio, alzara el nivel cultural de los padres y de los vecinos, secundándolos en sus quehaceres de toda índole; en una palabra, constituyéndose en una institución de servicio social permanente. De esta manera, el padre y la madre serían parte de las Comunidades Escolares. Alrededor de cada escuela, se fundaría una Asociación de Padres y Vecinos que tendría como objeto cooperar a la obra escolar: establecer servicios de asistencia a los escolares indigentes (ropero escolar, vaso de leche, cocina escolar, etc.).

La Nueva Escuela que se basaba, antes que en el conocimiento verbal, en el “hacer por propia experiencia” provocaría, según el pensamiento que promovía la Asociación, el surgimiento de una nueva generación que “sabría producir” y que sería, en último término, quien tonificaría “las fuerzas exhaustas de la nación”¹⁸⁷.

¹⁸⁷ Todas estas ideas son expuestas por Luis Gómez Catalán recién asumido como Jefe del Departamento de Educación Primaria y uno de los máximos líderes de la Asociación General de Profesores. *Revista de Educación Primaria* 1 (1928): 30-33, 36-42.

El modelo de 'escuela-granja' o 'escuela-huerto' importado del movimiento de Escuelas Nuevas europeo coincidía con el pensamiento educativo de los maestros asociados. En efecto, no solo los maestros de la Asociación concordaron con la Escuela Nueva, sino la mayoría de las autoridades, intelectuales y pedagogos de la época, así también profesores primarios, secundarios y universitarios. Corrían los “nuevos vientos” de la época, especialmente productiva y renovadora en el ámbito de la pedagogía. Sin embargo, aquí también los maestros asociados se preocuparían de darle un sello propio, acorde con la realidad social y cultural que vivía el país..

Desde la segunda Convención General de 1924 realizada en Concepción que los maestros sostenían la necesidad de regularizar el funcionamiento de los huertos escolares y acordaron pedir al gobierno proveyera de campos de cultivo anexos a todas las escuelas primarias del país, pero regulando su producción, pues, según se había constatado, “muchos directores usufructúan de los productos obtenidos con estas nuevas actividades educativas”¹⁸⁸. Es que los maestros asociados pensaban que cada alumno debía ser, desde la escuela, “un factor de producción y dueño también de lo que produce”.

Fue incluso la máxima autoridad política del Chile de 1927, C. Ibáñez del Campo, quien mostró su simpatía por el ideario de la Nueva Escuela. En efecto, meses después de la represión ejercida sobre el ensayo de la Reforma de los Maestros Primarios (ensayo desarrollado entre diciembre de 1927 y agosto de 1928), fueron comisionados los profesores Oscar Bustos y Roberto Flores por el Gobierno chileno a Italia y a Bruselas para que observaran el funcionamiento de lo que allá se llamaban las Escuelas Libres o Escuelas al Aire Libre¹⁸⁹. En efecto, en enero de 1929, se anunciaba el inicio del funcionamiento de Escuelas Experimentales las que en los sectores rurales se convertirían en “escuelas granjas” con el solo objeto de darle importancia a las actividades propias de las regiones agrícolas. Según se señalaba:

Mediante estas escuelas (será) posible desarrollar intensamente en el niño, las habilidades y los ideales referentes al cultivo y mejor aprovechamiento

¹⁸⁸ *Nuevos Rumbos*, Santiago, 1° de abril de 1924, 6.

¹⁸⁹ “Las escuelas al aire libre en la educación nueva”, República de Chile, Dirección General de Educación Primaria, Folleto n°5, Octubre de 1928.

*del suelo patrio. Anticipándose a las nuevas exigencias que habrán de resultar de la gradual subdivisión de la propiedad, la escuela granja preparará a nuestra población rural en el cultivo intensivo de la tierra y en las múltiples y pequeñas industrias que de él derivan*¹⁹⁰.

En suma, a la noción propiamente economicista que tenían las autoridades frente a la experimentación educacional, la Asociación le imprimió un sello propio, exigiendo que la producción del huerto perteneciera a quien la había trabajado, es decir, a los alumnos. Ello concordaba con el pensamiento que el movimiento de maestros había desarrollado sobre 'lo pedagógico' como algo íntimamente ligado no solo con 'lo económico' sino con 'lo social'.

La Escuela Nueva en la Asamblea Pedagógica de 1926

Luego de un intenso año 1925, en el que se agitó la propuesta de Reconstrucción de la Enseñanza por todos los rincones del país y en todos los niveles donde pudo ser escuchada, desde el Palacio de Gobierno hasta el Sindicato, desde la Plaza Pública hasta la Dirección del Servicio de Educación Primaria, llegó un año 1926 un poco más reposado para la Asociación. Solo un poco. De un lado, se olía a derrota, la Constituyente de Asalariados e Intelectuales del mes de marzo había terminado en el vacío. De otro, vinieron otros proyectos de ley y medidas gubernamentales que atacaron al profesorado por el flanco que más dolía: los salarios y los despidos. El Estatuto Administrativo en el que fueron incluidos, los dejó en una situación aún más desventajosa que la que se encontraban¹⁹¹. Las agitaciones callejeras, así como la organización de mitines y comicios junto al resto del movimiento asalariado y el estudiantil, incluía ahora la lucha contra dicho Estatuto¹⁹². Como antes, también escribieron un manifiesto contra esta y otras medidas gobiernistas¹⁹³. También organizaron cursos libres de perfeccionamiento cultural para los profesores. Las materias versaron sobre sociología, biología, psicología, filosofía de la educación e higiene sexual. Entre los profesores que dictaron estos cursos estuvieron los líderes de la

¹⁹⁰ *Revista de Educación Primaria* s/n, (1929): 170-174.

¹⁹¹ *Nuevos Rumbos*, Santiago, 20 de abril de 1926, 2 y 4. También, 10 de julio de 1926, 1.

¹⁹² *Ibidem*, 1º de mayo de 1926, 8.

¹⁹³ *Ibidem*, 10 de mayo de 1926, 2.

Asociación (Victor Troncoso, L. Gómez Catalán y Daniel Navea), así como connotados intelectuales y académicos de la Universidad de Chile (Luis Lagarrigue, Amanda Labarca, Juan Gandulfo y Parmenio Yáñez)¹⁹⁴. A principios de septiembre el Consejo de Educación Primaria acordaba “amonestar por escrito y expulsar de sus funciones en caso de reincidencia” a Victor Troncoso por un artículo publicado en el nº57 de su principal órgano de difusión *Nuevos Rumbos* titulado “Resultado de las Persecuciones”¹⁹⁵. En él, Troncoso denunciaba la alianza del Director General de Educación Primaria, Darío Salas, con las “camarillas políticas” y de las diversas persecuciones a las que estaban siendo sometidos los maestros asociados en los diferentes puntos del país¹⁹⁶.

Durante este año, se desarrolló un acercamiento más constante entre la Asociación y los estudiantes agrupados en la FECH. Concertaron acciones conjuntas y se apoyaron mutuamente para diferentes actividades de uno y otro¹⁹⁷. La intensidad fue aumentando hasta que los estudiantes llegaron a sumarse de lleno al “movimiento de reconstrucción educacional” hasta ahora impulsado solamente desde la AGP. En efecto, en julio se encontraron escribiendo las bases de un Congreso Pedagógico Nacional en el que tendrían una alta representación los profesores primarios agrupados en la Asociación General, los estudiantes, los obreros y los empleados, fuera de las representaciones de otros organismos interesados y vinculados con el tema a tratar. Fue cuando a la Asociación llegó sorpresivamente una nota invitándolos a participar de un Congreso Pedagógico organizado por la Sociedad Nacional de Profesores, organismo que representaba el ala más moderada del profesorado, agrupando principalmente a autoridades educacionales y profesores secundarios. Se invitaba a la AGP que enviara delegados a las distintas instancias que organizarían el encuentro previsto para septiembre. La invitación venía firmada por Guillermo Labarca, presidente de la Asamblea Departamental de Santiago de la SONAP¹⁹⁸.

La Asociación que ya había discutido en su última Convención General realizada en Valdivia durante enero de ese año las bases para la realización de un Congreso Pedagógico,

¹⁹⁴ *Nuevos Rumbos*, Santiago, 20 de mayo, 1º de junio y 21 de junio de 1926.

¹⁹⁵ *Ibidem*, 10 de septiembre de 1926, 1.

¹⁹⁶ *Ibidem*, 1º e agosto de 1926, 3.

¹⁹⁷ *Ibidem*, 1º de junio de 1926, 6

¹⁹⁸ *Ibidem*, 10 de julio de 1926, 6.

contestó que no se oponían a esta idea pues no les era ajena, por el contrario, formaba parte de su plan de acción para este año. A pesar de ello, explicitaron dos “apreciaciones”, que más bien representaban una queja para los organizadores del evento. La primera, tenía relación con el status de “invitados” que se les daba a través de esta invitación formal: “no se nos ha invitado en calidad de colaboradores en igualdad de condiciones, sino que se nos llama a formar parte de algo ya hecho”, dijeron con lucidez los maestros asociados. Es más, “ha sido generada al margen de nosotros, podemos afirmarlo sin temor de aparecer como vanidosos o suficientes”. La segunda molestia de los asociados, tenía relación con el carácter de la convocatoria pues la encontraron “muy restringida”. Dijeron “no es una asamblea amplia. No sabemos si se toma en cuenta a los obreros y empleados, como padres de familia, a los actuales estudiantes y ex-alumnos de la Universidad y colegios en general, médicos e intelectuales que se interesen por estos problemas”¹⁹⁹.

Además de estas dos observaciones relativas a la organización de la Asamblea Pedagógica, existía una preocupación más trascendental, motivada por los principios y objetivos que regirían el evento. Respecto a ello, los profesores fueron claros:

*la reforma educacional que hemos reclamado por todo el país no se refiere a un detalle, sino a la totalidad del sistema y régimen de la actual educación nacional. (...) Una asamblea pedagógica que no lleve por divisa el volcamiento racional del actual estado de cosas para sustituirlo, gradualmente, por otro que asegure a cada uno de los hombres un máximo de posibilidades para su integral desarrollo, no tiene otro objeto que calmar un instante la inquietud verdaderamente creadora de los hombres que hoy critican y destruyen los sistemas y regímenes anacrónicos...*²⁰⁰

Con todo, los maestros decidieron, en asamblea, participar de este evento con una sola propuesta: la reforma total de la enseñanza. La Asamblea Pedagógica a realizarse entre el 20 y el 27 de septiembre de 1926 se convirtió en una ocasión propicia para que los maestros asociados dieran a conocer los términos y legitimaran su “versión local” de la Escuela Nueva en el contexto de su Movimiento por la Reconstrucción Educacional. Los acuerdos

¹⁹⁹ *Nuevos Rumbos*, Santiago, 10 de julio de 1926, 6.

²⁰⁰ *ibidem*.

tomados en dichas reuniones indican que muchos de los profesores que ahí participaron, pertenecientes al sector más moderado y ligados a la enseñanza secundaria, eran partidarios, no de todas, pero de muchas de las ideas de la Escuela Nueva²⁰¹.

En la segunda sesión del Comité de Resoluciones, se señalaba que entre las finalidades de la enseñanza primaria estaban aquellas “destinadas a atender al desarrollo natural del niño en sus diversos aspectos” y “estimular el florecimiento de ideales que tiendan al mejor servicio y bienestar de la colectividad”²⁰². La Asamblea acordó también una importante cuestión relativa al establecimiento de Escuelas Experimentales: “solicitar la adaptación y creación de (estos) establecimientos ... en las diversas zonas en que podría dividirse el país; establecimientos que deberán tener la autonomía administrativa y técnica necesaria para conducir libremente sus investigaciones”²⁰³.

A pesar del compromiso demostrado por los docentes secundarios en relación a algunos principios originales de la Escuela Nueva, existieron varios puntos de desacuerdo. Estos se refirieron especialmente a las características que los maestros le asignaron a este ideario en su versión adaptada a la realidad chilena. Es en la discusión de estos desacuerdos donde es posible apreciar las posturas más bien conservadoras y clasistas mantenidas por muchos docentes del sector moderado en relación al sistema de educación pública.

Estos tuvieron relación básicamente con la tensión entre lo que “idealmente” pretendía hacerse (aquí se encontraba la postura de los maestros asociados) y lo que “realmente” podía hacerse. Entre estos últimos destacaron las posturas de Amanda Labarca, quien expresó que “idealmente” estaba de acuerdo con el proyecto de la Asociación de Profesores, pero que era necesario “tener presente la realidad social que vivimos. La actual organización social hace imposible la realización de una educación integral, a menos que el Estado proporcione a los educandos que lo necesiten los medios económicos indispensables, lo que está lejos de toda posibilidad”²⁰⁴. Otras docentes representantes del ala más moderada, plantearon posturas que dado su clasismo distaban abiertamente de

²⁰¹ Una amplia exposición sobre los acuerdos tomados en esta Asamblea puede verse en *Nuevos Rumbos*, Santiago, 2 de octubre de 1926.

²⁰² *Asamblea Pedagógica*, (Santiago: Universitaria, 1927), 112.

²⁰³ *Ibidem*, 116.

²⁰⁴ *Ibidem*, 114.

aquellas sustentadas por la Asociación General de Profesores. La postura de Guillermo Labarca, Presidente de la Asamblea, fue clara en este sentido. Expresó su oposición a que se fijara la obligación escolar hasta los 18 años, porque no encontraba “razones de carácter científico que la justifiquen”. Agregaba que “si bien el estudio del niño es una ciencia, la sociología también lo es”, y que ésta última decía que “vivimos dentro de un régimen capitalista que está lejos de permitir la sustracción de brazos productores sin grave detrimento para el equilibrio económico”²⁰⁵. Es decir, obligar a todos los jóvenes chilenos a estudiar hasta los 18 años, según la postura oficial de la SONAP, traería perjuicios para la economía del país.

Pero el punto de disputa más importante tenía relación con algo que los maestros asociados venían cuestionando y denunciando desde 1922: la institución de una práctica política basada en la generación de políticas educacionales sin la participación de los “elementos técnicos”, sin “los que más sabían”, sin el profesorado. Y específicamente, en relación a las políticas relativas a la enseñanza primaria, sin la participación de los normalistas, que era los que más tenían contacto con el analfabetismo, la desnutrición, el ausentismo y la deserción, considerados como los problemas más agudos de la educación primaria. Eran ellos quienes vivían en carne propia tales problemas, eran ellos quienes mejor podían resolverlos.

En esta línea, la tensión más profunda entre la Asociación y el resto del profesorado agrupado en la SONAP, se produjo en torno a un problema de primer orden: la legitimidad y soberanía del Movimiento de Reconstrucción Educacional impulsado por la Asociación desde 1922. Estos últimos sostenían que el funcionamiento del sistema educacional debían organizarse funcionalmente, es decir, y en palabras de Ramón Jeréz, quien había asumido la Vice-presidencia de la Asamblea, “organizado según la capacidad que los técnicos de una función tenían para dirigir y orientar el servicio que desempeñan en la sociedad”. Era esta la forma “más hacedera de desvincular los servicios de la intervención política”, dijo, y llamó “a cooperar a los padres de familia y otros elementos directamente interesados en la enseñanza”.

²⁰⁵ *Ibidem.*

La respuesta que obtuvo a partir de esta proposición fue categórica. Habló el profesor de la enseñanza técnico-industrial Ramón Montero: “La Constitución estatuye que la educación es una atención preferente del Estado... No puede, en su concepto, establecerse una desvinculación completa entre el Gobierno y el servicio...”. Según el profesor Montero, si bien era necesario estudiar la mejor forma de conciliar “la natural autoridad gubernativa con la capacidad de los técnicos de la función”, era indispensable también “rendir acatamiento a una autoridad superior emanada del pueblo como es el Gobierno”.

El profesor Jeréz cuestionó su “concepto de que el Gobierno sea el representante de la soberanía popular”. La soberanía popular era, según él, “una mera ficción” en las actuales condiciones, y, en consecuencia, cuando se decía “que el interés popular estaba justamente representado, no es sino también una mera ficción”.

Expresando su apoyo a Montero, el Presidente de la Asamblea, el profesor Guillermo Labarca, expresó que no existía en el mundo otra forma de organización de los pueblos. Pero el profesor Jeréz insistió en que si bien el poder político podía ser universal, los partidos estaban desacreditados por el pueblo, y que “el despertar organizado de lo que se ha dado en llamar fuerzas vivas de una nación” permitía afirmar que “la organización más próxima de la sociedad (era) el régimen funcional”. Apoyando los cuestionamientos de su compañero de filas y colega, y tratando de llegar a un consenso en estas materias, el profesor Miguel Ruz señaló la necesidad de buscar aquello en que ya se está de acuerdo: que las ramas de enseñanza (estuvieran) dirigidas por Consejos y un Director general y que se (creara) la Superintendencia. En torno a lo primero, se pronunció como partidario de que se suprimieran los Consejos Centrales (pudiendo desempeñar el papel que se les asigna la sección correspondiente de la superintendencia).

Sin embargo, Montero no aceptó la supresión de los Consejos porque, según él, “el punto de partida (debía) ser siempre el concepto central (y entonces), no (era) posible entregar las iniciativas a las regiones”. Lo más que pudo avanzarse en torno a la propuesta de la Asociación fue lo que respecta a composición de los Consejos y Superintendencia, en la que se acordó suprimir el representante del Presidente de la República. Los temores de los maestros asociados tenían fundamento: era muy difícil instalar un cambio tan radical como la organización functionalista del Servicio Educacional en un espacio de debate en el

que no participaba el resto de la comunidad educativa, y en el que no habían tenido ningún poder de decisión respecto a la organización del mismo. Por contraparte, habían demostrado estar al día en los debates pedagógicos de igual a igual frente a sus colegas de la enseñanza secundaria y universitaria, lo que les dio aun mayor legitimidad de la que ya poseían.

A este torneo habían concurrido más de 700 delegados de todas las ramas del país y la Asociación había destacado como un pequeño grupo presentando como trabajo colectivo su proyecto de Reconstrucción General de la Enseñanza. Con él, según el testimonio de uno de los participantes, habían triunfado “de manera indiscutible”. De ese pequeño grupo fueron designados por la Asamblea para integrar el Comité de Resoluciones los profesores asociados: Daniel Navea, Miguel Ruz, Víctor Troncoso y Eleodoro Domínguez. La propuesta de la Asociación por su parte, fue considerada tan consistente y sólida en sus argumentaciones, que a partir de aquel evento, “en todos los periódicos y diarios de Chile se habló de él como de un acontecimiento y desde entonces los mejores elementos del profesorado secundario se plegaron lisa y llanamente a las filas de la Asociación”²⁰⁶.

e) La “subversividad” de los maestros asociados

El “feminismo”

La actitud subversiva de la Asociación fue más allá de la pretensión de co-legislar en el ámbito educacional, interviniendo en aspectos poco tradicionales en las agrupaciones docentes existentes hasta ese momento. Se replanteó, por ejemplo, las relaciones entre géneros asumiendo como una de las demandas centrales los derechos jurídicos, laborales y políticos de las mujeres. En concreto, fueron apenas “tímidos pasos” en esa dirección, pues no lograron despojarse del “masculinismo” que permeaba todas las actividades públicas de la época. A través de las páginas de *Nuevos Rumbos*, por ejemplo, se leen constantes llamados a asumir una “actitud viril” frente al desafío de reformar integralmente la enseñanza pública. Por otra parte, aunque promovieron la participación de las maestras en puestos directivos de la Asociación, se mantuvieron muy cercanos al ideario liberal acerca

²⁰⁶ Eliodoro Domínguez, *Un movimiento ideológico en Chile*, (Santiago: W. Gnadt, 1935), 103.

del rol de la educadora como una prolongación del rol materno. También en el sentido de que “ciertas asignaturas” solo correspondían a la enseñanza femenina (labores domésticas y confección textil entre otras)²⁰⁷. Frases como “toda mujer, mientras no sea madre, puede ser útil a la sociedad iniciando la educación de los niños de su ambiente inmediato...”, “La educación preescolar será una forma de maternidad espiritual y toda joven procurará ser amada por los niños confiados a su responsabilidad” o “El movimiento de viril protesta que emprendieron los maestros primarios para obtener la cancelación inmediata de los sueldos que el Gobierno les adeudaba” daban cuenta de que la liberación y la igualdad femenina eran materias todavía pendientes entre las ideas libertarias cultivadas por los maestros asociados de la época²⁰⁸.

Con todo, es necesario precisar que la asociación natural de lo femenino con la labor profesional de maestra en tanto prolongación del rol materno fue parte de un pensamiento muy difundido (y poco cuestionado) en la época. La crítica a la desigualdad de géneros se planteó en torno a ganar cupos o representaciones femeninas en el espacio de la política electoral, cuestión que fue asumida por muchos políticos de la época. Los planteamientos feministas que se alejaban de este foco quedaron la mayoría en la trastienda, siendo visibilizados por algunos movimientos como el Movimiento pro-Emancipación de las Mujeres de Chile a través de su periódico “La Mujer Nueva” durante la década de 1930.

Personajes como Gabriela Mistral, activa defensora de la dignidad profesional de las mujeres maestras, por ejemplo, también se hizo eco del pensamiento que asociaba la naturaleza biológica de las mujeres como madres a la búsqueda de su equivalencia en el ámbito de la educación. En efecto, en una carta enviada desde México a Ida Corbat, directora de un Liceo de Niñas, manifestaba, a partir de su experiencia en aquél país, la necesidad de introducir “serias i oportunas reformas en la enseñanza femenina”:

Tres son las cosas que en mi humilde opinión concretan la inferioridad de la educación que damos en nuestros liceos de niñas: la falta de preparación manual, la falta de ramos exclusivamente destinados a la mujer, (puericultura, sobre todo), i la dotación insuficiente de material de

²⁰⁷ Declaraciones de este tipo pueden observarse en: *Nuevos Rumbos*, Santiago, 15 de noviembre de 1923, 12 y en Victor Troncoso, *Igualdad social y económica ...*, 66.

²⁰⁸ *Nuevos Rumbos*, Santiago, 15 de noviembre de 1923, 3 y 12.

*enseñanza para los ramos científicos. Esto hai que verlo en provincia para darse cuenta de que la forma en que se hacen los estudios de física, química i ciencias naturales, es sencillamente detestable (...)*²⁰⁹

Fue también lo que se discutió entre las trascendentales materias debatidas en la Asamblea Pedagógica de 1926 (ver apartado anterior). Cuando correspondió discutir los programas de educación secundaria femenina, se acordó que estos debían considerar las siguientes características:

1° Estar de acuerdo con la naturaleza de la mujer y con el papel que le corresponde llenar en la vida. Los programas de los Liceos de Niñas no podrán, por lo tanto, ser idénticos sino equivalentes a los de hombres.

2° Orientarse hacia aquellas actividades y profesiones que satisfagan mejor y el ampliamente las modalidades propias femeninas.

3° Incluir preferentemente las materias necesarias para asegurar la mayor eficacia de la mujer en la formación del hogar y en el cumplimiento de sus deberes de madre.

4° Conceder en este período una atención científica especial a la salud y educación física.²¹⁰

Conclusiones categóricas como éstas, relativas a las modalidades, funciones y naturalezas femeninas fueron ampliamente compartidas por el propio sector femenino contenido dentro del profesorado. Al menos por aquellas que participaron activamente de esta Asamblea tales como las profesoras Sara Guerin de Elgueta, Isaura Dinator y Amanda Labarca. Cuando la profesora Sara Guerin se refirió a las diferencias que debían existir entre la educación secundaria masculina y femenina, concluyó que “las modalidades de la educación secundaria femenina deben estar de acuerdo con la naturaleza de la mujer y con el papel que le corresponderá llenar en la vida”, que “no todas las profesiones son igualmente compatibles con la naturaleza de la mujer, y con las obligaciones que le impone la familia” y que, en consecuencia, “la educación secundaria femenina debe orientarse en forma que permita mayores facilidades para la adopción de aquellas profesiones que satisfagan más ampliamente estos requisitos”. También señaló que “la educación doméstica

²⁰⁹ Gabriela Mistral, “La situación del profesorado femenino en Chile”, *Revista de Educación Primaria* 8/9/10 (1923): 286 (destacado es de la autora).

²¹⁰ Asamblea pedagógica..., 42-43 (destacado es de la autora).

debe ser una de las primordiales finalidades de la educación secundaria de la mujer y debe formar parte integrante de su programa, comprendiendo todas aquellas asignaturas que tiendan a darle una preparación completa para la vida”²¹¹.

En un ámbito más alejado del debate pedagógico especializado, se destacaba como algo “fuera de lo normal” la presencia de dos mujeres en una Conferencia de Maestros organizada una noche en la ciudad de Iquique. El comentario periodístico permite suponer que el escenario normal de este tipo de actividades era no ver mujeres, ni siquiera como parte de los asistentes:

*Un gesto simpático de este acto de elevada cultura, podemos señalarlo con la presencia de algunas profesoras a la manifestación, dos de las cuales permanecieron en el kiosco hasta que el acto hubo terminado. Esto demuestra que todo el elemento asalariado vá abandonando sus prejuicios y ya el elemento femenino no oculta sus aspiraciones y públicamente hace manifestaciones de ellas*²¹².

Las maestras, a pesar de estas consideraciones, asomaron, dentro de la Asociación, y por primera vez en la historia del profesorado, con voz propia. Desde la primera Convención realizada por la Asociación en 1923 se anota su participación en la formulación de los acuerdos: recomendaron la educación sexual, la creación de puestos para Visitadoras de Escuelas y la generación de empleos para mujeres en la Dirección General de la Instrucción Primaria²¹³.

Tres años después conformaban un Comité de Normalistas Desocupadas, como un anexo de la Asociación, constituyendo la primera organización autónoma de maestras primarias. En ocasión de ser entrevistada su presidenta, (la profesora Espinoza) señaló a *Nuevos Rumbos* que hasta la fecha se habían inscrito 50 profesoras desocupadas en el Comité, pero que sabía que solo en Santiago pasaban de 70 y a nivel nacional se calculaban alrededor de 400 maestras desocupadas²¹⁴.

²¹¹ “Segunda Sesión”, 22 de septiembre de 1926, *Asamblea pedagógica...*, 77.

²¹² *El Despertar de los Trabajadores*, Iquique, 02 de junio de 1925, 2.

²¹³ *La Nación*, Santiago, 1º de enero de 1923, 28.

²¹⁴ *Nuevos Rumbos*, Santiago, 11º de noviembre de 1926, 3.

El problema de la desocupación docente femenina era grave, constituyendo ella la mayor proporción en el gremio. Las maestras quedaban fuera del circuito del clientelismo político, cuestión que les impedía negociar “buenos puestos” (es decir, puestos directivos o en lugares cercanos a las capitales más ricas). Por el contrario, quedaron relegadas en las zonas más apartadas del territorio nacional, debiendo soportar no sólo las inclemencias climáticas o geográficas, sino los abusos de las autoridades o de los hacendados y capataces de la localidad. Vivían solas, y se independizaban económicamente muy temprano en relación al resto de las mujeres, lo que en las comunidades más tradicionales radicadas en las áreas rurales, ello fue considerado una aberración. Muchas veces *Nuevos Rumbos* destacó esta realidad a través de sus páginas:

Los profesores rurales, en su mayor parte mujeres, diseminados en los campos, entre los cerros o en el archipiélago, privados muchas veces de los recursos y elementos más indispensables, desarrollan una acción digna de estimular y proteger, porque están expuestos a sinsabores y privaciones poco frecuentes en los centros poblados y encarnan el tipo del maestro vilipendiado y escarnecido por propios y extraños.

No es el primer caso de una preceptora rural que cae víctima del puñal homicida; no son escasos tampoco, los atropellos audaces, las violaciones criminales, los ultrajes canallescros, los asaltos impunes que registran los anales del martirologio del gremio, como experimentados por los maestros rurales, quienes viven en perpetua zozobra temiendo la agresión cobarde, el ataque imprevisto.

Por lo general, los maestros rurales sufren la persecución de los vecinos, no hallan cooperación ni auxilios de ninguna naturaleza, se les ha llegado a sitiar por hambre, se les deja morir abandonados, no encuentran amparo en las autoridades locales ni en el servicio, están condenados a soportar las exigencias del hacendado audaz y del comerciante usurero, las insolencias y groserías de cualquier hijo de vecino y hasta la hostilidad del que por su ministerio debía ser su aliado en la lucha contra el mal y la ignorancia...²¹⁵

De hecho, en la 2a Convención General de la Asociación celebrada en enero de 1924 en Concepción, y asumiendo que “el personal de las escuelas rurales es en su mayor parte femenino”, que “existen escuelas donde no hay facilidades para hacer humana la vida de la maestra”, “que en ese aislamiento la maestra rural sufre humillaciones y se ve en

²¹⁵ Ibidem, 1º de noviembre de 1923, 3.

situaciones difíciles e indignas de la profesión”, “que en la escuela rural es donde la maestra necesita sostener una lucha tenaz contra los elementos interesados en mantener en la ignorancia al pueblo”, “que el puesto de mayor sacrificio lo desempeña la maestra rural”, se acordaba pedir lo siguiente:

- I. Que se nombre personal femenino sólo a los campos donde se den garantías de respetabilidad y haya facilidades de transporte;*
- II. Que en los campos donde haya una escuela mixta con más de 50 niños, se cree una escuela de hombres;*
- III. Que se atienda con oportunidad y justicia los traslados que solicita el personal rural;*
- IV. Que se asigne mayor sueldo al profesor rural*²¹⁶

Una carta enviada por una joven maestra rural a *Nuevos Rumbos*, refleja como se interiorizaba en el estado de ánimo esta cruda realidad:

*Esta sociedad de aquí amenaza con reventarme. Ud. no se imagina lo torpes que son y cómo todo lo hacen cuestión de bajos y mezquinos intereses de politiquería.(...) Se me acaba la paciencia. Descontenta con este eterno caminar a paso de buey. (...)Admiro a esos revolucionarios, quisiera tener su alma para escupirle el rostro a los magnates y a esto perros que les lamen las manos. Me fastidio enormemente. Querría cambiarme, querría ser otra. Nada. Aquí estoy enterrada. Se pudrirá mi espíritu. Tengo alas; tengo anclas: no puedo volar; no puedo anclarme... Cadenas y más cadenas. Deberes... tantas cosas que nos fijan y nos eternizan. Ayer y hoy, mañana, igual, siempre igual. Se hizo lo mismo. Horas reglamentadas y marcos estrechos: jaulas, jaulas.. Convencionalismo tiene razones claras y convincentes. Luego la Moral esa que me hicieron tragar como un purgante y que yo a mi vez hago tragar a mis pequeñas alumnas, ésa tiene el dedo levantado y ordena la resignación y el cumplimiento del deber (...) Estoy triste y desesperada... Afectuosamente, Olga Echeñique*²¹⁷

A través de una amplia y detenida descripción hecha en *Nuevos Rumbos* sobre la cuarta Convención General de la AGP se puede obtener una idea acerca de la participación efectiva de las mujeres en las discusiones y tomas de decisiones al interior de la organización (ver cuadros páginas siguientes).

²¹⁶ *Nuevos Rumbos*, Santiago, 1º de abril de 1924, 18.

²¹⁷ *Nuevos Rumbos*, Santiago, 1º de agosto de 1924, 7.

SEGUNDA CONVENCION GENERAL DE LA ASOCIACION GENERAL DE PROFESORES DE CHILE²¹⁸			
Mesa Directiva	8 hombres	no hay mujeres.	
Comisión calificadora de poderes	3 hombres	2 mujeres (Victoria Muñoz de Z., delegada de Santiago, y Zoila Muñoz de Parra, delegada de Concepción).	
Delegados según Comisiones por Provincias (divididos según género)	Atacama	4 hombres	no hay mujeres.
	Coquimbo	2 hombres	no hay mujeres
	Aconcagua	4 hombres	no hay mujeres
	Valparaíso	8 hombres	no hay mujeres
	Santiago	12 hombres	3 mujeres (Victoria Muñoz, Rosa Silva y Olga Goldbeck)
	O'Higgins	4 hombres	no hay mujeres
	Colchagua	2 hombres	no hay mujeres
	Curicó	3 hombres	no hay mujeres
	Talca	5 hombres	no hay mujeres
	Maule	5 hombres	2 mujeres (Amada L. Moraga, Cauquenes y Ana R. Chávez, Itata)
	Ñuble	10 hombres	3 mujeres (Haidée Dehais, Abdolomira Urrutia, Chillán y Aurora García, Yungay)
	Concepción	8 hombres	3 mujeres (Zoila Muñoz de P., Auristela Herrera de L. y Amelia Yussef, Coelemu)
	Bío-Bío	2 hombres	3 mujeres (Yudith Silva de T. y Claudina Quiroz, La Laja y Ginés Laguiel, Nacimiento)
	Arauco	1 hombre	1 mujer (Amalia Seguel, Curanilahue)
	Malleco	7 hombres	3 mujeres (Sara Silva, Angol, María M. Soto, Traiguén y Rosa Valenzuela, Collipulli)
	Cautín	9 hombres	2 mujeres (Emma Fernández de V. y Ana L. Durán, Temuco)
	Valdivia	5 hombres	1 mujer (Isidora Carrasco, Río Bueno)
	Llanquihue	3 hombres	2 mujeres (Inés Gallardo y Carmela Cárdenas)
Chiloé	9 hombres	1 mujer (Mercedes Corvalán, Ancud)	

²¹⁸ *Nuevos Rumbos*, Santiago, 1° de abril de 1924, 10-12.

SEGUNDA CONVENCION GENERAL DE LA ASOCIACION GENERAL DE PROFESORES DE CHILE ²¹⁹			
Participación en Comisiones	Reforma de la enseñanza y de la Ley 3.654	18 hombres	1 mujer (Emma de Vial)
	Seguro de Vida y Previsión Social:	14 hombres	1 mujer (Mercedes Corvalán)
	Revisora de Estatutos	13 hombres	1 mujer (Amada Moraga)
	Acción social:	14 hombres	2 mujeres (Judith Silva e Inés Gallardo)
	Medios de Propaganda	12 hombres	1 mujer (Claudina Quiroz)
	Temas Libres	9 hombres	2 mujeres (Olga Goldbeck y Ana R. Chávez)

La información entregada a través de los cuadros anteriores, es clara: de un total de 127 delegados participantes en la Convención General, 103 (81%) son hombres y 24 son mujeres (19%). En la participación en las comisiones de estudio se observa una tendencia similar. Esta es la única vez en que aparecen detallados todos los procedimientos de una Convención General, por lo que no podemos establecer una continuidad que nos permita deducir si ésta diferenciación por géneros continuó a incrementarse o bien, a mantenerse, o al contrario, tendió a disminuir en las siguientes convenciones. Solo se puede saber que para la tercera Convención General de la Asociación (1925) celebrada en Valdivia en donde asistieron 200 delegados representando a 80 agrupaciones provinciales, la Mesa directiva estaba compuesta por 2 mujeres. El Presidente Francisco Javier Urrutia (delegado por Bulnes), los Vice-Presidentes Luis Recabarren (delegado por Chillán) y Luisa Trupp (delegada por San Bernardo) y la Tesorera Emilia Flores (delegada por Valdivia).

A través de las páginas de *Nuevos Rumbos* se destacaba la poca presencia del “elemento femenino”. Según el articulista, “(ella) no pudo vencer el miedo a los debates (...). Creemos que el elemento femenino debe vencer el natural temor y entrar

²¹⁹ *Nuevos Rumbos*, Santiago, 1º de abril de 1924, 10-12.

decididamente a los debates. Una orientación en este sentido permitiría dar mayor belleza *e importancia a estos torneos*”²²⁰.

Tres años después, en la Convención General de Profesores realizada en Talca (1927) al menos la participación de las mujeres profesoras, al menos ‘cualitativamente’ había variado. Venciendo el miedo de enfrentar multitudes, las profesoras normalistas reclamaron más allá que la precariedad de su condición de maestra. Se levantaron en plena asamblea y se refirieron a la situación integral de la mujer. En tal ocasión, la profesora Abdolomira Urrutia, en su calidad de delegada de la agrupación del Departamento de Bulnes, se refirió a la necesidad de solidarizar y respetar a la madre soltera. Un poco más tarde le tocó a la profesora Noemí Mourgues. Habló de la liberación integral de la mujer y de que solo las mujeres “económicamente libres” podrían manejar un “bien entendido feminismo”. Según declamó Mourgues, solo las mujeres profesionales, especialmente las maestras, podrían hacerlo pues unían “*liberación económica, liberación intelectual y también una limitada liberación moral*”. Por ello declaró a las maestras como “las mejores feministas del país”²²¹, pero todavía, a juicio de la maestra, faltaba mucho camino por recorrer. Y refiriéndose al papel de las maestras dentro de la Asociación General de Profesores, fue dura pero consistente:

Aquí su papel es casi nulo. Salvo la ayuda por cierto muy necesaria que prestan a sus compañeros en la preparación y atención del buffet para una fiesta o paseo, su papel no llega a ser otro que servir de decoración a las mesas directivas en el caso de tener buena presencia!

También sirven las maestras asociadas para recoger cuotas, repartir folletos y desempeñar pequeñas comisiones, con el único fin de que o se diga que ellas no sirven. Pero donde nunca sirven para algo es en las ocasiones de lanzar una opinión batalladora arriesgando la contradicción, la crítica y el ridículo, como en el caso de la actual Convención en que nuestros compañeros se exponen hasta a las rechiflas defendiendo una idea bien fundamentada en ellos mismos.

²²⁰ *Nuevos Rumbos*, Santiago, 20 de abril de 1926, 1.

²²¹ *Nuevos Rumbos* no pudo publicar información sobre este evento pues el estado de excepción imperante no permitía su publicación. Sin embargo, periódicos obreros que lograron continuar su circulación recogieron declaraciones de éstas y otras maestras en la Convención: *Verba Roja*, Santiago, febrero de 1927, 3 y 6, y *La Defensa Obrera de Tocopilla*, febrero de 1927, 1. Acerca de las reacciones frente a las declaraciones de las jóvenes maestras, María Loreto Egaña, Iván Núñez y Cecilia Salinas, *La educación primaria en Chile...*, 147-170.

*Estas maestras que en los directorios se limitan a oír y a dar un voto tímido cuando se les exige, son las únicas mujeres de avanzada. Con ello demuestran su feminismo: asistiendo a los directorios. ¡Algo es algo!*²²²

El “a-partidismo”

Fue inusual que el profesorado tomara posturas radicales frente a la política parlamentaria y los partidos políticos, sin embargo, los maestros asociados se mantuvieron y manifestaron constantemente su animadversión hacia las jerarquías educacionales escogidas bajo criterios políticos, hacia la política parlamentaria que sólo velaba por los intereses privados de los patrones y hacia los propios partidos políticos, quienes eran, finalmente, los que sustentaban esta macabra lógica en las formas de construir las políticas públicas.

En un Comicio organizado por la Junta Provincial de Santiago en agosto de 1924 con el objeto de analizar la propuesta de reforma a la Ley de Obligatoriedad Escolar, junto a organizaciones obreras y estudiantiles, los delegados llegaron al siguiente acuerdo:

En presencia del fracaso innegable de los partidos políticos para administrar los intereses generales de la Nación, hacemos un llamado a los trabajadores de todas las actividades a fin de:

1° Unirse en poderosas asociaciones alrededor de las necesidades e intereses comunes;

2° Estudiar los problemas profesionales y generales y realizar una intensa labor de cultura individual y colectiva;

*3° Mancomunar y coordinar después las fuerzas efectivas de todas las organizaciones gremiales en una fuerza única capaz de enfrentarse a la ambición, al egoísmo e incapacidad de los que desgobiernan y llevan al país al derrumbe de sus instituciones*²²³.

Hacia fines de 1924 declararon la "agonía de los partidos políticos" pues estaban formados, en su mayoría, por terratenientes, industriales, capitalistas, clericales, burgueses, empleados, profesores y obreros, cuestión que permitía que se cruzaran intereses contrapuestos. Por lo tanto, debían desaparecer "los que nada producen, como los militares,

²²² *La Defensa Obrera de Tocopilla*, 19 de febrero de 1927, 1.

²²³ *Nuevos Rumbos*, Santiago, 15 de agosto de 1924, 5.

los frailes, los abogados, los jueces, los policías y los políticos"²²⁴. Los gremios en cambio, “constituían agrupaciones de trabajadores y productores con necesidades comunes” y, por tanto, con “valores homogéneos”. Luchaban tras una misma causa: “la resistencia, el cambio del orden existente o el aumento de salarios” y en este sentido, representaban las “fuerzas vivas de la nación”, “productoras de riquezas manuales e intelectuales”²²⁵.

Los llamados de los profesores a retirarse de los partidos políticos fueron haciéndose cada vez más intensos, pero solo en la Convención General de Talca (1927) se tomó como un acuerdo de principio. De allí se derivó el ideario de una República organizada “funcionalmente”, en torno a los grupos productores.

La Escuela, bajo los principios de los maestros asociados, debía generar hombres libres, responsables y únicos, lejos de dogmas religiosos y estatales. Frente al Estado Docente, que a juicio de la Asociación había hecho crisis en el mundo entero, debía oponerse la autonomía de la función educacional. La educación no podía estar en manos del gobierno pues quedaría a merced de las diversas facciones políticas que al llegar al poder la orientan según los objetivos de sus “estrechos y mezquinos” intereses²²⁶.

Según los maestros asociados, nadie debía tratar de regir u orientar la educación. Ella poseía sus leyes propias, constitutivas de un organismo autónomo y sólo debían mediar en su orientación principios de orden biológico, psicológico y filosóficos. Por eso reclamaron en su programa de reforma *la completa autonomía de la función educacional*, librándola de la influencia perniciosa de sectores o partidos que hasta ahora han hecho pasto de ella para engorda de sus intereses creados, muy diversos por cierto, de los intereses del niño y de la sociedad²²⁷. A pesar de este tipo de declaraciones, como ya se ha visto, los maestros asociados desarrollaron una profunda y autónoma reflexión sobre el acontecer político, económico y social del país. En suma, se declararon enemigos de los partidos

²²⁴ Ibidem, 17 de diciembre de 1924, 4.

²²⁵ Ibidem, 18 de abril de 1925, 11.

²²⁶ El sindicalismo funcional como opción política, especialmente en un pequeño grupo de profesores normalistas ex-asociados, se desarrollará con mayor fuerza durante la década de 1930. Crearon el Frente Funcionalista Sindical y publicaron la Revista *Nervio* en la ciudad de Curicó. Un estudio sobre este movimiento en Iván Núñez, “Biología y educación...”.

²²⁷ *La Nación*, Santiago, 24 de enero de 1927, 12, Ana María Contador, “La Asociación General de Profesores de Chile: 1922-1928”, (Tesis para optar al grado de Licenciatura en Historia, U. de Chile, Santiago, 1986), 61 (destacado es de la autora).

políticos, sin por ello dejar de incidir en la vida política nacional. Por el contrario, llegaron a sentirse capaces no solo de ‘conducir’ sino de ‘redactar’ una reforma de la política educacional vigente.

El “a-patriotismo”

La Asociación cuestionó una de las tradicionales funciones asignadas al profesorado primario desde la instalación de las primeras Escuelas Normales y los inicios de su profesionalización: alfabetizar, disciplinar y moralizar a los niños de las familias rurales repartidas a lo largo del territorio chileno. La enseñanza de la historia de Chile como un refuerzo para el desarrollo temprano de una identidad con los símbolos y fechas de conmemoración patriótica fue considerada algo central desde los inicios en el plan de estudios normalista. Tal como lo describe Belarmina Puebla, Normalista y Profesora de Estado en Economía Doméstica a propósito de la conmemoración del Decreto Amunátegui de 1887, “el culto a la patria ha sido tradicional en Chile y era de esperar que en el centenario de la fecha más memorable para los chilenos, el sentimiento patrio se exteriorizara en forma elocuente. Como en aquel tiempo lo hicieran los padres de la patria, se mandó colocar el escudo de armas en el frontis de las escuelas de la República (...) Más tarde, en grandiosa ceremonia, se dotó a las escuelas de una bandera y de un estandarte que llevaba grabado el nombre de un héroe o heroína de la independencia...”²²⁸. Frente a una autoridad educacional comprometida con el reforzamiento de la identidad nacional, la postura de la Asociación fue considerada de rebeldía y subversión.

En ocasión de conmemorarse el Combate Naval de Iquique, la Agrupación de Profesores de esa misma ciudad, se abstuvo de concurrir con sus alumnos a cantar la Canción Nacional al pie del monumento a Prat. El *Despertar de los Trabajadores* de Iquique dio una amplia cobertura a lo que calificó como un “bello jesto de cultura del profesorado de este puerto”, destacando que “el pueblo aplaudía y miraba con simpatía la actitud del profesorado iquiqueño”, mientras la “prensa burguesa local” indicaba lo

²²⁸ Belarmina Puebla, “Educación primaria”, en, Sara Guerin de Elgueta (editora), *Actividades femeninas en Chile*, (Santiago: La Ilustración, 1928), 94.

contrario²²⁹. Mientras desde Santiago, el Ministro de Instrucción pedía más información acerca de lo sucedido a las dependencias correspondientes, al día siguiente, el grupo de Profesores que protagonizó el acto de rebeldía publicó un Manifiesto en donde exponía los argumentos para haber tomado esta actitud. Aparentemente los profesores habían sido acusados de “anti-patriotas” pues en la sección del manifiesto que alcanzó a ser publicada se destacaba que “anti-patriotas” eran los que:

1° en forma inhumana y con absoluta ignorancia de la resistencia infantil pretenden tenerlos de pie durante dos o tres horas, a pleno sol y colocados en lugares inapropiados en espera de las autoridades que jeneralmente llegan a deshora al sitio de la ceremonia constituyendo esta acto para el niño un verdadero suplicio...

2° los que fomentan la división de clases, obligando solo a las escuelas públicas, formadas por los hijos del pueblo a rendir culto a los héroes y silencian la inasistencia de aquellos que por recibir una instrucción superior a sus mejores medios económicos, tienen mas facilidades y obligación de concurrir a estos actos...

6° los que no saben de la miseria y del dolor humanos y quieren obligar a los hijos de nuestros hermanos chilenos que viven en el conventillo a entonar la nota vibrante del himno nacional, mientras el hambre les roe las entrañas y sus débiles cuerpecitos caen del dolor y fatiga²³⁰;

En el pensamiento de los profesores de la Asociación no cabía que, al igual que los soldados rasos, los niños de las escuelas más pobres de la ciudad eran quienes debían sufrir con más rigor la instrucción patrioterista y nacionalista. Según lo describió el periódico obrero, en este acto,

sólo se satisfacía la egoísta fantochada de esos Señores que con sombreros de tres puntas, antorchas y levitas después de reunirse en el Club de la Unión o en la Intendencia y cuando ya iban transcurridas dos o tres horas de las señaladas en los programas oficiales, se prestaban a lucir sus vestimentas en las gradas de un monumento. Mientras tanto un millar de pobres y débiles muchachos sufren las inclemencias del tiempo y de tan forzada estadía en el sitio para ello señalado, dándose el caso como ha sucedido en años anteriores, que muchísimos de ellos caen desmayados en

²²⁹ *El Despertar de los Trabajadores*, Iquique, 24 de mayo de 1925, 3.

²³⁰ *El Despertar de los Trabajadores*, Iquique, 29 de mayo de 1925, 1.

*brazos de sus profesores, porque muchos son llevados allí, hasta sin desayuno*²³¹.

Los maestros asociados fueron interpelados desde las autoridades educacionales y políticas innumerables veces por su “apatriotismo”. Además de ser calificados de “agitadores”, “disolventes”, “anarquistas y comunistas”, al igual que los estudiantes agrupados en la FECH, y las agrupaciones obreras, los maestros asociados mantuvieron una postura reacia frente a lo que consideraron actitudes “chauvinistas”, “militaristas” y “patriotas”. Las ideas que influyeron en su pensamiento (Vasconcellos, Mariátegui, Barcos, Mistral y Neruda) así como sus relación con las organizaciones docentes de Perú, Argentina y México indican que los maestros apuntaban a un pensamiento latinoamericanista, con un horizonte cultural amplio, y que sin duda traspasaba las fronteras jurídicas establecidas por el estado chileno. Ello, junto a su postura frente a la creación de una Escuela Unica, sin distinción de clases, reforzaba aún más su crítica frente al clasismo presente en la educación pública, pues esta era mucho más fuerte en las clases más pobres.

Al momento de asumir como autoridades, desde los sectores más conservadores del sistema educacional, a través de algunos diarios de la capital y de provincias, se atacó en forma sistemática al señor Luis Gómez Catalán, uno de los líderes de la Asociación, quien había asumido como Jefe del Departamento de Educación Primaria, así como a otros funcionarios de la misma entidad, sindicándolos de comunistas y anti-patriotas, por actividades anteriores al cargo que hoy desempeñan. Gómez Catalán se defendió de estos ataques señalando que:

(...) Yo y mis compañeros jamás hemos sido comunistas o anarquistas. Nunca firmamos los registros de un partido político o nos abanderizamos a determinada doctrina social. Alejándonos de todos los “ismos” entendíamos sólo ser revolucionarios en el terreno científico o pedagógico. (...) En todas nuestras convenciones hacíamos hincapié en esta autonomía gremial, o mejor dicho, funcional de sectas o de partidos. (...) Repudio a los patriotas retóricos que caldean con sofismas sonoros y adjetivos enmarañados. Nunca se ha levantado un edificio con palabras o se ha labrado la tierra con discursos románticos. Se hace patria con el trabajo social, renunciando

²³¹ Ibidem, 24 de mayo de 1925, 3.

a la comodidades, a las ambiciones bastardas, al parasitismo La bancarrota a que nos llevó medio siglo de verbalismo desenfrenado, nos ha convencido que el porvenir de este pueblo no descansa en las tribunas sino en los campos y en los talleres. ... Nuestro pecado está en que nos ha gustado más hacer que declamar²³².

Solidaridad con otros movimientos

El proyecto de reforma promovida por la Asociación al comenzar el año 1924, difundido a través de afiches, artículos, mítines y reuniones de diverso tipo, se fundaba, así, sobre una plataforma que incluía al conjunto de la sociedad civil, traspasando las fronteras de 'lo educativo' como un mero problema político-administrativo.

En la Convención de Delegados en Valdivia (1925) los maestros declararon suyos los acuerdos educacionales del reciente Quinto Congreso Araucano. Entre estos acuerdos estaba pedir al Supremo Gobierno “la creación de internados para indígenas de ambos sexos en las provincias que comprenden la Araucanía y escuelas primarias de un carácter especial, en las reducciones o grupos de reducciones que tengan la población necesaria” (acuerdo N°3). Además, considerando que “el medio actual en que viven los aborígenes chilenos les impedía el ingreso a las escuelas de enseñanza superior o a la primaria en virtud del riguroso exámen a que se les somete, junto con los demás chilenos que de por sí tienen ventajas superiores de ambiente social”, se acordaba pedir al Gobierno:

*ceda becas a la noble raza aborígen, propender en forma práctica a su cultura, reclamando la creación de **escuelas especiales sobre la moral e idioma araucano; oponerse a los proyectos ya hechos públicos de otorgar a todos los araucanos el derecho de vender sus tierras, porque con ello se pretende despojarlos, vedadamente, del único patrimonio que les queda; protestar de la campaña insidiosa que cierta prensa mercantil hace contra la raza aborígen** (acuerdo N°4)²³³.*

Pero fue sobretodo la convergencia de criterios entre los obreros y los maestros lo que potenció traspasar la reivindicación meramente laboral y técnico-educativa de la

²³² *Revista de Educación Primaria*, Santiago, año XXXV, marzo de 1928, n°1, 30.

²³³ *Nuevos Rumbos*, Santiago, 20 de abril de 1926, 5.

Asociación y permitió el desarrollo de una alianza táctica y estratégica entre ambos. "Las reformas educacionales – comenzaron a decir los obreros- deben salir del profesorado mismo, puesto que este sector día a día ha estado señalando los defectos de nuestro sistema de educación, los vicios y errores de la Ley de Educacion Primaria Obligatoria"²³⁴. Pero los obreros sentían que ellos podían cumplir un rol específico en los municipios, donde sus organizaciones podían influir. En este sentido, los municipios y los delegados obreros que operaban en ella tenían la obligación de "vulgarizar la instrucción, la ilustración, la educación... formar la conciencia que los capacite para ser administradores del producto de su trabajo"²³⁵.

Para marzo de 1925, la Federación Obrera de Chile (FOCH) ya contaba con un completo Plan Educativo Social y Popular (a ser aplicado en las Escuelas Federales Racionalistas) al momento de que los maestros redactaran su Plan de Reforma Educacional (para el sistema escolar formal nacional). Se apuntaba a un plan de auto-educación algo más complejo que iniciativas educativas aisladas (ver capítulo 2).

A partir de 1924, y después de realizada la Asamblea Constituyente de Obreros e Intelectuales, el proyecto de las Escuelas Federales (o Racionalistas) se fue diluyendo, en gran parte debido al apoyo táctico que los obreros federados otorgaron al plan educativo de los maestros, que, como se vio, involucraba a toda la sociedad. Ese apoyo dio vida, de hecho, a una alianza táctica entre ambos movimientos, que vino a ser algo más que un estrechón de manos. Como se ha visto, desde 1920, maestros y obreros desarrollaron una solidaridad fraterna, de cooperación activa. El caso de la Escuela Racionalista perteneciente al Consejo N°5 del Maule es claro: las clases las daba "el compañero" Gi Díaz, un joven que cursó en la Escuela Normal de Victoria cinco años de humanidades²³⁶. También es el caso de la profesora Sara Arancibia, quien se hizo cargo de los cursos diurnos para los hijos de campesinos y obreros en la Escuela Racionalista "Luis Emilio Recabarren" ubicada en Peñaflores a partir del mes de marzo de 1925²³⁷.

²³⁴ *El Despertar de los Trabajadores*, Iquique, 18 de septiembre de 1924, 2.

²³⁵ *Ibidem*.

²³⁶ *La Federación Obrera de Chile*, Santiago, 9 de septiembre de 1921, 2.

²³⁷ *Justicia*, Santiago, 12 de marzo de 1925, 5.

De otro lado, los maestros no asumieron el apoyo obrero a su proyecto y la alianza establecida entre ambos como un paternalismo intelectual. Entre otras cosas porque, a juicio de los maestros, los obreros "le llevaban la delantera en materia de estudios sociales". Para ellos, lo importante era que esa alianza permitía *masificar socialmente* (o cívicamente) el proceso de reforma del sistema educacional, que era el camino correcto para resolver los problemas de la sociedad. En esos términos, el proyecto de reforma no implicaba ‘bajar’ la cultura formal, sino fortalecer la cultura social *mancomunada*. Es lo que quiso subrayar un maestro asociado:

*... porque a los obreros les hemos hablado con sinceridad, sin ocultarles nuestro pensamiento y nuestra trayectoria, por eso nos han apoyado, **por eso han hecho de la reforma una aspiración propia. La camaradería del profesorado con los obreros, no se basa en similitud de ideas sociales sino en una misma comprensión de la fraternidad humana.** (...) Para difundir cultura tenemos que cultivarnos nosotros mismos y prepararnos con fe inquebrantable...La cultura burguesa que desciende al obrero como dádiva displicente, es rechazada con enojo.*²³⁸

Para los obreros, esto situaba en un plano de igualdad a los trabajadores manuales y a los intelectuales:

*Los profesores modelarán para todas las conquistas de justicia a los hijos pobres de nuestro pueblo...A estos profesores que cumplirán con ese deber no se les paga sueldo, se los desprecia por ser quienes son y hasta se les hace víctimas de persecuciones. **Nosotros, los obreros, vuestros hermanos de la pampa salitrera, del ferrocarril, de los barcos y de la industria, os decimos: compañeros educadores de nosotros mismos, de nuestros hermanos, de nuestros hijos, estamos perfectamente unidos.***²³⁹

La unificación social y cultural de la clase asalariada (la mayoría de los maestros provenían de familia obrera o campesina) y la influencia que comenzaba a tener en los profesores la teoría del funcionalismo estatal (la FOCH era vista como un asociación funcional dentro del Estado, y como tal debía participar en la toma de decisiones políticas) permitieron que la relación entre los dos movimientos se estrechara, no sólo como una estrategia de acción

²³⁸ *Nuevos Rumbos*, Santiago, 15 de junio de 1925, 3 (destacado es de la autora).

²³⁹ *Ibidem*, 1º de septiembre de 1924, 4. (destacado es de la autora)

coyuntural, sino como una hermandad que podía proyectarse hacia objetivos históricos mayores.

Por eso, la Asociación no tardó en adherir al llamado del Consejo Obrero Nacional (CON) que, formado durante febrero de 1925 a iniciativa de los obreros federados, constituyó la célula germinal de la *Asamblea Constituyente de Asalariados e Intelectuales*. Fue allí donde se acordó convocar a esa Asamblea y que a ella debían concurrir no más de mil delegados, y que el porcentaje de participación para los profesores sería de un 20%, para los proletarios un 45%; los empleados un 20%, los estudiantes un 7%; y los profesionales e intelectuales un 8%²⁴⁰. Más tarde se incorporarían los delegados de las sociedades mutuales.

Los políticos de la Alianza Liberal quisieron adherirse, pero la tónica a-partidista que había marcado hasta allí los movimientos sociales determinó también la conformación de la Asamblea Constituyente. A fin de "*evitar interpretaciones erróneas con respecto a la intromisión de elementos políticos de cualquier especie*", el 2 de marzo, en declaración pública, el CON señaló que el Comité Ejecutivo se componía únicamente de 8 miembros, cada uno en representación de sus respectivas asociaciones (entre las que figuraba la Asociación General de Profesores)²⁴¹.

El CON definió también el programa mínimo que sería difundido al país por el Comité Ejecutivo. Ese programa constaba de nueve puntos, donde el sexto correspondía a la "reforma completa de la enseñanza en la forma propuesta por la Asociación General de Profesores y por la Federación de Estudiantes de Chile"²⁴². El domingo 8 de marzo se inauguró la Asamblea. Se procedió de inmediato a elegir la Mesa Directiva, que quedó compuesta por un Directorio, un cuerpo de relatores y una Comisión Informante. Estas tres instancias fueron encabezadas por profesores: Víctor Troncoso fue elegido Presidente de la

²⁴⁰ *Justicia*, Santiago, 1° de febrero de 1925, 1. Para una visión más detenida sobre la importancia de la Asamblea Constituyente de Obreros e Intelectuales para el movimiento popular chileno se recomienda de Gabriel Salazar, "Movimiento social y construcción de Estado: la Asamblea Constituyente Popular de 1925", Documento de Trabajo 133, (Santiago: SUR, 1992).

²⁴¹ *La Nación*, Santiago, 2 de Marzo de 1925, Arturo Mancilla, "Libertarios, federados, asalariados. El movimiento popular chileno. 1917-1928", (Tesis de Licenciatura en Historia, Universidad de Chile, Santiago, 1996), 92.

²⁴² *La Nación*, Santiago, 6 de Marzo de 1925, 5, Arturo Mancilla, "Libertarios, federados, asalariados...", 92.

Asamblea, el Cuerpo de Relatores quedó dirigido por los maestros César Godoy Urrutia y Luis Gómez Catalán, y la Comisión Informante por la profesora Amanda Labarca.

Un momento clave lo constituyó la decisión por mayoría de que los acuerdos tomados en la Asamblea no constituirían propiamente un texto constitucional, sino un conjunto de principios generales que sirvieran de base para la redacción posterior de una nueva Carta Fundamental. Esto significó que la radicalidad de la postura asumida por los obreros (los principales impulsores de la Asamblea) se debilitara. Al iniciarse la Asamblea, los obreros solicitaron unos minutos para conmemorar la muerte de Recabarren, ocurrida tres meses antes. Al hacerlo, reafirmaron la noción de soberanía popular que los había identificado hasta ese momento y dejaron de manifiesto que “era el proletariado el que debía tomar el rol dirigente de la sociedad”, a cuyos efectos “requerían de una urgente capacitación política, técnica e intelectual”.

Pese al debate entre dos propuestas educativas (una basada en la trayectoria de las Escuelas Federadas propiamente obreras, y la otra basada en los postulados integracionistas de los maestros asociados) la FOCH, junto a la Unión de Empleados, la Asociación de Profesores y la Federación de Estudiantes de Chile, se hicieron parte del siguiente acuerdo: “el Congreso Constituyente resuelve hacer suyos y exigir del Gobierno el pronto despacho de los proyectos de reforma de educación integral auspiciados por la Asociación General de Profesores y por la Federación de Estudiantes”²⁴³. La Asociación de Profesores, alejada de las posiciones más moderadas del profesorado (sostenidas por el profesorado secundario y superior), insistió en su doctrina de libre desarrollo individual y de rechazo al Estado Docente.

Los principales acuerdos de la Asamblea -que debían fundamentar el texto de una nueva Carta Fundamental- destacaron que la tierra era de propiedad social en su origen y destino; que la República de Chile debía ser federal; que el Gobierno de la República, de los Estados federales y de las comunas debía organizarse con arreglo al principio del sistema colegiado; que el Poder Legislativo de la República y de los Estados residiría en Cámaras funcionales compuestas por representantes elegidos por los gremios, y que sus funciones debían ser temporales; que debía procederse a la absoluta separación de la Iglesia

²⁴³ *Justicia*, Santiago, 12 de marzo de 1925, p.1.

y el Estado; que debía declararse la igualdad de derechos políticos y civiles de ambos sexos; y que debía suprimirse el ejército permanente. Y en lo educacional, se acordó:

La finalidad de la enseñanza es capacitar al hombre para bastarse a sí mismo económicamente y darle una cultura desinteresada que lo dignifique y lo haga amar y comprender la verdad, el bien y la belleza. El Estado debe proporcionar los fondos para la enseñanza pública, que debe ser gratuita desde la escuela primaria hasta la Universidad. A los consejos de maestros, padres y estudiantes corresponden la plena dirección de la enseñanza. La única intervención del Estado en la enseñanza pública debe ser la de proporcionarle los fondos para que ésta realice sus fines propios y la de ejercer el control de la capacidad técnica de los educadores, respetando en forma absoluta la libertad de la cátedra y el espíritu del magisterio²⁴⁴.

Era éste, en su esencia, el planteamiento de la Asociación de Profesores. La FOCH, en este proceso, apoyó lealmente ese planteamiento, pero no perdió nunca de vista su derecho a seguir administrando el proceso educativo paralelo y autónomo que venía desarrollando desde un tiempo atrás. La debilidad de la propuesta educacional obrera es que requería ser reelaborada y refundida en un plan a nivel *nacional*, requerimiento que llevaba a deteriorar el ideario autónomo y *localista* de la propuesta fochista. Al apoyar el proyecto más inclusivo y nacionalista de la Asociación, la FOCH perdió la posibilidad de desarrollar y totalizar el contenido específicamente *social y productivo* de su proyecto.

La Asamblea Constituyente Popular de Trabajadores e Intelectuales tuvo, sin duda, una importancia histórica en sí misma, pues demostró que los movimientos sociales y la sociedad civil podían pensar, discutir y proponer, responsablemente, un nuevo proyecto de país, de Estado y de desarrollo educacional. Demostró la presencia activa de la soberanía popular y ciudadana en un momento crítico para la historia del país.

El presidente Alessandri y la clase política ignoraron completamente la existencia y los acuerdos de la Asamblea Constituyente Popular. Apenas un mes después de realizada, el Presidente redactó una lista de nombres para que una Comisión Consultiva estudiara la forma en que debía elegirse la Asamblea Constituyente Oficial y definiera el perfil general

²⁴⁴ *Justicia*, Santiago, 13 de marzo de 1925, 1.

de la nueva Carta Constitucional. La mayoría de los “designados” fueron políticos civiles y los menos, dirigentes sociales y gremiales. Víctor Troncoso y Ramón Jerez, los únicos profesores convocados, se retiraron a raíz del tenor netamente político que fue adquiriendo el debate, desde la primera sesión. Reclamaron por la ausencia de organizaciones gremiales en dicha instancia, pero ni el Presidente ni los delegados políticos modificaron la composición de la Comisión. De este modo, el tema educacional se discutió – una vez más – sin la participación de los profesores. El proyecto de la Asociación se dejó para discutirlo políticamente después, en el Congreso Nacional²⁴⁵.

El presidente Alessandri dirigió en todo momento el trabajo “consultivo” de la Comisión, y cuando consideró que estaba terminado (con el texto de la nueva Carta Fundamental redactado), consideró que *no era necesario* convocar a la Asamblea Constituyente propiamente tal, decidiendo que el texto aprobado por la Comisión (designada por él) era el que debía ser presentado para la aprobación ciudadana (vía plebiscito). De este modo, la Educación Pública quedó normada en la Carta Fundamental bajo los criterios políticos tradicionales, que *eran los mismos instituidos en la Constitución de 1833*. Se consagró el principio del Estado Docente y se creó una poderosa Superintendencia de Educación. Y luego de dar todos esos pasos, el Ejecutivo decretó la expulsión del Servicio de siete dirigentes de la Asociación General de Profesores.

Después de eso, los maestros ya no podían imponer su Proyecto por la vía *soberana* elegida, sino por la vía ‘constitucional’ de la *petición*. Comenzaron a depender de la ‘buena voluntad’ de los gobernantes y de los políticos. Y un militar, Carlos Ibáñez del Campo fue quien, en 1927, les ofreció implementar su plan de reforma y ocupar los cargos superiores del Servicio de Instrucción Pública. Los maestros, al principio, dudaron, pero luego decidieron aceptar la oferta. Eso implicaba aceptar que la política sería el instrumento central de su proyecto social. Y ése era un terreno desconocido para ellos. En ese plano no tenían experiencia técnica, sino ingenuidad y candidez.

²⁴⁵ "Vigésimatercera sesión de la subcomisión de reformas constitucionales", 17 de junio de 1925, *Actas Oficiales de las Sesiones celebradas por la Comisión y Sub-comisiones encargadas del estudio del Proyecto de Nueva Constitución Política de la República*, (Santiago: Universitaria, 1925): 304.

1.3 Epílogo y perspectivas.

a) Pacto con el gobierno de Ibáñez

A fines de 1927, Carlos Ibáñez del Campo como presidente de la República invitó a la dirigencia de la Asociación para implementar su Plan de Reconstrucción Educacional. Aceptaron no sin desconfianza: era la oportunidad de sus vidas para implementar la reforma educacional de sus sueños, pero dentro de un régimen político con el que no comulgaban. Uno de los integrantes de la comisión, recordaría lo sucedido después de la entrevista con Ibáñez:

en el local social nos esperaban algunos compañeros del profesorado. Al dar cuenta de la entrevista, todos se manifestaron conformes en que debíamos aprovechar la oportunidad de ensayar nuestras ideas, para demostrar con hechos que no éramos unos simples agitadores. Se acepta en principio el nombramiento de la Comisión en la que todos tenían la seguridad de que nuestras ideas serán aprobadas, si eran defendidas con decisión. Recuerdo sí, que algunos desconfiábamos un poco de la lealtad de Ibáñez²⁴⁶

El 10 de diciembre de 1927 Ibáñez dictó el Decreto con Fuerza de Ley N° 7.500 elaborado sobre la base del plan de la Asociación General. Pocos meses después Luis Gómez Catalán, dirigente de la Asociación fue nombrado Jefe del Departamento de Educación Primaria. Aun cuando incorporaba y rescataba sólo en parte las iniciales propuestas del Plan acordado en la Constituyente de Asalariados e Intelectuales, el Decreto inauguraba transformaciones audaces relativas a la organización del sistema. Constituía el primer proyecto de reforma integral del sistema educativo nacional.

Desde aquél momento hasta julio de 1928 se crearon las nuevas estructuras de administración superior de la educación, se re-organizaron las Escuelas Normales, se aprobaron nuevos planes de estudios para la enseñanza primaria y secundaria, se aprobaron dos decretos referentes a los planes de estudios para la formación de profesores de enseñanza profesional y se transformó el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile

²⁴⁶ Eliodoro Domínguez, *Un movimiento ideológico...*, 108.

en Escuela de Profesores Secundarios. También se constituyó una Comisión redactora de los nuevos programas formada por dos o tres profesores de cada disciplina, más un número de profesores primarios y universitarios, para los efectos de lograr continuidad y correlación en estos instrumentos. La comisión inició sus trabajos en mayo y alcanzó a celebrar siete sesiones plenarias. A contar de diciembre de 1928, las nuevas autoridades (los maestros de la Asociación) elaboraron Programas Escolares de emergencia mientras el Departamento de Educación Primaria elaborara los definitivos. Según los nuevos principios de la reforma, el maestro quedaba más autónomo para adecuar el programa a la realidad de cada escuela. Los productos no lograron ser entregados antes del término de la reforma²⁴⁷.

Todos estos cambios generaron la posibilidad de una reforma profundamente democratizadora de la escuela pública, aunque incorporaba y rescataba de manera sólo moderada y bastante ambigua las iniciales propuestas del Plan acordado en la Constituyente de Asalariados e Intelectuales. Por ejemplo: la obligatoriedad escolar no quedaba hasta los 18 años como había sido estimada en un principio, sino sólo hasta los 15 años; la educación "como función social organizada" quedaba a manos del Estado, siendo que se había manifestado la clara voluntad de que éste sólo interviniera en su función económica; la *coeducación* se admitía sólo en aquellos casos en que "el ambiente lo permita y la investigación científica lo recomiende"; se consideraba a la escuela como una comunidad en la que colaboraban maestros, padres y alumnos, y en donde los padres podían cooperar en los fines de la educación "pero sin intervenir directamente en los procedimientos para realizarlos"²⁴⁸.

El desperfilamiento técnico sufrido por el proyecto inicial de la Asociación en la comisión redactora de la Ley 7.500 no impidió que su carácter societario desapareciera por completo. Si bien los marcos legales dejaban algo difuso el principio de una educación dirigida efectivamente por la comunidad, las Comunidades Escolares fueron asumiendo progresivamente esa función. En los hechos, éstas representaron un importante canal de participación y de comunicación de la Reforma. También representaron un importante

²⁴⁷ "Declaraciones del Jefe del Departamento de Educación Primaria", *Revista de Educación Primaria* 1 (1928): 34. Para una completo y detallado análisis del Decreto Ley 7.500, Iván Núñez, *Reforma y Contrarreforma educacional en el primer gobierno de Carlos Ibáñez (1927-1931)*, (Santiago: SEREC, 1978).

²⁴⁸ Iván Núñez, *Reforma y contrarreforma...*, 8-10.

apoyo en relación a la asistencia de los niños más indigentes y la dotación de material escolar. Por eso es que siguiendo las continuas publicaciones de “El Mercurio” entre abril y agosto puede deducirse que adquirieron las características de un verdadero movimiento. La relación entre sociedad y escuela se estrechaba a través de las Comunidades Escolares. La tarea de renovar la escuela era una tarea a ser asumida por todos “del padre de familia y del vecino”, “del agricultor, del dueño de fábrica, del obrero y del jefe de taller”²⁴⁹.

El Decreto-Ley en cuestión, como lo anunciaba el mismo texto, era apenas un instrumento que proporcionaba un “marco general” y “un punto de partida para más profundas transformaciones” a medida que el ambiente se tornara propicio para la instauración de las cosas nuevas²⁵⁰.

La crisis financiera que implicó paliar las deficiencias materiales del sistema y los desahucios e indemnizaciones del personal exonerado revelaba los primeros síntomas del fracaso de concretizar la modernización impulsada por la reforma. A la par, se iba gestando una sólida resistencia desde los sectores más tradicionalistas. Como es usual, una situación puntual fue la que hizo estallar un proceso que se estaba incubando de forma soterrada: un conflicto suscitado entre estudiantes y maestros de dos Escuelas Normales (Angol y Chillán). Los estudiantes habían intentado organizar una asamblea escolar aplicando el nuevo orden administrativo que instauraba la reforma con el apoyo de los Directores locales designados por el Departamento de Educación. Con ello, desafiaron abiertamente a los profesores tradicionalistas. Cuando un estudiante fue suspendido por insultar a las autoridades educacionales, el conjunto de los estudiantes se fue a huelga. El hecho de que la Asociación (ahora en el poder) apoyara la rebelión de los estudiantes en contra de los profesores fue algo que la administración del presidente Carlos Ibáñez no toleró. Esta decisión no solo exaltaba la postura libertaria de la Asociación en un ambiente ya enrarecido por la cantidad y profundidad de las transformaciones impulsadas, sino reavivaba la antigua pugna entre el grupo más joven de los profesores primarios (la base

²⁴⁹ Eduardo Barrios, Ministro de Educación, *El Mercurio*, Santiago, 13 de junio de 1928, 10, Iván Núñez, *Reforma y contrarreforma...*, 22-23. Ver también, *Revista Educación Primaria* 1 (1928): 41; *Revista Educación Primaria* 2 (1928): 102; *Revista Educación Primaria* 3 (1928): 161; *Revista Educación Primaria* 4 (1928): 211-213 y *Revista Educación Primaria* 5 (1928): 278.

²⁵⁰ “Período de transición (editorial)”, *Revista de Educación Primaria* 3 (1928): 111-112.

social del profesorado que apoyaba a la Asociación) y el grupo más viejo (atrincherado en posiciones conservadoras relativas a la pedagogía y a los valores que debían regir la educación de los niños y jóvenes)²⁵¹.

Pocos días después de los sucesos de Angol y Chillán, se destituyó de su cargo a Luis Gómez Catalán. En su mensaje presidencial de 1929, el general Ibáñez declaró los argumentos por el que se derogaba el Decreto Ley 7.500 : “a causa de la absoluta falta de selección del personal y por consiguiente del desconocimiento de sus aptitudes, que hizo imposible al Gobierno su acertado empleo, y debido también a la insuficiencia de medios económicos para realizar tan vasto plan”²⁵².

A los días de haber sido derogado el Decreto 7.500, se ejerció sobre los profesores vinculados a la Asociación, la represión de Estado. Fueron exonerados todos los jefes de la reforma y separados los dirigentes de la Asociación en un “número no inferior a doscientos”. Innumerables profesores fueron arrestados y puestos en prisión en oscuros calabozos. Se vigilaron “por tres largos años” los pasos y acciones de esos mismos profesores, se violaba constantemente sus domicilios y su correspondencia y se les negó el derecho a reincorporarse al servicio, aun después de transcurridos largos meses de haberse concluido el gobierno del general Carlos Ibáñez. A algunos de sus dirigentes, se les confinó a las islas de Chiloé y al frío territorio de Aysén. El testimonio de uno de los deportados, relata lo sucedido con un grupo de ellos:

Sacados en grupos de la Sección de Seguridad, con un agente para cada uno, somos llevados como delincuentes a la Estación. Allí espera el tren que nos llevará al Sur. Las familias han sido engañadas acerca del día y hora de partida. Unos van confinados a las islas de Chiloé, otros al frío territorio de Aysén. Voy entre éstos últimos. A pesar del oro de Moscú, ni mis compañeros, ni yo, llevamos dinero. Hubiéramos podido recibir alguno en el trayecto, pero el recorrido lo hemos hecho de noche. (...) En Puerto Montt, nos espera un pequeño barco. En el muelle, al pasar, rostros amigos, nos miran sin acercarse, temerosos, cohibidos. En el barco otros agentes vigilan. Otros agentes más cordiales. Acaso el mar mismo

²⁵¹ La recopilación del material que da noticias de este suceso la hemos extraído de Jacqueline Roddick, “The radical teachers. The ideology and political behaviour of a Salaried 'Middle Class' Sector in Chile 1920-1935”, (Tesis de Doctorado, U. de Glasgow, 198?), 206.

²⁵² “Mensaje Presidencial de 1929”, Iván Núñez, *Reforma y Contrarreforma...*, 24.

los hace distintos. Navegamos por mares del Sur, por golfos que tienen nombres sombríos como Corcovado. ... Navegamos más allá de Chonchi. Algunos gritos hieren de súbito el silencio. Cerca de nuestro buque una pequeña embarcación a la vela maniobra para abordarnos. Sobre la cubierta, un amigo que nos llama: el poeta Rubén Azócar, que sabe ser amigo en la desgracia. Luego nos abraza y nos transmite su fe, su optimismo. A la mañana siguiente iniciará una cabalgata que durará un día entero por la playa para deshacer la distancia²⁵³.

La contrarreforma iniciada días después de interrumpida la “reforma radical”, suprimió la organización administrativa democratizadora, disolvió las Comunidades Escolares y reestableció con más vigor el autoritarismo funcionario y pedagógico. Lo que quedó después de clausurada la experiencia de los maestros asociados, fue un sector aislado de "escuelas experimentales" donde podrían ser practicadas nuevas metodologías pedagógicas. Lo que permanecería: el sesgo clasista, el carácter verticalista y centralista de la administración escolar, y la rigidez curricular del sistema educacional.

b) Evaluación de la experiencia.

La decisión de aceptar la invitación de Ibáñez tuvo importantes costos para el movimiento de maestros. Con el tiempo fueron apareciendo críticas implacables, especialmente desde quienes habían sido protagonistas o al menos apoyado todo el proceso. Algunos grupos de estudiantes y profesores consideraron que apostar por el gobierno ibañista había sido una actitud “oportunista” y “sistémica”. Cuando al término de su relegamiento muchos de los líderes de la Asociación de Profesores quisieron reconstruir el otrora radical movimiento pedagógico, desde su tribuna literaria “Claridad”, la Federación de Estudiantes los sentenció así:

Habeis escogido mal la ocasión y el tiempo, queridos y viejos maestros y educadores. Vuestra hora no es ésta, sino que ya pasó y no supisteis aprovecharla. (...) fuisteis los precursores del ibañismo que os echó agradecido a puntapiés; esto prueba vuestra buena fe, pero no os honra como

²⁵³ Eliodoro Domínguez, *Un movimiento ideológico...*, 27 y 123-125.

*educadores. (...) Convivisteis demasiado con los perros de cinta verde para que no se os haya quedado un poco de su olor encima todavía ...*²⁵⁴

Desde los mismos ex- integrantes de la Asociación, un grupo manifestó su rechazo ante la posibilidad de reconstruirlo. Formando parte ahora de la recién fundada Federación de Maestros, criticaron la propuesta educativa de la Asociación como “utópica y oportunista” postulando que dentro del sistema social vigente era imposible pensar en una reforma integral de la enseñanza. La Federación de Maestros se ubicaba en una nueva lógica política especialmente influyente a partir de 1927: la perspectiva del conflicto de clases para analizar la función social de la Escuela, enfatizando la dependencia de ésta respecto a las condiciones económico-sociales y políticas.

José Carlos Mariátegui, desde el Perú, miró con más distancia lo ocurrido, asumiendo una postura más “comprensiva” con los ex-maestros asociados. Para él, la causa del fracaso radicaba en la “escasa experiencia adquirida” y en la “ingenuidad política” de los líderes del movimiento, error que pagaron a “un duro precio”. Sin embargo, sentenció, “no les cabía más que afrontar la prueba” y señalaba que “nada de esto debe disminuir la simpatía y la solidaridad con que los acompaña hoy la ‘inteligencia’ (particularmente los maestros de vanguardia) en los pueblos hispano-americanos”²⁵⁵. Según Mariátegui, tanto el “espíritu” como los “objetivos” del movimiento pedagógico asustaron a los “espíritus conservadores” y a los “intereses reaccionarios”. La reforma propuesta tomaba un rumbo que “iba contra el sentimiento de los factores más decisivos de la estabilidad y consolidación del régimen”. Todavía más, el gobierno de Ibáñez, decía, nunca había sentido una verdadera “solidaridad espiritual e intelectual con ella”, solo la había usado “como un instrumento de consolidación política, empujado por los intereses y sentimientos que representaba, a desembarazarse de tan incómodos y comprometedores funcionarios”²⁵⁶.

La interrupción del proceso de reforma emprendida por la Asociación caló hondo en el resto de las agrupaciones docentes latinoamericanas y europeas pues, tal como llegó a

²⁵⁴ *Claridad*, Santiago, 29 de agosto de 1931, 8.

²⁵⁵ José Carlos Mariátegui, *La crisis de la reforma educacional en Chile*, *Temas de Educación*, t.14 (Lima: Ediciones Populares de las Obras Completas, 1981), 79.

²⁵⁶ José Carlos Mariátegui, *La crisis de la reforma educacional en Chile*, 75-76.

decir el mismo Mariátegui en otra ocasión, “esta” reforma educacional chilena constituía “el acontecimiento más importante de la vida cultural hispano-americana”. Por ello las organizaciones magisteriales españolas a través de la Internacional del Magisterio Americano no tardaron en hacer oír sus denuncias frente a las detenciones, relegaciones y despidos masivos de los que eran objeto los profesores chilenos. La “reforma radical” de los profesores chilenos había despertado profundas simpatías en el resto de los movimientos magisteriales de América Latina pues, ante que nada, había logrado una reforma especialmente original, al haber sentado un precedente no menor en la historia política y social chilena: *el ejercicio de una práctica ciudadana en la construcción de una política estatal y el ejercicio de la participación comunitaria en su conducción.*

La admiración que suscitaba el Plan de Reconstrucción Educacional entre los peruanos provocó que un importante pedagogo reconocieran que si hacía dos décadas el sistema de instrucción primaria peruano era “florescente”, bien podrían venir a aprender hoy los maestros peruanos del “Plan de Reconstrucción Educacional” elaborado por la Asociación General de Profesores de Chile y puesto en vigencia por el decreto supremo No.7.500, de diciembre último”. Agregaba además que gracias a esta experiencia, un importante intelectual y pedagogo español, Lorenzo Luzuriaga, acababa de declarar que “este país (Chile) es de tradicional cultura pedagógica”²⁵⁷.

Uno de los profesores confinados al sur de Chile explicó que la reforma había sido detenida “porque había logrado poner en actividad algunos miles de comunidades escolares”. Según el docente:

*allí, los padres, los alumnos y los maestros trabajaban en estrecho contacto; allí se estaba incubando una fuerza consciente; allí se estaban echando los cimientos de una nueva realidad social; pero no se contaba con el poder político y quienes lo detentaban, no pudiendo hacer que los profesores que ocupaban la dirección de la reforma olvidaran sus principios, los exoneraron, los detuvieron y los confinaron. Los que manejaban el poder no podían tolerar impunemente una reforma liberadora, porque no deseaban nunca una transformación social del régimen*²⁵⁸.

²⁵⁷ Luis Galván, “El plan de reforma educacional en Chile”, *AMAUTA* 18 (1928): 59-60.

²⁵⁸ Eliodoro Domínguez, *Un movimiento ideológico...*, 114. (destacado es de la autora)

Es que la radicalidad de la reforma se fundaba precisamente en que había cuestionado el orden educacional vigente por medio del “estrecho contacto” de la comunidad educativa (familias obreras, maestros primarios, estudiantes universitarios reformistas) y su intervención en la gestión de un proyecto educacional. Además, no se limitaba a cuestionar las bases de la asentada tradición pedagógica liberal-autoritaria montada a lo largo de todo el siglo XIX, sino atacaba el “formato” mismo sobre el que se había construido el orden republicano. La reforma radical se había propuesto el recambio de los sujetos pedagógicos, de las relaciones pedagógicas y de la administración de esa pedagogía, llegando a transformarse en un verdadero movimiento cultural reconocido por connotados intelectuales como Pablo Neruda y Gabriela Mistral.

Desde el sector más conservador del profesorado organizado se había denunciado un supuesto “pacto” entre los profesores de la Asociación y la Dictadura. Esta suposición se fundaba en lo afirmado POR Luis Ortúzar González, Director de la Escuela N°18 de Santiago en una Asamblea organizada el 1° de agosto de 1928, ante 600 profesores. Tres años después de ocurrido este suceso, los maestros de la disuelta Asociación General de Profesores pidieron al Sr. Ortúzar que aclarara los puntos expuestos en aquella asamblea.

Accediendo a la petición de los maestros, Ortúzar señaló que su crítica había tenido relación con no otra cosa que la radicalidad de la reforma “repentina e infructuosa” implementada por los maestros de la Asociación. Y en relación a la existencia de un supuesto “pacto” señaló:

(...) jamás expresé que los dirigentes de la ex-AGP habían firmado un pacto con los elementos militares para hacerles a estos ambiente en contra de los civiles. Recuerdo que dije: no hay que confundir la Asociación con los elementos que pactaron con el gobierno²⁵⁹.

En la VI Convención General de Profesores de Chile celebrada en 1932, los asociados que dirigieron la Reforma Educacional de 1928 realizaron una cuenta en la que expusieron su propia versión de los hechos. Ésta comprendió cuatro puntos: una breve historia de la vida de la AGP, una reseña documentada de la gestión oficial de la Reforma Educacional, un

²⁵⁹ *Nuevos Rumbos*, Santiago, Segunda Época, 17 de octubre de 1931, 5.

resumen de la intensa labor escolar desplegada durante los ocho meses que duró la reforma, y finalmente, un ligero análisis de las causas que provocaron el aparente fracaso de la reforma. En relación al segundo punto, se estableció lo siguiente:

que la Junta Ejecutiva de la Asociación luchó durante todo el tiempo que la dictadura permitió la vida de las organizaciones. Que así, en abierta pugna con las autoridades educacionales y administrativas y en defensa de los profesores asociados que se encontraban presos, llegó a tomar contacto con ciertos hombres de gobierno; contacto que puede calificarse de fatal, pero que en todo caso permitió después verificar una tarea de suma importancia que ahora puede señalarse como una valiosa experiencia, no sólo dentro del campo pedagógico, sino en el terreno económico-político de Chile y de América. En la historia educacional de América –dijo– no se registra, fuera de México, otro ejemplo de una reforma tan profunda y bien orientada como la iniciada en Chile el año 1928.

También denunciaron la conspiración que se había realizado en contra de la reforma, la que se había visto facilitada en circunstancias de no haber sido ellos quienes confeccionaran el presupuesto de educación primaria y normal, el hecho de tener cerca de 500 normalistas jóvenes sin empleos luego de la promesa tantas veces repetidas del Ministro Ramírez y del propio presidente Ibáñez de que se daría inmediata jubilación o desahucio a las personas eliminadas, y finalmente, la necesidad ineludible de amoldar la planta del personal a la cuota fijada en el presupuesto. En esto, reconocieron, “su único pecado”, “su único error”, “si no disculpable, por lo menos comprensible en virtud de (su) inexperiencia política”²⁶⁰.

A la inexperiencia política, sumaron cuestiones tales como “la envidia y egoísmo de un grupo de profesores secundarios, universitarios y normales que se vieron supeditados por los maestros primarios”, “la falta de ayuda económica sistemáticamente negada por el Ministro de Hacienda señor Ramírez”, “la falta de vinculación de los reformadores con instituciones, organismos y funcionarios poderosos” y “la independencia y altivez de los reformadores para mantenerse ajenos a todo maridaje”²⁶¹.

²⁶⁰ *Nuevos Rumbos*, Santiago, Segunda Época, 15 de febrero de 1932, 8.

²⁶¹ *Ibidem*.

La Convención aprobó por 92 votos contra 9 abstenciones y 0 rechazos la cuenta declarada por los “ex funcionarios” y acordó, entre otras, que la “realización de la Reforma Educacional fué el resultado natural del impulso constructivo de la institución”, “que la aplicación de la Reforma fué aceptada por la institución al apoyar con entusiasmo la acción que los funcionarios realizaban por la consolidación de los postulados del Plan Educacional”, y que “la falta de orientación política de la Asociación” fue la que determinó el “*error colectivo*” de pretender implantar una reforma integral de la Educación dentro del actual régimen social²⁶².

Existen diferentes interpretaciones acerca de la invitación hecha por el gobierno de Ibáñez y la aceptación por parte de la Asociación. Jacqueline Roddick, por ejemplo, sostiene que la postura de la Asociación frente a la educación, aún no siendo coincidente, “encajó” con el pensamiento desarrollista y nacionalista demostrado por algunos oficiales que rodearon a Ibáñez. Estos últimos pensaban que los problemas económicos de Chile obedecían al rechazo de la clase media por emprender actividades productivas o trabajos que “ensuciaran las manos”. Este rechazo, según pensaron, se debía a la existencia de una educación de carácter tradicional que reforzaba esta actitud. Por ello es que se hacía urgente modernizar la educación en función de promover la producción nacional. La visión de los jóvenes oficiales coincidía con las ideas expuestas por Luis Galdames y Francisco Encina en el Congreso Pedagógico de 1912. A juicio de Roddick, el fracaso de la reforma sustentada por la Asociación, obedecía a una confusión, por parte de los jóvenes oficiales, entre el pensamiento “desarrollista-nacionalista” de Encina y Galdames y la concepción “societaria” de la Asociación. La autora sostiene que, si bien de las teorías defendidas por los maestros asociados a las de Galdames y Encina había solo un paso, éstas era *posturas distintas*. La de éstos últimos, tenía más que ver con ‘ciencia económica’ o ‘sociológica’ que con ‘educación’ y con la imposibilidad de Chile para industrializarse bajo el modelo europeo. Para el movimiento de profesores primarios, en cambio, el problema central eran el sistema escolar, la realidad social y las necesidades del niño en tanto individuo con identidad social, cultural y económica específica. Esta “confusión de ideas” se exaltó luego

²⁶² Ibidem (destacado es de la autora)

de la aplicación del Decreto 7.500. y la puesta en marcha la reforma de la Asociación. En síntesis, el planteamiento de Roddick se resume en que el fracaso de la Reforma Educacional de 1928 se debe al choque de dos concepciones educacionales en pugna: una, esencialmente libertaria, la otra, interesada sólo en el desarrollo económico. Aun en su calidad de autoridad educacional, los maestros siguieron siendo libertarios y decidieron no abolir los compromisos adquiridos con la comunidad (los estudiantes de las escuelas normales, los maestros asociados y las familias obreras)²⁶³.

Por otro lado, el historiador Jorge Rojas sostiene que la Asociación de Profesores habría mantenido una actitud colaboracionista con la autoridad durante la dictadura de Carlos Ibáñez del Campo, la que no solo se habría dado en el plano educacional sino con toda la obra de su Gobierno. A juicio de Rojas, esto se explicaría por la insistencia de su independencia de “agrupaciones con orientación ideológica anarquista o comunista (aunque recibió influencia de ellas)” lo que habría hecho “más fácil el apoyo de la institución al gobierno”²⁶⁴. También arguye a sus declaraciones públicas en relación a no identificarse con el anarquismo ni el comunismo, a su apoyo a un modelo social fundado en el corporativismo funcionalista (fundado en robustecimiento de la organización gremial sindical) y su apoliticismo, lo que los habría llevado a fundar todo su movimiento en la legislación social²⁶⁵.

Del capítulo expuesto, se desprende que el problema, en realidad, venía de mucho más atrás. Específicamente, desde la inhabilitación de la Constituyente de Obreros Intelectuales de 1925 como alternativa real y concreta para la construcción de políticas globales desde los movimientos sociales. Pues, ¿cómo pueden implementar los movimientos sociales sus proyectos sectoriales de reforma, sin impulsar a la vez, políticamente, su proyecto alternativo de Sociedad, Estado y Mercado? En esta Asamblea, como se subrayó (y se volverá a retomar en el capítulo siguiente) se había logrado consensuar entre los diferentes movimientos sociales un proyecto no solo educativo, sino también económico, social y político. La propuesta educacional planteada por la Asociación de maestros se había proyectado más allá del campo estrictamente educacional

²⁶³ Jacqueline Roddick, “The radical teachers...”, 210.

²⁶⁴ Jorge Rojas, *La dictadura de Ibáñez y los sindicatos (1927-1931)*, (DIBAM, Santiago, 1993), 105.

²⁶⁵ *Ibidem*, 104.

desde y para la comunidad. De esta manera, se complementaba con el resto de las propuestas sectoriales. De hecho, ésta había sido *la propuesta* consensuada por unanimidad (ver 1.2). Al haberse desperfilado el proyecto global, sin embargo, el proyecto educacional de la Asociación quedó aislado y sin posibilidad de proyectarse políticamente.

Capítulo 2

La política educacional de la Federación Obrera de Chile: las Escuelas Federales Racionalistas (1921-1926)

2.0 Introducción. La crisis de la ‘educación popular’ privada.

a) La educación popular privada de católicos y conservadores

Para la iglesia chilena las crisis de 1851 y 1859 no fueron más que la expresión clara y manifiesta de la decadencia de la sociedad liberal. Fue así como laicos y parte del clero (ambos alineados en las filas del Partido Conservador) volvieron sus ojos hacia el continente europeo y estudiaron cómo es que habían resuelto ellos la ‘cuestión social’ con el objeto de definir cuáles serían las estrategias para combatir las ideas “disolventes” y la propagación de la fe religiosa. Estas serían, básicamente, el patronato, el apoyo a ciertas leyes sociales y la educación. Hacia 1900 el catolicismo social ya formaba parte de la nueva identidad asumida por el catolicismo chileno.

Una pastoral publicada en 1877 por el entonces Cardenal Pecci (Arzobispo de Perusa) que protestaba contra las Escuelas Modernas de Economía Política, “infestadas de incredulidad” llamó poderosamente la atención. En ella se conjuraba a los Gobiernos y los Parlamentos para que “por medio de leyes” pusieran término a lo que llamaba “tráfico inhumano que se hacía con el trabajo de los niños”. Ahí se decía, por ejemplo, que el género humano vivía para satisfacción de unos pocos privilegiados. Dos años después, León XIII publicó la encíclica *Quod Apostolici*, contra el socialismo, al que calificaba de “mortífera pestilencia”, y el 15 de mayo de 1891 se publicaba la encíclica *Rerum Novarum*²⁶⁶.

Esta última representaba un esfuerzo de adaptación por parte de la Iglesia Católica al triunfo del modelo liberal, moderno y ateo. También implicó una toma de posición

²⁶⁶ Jorge Gustavo Silva, *Nuestra evolución político-social (1900-1930)*, (Santiago: Nascimento, 1931), 31

frente a los efectos sociales del capitalismo. Así, si de un lado condenó el socialismo reafirmando los valores de la familia, la propiedad privada y el reconocimiento de las desigualdades naturales entre los hombres, de otro llamó a organizar y masificar la caridad en “términos modernos”: es decir, organizar corporaciones de beneficencia, patronatos o círculos obreros bajo la tuición de la Iglesia.

El asociacionismo católico, sin embargo era ya antiguo en Chile. La creación de la Sociedad de Agricultura y Beneficencia en 1838, por ejemplo, había anticipado el movimiento catolicista social de principios del siglo XX. Bajo un espíritu cristiano, esta asociación había destinado sus esfuerzos en promocionar las ciencias, la artesanía y la educación popular. Lo mismo hicieron después, la Asociación de Señoras de la Caridad en 1842, la Cofradía del Santo Sepulcro fundada en 1845 y las Conferencias de San Vicente de Paul en 1852. Todas ellas se constituyeron en asociaciones cuya misión era el acercamiento a las clases pobres e impedir la expansión de las heréticas y disolventes ideas socialistas provenientes de Europa.

Bajo el nuevo impulso dado al asociacionismo católico por la *Encíclica* de 1891, la re-formulación (moderna) de la ‘caridad’ y la ‘justicia’ quedaría, prácticamente, en manos de las asociaciones de laicos, las que junto a los sacerdotes, eran las llamadas a “salvar a la patria y a la democracia” de la amenaza del socialismo. Se trataba de entrar a trabajar de lleno con los trabajadores, especialmente con los sindicatos. Pero sobretodo se trataba de acercar a las clases dirigentes con los obreros en un mismo fin común: propagar la doctrina cristiana de la fe. En suma, se trataba de “recuperar” a la clase obrera alejada por las doctrinas “disolventes” del socialismo y el anarquismo.

¿Cómo se realizaría tan magna tarea? Utilizando los mismos recursos asociativos pedagógicos de los promotores de “la doctrina enemiga”: Círculos de Estudios Sociales, Círculos Obreros, Patronatos Infantiles, Universidades Populares, Escuelas Nocturnas, Veladas y Conferencias. En los hechos, en su proceso de adaptación al “mundo moderno”, la Iglesia Católica había llegado tarde a responder a la crisis social producto de la industrialización y había llegado la hora de un “aggiornamiento”. Pero éste no podría

basarse en el combate “frente a frente” con los enemigos de la fe, sino que debía basarse en la recuperación de la confianza del desamparado, del trabajador, del excluido. Suavemente, dulcemente, dialogando, conversando, confraternizando. Tal como lo comentó en algún momento el órgano principal de los católicos: “ellos (los católicos), por desgracia, preocupáronse demasiado tarde de esta fuerza, de este movimiento obrero”, sin embargo, todavía era tiempo de poner manos a la obra: “detener el movimiento es cosa imposible, hay que ‘canalizarlo’”²⁶⁷.

El sacerdote, en esta tarea, tendría un rol esencial. A ella se refirió el Pdo. Daniel Merino en la Primera Jornada de los Directorios Eclesiásticos de Obras Sociales:

*El sacerdote lleva la alta dirección de los Patronatos... Nadie podrá desconocer los abundantes y magníficos frutos que estas instituciones van produciendo de año en año. Los Círculos de Obreros Católicos se hallan también bajo la dirección del sacerdote. Esta benéfica institución se propone dignificar y enaltecer el trabajo,... En las reuniones periódicas de los Círculos, se atiza el fuego de la caridad mutua entre sus miembros; se dan conferencias acerca de las virtudes propias del hogar, y de los vicios que deshonran a la naturaleza humana; **se inculca el respeto a las autoridades legítimas y se recuerdan los derechos del ciudadano, derechos que deben ejercitarse dentro de las leyes que tienden al bien común de la nación***²⁶⁸.

El conflicto social era ya una realidad, y para la Iglesia, contenía males y amenazas tanto para la sociedad civil como para la propia religión: había separado de la Iglesia a la población obrera y abierto un abismo muy difícil de salvar entre el sacerdote y los proletarios. Un intelectual conservador fue claro en graficar esta situación:

Se había alejado del templo la inmensa mayoría y casi la totalidad de la masa obrera de las grandes ciudades, y de los centros de la gran industria. La parte dirigente de la multitud obrera se había afiliado en asociaciones que abominaban la religión y el sacerdote y ejercían una presión, a veces irresistible, sobre los pocos proletarios que aun quedaban fieles a la religión de sus padres. Las clases obreras de hecho han conquistado, o conquistarán esa situación, sin que nadie se la otorgue y sin que nadie lo

²⁶⁷ La Revista Católica 476, 4 de junio de 1921: s/p.

²⁶⁸ “El sacerdote y el pueblo”, La Revista Católica 479 (1921): 92 (destacado es de la autora).

*pueda impedir. La cuestión no es saber si se concede, o nó, esa libertad al proletariado; sino si él la ha de obtener con nosotros, o contra nosotros*²⁶⁹.

Desde 1870 ya que los Círculos Católicos de Obreros y Patronatos habían intensificado sus acciones: de un lado, formando a los jóvenes católicos vinculados al Partido Conservador y de otro, “rescatando” a las familias obreras alejadas de la fe. La fundación del Círculo Católico de la Juventud Ilustrada (1870), del Patronato de la Infancia (1901), del Patronato de Estanislao de Ksota (1901), del Patronato de San Isidro (1908), del Patronato de la Sagrada Familia (1909) y del Patronato del Sagrado Corazón (1909) respondía a esta estrategia “recuperativa” de la fe²⁷⁰. Los estatutos de la Sociedad de Obreros San José (1883), por ejemplo, fueron claros en explicarlo. Esta se auto-proclamó como “sociedad religiosa de laicos”, “regeneradora de la clase obrera”, con características de “socorros y ayuda mutua” y proponiéndose “agrupar las clases trabajadoras, á fin de realizar en ellas las ventajas de una asociación bien ordenada, en que reinen la tranquilidad y el espíritu de unión, de igualdad y de fraternidad cristianas”. Entre sus objetivos educativos estaban, desde luego, “la ilustración de los socios en la doctrina católica” y la “fundación de escuelas nocturnas, para formar virtuosos cristianos, obreros honrados, buenos padres de familia é hijos amantes á sus padres y á su hogar”²⁷¹.

Las Conferencias fueron también muy eficaces en tales propósitos, tal como lo destacara *La Revista Católica*: “los frutos de estas conferencias se palpan ya: son muchos los que han abandonado las engañosas ideas socialistas, y muchos los que han entrado de lleno a la acción católica, única salvación de los obreros”. Se trataba de las Conferencias del Centro Social Católica Recoleta, y desde hacía más de un año que, domingo a domingo, con sacra constancia, sus miembros venían dando conferencias “religiosas, apologéticas y sociales” en los jardines de la Recoleta²⁷². Algo similar sucedía con el Centro Oratorio Popular “García Moreno”, conformado por “entusiastas jóvenes católicos” e “ilustrados obreros”, capaces de exponer “la verdad” y de defenderla de los ataques de sus

²⁶⁹ “La misión del sacerdote y la Acción Social”, *La Revista Católica* 540 (1924): 184-185.

²⁷⁰ William Thayer, *El Padre Hurtado y su lucha por la libertad sindical*, (A. Bello, Santiago, 2000), 61 y sgtes.

²⁷¹ “Estatutos de la Sociedad ‘Obreros de San José’” (1909), 5.

²⁷² *La Revista Católica* 516 (1923): 235.

enemigos²⁷³. O con “la nueva tribuna pública” del Barrio de San Alfonso en donde se exponían cuáles eran los fines de las tribunas católicas “que no son otros que la manifestación pública de la fe y la exposición de las salvadoras doctrinas sociales de la Iglesia, desconocidas por muchos y tergiversadas por sus enemigos”²⁷⁴.

Las Universidades Populares se convirtieron también en un espacio de debate doctrinario. Si éstas ya se habían levantado entre las organizaciones obreras y los estudiantes anarquistas de la Universidad de Chile, los Círculos Católicos también tendrían las propias. Es así que en 1922, una parroquia de Buin, gracias al apoyo de un grupo de jóvenes católicos de aquella ciudad y el aporte “desinteresado” de los empleados de la Caja de Ahorros, fundó la Universidad Popular Arturo Prat. Entre las cátedras que impartía estaban “contabilidad, inglés, taquigrafía, dibujo ornamental, castellano y matemáticas”. La *Revista Católica* había celebrado esta iniciativa pues contribuiría a “ilustrar al pueblo y a arrancarlo de los antros del socialismo revolucionario”²⁷⁵.

Ese mismo año había nacido la *Federación Chilena del Trabajo* con el objeto de lograr la “paz social dentro del mayor bienestar posible para todas las clases de la sociedad y especialmente para la clase obrera” y señalaba su oposición explícita a las doctrinas inadecuadas “del Comunismo, del Bolchevismo y el Socialismo; porque desconocen la Religión, la Familia, la Patria y la Propiedad, bases necesarias del bienestar individual y social, y propician la luchas de clases y la Revolución Social que no son sino nuevas y peores formas de tiranía”. La Doctrina de la Federación era el de “la Democracia Cristiana, que defiende los derechos y las reivindicaciones de la clase obrera sin violar los derechos de los otros y sin desconocer la ley natural y el respeto debido a la autoridad legítimamente constituida”. En forma colectiva e individual, sus miembros profesarían la Religión Católica, “creyendo en sus doctrinas y obedeciendo a sus jefes” pues “sólo esta religión proporcionaba las bases sólidas de una verdadera democracia”. Así, consideraba a la Familia “como una institución de Derecho Natural, anterior al Estado, superior en influencia moralizadora a cualquiera otra de las que tienen origen puramente natural”, a la Patria no solamente como “el suelo que nos vio nacer y la bandera que le sirve de símbolo,

²⁷³ *La Revista Católica* 521 (1923): 638.

²⁷⁴ *La Revista Católica* 531 (1923): s/p.

²⁷⁵ *La Revista Católica* 501 (1922): 156.

sino también la sangre que corre por nuestras venas, nuestros hijos y esposas,... y el genio de nuestra raza con sus héroes y grandes hombres,... la Religión y el Dios de nuestros padres” y a la Propiedad Privada como “el estímulo más poderoso para el trabajo y el más firme baluarte de la familia, y por lo tanto el factor más eficaz de la riqueza pública y del bienestar social”²⁷⁶. Para impedir la lucha de clases propició la formación de Tribunales de Conciliación y Arbitraje, y de Comisiones Mixtas (de patrones y obreros) que estudiaran las condiciones del trabajo y los medios para mejorarlas. Por eso abogó por la creación de Sindicatos de Oficios y Profesiones, los que “obtendrían su complemento y perfección con la organización de la sociedad entera en Corporaciones con representación en los poderes públicos”.

La Federación organizó su propia Universidad Popular (“León XIII”). Comenzó sus labores en mayo de 1922 en el local de la Federación de Obras Católicas en la calle Bandera 657, todos los días de 8 y media a 10 P.M. Entre la oferta de cátedras estaba la de Sociología, en la que se estudiarían las bases de la Economía Política y Social y “se darían a conocer las diferentes escuelas económicas y sociales, los grandes problemas obreros y sus soluciones más acertadas de acuerdo con los principios democráticos”; la de Historia General, dentro de la que se “daría a conocer sumariamente los distintos pueblos que han gobernado el mundo, los hombres que han dirigido a la humanidad, y muy especialmente el desarrollo de las diferentes tendencias y movimientos sociales”; la de Apologética, en la que se estudiaría “la personalidad de Jesucristo, la verdad indiscutible de su Religión y la influencia de la Iglesia en la formación y civilización de la humanidad” y la de Instrucción Cívica en la que se expondrían “la Constitución de la República, las diversas instituciones nacionales, los derechos de los ciudadanos en la sociedad y la manera cómo deben ejercitarse por los obreros en beneficio de las clases necesitadas”.

El discurso educacional de la Federación se basó en la necesidad de propagar los conocimientos de las clases cultas en la clase obrera, puesto que consideraba justo el deseo de éstos últimos por sentirse representados en el Parlamento por miembros de su misma condición social. Por ello era indispensable que el obrero ampliara sus conocimientos y se

²⁷⁶ *La Federación Chilena del Trabajo*, Declaración de Principios, 19 de abril de 1922, 1. Ver también *La Revista Católica*, 495 (1922): 476-478.

preparara para las luchas de la inteligencia. De lo contrario, harían “un triste papel” en un Parlamento compuesto por “los hombres más hábiles y preparados de un país”. No solo no sabrían hacer oír su voz, sino que “sería muy malo para el país tener a hombres tan poco preparados en el Gobierno”. Fue en este sentido que consideraron la instrucción del pueblo “uno de los medios más eficaces para alcanzar la prosperidad”²⁷⁷.

En esta verdadera “cruzada proletaria” los Círculos de Estudios ocuparon un lugar preeminente entre las estrategias pedagógicas destinadas a la clase obrera. De Europa se había importado el método de la “Acción Popular” de los católicos franceses, la que consistía en organizar a un “grupo escogido” mediante el que sería posible devolver al país la orientación católica social. En Chile, las organizaciones obreras llevaban ventaja en este tipo de metodología social, por lo que se optó por formar grupos bajo el nombre de Círculos. A través de éstos se congregarían “solamente los elementos mejores, ... entre la juventud, los más entusiastas y capaces” y sin distinción: los obreros, los universitarios, los empleados y los comerciantes. Su misión sería “formar los hombres de acción, los dirigentes de obras, los propagandistas competentes y celosos, que sean aptos para organizar y regir las organizaciones sociales e instituciones civiles de mañana”. En el caso de los obreros en cambio, el objetivo era “convertirlos en propagandistas, cuya necesidad en las ciudades y en los fundos, y en los centros salitreros y mineros, es hoy más que nunca reconocida como urgente e imperiosa ...”²⁷⁸.

En esta cruzada era la Juventud Católica la llamada a asumir un protagonismo “ilimitado” basado en la fe y en la voluntad cristiana:

*(y) es el joven católico quien con mayor base de éxito, más que el sacerdote, puede ir a predicar la verdad social católica, sin temor, si está bien preparado, de no poder demostrar que los causantes de la situación que se lamenta fueron los enemigos de la Iglesia, que al hierirla, hirieron al desheredado que bajo ella se cobijaba, y que hoy la apartan de la educación popular olvidando sus principios que son los únicos que podrían darle al pueblo la satisfacción de esas aspiraciones vagas e indeterminadas...*²⁷⁹

²⁷⁷ “Las Universidades Populares”, *La Federación Chilena del Trabajo*, 03 de mayo de 1922, s/p.

²⁷⁸ “Normas y modelo de Estatutos para Círculos de Estudios”, *La Revista Católica* 474 (1921): 656.

²⁷⁹ L. Pizarro, “Importancia de los estudios sociales”, *Revista de la Juventud Católica* 1 (1923): 53.

En la Cruzada por contrarrestar la propagación del ideario laicista y socialista, nació la Asociación Nacional de Estudiantes Católicos (ANEC) como una réplica de la anarquista Federación de Estudiantes de Chile (FECH). En un principio reunió a los estudiantes católicos de la Universidad de Chile y a los de la Universidad Católica de Santiago. Pronto se incluyeron bancarios y empleados de comercio. Esta organización recogió la experiencia de los Círculos de Estudios, también imitando a la Juventud Católica Francesa²⁸⁰.

Según sus mentores chilenos, ellos tuvieron como objeto “asegurar la formación de una elite dirigente que, gracias a su valor intelectual y moral, sea capaz de iluminar a las masas y encaminarlas hacia el bien”. Los Círculos de Estudio debían llevar como distintivos morales, “la práctica del sacrificio y de la abnegación cristiana, de la caridad ... (y) de la piedad”. La elite que componía un Círculo de Estudio debía “preparar y llevar a efecto una obra religiosa y social. Todas las causas hermosas y justas, la buena prensa, la lucha contra el alcoholismo, toda clase de organizaciones obreras, los patronatos, las obras espirituales, como los retiros, debían encontrar en el Círculo apoyo, abogados, modelos y auxiliares”. Al mismo tiempo de ser los mejores cristianos, los miembros de los Círculos “debían ser de una superioridad profesional incontestable. En esta forma el Círculo de Estudio sería un principio de vida”. Su razón de ser - analizaba un católico comprometido con este método de acción social católica - resultaba de una “necesidad”, producida, de un lado, “por la ignorancia profunda de las masas populares”, y de otro, “por la mentalidad de la juventud contemporánea, ávida de instruirse y de conocer por sí misma, y de los peligros a que están expuestas sus convicciones religiosas y sociales. Nuestros enemigos -proseguía- se esfuerzan en ganar a la juventud por medio de Círculos de Estudio, universidades populares, conferencias y otros medios de difusión de su ciencia (...)”²⁸¹.

Entre sus fines estaba el ‘individual’ (“preparar al joven en el conocimiento y práctica de su fe y de las cuestiones sociales”) y el ‘social’ (“formar núcleos de personas capaces de ilustrar al pueblo y dirigirlo con la palabra y el ejemplo”). No habían ni maestros ni discípulos: “todos se ejercitarán en el trabajo mental directo: aprenden a pensar, a expresar sus ideas con sencillez y claridad... se vinculan, se unen, se aprecian... se

²⁸⁰ Fernando Aliaga, *Itinerario Histórico de los Círculos de Estudios a las Comunidades Juveniles de Base*, (Santiago: Corporación, 1977), 43.

²⁸¹ P. Cisneros, “Los Círculos de Estudio I”, *Revista de la Juventud Católica* 5 (1923): 405-407.

preparan para la acción común”. La organización de su enseñanza constaba, formalmente, de tres etapas: un curso inicial, en el que se enseñaba de una forma “clara, sucinta y metódica”, y en el que se estimulaba sobretodo “la espontaneidad, la camaradería”. Luego un curso medio que era el “más delicado y precioso” con textos directivos de “enseñanza religiosa fundamental apologética”, de “cuestiones sociales”. En esta etapa debía despertarse el espíritu analítico e iniciar a los jóvenes en el “estudio del adversario: sus escritos, diarios, revistas, etc.”. Se iniciaba a los jóvenes en el “aprendizaje de la acción social por medio de encuestas”. Estas consistían en la “averiguación y constatación de un hecho o situación social o gremial concreto, realizada por miembros del Círculo: por ejemplo: trabajo de menores en las fábricas, salarios, habitaciones obreras, de las fábricas...”. La tercera y última etapa comprendía “el desarrollo y amplificación de los medios prácticos iniciados en el anterior, con un criterio y mentalidad superiores”²⁸².

Además de confirmar su conservadurismo valórico y enfatizar una línea doctrinal basada en el asociacionismo católico en torno a la beneficencia (que en Chile había dado ya su primero pasos hacia la década de 1830), la *Encíclica* de 1891 al legitimar la defensa social y política de los oprimidos, permitió, entre otras cuestiones- que se consolidara una tensión interna en la Iglesia chilena pues, “mientras algunos sacerdotes hicieron una lectura de la encíclica desde el principio teológico de la caridad, otros, en cambio, la hicieron desde el prisma oligárquico”²⁸³.

b) La educación popular de la acción social cristiana

El asociacionismo católico no había sido interpretado igual por todos los sacerdotes de la época. Hubo quienes la basaron en un compromiso con la caridad y la justicia social, frente a la otra que implicaba la consolidación del orden social basado en la desigualdad. Así, algunos sacerdotes se acercaron “demasiado” a los sectores obreros, de tal forma que comenzaron a denunciarse “ciertas desviaciones”. Tachados como “socialistas y

²⁸² *Revista de la Juventud Católica* 10 (1924): 287-290.

²⁸³ Gabriel Salazar, “La gesta profética de Fernando Vives, S.J., y Alberto Hurtado, S.J. Entre la espada teológica y la justicia social”, Simón Collier et al., *Patriotas y Ciudadanos*, (Santiago: CED, 2003), 149.

revolucionarios” o “pusilánimes y faltos de celo”, se los acusó como los “grandes culpables de que se esté envenenando el alma del pueblo con las doctrinas comunistas”²⁸⁴

Entre éstos se levantó la figura del Padre Fernando Vives (maestro del Padre Alberto Hurtado) quien orientó su acción social hacia la potenciación de los Círculos de Estudio. Los orientó de tal forma que, junto con expandir el cristianismo, debían recoger de modo más específico y directo la naturaleza secular de las *necesidades* de los pobres y los trabajadores. Así, el objetivo estratégico del apostolado del padre Vives se desviaba en varios grados de la tradicional “línea arzobispal y oligárquica”, llegando incluso a colocarse muy cerca de la trinchera opuesta²⁸⁵.

Para Vives, un aspecto fundamental de aquellos espacios pedagógicos era el de buscar la justicia social por sobre los partidos políticos, pues ellos dividían a los obreros para buscar sus propios intereses. En palabras de uno de los jóvenes de aquella época, Clotario Blest (futuro dirigente sindical obrero), “Vives formaba Círculos muy pequeños, de no más de 9 a 10 personas, ... antes de comenzar a conversar de la actualidad, del sindicato, del gremio, etc. se leía un capítulo del Evangelio, y se comentaba y se sacaban conclusiones”²⁸⁶.

Los testimonios dan cuenta de que no todos los Círculos de Estudio tuvieron el mismo carácter, identidad y objetivo. Mientras que para el Padre Vives todo el sentido estaba en su carácter “plurisocial”, existían otros que pensaban que el Círculo ideal era aquél que, en lo social, fuera “perfectamente homogéneo”, es decir, “que se compusiera de jóvenes que tuvieran unas mismas necesidades, aspiraciones, dificultades, y recursos intelectuales y morales; (pues) se avanzaría así más ligero y con mayor seguridad en la obra, pero este es el ideal”²⁸⁷.

Las ideas de Vives le valieron su destierro en 1913. Dos años después regresó a trabajar como asesor de las Congregaciones Marianas y en algunos otros Círculos de Estudio. Ello provocó gran impacto en los jóvenes, pero también en las jerarquías eclesiásticas. Organizando la Semana Social en Iquique -como parte de las actividades

²⁸⁴ *La Revista Católica* 499 (1922): 797.

²⁸⁵ Gabriel Salazar, “La gesta profética de Fernando Vives, S.J., y Alberto Hurtado, S.J...”, 160.

²⁸⁶ Fernando Aliaga, *Itinerario Histórico de los Círculos de Estudios...*, 36

²⁸⁷ P. Cisneros, Los círculos de estudio II, *Revista de la Juventud Católica* 6 (1923): 493.

obligatorias de los Círculos-, fue nuevamente desterrado en 1916. Esta vez sería hasta 1931²⁸⁸.

El “a-partidismo” y “obrerismo” de Vives había provocado la furia de la oligarquía atrincherada en el Partido Conservador y en la Jerarquía Eclesiástica. Tenían razón: el impulso asociacionista que le imprimió el Padre a la lucha cristiana por la justicia social, a través no de la “confrontación”, sino de lo que ellos mismos denominaron la “penetración sindical”, se concretizó en la creación de varias organizaciones sindicales de carácter católico. Al poco tiempo, algunas de ellas pasarían a transformarse en las más destacadas enemigas de los católicos críticos del Padre Vives. Fue lo que sucedió con la Federación Obrera de Chile después de 1919 (de origen católica y conservadora desde su fundación en 1909).

c) La educación popular privada de los liberales

Mientras para los conservadores la “cuestión social” obedecía principalmente al avance del anticlericalismo, con el consiguiente retroceso de la actitud de resignación que había marcado el carácter de los sectores de trabajadores rurales, para la coalición liberal, fue preponderante la carencia de capacidad y adiestramiento de los trabajadores para el desarrollo industrial nacional. La instrucción técnica entonces, se convertía en el único remedio tanto para el despegue de la industrialización interna como para los males y las amenazas sociales que conllevaba el avance del progreso: el avance de las “ideologías perniciosas y disolventes”. Intelectuales, políticos y empresarios apoyaron el establecimiento de escuelas técnico-profesionales y también la instrucción pública obligatoria y gratuita (los mismos que durante toda la segunda mitad del siglo XIX apoyaron o colaboraron al levantamiento de Escuelas de Artesanos). Ejemplo de ello es el llamado que hace Darío Salas a través de su texto “El Problema Nacional”, en el que además de proponer sólidos argumentos y propuestas para reformar la enseñanza, realizó

²⁸⁸ Fernando Aliaga, *Itinerario Histórico de los Círculos de Estudios...*, 36-37.

un explícito llamado a los patrones "a cooperar con la educación de sus obreros y empleados para su propio beneficio"²⁸⁹.

En un Informe preparado en 1922 con el objeto de crear una Escuela Industrial para Proletarios en Antofagasta, se señalaba la conveniencia de implantar un sistema especial de enseñanza que, junto con “preparar en las industrias a los hijos de los trabajadores”, permitiera a los artesanos adultos “perfeccionarse en sus oficios dentro de un concepto de estética y de ciencia, dirigir a altos fines humanitarios su moral, abrir su inteligencia y adquirir la certidumbre de que son factores valiosos del desenvolvimiento económico del país”. En lo que atañe a la enseñanza moral se indicaba la instrucción cívica o cultura moral que traería “enormes beneficios a las clases trabajadoras y a nuestra cohesión republicana” puesto que las costumbres de las familias proletarias norteñas, más que las del Sur, tenían “por causas que son del conocimiento público” un carácter “nómada, imprevisor y nada propenso al ahorro; los hogares, en un subido porcentaje, se forman fuera de la ley, y el mal ejemplo cunde y se refleja indeleblemente en las costumbres”²⁹⁰.

Entre otras cosas, la escuela-taller difundiría rudimentos de instrucción general preparándolos en la confección de artículos de fácil e inmediata venta. Trabajos en madera, (carpintería, ebanistería y sus derivados), en metal (Hojalatería, gasfitería, cerrajería, herrería, mecánica), Tapicería (Decorado y sus derivados), Trabajos en cuero (Encuadernación, repujado y marroquinería), Electricidad (Instalaciones de luz y fuerza, construcciones y reparaciones), Industrias Textiles (Cestería, con enseñanza técnica y práctica de las fibras y materiales de esta industria), Artes Gráficas (Imprenta, fotografía y fotograbado) y Zapatería²⁹¹. Se esperaba que la experiencia fuera financiada principalmente con el pago de un día de salario al año, además de la ayuda de los empleados que simpatizaran con la escuela, en forma idéntica a la de los obreros. Además se precisaría ayuda fiscal, ayuda municipal, ayuda particular y otras entradas generadas por los talleres de la escuela.

²⁸⁹ Darío Salas, *El Problema Nacional*, (Santiago: Universitaria, 1917), 39 y 47. Iván Núñez, *Educación Popular y movimiento obrero: un estudio histórico*, (Santiago: PIIIE, 1982), 11.

²⁹⁰ Clara Mardones de Mauret, “Informe acerca de la organización de una Escuela Industrial para Proletarios”, (Santiago: “El Globo”, 1921), 5.

²⁹¹ Clara Mardones de Mauret, “Informe acerca de la organización...”, 6 y 13.

Entre otras experiencias educativas liberales en la misma líneas estuvo la de la Escuela para Obreros “Benjamín Franklin”. Según lo estipulaba el artículo 1 de sus estatutos, la Sociedad “Escuelas Nocturnas para Obreros”, fundada en Santiago el 14 de agosto de 1901, tenía por objeto “difundir la instrucción i educación en las clases obreras”²⁹². Entre 1915 y 1917, habían formado parte de su Directorio hijos de ilustres figuras del mundo liberal tales como Luis y Arturo Matte Larraín, Arturo Alessandri Rodríguez, Ismael Edwards Matte y Eduardo Morel Herrera. Según lo señala la memoria de la Sociedad del año 1917, la Escuela Benjamín Franklin funcionó durante 124 noches, su matrícula total fue de 143 adultos y 60 niños, siendo la “final efectiva” de 68 adultos y 31 niños. Al año siguiente, la matrícula total había descendido a 94 alumnos siendo la “final efectiva” de 49.

La memoria también señalaba que desde su fundación la “Sociedad Escuelas Nocturnas para Obreros” tuvo como primordial aspiración material, la de poseer un edificio propio y adecuado, en el cual poder realizar sus labores educacionales, pero que no había sido una empresa fácil juntar los fondos necesarios entre solo jóvenes universitarios. Solo en mayo de 1915, el Presidente de la Sociedad (Luis Matte) firmaba las escrituras de compra de dos pequeños sitios (en la calle López esquina Pinto). El predio cubría una superficie de 434 metros cuadrados satisfaciendo las exigencias que requerían su principal propósito pues se ubicaba “en un barrio compuesto en su inmensa mayoría, por no decir en su totalidad, de habitaciones obreras” al mismo tiempo que era de fácil acceso desde los barrios centrales²⁹³.

La organización y administración de la Escuela es muy bien descrita en la Memoria de 1921: un Director, Inspectores, Profesores y Ayudantes. Además se nombraron dos encargados: uno de la Junta de Vigilancia y otro de las Comisiones Escolares. Según lo estipulaba el Reglamento orgánico, el Director era “la mas alta autoridad ejecutiva dentro de la Escuela, i tanto el personal como los alumnos, le deben respeto i subordinación completos en todo aquello que, por ser del servicio, o relacionarse con él, esté bajo su control o dirección”. Eran de su especial incumbencia, todo lo que se relacionaba con el

²⁹² “Memoria de la Sociedad Escuelas Nocturnas para Obreros (1915-1916)”, (Santiago: Universitaria, 1917).

²⁹³ “Memoria de la Sociedad Escuelas Nocturnas para Obreros...”, 1917, 37.

orden y la disciplina de la Escuela. Se estipulaba, así mismo, la sanción a los profesores que no asistieran puntualmente a sus clases “i la infraccion a ella, hace que de hecho cesen en sus funciones”²⁹⁴.

Señalaba además que la Comisión de Veladas había trabajado activamente durante todo el año 1920, llegando a darse una conferencia a cargo del Presidente electo de la República el Sr. Arturo Alessandri, quien había disertado sobre el problema del alcoholismo y la cuestión social. Entre los números habidos podían encontrarse “de música, canto, declamacion, biógrafo y comedias”. Y las conferencias organizadas hasta ahora habían tratado sobre los siguientes temas. “cuestión social”, “alcoholismo” y “carestía de la vida” en el área social; “El problema de Tacna i Arica”, “Toma del Morro de Arica” y “El combate de Iquique” en el rescate del nacionalismo, “El ahorro” en lo económico, Conflictos del capital i el Trabajo, en lo laboral, “El cohecho” y “El maximalismo” en lo político y “La Tuberculosis” y “Las enfermedades venéreas” en lo higiénico-sanitario²⁹⁵.

La Memoria de 1926 denotaba ya una organización mucho más compleja que en los años anteriores. De hecho ya se hablaba de cambiar los profesores voluntarios por profesores y profesoras normalistas, restringiendo el trabajo de los primeros a dar clases de Higiene, Educación Social y algunas Lecciones de Cosas, y reubicándolo en actividades relacionadas con labores de “acercamiento social”, tales como visitas domiciliarias, charlas familiares, conferencias, dispensarios, ahorro y otros servicios de Escuela²⁹⁶.

²⁹⁴ “Memoria de la Sociedad Escuelas Nocturnas para Obreros (1919-1920)”, (Santiago: Universitaria, 1921).

²⁹⁵ “Memoria de la Sociedad Escuelas Nocturnas para Obreros”, 1921.

²⁹⁶ “Memoria de la Sociedad Escuelas Nocturnas para Obreros, (1924-1925)”, (Santiago: “La Unión”, 1926)

La Sociedad de Artesanos de Talca también fundó una Escuela con objetivos similares. Había nacido “pobre, alentada por un puñado de hombres de trabajo” en 1906 con el objeto de “propender a la cultura intelectual i moral de sus miembros i del pueblo” y pensando en que “la ilustracion en el obrero es el remedio mas eficaz para sacarlo del estado de postracion en que vive, i que el libro i los sabios consejos de los maestros los harán mas felices i mas aptos para cumplir sus deberes i ejercitar sus derechos como hombres i como ciudadanos”²⁹⁷.

La matrícula final de 1907 había sido de 118, pero la media anual solo de 41, mientras en 1908 había sido de 215 y la media anual de 64. Los gastos de la Escuela durante el primer año, se costearon con una subvencion municipal de 600.00 pesos, una donacion de 100.00 pesos “debidos a la jenerosidad del diputado de la provincia don Samuel González Julio” y el resto con fondos de la sociedad. Esta Escuela, así como la mayoría de su tipo, también servía de espacio para la realización de una actividad muy común del período: las conferencias benéficas. Entre los temas que se disertaron estuvo Cosmografía, Patrotismo, Hidrójeno, Oxígeno i Respiracion, La toma de la Bastilla, Astronomía, La vacuna, El ahorro, Higiene de la piel²⁹⁸.

La promoción del ahorro, la higiene y el conocimiento de la legislación vigente (sanitaria, laboral y electoral) en el mundo obrero fue para muchas de estas sociedades un objetivo de primer orden. Tanto así que además de charlas, se estimuló por ejemplo, el ahorro a través de la realización de experiencias concretas tales como el establecimiento de Cajas de Ahorro para los alumnos. La Sociedad de Artesanos de Talca, con el fin de darles facilidades para que puedan hacer economías i como un medio de retenerlos en las aulas, la Sociedad les abonaba, por las imposiciones anuales que practicaban, un 5% de interes “que, unido al 6% que da la Caja Nacional hace un interes total de 11% que ganan los imponentes”²⁹⁹.

Muchas de estas Sociedades también, adhirieron al Congreso Social Obrero. En el caso de la Sociedad de Talca, esta había participado de su última Convención anual, gracias a que “el Gobierno proporcionó pasajes de ida i vuelta”. Entre las recomendaciones que

²⁹⁷ “Memoria anual de la Sociedad de Artesanos de Talca de 1908”, (San Javier: La Estrella, 1909).

²⁹⁸ Ibidem, 1909, 11-12.

²⁹⁹ Ibidem, 1909, 12.

surgían de estas Convenciones podían encontrarse cuestiones como la petición al Gobierno del establecimiento de un Banco Obrero, de una mejor remuneración del preceptorado, de celebrar una gran Exposición Obrera en Santiago, en conmemoración del centenario de la Independencia; la libertad de la mujer en asuntos sociales, velar por el estricto cumplimiento de la ley de alcoholes y establecimientos de Sociedades Corporativas de consumos.

Otras Escuelas Nocturnas como la Nocturna Industrial “Sociedad y Trabajo” indica una matrícula 276 alumnos para 1923, y señala que el número de retirados durante ese mismo año alcanzó los 185 alumnos, contando una asistencia media de 105 alumnos³⁰⁰. Las Escuelas Nocturnas para obreros, la “Sarjento Aldea” y la “Manuel Barros Borgoño” ubicadas en Av. Rosario 964 e Independencia 1980 respectivamente, pertenecían ambas a la Sociedad de Instrucción Popular (fundada el 27 de octubre de 1895 y autorizada por Decreto Supremo N° 3428, 31 de diciembre de 1897). De acuerdo a la Memoria que informa sobre su existencia (1921), es posible obtener una síntesis sobre el fracaso de su plan educacional, así como de su impacto en la población destinataria: las familias obreras. La labor educacional desarrollada por el profesorado de sus escuelas, salvo una sola excepción, no había dejado satisfecho al Directorio. Por el contrario, “su desidia i falta de entusiasmo para el trabajo, contribuyó a que en los exámenes, pudiéramos apreciar deficiencias graves que menoscaban los fines que nos hemos propuesto. La preparación obtenida por los alumnos ha sido deficiente,...)”³⁰¹. A pesar de lo anterior, se destacaba la realización de un campeonato deportivo en el que los obreros habían puesto “de relieve la virilidad de nuestra raza”, constatando que si estos torneos deportivos se extendieran a todas las organizaciones obreras “tendríamos en nuestra clase trabajadora, hombres sanos i robustos”³⁰².

En la memoria del primer año de funcionamiento de la Sociedad Protectora de Instrucción Escolar de Tacna se indicaba que el origen de la iniciativa había germinado entre “varios amigos de esta ciudad”. Formaba parte de una idea levantada en honor al

³⁰⁰ “Memoria de la Sociedad de la Igualdad y Trabajo presentada a la Junta General Extraordinaria de 7 de enero de 1923 por el presidente Félix Lopez”, (Santiago, 1922)

³⁰¹ “Sociedad de Instrucción Popular, 25ª Memoria Anual, (leída en la Junta Jeneral de 20 de abril de 1921)”, (Santiago: 1921), 4.

³⁰² *Ibidem*, 5.

“bien popular”, “al progreso” y de “amor al pueblo”. Su primera reunión se había realizado en agosto de 1915 en un local “consagrado de antemano a la enseñanza”: la escuela No.6 de Hombres. La fundación de la Sociedad y la Escuela -que llevaba su mismo nombre- obedecía a la constatación de “la precaria i difícil situacion porque atraviesa hoi el proletariado de la ciudad de Tacna... el que por la carencia de recursos no envía sus hijos a la escuela”³⁰³.

El principal objetivo de la Sociedad era el de “propender exclusivamente a la instruccion del pueblo... (colaborando) en la obra del Gobierno para *ayudarla i completarla*”. Su plan de trabajo consistía en la creación de escuelas nocturnas para “esos niños rezagados i débiles” y los adultos analfabetos de la ciudad. También se señala la apertura de una Biblioteca Popular, la formación de una brigada de Boy-scouts y el establecimiento de una Colonia Escolar de Vacaciones³⁰⁴.

El carácter de la enseñanza fue definida como “esencialmente práctica y racional”. Abriría cursos de alfabetización (para los analfabetos) y cursos de Aritmética Comercial y de idiomas -francés e inglés- (para los más adelantados). El salario del preceptor y ayudante sería exigüo y sería financiado con los mismos aportes de los socios, por lo que la motivación principal debía ser el “cariño y la caridad”³⁰⁵.

Las estrategias educativas organizadas y gestionadas por las jerarquías de la iglesia católica y los grupos liberales inquietos por la ‘cuestión social’” se caracterizaron por su carácter jerárquico, verticalista, moralista y sexista³⁰⁶. La excepción la constituiría el inicial movimiento social cristiano promovido por el Padre Fernando Vives y proseguido más tarde por su discípulo el Padre Alberto Hurtado, quienes tendieron a diferenciar sus ideas educacionales de las anteriores³⁰⁷. El propósito era, para todos, detener el avance de la

³⁰³ “Memoria del primer año de trabajo de la Sociedad Protectora de Instrucción Escolar de Tacna”, 1916, 7.

³⁰⁴ *Ibidem*, 12-13.

³⁰⁵ “Memoria presentada por su presidente a la Sociedad Protección Mútua “26 de mayo” de Tacna (fundada el 5 de mayo de 1910)”, (Tacna: 1922), 11.

³⁰⁶ De las fuentes estudiadas (boletines, publicaciones periódicas y prensa) que daban cuenta de la composición de sus directorios prácticamente no aparecen mujeres.

³⁰⁷ Ambos, especialmente el Padre Hurtado entendió que su responsabilidad era el comprometerse y comprometer a los cristianos en un proceso de cambio social iluminado por el Evangelio. Consideraba que este cambio debía iniciarse “en y desde las personas, abarcando sus formas de relación con Dios como padre y

movilización popular e integrarlos al sistema político y económico. Para todos fue importante también canalizar, conducir o simplemente, detener, el descontento cada vez más articulado y organizado. Conformaron, todas ellas, una red instruccional de experiencias aisladas sin mayores conexiones entre sí y sin mayor impacto como dieron cuenta las propias autoridades educativas de la época. Según se dijo, ninguna de ellas superó su condición de “anexo” al proyecto educacional estatal. Para 1911, en materia de Educación de Adultos, no habían más que 55 escuelas nocturnas particulares (con una asistencia de 4.795 alumnos) sostenidas por instituciones religiosas o filantrópicas de obreros y estudiantes, 25 o 30 fiscales (anexas la mitad de ellas a las escuelas normales y las otras a escuelas públicas) y 8 municipales (costeadas por las Municipalidades de Concepción y de Iquique). En conjunto, no alcanzaban a cubrir la enseñanza de 15 mil adultos, es decir, “ni una centésima parte de los que con urgencia la han menester”³⁰⁸. Fue la constatación colectiva de esta situación la que pesó al momento de articular el “gran consenso nacional” a favor del Estado Docente. Y fue así como también vio la luz en agosto de 1920 la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria³⁰⁹.

d) La crisis, la crítica y el debate historiográfico

Frente a la Ley de Instrucción Obligatoria, los “beneficiarios” (los sectores populares) reaccionaron distinto a lo esperado. Si bien en un principio prácticamente nadie se opuso a ella -incluso había sido promovida desde las organizaciones populares como “la vía” para superar la crisis social-, muy rápidamente se volvió blanco de una crítica mucho más relacionada con la desacreditación global de la clase política y la falta de voluntad para concretizar una legislación social apropiada.

Los maestros normalistas, por ejemplo, decidieron criticarla exigiendo a cambio una reforma hecha por ellos mismos (ver capítulo 1). Otros en cambio, no solo se limitaron a criticarla sino llevaron a la práctica experiencias pedagógicas de naturaleza distinta a las

con su prójimo como sus hermanos”, en, Andrés Guzmán, Cecilia Ramírez, “El pensamiento educacional del padre Alberto Hurtado en el contexto de las ideas educacionales en Chile durante la primera mitad del siglo XX. Un primer avance”, *Boletín de Investigación Educativa* 16 (2001), 19. Ver también, Gabriel Salazar, “La gesta profética de Fernando Vives, S.J., y Alberto Hurtado, S.J....”.

³⁰⁸ Darío Salas, *Sobre educación popular* (Universitaria, Santiago, 1913), 22

³⁰⁹ Este proceso es tratado con mayor detalle en la introducción al capítulo 1.

estatales, liberales y/o católicas privadas³¹⁰. Demostraron, desde su condición de exclusión, la posibilidad de construir una experiencia pedagógica diferente, cultural y socialmente distintiva. De todas las experiencias, la que adquirió mayor relevancia en relación a su sistematicidad, orgánica y crítica a la educación oligárquica provino, paradójicamente, desde una de las organizaciones sindicales instaladas por los esfuerzos integracionistas más conservadores: la Gran Federación Obrera de Chile (FOCH).

Existe cierta tendencia historiográfica que a partir de la década de 1980, y como una forma de contrarrestar la visión marxista clásica de los historiadores Hernán Ramírez Necochea, Luis Vitale y Julio César Jobet (centrada en el estudio del movimiento obrero y en la contradicción capital-trabajo) ha vuelto a re-categorizar a este ya clásico sujeto de estudio de principios del siglo XX. En su empeño por renovar hipótesis y plantear nuevas preguntas, esta corriente tendió a definirlo como un sujeto colectivo a-crítico (en tanto reproductor de los ideales de la clase dominante tales como el moralismo, el puritanismo y el ilustracionismo), más bien conciliador con la clase política, y de escasa relevancia numérica, y por lo tanto, poseedor de un discurso crítico de escaso impacto político.

Es lo que postulan, por ejemplo Julio Pinto y Verónica Valdivia en su texto “¿Revolución Proletaria o querida chusma?...”. Con el objeto de contrarrestar la tesis de la existencia de un vínculo mecánico entre la condición obrera y la adscripción a propuestas de orientación revolucionaria, plantean que una vía de politización igualmente relevante a ésta fue la adscripción de los sectores populares, especialmente en el norte salitrero, al alessandrismo. A partir de este planteamiento, se preguntan: “¿hasta qué punto fue la politización ‘rupturista’ o ‘autónoma’ un factor significativo en la historia popular de la época?”³¹¹. Los autores sostienen como hipótesis que la adhesión popular al alessandrismo se logró gracias a su rol mediador entre la clase patronal y los trabajadores. Postulan que la política de Alessandri estuvo más bien orientada hacia el refuerzo de la paz y la estabilidad

³¹⁰ Acerca de los distintos significados de ‘instrucción’ para las sociedades liberales-artesanales de carácter mutual y para las sociedades obreras más críticas y politizadas, como aquellas vinculadas a la figura de L. E. Recabarren, ver, Eduardo Devés, “Orígenes del socialismo chileno”, *Cuadernos Hispanoamericanos* 453, (1988): 33 y siguientes.

³¹¹ Julio Pinto, Verónica Valdivia, *¿Revolución proletaria o querida chusma? Socialismo y Alessandrismo en la pugna por la politización pampina (1911-1932)*, (LOM, Santiago, 2001), 7.

social a través de su intervención ante el estamento patronal, por ejemplo, ante la Asociación de Productores del Salitre. Los autores destacan el hecho de que Alessandri presionó por la creación y mantención de escuelas primarias dentro de las oficinas de esta Asociación, como “una muestra de una intención real por parte del Estado en materia de apoyo a los más pobres”³¹². Los conocidos eventos represivos de su gobierno (La Coruña, Juicio a los Subversivos, etc.) en cambio, habrían formado parte de un “expediente transitorio”, “ocasionales exabruptos” o una “lamentable perturbación” en el diseño más global de apertura hacia el mundo popular³¹³. Los autores concluyen que la adhesión popular al alessandrismo se explica por “el sentimiento de dignidad devuelto a los más pobres”, reconociéndose éstos “como una parte reconocida del cuerpo social”, con “derechos garantizados” y la posibilidad de “cooperar en la elección de las autoridades”, quitándole al Estado su carácter oligárquico y excluyente. El triunfo numérico de la adscripción de los trabajadores salitreros a la opción alessandrista obedecería, según los autores, al alejamiento de las organizaciones políticas revolucionarias de sus bases sociales al promover la “regeneración del pueblo”, cultivar un ideal de “obrero ilustrado” a través de un proceso muy similar al de la “conversión”, “contradiendo, con su doctrina, actitudes muy arraigadas en la cultura popular como es la religiosidad y el patriotismo”. En cambio, el alessandrismo “aceptaba y reconocía a los actores populares tal como ellos realmente eran” como seres de “carne y hueso”³¹⁴.

En esta misma línea, a partir de una revisión de la prensa obrera de principios de siglo, Tomás Moulián e Isabel Torres proponen que “tanto el discurso de la *intelligentzia* como el de los dirigentes obreros, aparecen inmersos en una misma sensibilidad, la racionalista, en la cual la educación es el punto clave”. Tales similitudes, concluyen los autores, se darían en el “orden ético”, por ejemplo “en la tendencia moralista” o “en la visión de la política” en las que primaría una idea común sobre el “fin de una época” o un “consenso de crisis”. Según los autores, las diferencias entre uno y otro, se aprecian solo en torno a las significaciones dadas sobre dicho consenso, pero dentro de un “espacio

³¹² Julio Pinto, Verónica Valdivia, *ibidem*, 147.

³¹³ Julio Pinto, Verónica Valdivia, *ibidem*, 149-150.

³¹⁴ Julio Pinto, Verónica Valdivia, *ibidem*, 155 y sgtes.

común”³¹⁵. La “importancia dada al conocimiento”, el “ideal moral ascético”, el “anti-alcoholismo”, la “pedagogía del temor”, el obrero como “jefe de familia”, la “crítica a la prostitución y a las fiestas”, así como la carencia de textos referidos a la mujer, se debería al “desconocimiento de la realidad de los sectores más pobres”, es decir, “de una típica situación de distancia entre dirigentes y base”, de la “expresión del carácter hegemónico de la cultura de la clase dominante” y de “las aspiraciones de una elite artesana, de la que el movimiento obrero ha heredado mucho de sus valores, entre ellos la pasión por el conocimiento y la fe en su capacidad redentora”³¹⁶.

Juan Carlos Yáñez, por su parte, sostiene que a la presencia de un discurso marcadamente revolucionario entre los sectores asalariados organizados, debe oponerse una práctica política que supuso, al largo plazo, el reconocimiento del sistema político y la creación de “puentes” con el Estado³¹⁷. Yáñez define como “práctica de conciliación” el hecho de que el movimiento popular-obrero haya desarrollado una cultura reivindicativa más bien basada en la elaboración de propuestas que de demandas. La madurez discursiva de los líderes, las huelgas organizadas, la legislación social aprobada en el período 1887-1924, solo mostrarían los *grados de institucionalización* (no revolucionarios) alcanzados por el movimiento popular-obrero. Por otro lado, sostiene que el hecho de que estas propuestas no fueran incorporadas, era más bien responsabilidad “del sistema” que de la “clase política”. La “práctica de conciliación”, de un lado, y los niveles de “institucionalización” logrados por el movimiento popular, de otro, demostrarían en este sentido, un “repliegue en la vocación represora del Estado” y el reconocimiento por parte de éste hacia las “demandas obreras y sus organizaciones como legítimas”. La conclusión del autor es que las conquistas laborales, así como los mayores grados de libertad y participación de los sectores populares en la política, se debieron “querámoslo o no, a la intervención de la elite”³¹⁸.

³¹⁵ Tomás Moulián, Isabel Torres, “Concepción de la política e ideal moral en la prensa obrera: 1919-1922”, Documento de Trabajo 336, (Santiago: FLACSO, 1987), 8-9.

³¹⁶ Tomás Moulián, Isabel Torres, *ibidem*, 64-65.

³¹⁷ Juan Carlos Yáñez, Discurso revolucionario y práctica de conciliación. Notas sobre el movimiento popular-obrero: 1887-1924, *Boletín de la Academia Chilena de la Historia* 112 (2003): 326.

³¹⁸ Juan Carlos Yáñez, Discurso revolucionario y práctica de conciliación..., 366-367.

En una línea similar a la anterior, el texto de James Morris explica la radicalización del movimiento obrero en Chile a principios del XX, señalando la “incultura” y el “alto analfabetismo y resentimiento social” que “hizo permeable” a los trabajadores de la hacienda a las ideologías extremistas y la violencia. La actitud racista de la clase alta chilena, traducida en una escasa oferta de instrucción formal, hizo sumirse al trabajador en la “incultura” e “inmadurez”, lo que lo llevó a “cambiar el amo-patrón” por el “amo-ideología revolucionaria”, pero no a pensar por sí mismo³¹⁹.

A pesar de la pertinencia de muchos de los análisis que ofrece de la antigua clasificación basada en lo heroico y redentor del movimiento de asalariados de principios del siglo XX, esta corriente crítica ha tendido a perpetuar un pensamiento muy arraigado en la tradición liberal chilena y que es el de tender a absolutizar la figura del “asalariado manual” como un sujeto carente de agencia, incapaz de elaborar un proceso de reflexión propio, sobre el que habrían operado diferentes tramas discursivas externas a él, encapsulando su capacidad crítica y de auto-gestión hasta tal punto de que habría tenido que limitarse a optar por una u otra alternativa de politización: el anarquismo, socialismo o anarquismo, o bien, el alessandrismo. Tras estas tesis queda absolutamente desechada la posibilidad de que a partir de las corrientes de pensamiento que circularon en la época, haya podido darse la oportunidad de elaboración de un pensamiento propio.

Teniendo en cuenta las especificidades y aportes que cada uno realiza, los cuatro textos citados, entre otros, mantienen una línea discursiva común: definir al movimiento popular y asalariado como un sujeto colectivo “a-crítico”, “sin identidad”, “conciliador y pasivo”, impedido de generar un discurso o práctica crítica independiente de sus “amos patrones” : el socialismo, el populismo, el anarquismo o el catolicismo. Por el contrario, el carácter crítico del discurso contestatario de los sectores medios y populares movilizados se encontraría tan permeado del ideal moralista socialista, liberal o conservador que se habría visto sofocado antes de iniciar algún discurso o práctica crítica frente al modelo excluyente que denunciaron.

³¹⁹ James Morris, *Las elites, los intelectuales y el consenso. Estudio de la Cuestión Social y del sistema de relaciones industriales de Chile*, (Pacífico, Santiago, 1966), capítulo 4.

Finalmente, ninguna de estas argumentaciones -que pretendieron superar al esencialismo marxista que pensaba los movimientos populares de principios de siglo como un bloque externo a la cultura liberal de la época- termina contraponiéndose a la corriente historiográfica que proponen superar. En efecto, los textos de las décadas anteriores (a los que se buscaba superar), tendieron a mostrar al obrero como un receptor pasivo de ideas foráneas o externas a su clase.

El texto de James Morris (1966) por ejemplo, explica la radicalización del movimiento obrero en Chile a principios del XX, sobre la base de la “incultura” y el “alto analfabetismo y resentimiento social” que “hizo permeable” a los trabajadores de la hacienda a las ideologías extremistas y la violencia. La actitud racista de la clase alta chilena, traducida en una escasa oferta de instrucción formal, hizo sumirse al trabajador en la “incultura” e “inmadurez”, lo que lo llevó a “cambiar el amo-patrón” por el “amo-ideología revolucionaria”, pero no a pensar por sí mismo³²⁰. El texto de Hernán Ramírez Necochea, por su parte, señala que los dirigentes de las etapas iniciales de formación del Partido Comunista, “tuvieron una inconsistente o incompleta formación marxista” y que en aquellos de más alto nivel, “perduraban remanentes de un revolucionarismo impregnado de ideas liberales democráticas, anarquistas, sindicalistas, utopistas y de otra especie”. Ello se debería, según Ramírez Necochea, a que en sus filas militaban “muchos proletarios jóvenes y también semi-proletarios, artesanos, y obreros de reciente extracción campesina” quienes aparecieron “propensos a seguir recibiendo el “influjo” de esas ideologías que tenían cierto arraigo en el movimiento obrero”³²¹. Los análisis históricos, de esta manera, coinciden: los sectores populares fueron meros receptores de “influjos”. Es decir, fueron, esencialmente a-críticos y pasivos. A-criticidad y pasividad que se expresó a través de la reproducción de valores liberal-conservadores (como el moralismo, el puritanismo o el amor al conocimiento científico), o bien, a través del transformarse en “víctimas” del fanatismo anarquista y el sectarismo socialista.

³²⁰ James Morris, *Las elites, los intelectuales y el consenso. Estudio de la Cuestión Social y del sistema de relaciones industriales de Chile*, (Santiago, 1966), capítulo 4.

³²¹ Hernán Ramírez Necochea, *Orígen y formación del Partido Comunista en Chile. Ensayo de historia política y social de Chile*. (Moscú: Ed. Progreso, 1984), 218 (destacado es de la autora).

En las introducciones de los capítulos 1 y 2, se estudió el discurso y práctica educacional de las elites liberales y conservadoras hacia los sectores populares. Se vio que existía coincidencia en considerarlos como una masa sin conciencia, carente de cultura, moral y buenas costumbres, por lo que una y otra se disputaron el monopolio de su instrucción. Para todos sin distinción, la instrucción, pública o privada, laica o católica, tenía como misión rescatar a los excluidos de las sombras y la miseria de la ignorancia, o bien, del túnel sin final al que arrastraban las disolventes ideas socialistas o comunistas.

Todas estas visiones (la primera vinculada a la corriente historiográfica marxista más ortodoxa y la segunda, más renovada y que pretende superar a la primera) proponen, finalmente, una similar concepción de sujeto, el que orientaría su accionar y su proyecto de vida según quién lo domine: el Estado, la Iglesia, el Socialismo, el Comunismo o el Anarquismo. Un sujeto incapaz de pensar su propia liberación (y la colectiva) en tanto se encontró paralizado por la ideología dominante (moralismo expresado a través de la sexualidad, del discurso higienista, del discurso anti-alcohólico, anti-juego, anti-baile, etc.). Un sujeto carente entonces de la posibilidad de la emancipación, incapaz de autonomía, atontado, obnubilado. Un sujeto que no hizo más que imitar nuevas ideas, doctrinas, patrones culturales, morales, distintas a las totalitaristas liberales, conservadoras, anarquistas europeas o socialistas soviéticas. Un sujeto sin capacidad crítica, sin capacidad de elaborar desde sí y para sí, desde y para la comunidad.

Por lo general, las investigaciones sobre el controvertido período de la Cuestión Social han tendido a centrarse en los modos y dinámicas con que se fue instalando y conformando las relaciones sociales industriales y de producción, la tensión capital y trabajo o los niveles de radicalidad alcanzados por la legislación social. Bajo este prisma, salvo raras excepciones, las corrientes historiográficas anteriormente mencionadas (marxista y liberal) han tendido a describir a una de las importantes organizaciones obreras del período, la Federación Obrera de Chile, en tanto que brazo sindical del Partido Comunista, homogénea cultural, social y políticamente. Con ello, ha quedado pendiente un estudio en profundidad sobre la FOCh, acerca de su proceso constitutivo, de su desarrollo como movimiento social, de las relaciones que se establecieron dentro de ella, así como con

respecto a otros movimientos. En suma, queda por hacer la historia de sus especificidades, complejidades y tensiones expresadas en su vida interna, es decir, de su 'originalidad'.

Como lo sostiene el historiador Eduardo Devés hacia esa década (1920) maduró una "cultura trabajadora" que se venía gestando hacia más de cincuenta años atrás. Se trataba de una cultura "al margen", "alternativa al Estado" y que justamente, en esa oposición "buscó su identidad" con el objeto "de contrastarse con la cultura oligárquica". Se trataba de "una cultura (de trabajadores manuales) que admiraba la ciencia, la literatura, el arte, que se daban tiempo para escribir, organizar, representar teatro, hacer política o crear una biblioteca"³²². Pese a destacar este grado de autonomía, Devés insiste en calificar como pasiva la actitud de los sectores asalariados movilizados, en tanto que como propuesta cultural "se pensó como diferente (a la oligárquica), pero deseando rescatar los verdaderos valores de la cultura dominante", "un afán por incorporarse al mundo de las decisiones, del poder, de la palabra, "la sede social", "el periódico", "la biblioteca", "la conferencia" y "la votación". En palabras de Devés, "un sarmientismo para todos".

Como una primera entrada al problema del movimiento crítico frente al modelo estatal y cultura oligárquica, resulta útil pensar la Federación Obrera de Chile (FOCH), en tanto que organización que agrupó a la mayor cantidad de sindicatos y sociedades obreras, no como una homogénea y unívoca, sino como una en la que confluyeron diversas corrientes de pensamiento, y que se propusieron diversas líneas de acción crítica frente al modelo estatal y de mercado vigente en ese entonces. Algunas centraron su discurso en el civismo, la votación y el Estado, sin embargo otras, se destacaron por un discurso marcadamente anti-estatista.

Entre los autores que aluden a la diversidad interna de estas organizaciones, el propio Morris distingue las características obedientes y sumisas del inquilino rural del rebelde e independiente obrero de la fuerza industrial y minera, señalando que en este último, se expresaron diferentes grados y formas de rebelión (desde quienes siguieron apostando a la fraternidad y ayuda mutua de las sociedades de socorro, hasta el anarquismo,

³²² Eduardo Devés, "La cultura obrera ilustrada chilena y algunas ideas en torno al sentido de nuestro quehacer historiográfico", *Revista Mapocho* 30 (1991): 131.

pasando por el socialismo moderado, socialismo revolucionario y comunismo). En cuanto a la FOCh, señala que “un número significativo de miembros apoyaron siempre al Partido Democrático en lugar del POS, mientras que otros, aunque parezca discordante, permanecían comprometidos con el anarquismo y el anarco-sindicalismo”³²³. El autor destaca el hecho de que incluso después de la Convención de Rancagua en 1921, momento en que la FOCH adscribe a la Internacional Sindical Roja (órgano ligado la Tercera Internacional Comunista pero que resguardaba la autonomía de los trabajadores de las organizaciones sindicales) y que provocó la expulsión de algunos disidentes, como el retiro de la Federación Ferroviaria y la Federación Obrera de Magallanes, permanecieron algunos de los demócratas, anarquistas y muchos anarco-sindicalistas. Al igual que Ramírez Necochea, señala que el comunismo de Recabarren, así como el de otros de su generación, no fue “ideológicamente puro”. Solamente después de su muerte, y de la emergencia de nuevo líderes comunistas, la FOCH apuntó a una “mayor pureza” ideológica. Una comprobación de esta nueva etapa de “purificación” sería la adopción en 1924 de un solo periódico, *Justicia*, como órgano oficial del Partido Comunista y la FOCH³²⁴. Según el autor, la tendencia anarquista auto-gestionaria, confrontacional y propositiva representada por el particular comunismo de Recabarren tuvo que lidiar así con una mucho más conservadora y conciliatoria liderada por Víctor Cruz y Contreras Labarca. Mientras la primera abogaba por una participación protagónica de la FOCh en la organización y desarrollo de la Asamblea Constituyente de Obreros e Intelectuales de marzo de 1925, la segunda acusaba a ésta de “anarquismo puro, absurdo y perjudicial para la clase obrera” y apuntaba a una estrategia basada en la presión de los federados hacia los legisladores para aprobar leyes sociales (es ésta segunda la que terminaría ganando posiciones por sobre la primera hacia fines de la década de 1920)³²⁵.

Lo que Ramírez Necochea señala como un “comunismo desviado, reformista o izquierdista” y James Morris “comunismo impuro”, el historiador Gonzalo Vial lo define como “comunismo a la chilena”. Las características que asumieron las “secciones locales”, que en la década de 1920 se constituyeron como “verdaderas asambleas”, son fieles

³²³ James Morris, *Las elites...*, 98 y 100.

³²⁴ *Ibid.*, 102

³²⁵ *Ibid.*, 103, 175 y 206.

representantes de este tipo de comunismo. Este, sin embargo, sería reemplazado más adelante por las “células” y el rígido y asfixiante “centralismo democrático” (ambos herederos directos del Komintern)³²⁶. Vial describe a Recabarren como alguien que si bien “admiraba de sobremanera a la Unión de Repúblicas Soviéticas Socialistas (URSS), al socialismo ruso y el sistema de soviets” (“a su regreso de Moscú llegó más prosoviético que nunca”), “se trataba de una idealización, de un romanticismo similar al exhibido por el anarco-comunista Eduardo Bunster”. Vial, detecta así sutiles pero cruciales diferencias entre los distintos tipos de comunismo:

*ni Bunster ni Recabarren tenían, verdaderamente, nada que ver con el soviets real, el ruso. Eran revolucionarios chilenísimos, parte agitadores y demagogos, parte imprenteros y periodistas, parte filántropos – cooperativas, bibliotecas, escuelas nocturnas, campañas antialcohólicas, parte políticos democráticos y cubileteros-. (...) los fríos vientos que soplaban desde Moscú traían un tipo muy distinto de comunista. Mientras Recabarren viviese, ese tipo no se imponería. Muerto Recabarren, el proceso de internacionalización avanzó rápidamente*³²⁷.

El historiador Peter DeSchazo, por su parte, refiriéndose a la FOCh de la década de 1920, llegó a señalar que “ninguna otra organización laboral en Chile tenía tal cantidad de tendencias ideológicas como la FOCH”. En efecto, en ella confluían personajes tan distintos como el mutualista Carlos Martínez, como Juan Pradenas del Partido Demócrata, el ya mencionado empleado comercial Enrique Bunster, el socialdemócrata Díaz Vera y los marxistas cada vez más radicales Recabarren, Hidalgo y Sepúlveda Leal³²⁸. Al igual que Morris, DeSchazo sostiene que la FOCh careció de una definición ideológica clara, incluso después de su filiación a la Internacional Sindical Roja en 1921: “la FOCh de enero de 1922 no estaba bajo el control comunista, según lo anunció su propio periódico (*La Federación Obrera*), en cambio “estaba integrada por católicos, protestantes, radicales, socialistas, anarquistas y comunistas”³²⁹. Es más, la FOCh presentaba una clara inclinación anarco-sindicalista, cuestión que se manifestó a través de la realización de una serie de

³²⁶ Gonzalo Vial, *Historia de Chile (1891-1973)*, v. III, (Santiago: Zig-Zag, 2001), 199.

³²⁷ Gonzalo Vial, *Historia de Chile...*, 201-202.

³²⁸ Peter DeSchazo, *Urban Workers and Labor Unions in Chile 1902-1927*, (The University of Wisconsin Press, Madison, 1983), 156

³²⁹ *La Federación Obrera*, Santiago, 1º de enero de 1922, P. DeSchazo, *Urban Workers*, 204

actividades conjuntas con la IWW entre 1921 y 1923 (un acuerdo “de defensa mutua” en septiembre de 1921 y el reemplazo de sus consejos federales por consejos industriales en la Convención de diciembre de 1921) hasta que terminara imponiéndose la influencia del PC en la FOCh. Durante la década de 1920, concluye DeSchazo, los miembros del PC eran una minoría militante dentro de la FOCh³³⁰.

La investigación de Olga Ulianova acerca de las relaciones orgánicas entre el Partido Comunista chileno (como parte integrante de la FOCh) y el Komintern Soviético hacia fines de la década de 1920, también informa sobre la actitud más bien “localista” o “criolla” asumida por este Partido hasta antes de la intervención del Secretariado Sudamericano. Tal actitud reflejaba más el carácter mutual y mancomunal de las organizaciones asalariadas que la ideología comunista oficial, actitud que según los hallazgos hechos por Ulianova, fue duramente criticada por Mijailov (enviado del Komintern a Chile en 1926). En su informe criticó al partido criollo por “confundir organizaciones partidistas con organizaciones sindicales” así como por “no estar organizado en base a células”. Además, destacó la ausencia de “literatura doctrinaria actualizada”. Lo que más preocupaba a los representantes del Komintern, más que la carencia o abundancia del apoyo de la base social, era la falta de cohesión ideológica de los conductores del Partido³³¹.

Todas estas lúcidas distinciones, sin embargo, no llegaron a detenerse suficientemente en el rol propositivo de las organizaciones asalariadas chilenas. Más bien continuaron presentándolas en su rol de ‘reproductoras’ o ‘importadoras’ de ideologías, pero no en su capacidad creadora o innovadora.

Las especificidades internas de las organizaciones asalariadas de la época dan cuenta de que la incorporación de los idearios extranjeros (socialista, comunista o anarquista) no se constituyeron en un proceso lineal. Supone, por el contrario, un proceso más complejo, ‘sincrético’, que contribuyó a la conformación de un ideario revolucionario con características propias, criollas, locales. Al menos hasta 1927. Resaltar estas

³³⁰ Peter DeSchazo, 207 y sgtes.

³³¹ Olga Ulianova, “El Partido Comunista chileno durante la dictadura de Carlos Ibáñez (1927-1931): primera clandestinidad y “bolchevización” estaliniana”, *Boletín de la Academia Chilena de la Historia* 111 (2002): 396.

distinciones y contradicciones internas -a juicio de la autora de esta investigación- resulta clave para comprender el surgimiento de un discurso y práctica crítica frente al modelo de sujeto que promovía el modelo estatal de instrucción. Producto de lo anterior es que en este capítulo se ha optado no solo profundizar en la actitud crítica y contestataria al proyecto elitista del Estado Docente, sino cómo es que se va articulando, en forma procesual, una propuesta pedagógica social, crítica y de carácter popular.

La hipótesis específica que se trabaja en este capítulo es que ante la constatación de la crisis educacional nacional, en las organizaciones asalariadas también se fue gestando una propuesta pedagógica, pero de distinta naturaleza a la estatal y a las organizaciones filantrópicas de las elites. Se trabaja el desarrollo de esta propuesta, más allá de su impacto cuantitativo, dando cuenta de la existencia de una capacidad crítica frente al pacto docente inter-elite (pacto materializado con la aprobación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria). Sobre la base de la tradición mutual del artesanado que relevó ‘lo instruccional’ como un eje articulador de sus organizaciones, pero tomando distancia de ésta y radicalizando su postura, no solo reclamaron la reforma de esta Ley, sino contrapusieron, a través de la práctica, su propio ideario pedagógico.

Este capítulo representa un trabajo exploratorio acerca de las propuestas pedagógicas críticas de principio de siglo XX. A pesar de su condición “exploratoria”, pretende contribuir al debate sobre la identidad y la politización de los movimientos sociales, retomando la posibilidad de que los emergentes discursos críticos y prácticas colectivas relativamente autónomas, no solo sean vistas como actividades desarrolladas por grupos cerrados, sino también como parte de un proyecto colectivo de mayor alcance, en el que se vieron involucrados, familias, amistades y parejas, es decir, sujetos de carne y hueso. ¿Porqué en ciertas circunstancias históricas estas propuestas se encuentran más articuladas que en otras? ¿Cuál es el punto de tensión entre los proyectos ideológicos críticos “puros”, “carentes de desviaciones”, bajo los cuales los sujetos de carne y hueso deben someterse, y las propuestas culturales en que se promueve el desarrollo de relaciones democráticas desde la base, y en donde los sujetos son involucrados desde los inicios de la propuesta en cada una de las etapas decisionales? ¿Cuales son los factores históricos que permiten que las

propuestas de la segunda opción tiendan a ser encapsuladas, aisladas o incorporadas como apéndice de una propuesta más oficial perdiendo su sentido original? Estas son las preguntas que cruzan transversalmente todo el capítulo.

2.1 Las organizaciones obreras frente al Estado Docente

a) El pensamiento pedagógico crítico de principios de siglo

El rechazo hacia el modelo de escuela pública instalado en Chile durante el siglo XIX, como se vio, se expresó a través de la indiferencia, y una alta tasa de ausentismo y deserción. Esta reacción provino principalmente desde los sectores rurales. Hacia fines del siglo, la indiferencia fue transformándose en una actitud más activa, especialmente de ciertos grupos de trabajadores organizados y politizados. Algunos pensaron que la decadencia del sistema de instrucción primaria podría reformarse demandando más recursos del Estado. Otros en cambio, como se verá, criticaron la naturaleza misma de la escuela pública estatal. Esta última vertiente se expresó con fuerza durante las tres primeras décadas. Los focos de la crítica fueron varios. Como lo destaca con detalle el siguiente extracto de un periódico obrero de la década de 1920, tanto el aspecto material como el espiritual de las escuelas estatales era defectuoso. Y de ahí dentro, solo podrían surgir “malos productos”:

*(Chile) no tiene el número de escuelas primarias suficientes, no tiene maestros suficientes... Las escuelas de hoy son la continuación de los conventillos: viejas, antigénicas, pobres y asquerosísimas. El niño que llega a la escuela, en vez de amarla más, la odia, la halla fastidiosa, por su falta de estética. Cuando la escuela debiera atraerlo, refinándole el sentido de la belleza en formación; con el estado achacoso de su edificio, de su miseria, no lo puede hacer, y el niño anhela que se sienta la hora de salida. (...) **El que por suerte asiste a una escuela primaria, como término medio, alcanza al tercer año; aprende a leer a medias, a escribir a medias, algunos números y algunas nociones científicas desordenadas, y un valor práctico; solo lo que ordenó enseñar el programa que elige el gobierno, salen todos, pues instruidos a medias... (no se lee). Estos pobres niños, salidos del conventillo insalubre, donde se retuerce la miseria junto al alcohol, y donde culebrean las tristezas de los prostíbulos y de las tabernas, han abandonado la escuela sin aprender nada práctico, nada útil. ¿Qué hacen estos niños? Entran prematuramente a las fábricas a matarse a pausas, o siguen el crimen, el robo, o la pereza, husmeando en las tabernas, parasitando en la sociedad. Este es el producto de las escuelas primarias solamente**³³².*

³³² *El Despertar de los Trabajadores*, Iquique, 09 de enero de 1926, 1. (destacado es de la autora)

Las salas de clases no tenían la ventilación o iluminación adecuada. En el invierno no tenían calefacción ni protección contra la fría humedad que se filtraba por sus paredes de adobe y yeso y por los pisos de ladrillo. La inspección de 88 de las 121 escuelas que funcionaban en el Santiago urbano de 1903, reveló que una era “óptima” en términos de higiene, 21 “buenas”, 38 “mediocres” (con necesidad de grandes reparaciones), 24 “malas” (deberían ser cerradas inmediatamente) y 4 “horribles”³³³. La pobreza de las escuelas, según se decía, solo podría reproducir más pobreza. Pero eso no era todo. A ello se agregaba, la militarización y el patriotismo escolar promovido en estas escuelas, que además de contribuir a una formación pasiva y disciplinada de sus alumnos frente a las autoridades, tendía a sumirlos en el conformismo y en la pérdida absoluta de actitudes críticas y activas.

Los anarquistas fueron los primeros en denunciar públicamente las prácticas militaristas en las escuelas públicas estatales. En este extracto aparecido en 1911 en un periódico anarquista, se refleja la indignación que producían este tipo de prácticas:

*Todas las personas despojadas del vano prejuicio de la patriotería barata, han visto con pena y hasta con indignación, los desfiles militares de algunas escuelas de esta ciudad, en las fiestas del 18 de septiembre. No es posible concebir cuál sea el objeto práctico que se persigue con esta educación militar, tan pernicioso para los niños, ni qué ventajas puede reportar á éstos los ejercicios de marchas y contramarchas con que atosigan á los educandos durante más de medio año. La militarización escolar es pernicioso y perjudicial; pernicioso, porque, creando jerarquías, fomenta la rivalidad y azuza el odio de escuela á escuela (...)*³³⁴

La Federación Obrera en la década siguiente, también criticaría duramente estas prácticas, enfatizando la denigración y humillación que significaban para los niños en formación. Criticaban la costumbre de hacer marchar a niños y niñas “diariamente una o más horas, al compás de palmadas, y de gritos del profesor” y hacerles perder el tiempo tontamente ordenándoles “dar vueltas por los patios de las Escuelas sin ningún resultado”. Los

³³³ Consejo Superior de Higiene Pública, *Memorias y Actas*, 1903, v.12, 31-33, Peter DeSchazo, *Urban Workers*, 75.

³³⁴ *Luz y vida*, 37, Antofagasta, Octubre de 1911, 1.

profesores, decían, “se sienten Generales mandando regimientos de soldados que a una sola voz detienen hasta la respiración”³³⁵.

También se criticaba la forma en que se generaban los debates pedagógicos desde la clase política e intelectual, quienes eran los encargados de generar los marcos valóricos y teóricos dentro de los cuáles se producirían los nuevos currículos y programas para la enseñanza pública. El conocido Congreso Pedagógico de 1912 fue duramente criticado por la misma publicación anarquista ya citada, tanto por los términos de la discusión, como la ligereza y superficialidad con que se trataban ciertos temas en detrimento de otros especialmente trascendentes para la formación de los niños:

*Como lo esperábamos, el Congreso Pedagógico celebrado en Santiago, ha resultado una de tantas cosas insustanciales y sin resultado práctico y concreto, como resultan la mayoría de los decantados congresos y asociaciones inspirados en la ríjida moral burguesa. (...) Nada de abstracciones metafísicas y de complicaciones teosóficas que ya las hará el que quiere cuando llegue a ser hombre y le guste esos estudios; nada de programas escolares y de libros confusos aprendidos de memoria; nada de patrias, ni de religiones, ni autoridades: el colejio libre, completamente libre, dando las lecciones en el campo o en espaciosos locales, con elementos y útiles que el niño pueda comprender lo que se le esplica, con las figuras á la vista sin fatigar su imaginacion, ni exigirle esfuerzos mentales superiores á su fuerza; que la escuela sea un jardin de recreo donde se vaya a correr libremente y a aprender cosas de la vida, en la vida misma.(...)*³³⁶

Otro blanco de la crítica fueron los “intereses comprometidos” en la enseñanza privada y pública, la que, independiente de las disputas políticas sobre su rumbo, hasta ahora había estado “siempre controlada por la oligarquía”. Era un hecho demostrado y conocido, que “todo Estado, da a la enseñanza un fin interesado determinado según las ‘conveniencias nacionales’ y por eso nunca se había tenido ningún interés por su desarrollo, lo que ha dado como consecuencia el estado miserable de los educadores de las Escuelas Públicas”³³⁷.

³³⁵ *El Despertar de los Trabajadores*, Iquique, 06 de abril de 1924, 2

³³⁶ *Luz y Vida*, 49, Antofagasta, octubre de 1912, 1.

³³⁷ *Justicia*, Santiago, 24 de marzo de 1925, 1

La crítica a la escuela y la pedagogía estatal se agudizaba en proporción a la cantidad y calidad de las movilizaciones por el abaratamiento de los costos de las viviendas y los alimentos. La distancia entre “el beneficiario” (la escuela estatal) y “los beneficiados” (los niños y adultos alumnos de las escuelas) provocó el crecimiento de un sentimiento anti-estatista cada vez más fuerte entre los círculos de obreros anarquistas y federados. Un artículo escrito en la cárcel de Iquique por un dirigente federado refleja, partir de una de las tantas experiencias de auto-gestión organizadas por la comunidad sensibilizada con la pobreza material de las familias de trabajadores asalariados iquiqueñas, este sentimiento de creciente autonomización estatal. Se refería a la creación de Centros Escolares, instituciones libres provistos por socios cooperadores independientes. Estas eran libres, según el articulista, pues “evitaban la caridad y la limosna”, pero por sobre todo, porque colaboraban con el desvanecimiento de “cierta esencia dogmática, muy generalizada, de que solo el Estado está en situación de ocuparse del desarrollo del progreso, lo cual ha producido un atrofiamiento del espíritu de iniciativa privada o particular destinada a contribuir al elevamiento cultural del pueblo”. El dirigente señalaba que esta actitud “estatista” era “nociva y errónea” pues producía sobre los ciudadanos una “odiosa tiranía obstruccionista para el libre desenvolvimiento de las organizaciones libres”. Por eso consideraba que la “educación dogmática” que ofrecían las Escuelas del Estado, “tanto en el orden político como en el social y moral” difería fundamentalmente de la educación racionalista de los comunistas³³⁸.

La “funesta influencia” de la Escuela del Estado en la mentalidad de sus hijos provocaba cada vez mayor indignación en los asalariados organizados. La enseñanza oficial, según decían, preparaba al niño “para la perpetuación del injusto régimen social en que vivimos, y lo hace en forma sistemática, encadenándole el espíritu hacia la vida del pasado”³³⁹. Tal como lo señala el siguiente artículo aparecido en el periódico de la Federación Obrera llegó a verse como la causa del atrofiamiento del cerebro de los niños obreros de modo de poder conservar el orden vigente:

³³⁸ “S. Barra Wöll desde la Cárcel de Iquique”, *El Despertar de los Trabajadores*, Iquique, 18 de mayo de 1922, 2.

³³⁹ *La Federación Obrera de Chile*, Santiago, 17 de abril de 1922, 1.

La escuela estatista, en vez de ampliar los conocimientos de los niños, estrecha el círculo de ellos a fin de limitar las ansias naturales de libertad de los descontentos.

De ese modo se somete al hombre a tolerar el injusto y criminal régimen social en que los débiles son mantenidos ahora por toda clase de medios.

Por tanto la escuela del Estado y la sectaria de todos modos atrofian las facultades intelectivas del niño para que puedan subsistir las castas³⁴⁰.

La indignación incubada a través del creciente discurso crítico, muy rápidamente se tradujo en un proceso de autonomización de “la escuela burguesa”. La crítica y la indignación fueron abonando el terreno para que naciera “lo nuevo” a partir de subvertir el orden vigente: la creación de escuelas propias. Un discurso más propositivo en este sentido comenzó a producirse durante los años siguientes a la dictación de la Ley de obligatoriedad escolar consensuada inter-elites.

La Ley de Instrucción Primaria Obligatoria no fue solamente criticada por el movimiento de maestros primarios. La Federación Obrera de Chile (FOCH) acusó : “la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria es un fracaso!”. Si bien en un principio la acogió, colaborando incluso en su implementación, muy pronto esa adhesión se convirtió en rechazo. Primero, denunciaron que las escuelas eran “insuficientes para la enorme cantidad que debería ir a ellas”, y aunque hubiesen suficientes escuelas “ocurriría que los niños ni podrían concurrir a ellas porque, en su inmensa mayoría, carecen de vestidos, de alimentos, de todo”. Por último, existía todavía otro inconveniente “y es que los útiles no los proporciona el Estado. Los niños cuyos padres no tienen lo suficiente para alimentarlos y vestirlos, tienen con esto una nueva dificultad”³⁴¹.

Dos años después de su dictación, la crítica era aún más focalizada: “La Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, no ha resuelto, ni resolverá el problema del analfabetismo. La Ley ha fracasado; por que nuestros políticos olvidaron el estudio pedagógico para girar sobre el doctrinario; se discutió con pereza, sin fé y sin orientación”. Siendo el rodaje de la Ley enteramente centrista, desatiende en forma lamentable la educación en las distintas regiones del país. Las juntas comunales que son las llamadas a

³⁴⁰ *La Federación Obrera de Chile*, Santiago, 22 de noviembre de 1922, 1.

³⁴¹ *Ibidem*, 10 de junio de 1922, 3.

hacer cumplir la obligación escolar, en muchas partes no están constituidas y en otras sus miembros son incapaces, negligentes, politiqueros o sectarios³⁴². En el Departamento de Petorca por ejemplo, se denunciaba que las Juntas de Instrucción Escolar no obligaban a los dueños de fundo a dar instrucción escolar a los hijos de sus trabajadores, como en uno en donde se hacía trabajar a niños de corta edad, sin que haya el menor reclamo. Las municipalidades, por su parte, tampoco habían dado cumplimiento a las obligaciones que les imponía la ley “y a los fondos que deben destinar anualmente para fundar escuelas, le dan otro destino”³⁴³. El modo en cómo se conformaba el Consejo de Educación Primaria era otro de los puntos críticos según la Federación Obrera. Era urgente, por ello, “mantener el Consejo completamente libre de la influencia política y sectaria y religiosa y asegurar a la mujer una representación proporcional a su sexo”. Además, pidieron participación con poder de decisión en aquél Consejo:

*si el Consejo es la autoridad suprema del servicio, si él tiene la dirección de todo el sistema de educación popular, si bajo su jurisdicción cabe imprimir “valores” democráticos a la enseñanza, es lógico también decir que debe el pueblo tener representación completa en su seno. De aquí la necesidad de que un obrero, un miembro activo, prestigioso, de amplia visión, de criterio inspirado en los altos intereses de la democracia sea también miembro del Consejo. Este obrero ilustrado con orientaciones sobre la educación social sería el verdadero salvaguardia de los intereses de las clases trabajadoras...*³⁴⁴

Si había necesidad de darle un rumbo más práctico a la enseñanza primaria, que era el razonamiento que rondaba en el pensamiento liberal de la época, nada más natural que en el Consejo de Educación Primaria tuviera en su seno “el concurso inteligente y hábil de un representante de las actividades productoras del país”.

Ante la negación de este tipo de propuestas, y ante la ineficiencia demostrada por la nueva Ley de Instrucción, la situación se hizo cada vez más crítica. Tanto los beneficiarios (las familias obreras) como los encargados de aplicar la política educacional (el

³⁴² *El Despertar de los Trabajadores*, Iquique, 18 de setiembre de 1924, 2

³⁴³ *La Federación Obrera de Chile*, Santiago, 16 de noviembre de 1922, 3.

³⁴⁴ *Ibidem*, 20 de octubre de 1921, 5.

profesorado) declararon al unísono el fracaso de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria (ver capítulo 1).

Así, de la indiferencia, se pasó a la auto-defensa (en las mutualidades). Y no pasó mucho tiempo para pasar a una fase todavía más activa. A diferencia de los jóvenes profesores, no agotaron su capacidad de acción en los mitines pro-reforma educacional (aunque siempre participaron de ellas). La segregación que representaba el sistema nacional de educación se había internalizado en los sectores de trabajadores con claridad y conciencia crítica, y por ello, asumieron como propia la tarea de construir su propio “sistema educacional”. Los extractos que siguen, de periódicos obreros anarquistas y socialistas, dan cuenta de este proceso:

(...) a nosotros no nos queda más recurso que mantener a toda costa -aún de graves sacrificios- toda clase de Centros de Ilustración. La enseñanza de hoy fatalmente induce a los individuos, hacia la hipocresía y el crimen, pues el sistema individualista que existe en la actual organización social, fomenta todas las malas pasiones del hombre, las refina y hasta las sublimiza en muchos casos. La Federación Obrera de Chile se propone transformar el actual régimen social, y para ello, hace uso de todos los medios educacionales a su alcance.³⁴⁵

(...) Es urgente que organicemos nuestras propias escuelas, donde estén desterrados los dogmas y prejuicios. La Escuela Obrera, debe guiarse por las experiencias de la investigación científica sin engaños ni postulados falsos. Por cada niño a quien podamos inculcar el amor a la justicia, a la ciencia y a la fraternidad, evitaremos el dolor a miles de esclavos de la maldita sociedad capitalista. Cada obrero consciente debe grabar esa idea en su cerebro. Una de las obras más urgentes para la redención del proletariado es esa; la Escuela Libre³⁴⁶.

En fin, los medios y los resultados de las escuelas, son horrorosos. Urje una reforma radical, desde la supresión de los locales hasta el modo de barrer! Es cierto que la escuelas morirán con el régimen; pero el obrero ya puede despreciarlas y formar escuelas libres, sin religión y sin patriotismo, donde mandar sus familias. Fijémonos que apartando las matemáticas, casi todo lo que se enseña es falso y que eso se graba en el cerebro delicado del niño. Los libros de lectura y otros que se usan, son

³⁴⁵ *La Federación Obrera de Chile*, Santiago, 17 de abril de 1922, 1.

³⁴⁶ *La Federación Obrera de Chile*, Santiago, 22 de noviembre de 1922, 1.

*horribles pues están llenos de mentiras y hasta las poesías y cantos tienen el fin rastrero del patriotismo*³⁴⁷.

El presidente Alessandri había dicho que los maestros de la Asociación profesaban “ideas foráneas que los obreros no pueden comprender”, sin embargo, lo cierto fue que para el año de la creación de la Asociación de Profesores (diciembre de 1922), las organizaciones de trabajadores contaban con una larga experiencia de educación entre pares y auto-educación³⁴⁸.

³⁴⁷ *Acción Directa*, Santiago, Segunda quincena de mayo de 1922, 2.

³⁴⁸ Un estudio exploratorio sobre este problema puede verse en Salvador Delgadillo, “Educación y formación en el discurso obrero chileno. La Federación obrera de Chile. 1920-1925”, (Tesis para optar al grado de Licenciado en Historia, U. de Chile, Santiago, 1992). Como se señala en el capítulo de Metodología, este estudio constituyó un texto base fundamental para la investigación que se expone en este capítulo.

2.2 Las primeras iniciativas pedagógicas críticas y auto-educativas

a) La pedagogía mancomunal

El caso de la Escuela de la Combinación Mancomunal (1904)

La Combinación Mancomunal de Obreros fundada en 1900, señalaba como requisito “pertenecer a la clase obrera y tener más de 16 años”. Entre sus aspiraciones estaba “la mancomunidad de los gremios obreros”, y la creación de un centro combinal de “carácter deliberativo” que se denominaría Congreso Obrero en el que cada gremio estaría debidamente representado por miembros de su propio ramo. Entre los logros que se proponía alcanzar a través de la organización se reconocen elementos muy similares a los de las antiguas mutuales: “la ilustración de los combinados por medio de conferencias en que les explicará el buen uso que deben hacer de sus derechos sociales”, lograr “bienestar social” (aunque ahora se agregaba “industrial”), proveer de una Caja de Ahorros y fomentar el “espíritu laborioso del obrero”³⁴⁹. A través del periódico de esta Combinación Mancomunal, *El Trabajo*, de Iquique, pueden obtenerse más detalles sobre su labor educacional. El 14 de mayo de 1904, el periódico iquiqueño *El Trabajo* anunciaba la apertura de una escuela nocturna para niños y adultos, recomendándose la asistencia especialmente a “los hombres de trabajo que no saben ni escribir”. Se adoptaría el sistema simultáneo de la lectura y escritura, lo que permitía que “antes de treinta días muchas personas de mediana aplicación, podrán leer y escribir”. El horario fijado para este fin era “de 7 a 9 de la noche”³⁵⁰.

Una semana después se anunciaba que la Escuela estaba solo “regularmente concurrida” y se redoblaba el llamado a acudir a las aulas de la escuela la que se encontraba bajo la dirección del señor Miguel Alberto Zenteno: “dando este paso, habremos abandonado el vicio y la miseria; si se nos da instrucción, instruyámonos hasta llegar a la civilización: después seremos los obreros, vergel social; más tarde representaremos

³⁴⁹ “Estatutos de la Combinación Mancomunal de Obreros”, *El Trabajo*, Iquique, 1902.

³⁵⁰ *El Trabajo*, Iquique, 14 de mayo de 1904, s/p.

millones de ciudadanos virtuosos”³⁵¹. A la semana siguiente se anunciaba que habían 40 alumnos matriculados con una asistencia media de 30 por noche y que muchos “no pueden concurrir todos con la puntualidad debida, en razón de su trabajo, pero a pesar de todo, el progreso en ellos se nota de una manera bastante manifiesta”³⁵².

Cinco meses después se señalaba que el plantel de instrucción seguía siendo poco frecuentado, “funcionando con un número de alumnos muy escaso”, y se hacía un llamado a los obreros que resistían a instruirse porque creían que era muy tarde, pues “nunca es tarde para aprender”³⁵³. Junto al anuncio de un aumento de los matriculados en la escuela, dos semanas después se reanudaba el llamado a instruirse pues “un hombre que no sabe leer ni escribir, no alcanza ni siquiera a llamarse ciudadano, es decir, es un ser imperfecto, porque está fuera de la colectividad que forma la opinión pública, fuera del pueblo que forma un Estado, y no puede tomar participación activa en la lucha por el mejoramiento de los habitantes...” y que solo acudiendo a sus aulas “podríamos gobernarnos mejor”³⁵⁴.

El discurso pedagógico presente en esta escuela mancomunal es aún muy cercano al carácter instruccional de las mutuales del XIX. El periódico, en tanto órgano principal de la Combinación Mancomunal, va aumentando paulatinamente su ataque contra los patrones y el capitalismo en general durante el período de su publicación (1901-1908). También muestra su simpatía con el socialismo, aunque lo concibe como un perfeccionamiento del actual régimen social a través de buenos gobiernos y mejores leyes³⁵⁵. Esto lo hace ser poco crítico en relación a la educación ofertada por el Estado, así como con los contenidos valóricos insertos en ella. De hecho, exagera el carácter instrumental de ésta: “alfabetizarse lo más rápido posible”. A pesar de ello, se desprende la necesidad de preparar a sus miembros para pasar a una fase de relativa autonomía, al señalarse que el objetivo es lograr, a través de la instrucción, aun siendo ella de carácter formal, el “autogobierno” de la mancomunal (cita anterior).

³⁵¹ *El Trabajo*, Iquique, 20 de mayo de 1904, no indica página.

³⁵² *Ibidem*, 28 de mayo de 1904, *idem*.

³⁵³ *Ibidem*, 05 de octubre de 1904, *idem*.

³⁵⁴ *Ibidem*, 12 de octubre de 1904, *idem*.

³⁵⁵ Osvaldo Arias, *La prensa obrera en Chile. 1900-1930*, (U. de Chile, Chillán, 1970), s/p.

A diferencia de las sociedades mutuales, la actividad educacional mancomunal nortina se convirtió en pilar de su actividad política: el obrero era ahora capaz de organizar su propia instrucción básica y sus propias escuelas (ellos las financiaban) bajo una mirada propia de la sociedad y el mercado³⁵⁶.

Si bien las mancomunales fueron impulsadas primero por el Partido Demócrata y gracias a ello muchas veces fueron calificadas de “políticas” y “conservadoras”, llegaron a ser las primeras organizaciones que convocaron a huelgas de trabajadores con el objeto de conseguir mejoramientos en los salarios y en las condiciones de trabajo. Ello explica el hecho de que algunos anarquistas llegaran a ocupar puestos de importancia en ellas³⁵⁷. De hecho, la mayoría de ellas fueron disueltas debido a la persecución patronal y estatal ejercidas sobre ellas hacia 1906.

Como lo examinan Ximena Cruzat y Eduardo Devés el discurso mancomunal no fue valóricamente unívoco ni políticamente homogéneo. Según los autores existieron cuatro líneas discursivas presentes vinculadas a su vez a cuatro factores distintos (el análisis la situación actual, sus causas, la descripción de la situación ideal y las tareas para lograrla): una primera y que no fue nunca dominante, se basó en una conceptualización de la realidad (pasada, presente y futura) en términos liberales (‘atraso’, ‘feudalismo’, ‘participación’, ‘democracia liberal’); una segunda línea, bastante difundida durante los primeros años (1900-1904), se basó en la victimización frente al poder y en el anhelo de lograr la “armonía social”; una tercera, mayoritaria entre los ideólogos y escritores del mancomunalismo, y la más constante en relación a las demás, se basó en la “denuncia del poder estatal y oligárquico” planteando “la educación y la unidad” como una forma de superarlo y poder alcanzar “bienestar social”; y por último, una cuarta, que fue minoritaria,

³⁵⁶ En base a una prolija investigación sobre la prensa mancomunal, Ximena Cruzat y Eduardo Devés señalan que las primeras escuelas mancomunales surgieron hacia 1904, y que a pesar de la escasa información que se entrega sobre sus actividades pedagógicas, es posible advertir que éstas no se limitaron a enseñar solo las primeras letras, sino trataron “problemas de interés general del obrero”. El solo hecho de haberlas instalado, es para los autores de enorme relevancia pues demostraron que las mancomunales podían organizar y mantener, ellas mismas, su instrucción básica, *Movimiento mancomunal en el Norte Salitrero: 1901-1907*, t.1 (Santiago: CLACSO, 1981), 146.

³⁵⁷ Peter DeSchazo, *Urban workers...*, 98.

logró un nivel de elaboración de mayor grado en sus planteamientos (mayor conocimiento de la literatura extranjera y más politizada)³⁵⁸.

La línea discursiva basada en la estrategia de lucha basada en la “unidad” y la “educación” fue la que tuvo mayor presencia. La una no podía darse sin la otra: “la educación hace darse cuenta de lo que se vive y llama a la unidad en la lucha por mejorar la condición de exclusión, mientras la unidad posibilita la creación de organizaciones, de escuelas, de periódicos y, a través de ellos, se difunde la ilustración”. Con la mancomunal se anticipa la sociedad ideal y en la mancomunal se comienza a lograr el bienestar³⁵⁹.

Como signo de los tiempos, la “pedagogía mancomunal” se pensó como una Verdad. Era una ‘verdad’ (la obrera organizada) contra otra ‘verdad’ (la del capitalismo y la burguesía opresora). Y de esa manera se planteó discursivamente. Pese a su heterogeneidad discursiva, la mancomunal representó la primera ocasión de dar una mayor sistematicidad a un discurso pedagógico crítico hasta ahora espontáneo y disperso. También representó un primer espacio “institucionalizado” de pedagogía crítica en tanto recopiló y ordenó, en forma gratuita, los primeros textos de anarquistas y socialistas extranjeros³⁶⁰.

b) La pedagogía como acción cultural

Las nuevas ideas educativas del ‘saber popular’ comenzaron a potenciarse a través de la prensa social y proletaria, de las charlas dadas por los ‘agitadores’, de las representaciones teatrales actuadas por los Cuadros Dramáticos, de las Estudiantinas en las Filarmónicas y los Orfeones obreros, de la conversación constante entre trabajadores adultos y jóvenes, de las largas y entusiastas “veladas” en los Centros Sociales y los Ateneos Dominicales. Eran espacios donde se mezclaba la auto-educación con la diversión, la auto-formación con la recreación, el forjamiento de un sentido de pertenencia en torno a actividades en que participaban todos los integrantes de la familia.

³⁵⁸ Ximena Cruzat, Eduardo Devés, *El movimiento mancomunal...*, t.2,17-55.

³⁵⁹ Ximena Cruzat, Eduardo Devés, *El movimiento mancomunal...*, t.2, 38-39 y 44.

³⁶⁰ Los datos señalan que desde 1905 hubo disponibilidad de textos en estas bibliotecas. Entre ellos podían encontrarse textos de M. Bakunin, P. Kropotkin, E. Reclus, L. Tolstoi, K. Marx hasta D. Barros Arana, M. Concha y E. Alan Poe. Para un listado completo consultar Ximena Cruzat, Eduardo Devés, *El movimiento mancomunal...*, t.1, 69 y 76-78.

La pedagogía, en este sentido, se concibió como creación. No era la enseñanza de la doctrina lo que debía aprenderse, sino la vida, el mundo, la realidad misma. El baile, la poesía, el teatro y la literatura constituían el centro de estas actividades. A ellas no solo acudían federados, sino todos aquellos que estuvieran dispuestos a asistir, disfrutar, y si se podía, dejar caer una moneda en una lata muy bien dispuesta en la entrada de cada uno de estos espacios. Centros Instructivos, Centro de Estudios Sociales, Centros Recreativos y Bibliotecas Populares albergaron la realización de estas actividades. Ellas ocurrían de preferencia, los domingos, el día de descanso.

Un listado de solo una parte de las actividades publicadas en el periódico *La Federación Obrera de Chile* ofrece una idea sobre la intensa actividad cultural obrera desarrollada por esos años³⁶¹. Por ejemplo, entre las actividades que inauguraban el año 1921 podían encontrarse las siguientes: una Matinée de “Libre Pensamiento” con obsequio de flores y refrescos a las señoritas y un Baile Social en la noche (Centro Instructivo Obrero); una Matinée especial y un Baile Social en la noche al que se invitaba a las familias del barrio y a los Centros amigos (Centro Instructivo El Despertar); un paseo campestre (Centro Social Empleados de Comercio); una Matinée en la que las señoritas asistentes serán obsequiadas con helados, flores y dulces (Centro Deportivo y Recreativo Esparta) y una Matinée (Centro Recreativo Artes Gráficas)³⁶².

Durante las actividades anunciadas durante el mes de agosto de ese año encontramos un Ateneo que se desarrollaría en el Centro Instructivo “El Despertar” (ubicado en Matucana con Santa Rosa). El Programa de actividades consistía en una Canción en Guitarra por los Hermanos Abarca, luego le seguía un Zapateo Americano por “Petit Jean” y finalizaba con una Glosa sentimental cantada por Samolo de la Cruz. Luego el señor Torrealba ofrecería una Conferencia sobre de la “Cuestión Social” y su Origen y se cerraban las actividades del día con un Baile Social³⁶³.

³⁶¹ La confección de un catastro exhaustivo de todas las actividades culturales que aparecen anunciadas en el periódico de la FOCh en el período que incumbe a la investigación (1910-1912 y 1921-1927) excede los objetivos de la investigación, sin embargo es posible advertir que ésta fue muy intensa durante todo este período, especialmente entre los años 1921 y 1925, tendiendo a decaer hacia 1926. En la confección del listado descrito se privilegiaron aquellas en que se describían las características de la actividad.

³⁶² *La Federación Obrera de Chile*, Santiago, 01 de enero de 1921, 4.

³⁶³ *La Federación Obrera de Chile*, Santiago, 24 de agosto de 1921, 5.

Para el día siguiente se el Centro de Estudios Social “Independencia” invitaba a todos los centros congéneres a una Velada Literario-musical a la que seguiría una “interesante Conferencia”, cuyo tema sería “El progreso social de la clase obrera y los estudiantes”³⁶⁴. Al otro día le tocaba al Centro de Estudios Sociales “Alborada”: realizaba un llamado a todos los Centros de Estudios Sociales, para que concurrieran el Domingo al salón social del Consejo N° 2 a la “interesante Matinée” que llevaría a efecto a beneficio del periódico que secundará la labor de los Centros de Estudios Sociales. Más tarde, Juan Gandulfo daría una Conferencia cuyo tema sería “el Absurdo de la Legislación Social”. Le seguiría Juan Ibarra que pondría en escena la importante obra social “Justicia” terminando la velada con un Baile Social. Se pedía 40 centavos como entrada³⁶⁵. Para ese mismo día el “Centro Libertad y Ciencia” invitaba a sus Ateneos -que eran quincenales- y que en esta ocasión sería un primer acto cultural. Participarían los miembros del Círculo de Artes y Letras (el escritor Carlos Pezoa Véliz) y del Club Social Apolo³⁶⁶. Al día siguiente mientras el Centro de Estudios Sociales Julio Rebosio invitaba a una lectura de importantes libros escritos por grandes sociólogos explicando su contenido, el Centro Cultural “León Tolstoy” convocaba a un campeonato de “One Steep”. Entre los Centros que tomarían parte en este concurso se encontraba el “Familiar 1° de mayo”, el “Minerva”, y el “Instructivo El Despertar”³⁶⁷.

El mes de septiembre debía haber sido más rico en actividades, sin embargo, muy pocos entraban en el ambiente típicamente patriotero promovido por las autoridades cívicas. El 2 de septiembre el “Centro Familiar 1° de mayo” invitaba a una conferencia socialista en el salón del Consejo N°2, dictada por un miembro del Soviet estudiantil. Luego venía un Programa Literario Musical y la “Estudiantina Independencia”³⁶⁸. Para el domingo 4 a las 10 de la mañana, en cambio, el “Consejo 10 de Electricistas” invitaba a una Conferencia sobre “Electrificación de los Ferrocarriles” la que se llevaría a efecto en el

³⁶⁴ Ibidem, 25 de agosto de 1921, 2.

³⁶⁵ Ibidem, 26 de agosto de 1921, 2.

³⁶⁶ Ibidem.

³⁶⁷ Ibidem, 27 de agosto de 1921, 2.

³⁶⁸ Ibidem, 02 de septiembre de 1921, 2.

Teatro Colón (San Pablo esquina Teatinos). Esta “importante conferencia” la dictaría el federado de esta institución, Ramón Torres Font³⁶⁹.

Al día siguiente el Consejo Federal de Campesinos y Oficios Varios de Concón anunciaba la contratación de una Compañía de Variedades para este mes, la que desarrollaría un Programa que se dividía en dos partes. La primera contenía un Acto musical, unas “Argollas pulsarias”, un Zapateo Americano, un Juego de salón y finalizaba con Canto y baile. Luego de un Intermedio, se iniciaba la Segunda Parte con una Pieza musical, un Trapecio, Monólogos y excentricidades, Juegos de prestidigitación, Entrada cómica, una Conferencia disertada por el obrero Carlos Flores U., sobre el tema “Labor de educación moral e intelectual de la Federación a través de los campos”. La Jornada terminaba con una Marcha interpretada por la banda³⁷⁰.

Para el 18 de septiembre el Centro “Alborada” convocaba a una conferencia que daría el Director del Diario “La Federación Obrera”, Manuel Hidalgo. Se decía que ella versaría sobre tópicos sociales y que sería amenizada por números de canto y declamación. La entrada sería libre y se avisaba a las familias del barrio que manden a sus esposas, hijos y hermanos a la escuelas³⁷¹. Tres días después le tocaba al Consejo Federal N°3 de Jardineros invitara una Velada a beneficio de sus fondos sociales. Las actividades estarían a cargo del Cuadro Artístico “Aspiración Proletaria” y del “compañero diputado federado Luis E. Recabarren” quien daría una Conferencia sobre la “Cuestión Social”³⁷².

La convocatoria era hecha, indistintamente, por anarquistas, socialistas, comunistas u obreros independientes. Es así como se ven anunciadas actividades convocadas por los Centros “Pedro Kropotkin” o el de Estudios Sociales “Gómez Rojas” o “Alborada” de tendencia anarquista, o “El Despertar” de tendencia socialista, el Centro Familiar 1° de mayo de tendencia soviética, o el Comité Pro-abaratamiento e higienización de las Habitaciones formado por la “Unión Femenina” de obreras y empleadas y por distintas delegaciones de Consejos Federales, organizaciones en resistencia, centros culturales y la

³⁶⁹ *La Federación Obrera de Chile*, Santiago, 02 de septiembre de 1921, 4.

³⁷⁰ *Ibidem*, 03 de septiembre de 1921, 3.

³⁷¹ *Ibidem*, 18 de septiembre de 1921, 3.

³⁷² *Ibidem*, 21 de septiembre de 1921, 3.

Federación de Estudiantes. Los objetivos también eran distintos: iban desde la conmemoración de un 1° de mayo hasta pasar una entretenida jornada de descanso dominical en familia. Poco importaba quien convocaba a tal o cual actividad. Lo principal era mezclar entretención y recreación con reflexión y capacitación. Existía conciencia de no aburrir al público, cientos de familias obreras que acudían especialmente los domingos a compartir en familia un poco de arte. Nadie podía aburrirse, se pensaba en todos. Concursos de bailes, circos, comediantes, presdigitadores, bailes sociales nocturnos para los enamorados, matinées recreativas para los niños, se agazajaba a las mujeres con flores y bombones, y entremedio, una Conferencia referente a la actualidad social, política o económica del país, al pensamiento de algún filósofo anarquista o socialista, o bien, una lectura de algún importante escritor de la época. Pero por sobre eso, todas las actividades, de cualquier naturaleza que fueran, tuvieron un sentido común, y una proyección concreta, global: comenzar desde *ahora* la construcción de una Sociedad Nueva.

Los seres que habitarían aquella Sociedad comenzaban a formarse desde ahora, desde la realidad concreta, la vida cotidiana. Ese fue el profundo sentido pedagógico arraigado en la acción cultural desplegada durante estos años. La concepción teleológica de una Sociedad que vendría después tuvo mucho más relación con una corriente de pensamiento proveniente de la revolución bolchevique, que en Chile, si bien formalmente se suscribió un convenio en 1921, comenzó a dejar estragos hacia fines de la década³⁷³. Pero aquí lo que primaba era la Sociedad Nueva, la Sociedad que sería de todos, era la fiesta a la que todos estaban invitados. Fue lo que comenzó a ser sofocado hacia fines de la década, en parte por las influencias la Doctrina del Partido Unico del Komintern en Sudamérica, en parte por la represión ejercida por la Dictadura del régimen ibañista.

c) Los centros educativos y el “debate moral”

³⁷³ En la IV Convención Nacional de la FOCH realizada en 1921 se decidió por mayoría la afiliación a la Internacional Sindical Roja (Profintern) con sede en Moscú. A partir de entonces se habla de la FOCH como una Sociedad Sindical, y de la intensificación de la organización obrera a través del gremialismo industrial y del cooperativismo. La estructura organizativa se altera: desaparecen los Consejos federales (a base múltiple y de profesiones u oficios) para estructurarse a base a los Consejos Industriales (a base de actividades industriales como alimentación, manufacturas, transportes, etc.). Por otro lado, meses después, el Partido Obrero Socialista pasó a denominarse Partido Comunista, adhiriendo a la Internacional Comunista.

A partir de 1918, la FOCh rescató el espíritu de las mancomunales: considerar la Organización como un espacio donde se daba inicio a la construcción de aquella Sociedad Nueva. Muchos integrantes y dirigentes de la Federación Obrera buscaron validar el proyecto la Sociedad Nueva a través del “comportamiento ejemplar” de los hombres, mujeres, jóvenes y niños federados quienes se consideraba eran los encargados de construirla. Sin embargo, en la FOCh convergieron distintas corrientes de pensamiento, pero también distintas expresiones culturales. Ello condujo a que se desarrollaran continuas tensiones entre quienes se situaban como los “jueces de la moral” de aquella Nueva Sociedad y quienes, pese a su manifiesto interés por pertenecer a una organización que reivindicara los derechos de la clase asalariada, mantuvieron la tradición festiva propia de la cultura rural popular y todas lo que la rodeó (el baile, el canto y las cantinas).

Quienes querían hacer de la FOCh un “templo de la moralidad” lidiaron con estas otras expresiones consideradas como “indisciplinadas” y propias del “pueblo llano” de la Federación. A pesar de ello, cuidaron de distinguir y forjar un sentido propio de la disciplina de la Sociedad Nueva: “no se relacionaba con la férrea y tiránica disciplina militar” sino con “la disciplina consciente que delibera y resuelve según discusión amplia y acuerdos previos”³⁷⁴.

El matiz no era menor si se considera el permanente estado de tensión con las autoridades y sus continuas campañas de descalificación pública, así como la necesidad de ampliar su militancia social. El alcohol se convirtió de esta manera en el “enemigo interno” más difícil de extirpar de los intestinos de la Federación Obrera. Más allá de formar parte de las “estrategias de aniquilamiento de la oligarquía” o “fuentes de su usufructo” (tal era lo que sucedía con Compañías como las de “Cervecerías Unidas” o “La Nacional”), el alcohol se encontraba arraigado en lo más profundo de la cultura popular, la que también formaba parte, a pesar de muchos, de la “cultura fochista”.

La paciencia y tolerancia hacia las prácticas vinculadas al alcohol por parte de los cuadros dirigentes de la FOCh pareció colmarse cuando, desde la prensa oligárquica, se llegó cuestionar su labor educativa. Durante los meses de enero y febrero de 1921, meses

³⁷⁴ *La Federación Obrera de Chile*, Santiago, 05 de septiembre de 1921, 1.

después de haber acordado la Federación adscribirse a la Internacional Sindical Roja y declarar que sus pretensiones eran abiertamente “revolucionarias”, a través de las páginas de “La Nación” se desató una verdadera campaña contra los Centros Instructivos, Recreativos y de Arte acusándolos de “inmorales”, “viciosos” y “perniciosos”³⁷⁵.

Producto de esta “ofensiva periodística” emprendida por el diario “La Nación”, fue convocada desde los Centros Instructivos ligados a la FOCh una reunión en la que participaron más de 40 representantes de los centros filarmónicos santiaguinos³⁷⁶. En dicho encuentro, el Centro “El Despertar” se encargó de realizar un “estado del arte” acerca del funcionamiento de estos centros que “estaban llamados a desempeñar un importante rol dentro de la sociedad”. No solo se limitó a enjuiciarlo como “defectuoso”, sino propuso desarrollar “un amplio estudio” para poder revertir la situación.

A partir de esta constatación, la asamblea acordó constituir la Federación de Centros de Instrucción y Recreativos y luego de “una pequeña deliberación”, acordaron entre todos los Centros “abolir el expendio de bebidas alcohólicas y extirpar al mismo tiempo el elemento desquisiador y vicioso de todos los Centros de la República”. Para acometer esta tarea se nombró un Directorio que quedó facultado para organizar los estatutos de esta Federación.

La ineficiencia del Directorio de la Federación de Centros Instructivos y Recreativos quedó demostrada por la escasa cantidad de Centros que respetaron el acuerdo (de los 26 Centros representados en la Federación, solo 5 abolieron la venta de estas bebidas). La delegación de “El Despertar” acusó a sus integrantes de “representantes que aman con más ardiente fervor al Dios Baco”. En la mayoría de los centros, se continuaba con el expendio de bebidas alcohólicas y con la consiguiente “bacanal de borrachos y prostitutas”³⁷⁷.

³⁷⁵ “La Nación” fue fundada en 1917 por un grupo de senadores de filiación liberal, como órgano esencialmente político y de propaganda del Partido Liberal, convirtiéndose pronto en uno de los diarios más importantes que circulaban en Chile. Entre sus fundadores se encuentran connotada figuras del mundo político y financiero tales como Eliodoro Yáñez. Raúl Silva Castro, *Prensa y periodismo en Chile (1812-1956)*, (Santiago: Ediciones U. de Chile, 1958), 380 y sgtes.

³⁷⁶ *La Federación Obrera de Chile*, Santiago, 05 de septiembre de 1921, 1.

³⁷⁷ *Ibidem*.

Lo que más preocupaba a los Centros más cercanos a la FOCh, tales como “El Despertar”, era que desapareciera la desconfianza que existía en ellos, que ya en boca de todos, éstos solo se preocupaban “del baile y la cantina” y llamaron al resto de los Centros a no ser cómplices de una situación de “desmoralización y corrupción” y a ocuparse del “bienestar del pueblos, de su mejoramiento moral, material e intelectual”. Era necesario, según lo expresaron, “que dejemos de obrar, sólo al impulso de los pies para pensar al impulso del cerebro”³⁷⁸.

Entre los Centros Instructivos y Recreativos que habían abolido la venta de alcoholes (Centros el Familiar 1º de Mayo, la Unión de Mueblistas, el León Tolstoi, el Centro Familiar La Esperanza y El Despertar) se dio inicio formal a la Campaña de “Depuración Social” y eligieron un nuevo Directorio compuesto solo por representantes de los Centros que no vendían alcohol. Recorrieron todos los centros de la Capital acompañados del redactor del periódico “La Epoca”. Según el catastro confeccionado por el nuevo Directorio, 10 Centros Instructivos y Recreacionales fueron calificados como “corruptos”:

- El Centro “La Amistad”
- La “Federación Instructiva Obrera” (ubicado en la calle Maipú)
- La “Sociedad Democracia” (ubicada en 10 de Julio, entre Sn. Francisco y Sta. Rosa)
- El Centro “La Ilustración” (ubicada en Bascañan)
- La “Unión de Peluqueros”
- La Academia de Baile “La Santiago” (ubicada en Alonso de Ovalle N°1625)
- “La Mutualidad” (ubicada en Andrés Bello N°916)
- La Sociedad “Fermín Vivaceta” (ubicada en calle Porvenir N° 775)
- La Sociedad de Artesanos “La Unión” (ubicada en Riquelme N°880)
- Centro de Artes Gráficas (ubicada en la calle Eleuterio Ramírez entre Lord Cochrane y Nataniel)³⁷⁹

En todos ellos se observó lo mismo: expendio de “toda clase de bebidas alcohólicas tales como cerveza, coñac y enguindado”, “borrachos que se llevan en un completo

³⁷⁸ Ibidem, 6.

³⁷⁹ El listado corresponde a la información aparecida en *La Federación Obrera de Chile* los días 6 y 7 de septiembre de 1921, 1.

gorgorio y bebiendo licores donde ahí llegan todas clases corruptivas que van a embriagarse donde han ocurrido desórdenes que hasta las sillas se han tirado por la cabeza”, “llegan prostitutas que después de danzar y emborracharse siguen el camino a las casas de tolerancia donde contraen lo más seguro posible, enfermedades venéreas”, etc.

Las conductas censuradoras y descalificadoras frente a las actitudes del “pueblo llano” y que formaban parte de las organizaciones asalariadas, no fueron exclusivas de los dirigentes fochistas o socialistas. Anarquistas como Juan Gandulfo, escribía, por ejemplo, dirigiéndose a los trabajadores tranviarios: “... así se pierden las huelgas... ni un vidrio roto, ni una línea despedazada, ni un carro volcado, ni una detonación...vosotros respondéis como maricas, acorralados en vuestros salones transformados en filarmónicas y chinganas, bailando shymis y cuecas”³⁸⁰. Moisés Montoya, comparando a la IWW con la FOCH señalaba que la primera superaba a la segunda en tanto “poseía bibliotecas, no cantina; escuela de dibujo, no ring de boxeo; “ateneo”, no filarmónica, la que servía solo “para educar los pies y prostituir a las compañeras”³⁸¹.

Descalificar los espacios políticos-pedagógicos-culturales de las sociedades obreras revolucionarias fue también una estrategia comúnmente utilizada por las desesperadas elites conservadoras y liberales. Si *La Nación* había emprendido una campaña de esa naturaleza, los católicos hacían lo propio.

La Revista Católica por ejemplo, denunciaba que las actividades de los Centros de Instrucción Obreros eran “inmorales” pues promovían “bailes sociales” y “borracheras”. Ejemplificaban esta denuncia a través de la crónica social del *El Diario Ilustrado*. Para un solo día -advirtieron-, se han encontrado anunciados bailes sociales en las siguientes sociedades obreras: los Centros “Deportivo y Recreativo Esparta”, “Social y Deportivo Adolfo Morales”, “Recreativo Artes Gráficas”, “Artístico Estudio y Progreso”, “Recreativo de Instrucción Obrera”, “Cultural y Deportivo El Alba”, “Adelanto Local de la Población San Eugenio”, “Social y Deportivo Los Amigos”, “Estudios Sociales de la Federación de Obreros de Imprenta”. También se denunciaba las actividades de los Cuadros Artísticos: “Estudiantil Bohemia”, “Nacional Andrés Muñoz”, “Artístico Arturo Buhrlé” y de los

³⁸⁰ Gonzalo Vial, *Historia de Chile...*, v.3, 112.

³⁸¹ Gonzalo Vial, *Historia de Chile...*, v.3, 207.

Círculos y Sociedades “Sindicato de Choferes de Chile”, “Sociedad La Universal”, “Círculo Cultural y Artístico México”, “Socorros Mutuos José M. Dávila”. Escandalizados denunciaban : “¡En total 16 bailes sociales anunciados en un solo diario y para un solo día! ¡Y pensar que, a pesar de la cultura que ha alcanzado nuestro pueblo, aún no ha desterrado de sus fiestas el alcohol!”³⁸².

En suma, la sociabilidad popular en los principales centros urbanos del país durante las primeras décadas del siglo XX tendió a concentrarse en espacios que compartían la política con la cultura, el entretenimiento, la diversión y el esparcimiento con un sentido social de largo plazo. De hecho, pese a los reclamos y las condenas que emanaban de los cuadros dirigentes de las organizaciones asalariadas, se entendió que un proyecto político basado en la construcción de una Nueva Sociedad no solo debería convivir sino incorporar todas estas expresiones populares. La FOCh debe pensarse en este sentido, al menos hasta los últimos años de la década de 1920: como un complejo de manifestaciones societarias y culturales, en donde convivieron quienes bebían o no bebían alcohol, quienes bailaban y no bailaban, quienes les gustaba la fiesta o quienes no. Discutieron, censuraron, se rebelaron, pero finalmente, convivieron. Lo destacable, es que existía conciencia de que éstos constituían espacios de socialización cultural distintos y relativamente autónomos de la “sociedad culta”. Muy pronto esta lógica más integral de ‘hacer política’ sería derrotada por una más exclusiva, basada en la anulación del diferente y en la expulsión de quien no cumplía con el reglamento disciplinario. Junto con ello, cambiaría la concepción pedagógica de las sociedades obreras: desde una basada en la “acción cultural” proyectada hacia todos los integrantes de las familias, hacia una basada en la formación e instrucción de cuadros políticos dirigentes. Estos últimos serían los que en las décadas siguientes lucharían en los sindicatos de las grandes federaciones industriales amparadas por el Estado.

³⁸² *La Revista Católica* 518 (1923): 400.

2.3 Las Escuelas Federadas Racionalistas.

a) El “obrero ilustrado”

El término “obrero ilustrado” o “aristocracia obrera” ha sido usado en la historiografía sobre la Cuestión Social para identificar la figura del obrero estudioso, adscrito a los patrones valóricos morales y costumbres de las elites. Entre éstos, el civismo, el ahorro, la higiene, la vestimenta y la comida. Pero sobre todo ha sido utilizado para distinguir la existencia de “castas” al interior del mundo obrero, por ejemplo, entre la del obrero dirigente, político, en general con mayor grado de calificación técnica y por tanto con mayor capacidad adquisitiva, y la del obrero “común y corriente”, inculto, a-político dado a las prácticas del juego, las apuestas, el alcohol y la prostitución.

El historiador Peter DeSchazo refuta la hipótesis de la existencia de una “aristocracia obrera” para fundamentar la eventual separación entre los dirigentes y las bases de las organizaciones sindicales de la época³⁸³. Señala que si bien existieron diferencias de status económico (y por lo tanto de percepción social) entre un trabajador urbano, como por ejemplo un tipógrafo o un trabajador del salitre (mejor pagado, calificado y/o educado que el resto de los trabajadores) y un peón o un gañan (no calificado, recién llegado del campo, muy pobre y muchos sin instrucción primaria)³⁸⁴, en términos de solidaridad social, los hombres sindicalizados de alta calificación habrían actuado más como miembros de un proletariado industrial, que como aspirantes a un status de clase media atravesada por valores burgueses. Señala que en concreto, hay pocos indicios de que los trabajadores mejor pagados viviesen en poblaciones separadas, vistiesen ropas de otros diseños que la mayoría de los trabajadores, comiesen diferentes alimentos o tuviesen vidas disímiles. En suma, el incremento salarial y educacional de algunos no logró disminuir la gran brecha cultural y social entre la clase media y trabajadora.

³⁸³ Peter DeSchazo, *Urban workers*, 52-55 y 84-87.

³⁸⁴ Un electricista, pintor o maestro fundidor, podía ganar un salario cinco a seis veces mayor que el de un peón de fábrica. Estas diferenciaciones salariales permanecieron sin variación entre 1902 y 1927. Peter DeSchazo, *Urban workers*, 53.

En su estudio sobre los obreros ingleses en la segunda mitad del siglo XIX, el historiador británico Eric Hobsbawm propuso seis criterios básicos para determinar la existencia de una “aristocracia obrera” (nivel salarial, expectativas de seguridad social, condiciones laborales, relaciones entre grupos sociales altos y bajos, condiciones de vida y posibilidad de futuros ascensos). Sin embargo, hacia el cambio de siglo, y a medida que la producción industrial fue haciéndose más importante, la brecha entre trabajadores y administradores disminuyó hasta hacer desaparecer la categoría de “ilustrados”. Según DeSchazo, en el caso chileno, la presencia de una aristocracia obrera podría justificarse únicamente en términos económicos, “pero por ningún motivo constituyó una subclase ascendente atravesada por valores burgueses”. Por el contrario las ideologías revolucionarias habrían tenido mucho más eco en los sindicatos compuestos por trabajadores altamente calificados, bien pagados y con mejor educación, “quienes seguidamente esparcían las ideas anarquistas y marxistas hacia el bajo pueblo”. A diferencia de otros países de sudamérica tales como Uruguay o Argentina las ideas socialistas y libertarias no se propagaron a través de extranjeros radicados en territorio chileno, sino que por medio de fuentes impresas³⁸⁵.

Lo subrayado por DeSchazo para entender el mundo obrero de las primeras décadas del siglo XX chileno parece pertinente al momento de estudiar las particularidades asumidas por el proyecto pedagógico de la FOCH en este mismo período.

b) Antecedentes del proyecto pedagógico fochista: Francisco Ferrer Guardia y los Centros de Estudios Sociales anarquistas

Las ideas de Francisco Ferrer Guardia llegaron a Chile, básicamente, a través de las fuentes impresas. Y según los antecedentes entregados por la prensa obrera, fueron las organizaciones anarquistas, las que adoptando la figura de Centros de Estudios Sociales, mencionaron por primera vez a Ferrer Guardia entre sus homenajes y noticias a través de sus publicaciones periódicas y boletines.

³⁸⁵ Peter DeSchazo, *Urban workers*, 91.

Es así como uno de los primeros Centros aparecidos en la Capital fue bautizado como “Francisco Ferrer”³⁸⁶. Estos Centros iniciaron su labor durante la última década del siglo XIX, siendo el primero creado en 1892 en la ciudad de Valparaíso y al año siguiente, el primero en Santiago, logrando publicar 4 números de la primera publicación anarquista en Chile (“*El Oprimido*”)³⁸⁷.

Dichos Centros, según DeSchazo, habrían surgido a raíz del rechazo que les provocaban las entidades obreras vinculadas a personas o partidos ligados a la política parlamentaria tales como las mancomunales. A partir de 1897, el número de trabajadores anarquistas en Santiago y Valparaíso creció en 100 miembros aproximadamente. A comienzos de 1898 comenzó a publicarse la revista semanal “La Tromba”, a cargo del Grupo Rebelión (organizado por el revolucionario anarquista Magno Espinoza) y un grupo de discípulos chilenos del socialista argentino José Ingenieros (liderados por Alejandro Escobar y Carvallo)³⁸⁸. Aunque no se auto-declararon “anarquistas”, concordaban en su postura en contra de la Iglesia, las Fuerzas Armadas, el capitalismo y las sociedades de socorro mutuo. Frente a éstas últimas, la estrategia era “perforarlas”, creando desde su interior Sociedades de Resistencia³⁸⁹.

Del listado de textos dispuestos en las bibliotecas mancomunales se deduce que hacia 1900 existía literatura anarquista europea y norteamericana a disposición de los trabajadores nortinos interesados (ver cita 95). Sin embargo, Ramírez Necochea nos informa que alrededor de 1850 ya circulaba en Chile una abundante literatura sobre autores

³⁸⁶ Gonzalo Vial, *Historia de Chile*, v.3, 198.

³⁸⁷ Peter DeSchazo, *Urban workers*, 92.

³⁸⁸ Peter DeSchazo, *Urban Workers*, 93.

³⁸⁹ Ibidem. Durante el período 1901-1908 aparecieron una serie de publicaciones periódicas anarquistas como portavoces de los distintos centros de estudios sociales: “La Agitación” (Santiago, 1901-1903) informaba sobre las actividades de los centros de estudios anarquistas y organizaciones obreras, tanto del país como del extranjero; el “Germinal” aparecido en 1904 en Santiago refundía varios periódicos de centros de estudios sociales desaparecidos tales como “La Agitación”, “La Luz”, “El Faro” y “La Defensa”, y también el “1° de mayo” (Iquique, 1907-1908) que informaba sobre el centro de estudios y elogiaba su actividad destinada a obtener la emancipación de los oprimidos. A partir de 1913 y durante toda la década de 1920 se observan cada vez menos periódicos como portavoces de Centros de Estudios Sociales, con la excepción de *Tribuna Libertaria* auto-denominado “Órgano de los Centros de Estudios Sociales”. En cambio, sí hay una alta presencia de periódicos representantes de Gremios por Oficios y que se refieren a la crisis de la educación pública expresando una postura crítica hacia ella: *El Martillo* (Antofagasta, 1913), *Luz y Defensa* (Santiago, 1914), *Pluma Rebelde* (Iquique, 1917), *Tierra y Libertad* (Antofagasta, 1918), *El ideal obrero* (Santiago, 1925), *Solidaridad* (Santiago, 1925-1926). Ver, Osvaldo Arias, *La prensa obrera en Chile. 1900-1930*, (Chillán, U. de Chile, 1970).

socialistas y anarquistas tales como Louis Blanc, Pierre-Joseph Proudhon, Saint-Simon, Robert Owen, Charles Fourier entre otros³⁹⁰.

Los contactos entre anarquistas chilenos, europeos y norteamericanos se fueron incrementando con fuerza después de 1903, aunque las relaciones siempre fueron más cercanas con las organizaciones argentinas³⁹¹. También se tiene noticias de que en 1908 llegaba literatura anarquista, socialista y neomalthusianista, francesa e italiana, a países Sudamericanos tales como Argentina, Uruguay, Brasil, Perú y Chile a través de la Editorial española “Salud y Fuerza”. Los agentes y representantes de la editorial en Santiago eran David Soto de Herrera, en el Correo Central, y la Librería de D. Luis Tamaño³⁹². “Salud y Fuerza” publicaba textos de Louis Bulffi (¡Huelga de Vientres!), Enrico Malatesta (Nuestro Programa) y Pietro Gori (Las bases morales y sociológica de la Anarquía). También publicó a importantes educacionistas vinculados al anarquismo tales como Paul Robin³⁹³.

Francisco Ferrer Guardia, español y activista republicano, tomó contacto con algunos de estos intelectuales europeos. Fundamental resultó su acercamiento a Paul Robin en París donde vivió entre 1886 y 1901, luego de su destierro provocado por su participación en los levantamientos republicanos. Este destierro significó para él, además, contactarse y estudiar corrientes de pensamiento vinculadas al rol de la ciencia, el racionalismo, el colectivismo y la libertad individual en la educación. Su interés estuvo centrado especialmente en lo que fueron las ideas educativas que vinculaban la experimentación pedagógica con las luchas del movimiento obrero. Fue así como conoció

³⁹⁰ En un catálogo correspondiente al año 1854, la librería de Morel y Valdés anunciaba 3 autores con “obras reveladoras”: Carlos Marx (Misère de la philosophie: réponse a la philosophie de la misere); Fourier (Le nouveau monde industriel) y Proudhon (Confessions d’un révolutionnaire). El año 1849, una editorial de Valparaíso publicó un folleto de Luis Blanc, *El Socialismo. Derecho al trabajo*. Hernán Ramírez Necochea, *Orígenes y formación del Partido Comunista...*, 30-31.

³⁹¹ Peter DeSchazo, *Urban Workers...*, 93-94.

³⁹² Ver, <http://www.filosofia.org/ave/001/a190.htm>

³⁹³ Dirigente del movimiento obrero europeo de la segunda mitad del siglo XIX encontró más cercanía con los postulados de Bakunin que de Marx en la Primera Internacional. Fue impulsor de numerosas experiencias educativas y en 1880 fue nombrado Director de la Escuela Experimental de *Cempius*, centro pionero de la educación nueva en Europa. Teórico de la Educación Integral, propuso un método anti-dogmático en el que la imposición, el deber y la religión eran sustituidas por la ciencia. Para él, “maestro era quien reconocía sus carencias y el mejor discípulo aquél que se rebela contra todo saber que se pretenda de verdadero”. A partir de este pensamiento pedagógico, Robin tuvo nexos claros con el movimiento de la escuela activa europea (ver capítulo 1.2). Robin fue destituido al poco tiempo de asumir el cargo directivo de la escuela por sus radicales propuestas pedagógicas. Susana Quintanilla, *La educación en la utopía moderna del siglo XIX*, (México D.F.: SEP, 1985), 143 y sgtes.

el proyecto Escuela Moderna de Paul Robin. A su vuelta en España no solo publicó sobre, sino montó diversas experiencias pedagógicas a las que llamó también Escuela Moderna. Gracias a dineros desinteresados que recibió de amistades acaudaladas y que creyeron en su obra, practicó con niños de familias obreras una educación racionalista, libertaria y anti-autoritaria. Fueron claves en los postulados pedagógicos de Ferrer Guardia la centralidad del niño y la potenciación de sus aptitudes individuales. Por otro lado, el niño haría de “puente”, a la vez, entre la educación racionalista y su familia. Esto revestía particular importancia en una sociedad como la española en la que, hacia fines del siglo XIX, primaba una educación dogmática y católica. El racionalismo y el cientificismo según el pensamiento de Ferrer Guardia, eran las herramientas para combatir cualquier dogma, sin embargo, éstas serían insuficientes sino no iban acompañadas de un profundo sentido humanitario. El pensamiento racionalista, que debía impulsar en el niño el cuestionamiento de verdades que parecían casi naturales, tales como la Propiedad Privada y la figura de Dios, solo era útil si servía para *preguntarse*, y por ende, para *conocer*, el origen de las injusticias sociales. Solo de esta manera podría emprenderse el camino de la emancipación individual y colectiva. Más tarde, Ferrer Guardia fue encarcelado en 1906 al ser vinculado al atentado sufrido por el Rey Alfonso XIII. Y en 1909 fue ejecutado a raíz de los sucesos de la Semana Trágica en Barcelona. A partir de entonces se convirtió en un icono pedagógico de los movimientos obreros europeo, norteamericano y latinoamericano³⁹⁴.

El pensamiento y práctica pedagógica de Ferrer Guardia, aunque menos que en otros países, tuvo en Chile una gran acogida entre las organizaciones asalariadas de las primeras tres décadas del siglo XX.

³⁹⁴ Las ideas de Ferrer Guardia tuvieron un especial reconocimiento en los estados de Yucatán, Tabasco, Veracruz y Tamaulipas (México) en el contexto de la revolución de 1910. Durante la década de 1920 se formó una Liga Nacional de Maestros Racionalistas y se llegaron a implementar Escuelas Racionalistas en 21 estados. Entrada la década de 1930, sin embargo, el proyecto Escuela Racionalista tendió a disiparse en la Escuela Socialista. estas últimas fueron centralizadas por el Estado y por lo tanto, perdiendo los postulados originales de las Escuelas Modernas Racionalistas. Más detalles sobre este proceso en Carlos Martínez Assad, *Los lunes rojos. La educación racionalista en México*, (México, D.F.: SEP, 1986) y Gilberto Guevara Niebla, *La educación socialista en México (1934-1945)*, (México, D.F.: SEP, 1985).

Fueron las anarquistas quienes tomaron la iniciativa de leerlo, homenajearlo y difundirlo, sin embargo sería la FOCh quien llevaría a la práctica con mayor sistematicidad y rigor el proyecto de la Escuela Racionalista Moderna de Ferrer Guardia³⁹⁵.

Las actividades pedagógicas de las organizaciones anarquistas se basaron en la constitución de Centros de Estudios Sociales. Sus estatutos eran en general bastantes flexibles: no se elaboraba un programa de acción previo, no existían reglamentos disciplinarios ni reglas de funcionamiento, tampoco se expusieron las formas con que se financiaría estas iniciativas.

Por ejemplo, al fundarse la sociedad de obreros “Fundadores de Mejillones P.M. y Centro de Estudios Sociales” señalaba que entre sus fines estaba el crear una caja de Ahorros a nombre de cada socio y levantar el nivel intelectual de los trabajadores por medio del estudio, “para lo cual se fundará una biblioteca, en la que habrá desde el silabario hasta el mas avanzado libro de sociología, escluyéndose solamente aquellos que por su índole sean perniciosos para la mentalidad obrera” (no se indican cuáles serían éstos). Se admitía a todos los obreros “sin distincion de profesiones ni nacionalidades” y su Directorio se componía de cuatro miembros. Bajo más o menos los mismos fines se fundaba, casi al mismo tiempo, la “Sociedad de Carpinteros y Union Jeneral de Obreros”³⁹⁶.

“Luz y Vida” fue el órgano de difusión utilizado por los organizadores del Centro Instructivo de Obreros “Luz y Vida”. No solo daban a conocer el resto de Centros Instructivos que fueron apareciendo, tales como los dos arriba mencionados. A través de sus páginas expresaron su férrea adscripción al pensamiento de Ferrer Guardia, el “cristo moderno” como fue muchas veces llamado por los anarquistas. Tras su muerte aportaron sentidos homenajes difundiendo su pensamiento entre los grupos anarquistas,

³⁹⁵ Dos grandes historiadores de la educación se han equivocado en este punto al vincular las Escuelas Racionalistas creadas en Chile solo a las corrientes anarco-sindicalistas. Como se verá, la Escuela Racionalista fue defendida discursivamente por los Centros de Estudios Sociales Anarquistas pero fueron los Consejos Federales (después Consejos Industriales) de la FOCh quienes las implementaron con mayor seriedad. Ver Adriana Puiggrós, *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*, (Buenos Aires: Miño y Dávila Eds., 1998), 83-85 e Iván Núñez, *Educación popular y movimiento obrero: un estudio histórico*, (Santiago: PIIE, 1982), 17.

³⁹⁶ *Luz y Vida*, 14, Antofagasta, agosto de 1909, 4.

especialmente sensibles a los problemas pedagógicos y críticos con la educación “estatal burguesa”³⁹⁷.

En general, los Centros de Estudios Sociales anarquistas dieron mayor importancia al trabajo editorial y a la instalación de Bibliotecas y Salas de Lectura que a organizar Escuelas de manera sistemática y ordenada. Optaron por las veladas y las conferencias, así como por la importación de libros extranjeros traducidos al español e incentivar la lectura. En febrero de 1913 por ejemplo, se anunciaba la fundación del Centro de Estudios Sociales Francisco Ferrer Guardia en Santiago. Daría conferencias sobre sociología y distintos temas³⁹⁸. Un mes después se anunciaba el esfuerzo por parte de unos “obreros estudiosos” de establecer una Biblioteca llamada “La Antorcha” en Talca, así como la constitución de un grupo editor llamado “El Hombre Nuevo”, cuyos fines serían publicar de propaganda emancipadora, comenzando su labor con la edición de *Rebeldías Líricas*, del poeta revolucionario Domingo Gómez Rojas³⁹⁹.

“Luz y Vida” fue también especialmente sensible a la instrucción femenina. Por eso destacó en forma especial la presencia de la conferencista española Belén de Sárraga, la calidad y los contenidos anti-clericales y emancipadores de sus conferencias. Destacó así mismo la fundación de un Centro Femenino de Librepensadoras como fruto de las conferencias sarraguistas⁴⁰⁰.

El Centro de Estudios Sociales de la Sede Local de la I.W.W. (Industrial World Workers) montó el Centro “Alborada” el que se limitaba a explicitar que “no se mezclaría en movimientos políticos ni religiosos”, “dedicaría especial atención a la emancipación de la mujer, interesándola en los estudios modernos” y que “a medida de sus fuerzas, fundaría bibliotecas, folletos de propaganda racionalista y estudios sociológicos”. Con respecto a su

³⁹⁷ “El Cristo Moderno”, 16, octubre de 1909, 1; “Mas sobre Ferrer”, 17, noviembre de 1909, 1; “La Gran Injusticia. Cómo y porqué murió Ferrer” y “De Francisco Ferrer. Patria Nueva”, 27, octubre de 1910, 2 y 5; “Francisco Ferrer. Apuntes biográficos”, 37, octubre de 1911, 1; “Artículo de F. Ferrer guardia en la cárcel sobre la Escuela Moderna Racionalista”, 49, 1912, 1; “El pensamiento de Ferrer. Extracto del artículo La Propiedad y los anarquistas”, 61, 1913, 1; “Publicaciones de la Escuela Moderna”, 62, noviembre de 1913, 4.

³⁹⁸ *Luz y Vida*, 53, Antofagasta, febrero de 1913, 4.

³⁹⁹ *Luz y Vida*, 54, Antofagasta, marzo de 1913, 4.

⁴⁰⁰ *Luz y Vida*, 54, Antofagasta, marzo de 1913, 1 y 55, abril de 1913, 4.

organización y funcionamiento, solo explicitaba que “emanaría un directorio de la asamblea que administrara el Centro”⁴⁰¹.

En las actividades instruccionales de la I.W.W. también ocuparon un sitio preferencial las publicaciones (hojas, volantes, folletos, revistas y libros) que pudieran poner a disposición de los interesados. Es así como anunciaban que su lista de libros sería muy pronto “aumentada considerablemente por una completa edición de serie de manuales de Unión Industrial, clasificados por industrias”, trabajo que estría a cargo del Buró de Investigación Industrial, propuesto en la 18ª Convención de 1920 y elegido por la Junta Ejecutiva General⁴⁰².

El siguiente artículo refleja el pensamiento educacional y el impacto del ideario pedagógico de Ferrer Guardia en la realidad chilena según una de las organizaciones anarquistas con mayor presencia en Chile:

Las escuelas primarias y superiores deben ser libertarias. Ya que se enseña para la vida, debe enseñarse en la vida misma. No sólo deben tener influencia en ellas los padres de familias, sino que los mismos alumnos (...)... se habla de boicotear las escuelas del Estado y formar escuelas libres, sin local si es posible, en el medio de la naturaleza, gozando del sol, donde los niños corran y canten, como las aves y vivan sanos como las flores de los (no se lee) Francisco Ferrer, en España, arrojó la idea de estas escuelas libres y lo mataron, porque temieron que la Escuela Moderna o Racionalista podría formar hombres que estrangularan las víboras burguesas. Este español grande, que sólo es de la España proletaria y del mundo, nos dejó un camino luminoso. Y ya se han hecho ensayo de escuelas racionalistas en todas las regiones. Nuestra I.W. W. No puede menos que patrocinar esa educación sana y libre. Hay un Comité de Escuela Racionalista, y en el pondremos nuestros esfuerzos para demostrar que miramos a todo el horizonte y que estamos formando los cimientos del mundo”⁴⁰³.

A través de las páginas del órgano oficial de la I.W.W. en Santiago no se logra captar si llegaron a implementar o no una Escuela Racionalista⁴⁰⁴. Solo se advierte el interés que

⁴⁰¹ *Acción Directa*, 3, Santiago, Primera Quincena de Enero de 1921, 2.

⁴⁰² *Acción Directa*, Santiago, Segunda Quincena de Marzo de 1921, 2.

⁴⁰³ *Ibidem*, Segunda quincena de mayo de 1922, 2.

⁴⁰⁴ La sección de periódicos microfilmados de la Biblioteca Nacional contiene los números aparecidos entre junio de 1920 y marzo de 1926 de este periódico.

tuvieron en hacerlo a través de los Departamentos que constituyeron la Sede Local. El Depto. de Educación señalaba que “comprendiendo (...) la necesidad de preparar a los trabajadores dentro del tecnicismo, ha formado una escuela de dibujo que será en beneficio para la formación de la escuela racionalista”⁴⁰⁵.

A diferencia de los periódicos anarquistas anteriores, *Verba Roja* de Valparaíso aparecido entre 1919 y 1927, auto-denominado como “Periódico de Ideas”, informó escasamente sobre actividades ligadas a la educación racionalista. Solo se refiere con un solo artículo a la labor desarrollada por el Centro de Estudios Sociales “Eliseo Reclus”⁴⁰⁶. También aparecen unos pocos artículos relacionados con la educación libertaria y una crítica frente a la educación estatal⁴⁰⁷ y otro tanto sobre la reforma educacional impulsada por el movimiento de maestros primarios⁴⁰⁸. Por el contrario, *Tribuna Libertaria* (1923-1925) se tituló “Organo de los Centros de Estudios Sociales” al principio y cambió a “Vocero Anarquista” hacia 1924. En su primera etapa enfatizó la crucial labor de los Centros en el proceso de la emancipación humana por sobre otro tipo de actividades, pues estos espacios con su “labor constante, tesonera, activa y perseverante”, tal como lo habían demostraban los grupos en la Argentina, eran “el nervio de la propaganda ideológica, y la vanguardia de la organización libertaria”. A través de la actividad desarrollada en estos espacios, podría demostrarse que “esta sociedad tiránica y corrompida, ha sido organizada por los hombres (y no por poder divino alguno)”, y que “puede ser transformada de acuerdo con los principios de la libertad y justicia humana”. Eran, además, los únicos espacios que podían hacer frente a la “reaccionaria y teológica educación burguesa”⁴⁰⁹.

Es probable que el éxito de estos centros anarquistas haya sido bastante escaso puesto que no reemplazaron a la educación formal (ni su organización se planteaba como la de una escuela ni buscaron validarse como estudios formales) y por lo general adscribieron a la corriente más moralizante del anarquismo obrero provocando en muchos cierto

⁴⁰⁵ *Acción Directa*, Santiago, Segunda quincena de agosto de 1922, 4.

⁴⁰⁶ *Verba Roja*, Valparaíso, 1ª quincena de noviembre, 1918, 4.

⁴⁰⁷ “La Escuela Moderna”, 2ª quincena de octubre de 1919, 1 y “La Educación Libertaria, Valparaíso, 2ª quincena de noviembre de 1922, 1, “La educación burguesa”, Valparaíso, 1º mayo de 1923, 5.

⁴⁰⁸ “Reforma educacional”, 2ª quincena de julio de 1922, p.4 y “A los maestros de Instrucción Primaria”, 2ª quincena de octubre de 1922, 2.

⁴⁰⁹ *Tribuna Libertaria*, 2, Santiago, Segunda quincena de agosto de 1923, 1.

rechazo. En una editorial de “Tribuna Libertaria” se los presentaba como lugares en “donde se pone válvula al pensamiento, donde se investiga como en un laboratorio y se escudriña como en un observatorio el enmarañado y corrupto edificio social en que vivimos”. Se señalaba que ellos existían “diseminados en los diversos barrios de la ciudad” con “hombres que se mueven y ajitan, que propagan y luchan esparciendo por doquier el verbo de la buena nueva” y se criticaba la inasistencia culpando a los obreros, especialmente los jóvenes, que preferían “discutir diaria y acaloradamente si ganará la próxima pelea el boxeador Fiurpo”⁴¹⁰.

Por lo que informa el órgano oficial de estos Centros, las charlas se efectuaban generalmente los domingos, y las conversaciones versaban sobre “interesantes tópicos de actualidad y de orientación ideológica y sindical”. Por lo general los temas versaban sobre sindicalismo, por ejemplo, “Los sindicatos y la acción que desarrollan actualmente” o “Los sindicatos, ¿qué papel desempeñarán en el llamado período transitorio de la Revolución?”⁴¹¹. Muchos de los impulsores de estos Centros que editaban periódicos y formaban grupos de propaganda libertaria provenían de las filas de la I.W.W. por lo que en muchas ocasiones, Tribuna Libertaria parecía el órgano representante de esta entidad⁴¹². En ocasiones rendían homenaje a Ferrer Guardia y Domingo Gómez Rojas⁴¹³ y en la Convención Regional de la I.W.W realizada en 1924 acordaron, entre otras cosas, fundar una escuela Racionalista (similar a la escuela de Ferrer) en cada pueblo donde existieran Uniones Locales⁴¹⁴. Probablemente estuvo a cargo de cumplir este acuerdo el Comité de Escuela racionalista anunciado en la segunda quincena de mayo en “*Acción Directa*”. A pesar de este anuncio no se obtienen más detalles acerca de la fundación de algún tipo de Escuela, pero sí se sabe de la fundación de otros Centros Estudios Sociales como el de Viña “Daniel Antuñano”. Se anuncia que se aceptarán a personas de ambos sexos y de cualquier nacionalidad, que no se mezclará en movimiento políticos, religiosos ni patrióticos, y que

⁴¹⁰ *Tribuna Libertaria*, 4, Santiago, Segunda quincena de Septiembre de 1923, 1.

⁴¹¹ *Ibidem.*, 2.

⁴¹² *Ibidem.*, 5, Primera quincena de octubre de 1923, 1.

⁴¹³ *Ibidem.*, 6, segunda quincena de octubre de 1923, 2.

⁴¹⁴ *Ibidem.*, 12, Primera quincena de abril de 1924, 3.

“dará preferencia a la emancipación de la mujer, instruyéndola en los centros de estudios sociales”⁴¹⁵.

c) Francisco Ferrer Guardia, la Escuela Moderna y la Federación Obrera de Chile

Confirmando una sospecha anunciada anteriormente, si bien eran las organizaciones anarquistas las llamadas a promover y poner en práctica el pensamiento de Ferrer Guardia, (pues éste mismo lo fue), las chilenas prefirieron, según lo expusieron, las conferencias, charlas y veladas que la instalación de escuelas. Lo que se pensó una exclusividad de las organizaciones anarquistas, tuvo en la Federación Obrera de Chile un mucho mayor desarrollo. En efecto, la propuesta educativa de Ferrer Guardia coincidía con la crítica que la FOCh siempre demostró hacia la Escuela Estatal. Ferrer Guardia fue visto por la corriente más “sindicalista”, “mutualista”, “anarquista” o “comunista a la chilena” de la Federación, como un soporte experiencial y teórico para promover la creación de las Escuelas que llamaron indistintamente Racionalistas o Federadas. De hecho, Recabarren, entre sus escritos, reservó un espacio para homenajear a Ferrer Guardia:

La escuela cuyo programa enseñador lo forman viejos y envejecidos amantes arraigados de los ideales pasados de moda, de formulismos anticuados, de hipocresías, de enseñanzas inmorales; esa escuela así organizada, forma al niño, lo moldea, le construye su cerebro en condiciones falsas para su propio bien. Hace del niño un esclavo, un autómatas, un cómplice de los errores, un idólatra, un bandido, un inmoral.

Quienes como Francisco Ferrer, comprenden el mal que trae para la humanidad futura, el montón de desgracias que eso produce, trabajan para obligar a la sociedad a transformar el sistema escolar.

Haciéndose difícil obligar a la sociedad a perfeccionar el sistema escolar del Estado, Ferrer evitó la lucha y abrió escuelas particulares, usando de una fortuna de que disponía para ese objeto.

Y empezó a nacer en España una Nueva Humanidad libre y sana, llena de amor a lo real, llena de amor al ser humano, que debe ser lo más amado.

Entonces la sociedad contrariada por estos hechos, mató a Ferrer, no pudiendo matar a los miles de niños que ya tenían dentro de su cerebro la

⁴¹⁵ Ibidem, 13, Primera quincena de mayo de 1924, 4.

inextinguible chispa de la Nueva Vida; donde vivirá eternamente la memoria de uno de sus precursores: Ferrer.⁴¹⁶ (*L.E.R., El Socialista, Valparaíso 9/10/1915*)

El órgano oficial de la FOCh comenzó partir de 1921 a entregar noticias relativas a la instalación de Escuelas Racionalistas dependientes de sus Consejos Federales. Traspasando el carácter utilitario y pragmático de los programas de estudio de las mutuales, los programas confeccionados por los trabajadores federados incluyeron nociones de ciencias, sociología, economía, artes e incluso “historia social”. La noción educativa que primó en las Escuelas Federales fue la de “educación social”, laica, racionalista y orientada a desarrollar la capacidad de investigación, crítica y autogestión de los educandos. Se trataba – en los términos de Luis Emilio Recabarren – de desenvolver la ‘inteligencia popular’, que es la que permitiría convertir el ‘socialismo espontáneo’ practicado al interior de las organizaciones de trabajadores en un proyecto social y político que *sustituyera* al sistema oligárquico-liberal dominante⁴¹⁷. Se trataba, más que de una cultura puramente “ilustrada” en el sentido occidental y liberal, de una cultura *social*, brotada de las sociedades, ligas y federaciones de tipo popular. En esa cultura ‘lo productivo’ y ‘lo social’ fueron siempre preocupaciones centrales, a diferencia de las que primaban en el sistema formal de educación (lo político y la moral). Por eso, es que el hecho de que se enseñara Historia Social marcaba agudamente las diferencias. Es que la educación racionalista de acuerdo a los marcos dados por la FOCh, no se contentaba con suplir las deficiencias del sistema formal, sino potenciar la acción social para ir más allá de las “instituciones burguesas”, para construir una nueva sociedad y para “sustituir” a los que mal gobernaban la existente a comienzos de siglo. Y esta educación, tal como lo señalara una editorial de la prensa obrera en 1921, “deben procurárselas los obreros mismos, deben dárselas sus organizaciones...”⁴¹⁸.

Desde sus orígenes mutualistas y conservadores que la Federación Obrera de Chile, organización que agrupaba a la mayoría de los sindicatos de trabajadores de la época, y en

⁴¹⁶ Ximena Cruzat, Eduardo Devés (recopiladores), *Recabarren: Escritos de prensa 1914-1918*, t. 3, (Santiago: Nuestra América-Terranova, 1986).

⁴¹⁷ La expresión es de Luis Emilio Recabarren, y se encuentra ampliamente desarrollada en Gabriel Salazar, “Luis Emilio Recabarren. Pensador, político, educador social, tejedor de soberanía popular”, en, Simón Collier et al., *Patriotas y ciudadanos*, Centro de Estudios para el Desarrollo, Santiago, enero 2003.

⁴¹⁸ *El Despertar de los Trabajadores*, Iquique, 25 de enero de 1921, 1.

donde sus miembros sesionaban en asamblea abierta en cada localidad donde se formaba una “Sección”, estipulaba lo siguiente: “abrir escuelas para la instrucción primaria de los descendientes i hermanos de los federados...Establecer cuantos otros medios sean útiles al progreso moral, material e intelectual de los federados i de los obreros en jeneral, i al perfeccionamiento del ejercicio de los oficios”⁴¹⁹. Así, desde sus inicios, la FOCH planteó con claridad la importancia de la educación, no sólo para su desarrollo intelectual y moral, sino también laboral. La reclamó frente al Estado y la desarrolló al interior de la propia organización. Poco después, la Federación se hizo parte del movimiento que exigió la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria. Una vez aprobada en 1920, participó en su difusión, promoviendo la asistencia escolar de los hijos de las familias obreras y exigiendo a los patrones que contaban con una población obrera infantil de 20 niños que establecieran una escuela.

Con todo, lo esencial fue que la Federación entendió que era responsabilidad de la propia organización generar prácticas educativas desde y con sus federados. Por eso es que a partir de 1922 – coincidiendo con la aparición de la Asociación de Profesores –, la Federación optó por marginarse de la difusión de la Ley. Desde entonces, la Federación criticó el carácter político-partidario de esa Ley (ver 2.1) y la exclusión del profesorado del proceso de re-estructuración del Servicio, declarando que las autoridades mantenían “un divorcio vergonzoso con el Magisterio de la República”. También criticó el centralismo y la desatención “lamentable de la educación en las distintas regiones del país”, así como su tardanza en constituir las Juntas Comunales (“que son las llamadas a hacer cumplir la obligación escolar”). Y sobre todo, que dicha Ley no resolvía el problema del analfabetismo.

La convergencia de criterios entre los obreros y los maestros permitió el desarrollo de una alianza táctica y estratégica entre ambos. “Las reformas educacionales – comenzaron a decir los obreros- deben salir del profesorado mismo, puesto que este sector día a día ha estado señalando los defectos de nuestro sistema de educación, los vicios y

⁴¹⁹ “Proyecto de Estatutos de la Gran Federación Obrera de Chile. Título Primero. De la Organización, objeto i duración de la Sociedad”, *La Gran Federación Obrera de Chile*, Santiago, 20 de octubre de 1910 (página mutilada).

errores de la Ley de Educación Primaria Obligatoria”⁴²⁰. Pero los obreros sentían que ellos podían cumplir un rol específico en los municipios, donde sus organizaciones podían influir. En este sentido, los municipios y los delegados obreros que operaban en ella tenían la obligación de “vulgarizar la instrucción, la ilustración, la educación... formar la conciencia que los capacite para ser administradores del producto de su trabajo”⁴²¹. Pensaban que si la administración municipal estuviera en manos “del pueblo y sus familias” todos estos servicios, incluido el de la educación, serían en su beneficio. Pero como “hoy están en manos de los ricos, en nada sirven al pueblo”⁴²²

En la Convención Nacional de la FOCH de 1921 se aprobaron los Estatutos y el Programa de la organización. El título 15 trató el problema de la Instrucción Obrera, planteándose la creación de Juntas de Instrucción en los organismos Departamentales y Provinciales de la Federación Obrera, cuya misión sería “fomentar la educación e instrucción de los federados y sus familias”. Respecto de los medios, proponía: “...escuelas, talleres de enseñanza profesional, bibliotecas y teatros, salas de audiciones musicales o de conferencias, gimnasios o cualquier otro medio educacional destinados a hombres, mujeres y niños”⁴²³. Además se anunció que la confección del programa de estudios de los centros educacionales que fundara la FOCH, estaría a cargo de la Junta Ejecutiva Federal.

Tres meses antes, Sandalio Montenegro, un obrero federado presentó a la Junta Ejecutiva el bosquejo de un “Programa de Instrucción Racionalista” para ser discutido en la Convención de Rancagua. El objetivo era, para él, claro y concreto: orientar a los niños de acuerdo con “nuestras ansias de libertad, para hacer que desde temprano, maduren sus criterios sobre la acción social”. En aquel documento de 230 páginas dividido en 6 capítulos estipuló lo siguiente:

⁴²⁰ “La política en la educación”, *El Despertar de los Trabajadores*, Iquique, 18 de septiembre de 1924, 2.

⁴²¹ “La mayoría obrera en la Municipalidad”, *El Despertar de los Trabajadores*, Iquique, 16 de abril de 1921, 2.

⁴²² “La municipalidad”, *El Despertar de los Trabajadores*, Iquique, 1° de mayo de 1921, 2.

⁴²³ “Programas y estatutos de la FOCh”, *El Despertar de los Trabajadores*, Iquique, 13 de abril de 1922, 1 y 2.

*1° Formación de “Juntas de Instrucción”, en todos los Consejos, para que se ocupen de fomentar la cultura de los niños en alguna forma, como por medio de: escuelas y talleres, bibliotecas infantiles, teatro escolar, gimnasios, salas de audiciones; 2° Los maestros deben ser elementos de reconocida sinceridad y estar de acuerdo con nuestros ideales de redención; 3° La enseñanza federal será racionalista; 4° Las juntas de instrucción que tengan escuelas a su cargo, deben procurar siempre, que la instrucción sea práctica, rápida y se den a los niños cuantas facilidades sean posibles, a fin que las dificultades económicas de los padres, no sea un obstáculo para que envíen los niños a instruirse; 5° **Fundación en Santiago de un establecimiento de instrucción secundaria**, destinada a preparar niños que en las organizaciones se hayan hecho notar por su inteligencia y otras cualidades. Los Consejos pensionarán uno o más alumnos en esta escuela, donde recibirán instrucción en idiomas, contabilidad, ciencias naturales, químicas y físicas, y otros conocimientos que los hagan aptos para desempeñar actividades que exigen sólida preparación; 6° El Congreso de Rancagua, establece una cuota especial para destinarla a instrucción en todos los Consejos, compuesta de el 10% de las entradas generales. Las juntas de instrucción, por su parte, tendrán la obligación de conseguirse el dinero necesario para mejorar las obras que pueda tener funcionando o que funde después.⁴²⁴*

Meses después el Plan estuvo listo y se llamó “Plan General de Instrucción para las Escuelas Federales”. Constaba de un diseño en el que se consideraban cuatro aspectos: 1) la formación de la escuela federal (en términos de recursos humanos, materiales pedagógicos e infraestructura); 2) los tipos de planteles de enseñanza que debía sostener la Federación (un Instituto Central de Educación Profesional, escuelas elementales mixtas conducidas por los Consejos Federales e internados así como medios-internados que posibilitaban a la mujer obrera destinar parte de su tiempo a la realización de un trabajo remunerado); 3) los elementos auxiliares de la educación para el proletariado (escuelas nocturnas para niños, mujeres y hombres, Centros de Estudios Sociales y Ateneos Obreros, teatro escolar, talleres para enseñanza profesional y clases alternativas); y 4) los principios generales de la

⁴²⁴ “Programa de instrucción racionalista para las Escuelas de la Federación Obrera de Chile”, *La Federación Obrera*, Santiago, 26 de diciembre de 1921, 1 (destacado es de la autora).

enseñanza obrera y los elementos de perfección social, que incluían orientaciones sobre la cooperación de los obreros hacia la acción educacional del maestro⁴²⁵.

Así, la FOCh se preocupó por el problema educacional desde varios frentes. A las críticas hechas frente a la instrucción popular estatal y privada y a las demandas por reformas a la misma, se agregaba el desarrollo de una actividad instruccional paralela. La Escuela Racionalista del Consejo N°5 (Maule), la Escuela Federal racionalista del Consejo Federal N°12 de Mineros de Schwager (Lota), la Escuela Federal Racionalista del Consejo Federal de Patagual (en las proximidades de Lota), las tres escuelas diurnas de la zona de Antofagasta: una en Calama, una en Mejillones, y otra en Unión (Pampa), la Escuela Racionalista Nocturna del Consejo Federal n°2 de Tranviarios, la Escuela Racionalista de Peñaflores con auspicio del Centro “El Despertar”, la Escuela Nocturna para obreros de Talca fundada por el Sindicato Unico, las escuelas mantenidas por la Unión Sindical de Panaderos de Santiago, formaron todas ellas parte de la amplia y transversal red de escuelas propias propiciadas desde los trabajadores organizados⁴²⁶.

Entre las asignaturas que se impartían estaban la lectura, escritura, caligrafía, castellano, aritmética, dictado, composición, recitación, dibujo, geografía, canto, racionalismo o naturalidad de las cosas e historia social. La propuesta educativa de la Federación fue laica, racionalista, social, teórica y práctica.

Así, la Federación Obrera, como lo indica la tabla que se presenta a continuación, ya contaba con un completo Plan Educativo Social y Popular (a ser aplicado en las Escuelas Federales Racionalistas) al momento de que los maestros redactaran su Plan de Reforma Educativa (para el sistema escolar formal nacional). Se apuntaba a un plan de auto-educación algo más complejo que meras iniciativas educativas aisladas⁴²⁷.

⁴²⁵ Se postulaba además, que los medios económicos para sostener las escuelas federales podrían formarse de tres modos: (i) disponer de un diez por ciento de los fondos generales destinados a los gastos ordinarios de los Consejos Federales; (ii) acordar una cuota especial que se pague después de cancelar la adquisición de una imprenta propia y, (iii) a través de la constitución de un fondo escolar a cargo de la Junta de Instrucción que debe tener cada Consejo Federal. *La Federación Obrera de Chile*, Santiago, 1° de enero de 1922, 2.

⁴²⁶ *La Federación Obrera*, Santiago, 09 de septiembre de 1921, 2; 12 de septiembre de 1921, 6; 10 de septiembre de 1921, 8; 18 de septiembre 1921, 3; *Justicia*, Santiago, 26 de agosto de 1924, 3; *Justicia*, Santiago, 04 de septiembre de 1921, 2 y *Justicia*, Santiago, 10 de septiembre de 1924, 3, respectivamente.

⁴²⁷ Se ofrece el siguiente cuadro como un primer intento de ordenar el panorama global de las actividades educativas relacionadas con la enseñanza racionalista de la Federación Obrera de Chile. Se seleccionaron sólo aquellas noticias que mencionaran explícitamente que se trataba de una enseñanza de carácter *racionalista* de

ESCUELAS FEDERADAS O RACIONALISTAS DE LA FOCH (1921-1926)

ESCUELAS RACIONALISTAS	ORGANIZACIÓN FUNDADORA	AÑO	CIUDAD O COMUNA	REFERENCIA
Escuela Nocturna para Obreros	Sindicato Único	1921	Talca	La FOCh, Stgo., 04.09.1921 (2)
Comité pro Escuelas Racionalistas		1921	Santiago	La FOCh, Stgo., 28.09.1921 (3)
Escuela Racionalista del Maule	Consejo N° 5	1921	Maule	La FOCh, Stgo., 09.09.1921 (2)
Escuela Federal Racionalista Schwager	Consejo Federal N° 12 de Mineros	1921	Lota	La FOCh, Stgo., 12.09.1921 (6)
Escuela Diurna Racionalista		1921	Calama	La FOCh, Stgo., 10.09.1921 (8)
Escuela Diurna Racionalista		1921	Mejillones	La FOCh, Stgo., 10.09.1921 (8)
Escuela Diurna Racionalista Unión		1921	Pampa	La FOCh, Stgo., 10.09.1921 (8)
Escuela Nocturna "Gastón Lacoste"	Consejo Federal N°2 de Tranviarios	1921		La FOCh, Stgo., 18.09.1921 (3)
Escuela Sociedad Mutualista "Unión de Carpinteros"		1921	Chuquicamata	La FOCh, Stgo., 07.09.1921 (6)
Escuela Nocturna para Obreros		1922	San Antonio	La FOCh, Stgo., 14.04.1922 (3)
Escuela Racionalista	Consejo Agricultores de Paillamo	1922	Osorno	La FOCh, Stgo., 05.06.1922 (3)
Escuela Federal		1922	Curanilahue	La FOCh, Stgo., 14.05.1922 (3)
Escuela Racionalista	Sindicato Unico de Campesinos	1922	Peñaflor	La FOCh, Stgo., 23.11.1922 (1)
Escuela Racionalista		1922	Calera	La FOCh, Stgo., 09.12.1922 (4)
Escuela Federal Racionalista		1922	Puente Alto	La FOCh, Stgo., 13.12.1922 (3)
Escuela Federal Racionalista	Consejo Federal Sección Pedro Montt	1922	Santiago	La FOCh, Stgo., 15.12.1922 (2)
Escuela Central del Trabajo ⁴²⁸		1923		La FOCh, Stgo., 25.12.1922 (1)
Escuela Federal "Los		1923		La FOCh, Stgo.,

modo que no quepa duda alguna de que se trataba de Escuelas creadas, organizadas y financiadas por organizaciones obreras. Queda pendiente una sistematización de mayor envergadura que abarque toda las organizaciones obreras del país. Sin embargo, ya vimos que las organizaciones anarquistas no instalaron Escuelas Racionalistas sino Centros de Estudios Sociales con fines propagandísticos más que instruccionales. También debe considerarse que la mayoría de las organizaciones obreras de la década de 1920 (década con mayor actividad instruccional racionalista), se encontraban agrupadas en la FOCh. Hacia 1926 las noticias referentes a estas Escuelas comienzan a disminuir hasta desaparecer. El cuadro se ha elaborado en base a las noticias aparecidas en el período de revisión 1921-1929 en las siguientes publicaciones *La Gran Federación Obrera de Chile* (Santiago, 1910-1913), *La Federación Obrera de Chile* (Santiago, 1921-1923), *Justicia* (Santiago, 1924-1926), *El Despertar de los Trabajadores* (Iquique, 1921-1925).

⁴²⁸ Proyecto pensado para abril de 1923, destinada a la enseñanza secundaria y profesional para alumnos federados del país.

Molinos”				29.03.1923 (1)
Escuela Racionalista	Consejo Industrial de Minas (en unión con el Centro Comunista de la 4a comuna)	1923	Chacabuco	La FOCh, Stgo., 21.05.1923 (4)
Escuela Federal de Gatico	Trabajadores Federados y Comunistas de la mina “Toldo”	1924	Tocopilla- Antofagasta	El Despertar de los Trabajadores, Iquique, 20.05.1924 (1)
Escuela Federal		1925	San Antonio	Justicia, Stgo., 22.06.1925 (s/p.)

d) El caso de la Escuela Racionalista de Peñaflor

Aparentemente, y por la cantidad de información que entrega la prensa ‘fochista’ sobre la Escuela Racionalista de Peñaflor, ésta, junto a la de Puente Alto, fueron unas de las más importantes del país. Se anunciaba su fundación para el día domingo 26 de noviembre de 1922, en la imprenta del Sindicato Unico de Campesinos de esa comuna. Se llamaba a la comunidad a colaborar con cualquier aporte “libros, mapas, pizarras, cuadernos, bancos y demás útiles escolares: ¿tiene algo de eso usted? ¡tráigalo a esta imprenta y contribuya a la obra más grandiosa posible...”⁴²⁹

Se levantaba la Escuela Racionalista de Peñaflor en respuesta a la “escuela estatista”, la que “en vez de ampliar los conocimientos de los niños, estrecha el círculo de ellos a fin de limitar las ansias naturales de libertad de los descontentos”, que “somete al hombre a tolerar el injusto y criminal régimen social” y que “atrofia las facultades intelectivas del niño para que puedan subsistir las castas”⁴³⁰. Los maestros de la ““Escuela del Estado” o de las sectas, creen que el llamado orden social, de ociosos y trabajadores, de señores y plebeyos, tiene que subsistir siempre, que nunca cambiará. ¿Por qué? A causa que no estudian los problemas sociales y no tienen ni confianza en su propio porvenir”⁴³¹.

La “Escuela Libre” de Peñaflor estaba llamada a desterrar “los dogmas y prejuicios” y a dejarse guiar “por las experiencias de la investigación científica sin engaños ni postulados falsos”. Los asalariados organizados ponían fin, de esta manera, al “embrutecimiento” al cual los tenía sometido “la educación burguesa”, con “las mil

⁴²⁹ *La Federación Obrera de Chile*, Santiago, 22 de noviembre de 1922, 1.

⁴³⁰ *Ibidem*.

⁴³¹ *Ibidem*, 23 de noviembre de 1922, 1.

estupideces y prejuicios que allí les enseñan”. Era, de este modo, y según dijeron, “hora de ocuparnos de nuestros muchachos”.

Casi tres semanas más tarde se anunciaba que la Escuela Racionalista de Peñaflor había iniciado sus labores con “un regular número de alumnos” y que los cursos estaban “divididos en diurnos y nocturnos” y que la matrícula “continuaba abierta”⁴³².

Finalizando diciembre, la Escuela ya funcionaba con “éxito verdaderamente halagador”. Se podía ver “con alegría” la asistencia de los hijos de federados al plantel. Los niños de cinco a siete años, que trabajaban en el día, concurrían “gustosos a la clase”, pues ésta se hacía “cada día más amena por los diversos temas que en ella se tratan”. Muchos hombres y niños que “jamás habían conocido un libro o una pizarra empiezan a leer con verdadera facilidad. Las clases de historia y ciencias naturales han producido en los alumnos un verdadero placer”.

Si bien la Escuela Racionalista se encontraba ya en pleno funcionamiento (el curso diurno funcionaba, regularmente, con una asistencia de 15 alumnos y el curso nocturno con 35), se redoblaba el llamado a cooperar con los medios necesarios para proveerla con todos los útiles necesarios: “hacemos presente a los compañeros federados de Santiago, que necesitamos a la brevedad posible unos 50 silabarios Matte y los compañeros que deseen obsequiar algún libro, cuaderno, lápiz y papel pueden dirigirse al compañero Alfredo Montecinos, Federación Obrera, Agustinas 730”⁴³³.

La puesta en marcha de la Escuela Racionalista de Peñaflor coincidía además, con el hito fundacional de la Asociación General de Profesores de Chile en la que se fusionaba la Unión de Profesores de Chile formada por la fuerza y entusiasmo de maestros jóvenes, impulsores y activos participantes de las últimas huelgas a raíz la errónea clasificación en la nueva Ley de Instrucción de 1920 (la última huelga había ocurrido el 26 de junio de ese año provocada por el retraso en sus pagos) con la Federación de Profesores de Instrucción Primaria (antigua asociación de profesores primarios de carácter mutualista y conservadora al principio, contó con el apoyo de la masonería y el Partido Radical después, agrupaba al

⁴³² *La Federación Obrera de Chile*, Santiago, 05 de diciembre de 1922, 3.

⁴³³ *Ibidem*, 20 de diciembre de 1922, 3.

elemento más viejo del profesorado y presentaron un plan pro-dictación de una Ley de Instrucción Primaria Obligatoria en 1915)⁴³⁴.

Víctor Troncoso, lideraba la organización más radical y juvenil del profesorado, la UPCh. Fue a él a quien la FOCh le dirigió una carta solicitando fueran invitados a la Convención a realizarse en diciembre. Después de todo, la FOCh había mostrado un decidido respaldo a las demandas y una activa participación en las huelgas del profesorado primario (iniciadas desde 1918). En sus Talleres Gráficos, la FOCh editó folletos para el “Comité Unido del Magisterio” (uno en 1921 y otro en 1922) en donde se explicaban los motivos de las luchas magisteriales⁴³⁵. Por otro lado, la Junta Provincial de la FOCh pidió a los obreros que no enviaran a sus hijos a clases desde el 26 de junio de 1922 (día de inicio de la última huelga antes de la unificación)⁴³⁶.

Como promovedores de la Enseñanza Racionalista, pensaron en el derecho que tenían de participar en una convención donde se discutirían, entre otras cosas, cuestiones de orden pedagógico, que a juicio de los fochistas, eran también cuestiones de orden social, político y cultural:

la Federación Obrera de Chile, nuestra organización, que es la expresión del progreso de la clase trabajadora, mantiene numerosas escuelas racionalistas, federales, con el objeto de preparar a nuestros compañeros e hijos en las grandes luchas que les reclama el porvenir. Y como esta Convención será el reflejo del ambiente cultural de nuestro país, deseamos vivamente estar representados en esos magnos torneos intelectuales, por lo cual pedimos a ustedes se sirvan invitar a nuestra organización sindical (FOCh) por intermedio de su Junta Ejecutiva para que autorice a los Sindicatos y Consejos industriales de todo el país que están bajo su dependencia, que hagan representar a sus Escuelas Federales en esa solemne Convención⁴³⁷.

El local que ocupaba la Escuela Racionalista también era lugar para la realización de Ateneos Dominicales. Es así como los domingos en la mañana, el Sindicato responsable de

⁴³⁴ Ver capítulo 1.

⁴³⁵ Iván Ljubetic, *Historia del magisterio en Chile* (Santiago: Ed. Colegio de Profesores, 2003), 39-40.

⁴³⁶ Iván Núñez, *Gremios del magisterio. Setenta años de historia. 1900-1970*, (Santiago: PIIE, 1986), 50.

⁴³⁷ Firmaba José Mella, Secretario General del Sindicato Unico de Campesinos de la FOCh del pueblo de Peñaflor, *La Federación Obrera de Chile*, Santiago, 20 de diciembre de 1922, 3. No se tiene mayor información acerca de si esta petición es o no aceptada, pero puede suponerse que sí lo fue puesto que después la FOCh continúa su apoyo a la ahora nueva Asociación General de Profesores de Chile.

la Escuela ofrecía charlas y conferencias dedicadas a las familias obreras del pueblo. Se invitaba muy especialmente “a los alumnos de todas las escuelas de este pueblo y a los padres y apoderados de los mismos”. La entrada era completamente libre y la actividad se acompañaba de un “programa literario”⁴³⁸.

Como parte las actividades colaborativas con la Escuela Peñaflorina, el Centro “El Despertar” desarrollaba Veladas, en cuyo programa participaban alumnos y profesores de la Escuela. Por ejemplo, la actividad partía con la orquesta “Spanische Tanze de Zarazate”, luego seguía la lectura de la poesía “La Noche de la Muerte” por Melitón Rosales, Cantos Espartanos por la concertista Brisalia Uribe, luego la alumna Emma Moscoso leería una Poesía “Roja” y la interpretación de “La Jardinera” por las niñas Rosas. Para finalizar habría un “gran baile orquestal compuesto por cuatro profesores: señores José Eyraud, Olivero Ramírez, José Herrera, bajo la dirección del conocido maestro Alamiro Rodríguez”. La nutrición, como era de acostumbrarse, estaría a cargo de un “excelente buffet antialcohólico”⁴³⁹.

Hacia fines de noviembre, se avisaba que los alumnos de la Escuela darían sus exámenes. Lo harían un día Domingo, a las 9:30 para que pudieran asistir las familias. El comunicado señalaba lo siguiente:

*La comisión estaría compuesta por los socios del Centro “El Despertar” Rolando Molina, Emilio Zapata, Segundo Godoy y otros capacitados dirigentes obreros, se dirigirán a ese pueblo a fin de cumplir con esa misión. Los alumnos se aprestan entusiastas apresurando sus estudios, a fin de responder a los diversos trabajos que deberán presentar ante la comisión examinadora. Los exámenes principiarán por las siguientes clases: lectura, escritura, caligrafía, aritmética, dictado, composición, recitación, dibujo, geografía, canto, racionalismo o naturalidad de las cosas e **historia social***⁴⁴⁰.

Con motivo de acercarse la fecha en que se celebraría un año de su fundación, Sandalio Montenegro (creador del artículo XV de los Estatutos de la FOCh, en la que se estipulaba la creación de Juntas Federales de Instrucción con el objeto de mantener y organizar Escuelas

⁴³⁸ *La Federación Obrera de Chile*, Santiago, 31 de agosto de 1923, 2.

⁴³⁹ *Justicia*, Santiago, 26 de agosto de 1924, 3.

⁴⁴⁰ *Justicia*, Santiago, 22 de noviembre de 1924, 3 (destacado es de la autora).

Federales Racionalistas), reclamaba la necesidad de “cuidado y atención” que la Escuela Racionalista de Peñafior requería. Alentaba al resto de los federados a realizar actividades tales como las que hacía el Centro “El Despertar” que “cada dos meses realizaba una velada a beneficio de esta escuela”, la última de las cuales había producido \$75 entregadas a la comisión escolar. Entre las actividades de recaudación se proponía conmemorar el aniversario de Francisco Ferrer Guardia para reunir dinero y objetos para luego enviarlos al Sindicato Único Peñafiorino⁴⁴¹.

Al cumplir un año, llegaron felicitaciones de varios lugares. Quien firmaba en el periódico de la FOCh como el “el corresponsal”, hacía llegar su saludo destacando la importancia de su obra puesto que “la lucha por la cultura es una lucha ímproba con mayor razón cuando esta cultura es independiente de la cultura oficial y de la cultura dogmática”⁴⁴². El domingo 16 de diciembre se haría una hermosa fiesta para cerrar el año escolar y el Centro Recreativo “El Despertar”, como siempre, co-participaría de la velada⁴⁴³. También se premiaría a los alumnos que más se hubiesen distinguido “por su amor al estudio y al trabajo”. Los alumnos prepararían una gira cultural con el objeto de estrechar más las relaciones que existen entre el Sindicato de los Campesinos y esta institución, el cuadro artístico de El Despertar prepararían un acto literario y amenizaría la orquesta Espartaco⁴⁴⁴.

La Escuela servía a la vez de centro cívico (el nuevo local de la escuela se había instalado a una cuadra de la plaza principal del pueblo de Peñafior). A sus actos se invitaba a todo el pueblo. Se ocupaba su local para las actividades culturales del lugar desarrollándose, bajo su alero, un rico intercambio entre las familias, el sindicato y la Escuela.

A comienzos del año escolar del año siguiente la Escuela adoptó el nombre de Luis E. Recabarren como un homenaje a su labor educacional. Se preparaban para funcionar los cursos diurnos para niños (22 niños de ambos sexos menores de 10 años) y los cursos nocturnos para los adultos que debían iniciarse cuanto la inscripción pasara los 20 alumnos.

⁴⁴¹ *Justicia*, Santiago, 11 de octubre de 1924, 1.

⁴⁴² *Ibidem*, 17 de noviembre de 1924, 3.

⁴⁴³ *Ibidem*, 11 de diciembre de 1924, 3.

⁴⁴⁴ *Ibidem*, 07 de diciembre de 1924, 3.

La profesora normalista Sara Arancibia se encargaría de las clases de los cursos diurnos, dando fiel cumplimiento al programa y al horario elaborado por la comisión⁴⁴⁵. La Escuela recibía de vez en cuando la visita de una delegación del Centro El Despertar de Santiago quien se encargaba, aparentemente, de mantener lazos estrechos con la FOCh, dando conferencias y trayendo útiles recaudados en sus propias actividades. Hacia 1926 no se vuelven a tener noticias de la Escuela Racionalista de Peñaflor. Tampoco del resto de Escuelas instaladas en el sur y norte del país. Todo indica que es el ocaso del movimiento pedagógico federal racionalista. En febrero de 1927 también cierra sus puertas la imprenta del periódico *Justicia*.

e) El caso de la Escuela Federal de Puente Alto

La Escuela Federal de Puente Alto inició sus cursos durante julio de 1922, pocos meses antes que lo hiciera la de Peñaflor, con una matrícula de 15 alumnos, “que muy pronto aumentó a 20 y luego a 50 niños de ambos sexos”. Ahora concurrían a clase normalmente 70 educandos, “en proporción de 20 niñas y 50 niños...”. Cada día los alumnos asistían unas 6 horas de clases, en las que paulatinamente iban adquiriendo “toda clase de conocimientos elementales”. En el último tiempo se había pedido la colaboración a otros “dos camaradas” en la tarea de la enseñanza, pues hasta ahora solo contaba con un institutor que no daba a vasto⁴⁴⁶.

La Escuela era mantenida por el Consejo Federal de Puente Alto. Contaba con una ampliación, un gimnasio, un taller para trabajo manuales y la dirigía “el camarada Hernán Rodríguez” quien se encontraba “bastante capacitado para las difíciles tareas de su cargo”. Se le atribuía a su labor el triunfo de esta iniciativa “a pesar de la carencia de medios...”. Su creación, en cambio, obedecía a la iniciativa del “compañero Sánchez y a un corto grupo de federados”.

El propósito era que los educandos de la Escuela obrera se habituaran desde la infancia a “practicar los principios de la solidaridad de clases”. Además, contribuía al progreso mismo del Sindicato Único, pues ahora se sentían fuertes y sus filas estaban cada

⁴⁴⁵ *Justicia*, Santiago, 12 de marzo de 1925, 5.

⁴⁴⁶ *La Federación Obrera de Chile*, Santiago, 13 de diciembre de 1922, 3.

día más vigorosas. Este hecho se explicaba gracias a que los niños “forman un poderoso lazo de unión entre los hogares proletarios, la escuela y la organización”⁴⁴⁷.

Al describir la toma de los exámenes de fin de año, el periódico señalaba que había asistido un número considerable de alumnos de ambos sexos, y que lo habían hecho delante de una comisión examinadora compuesta de “compañeros federados”: el director de la Escuela, O. Sepúlveda Ayvar y Federico Fernández. La modalidad del examen respondía al método de enseñanza utilizado en esta Escuela Racionalista: la “enseñanza libre”. Ella se refería básicamente al tratamiento que recibían los educandos. En vez de utilizar castigos o premios para que hicieran sus tareas, se utilizaba la persuasión, mostrándoles la “triste condición del obrero ignorante”. Al mismo tiempo, se les hacía ver lo abonimable que era una “acción brutal en el trato de los hombres con los hombres o con los demás elementos”. “Estos principios, hacían nacer temprano en los pequeños, un fuerte sentimiento de solidaridad social, desde el momento que ellos sean criados con amor y buena voluntad”. La efectividad de este tipo de enseñanza se verificaba en la carencia “de titubeos característicos de las demás escuelas” cuando llegaba el momento de examen y en que los alumnos aprendían a responder en forma “sencilla y clara” a las preguntas que se les hacía⁴⁴⁸.

La sala de clases, por su parte, también tenían su propia organicidad. Por turnos, los alumnos se ocupaban de su aseo y la atención de los muebles, materiales escolares y obras destinadas al desarrollo de las materias de enseñanza. Se prohibían cuestiones como “echar papeles o mondaduras de frutas en el piso” o que “durante las horas en que el maestro enseña, personas ajenas a esta ocupación permanezcan en la sala escolar”⁴⁴⁹.

⁴⁴⁷ Ibid.

⁴⁴⁸ *La Federación Obrera de Chile*, Santiago, 3 de enero de 1923, 3.

⁴⁴⁹ Ibidem, 4 de enero de 1923, 1.

Las obras de consulta a disposición de los profesores versaban sobre distintas materias. Contaba con una “modesta bibliotequita” de consulta para el maestro. En ellos había “un diccionario, un Atlas geográfico, *textos de historia, en especial las que relaten períodos de la historia social*, obras de pedagogía racionalistas, obras sobre ciencias naturales, físicas, químicas, cosmográficas”⁴⁵⁰.

Entre los cursos que se impartían, podían encontrarse clases de Acción Social. Ellas consistían en “lecciones sobre las actividades sociales del proletariado”, expuestas en forma “sencilla y honrada” con el objeto de “despertar en las mentes infantiles, una justa adhesión por todo cuanto sea injusto”.

La salud física y psicológica de los alumnos era algo central para la enseñanza impartida en la Escuela de Puente Alto. Se advertía sobre “no someter a los alumnos a un orden de estudios que le desagrade, por las condiciones y forma en que se les da” (debía tomarse en cuenta la tendencia Racionalista que debían tener los Centros Federales de Instrucción). Tampoco debía retenerse a los alumnos en sus clases por más de 40 a 50 minutos, según la edad y la cantidad de esfuerzos mentales que se veía obligado a hacer.

Los recreos deberán ser pues relativamente largos y si era posible, que los dirigieran los maestros, de modo que se obtuviera de los juegos algún provecho para la orientación moral de los niños.

En el aspecto físico se recomendaba buscar distintas formas educativas, pues, se decía, “los niños limpios, cuidadosos de su cuerpo, tienen una ventaja apreciable para combatir las enfermedades propias de la existencia miserable que reina en la mayoría de los hogares obreros”⁴⁵¹.

Una de las mayores dificultades con que tropezaban las escuelas federales era la deficiencia de medios económicos para organizarlas en buena forma, pero también para facilitar la tarea de los maestros y hacer más agradable el aprendizaje de los educandos. Se proponía suplir estas deficiencias con “buenas iniciativas” y “un poco de ingenio”. El mayor problema era el siguiente: cómo compatibilizar el hecho de que “ningún maestro pudiera enseñar a más de 40 alumnos”, pero que “lo natural” fuera que las escuelas

⁴⁵⁰ Ibidem.

⁴⁵¹ Ibid.

federales tuvieran una asistencia mucho más numerosa. No había otro remedio que ordenar las clases de modo que todos los niños aprendan. Esto se haría del siguiente modo.

La asistencia total de alumnos se dividirá en 3 grupos, colocando a unos en la clase de las Primeras Letras, otros en 1er Curso y el 3º en el 2º Curso elemental.

Cada curso de estos deberá tener un horario semanal de clases, y los tres funcionarán por tanto, sin dificultar la labor general del maestro.

Para poder atender simultáneamente la enseñanza de los tres cursos, se prepararán en el horario de clases las materias o ramos de modo que mientras el maestro de sus lecciones a un curso, los otros se ocupan de otra materia que no exige la presencia del maestro.

Así por ejemplo, en un pizarrón grande que debe haber en clase, -a ser posible esmaltado por ambos lados y giratorio- el maestro puede preparar una muestra con tareas de dos materias destinadas a otros tantos cursos⁴⁵².

Lo importante era que una vez que el maestro se hubiese trazado un programa para desarrollar sus clases, cualquiera que este sea, debía cumplirlo de modo que los educandos no repitieran un mismo tema. La enseñanza debía graduarse racionalmente de acuerdo con la edad de los niños y sus condiciones mentales de modo de no tratarlos superficialmente y olvidarlos más tarde.

Entre las metodologías utilizadas en la Escuela estaban lo que llamaron las “lecciones objetivas”. Se trataba de que el maestro podía aprovechar objetos de los que se usan diariamente en el hogar y que el niño conoce desde pequeño. Cada uno traería objetos proporcionando ocasión para clases agradables e interesantes que embargan toda la atención de los alumnos. Una de las grandes ventajas de las “lecciones objetivas” radicaba en que los niños se acostumbraban a hacer sus propias observaciones sobre lo que los rodea⁴⁵³.

Otro importante elemento de las Escuelas Racionalistas Federales era la consideración con los niños obreros que se veían obligados a trabajar. Muchos lo hacían “desde los 12 años para ayudar a los padres en sus labores con su trabajo personal”. Por esa razón, “el año escolar debe ser aprovechado lo más efectivamente posible”. Este punto era

⁴⁵² Ibid.

⁴⁵³ Para más detalles sobre las técnicas de enseñanza utilizadas por la Escuela Racionalista de Puente Alto, ver *La Federación Obrera de Chile*, Santiago, 07 de enero de 1923, 1.

especialmente importante pues a diferencia del discurso liberal que planteaba abolir o sancionar el trabajo infantil mediante leyes, los federados asumieron este hecho como una realidad que debía asumirse y donde había que encontrar los caminos para no descuidar su educación. Es decir, ambas actividades, laboral e instruccional, debían compatibilizarse. Tal vez, una visión mucho más atingente a la realidad, que era el lugar desde donde pensaban y se proyectaban.

f) Las Escuelas Racionalistas y la reacción de las autoridades

El caso La Escuela Racionalista de Peñaflor

Las Escuelas Racionalistas de la Federación Obrera fueron atacadas desde varios flancos. Desde las páginas del La Federación Obrera se denunciaron amedrentamientos y campañas de desprestigio provocadas desde la Iglesia Católica y la prensa oficial conservadora, como la del *Diario Ilustrado* en contra de la Escuela de Peñaflor a los pocos días de haber sido fundada. Según la prensa obrera, el periódico conservador habría identificado a esta Escuela como “un peligroso nido de víboras en que la doctrina soviética se le hace beber a los alumnos, con preferencia a todo otro concepto de enseñanza”. El articulista del *Diario Ilustrado*, terminaba exponiendo que “en la escuela subversiva de Peñaflor se enseña odiar a la patria, en la cual ya los malos elementos que la dirigen, han ganado inmenso terreno”⁴⁵⁴. Al año siguiente, el diario de *La Federación Obrera de Chile* hacía mención acerca de “la guerra despiadada que el cura y los beatos peñaflorninos han desencadenado en ese hermoso y fructífero establecimiento de enseñanza”⁴⁵⁵. Ese mismo año, apareció un artículo en la Revista Católica, denunciando la existencia de una “escuela soviética”, “mixta”, que funcionaba con “regular asistencia”, dirigida por un “afiliado al comunismo, un zapatero de la localidad”:

Por los datos que se dan, los pequeños alumnos son ya aventajados comunistas, que odian a Dios, a la Patria, a las autoridades y a los ricos. Creemos que la autoridad debe impedir que se siga cometiendo este crimen. No es posible que al amparo de nuestras leyes excesivamente

⁴⁵⁴ *La Federación Obrera de Chile*, Santiago, 25 de diciembre de 1922, 1.

⁴⁵⁵ *Ibidem*, 11 de octubre de 1923, 1.

*liberales, se permita una escuela en que se forman criminales de puñal y de dinamita, que más tarde atentarán, llenos de odio, contra el orden social*⁴⁵⁶.

Las amenazas también provenían de las autoridades escolares estatales. En efecto, al finalizar un año escolar se denunciaba desde las páginas de *La Federación Obrera de Chile* que la Escuela había sido nuevamente sorprendida “por un visitador pedido por la comisión de Instrucción Primaria de este pueblo”, pues todavía no estaba conforme con las informaciones que dio el visitador en el mes de junio. La Escuela ya había sido visitada, y aparentemente, la infraestructura no cumplía con los requerimientos de las autoridades. Según los federados, la petición de visitadores extraordinarios no obedecía a otro fin que “molestar” y “ver modo de hallar cualquier motivo para indisponernos con las autoridades encargadas de vigilar la enseñanza nacional y que nos cierren la escuela”. O a veces recibían la visita de la policía, tal como había sucedido cuando celebraban la finalización del año escolar con una Fiesta de la Cultura, ocasión en que “el comandante de policía y los sayones ignorantes a sus ordenes”, pretendieron oponerse a la realización de ésta y “el famoso Remigio Remedio pedía a gritos que incendiaran la Escuela”⁴⁵⁷.

⁴⁵⁶ *La Revista Católica* 514 (1923): 78.

⁴⁵⁷ *La Federación Obrera de Chile*, Santiago, 29 de diciembre de 1923, 3.

El caso de La Escuela Racionalista de Puente Alto

La relación con las autoridades fue distante en un principio, y de aceptación al final. El periódico indica que en ocasión de recibir al Gobernador del Departamento acompañado del comandante de policía se produjo “cierta expectación”. Habían venido a imponerse del estado del local y al mismo tiempo, de la capacidad de instrucción de los profesores que dirigían la Escuela. Los recibió el “camarada Hernán Rodríguez”, el que les informó ampliamente sobre todo lo que quisieran saber: métodos de enseñanza, higiene, horarios, actividades, etc. Luego de la inspección, las autoridades habrían manifestado la “grata impresión” que le había producido “la comodidad e higiene del local escolar” y al mismo tiempo “la buena instrucción que en el se da a los alumnos” y “la capacidad del profesor que dirige la escuela” señalando que enviarían un informe “justo” acorde con la realidad que habían visto⁴⁵⁸.

A pesar de ello, la Escuela Racionalista de Puente Alto no fue la excepción en recibir la hostilidad de los sectores más conservadores de la localidad. Aunque no se identifican quienes fueron, se señala que “ciertas gentes de criterio injusto y malévolo, le hacen una guerra sorda, debido a que no comprenden el noble y elevado espíritu que anima a los trabajadores”⁴⁵⁹.

El caso de la Escuela Federal de Gatico

La elocuente defensa que hace Luis E. Recabarren ante el cierre de una Escuela Federal Racionalista ante la Cámara de Diputados, da noticias sobre aspectos que tienen que ver con su funcionamiento interno así como con las reacciones que despertaban este tipo de escuelas en los políticos demócratas, liberales y conservadores.

A continuación se presentan extractos del debate generado en la Cámara con motivo del cierre de la Escuela Federal “Toldo”, el que expresa fielmente el temor y la aversión que provocaba el discurso anti-estadista, anti-patriótico y anti-militarista de la Federación Obrera de Chile de la década de 1920 en la clase política y patronal.

⁴⁵⁸ *La Federación Obrera de Chile*, Santiago, 13 de marzo de 1923, 1.

⁴⁵⁹ *Ibidem*, 13 de diciembre de 1922, 3.

“El señor Recabarren: (...) Yo vengo esta vez a denunciar ante la C., para que el gobierno remedie esta situación, que en la provincia de Antofagasta, departamento de Tocopilla, comuna de Gatico, se ha clausurado una escuela, quizá la única escuela que existía en aquél rincón. Se trata señores Ds., de un asiento minero que lleva el nombre de Mina Toldo, metido en las sierras desoladas de aquellas regiones, un asiento minero donde podía creerse que no ha llegado la “civilización”, porque no hay vapores que recalén continuamente en aquella caleta, porque no hay ferrocarriles que lleguen a ninguna de esas partes. Por eso es que allí en aquellos apartados rincones, parece perderse la civilización....

Un grupo de obreros, comunistas y federados al mismo tiempo, habían establecido allí una escuela, con permiso de la Administración de aquel establecimiento. En aquel asiento minero, Hs. Ds., se había logrado una especie de armonía entre el capital y los trabajadores, esa armonía que estimo yo tan difícil de poder procurarse; sin embargo, allí comenzaban a practicarse los sentimientos de armonía de esas dos fuerzas, que producen todo lo necesario para la vida.

*La Federación Obrera y el Partido Comunista existían en aquel rincón sin que fueran perseguidos por los patrones y autoridades, y entonces, en estas condiciones de respeto a los derechos de **los trabajadores, pudieron éstos, con sencillez, en su semi civilización, concebir y realizar el establecimiento de una escuela, pagando ellos los profesores, costearo todos los gastos que ésta requería. Y si Ss. Ss. pudieran imponerse en forma más directa de lo real que era este proyecto, de lo real que era la acción de los trabajadores de la Mina Toldo, yo estoy seguro que encontrarían monstruosa la acción de las autoridades de la región que criminalmente, -dispéñeme esta forma de expresarme,- fuera a tronchar estos ideales de los trabajadores, de desparramar la educación entre los niños y entre ellos mismos.***

Esta era la única región minera donde no existía el alcoholismo, donde existía la ley seca, por mutuo acuerdo entre los obreros y los patrones, ... hasta allí no había llegado la instrucción ni de parte de las autoridades, ni de los patrones.

(...) Y esta obra de los agitadores de la Mina Toldo, rodeaba de tanta belleza porque, en realidad, quien pueda mirar como yo he mirado aquella árida región, donde nada hay en la naturaleza que atraiga, reconocerá siquiera que **esa escuela donde los chicos y las chicas de los peones, de los jornaleros, de los obreros que ayudan a la riqueza ajena, estaba poniendo siquiera un poco de la belleza de la instrucción en la apartada caleta, y esa obra, esa escuela, decía, ha venido a ser**

clausurada por el Gobierno, o por las autoridades secundarias de aquella región.

Yo espero que estas palabras puedan influir en el señor Ministro de Instrucción Pública, que me parece lo suficientemente conocedor de la cultura del pueblo para reparar este error que se ha cometido.

Sé de antemano que el señor Ministro le han dado razones muy poderosas como motivo para clausurar esta escuela. Pero yo mismo les voy a leer a sus señorías esas razones por que está todas concebidas en un corto artículo publicado por “La Prensa” de Tocopilla. Dice:

“Clausura de una escuela”. La autoridad procedió el día 28 de marzo a clausurar la escuela primaria que había instalado el Partido Comunista en la mina Toledo. La clausura de una escuela es siempre un acto profundamente doloroso, porque aun cuando en ella se propaguen doctrinas erradas, algún provecho se obtiene del contacto de los niños con el silabario. Lamentamos, pues, con toda sinceridad, que haya una escuela menos en el departamento.

Hemos dicho en otra ocasión, que, a nuestro juicio, todas las escuelas son buenas, así sean clericales o demagógicas; pero apreciando con tan amplio criterio la necesidad de difundir la enseñanza primaria, no podemos desconocer que la actitud asumida por las autoridades superiores de la república al ordenar la clausura de la escuela de la mina Toldo, responde a una necesidad imperiosa; es un acto de legítima defensa.

En dicho plantel, según se ha podido comprobar mediante un sumario administrativo, se daba mayor importancia que a la enseñanza del alfabeto, a la formación del criterio de los niños en los más profundos errores; se procuraba, afanosamente, convertirlos en seres llenos de odio a la sociedad y convencidos de que es necesario destruir.

Allí se predicaba contra la patria en forma constante y sistemática, enseñando a los niños a burlarse de la bandera, a despreciar nuestra gloriosas tradiciones, a considerar los ejércitos ennoblecidos en un siglo de heroísmo, como hordas de asesinos.

Esta era la obra que realizaban allí los comunistas, de manera que el provecho que podía rendir la difusión del alfabeto no tenía equivalencia con el perjuicio enorme que se causaba.

Poco hubiera importado esa propaganda en un centro donde el niño, una vez en posesión de las primeras letras, hubiera encontrado dónde extender su educación, adquiriendo en seguida el conocimiento de la verdad; pero en una mina, sin esperanzas de conseguir más amplias enseñanzas, era un verdadero crimen permitir que esa escuela continuara su acción desquiciadora.

Era la escuela de la mina Toldo una luz, porque era una escuela, pero era un luz envenenada. Se ha hecho bien en apagarla”.

El señor Gumucio.- Dígame Honorable Diputado, ¿esa escuela era una escuela particular?

El señor Recabarren.- Particular

El señor Gumucio.- ¿Y con qué derecho el Gobierno ha podido suprimirla, siendo que el artículo 10 de la Constitución garantiza la libertad de enseñanza?

El señor Recabarren.- **Eso es lo que vengo a pedirle al Gobierno: que me diga, que me explique con qué derecho ha suprimido esta escuela que sostenían con sus débiles esfuerzos los explotados en el trabajo, y recalco esta expresión porque esos obreros, los eternos explotados por el régimen capitalista, esos obreros que apenas ganan para vivir, distraían para pagar a los profesores y atender á los demás gastos de la escuela.**

El señor Gumucio.- Excusado es decir que yo no trato de pronunciarme ni defender lo que se haya enseñado en esa escuela; sólo protesto de que se haya violado una disposición constitucional que garantiza la libertad de enseñanza.

El señor Recabarren.- Yo me siento satisfecho y agradecido de la adhesión que me presta el Honorable Diputado por La Victoria, señor Gumucio.

El señor Ruiz.- No agradezca el H.D.; es una adhesión devaluatoria.

El señor Gumucio.- Es la defensa del principio que debe ser respetado, por todos.

El señor Ruiz.- Porque con el mismo criterio se pueden cerrar las escuelas congregacionistas.

El señor Gumucio.- ¡Evidente!... Y siempre la defensa de la libertad es la defensa de todos, porque los atentados a la libertad van un día contra unos y otro día contra otros

El señor Recabarren.- ... me va a permitir la H.C. que yo diga que todo lo que se ha sostenido en este artículo sobre los errores que se enseñaban en la escuela comunista de la mina Toldo, no son sino exageraciones, ..., no son sino calumnias, que sólo tienen fines de bastarda politiquería.

En la mina Toldo, donde hay más de 500 trabajadores, ha llegado a dominar completamente la hermosa aspiración de los comunistas. De los 500 trabajadores, hay 450 que son comunistas y federados; y, como dije al principio, cuenta con la benevolencia de la administración. Y si la administración les otorga carta libre para el ejercicio de un derecho ello

mismo indica que el proceder de los comunistas era culto y correcto; pero desgraciadamente hay intereses mezquinos en todas partes, y contra estos, el interés peor en un pueblo pequeño, es el del tabernero. Cuando el tabernero de una región ve que va desapareciendo el alcoholismo, trata de combatir los elementos que procuran su abolición, como en la mina Toldo se había suprimido completamente la venta de alcohol, los taberneros de Gatico, población inmediata a esta mina, han ejercido en esta ocasión su obra vengadora contra la civilización; ellos son los que han influido en las autoridades de la provincia y ante el gobierno, como dice el articulista de este diario y conseguir que el gobierno ordenara la clausura de la escuela a pretexto de que propagaban errores fundamentales y que se predicaba contra la Patria.

Todo esto, como he dicho, no son sino exageraciones; la religión cristiana y otras nos hablan de una Patria universal, y porqué ha de ser privilegio de las religiones el soñar con una Patria universal y nos ha de estar vetado a nosotros el soñar con patria comunista de toda la humanidad en conjunto?⁴⁶⁰ (...)

.... yo quiero sostener ante la H.C., una vez más que los motivos de la clausura de esta escuela no son sino motivos políticos.

Es cierto que en la mina Toldo se ha hablado contra la patria, es cierto que se ha hablado contra el militarismo, contra el régimen capitalista; y, yo pregunto ¿es éste un delito? ¿cuál es el artículo de nuestro Código que establece que es un delito apreciar con distinto criterio el concepto “patria”?

El señor Ruiz.- Pregunte allá.

El señor Recabarren.- El H. señor Ruiz me dice que pregunte acá, pero yo debo preguntar ahí, porque ahí están los que gobiernan, los que han ordenado la clausura de la escuela.

Y yo me voy a permitir solicitar de los colegas demócratas que declaren si ellos solidarizan con la clausura de esta escuela, porque ellos son sostenedores del Gobierno en el momento actual, ellos son gobernantes en este momento y no es posible que ellos –salidos de las filas del pueblo y que repiten a cada instante que pertenecen a las clases trabajadoras- permitan que el Gobierno del cual ellos forman parte, venga a clausurar una escuela que pertenece a los trabajadores.

El señor Pradenas.- el H.D. por Antofagasta sabe muy bien que **el Partido Demócrata ha recomendado y protegido en lo posible, las escuelas que los comunistas han fundado en otras regiones del país, y si no pruebas**

⁴⁶⁰ *El Despertar de los Trabajadores*, Iquique, 20 de mayo de 1924, 1 (destacado de la autora).

al canto: el D. que habla consiguió de la Dirección de Instrucción Primaria libros y útiles para las escuelas que los comunistas habían fundado en el país.

El señor Sanchez.- Pero esa es acción personal de S.S.

El señor Pradenas.- Es la acción del Partido.

El señor Recabarren.- Creo que el H. señor Sánchez está en la razón.

El señor Pradenas.- Ha prestado esta colaboración el Partido Demócrata

El señor Chanks.- Y S.S. nos está echando el muerto

El señor Recabarren.- Bien señor D., pero no son acciones del Gobierno. Por eso mismo emplazo y espero del P.D. que habrá de propender por su parte y sin perjuicio de la acción de los señores Ds. radicales que también forman parte del Gobierno, a que se obtenga la reapertura de esta escuela.

El señor Chanks.- Y no olvide S.S. que el señor Ministro de Instrucción es radical... No nos eche el muerto a nosotros...

El señor Recabarren.- Bastará con que los demócratas digan nosotros nos retiramos del Gobierno, para que el Ministro de Instrucción radical abra la escuela.

El señor Pradenas.- Y dígame, S.S. ¿la escuela a que se refiere se clausuró en realidad por orden del Gobierno o por orden de otras autoridades? Porque puede ser que haya ordenado la clausura el administrador de la Oficina minera... Eso debió haberse averiguado antes S.S.

El señor Edwards Matte,- El H.D., señor Chanks, dice que quién la clausuró ha sido el muerto...

El señor Chanks.- ¿Cómo dice S.S.?

El señor Edwards Matte.- Cuando el H.D., señor Recabarren hacía el cargo al P.D., el señor Chanks dijo que no les echaran el muerto a Ss.Ss. : de manera que parece haber sido clausurada por un muerto. Sería cuestión de saber cuál es ese muerto...

El señor Recabarren.- **Decía, señores Ds., que es efectivo que nosotros los comunistas predicamos continuamente contra este estrecho concepto de patria,** y no habrá un solo señor D. que en una apreciación serena que pueda condenar el propósito de los comunistas de hacer

terminar los odios que eternamente se engendran entre los pueblos por este concepto mezquino de patria. **Hablo del concepto mezquino de patria.** Una de las canciones más en boga que existe en Chile, y en el mundo entero, a la que en general se le tiene un horror terrible, que muchos de mis honorables colegas habrán oído siquiera de nombre, es La Internacional.

El señor Edwards Matte.- Entónela, su señoría.

El señor Recabarren.- Se la voy a cantar en seguida, honorable colega.

El señor O’Ryan.- Nosotros le haremos coro.

El señor Recabarren.- La Internacional dice así: (canta todas las estrofas de la Internacional). Quién de sus señorías, no se siente enternecido ante este hermoso canto a la paz humana?

El señor Pradenas.- El señor Gumucio llora.

El señor Recabarren.- Y los cantos de los burgueses, ¿qué impresión produce?

El imperio del burgués es el imperio de la costumbre, el imperio de esas costumbres que continuamente el honorable señor Ruiz nos invoca, con su voz elocuente que parece el canto del cisne...

El señor Rojas Mery.- El canto del cisne es el de su señoría...

El señor Recabarren.- Esto es lo que se les ha estado enseñando a nuestros niños, el amor a todo el mundo, el amor a la paz de todos los pueblos y cuando hablamos de la patria mezquina y de los elementos que sostienen el régimen de mezquindad, no pretendemos desafiar a nadie, sino extender el dominio del amor y del cariño a toda la humanidad. (...) Sin embargo, las autoridades de Tocopilla, de la provincia de Antofagasta, han estimado pernicioso que se enseñe a los niños cantos tan hermosos como estas canciones. (...) Voy a leerles las estrofas de otras de nuestras canciones populares. ... (Lee las estrofas del Himnos “Los federados”)⁴⁶¹.

Yo creo que ninguno de Ss.Ss. podrá pensar que enseñanzas de esta naturaleza enciende el odio en los corazones.

Decía el H. señor Durán en la tarde ayer que si algo malo hacen los agitadores, esto se compensa con la labor benéfica que desarrollan; y yo digo que si en algunas ocasiones éstos aconsejan que brote espontáneamente el odio de clase a clase, no es menos cierto que **la enseñanza organizada de la Federación Obrera y del Partido**

⁴⁶¹ *El Despertar de los Trabajadores*, Iquique, 21 de mayo de 1924, 1.

Comunista es una enseñanza de amor, de ideales nobles inspirados solamente en los conceptos de justicia.

¿Qué se habla contra el Ejército de tan gloriosas tradiciones, como dicen sus defensores?

(...)

Nunca podré decir yo de un ejército cualquiera de la tierra que es glorioso. Porque no puede ser gloriosa tradición la de ensangrentar la tierra, la de matar a los humanos, la de dejar mujeres viudas, la de dejar millones de niños en la orfandad y en la miseria, como ha dejado la última brutal guerra europea.

(...)

Yo no deseo alargar más este debate, y espero del Gobierno, si es que lo hay y se le puede decir algo, para cuyo efecto **rogaría a la Mesa que se sirviera de oficiarle al respecto que reabra la escuela de la mina “Toldo”**, porque no hay ningún motivo para su clausura porque obedece a fines de mezquina política. La prédica contra la patria, contra el ejército, que se ha invocado en este caso, es un recurso ya demasiado gastado en Chile para combatirnos. La enseñanza en esa escuela se desenvuelve dentro de un régimen filosófico y en la forma a que todo el mundo tiene derecho cuando se trata de difundir las ideas.(...)”⁴⁶².

Que la naturaleza de las Escuelas Federadas haya sido discutida en el Parlamento, aun cuando haya sido Luis E. Recabarren quien la haya promovido en su calidad de Diputado, permite suponer que a pesar de su escasa importancia numérica éstas tuvieron un impacto político relevante. El nivel de organización demostrada en la fundación de escuelas federadas que contradecían los valores impartidos por la escuela oficial, fue algo que evidentemente preocupó a las autoridades de la época. Especialmente, el hecho de que fueran elaboradas por quienes, supuestamente, no tenían ni los medios materiales ni las herramientas intelectuales apropiadas para hacerlo. Tal hecho demostraba que tras estas prácticas pedagógicas existía un ideario sólido y muchas personas comprometidas. Por eso es que se convirtieron en un foco importante de la represión hacia las organizaciones obreras. Desgraciadamente no se vuelven a obtener noticias de la Escuela El Toldo, lo que permite suponer que esta finalmente no fue reabierta.

2.4 Ocaso del movimiento pedagógico de los asalariados

⁴⁶² *El Despertar de los Trabajadores*, Iquique, 22 de mayo de 1924, 1.

a) *El pacto 'AGP-FOCH' en la Asamblea Constituyente de Trabajadores e Intelectuales.*

*La conjunción de criterios frente a la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria provocó que los trabajadores agrupados en la FOCh dieran claras muestras de solidaridad y camaradería con el movimiento del profesorado primario. "Las reformas educacionales -decían los trabajadores agrupados en la FOCh- deben salir del profesorado mismo, puesto que este sector día a día ha estado señalando los defectos de nuestro sistema de educación, los vicios y errores de la Ley de Educación Primaria Obligatoria"*⁴⁶³

Existía claridad que el profesorado compartía algo todavía más trascendente que la crítica al modelo de instrucción estatal. Se trataba de algo mucho más inmediato y físico: "el hambre". Criticaron que la Tesorería Fiscal invirtiera el dinero en derroches para recibir visitas extranjeras y no lo invirtieran en pagar mejor al profesorado. Los unía, además, el hecho de que el profesorado crítico primario no solo respondiera "a una cuestión de índole económica", sino que también los moviera "un alto principio de emancipación y libertad"⁴⁶⁴. Más tarde, otro periódico obrero, no anarquista sino socialista, destacaba el hecho de que los profesores de educación primaria eran hijos de obreros "que después de muchos sacrificio logran recibirse de normalistas". La Asociación de Profesores no debía "abandonar jamás la alianza con los obreros. Debe triunfar y caer con ellos" pues, "cuando abandone esta alianza empezará a cabar su tumba"⁴⁶⁵.

Los principales acuerdos tomados en la Asamblea -que debían fundamentar el texto de una nueva Carta Fundamental-, señalaban, entre otros, que la tierra era de propiedad social en su origen y destino. En el aspecto educacional, se especificaba que la "única intervención del Estado en la enseñanza pública debe ser la de proporcionarle los fondos para ésta realice sus fines propios y la de ejercer el control de la capacidad técnica de los educadores, respetando en forma absoluta la libertad de la cátedra..."⁴⁶⁶

⁴⁶³ Ibid.

⁴⁶⁴ *Tribuna Libertaria*, 17, Santiago, Segunda quincena de agosto de 1924, 1.

⁴⁶⁵ *El Despertar de los Trabajadores*, Iquique, 29 de abril de 1926, 1.

⁴⁶⁶ En el capítulo 1 se detalla el proceso que conduce a la constitución esta por lo que se omitirá repetir los detalles.

Este acuerdo constituyó un duro golpe al Estado Docente. Se abrió un importante grado de libertad y autonomía para los movimientos sociales en la gestión y conducción de la educación pública. Se trataba, en su esencia, del planteamiento de la Asociación de Profesores. Y ello resultó de un proceso de acuerdo atravesado por diferencias y tensiones entre Federados, Comunistas, profesores de la AGP y estudiantes de la FECH.

A través de las páginas de *Justicia*, se advertía que entre federados y comunistas solo representaban el 25% de los congresales (de 1.250 convencionales inscritos, eran solo 300) lo que podría afectar sus ideas revolucionarias, principios transformadores y expresiones particulares de la Federación Obrera⁴⁶⁷. En efecto, al momento de discutirse el acuerdo de principio en materia educativa, a través de *Justicia* se relataba el debate con los profesores tal como sigue:

*Cuatro profesores quedaron ... confesos de anarquismo, y hacia este fin quisieron encauzar toda la acción....Lo más curioso es que dos de los más "anti" combatían el federalismo. Nos parecía hasta hace poco que un anarquista forzosamente debía estar más cerca de la descentralización absoluta, y debía por lo menos tender a un sistema representativo en su expresión más restringida. Pero los profesores propiciaron el unitarismo, con descentralización de servicios únicamente. Todo esto habiéndose aceptado ya la socialización. ¡Entiéndalos usted!*⁴⁶⁸

Los federados consideraron, que la posición adoptada por los representantes de la Asociación de Profesores era demasiado "estatista". La propuesta docente aparecía, al lado de las Escuelas Federales Racionalistas, más inclusiva y nacionalista: estaba pensada para desarrollarse desde lo comunal, sindical y familiar. Es por eso que el debate sobre el proyecto educacional de consenso en la Asamblea no estuvo exento de tensiones. Un largo y acalorado debate dividió la asamblea en "dos corrientes más o menos iguales": de un lado, "los profesores y los estudiantes", y de otro, "la clase trabajadora". Según se relata en las páginas de *Justicia*, los primeros, "azuzados por los elementos políticos" que los tomaron "como sus más dóciles y fieles instrumentos" insultaron "en forma grosera" a los segundos, hasta que el presidente logró hacerse oír y cederle la palabra a un "compañero

⁴⁶⁷ *Justicia*, Santiago, 13 de marzo de 1925, 1.

⁴⁶⁸ *Ibid.*

federado”⁴⁶⁹. Este último lamentó “la triste y desgraciada nota dada por los elementos que se dicen la parte más culta de la sociedad”. Protestó de los insultos y calumnias lanzadas contra los trabajadores presentes, “olvidándose que ellos han sido los que les han dado las primeras lecciones de organización, de lucha y de sacrificios; que ellos han sido los que noble, sincera y abnegadamente los han ayudado cuantas veces han sido necesarias”⁴⁷⁰. Pero, finalmente hacía un llamado a la unidad. A pesar de que la propuesta educativa de los federados iba en una dirección distinta a la consensuada por la Comisión, los federados se hicieron parte de ésta demostrando voluntad unidad y criterios por una causa política mayor. El razonamiento había sido el siguiente: apoyar el “informe de minoría” sobre la materia que se trata, “convencidos ... que, en el futuro, los profesores habrán de proceder conforme a la realidad para defender sus conquistas, dejando a un lado las declaraciones platónicas que en la asamblea se hacen”⁴⁷¹.

Luego del debate, el presidente dio por aprobado el “informe de minoría” que (era el informe de unidad). La Escuela Federal, representando una versión más sistemática y ordenada de un ya antiguo proceso de auto-educación popular no había logrado convertirse en unanimidad. La Federación Obrera se comprometía a luchar por la opción reformista del profesorado. Ello, junto a otros factores, provocaría que hacia 1926 no se supiera más de estas Escuelas Federales.

b) La ‘bolchevización’ de la FOCH

En la introducción se planteó que la FOCh fue una organización ecléctica, compleja, y disarmonica en sus líneas de acción. Mientras unos tendían a concentrar sus esfuerzos en el

⁴⁶⁹ Se trata del conocido dirigente fochista Salvador Barra Woll.

⁴⁷⁰ *Justicia*, Santiago, 13 de marzo de 1925, 1. Lamentablemente no existe mayor información sobre los participantes en el debate, ni tampoco sobre las ideas discutidas en éste. Paradójicamente, el clima de descalificación denunciado por el articulista del periódico obrero, contrasta con la descripción de periódicos como “La Nación” o “El Mercurio” que felicitan “el alto nivel cultural demostrado por la clase trabajadora” para “alternar con los intelectuales y asalariados con mayor instrucción”. Aunque el artículo aparecido en *Justicia* puede haber exagerado, da cuenta al menos, de que existieron divergencias y tensiones entre los participantes del acuerdo final.

⁴⁷¹ *Ibid.*

espacio estatal, otros prefirieron dedicarse a la acción cultural y a promover relaciones democráticas desde las bases conjugando distintas tradiciones culturales y corrientes de pensamiento político. A lo largo del tiempo, también iría cambiando su carácter. La Federación del período 1909-1916, básicamente conservadora y mutualista, no fue la misma revolucionaria, propositiva y comunista-societaria del período 1917-1926. Y ésta última, tampoco era la capilla política ortodoxa en que se transformaría a partir de 1927.

El “comunismo a la chilena” desarrollado por el Partido Comunista dentro de la FOCh hasta finalizado el primer quinquenio de la década de 1920, iría desapareciendo progresivamente. Ello, producto, de su desvinculación progresiva de las bases y del acaparamiento de la conducción de la Federación por parte de los dictámenes del Partido Comunista internacional. A partir de entonces se convertiría en “el partido”, a juicio de Vial, en una suerte de “capilla proletaria” que esperaba ya no la Revolución Social (de Recabarren) sino la Revolución Obrera y Campesina (de la ortodoxia de Moscú)⁴⁷². La etapa de clandestinidad iniciada con la dictadura ibañista, inauguró, a la vez, la “bolchevización estaliniana” del Partido Comunista chileno. Tal proceso significó, a juicio de Ulianova, mucho más que la sustitución de la estructura assembleísta del partido, por una de células. Implicó la intervención directa del Secretariado Sudamericano en la definición de la línea política del Partido y en la conformación de sus órganos directivos. El verticalismo de la dirección, a partir de entonces, se acentuó. Y las “sugerencias” o “persuaciones” del período anterior, fueron sustituidas por “sanciones”⁴⁷³.

Con la progresiva influencia de la línea del Partido Comunista Soviético dentro de la FOCh, el problema educacional dejó de tener la mirada societaria, integrativa y propositiva que tuvo durante el primer quinquenio de la década de 1920. Posteriormente, pasó a ser un problema más bien de orden político que social o cultural. Ya no se habló más de la educación “social y racionalista” sino de la educación “sindical y comunista” y de la “formación de cuadros”.

⁴⁷² Gonzalo Vial, *Historia de Chile*, 202.

⁴⁷³ Olga Ulianova, “El partido comunista chileno...”, 435. Una carta fechada el 9 de mayo de 1927 representa la primera mención de otorgamiento casi seguro de una ayuda financiera externa para el PC chileno por el Komintern (600 dólares para ayudar a los deportados y prisioneros y 1000 dólares para el funcionamiento del partido), idem, 396-397. Se recomienda también ver capítulos 4, 7, 11 y 12 del mismo artículo.

Se inició a partir de entonces una línea política interna basada en la censura, la sanción y el castigo a los militantes que disientían de la dirección. En la V Convención de la FOCh celebrada en Santiago hacia fines de 1925, por ejemplo, desde la Dirección se llama “al proletariado” a “aprovecharse de todas las fórmulas legales de la legislación social del Estado capitalista para luchar en contra del capitalismo mismo...”. Por otro lado, constituido el nuevo Comité Ejecutivo Nacional del Partido Comunista, se señalaba que “el Partido necesitará de la observancia de la disciplina (pues) para nadie es desconocido que la férrea disciplina del Partido bolchevique ruso fue una base más incommovible; que por su disciplina se hizo grande; que su disciplina, en fin, fué la clave de su triunfo en la revolución”. Se llamaba por eso a “todos los camaradas del país” a que cada resolución del Comité Ejecutivo fuera cumplida⁴⁷⁴. Toda actividad de carácter auto-gestiva o que significara desobedecer los dictámenes de la dirección por parte de las secciones o militantes comenzó a ser calificada de “socialdemócrata”⁴⁷⁵. A juicio de sus nuevas direcciones, el Partido Comunista no podía ser “un mosaico de ideas”, en el que cada uno hiciera lo que se le antojara, sino debía “tener completa homogeneidad ideológica y absoluta unidad orgánica”⁴⁷⁶.

Resulta interesante observar que hacia fines de 1925, a través de las páginas de los principales órganos de difusión de la Federación Obrera y del Partido Comunista (*Justicia* y *El Despertar de los Trabajadores*) desaparecieron por completo las noticias relativas a las Escuelas Federales Racionalistas⁴⁷⁷.

A medida que se fue perfilando el proyecto pedagógico crítico, el discurso educacional fue quedándose solo con la propuesta de Reforma promovida por el movimiento de maestros primarios. Fue lo que se había acordado en la Constituyente de Asalariados, y fue lo que se cumplió. De hecho, en ambos periódicos obreros, las noticias relativas a la pedagogía y a la educación durante el año 1926 casi no se refiere a cuestiones teóricas pedagógicas, y prácticamente nada en relación a las actividades pedagógicas de sus

⁴⁷⁴ *El Despertar de los Trabajadores*, Iquique, 30 de enero de 1926, 1.

⁴⁷⁵ *Ibidem*, 11 de febrero de 1926, 1.

⁴⁷⁶ *Ibidem*, 27 de febrero de 1926, 1.

⁴⁷⁷ *Justicia* termina de publicarse el 14 de febrero de 1927 para reaparecer el 15 de agosto de 1931. *El Despertar de los Trabajadores* termina de publicarse el 31 de diciembre de 1926.

Escuelas. En cambio se continuó, como había sido desde 1923, con muchas noticias sobre las actividades del movimiento de profesores y el despliegue solidario de los federados para con sus demandas⁴⁷⁸.

Las escasas actividades pedagógicas que se impulsaron a partir de entonces tuvieron relación con propagar la doctrina comunista y la preparación de cuadros dirigentes, con preparación y capacitación técnica y conferencias de delegados y parlamentarios comunistas. Las actividades culturales ya no giraban en torno a concursos de bailes, canto o declamación de poesía como antes, sino en torno a conferencias tales como “el alcoholismo”, “la prostitución” o “el genuino sindicalismo”⁴⁷⁹.

La nueva concepción pedagógica que comenzó a predominar en las actividades de la FOCH y el PC tendió a ser cada vez más centralista y verticalista, dejando a un lado las prácticas autogestivas pedagógicas y depositando en las manos del profesorado el protagonismo en los cambios educativos. Un ejemplo claro de este proceso lo constituyó el debate educacional dado en el Congreso Obrero de 1926. Las Escuelas Federales Racionalistas no fueron ni siquiera mencionadas en el evento.

El Congreso Social Obrero había agrupado alrededor de 120 mutuales hasta 1926 y fue al organización que tendió a concentrar el movimiento sindical de la época después del ‘peak’ alcanzado por la FOCh durante la primera mitad de la década de 1920. Agrupó a los diversos sindicatos organizados en la República (no menos de 30 sindicatos se afiliaron al Congreso en este período)⁴⁸⁰. En abril de 1926 organizó una Convención Obrera en la que

⁴⁷⁸ *El Despertar de los Trabajadores*, Iquique, 09 de marzo de 1926, 2; 10 de marzo de 1926, 1; 25 de septiembre de 1926, 3; 08 de octubre de 1926, 2 y *Justicia*, Santiago, 20 de enero de 1926, 1; 12 de marzo de 1926, 3; 13 de marzo de 1926, 3; 26 de marzo de 1926, 4; 25 de abril de 1926, 2; 27 de abril de 1926, 1-2; 15 de mayo de 1926, 3; 11 de julio de 1926, 2; 27 de julio de 1926, 1, 28 de julio de 1926, 07, 1, 29 de julio de 1926, 1; 30 de julio de 1926, 3; 31 de julio de 1926, 4; 06 de agosto de 1926, 3; 09 de agosto de 1926, 4; 10.08 de 1926, 2 y 30 de agosto de 1926, 1.

⁴⁷⁹ *El Despertar de los Trabajadores*, Iquique, 18 de marzo de 1926, 1; 20 de julio de 1926, 1; 22 de julio de 1926, 1; 25 de julio de 1926, 1-2; 03 de octubre de 1926, 3; 05 de octubre de 1926, 1; 13 de octubre de 1926, 1 y *Justicia*, Santiago, 21 de enero de 1926, 6; 23 de enero de 1926, 3; 07 de febrero de 1926, 3; 16 de febrero de 1926, 2; 20 de febrero de 1926, 3; 13 de marzo de 1926, 3; 10 de abril de 1926, 4; 11 de abril de 1926, 3; 20 de abril de 1926, 3; 30 de junio de 1926, 1 y 21 de agosto de 1926, 1.

⁴⁸⁰ Al igual que lo hiciera la Federación Obrera en su momento, el Congreso Obrero organizó una biblioteca, publicó una revista, organizó torneos deportivos, conferencias con temas culturales y sociales y campañas tales como el Abaratamiento de la Vida. Moisés Poblete Troncoso, *El movimiento de asociación profesional obrera en Chile, Jornadas* 29, (México D.F.: El Colegio de México, 1945), 35-36.

se trataron problemas ligados a la habitación obrera, la higiene y la educación. En relación a esto último, se habló de reforzar la alianza obrera con el profesorado primario, y solicitar del gobierno obtener de la Asociación Salitrera donación de locales para establecer centros culturales, excluyendo toda alusión a la noción pedagógica crítica y auto-gestivo propia de las Escuelas Federales⁴⁸¹.

Este cambio de énfasis en el discurso pedagógico de las organizaciones asalariadas, ocurría luego de un año del pacto establecido entre la FOCh y la Asociación General de Profesores en la Asamblea Constituyente de Obreros e Intelectuales y coincidía con el proceso de transformación que sufría el gobierno de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). En efecto, desde 1917, el discurso pedagógico en ese país comenzó a valorar negativamente la práctica educativa realizada por los soviets, y más aún, la cogestión entre ellos y el gobierno central⁴⁸². Ante la necesidad de incorporar la lógica de producción de la economía capitalista, la educación auto-gestionaria, libertaria y democratizadora fue reemplazándose por una de carácter tecnocrático basada en la producción industrial. La primera remitía al poder local como sostén del Estado y marcando el camino hacia la autogestión, mientras la segunda predecía el stalinismo. Tal como lo anota Puiggrós:

*Consecuencia inmediata de la concentración del poder y de la decisión de basar el crecimiento y la unidad nacional en la homogeneización política, fue el cambio de sentido de los elementos del discurso pedagógico marxiano. La escuela integral y unitaria, fue interpretada como escuela uniformizadora. Esta reinterpretación fue justificada por muchos pedagogos marxistas con base en su necesidad para el logro de las metas nacionales democráticas que debía alcanzar de inmediato el nuevo gobierno*⁴⁸³.

De esta manera, el aprendizaje creativo fue reemplazado por el adoctrinamiento político, la noción de una formación basada en las especificidades y potencialidades de cada niño por la homogeneización y tecnificación de la producción, la asamblea y la discusión por la

⁴⁸¹ *El Despertar de los Trabajadores*, Iquique, 08 de abril de 1926, 2.

⁴⁸² Adriana Puiggrós, *La Educación Popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas* (Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1988), 54.

⁴⁸³ Acerca de las distintas vertientes pedagógicas que se debatieron en la URSS, Adriana Puiggrós, *La Educación Popular...*, capítulo II.

orden y la sanción, y la libertad artística por la instrucción moral. Eran los anticipos del gobierno stalinista iniciado a partir de 1926 y su propagación hacia los partidos comunistas latinoamericanos a través de Secretariado Sudamericano del Komintern.

c) La co-optación y la represión del régimen ibañista

En el desaparecimiento de las tendencias auto-gestivas del movimiento de asalariados manuales de la década de 1920 la dictadura de Carlos Ibáñez del Campo y la represión ejercida sobre la Federación Obrera tuvo también un rol preponderante.

Las leyes sociales aprobadas durante 1924 comenzaron a hacerse efectivas entre 1926 y 1927, bajo una nueva concepción acerca del rol del Estado: procurar, como dijo un ex-inspector del Trabajo, “por todos los medios legales, equilibrar la balanza de los intereses para producir la armonía social, base de progreso y de paz”⁴⁸⁴.

La instalación del Sindicato Legal (o Blanco) como nueva figura organizacional institucionalizada entre los trabajadores manuales y el Estado, promovió el desconcierto y dejó al descubierto la carencia de un plan de acción común para enfrentar la nueva situación. A partir de entonces, comenzaba a atisbarse lo que sería la nueva relación entre los trabajadores y la clase patronal hasta 1973, fórmula que fue denominada como “Estado de Compromiso”. La reglamentación que operaba sobre este nuevo estilo de Sindicato era el de convertirse en “instituciones de colaboración mutua entre los factores que contribuyen a la producción”. En esta línea, quedaban prohibidas las organizaciones cuyos “procedimientos entrababan la disciplina y el orden en el trabajo”. Así como debía defender los intereses de la propia clase social que representaba el sindicato, “debía convertirse en el mejor instrumento de orden y disciplinamiento social”. Bajo este nuevo esquema, el rol del dirigente sindical se transformaba: era clave ahora su educación para “evitar la intromisión

⁴⁸⁴ *El Mercurio*, Valparaíso, 22 de mayo de 1928, en, Jorge Rojas, *El sindicalismo y el Estado en Chile (1924-1936)*, (Rojas Impresor, Colección Nuevo Siglo, 1986), 17 y 20. Los Inspectores del Trabajo, según lo señala este texto, cumplieron una importante labor en la creación de sindicatos legales, como lo fue en la pampa salitrera, dictando conferencias en teatros y centros obreros con el objetivo de divulgar las bondades de la nueva legislación social.

en la dirección de los gremios, de elementos perturbadores de la paz social”. Y esa educación estaría ahora bajo las manos del Estado⁴⁸⁵.

A partir de 1933 los comunistas fundamentaron su política en dos tesis centrales: una, que en los países atrasados y dependientes del imperialismo la revolución debe cumplir necesariamente con una etapa de “liberación nacional” y dos, la necesidad de que los partidos comunistas se abrieran a establecer alianzas con partidos no necesariamente proletarios, incluso burgueses. Lo fundamental en esta etapa de liberación nacional y democrática, entonces, era la incorporación de “materia nueva”, es decir del pueblo al sistema escolar porque sólo este cambio en la composición de las instituciones educativas podría asegurar que sugieran instituciones realmente nuevas. A partir de entonces, el Partido Comunista chileno demandaría ampliación de matrícula escolar y nacionalización de la educación estatal. La educación popular en tanto, debería ser además de sindical, política: es decir, “enseñar la doctrina”. Más tarde pasaría a llamarse “educación política de masas”. En suma, a partir de la nueva estrategia de alianzas a través del Frente Popular, la democratización de la enseñanza pasó a ser un asunto relacionado con cambiar el componente político dominante en el Estado por la dirección del proletariado (solo después de ello podrían darse los cambios en la relación pedagógica como resultado de la transformación en la estructura de poder de la sociedad)⁴⁸⁶.

⁴⁸⁵ Jorge Rojas, *El sindicalismo*, 22 y sgtes.

⁴⁸⁶ Cecilia Martner, “Contribuciones y carencias del discurso educacional de la izquierda chilena 1938-1952”, (Santiago: ECO, 1986), 67-82.

2.5 Conclusiones del capítulo

Al inicio se planteó cómo en la historiografía social, especialmente la que trabaja sobre la “cuestión social”, ha tendido a confundir la “cultura fochista” (heredera de la tradición mutual y mancomunal) desarrollada hasta 1926-27, con la cultura stalinista que después de esta fecha caracterizó a la organización imprimiéndole su singular sello moralista, autoritario, verticalista y centralista.

Sin embargo, también se vio que al interior de la FOCh pre-1926, se expresaron e interrelacionaron diferentes tendencias y corrientes de pensamiento. Unas más críticas, autónomas y auto-gestivas, tendientes a consolidar una identidad cultural diferente a la oligárquica liberal y conservadora, y otras más comprometidas con la búsqueda de soluciones a los conflictos surgidos de las relaciones capital-trabajo en el espacio estatal. En suma, se trató de corrientes discursivas críticas que se diferenciaron por la relación entre saber y educación. A pesar de estas diferencias, compartieron un espacio común, logrando -no sin dificultades- una convivencia más o menos armónica dentro de la misma Federación.

La originalidad de la corriente que predominó antes de 1926-27 es que practicó su propuesta de Sociedad Nueva desde “el aquí y ahora”, desde donde vivían, desde la familia, el barrio, el sindicato y la escuela. La Escuela Federal Racionalista, así como la mayoría de los espacios de acción cultural, constituyeron la síntesis entre el hogar, el sindicato y la organización.

Pese a la hostilidad demostrada por las autoridades frente a las Escuelas Federales Racionalistas (por ejemplo, las de Peñaflores y Puente Alto), éstas se encontraban amparadas por la Ley de Instrucción Primaria. Recibieron de esta manera, la visita y posterior aprobación de algunos Visitadores de Escuela quienes se vieron sorprendidos ante el grado de organización y consolidación alcanzado por algunos Sindicatos de la Federación Obrera. Otras Escuelas no corrieron la misma suerte. Instaladas en lugares más apartados (por ejemplo, la Escuela de Gatico en Antofagasta), fue clausurada por las autoridades provinciales.

Entre estos dos polos -la aceptación o el rechazo por parte de las autoridades política-, el proyecto pedagógico crítico de la Federación Obrera pudo desarrollarse durante un breve lapso, pero intensamente. Demostró capacidad para gestionar un espacio propio y ensayar los cimientos de la Sociedad Nueva. El objetivo de estas Escuelas no era la de conquistar el alejado espacio estatal, sino de que ellos mismos adquirieran poder a través del desarrollo de un saber elaborado desde la experiencia local de la acción cultural, desde la práctica de lo que ellos mismos destacaron como “relaciones solidarias, armónicas y pacíficas”.

Aunque no es posible esclarecer todavía hasta qué punto no se reprodujeron los patrones culturales de la escuela dominante liberal, católica, estatal o privada (machismo o racismo, por ejemplo), por los antecedentes expuestos es posible advertir claros y concretos intentos por reproducir críticamente los patrones valóricos enseñados en “la escuela burguesa”. Promovieron estilos de enseñanza que rompieran con las relaciones autoritarias y paternalistas (muchos obreros educaron a obreros y los alumnos juntos a sus familias participaban de la gestión y el financiamiento de las escuelas), con el sexismo y la discriminación (las escuelas eran co-educacionales), con el dogmatismo y el utilitarismo de la escuela liberal o católica (más que enseñar a “hacer”, promovieron valores para “ser” y más que “adoctrinar” promovieron la “reflexión crítica”).

Al igual que las Escuelas de Obreros -liberales estatales u oficiales-, enseñaron lectura y escritura a sus alumnos niños y adultos, sin embargo se distinguieron en los métodos disciplinarios (basados en el auto-control individual y colectivo) y en los objetivos (prepararse para construir una sociedad basada en relaciones sociales no-autoritarias).

A diferencia de éstas también, no se trataba de capacitar a los federados (y a sus hijos), para que aprendieran las leyes y perfeccionar el funcionamiento del sistema político vigente, sino para desobedecerlas o cambiarlas por otras. En Historia, por ejemplo, no enseñaron la historia de las guerras, de los ejércitos o de los “padres de la patria”, sino la de ellos, a la que llamaron “historia social”.

Además, sustituyeron los recreos basados solo en el esparcimiento individual, por la organización de juegos que promovieran las relaciones solidarias y reforzaran el sentimiento de colectividad.

Los federados racionalistas no solo sentían la necesidad de *reformar* la escuela estatal, tal como lo expresaron los maestros primarios a través de su movimiento. También sintieron que eran poseedores de una alternativa pedagógica que podía llegar incluso a *sustituirlas*, o al menos, en una primera etapa, a complementarlas.

La presencia de las Escuelas Racionalistas Federales entre 1921 y 1926 demuestra la existencia de una latente, imprevisible y poderosa tradición comunitaria. Ella, a partir de la creciente consolidación de la movilización por el control de los precios de los alimentos y por una mejora en la redistribución económica, permitió plantear concretamente la posibilidad de una *auto-educación* basada, de un lado, en la reproducción crítica del conocimiento adquirido en las escuelas oficiales y, de otro, en el ensayo práctico de la sociedad que idealizaban. Se expresó en estas Escuelas la lucha como constitutivo de ‘lo pedagógico’.

Capítulo 3

Estado subsidiario, desconcentración del sistema educacional y movimiento de renovación pedagógica Actores, conflictos y propuestas. (1977-1994)

3.0 Introducción. Actores educativos, política educacional y transición democrática.

“El consenso es históricamente imposible pero la paz estable sin cierto consenso tampoco es posible”⁴⁸⁷. Con esta paradoja se inició el Informe escrito de las Actas de Discusión del Seminario “Hacia la elaboración de consensos en políticas educacional” organizado por el Centro de Investigación y Desarrollo Educacional (CIDE) a fines del año 1984. El Seminario fue convocado en pleno Estado de Sitio con el objeto de estrechar lazos entre el gobierno militar y la oposición, y, simultáneamente, formular una agenda consensual de política educacional nacional⁴⁸⁸. Siguiendo los pasos dados por los Obispos de Chile con su declaración de “Reconciliación en la Verdad” en junio de ese mismo año, Patricio Cariola, S.J., director de la institución convocante, consideró que la realización de este Seminario representaba una “contribución al proceso largo y difícil de reestablecimiento de lazos, construcción de perspectivas comunes y elaboración de compromisos”. El seminario se realizó durante los meses de noviembre y diciembre, y tal como lo explicitó uno de sus organizadores, consistía en un esfuerzo concreto por introducir lógicas de “inclusión” en un ambiente en que predominaban las prácticas políticas basadas en la “exclusión”.

⁴⁸⁷ Norbert Lechner, “La nunca acabada construcción del orden deseado”, (Santiago: FLACSO, 1984), citado en, Cristián Cox (editor), *Hacia la elaboración de consensos en política educacional: actas de una discusión*, (Santiago, CIDE, 1985), 3.

⁴⁸⁸ El Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación es un centro académico ubicado en la ciudad de Santiago, creado en 1964, de derecho privado, independiente, sin fines de lucro, y ligado a la Compañía de Jesús. Luego del golpe militar de 1973, el CIDE dejó de ser un organismo de apoyo para las políticas de gobierno, sin embargo continuó trabajando en áreas ligadas a la investigación de políticas educacionales y el desarrollo de programas vinculados a las prácticas de educación popular.

Calidad de la Educación, Municipalización, Profesorado y Consensos Básicos para la formulación de una Política Educacional fueron los temas dispuestos para la discusión. Entre los convocados (alrededor de 16 participantes permanentes y 7 invitados) se encontraban representantes de los diversos sectores políticos del país. Entre ellos, José Joaquín Brunner, investigador y director de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Iván Núñez, ex-Superintendente de Educación durante el gobierno de Salvador Allende, Ernesto Schiefelbein, ex-Director de la Oficina de Planeamiento durante la Reforma Educacional del Gobierno de Frei y Gonzalo Vial, historiador y ex-Ministro de Educación de la Dictadura Militar (1978-1979).

Generar instancias de convergencia en materia de políticas educacionales bajo una dictadura militar provocó sin embargo, una serie de situaciones contradictorias que enrarecieron el ambiente consensual que propiciado por los mismos participantes. La más evidente era que, a once años de transcurrido el Golpe de Estado, ésta representaba una de las primeras instancias en donde se lograba juntar en una misma sala de reuniones, comensales que decían representar a la Junta Militar de Gobierno con opositores que pocos años antes habían sido prisioneros y torturados en los campos de concentración creados por la misma Junta. Otro gran contraste tuvo relación con el clima reinante dentro y fuera del lugar de sesiones: mientras en el primero se buscaba acuerdos en materias de política educacional a través del diálogo y el debate, en la calle se reprimía a la ciudadanía y se impedía la existencia de una entidad docente legitimada por el conjunto del profesorado. Se había decretado el Estado de Sitio según se dijo, por “el estado de guerra interna” que vivía el país lo que había impedido, entre otras cosas, las primeras elecciones libres del Directorio Nacional del Colegio de Profesores (a realizarse durante los mismos meses en que se realizaba este Seminario)⁴⁸⁹. Un tercer contraste tuvo relación entonces con la voluntad de convergencia, unidad y concertación expresada por los organizadores del evento, pero sin convocar a ninguna organización docente a participar de él. No fueron convocadas ni aquellas vinculadas al régimen dictatorial (Colegio de profesores), ni aquellas que surgieron en paralelo y como alternativa a la anterior (entre otras, la

⁴⁸⁹ Directorio designado por la Dictadura Militar desde la fecha de su fundación (octubre de 1974).

Asociación General de Educadores de Chile –AGECH- fundada el 28 de noviembre de 1981)⁴⁹⁰. En cuanto a los contenidos discutidos, también se expresaron ciertas contradicciones, puesto que si bien no hubo ningún representante de gremio convocado a la reunión, se denunció que “la municipalización de la educación impulsada por el régimen militar se había llevado a cabo sin la participación de la comunidad local y sin los profesores”. Se señalaba no obstante que sería una “situación que habría que corregir en el futuro”, especialmente cuando se hiciera “necesario construir una plataforma política educativa de consenso”⁴⁹¹. Si bien no podía aplicarse desde ahora, se propusieron dos principios operativos para lograrlo: “generar prolongados y amplios procesos de discusión” y “situar las dimensiones ‘micro’ de la educación (p. ej lo que sucede en la sala de clases) al centro de los procesos de discusión y elaboración de políticas”⁴⁹². El resguardo de la armonía interna del seminario sin embargo, no se puso nunca en duda. Por eso es que nadie se pronunció ni en contra ni a favor de ningún punto relativo a la organización del Seminario. Es más, la secuencia de los temas fue dispuesta de tal modo que “sólo pudieron plantearse las preguntas más globales y directamente doctrinarias al final del evento”. Asimismo, se procuró que la discusión de cada una de las cinco reuniones dedicadas a un tema específico se centrara sobre los “rasgos objetivos de la problemática tratada”, y “no en sus implicaciones ideológicas”. Se trataba de analizar, de esta manera, “lo más objetivamente posible”, el estado de la educación chilena⁴⁹³.

Cuatro años más tarde, llegaba la hora de generar la “plataforma política educativa de consenso”. La ciudadanía se veía enfrentada a pronunciarse en un plebiscito sobre la prolongación de la presidencia del General Pinochet por un próximo período de ocho años, según lo estipulaba la Constitución de 1980 dictada bajo su mandato. La posibilidad concreta de que la dictadura llegara a su fin, hizo que otra entidad con larga trayectoria de investigación, experimentación y apoyo a organizaciones sociales en el ámbito educacional

⁴⁹⁰ Solo una de las invitadas al Seminario declaró ser miembro del Directorio del Colegio de Profesores, sin embargo explicitó que participaba en calidad de educadora y no de miembro del Directorio Nacional”, Cristián Cox (editor), *Hacia la elaboración de consensos...*, 187.

⁴⁹¹ Ibidem, ver capítulos 3, 4 y 6.

⁴⁹² Ibidem, 218

⁴⁹³ Ibidem, 8.

como el Programa Interdisciplinario de Investigaciones Educativas (PIIE)⁴⁹⁴, realizara un balance sobre el desarrollo de la educación chilena en el período 1973-1988 y un diagnóstico acerca de la situación educacional vigente. Estableció una serie de proposiciones generales sobre las características que debería asumir el sistema educativo en un proceso de democratización⁴⁹⁵. También se refirió a la necesidad de constituir una plataforma consensuada por todos los actores vinculados al área de la educación. Asumiendo que las propuestas concretas sobre política educacional deberían provenir desde los partidos políticos y organizaciones sociales (principalmente profesores y estudiantes) y que al PIIE solo le competía formular propuestas generales fundadas en su trayectoria investigativa, la propuesta central de su informe señaló que el proceso democrático debería conducir al establecimiento de un “gran pacto educacional”. Agregó además que el principal cambio educacional no debía darse tan solo a nivel de la política educativa, sino también en la “relación pedagógica”, lo que conllevaba a concentrar los mayores esfuerzos en los procesos que se dan en el aula y en la escuela, es decir, en su cotidianeidad. Era ahí, y solo ahí, donde, según la experiencia desarrollada por PIIE, durante casi dos décadas, residía “la esencia de lo educativo”. Quienes deberían conducir tales cambios eran los movimientos colectivos y relativamente autónomos provenientes de la sociedad civil, algunos de los cuales “ya existían en germen”. El informe se encargó de explicitar tres frentes de acción simultáneos: en primer lugar, potenciar y extender los ‘movimientos de renovación pedagógica’ (integrados por colectivos de maestros organizados en la base del sistema escolar); en segundo lugar, recoger los logros del movimiento de educación popular; y, en tercer lugar, velar por que las organizaciones del magisterio no se estanquen en la lucha por mejorar las condiciones de empleo sino incorporar en ella el mejoramiento y transformación cualitativa de la enseñanza. El informe destacaba que el rol del Estado, en este proceso, era el de “coadyuvante del cambio”⁴⁹⁶.

⁴⁹⁴ De ahora en adelante, PIIE. El PIIE es una entidad privada, sin fines de lucro, fundada en 1971 como unidad académica de la Universidad Católica de Santiago de Chile. En 1977 dicha Universidad suprimió el Programa pero sus integrantes decidieron continuar juntos, adscribiéndose a la Academia de Humanismo Cristiano. Esta última se ha constituido en una Universidad con el mismo nombre, a partir de 1989, pasando el PIIE a formar parte de ella.

⁴⁹⁵ PIIE, *Ruptura y construcción de consensos en la educación chilena*, (Santiago, 1988).

⁴⁹⁶ PIIE, *Ruptura y construcción de consensos...*, 30, 45 y 46.

Un concepto nuevo aparecía en la discusión acerca de las formas en que debían generarse las políticas educativas: los ‘movimientos de renovación pedagógica’ (de ahora en adelante MRP). Desde el PIIE fueron definidos como instancias de participación y capacitación gremial en donde los docentes se agrupaban para incidir directamente en la democratización de las prácticas pedagógicas institucionalizadas en el sistema escolar. Es decir, como docentes organizados en pequeños grupos auto-gestionados y coordinados entre sí, que reunidos para reflexionar críticamente sus prácticas con el propósito de transformarlas hacia formas más eficientes, responsables y democráticas de enseñanza-aprendizaje⁴⁹⁷. Los MRP constituyeron en este sentido, una propuesta de perfeccionamiento interno de la organización gremial, siendo definidos, como instancias que tendían a aparecer cuando grupos de docentes asumían conciente y colectivamente que la naturaleza del Estado (por tener funciones de control, por sus compromisos políticos, o bien, por no representar siempre los intereses culturales de quienes acuden a las aulas) impedía generar condiciones propicias para impulsar cambios significativos que involucraran una mayor democratización de las relaciones pedagógicas dentro de la escuela. A partir de esta constatación surgía entonces la necesidad de que fueran ellos, los docentes, y no el Estado, quienes asumieran la responsabilidad en la gestión y conducción de estos cambios (sin desestimar que, a veces se demande del Estado generar condiciones propicias para el desarrollo de este tipo de perfeccionamiento)⁴⁹⁸.

Luego de haber triunfado la opción ‘no’ en el plebiscito convocado para votar el continuismo del General Pinochet como Presidente de la República, y luego de haber ganado las elecciones presidenciales el candidato de consenso de la coalición de partidos opositores a la Dictadura⁴⁹⁹, el inicio oficial de la transición democrática era algo inminente. Esta situación provocó que nuevamente el PIIE se pronunciara sobre la

⁴⁹⁷ Rodrigo Vera, “El perfeccionamiento docente y la organización gremial del magisterio”, Iván Núñez, Rodrigo Vera, *Organizaciones de docentes, políticas educativas y perfeccionamiento*, (Santiago: PIIE, 1988), 74.

⁴⁹⁸ Jenny Assaél, “Calidad de la educación, innovación y movimiento pedagógico”, Jenny Assaél, Isabel Guzmán (compiladoras), *Trabajo pedagógico en las organizaciones magisteriales*, (Santiago: PIIE, 1994), 58; Isabel Guzmán et al., “Movimientos de renovación pedagógica y de estímulo a la innovación”, PIIE (editor) *Educación y transición democrática. Propuestas de políticas educativas*, (Santiago, 1989), 149-157.

⁴⁹⁹ Esta coalición se auto-denominó Concertación de Partidos por la Democracia y agrupó a los siguientes partidos: Demócrata Cristiano (DC), Socialista (PS), Por la Democracia (PPD), Radical Social Demócrata (PRSD).

contingencia. Pero ahora lo haría de una forma aún más concreta: no sólo se limitó a sugerir “proposiciones”, sino que esbozó un proyecto de “política pública” para un período presidencial que duraría cuatro años⁵⁰⁰. En base a las investigaciones acumuladas y las experiencias desarrolladas se había concluido que las políticas de mejoramiento de la calidad de la educación dependían directamente del protagonismo de los MRP en los cambios educativos. La lógica que imperaba tras esta reflexión era que la democratización de la escuela y del sistema educacional era inseparable de la transformación social. De esta manera el PIIE propuso como Política de Perfeccionamiento adoptar la modalidad de Talleres en las diversas comunas del país. La idea era que estos se desarrollaran a nivel local, promoviendo la renovación pedagógica e incorporando a los profesores en las diversas instancias de participación de cada comuna⁵⁰¹.

Un Seminario sobre “Concepciones y políticas de formación y perfeccionamiento docente” con investigadores y docentes de Chile, Argentina, Colombia, México y España, convocado por la misma institución, poco tiempo después vino a fortalecer esta propuesta. El Seminario se planteó críticamente frente al estado de las políticas de perfeccionamiento hasta ese momento argumentando que éstas no habían logrado influir mayormente en beneficio de la calidad de los aprendizajes de los alumnos. Según estimaron, el problema no radicaba en el ‘perfeccionamiento en sí’ como herramienta de cambio educativo, sino en las concepciones de ‘aprendizaje’, ‘sujeto’ y ‘saber’ que las sustentaba⁵⁰². El problema de la calidad de la educación implicaba preguntarse, en pocas palabras, por “el tipo de sujeto que está formando la escuela”. Sobre esta base de discusión, los expositores pertenecientes al PIIE describieron y explicaron una experiencia de perfeccionamiento que venían ensayando desde 1979: los Talleres de Educadores (Talleres de Educación Democrática a partir de 1987)⁵⁰³.

Los TED (como propuesta de perfeccionamiento docente impulsada por los investigadores Rodrigo Vera y Ricardo Hevia) se fundaban en lo siguiente: “para generar

⁵⁰⁰ PIIE (editor) *Educación y transición democrática...*, 10.

⁵⁰¹ PIIE (editor) *ibidem*, 154- 156.

⁵⁰² Jenny Assaél, Isabel Guzmán, “Talleres de Educación Democrática (TED)”, Jenny Assaél, Sergio Soto (coordinadores), *Cómo aprende y cómo enseña el docente. Informe de Seminario*, (Santiago: PIIE, 1992), 7.

⁵⁰³ De ahora en adelante, TED.

cambios que apuntaran al mejoramiento de la calidad de la educación, era fundamental la transformación de la relación pedagógica cotidiana⁵⁰⁴. Y en esto, los profesores debían tener un rol protagónico, no solo porque los Talleres de Educadores se concibieron como espacios de investigación crítica acerca de las prácticas educativas en donde se planificaban y evaluaban colectivamente las innovaciones, sino porque eran, además, una propuesta de perfeccionamiento para ser asumida por las propias organizaciones gremiales y sindicales de los profesores⁵⁰⁵.

Las conclusiones que señalaban la necesidad del protagonismo de los docentes en las transformaciones que apuntaban a mejorar la calidad de la educación eran, sin embargo, mucho más antiguas. En efecto, desde fines de 1970, tuvo cada vez más presencia en los seminarios que abordaron las problemáticas educacionales en América Latina. En muchos de ellos no solo relevaron el rol que en tenían los docentes en forma individual en aquellos cambios. También se refirieron a la importancia fundamental de la participación de sus organizaciones, tanto en Chile como en el resto de la región latinoamericana.

En paralelo a la preparación de Informes con las recomendaciones hechas por el PIIE a la política educacional de la Coalición de Partidos que se aprestaba a gobernar por un período de cuatro años, se desarrollaba en sus mismas dependencias, y bajo la supervisión de la Oficina Regional de Educación de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Seminario Técnico Regional “Organizaciones de docentes y Proyecto Principal de Educación: participación de educadores en el mejoramiento de la calidad de la educación en América Latina y el Caribe”. El propósito central del evento donde participaron representantes de organizaciones docentes y expertos en el tema, fue la de examinar la relación entre las organizaciones representativas de docentes y el “Proyecto Principal de Educación” acordado diez años antes (1979) en México entre los gobiernos de Latinoamérica y el Caribe. La iniciativa del Proyecto Principal de Educación había surgido con el objeto de que los “Estados miembros de la UNESCO” asumieran y respondieran colectivamente a los desafíos de la educación para el cambio de siglo. Dos años después de la reunión de

⁵⁰⁴ Jenny Assaél, Isabel Guzmán, “Talleres de Educación Democrática...”, 91.

⁵⁰⁵ *Ibidem*, 92.

México, en una Reunión Regional Intergubernamental llevada a cabo en Quito, se precisaron los objetivos generales y específicos del Proyecto Principal a alcanzar antes de 1999: 1) asegurar la escolarización a todos los niños en edad escolar y ofrecer una educación general mínima de 8 a 10 años; 2) eliminar el analfabetismo y desarrollar y ampliar los servicios educativos para los adultos; y 3) mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos⁵⁰⁶. Ambas reuniones, la de México (1979) y la de Quito (1981) habían enfatizado la estrecha relación que existía entre la participación de los docentes y concreción de los objetivos del Proyecto Principal.

El documento inaugural del Seminario realizado en Santiago en 1989 criticaba sin embargo que aún se distaba mucho de cumplir con los objetivos propuestos por el Proyecto. A pesar de que destacó avances tales como el crecimiento de la atención inicial (población de 0-5 años), la disminución del analfabetismo, la introducción de experiencias de mejoramiento de la calidad de la educación básica y el mejoramiento de la gestión educativa a través de la descentralización/desconcentración de los servicios⁵⁰⁷, enfatizó la necesidad de analizar la realidad educativa de la región considerando las características del proceso de desarrollo social (fundadas en la democratización de los sistemas políticos y la crisis económica producto del alto endeudamiento externo) a raíz de que sus efectos se expresaban en el incremento de los índices de repetición y fracaso escolar, especialmente en la escuela básica; interrupción del proceso de incorporación de los hijos de familias de sectores populares a los niveles post-básicos del sistema educativo; así como el aumento de la diferenciación interna del sistema educativo y deterioro de la calidad de la educación.

Sobre la base de esta información, en el balance final se realizaron una serie de recomendaciones. Entre ellas se insistió en el apoyo a los MRP (independiente si estos se desarrollaban dentro o fuera del espacio orgánico del sindicalismo)⁵⁰⁸. Los MRP fueron definidos por el documento final como “procesos de cambio educativo originados por actores educacionales *en y desde* su inserción en la sociedad civil”. Es decir, se enfatizaba

⁵⁰⁶UNESCO/OREALC (editor), *Participación de las organizaciones de docentes en la calidad de la educación*, (Santiago, 1990), 11.

⁵⁰⁷ *Ibidem*, 21-23.

⁵⁰⁸ UNESCO/OREALC (editor), *Participación de las organizaciones...*, 91-92.

su condición de *movimiento social* en tanto contenía dentro no solo a los profesionales de la educación, sino a la comunidad socio-pedagógica' (familias y estudiantes).

Las conclusiones que se referían a la participación activa y protagónica de los docentes y sus organizaciones en la elaboración de políticas de perfeccionamiento y educativas en general pueden encontrarse en prácticamente todos los Seminarios que abordaron la problemática de los procesos de gestación de una política educacional para la transición democrática (CIDE 1984 y PIIE 1988, 1989, 1990 y 1992). Incluso fue recogida por el documento gubernamental que dispuso las bases teóricas e ideológicas de la reforma educacional chilena (*Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación*). En dicho documento se llegó a señalar que “todo cambio pedagógico descansa, al final, en la motivación, en la activa participación y en el compromiso de los profesores. Los docentes deben recibir el apoyo necesario para ensayar y desarrollar las modalidades que decidan adoptar (...) (en este sentido) las experiencias exitosas deben ser difundidas”⁵⁰⁹. Las dinámicas presentes en la gestación de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (CNME.) (entidad a la que se le encargó la redacción de dicho documento) dan cuenta, sin embargo, de una contradicción entre el discurso transicional y una práctica política que se haría sistemática durante los gobiernos de la coalición de Partidos Políticos por la Democracia: *concertar acuerdos sin incorporar las propuestas del mundo social incubadas, desarrolladas e implementadas durante la dictadura.*

Las dinámicas a las que nos referimos se revelan por el proceso mismo de constitución de la Comisión. Por iniciativa del gobierno del Presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle, fue creado el “Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena”, a quien se le encomendó la elaboración de un Informe que diera cuenta de la realidad actual de la educación chilena, enfatizara sus principales requerimientos y realizara proposiciones convocando, para ello, a un equipo “heterogéneo y multidisciplinario”⁵¹⁰. El Informe que surgió de este Comité se tituló "*Los desafíos de la*

⁵⁰⁹ Comité Técnico Asesor del diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena, Comisión Nacional de Modernización de la Educación, *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI. Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación*. (Santiago: Universitaria, 1995), 74.

⁵¹⁰ Según el propio texto: "sendos grupos de personalidades procedentes de diversas posiciones y con formación en distintas disciplinas y especialidades". Las diferentes posturas políticas que intervinieron en este

educación chilena frente al siglo XXI" y sirvió de base para la discusión que debería dar una nueva instancia creada por Decreto: la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (CNME). También designada por el presidente y compuesta por actores un poco más cercanos a las bases gremiales de la educación, tuvo como tarea, a diferencia de la primera instancia, proponer iniciativas y estrategias para modernizar la educación nacional⁵¹¹. Acompañaron el documento base una serie de informes complementarios tales como una "Consulta Regional e Institucional", los "Comentarios y observaciones al informe del Comité Técnico" y las "Actas detalladas de las deliberaciones del Comité". A pesar de que el Informe del Comité Técnico había merecido "general aprobación", se señaló que "se hicieron llegar observaciones y reparos" escritos desde diversas instituciones y que "constan en las actas de las reuniones". En tanto, el decreto que crea la CNME señalaba que podría "encomendar consultas" y "escuchar opiniones" de los diversos estamentos que participaban en las tareas de educación.

En base a este marco legal, la Comisión decidió realizar una Consulta Regional entre el 26 de septiembre y el 28 de octubre de ese mismo año (1994), en la que participaron alrededor de 2 mil 100 personas distribuidas en las 13 regiones del país. En la redacción del Informe Final de la CNME (conocido también como "Informe Brunner"), tales opiniones no llegaron a influir. Terminó señalándose de que se contó con una "aceptación general" del documento, exponiéndose una síntesis de observaciones y sugerencias que indicaron cuestionamientos fundamentales sobre las temáticas abordadas

Comité se ven reflejadas por sus asistentes. Entre ellos cabe destacar la presencia de José Joaquín Brunner (Ministro Secretario General de Gobierno), Edgardo Boeninger (Ex-Ministro Sec. Gral de Gobierno), Enrique Correa (Director de FLACSO), Monseñor Juan de Castro Reyes (Decano de la Fac de Ciencias Sociales de la Universidad Católica de Chile), Cristián Larroulet (Dir. Ejecutivo del Instituto Libertad y Desarrollo) y Gonzalo Vial (historiador y Ministro de Educación bajo el gobierno de Pinochet en 1978-79). Comité Técnico Asesor del diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena, Comisión Nacional de Modernización de la Educación, *Los desafíos...*, 16-17.

⁵¹¹ El presidente de esta nueva Comisión fue el Ministro de Educación vigente, Sergio Molina. Lo seguían en la lista el sub-secretario y el presidente de la Comisión de Educación del Senado, el senador de la Unión Democrática Independiente (UDI) Eugenio Cantuarias. Le seguían los cuatro rectores de las Universidades de Chile, Católica y de Concepción. El presidente de la Asociación Chilena de Municipalidades, Jaime Ravinet; el presidente del Colegio de Profesores, A. G., Osvaldo Verdugo; la Segunda vicepresidenta de la Central Única de Trabajadores, María Rozas; el Pdte. del Centro de Padres y Apoderados del Instituto Nacional, Alberto Alda; y los presidentes de los Centros de Alumnos de la Federación de Estudiantes Secundarios de Santiago, del Liceo Ignacio Carrera Pinto, de la Pontificia Universidad Católica de Chile, y de la Escuela de Ingeniería de la Universidad de Chile. Comité Técnico Asesor del diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena, Comisión Nacional de Modernización de la Educación, *Los desafíos...*, 114-116.

por el Informe. Entre los cuestionamiento podían encontrarse elementos tales como la “carencia de una concepción antropológica” que señalara planteamientos más sistemáticos referentes al concepto de persona humana concebido como horizonte de los procesos educativos; la advertencia sobre un sesgo pragmático e inmediatista que “privilegiaba una dimensión racional del hombre y del saber positivo y asignaturizado por sobre otros ámbitos”; se criticaba la “ambigüedad de la idea de modernización y de democracia”, en la que la primera aparece fuertemente ligada a los procesos de descentralización y privatización de la gestión, mientras que la segunda por la de participación, descuidando, en ambos casos, referencias sustanciales a las ideas de justicia social y de la filosofía de los derechos humanos. También, se denunciaba el “carácter lineal y simple del modelo de cambio educativo” en la que no eran incorporados los “agentes externos de la escuela ni grupos tales como las minorías étnicas, población rural o niños con limitaciones”. Por último se hacía una crítica a la “ausencia de una definición acerca del rol del Estado en la educación”, lo que conllevaba a pensar la existencia implícita de la desaparición de la educación pública⁵¹².

La principal organización sindical magisterial nacional, el ya democratizado Colegio de Profesores A. G., estuvo representado solo en la segunda Comisión descrita. Asistió solo su presidente. El Sindicato Magisterial demoró siete años en pedir cuentas al gobierno por su prácticamente inexistente participación. Lo hizo a través de la convocatoria a lo que denominó el Primer Congreso Nacional de Educación. El documento surgido de tal evento representó una contundente crítica a la realidad educativa chilena. En relación a su participación en la elaboración de la política educacional de la transición su evaluación fue tajante: “... en la elaboración de los Objetivos Fundamentales Transversales y los Contenidos Mínimos Obligatorios no fueron consideradas las opiniones ni de los profesores de aula ni de los alumnos. Tampoco hubo espacios de participación de padres, apoderados y

⁵¹² Entre los autores de estas observaciones se encuentran el Colegio de Profesores de Chile, Conferencia Episcopal de Chile (área Educación), Gran Logia de Chile (comisión de Educación) y el Instituto de Chile. Comité Técnico Asesor del diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena, Comisión Nacional de Modernización de la Educación, *Los desafíos...*, 162-164.

comunidad, en los que se pudieran dar a conocer las necesidades y expectativas de las familias en relación a la educación de sus hijos...”⁵¹³.

Las nuevas autoridades educativas reconocieron la ausencia de participación del profesorado. La justificaron de muchas maneras. Al argumento de la “carencia de propuesta pedagógica en las organizaciones docentes” que fue la más recurrente, se le agregaron otras tales como la necesidad de “rapidez”, “eficiencia” y “operatividad” con que debía actuar el gobierno en estas materias⁵¹⁴.

Los marcos de discusión señalados en la realización del Seminario organizado por el CIDE en 1984 señalado al inicio de la introducción, fueron en concreto un anticipo del carácter que tomó la política educacional de la transición democrática chilena 10 años después. Se trataba de una estrategia que se tornaría habitual con el regreso de la democracia institucional: “hacer todo el tiempo como si se estuviera pisando huevos”⁵¹⁵. Tal como había ocurrido con la municipalización y en general todas las transformaciones educacionales impulsadas por la Dictadura Militar, la Transición Democrática generó una política educacional exclusiva de la que los profesores no formaron parte. Ni de las decisiones sobre los cambios administrativos, curriculares o pedagógicos.

En suma, mientras que hacia 1985 los profesionales y técnicos (opositores y partidarios de la Dictadura) realizaban los primeros intentos para consensuar una política educacional democrática para el período post-autoritario, los profesores opositores eran reprimidos crudamente por la Dictadura así como impedidos de participar de los procesos descentralizadores y privatizadores del sistema educacional público. Pequeños y aislados círculos de profesores (así como muchos educadores populares) reflexionaron en torno a y pusieron en práctica la rearticulación de lazos sociales y prácticas pedagógicas democratizadoras amparados por los espacios que propiciaron la Iglesia católica, las

⁵¹³ Colegio de Profesores A.G., *Primer Congreso Nacional de Educación, Informe Final*, (Santiago, 1997), 20. Además de crítica, su actitud fue también propositiva (ver capítulo 3.5).

⁵¹⁴ Leonora Reyes, “Política de memoria y educación formal: un estudio sobre el marco curricular, los programas y los textos de Historia y Ciencias Sociales” (Chile, 1990-2000) *Revista de Historia y Ciencias Sociales* 1 (2003).

⁵¹⁵ Es la expresión que utilizó Jacqueline Gysling (encargada de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación al momento de la entrevista) al referirse al clima de tensión institucional previo a la Reforma Curricular del sistema escolar (1990-1996) y en torno a plantear el tratamiento del Golpe de Estado en la nueva asignatura de Historia y Ciencias Sociales (MINEDUC, 26 de mayo de 2000).

Organizaciones No Gubernamentales y los Sindicatos. Cuando llegó el momento de poner en marcha una acción programática en torno a una política educativa consensuada, diversos sectores políticos hicieron primar la “política de los acuerdos” (entre los militares y la clase política) dejando fuera las propuestas incubadas por educadores y profesores durante la Dictadura.

El presente capítulo plantea el problema de los procesos de construcción de la política educativa planteándose como hipótesis que la ausencia de propuestas sociales pedagógicas no respondió tan solo a una carencia efectiva de éstas por parte de educadores, profesores y profesionales de la educación. Los resultados de la investigación que aquí se exponen permiten sostener la existencia de Movimientos de Renovación Pedagógica, que, pese a su carácter marginal y su desarrollo fragmentado y discontinuo, logró elaborar una propuesta pedagógica, específicamente, de perfeccionamiento docente, lo suficientemente consistente y coherente como para haber tenido mayor presencia e influencia en los procesos de elaboración y decisión de la política educacional de la transición democrática.

Tomando como eje las actividades de innovación pedagógica de estos movimientos durante la coyuntura de 1990, se reconstituirá la parte más oscura de la historia de la actividad gremial, social y política del magisterio, es decir, la que tuvo relación, precisamente, con la elaboración de propuestas de política educacional.

3.1 Poder popular, Talleres de Educadores y creación del decreto n° 538 (1970-1973)

La aprobación del Decreto que creaba los Talleres de Educadores representó la materialización legal de lo que fuera uno de los puntos cruciales de la nueva política educacional del gobierno de la Unidad Popular: la Política de Educación Permanente. Tal política ofrecía una salida a la profunda crisis que atacaba el sistema educacional, salida que no pasaba sólo por una reforma de métodos pues, como lo habían comprendido técnicos y profesionales de la educación, la crisis era de carácter “estructural”. Según se argumentó, ella era producto del desarrollo contradictorio del capitalismo dependiente, también en crisis, y de la inserción del sistema educativo en éste. La educación pública, en tal contexto no habría alcanzado a situarse a la par de cambios tales como la revolución científico-técnica, la urbanización, la irrupción de los modernos medios de comunicación de masas, sobrellevando aún muchos elementos de la educación decimonónica.

Un período considerado como de “transición revolucionaria” requería, más que reformas técnicas, buscar respuestas para problemas de orden socio-educacional. Expresión de la crisis era la contradicción patente entre la violenta expansión que sufrían las matrículas y las estructuras, recursos y mecanismos de administración del sistema educacional. Entre 1970 y 1973, la matrícula del sistema de educación formal experimentó un incremento sin precedentes: un promedio anual de 6,5%, el más alto registrado hasta entonces. La cobertura de todo el sistema se elevó desde 47% (1970) hasta un 54,5% (1973) de la población de 0 a 24 años de edad. En la enseñanza especial la expansión fue de casi 55%, en la educación parvularia fue de 53%, en la enseñanza media fue de 32% y en la educación superior fue de 101%. Las construcciones escolares, por su parte, superaron los 79.980 m² construidos en 1970, en 1971 llegaron a una superficie de 195.468 m²⁵¹⁶. El problema era, en pocas palabras, una “explosión educacional” sobre un aparato organizado para una enseñanza elitista y no masiva, con una infraestructura débil y anticuada. Se re-avivaba, esta vez desde la propia política educacional, una vieja aspiración basada en la

⁵¹⁶ Iván Núñez, *La ENU entre dos siglos. Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*, (Santiago, LOM-DIBAM, 2003), 17-18.

radical experiencia reformista de la década de 1920 (ver capítulo 1) que criticaba la carencia de organicidad, coherencia y unicidad del sistema educacional chileno. Este, según la crítica, se encontraba, en la práctica, compuesto por una agregación de varios sistemas, con roles, calidad, composición de clases y objetivos diversos y hasta contradictorios entre sí.

Los fundamentos para la nueva política educacional del gobierno de la Unidad Popular los dio el Primer Congreso Nacional de Educación. Este reunió, por primera vez en la historia, no sólo a los docentes sino a otros sectores, como los estudiantes, padres de familia, trabajadores y vecinos de diversas tendencias ideológicas, para que propusiesen las líneas fundamentales de una política educacional⁵¹⁷. Haciéndose eco, en parte, de las históricas aspiraciones y críticas de las iniciativas educacionales impulsadas desde la década de 1920, recomendó la organización de un Sistema Nacional de Educación que poseyera las siguientes características: “*pluralista* en su orientación, *integrado* en su estructuración, *democrático* en su participación y orientado a servir a la persona y a la sociedad en su interrelación orgánica, y *descentralizado* y desconcentrado en su administración”. El Sistema Nacional de Educación debía estar planificado, según se decía, “con un espíritu de participación plena del pueblo a través de sus instituciones públicas, privadas y comunitarias”⁵¹⁸. Dos importantes documentos surgieron en base a los acuerdos unánimes de este Congreso: el primero es el de la Democratización de la Enseñanza (aprobado como Decreto el 6 de marzo de 1973 luego de una serie de rectificaciones). El segundo, no superó nunca la etapa de Informe. Tenía por nombre: Escuela Nacional Unificada (ENU).

Ambos documentos tuvieron extrema relevancia en la formulación, aplicación e implementación gradual de la transformación del sistema educacional chileno. El documento de la democratización reglamentaba la implementación de la participación popular a nivel administrativo de modo de asegurarla en cada paso de la toma de

⁵¹⁷ En el Congreso participaron 928 delegados oficiales de todo el país: 555 en representación del sector educacional; 157 en representación de los trabajadores sindicalizados, padres de familia y organismos comunitarios (vecinales y femeninos); 176 del sector estudiantil; 40 de otros organismos (directivas de los partidos políticos de todos los colores, iglesias, colegios profesionales, organizaciones culturales, etc.). Iván Núñez, *La ENU entre dos siglos...*, 25-26.

⁵¹⁸ *Revista de Educación* 43-46, (1972): 53. (destacado es de la autora).

decisiones. Así como se habían creado los Comités de Producción, de Administración, de las Empresas del área social, de los Centros de Reforma Agraria, de los Consejos y Comités Paritarios de Salud formando parte de la Política de Democratización global de la sociedad chilena conducida por el gobierno de Salvador Allende, se creaban ahora los Consejos de Educación. Estos tendrían por objetivo “resguardar la participación de los trabajadores de la Educación, de los padres y apoderados, de los estudiantes, de la comunidad organizada y de los trabajadores de la ciudad y el campo, en la dirección, administración y gobierno de los servicios de educación y cultura y el acceso seguro de todos ellos a su pleno goce y disfrute”⁵¹⁹. Por otro lado, el Informe de la E.N.U. se preocupaba de fundamentar la gradual implementación de un sistema en donde “ya no habría más una rama de la Educación para la clase alta, otra para la clase media y otra para la clase obrera, sino *una sola escuela* en donde se formarían *todos los chilenos*”⁵²⁰.

a) Talleres de Educadores : la “nueva democracia”.

La política de democratización de la enseñanza del gobierno de la Unidad Popular había tomado la figura de un Decreto (N° 224), sin embargo, “no debía entenderse como tal, sino como un proceso de participación”, en donde el Decreto de Democratización apenas significaba un “respaldo legal” para facilitar el desarrollo de la política. Lo que realmente importaba era el modo en que se entendía la ‘participación’. Bajo este contexto el perfeccionamiento docente consistía en “exigir del educador toda su capacidad creativa, de optar, de tomar decisiones, de mantener una permanente actividad crítica y práctica frente a su propio trabajo profesional”. Incentivaba la participación del magisterio en la política educacional en el entendido que no solo debía “anticipar” nuevas relaciones sociales “no-competitivas y solidarias” sino yuxtaponerse a las ya existentes “competitivas y verticales”. Significaba “cambio” en un nuevo y más amplio sentido⁵²¹.

En las “Conquistas y metas educativo culturales del gobierno popular para el período 1971-1972” se anunciaba como uno de los objetivos de la política educacional

⁵¹⁹ Decreto N° 224. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, 12 de abril de 1973, p. 2

⁵²⁰ MINEDUC, *Revista de Educación* 43/46 (1972): 95 (destacado es de la autora).

⁵²¹ Rodrigo Vera, “Acerca de las bases para una política de perfeccionamiento”, *Revista de Educación...*, 100.

“promover la participación democrática, *directa y responsable* de todos los trabajadores de la educación y de la comunidad en la transformación del sistema educacional” exponiéndose las “Bases para una política de perfeccionamiento”. Según lo señalaban los documentos, la política de perfeccionamiento debía adecuar su estructura y su acción a los organismos administrativos y de participación, es decir, a los Complejos Educativos Locales (escuelas, liceos, universidades, etc. de cada comuna). En cada una de estas unidades habría un Consejo Local de Educación, el que, bajo los mandatos de la comunidad, debería encargarse de la planificación y coordinación de las medidas educacionales con las de carácter económico, social y cultural de la jurisdicción respectiva. En esta misma unidad existirían las Unidades Locales de Perfeccionamiento las que desarrollarían actividades enmarcadas en las decisiones de la comunidad local respectiva.

El modo de operar de este nuevo sistema en gestación era la siguiente: la Unidad Local de Perfeccionamiento determinaría por sí misma las formas de trabajo más adecuadas para la realización de su labor y el reconocimiento de sus actividades correspondería a la dirección del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Como modalidad se sugerían los Talleres de Educadores definidos como una agrupación de trabajadores de la educación en torno a un proyecto específico tendiente a la solución de un problema local, regional o nacional. Así, podrían darse talleres de problemas generales de la educación, interdisciplinarios, de orientadores, de profesores jefes, de asignaturas, etc. La agrupación podría producirse también por niveles de enseñanza, por áreas o por establecimientos. Lo que importaba era que su accionar *siempre* estuviera sometido a los planes de acción decididos por el Consejo Local, es decir, la comunidad⁵²².

La nueva política de perfeccionamiento se definió según las siguientes características: a) como un *compromiso consciente* en donde no se trataba de cumplir porque se obtenía un 5% de recompensa o porque era obligación sino porque significaba la posibilidad de participar en la construcción de un proyecto y ejecutarlo; b) como una *adecuación* a los planes de desarrollo económico, social y educacional de la nación en

⁵²²MINEDUC, “Bases para una política de perfeccionamiento y el programa estudiado”, *Revista de Educación...*, 96/97 (destacado es de la autora).

donde no se trataba solo de ampliar los conocimientos desvinculados de las necesidades del país; c) como una *planificación* científica y democrática que asegure la adecuada correlación con la política educacional del país y la participación de la comunidad; d) como una forma de trabajo *socializada* de las que se encontraban excluidos el paternalismo, el verticalismo y la burocracia que eran tres características que aun predominaban en la concepción pedagógica vigente. Esta última fue considerada como una característica especialmente significativa en cuanto contemplaba la preparación para una democracia en construcción, en donde la tarea del educador era la de motivar al alumno a entablar relaciones de solidaridad (no competitivas), democráticas (no autoritarias) y socializadas (no individualistas).

En esta línea el Taller de Educadores era ‘la forma’ de materializar formas socializadas de trabajo en equipo. Esta modalidad específica del trabajo docente debía ser *permanente*, lo que se había conquistado a través del decreto 538 que incluía 18 días al año dedicados a perfeccionamiento; *masivo* en cuanto estaba abierto no solo para los docentes sino para todos los trabajadores de la educación; *descentralizado* desde el punto de vista administrativo de tal modo que asegure agilidad y adecuación a las características de cada región y *unificado* en tanto incluía a todos los trabajadores de la educación sin distinción de niveles o funciones y en cuanto apuntaba a la constitución de un profesor único de pedagogía⁵²³.

El inicio de esta experiencia se vinculó a la designación de Rodrigo Vera como Coordinador del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) en noviembre de 1970⁵²⁴. Según sus propias palabras, los Talleres de Educadores (TE) “eran pequeños grupos de docentes por asignatura que se reunían a analizar crítica y colectivamente su práctica para mejorarla. Ese grupo era concebido como

⁵²³ De ahora en adelante TE. Rodrigo Vera, “Acerca de las bases para una política de perfeccionamiento...”, 100-104.

⁵²⁴ Dada la escasez de documentación sobre los Talleres de Educadores se realizaron dos entrevistas a Rodrigo Vera Godoy, Coordinador General del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) entre 1970 y 1973 (ver Metodología). Además de Coordinador, Rodrigo Vera es educador, doctorado en la Universidad de Lovaina en 1969 y ex-militante del Movimiento de Acción Popular Unitario (MAPU). Las entrevistas fueron realizadas en su actual lugar de trabajo (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO) ubicada en la ciudad de Santiago, los días 24 de enero y 15 de junio de 2005.

un grupo pequeño y auto-regulado, un grupo de aprendizaje a través de la práctica, un grupo en donde los sujetos se complementarían con lo que hacen de manera distinta a lo que un sistema como tal”. Esta idea de la reflexividad sobre la propia práctica, en grupo chico, auto-regulado, debe entenderse, según lo señala Vera, en el contexto del proyecto de democratización social de la Unidad Popular, como una manera de hacer efectiva la participación de los docentes en los procesos de transformación educacional. Se entendió como parte de la preparación para vivir una “nueva democracia, democracia que pasa por la transformación del sujeto y la transformación de la propia práctica”. La idea que se encontraba detrás de esta concepción del mejoramiento educativo era pensar cual era la mejor manera producir cambios reales y profundos, mejores docentes, más efectivos, con competencias acrecentadas. La lógica era que esto solo podía lograrse a través de generar un proceso participativo con los propios profesores. Según Vera, tras esta concepción del mejoramiento educativo existía una crítica implícita: no es *otro* el que me viene a enseñar, sino *yo* tengo que tener la capacidad de solucionar mis problemas.

Los TE surgieron de un proceso democrático de creación e invención colectiva, en donde el rol de su Coordinador era “conducir un proceso de participación y reflexión donde la consigna era cómo imaginar un sistema de perfeccionamiento permanente capaz de acompañar un proceso de cambio, un proceso de reforma. (...) Se fue construyendo una mística, se va asumiendo como una propuesta propia de los profesores que estaban siendo consultados por un “Estado dialogante”. Entonces, finalmente, lo que le daría más sustentación a esta propuesta, es que son los profesores quienes “querían esto”.

En su aspecto más orgánico, los TE se generaron a partir de un documento que fue siendo aprobado y discutido, primero con “treinta y luego termina con trescientos sesenta profesores de Filosofía discutiendo. En Ciencias Sociales pasa algo similar. Se va enriqueciendo, se va puliendo”. Estos eran coordinados desde el CPEIP y se aplicaban a las siguientes asignaturas: Filosofía, Ciencias Sociales y Castellano. Más tarde se agregó Francés. Ellos contaban con un set de material bibliográfico clave para su implementación los que eran repartidos en todos los liceos en forma gratuita. Según recuerda Vera, “yo reuní a los catedráticos más importantes de cada asignatura, básicamente a los de la Universidad de Chile. Ellos diseñaron un material renovado para cada asignatura lo que

significa un esfuerzo, un apoyo bibliográfico importante. Esto generó un movimiento de profesores de filosofía, ciencias sociales y castellano de las Universidades para que se vinculen al sistema escolar. Yo traté de rescatar la intelectualidad que estaba en las Universidades con el objeto de elevar el nivel de información, de conocimientos”.

La democratización de la educación se había convertido en un problema central para la Unidad Popular. Y a la educación le tocaba la no menor tarea de asumir la causa de la democratización del país. El rol de Vera, según sus propias palabras, consistió en encabezar “un proceso de construcción de consenso, pues la gente de la Unidad Popular estaba de acuerdo que estos Talleres de Educadores eran una forma adecuada, legítima y necesaria de incorporar un dinamismo de cambio, una fuente de transformación educativa del sistema”. En esta línea, lo que importaba era destinar los esfuerzos para “construir actores capaces de vivirla (la democracia) e impulsarla”. Se tenía clara conciencia de la necesidad de “desarrollar un docente integral, un docente que no era solo trabajo, sino también padre, ciudadano. Y en la medida en que el docente se construyera como ciudadano, no solo como docente, su quehacer educativo se vería enriquecido con esta participación ciudadana. En este sentido los encuentros de educadores eran una fiesta, una convivencia, de pasarlo bien, de expresiones artísticas. Teníamos ya una concepción de que el sujeto que podía estar favoreciendo la construcción de una sociedad más justa pasaba por que él estuviera encontrando en este proceso satisfacción a muchas de sus aspiraciones sociales y personales”.

El Decreto 538 fue anulado poco después de haberse producido el Golpe de Estado sin mayor argumento que “no coincidir con la nueva política educacional”. Con esto se marcaba el fin de un proceso histórico iniciado por las primeras décadas del siglo XX en que grupos de profesores impulsaron iniciativas pedagógicas tendientes a democratizar las relaciones pedagógicas además de los aspectos meramente laborales⁵²⁵. Recién en 1973 se había logrado implementar un conjunto de aspiraciones pedagógicas incubadas desde 1924. Solo después de un lento pero profundo proceso de re-articulación social post-Golpe

⁵²⁵ A parte de la experiencia de la Asociación General de Profesores de la década de 1920, cabe mencionar la agrupación de profesores de Talca que publicó la polémica Revista *Nervio* (1934-1936), los encargados de redactar el Ante-Proyecto de Ley Orgánica de Educación (1947), los encargados de implementar el Plan Experimental en San Carlos (1945) y las Escuelas Consolidadas (a partir de 1953).

(1973-1979) se volvieron a retomar las ideas de los Talleres de Educadores, consolidándose al alero de los Grupos de Renovación Pedagógica de la década de 1980.

3.2 La descentralización educacional y el control sobre el magisterio (1973-1981)

a) Los tres ejes autoritarios de las transformaciones educacionales

La intervención militar en la política educacional provocó que se derogaran la mayoría de los decretos que tal como el 538 representaron hitos claves en la profundización de la democracia social. Se canceló la personería jurídica del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (DL N° 1.284) y de las antiguas organizaciones gremiales, se derogó el Decreto de Democratización y fueron cerrados los principales canales orgánicos de participación que el magisterio había empleado para expresar sus posiciones e intereses ante el Estado, tal como el Consejo Nacional de Educación⁵²⁶. Desde la estructura de la administración escolar hasta los contenidos de las diferentes asignaturas, desde el aula hasta las jerarquías directivas municipales, el espacio educativo en su conjunto fue intervenido desde las primeras horas después de ejecutado el Golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973. Desde ese momento hasta 1978 las transformaciones se fundaron así en un estricto control ideológico de los contenidos de la instrucción impartida justificadas en función de la seguridad interna del país.

A partir de agosto de 1974 la administración educativa pasó a ser jurídicamente controlada por los militares (de un lado el Ministerio de educación se encargaba del control de los aspectos pedagógicos y técnico-administrativos a través de los directores de establecimientos y de otro, el Comando de Institutos Militares se encargaba de la vigilancia de los aspectos ideológicos, disciplinarios y de aquellos relativos a la seguridad nacional). Mientras tanto, asumían como Ministros de Educación altos jefes de la Armada, junto con designarse un oficial de la marina para coordinar el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y la Superintendencia de Educación, tres Rectores-Delegados pertenecientes a las Fuerzas Armadas y un oficial o suboficial de las Fuerzas Armadas o Carabineros a cargo de cada escuela. Para Santiago se

⁵²⁶ “El magisterio y la política educacional”, PIIE, *Transformaciones educacionales bajo el régimen militar*, v.1, (Santiago, 1984), 158. También, Marcela Gajardo, “Educación chilena y Régimen Militar: itinerario de cambios”, (Santiago: FLACSO, 1982), 6.

dividió la red educacional en varios sectores, a cada uno de los cuales se designó una unidad militar⁵²⁷. De hecho, durante algún tiempo coexistieron dos jurisdicciones en el aparato educacional: la estructura normal del Ministerio de Educación, con cargos ejecutivos servidos por autoridades civiles de confianza del nuevo régimen, y la red de interventores militares. El control militar sobre el sistema de enseñanza subsistió hasta la primera mitad de la década de 1980. De hecho, a fines de 1982 había 13 rectores militares, de los cuales 3 estaban en servicio activo, incluyendo los rectores de las dos más importantes universidades estatales (U. de Chile y U. de Santiago –ex-U.T.E.). No obstante, el control militar fue haciéndose gradualmente menos visible, terminando por circunscribirse a materias relacionadas con la seguridad⁵²⁸.

El retrato del clima de esta primera etapa de la intervención militar se desprende de esta entrevista realizada al primer uniformado que asumió como Ministro de Educación 17 días después del Golpe de Estado, el Contraalmirante Hugo Castro⁵²⁹.

El entrevistador (E) : ¿los cambios ocurridos en la política educacional a partir del Golpe de Estado son parte de una reforma?

Contraalmirante Hugo Castro (CHC): No hablemos de Reforma, porque ella no se ha planteado. En nuestra política educacional, el término y concepto de Reforma se rechaza.

E: ¿se le está consultando a la comunidad estudiantil y magisterial por los cambios?

CHC: ...La “participación plena” tiene una limitación numérica. ¿A cuántos hay que invitar: 20, 40, 200, mil? Hay comisiones de trabajo para cambiar y dar una estructura científica al sistema nacional de enseñanza.

E: ¿habrá debate nacional en torno a los cambios en la educación?

CHC: No habrá debate nacional. El diagnóstico señaló cuáles son las fallas. Hay que mejorar la infraestructura, la base administrativa, el manejo del sistema y las legislaciones dispersas, anticuadas y de parche. ... Chile tendrá una educación humanista, eficiente y nacionalista.

E: ¿qué entiende por educación nacionalista?

⁵²⁷ “El magisterio y la política educacional”, PIIE, *Transformaciones educacionales...*, 157.

⁵²⁸ Iván Núñez, “Notas sobre educación y fuerzas armadas en Chile”, *Revista Signos* 4, (1984):36.

⁵²⁹ *Revista Ercilla*, 3 de marzo de 1975, José Angel Cuevas, *Materiales para una memoria del profesorado*, (Santiago, Colegio de Profesores, 2002), 73-77 (extracto preparado por la autora).

CHC: que reconozca el pasado histórico propio... que esencialmente se practica en el terreno y geografía propios, en el entorno nacional. También es nuestro ancestro racial y cultural, tanto en los hispánico como en lo nativo, todo esto enmarcado en la civilización cristiano-occidental...

E: ¿hay chauvinismo en esta orientación?

CHC: ... exaltar la cultura y valores patrios es una acción positiva, que no significa chauvinismo.

E: ¿porqué la orden de tocar la canción de Yungay en las escuelas?

CHC: fue un error de secretaría y nada más.

E: ¿porqué concentrar jóvenes en lugares apartados para imbuirlos de los principios del gobierno? ¿hay detrás una intención de formar líderes que difundan la ideología del gobierno militar entre la juventud?

CHC: si el gobierno tiene determinados principios y líneas de acción, es justo que los difunda y no se queden guardados en papeles dentro de cajones.

E: ¿qué pasa con el funcionamiento de la Federación de Estudiantes Secundarios (FESES) como fuerza cívica, no necesariamente política, que tenga voz y fuerza?

CHC: la FESES fue importante en su momento, ahora no lo es.

E: ¿continuará por mucho tiempo la “depuración”?

CHC: le diría que inicialmente se produjo una situación de gran movimiento. Una vez pasada la emergencia inicial se tiende a buscar una estabilidad funcionaria, para que el profesor esté tranquilo y seguro y no tenga una razón para estar inquieto. Sin embargo como algunos grupos se reúnen o tratan de hacer algo, la acción ha debido continuar.

E: ¿cuáles son los procedimientos para detectarlos?

CHC: hay variados procedimientos y fuentes. Como en el Ministerio no se conoce a toda la gente investigan las autoridades locales, se consultan diarios antiguos: las fotos de publicaciones pueden servir como pruebas que se agreguen a otras.

E: ¿porcentaje del Magisterio que fue exonerado?

CHC: no tengo la cifra exacta. Algunos se fueron voluntariamente, otros no aparecieron. Unos 500. (...) Más que nada se cambió a los directivos docentes y se reubicó a otros profesores.

Diversos autores coinciden en denominar esta etapa de intervención con conceptos que evoquen el control directo: “cruzada ideológica”⁵³⁰, etapa de “diagnóstico y transición”⁵³¹, “seguridad, orden y depuración” y “reforma administrativa”⁵³², “control ideológico y control militar”⁵³³. Sin embargo, por lo general se coincide en que al intervencionismo ideológico ocurrido entre 1973 y 1976 le sigue una fase de re-acondicionamiento administrativo entre 1977 y 1979. A estas se agregaría una tercera, caracterizada por la consolidación de una nueva política de financiamiento (la privatización) y una política de administración de los recursos (la municipalización de la educación pública). Dicha etapa caracterizada por un proyecto más definido, estuvo mediada por un profuso debate en el que se expresaron diversas tendencias ideológicas, económicas y políticas. Ello provocó que este proceso se tornara a veces incongruente y muchas contradictorio.

b) Transformaciones contradictorias: descentralización, neoliberalismo y seguridad nacional.

Resulta interesante destacar, tal como lo hace Iván Núñez, que mientras el Ministerio de Educación estuvo en manos de marinos el modelo neo-liberal no se planteó abiertamente ni se implementó. Si bien ya aparecían en los discursos oficiales las ideas de Estado Subsidiario o incentivo a la inversión privada estas no se tradujeron en líneas de acción concretas, sino solo en medidas aisladas. Solo cuando asumieron los civiles la cartera de Educación, se abrió pleno paso a la corriente de inspiración económica neo-liberal⁵³⁴. Esta falta de claridad por parte de los altos mandos del gobierno militar provocó un proceso de modernización educacional contradictorio.

Loreto Egaña y Abraham Magendzo sostienen que los aspectos contradictorios de la aplicación del modelo descentralizador y privatizador del sistema escolar se deben al carácter que asumió la modernización neo-liberal en Chile. La convergencia entre

⁵³⁰ Norbert Lechner “La vida cotidiana en Chile: la experiencia escolar”, (Santiago: FLACSO, 1982), 1.

⁵³¹ Loreto Egaña, Abraham Magendzo, *El marco teórico-político del proceso de descentralización educativa (1973-1983)*, (Santiago: PIIE, 1983), 37.

⁵³² Cristián Cox, *Políticas educacionales y principios culturales. Chile 1965-1985*, (Santiago: CIDE, 1986), 44.

⁵³³ Marcela Gajardo, *Educación chilena y Régimen Militar...*, 4.

⁵³⁴ Iván Núñez, “Notas sobre educación y fuerzas armadas...”, 37-38.

modernización económica y administrativa con lo que fue la base ideológica de las Fuerzas Armadas, la Doctrina de Seguridad Nacional, imprimieron a la modernización neoliberal chilena un sello particular al tener que conjugar criterios de ‘libertad’ y ‘control’ ciudadano. La hipótesis de los autores, es que el hecho de haber permitido que se expresara esta particularidad permite suponer que el verdadero propósito de la modernización impulsada por la Junta Militar y los técnicos económicos estuvo más bien orientada a desarticular la base social y política que a conducir a la ciudadanía hacia una auténtica libertad según lo pretendido por los clásicos de la doctrina neo-liberal⁵³⁵. Entonces, tras las medidas para desconcentrar el poder político y administrativo (p.ej. la creación de las Secretarías Regionales Ministeriales a través del Decreto Ley N° 575 en 1974) existió más una lógica de resguardo del orden interno (necesidad de poblar las zonas fronterizas) que la mera búsqueda de una administración eficiente.

Desde la década de 1950 que las Fuerzas Armadas chilenas estaban internalizando la doctrina de la guerra total y de la seguridad nacional, la que entre otras cosas, consideraba a toda la población como objeto de la guerra (sea como blanco enemigo, sea como potencial amigo movilizable), e identificaba, como principal enemigo, al comunismo, el que estaba presente en todo el teatro de la guerra. Ello provocó una creciente sensibilización hacia los procesos que ocurrían en la vida civil y pusieran mayor atención en instituciones como la Universidad y la Escuela. Los militares fueron mostrando cada vez más su preocupación por la explosividad de las demandas educacionales y por la conflictividad de las reformas. A ello se sumaba la convicción de que los centros académicos y escolares eran objeto de una creciente politización y de una activa infiltración de las fuerzas marxistas. De hecho, pocos meses antes del Golpe de Estado, llegaron a congregarse en una asamblea en donde expresaron su total rechazo al plan de Escuela Nacional Unificada de la Unidad Popular⁵³⁶.

La Doctrina de Seguridad Nacional, base teórica e ideológica de las Fuerzas Armadas chilenas, sostenía que era necesario buscar un equilibrio fronterizo bien definido para que el país esté solidamente cohesionado en su interior y así lograra armonía y

⁵³⁵ Loreto Egaña, Abraham Magendzo, *El marco teórico-político...*, 23.

⁵³⁶ Iván Núñez, “Notas sobre educación y fuerzas armadas...”, 35.

tranquilidad social. Una de las razones es que una alta concentración de oportunidades en la capital genera un “peligroso” proceso migratorio con el consiguiente surgimiento de cinturones de miseria propicios para el desarrollo de la anarquía social y la subversión⁵³⁷.

El proyecto político de la Doctrina de Seguridad Nacional apuntó a una concepción de la sociedad civil, en la que debían estar muy presentes los principios de la organización militar: una sociedad altamente jerarquizada, un Estado autoritario y centralizado, un movimiento social fuertemente disciplinado y de estructura unitaria en el que los conflictos son reducidos al mínimo⁵³⁸. Según R. Santibáñez, ello se debió a que la Junta Militar de 1973 ya no era una armada criolla, tradicional, sino una armada en la cual se han injertado los elementos que constituyen la esencia y la verdadera fuerza del sistema militar moderno: los instrumentos, conocimientos y métodos de información, de tratamiento y control, bases de las intervenciones socio-políticas. Estos elementos, asociados a la doctrina militar moderna (seguridad nacional) y a la fuerza militar efectiva determinaron condiciones enteramente nuevas de acción en los dominios más variados de la vida social: se debe actuar en forma *integral* y *no parcial* sobre el cuerpo social⁵³⁹.

La relación entre Seguridad Nacional y Educación, en este contexto, fue vista desde muy temprano como el pilar fundamental de las transformaciones ocurridas en el sistema escolar. Mientras que la educación era vista como “la más efectiva herramienta para manejar, acrecentar y orientar el cauce del patrimonio cultural de la nación”, la seguridad interna constituía el ambiente permanente de tranquilidad que garantizaría el cumplimiento integral del proceso educativo, libre de trabas y presiones que puedan desvirtuar los fines específicos a que tiende”. Durante todo el mandato de la Junta Militar, estuvo presente permanentemente la necesidad de realzar a la Patria “como un todo homogéneo, histórica, étnica y culturalmente, no obstante su disímil geografía”⁵⁴⁰. Además del desarrollo de una temprana conciencia nacional, decíamos, estaba la integración de las áreas fronterizas como

⁵³⁷ Loreto Egaña, Abraham Magendzo, *El marco teórico-político...*, 34.

⁵³⁸ Manuel Antonio Garretón, Genaro Arriagada, “América Latina a la hora de las Doctrinas de Seguridad Nacional”, (Santiago: CISEC, 1978), en Loreto Egaña, Abraham Magendzo, *El marco teórico-político...*, 12.

⁵³⁹ Raúl Santibáñez, “Contrôle de l’espace et contrôle social dans l’Etat militaire chilien”, *Hérodote* 5 (1977): 83.

⁵⁴⁰ C. Rojas, M. Teller, “La Educación en la Seguridad Nacional, Academia Superior de Seguridad Nacional”, *Seguridad Nacional* 3 (1976), 81 y 86.

objetivos fundamentales a lograr por la Doctrina de Seguridad Nacional. Esto porque, además de la posibilidad de generar “cinturones de miseria, caos, anarquía y subversión” en las principales ciudades, las zonas fronterizas eran consideradas áreas en que la nación debe “consolidar su soberanía y seguridad” pues es necesario “eliminar el potencial peligro de que puedan convertirse en áreas de fácil influencia y penetración extranjeras”.

Entonces, la vinculación entre escuela y seguridad interna no se limitó solo a las connotaciones ideológicas de unidad e integridad nacional, sino también a las económicas, pues “una de las variables más importantes del desarrollo integral del país, (es) el aspecto económico sobre el cual se habrá de basar la proyección total del país (...)”. En este sentido, la relación Educación-Economía es considerada como un factor de primera magnitud en el campo de la Seguridad Nacional ya que la educación económica está encaminada, “por una parte, a cultivar las destrezas y técnicas con la mira de producir la riqueza social; por otra, la educación trata de despertar en el educando la conciencia de la vida económica moderna y de la necesidad de una equitativa distribución de los bienes”⁵⁴¹. Este contexto de necesidades ideológicas, económicas y políticas es el que cobija el proyecto educacional de implementar lo que se denominó la “escuela fronteriza”. En efecto, en el punto 3° de las Políticas Sectoriales del Sector Educación delineadas en la Estrategia Nacional de Desarrollo Regional (ODEPLAN, 1976) se anotó como uno de los objetivos fundamentales a conseguir, “reducir la marginalidad socioeconómica y geográfica a través de programas especiales de asistencialidad y eliminación del analfabetismo y creación de Escuelas Fronterizas y de Concentración”⁵⁴².

De esta manera, la necesidad la desconcentración administrativa debió co-existir con la necesidad de controlar y vigilar de cerca la política educacional, la población local y las organizaciones comunitarias. Prueba de ello fue la dictación de la Ley Orgánica de Municipios y Administración Comunal (DL 1289 del 14 de enero de 1976) que integró a las Municipalidades al régimen de Administración interior del Estado ligándolas a la estructura del poder ejecutivo. De este modo, el Municipio dejó de ser un órgano generador de política para transformarse en una entidad ejecutora de las políticas diseñadas en los

⁵⁴¹ C. Rojas, M. Teller, “La Educación en la Seguridad Nacional...”, 83.

⁵⁴² *Ibidem*, 84.

niveles superiores. Acogiendo esta noción del rol del Municipio, la Constitución de 1980, si bien dejó en manos de los Consejos Regionales la designación de los Alcaldes, consagró en un artículo transitorio la posibilidad de que sean nombrados por el Presidente de la República. De esta manera, el proceso de descentralización quedó, a través de todas estas medidas, condicionado, limitado y controlado⁵⁴³.

Las contradicciones demostradas por el proyecto educacional de la Dictadura Militar no solo se fundaron en la necesidad de conjugar descentralización con control social, sino también en el hecho de que el proceso modernizador del sistema escolar no fue un proceso lineal. Por el contrario, se encontró mediado por un profuso debate en el que no siempre existió acuerdo. Espinoza y González establecen una etapa de progresiva disminución del centralismo (o desconcentración) transcurrida entre la promulgación de las reformas administrativas de 1974 y la definición de los límites comunales para cada región en 1980. Esta etapa preparativa obedeció no tanto a la existencia de una claridad suficiente acerca del proyecto educacional a seguir sino más bien a criterios de seguridad nacional. En forma simultánea a esta etapa anterior se levanta una de descentralización educacional iniciada en 1977 con la transferencia de establecimientos estatales a corporaciones privadas, transferencia que se consolida en 1980 con la municipalización y que concluye formalmente en 1986 con el traspaso de los últimos establecimientos. Según Oscar Espinoza y Luis Eduardo González el proceso modernizador de la educación se dio a través de “un sistema interactuante en que estos dos elementos (desconcentración y descentralización) se concatenaron entre sí y con los vestigios del centralismo que perduraba”. En el proceso de transformaciones educacionales, se conjugaron durante todo el mandato de la Junta Militar, al menos cinco tendencias sustentadas por diferentes actores sociales, ubicados en distintos organismos de Gobierno y del sistema educacional: i) el grupo *corporativista* radicado en CONARA, que fue el iniciador de la desconcentración y de la modernización del Estado; ii) el grupo *neoliberal* centrado principalmente en la Oficina de Planificación (ODEPLAN) y el Ministerio de Hacienda, partidario de la privatización total del sistema y de aplicar la lógica del libre mercado en educación, coincidiendo con los corporativistas en cuanto a modernizar el Estado, hacerlo más eficiente y, especialmente, en la idea de mejorar la cobertura en los

⁵⁴³ Loreto Egaña, Abraham Magendzo, *El marco teórico-político...*, 54-57.

sectores de extrema pobreza; iii) un grupo más *pragmático* focalizado en el Sector de Educación de la Dirección de Presupuestos del Ministerio de Hacienda, cuya preocupación era la de incrementar la eficiencia del gasto en educación, mejorar el proceso de distribución de los fondos y perfeccionar el control de los recursos asignados por el Estado. Fue este grupo el que propuso la descentralización del sistema por medio de la municipalización; iv) un grupo más *técnico* dentro del Ministerio de Educación, era partidario de una descentralización mesurada del sistema considerando una activa participación de los profesores. Este grupo era proclive a descentralizar también el currículo y adaptarlo a la realidad local; fomentaba la profesionalización de los docentes, enaltecendo su dignidad y entregándoles mayores responsabilidades en el manejo del proceso educativo, y v) un grupo *burocrático* funcionario, era reticente a cualquier cambio del sistema, y, por consiguiente, proclive a continuar con el centralismo⁵⁴⁴.

Existe coincidencia en situar el inicio de un proyecto educacional (o reforma educativa) entre 1977 y 1979, lapso en que se define una nueva política de financiamiento y una nueva administración educacional. Sin duda, el primer hito lo marcó la transferencia temporal de algunos establecimientos estatales de Educación Técnico Profesional a manos de corporaciones empresariales en 1977 (por ejemplo, se entregó la Escuela de Educación Rural de San Fernando a la Sociedad Nacional de Agricultura⁵⁴⁵). La formalización de este proceso tuvo lugar en 1980 con motivo del inicio de la municipalización, concluyendo en 1986 con el traspaso de los últimos planteles que quedaban en manos del Ministerio de Educación. Este primer hito de transformaciones estuvo respaldada por el Plan Indicativo de Desarrollo para el sexenio 1978-1983, documento que estableció como política la necesidad que el Estado iniciara el traspaso de los establecimientos que imparten educación técnico-profesional. El segundo hito en cambio, lo marcó la Directiva Presidencial sobre Educación Nacional de 1979 que modificó la orientación de la política educacional adaptándola a las exigencias impuestas por el modelo económico neoliberal. A partir de

⁵⁴⁴ Oscar Espinoza, Luis Eduardo González, “La experiencia del proceso de desconcentración y descentralización educacional en Chile, 1974-1989”, resumen, (Santiago: PIIE, 1993), 4-5.

⁵⁴⁵ Loreto Egaña, Abraham Magendzo, *El marco teórico-político...*, 45.

este momento el sistema educativo fue re-estructurado en función del mercado y, particularmente, en función del mercado de trabajo⁵⁴⁶.

Es durante esta nueva fase que se institucionalizan de hecho las nuevas orientaciones valóricas en los contenidos educacionales. De hecho, se da a lugar la re-estructuración del curriculum, el que no solo se encargó de profundizar los valores patrióticos tal como lo indicaba la Doctrina de Seguridad Nacional, sino instituir la diferenciación social propiciando la preparación eficiente de solo un sector de la población (los más capaces), preparándolos para la competencia futura, a través de seleccionar a aquellos que ingresarán a la Universidad. En palabras del Jefe de la Junta Militar, “al resto solo se le entregará Educación General Básica” siendo “entrenados para que queden capacitados para ser buenos trabajadores, buenos ciudadanos y buenos patriotas”⁵⁴⁷.

c) Impacto de las transformaciones educacionales en el profesorado

Tal como el sistema escolar en su conjunto, la política de “depuración” de la primera etapa de la Dictadura Militar, afectó de manera directa el cuerpo del profesorado. Es así como a partir del Golpe de Estado se dio inicio a las exoneraciones, desaparecimientos y ejecuciones masivas de quienes eran reconocidos simpatizantes del régimen anterior⁵⁴⁸. A los que quedaron dentro del sistema escolar en tanto, se les instruyó diversas tareas coadyuvantes a la instalación del nuevo régimen. Entre estas estuvo la de exigir “conformar sus programas a las actuales circunstancias”, recomendándose para los de ciencias sociales “reemplazar los contenidos más conflictivos tales como los rasgos de la estructura social de América Latina, las doctrinas y los nuevos procesos políticos, la inflación, la Revolución Industrial, las reformas estructurales de América Latina, etc.”⁵⁴⁹.

⁵⁴⁶ Pilar Vergara *Auge y caída del neoliberalismo*, (Santiago, 1985), 141. Ver también Norbert Lechner, “La vida cotidiana en Chile...”.

⁵⁴⁷ Carta del Gral Pinochet al Ministro de Educación del 5 de marzo de 1979, *El Mercurio*, Santiago de Chile, 6 de marzo de 1979, en, José Joaquín Brunner, “Sociología de los principios educativos: un análisis de dos reformas de los planes y programas de la enseñanza básica chilena: 1965 y 1980”, (Santiago: FLACSO, 1980), 28 y Decretos 4002 (*Diario Oficial de la República de Chile*, 5 de junio de 1980) y 300 (*Diario Oficial de la República de Chile*, 22 de enero de 1982).

⁵⁴⁸ José Angel Cuevas, *Materiales para una memoria del profesorado...*, 61-98.

⁵⁴⁹ Jorge Ochoa, *Textos escolares: un saber recortado*, (Santiago: CIDE, 1990), 84.

También se instruyó al Comando de Institutos Militares (CIM), que había asumido el mando de los establecimientos educacionales del Gran Santiago, que controlara que las actividades docentes se efectúen “con estricta sujeción a los postulados de la H. Junta de Gobierno,... dentro de las observancia de la más absoluta disciplina y justicia,... entregándose exclusiva y totalmente a las labores netamente profesionales, con total prescindencia de proselitismo político y oscuras gestiones de grupos ideológicos sectaristas”. Entre las facultades implementadas por el Comando estuvo denunciar ante las autoridades militares “comentarios sobre política contingente”, “propagación de chistes relativos a la gestión de la Junta o de sus miembros”, “distorsión de los conceptos y valores patrios”, “distorsión de las ideas contenidas en los libros de textos de estudio, dándoles interpretaciones antojadizas o parciales...”, etc.⁵⁵⁰ Entre las atribuciones designadas a los miembros del Ejército dependientes del CIM estuvo también “visitar el colegio o escuela a cualquier hora”, “pedir los horarios de clases y controlar su cumplimiento”, “citar al Director a la Unidad Militar a que pertenece”, “proponer al CIM suspender a un profesor, auxiliar o administrativo mientras se efectúa una determinada investigación”, “proponer al CIM suspender a un Director de colegio...”, “asistir, sin previo aviso, a reuniones de Centro de Padres o reuniones de carácter docente...”, “controlar imprevistamente ... el izamiento de la bandera nacional los días lunes de cada semana...”⁵⁵¹. El control ideológico hacia los docentes llegó a aplicar disposiciones tan extremas como regular lo “que debían” o “no debían” saber. Considerando “la presión externa de elementos politizados”, se obligaba a “formar conciencia en los profesores y educandos de los motivos que impulsaron al Presidente de Chile y a los miembros de la H. Junta de Gobierno a regir los destinos del país”. Se exigió que ello debía realizarse a través de la “amplia difusión de la Declaración de Derechos Humanos formulada por la H. Junta”⁵⁵². Por otro lado, se prohibía la participación de los docentes en cualquier evento que tuviera como tema central analizar la situación que vivía el país, “todo centro particular de estudio o de investigación que imparta

⁵⁵⁰ Circular n°41 del 19 de agosto de 1974, en, PIIIE, “El control autoritario expresado en las circulares del Ministerio de Educación”, PIIIE, *Las Transformaciones educacionales bajo el Régimen Militar*, v. 2, (Santiago, 1984), 482.

⁵⁵¹ *Ibidem*, 483.

⁵⁵² Circular N° 682 del 1° de enero de 1979, en, “El control autoritario...”, 486.

cursos, seminarios sobre materias que se vinculan con la realidad o quehacer nacional en sus diversas facetas sociales, económicas, filosóficas que no contaran con la aprobación del Ministerio del Interior”⁵⁵³.

A pesar de la cantidad de disposiciones, reglamentos, circulares, decretos, transitorios o permanentes, la Junta de Gobierno encontró siempre la manera de no despertar la total antipatía del profesorado. Sabía que debía contar con un mínimo de respaldo y legitimidad, por lo que muchas veces realizó gestos tales como convocarlos -en el mes de junio de 1974- a “expresar sus juicios” en una Consulta Nacional sobre “el estado de la educación”. Si bien los mecanismos de la consulta fueron fijados oficialmente y se entregó un temario pre-establecido, constituyó el primer intento de “participación” que el profesorado tuvo después del golpe militar. La razón de este llamado, según lo señaló la misma convocatoria, era “la contemplación de la delegación de funciones a todo nivel en el contexto de la política de descentralización del gobierno”⁵⁵⁴.

El discurso asumido por la Dictadura Militar frente al sector docente fue en este sentido vacilante, en tanto apeló a su “depuración” ideológica y “desarticulación” como gremio, mientras que a la vez promovió la “dignificación” de su profesión. Durante todo el mandato de la Junta, la política docente se caracterizó por una vacilación constante entre el anhelo de obtener su simpatía y respaldo, a la vez que limitar y controlar su radio de acción⁵⁵⁵.

Pese al tono vacilante asumido por la política docente de la Junta, el deterioro de la vida cotidiana, personal y familiar del profesorado durante las décadas de 1970 y 1980, se produjo gracias al impacto que tuvieron las transformaciones educacionales en dos ámbitos centrales del “ser profesor”: el laboral (con sus consiguientes efectos en la vida cotidiana) y el organizacional-gremial (espacio público, deliberativo, etc.).

En la re-estructuración del régimen laboral de los profesores, el traspaso de los establecimientos educacionales del Ministerio de Educación a las Municipalidades constituyó un hito decisivo. Para lograr tales cambios se requirieron pasos previos. Entre

⁵⁵³ Circular N° 6 del 8 de septiembre de 1981, *ibidem*, 488-489.

⁵⁵⁴ Loreto Egaña, Abraham Magendzo, *El marco teórico-político...*, 31.

⁵⁵⁵ “El magisterio y la política educacional”, PIIE, *Transformaciones educacionales...*, v.1, (Santiago, 1984), 153.

ellos cabe mencionar la disolución de las Municipalidades (incluso antes que el Congreso y los partidos políticos) pocos días después de ejecutado el Golpe de Estado debido a la urgencia de controlar las organizaciones de base. Otro lo constituyó la dictación del Decreto que creaba las Secretarías Regionales Ministeriales (DL N° 575 de 1974) las que tuvieron por objeto “dar y delegar atribuciones a los Secretarios Ministeriales, en aspectos de administración de recursos humanos, materiales y financieros”⁵⁵⁶. Un paso clave fue la creación de la Ley Orgánica de Municipios y Administración Comunal (DL 1289 de 1976) que otorgó nuevas funciones a los Municipios, integrándolos al régimen de Administración interior del Estado, dejando de ser un órgano *generador* de política para transformarse en una entidad *ejecutora* de las políticas diseñadas en los niveles superiores⁵⁵⁷.

El traspaso del poder administrativo a organismos intermedios (tales como las municipalidades) bajo la vigilancia estricta del ejecutivo, obedeció a la concepción de Estado Subsidiario presente desde los inicios del gobierno de la Junta Militar. En efecto, tanto en la “Declaración de Principios de 1974” como en la “Estrategia de Desarrollo a largo plazo para el período 1978-1984” se hacía alusión al principio de subsidiariedad, según la cual, se decía, “al Estado le corresponde asumir sólo aquellas funciones que las sociedades intermedias o particulares no están en condiciones de cumplir adecuadamente”⁵⁵⁸. Tras este principio existió una concepción de Estado con una ingerencia mínima en la resolución de los problemas sociales, lo que desató la jibarización de la presencia estatal en el financiamiento y conducción no solo de la educación, sino también de áreas como la salud y la previsión (pensiones y jubilaciones). Los criterios pragmáticos y técnicos del grupo radicado en la Oficina de Planificación (ODEPLAN), más proclive a la privatización total, confluyó con el de los sectorialistas de educación de la Dirección de Presupuestos en el Ministerio de Hacienda visualizando en la nueva concepción del municipio (estipulada en la Ley Orgánica de Municipalidades) un campo propicio para optimizar la distribución y control de los recursos del Estado⁵⁵⁹.

⁵⁵⁶ Loreto Egaña, Abraham Magendzo, *El marco teórico-político...*, 38.

⁵⁵⁷ *Ibidem*, 54-55.

⁵⁵⁸ Junta Militar de Gobierno, *Declaración de Principios del Gobierno de Chile*, Serie Ordenamiento Constitucional, Publibey Ltda., Santiago, 1974, 36-37 y Oficina de Planificación, *Plan Nacional Indicativo de Desarrollo 1978-1984*, 1978, p.35.

⁵⁵⁹ Oscar Espinoza, Luis Eduardo González, “La experiencia del proceso de desconcentración...”, 8.

El traspaso de los establecimientos educacionales hacia las municipalidades se normó como sigue: a) se faculta a las Municipalidades para tomar a su cargo servicios que estén siendo atendidos por organismos del sector público o sector privado (Ley de Rentas Municipales, DL 3063 de 1979), b) se reglamenta el traspaso de servicios del sector público a las Municipalidades y su consecuente transferencia de activos, recursos financieros y recursos humanos. Además, se estipula que serán aplicables al personal traspasado las disposiciones del Código del Trabajo. Por último, se señala que en cuanto a régimen previsional y a sistemas de sueldos y salarios, se regirá por las normas aplicables al sector privado (DFL N°1-3063 de 1980), c) se fija normas a los establecimientos de enseñanza particular subvencionados por el Estado y las escuelas municipalizadas se rigen por éstas (DFL N°3.476 de 1980), d) se hace posible que las Municipalidades puedan entregar la administración y operación de escuelas a personas jurídicas de derecho privado que no persigan fines de lucro (DL 3477 de 1980)⁵⁶⁰.

A la vez que permite el inicio de una nueva etapa en la administración y financiamiento de la educación pública, esta seguidilla de decretos impacta al profesorado en dos ámbitos vitales. En primer lugar, el profesor ya no dependía del Ministerio de Educación sino del Alcalde. En segundo lugar, lo deja sujeto al Código del Trabajo, traspasándolo de la categoría de ‘empleado público’ a ‘trabajador privado’. En efecto, la ley de subvenciones (DL 3.476 de 1980) señalaba que las escuelas traspasadas se convertían en “servicios o empresas privadas administradas por la Municipalidad correspondiente” pero sin ser incorporadas jurídicamente al ente municipal. De esta manera, aun quedando bajo la tutela del Alcalde, los profesores traspasados no se convirtieron en funcionarios municipales.

Antes de 1979 los profesores eran funcionarios públicos y estaban sujetos a las normas contenidas en el Estatuto Administrativo (DFL 338) y el Decreto de Carrera Docente (DFL 2327). Entre los derechos más significativos estaban la estabilidad en la función, la asignación familiar, el derecho a viático, la asistencia médica, la gratificación por zona, el derecho a feriados, los permisos y licencias con o sin sueldos, los derechos a

⁵⁶⁰ Loreto Egaña, Abraham Magendzo, *El marco teórico-político...*, 57-58 y “El magisterio y la política...”, 172.

desahucio, la jubilación y el montepío. Además, existían garantías como el derecho a una asignación por antigüedad que significaba un aumento de 40% sobre el sueldo base al cumplir los 3 años de servicio y sucesivos aumentos cada 3 años, hasta un 140% al enterar los 27 años de servicios. El profesorado de la educación particular, por su parte, se regía por las normas laborales comunes a los empleados del sector privado y algunas disposiciones que les eran propias, gozando de menores derechos que los profesores fiscales. Todo este proceso ascendente de mejoramiento de la condición económica profesional y administrativa del magisterio, había sido fruto de su propia capacidad de movilización sindical y política⁵⁶¹.

Después del traspaso, los profesores perdieron la estructura de “escalafones” con sus correspondientes grados en la Escala Única de Remuneraciones, la asignación de título, el sistema de ascenso y calificaciones, y la estabilidad en el cargo, entre otras garantías. En la práctica, muchas de las disposiciones contenidas en la antigua legislación eran pactadas ahora mediante contrato personal entre el Alcalde o la autoridad que la Municipalidad designe para tal efecto (empleador) y el docente (empleado). El sistema de remuneraciones, vacaciones, despidos, destinación de cargos, quedaba sujeto a una negociación individual en la que el empleador ofrecía discrecionalmente lo que estimaba conveniente, quedándole al docente la posibilidad de aceptar esas condiciones o buscar trabajo en otra parte⁵⁶². El Decreto que normó el régimen de contratación de los trabajadores del sector privado (DL 2200 de 1978), y bajo el cual debieron someterse los docentes traspasados implicó la pérdida total de las antiguas garantías específicas obtenidas antaño para su profesión y las prerrogativas de su condición de funcionario público⁵⁶³.

El evidente desmedro de la condición docente que trajo aparejada la serie de decretos que permitieron el traspaso de los establecimientos hacia las municipalidades, no logró provocar las resistencias que se hubiesen esperado ante tamañas transformaciones. En ello no influyó tan solo el clima represivo imperante, sino también el “coqueteo” permanente de la Junta para ganar confianzas y apoyo en el profesorado. Por ejemplo, la Junta dispuso dos incentivos para estimular la aceptación del traspaso: una automática e

⁵⁶¹ “El magisterio y la política...”, 153-154.

⁵⁶² Loreto Egaña, Abraham Magendzo, *El marco teórico-político...*, 75-76.

⁵⁶³ “El magisterio y la política educacional...”, 173.

inmediata consistente en la cancelación de un “desahucio” de un mes de sueldo por año de servicio y una expectativa de aumentos de remuneraciones en el régimen municipal. Para el profesor traspasado, por otro lado, se abrió la posibilidad de escoger entre el sistema previsional de empleados públicos y el régimen privado. Al haber acompañado la privatización del régimen previsional con una serie de incentivos (p.ej. disminución de los descuentos para previsión y un proporcional aumento de los respectivos sueldos o salarios), muchos optaron por éste último⁵⁶⁴. Ninguna de estas medidas logró sin embargo, revertir el proceso de degradación del status profesional del docente.

Junto a todas estas medidas, se transformaba también el sistema de formación inicial. Al fijarse una nueva ley de financiamiento para la educación superior (DFL N°1 de 1981), que definía a las Universidades como “instituciones de investigación, raciocinio y cultura”, se les reservó la exclusividad de la impartición de doce carreras profesionales. Entre ellas no se encontraron las de Pedagogía. Esta podía ofrecerse en otras formas o tipos de educación superior, como son los institutos profesionales y/o academias superiores de ciencias pedagógicas. El nuevo sistema de financiamiento para la educación superior, por otra parte, otorgaba a las Universidades u otros centros de formación otro aporte fiscal por concepto de los 20 mil mejores alumnos que se matricularan en ellas en el primer año de estudios. Se estimó que al no constituir la pedagogía una de las doce carreras exclusivamente universitaria, atraería a una baja proporción de alumnos, lo que la convertía en una carrera muy poco rentable. La Universidad de Chile, en su caso, se desprendió de dichas carreras, transfiriéndolas a las nuevas Academias Superiores de Ciencias Pedagógicas de Santiago⁵⁶⁵.

Bajo tales disposiciones, algunas ambiguas y contradictorias, otras totalizantes y paralizantes, el profesorado traspasado vio, inerte, desconcertado y maniatado, como ante sus ojos se completaba el proceso de municipalización-privatización y se modificaba el status de la profesión docente sin su consentimiento ni aprobación.

Al quedar regulado bajo el Código del Trabajo se permitía que el decreto que prohibía la negociación colectiva en las instituciones públicas descentralizadas (DL 2.758

⁵⁶⁴ Ibidem, 172.

⁵⁶⁵ “El magisterio y la política...”, 175.

de 1979), tales como las Municipalidades, no afectara a los profesores traspasados. La Ley de Subvenciones (DFL 3063) estipulaba la posibilidad de que ellos, “los traspasados”, pudieran negociar colectivamente. Sin embargo, nada se descuidó. El mismo Decreto señalaba que solo podrían hacerlo después de un año del traspaso legal. Ello implicaba que los reclamos formales frente a la desmedrada condición del trabajo docente podrían hacerse solo una vez concluido el proceso de municipalización⁵⁶⁶. Además, para aquellos que deseaban asumir cargos dirigentes dentro del gremio existió una disposición especial que impidió el goce del fuero gremial⁵⁶⁷.

Con el objeto de crear un canal de comunicación entre la Junta de Gobierno y el gremio se decretó la creación del Colegio de Profesores (DL N°678) en octubre de 1974. Según tal decreto constaría de un Consejo Nacional, Consejos Regionales y Consejos Locales designados por la Junta de Gobierno. Entre los intereses que podrían defender se decretó el “velar por la justa redistribución económica del ejercicio profesional del profesor, considerar las condiciones económicas y de trabajo de los colegiados, y nombrar representantes ante las instituciones encargadas de programar y ejecutar la política educacional del gobierno”⁵⁶⁸. El Colegio de Profesores no se pronunció sobre el Decreto Ley N° 2.200. Tampoco lo hizo frente a la dictación de nuevos objetivos, planes y programas para la educación general básica.

Solo en 1981 se levantó una corriente crítica al interior del propio Colegio, el “Comando por la Democratización” con el objeto de criticar el desempeño de la directiva designada por el gobierno de la Junta Militar, hegemonizada por la Unión Gremial de Educadores (UNIGED). Cuatro años más tarde se logró reemplazar los dirigentes designados por unos electos democráticamente”⁵⁶⁹.

En conclusión: ni la municipalización ni el Estado subsidiario se implementaron como tales. En efecto, no se trató de un traspaso administrativo en donde hubo una verdadera administración municipal de las escuelas. Más bien se trataba de una

⁵⁶⁶ Ibidem, 151-193.

⁵⁶⁷ Dictamen N° 24765 de 1982, citado por, Loreto Egaña, Abraham Magendzo, *El marco teórico-político...*, 77.

⁵⁶⁸ “El magisterio y la política..”, 164.

⁵⁶⁹ Tienen un Boletín propio, “El Profesor”, el que sacan solo por algunos años a partir de 1987.

administración alcaldicia, arbitraria y personalizada. Dicho proceso, además, no habría consistido en un sistema de administración educacional sino un sistema de control político de la educación en donde las escuelas públicas quedaban en manos de funcionarios del Ministerio del Interior designados para intervenir sobre las comunidades. Por último, los alcaldes no tenían tanto poder puesto que estaban limitados por el poder central. Lo que predominaba hasta aquel momento era un Estado autoritario en el que la promoción de la iniciativa privada se entendía como un empresariado de la enseñanza y no como control desde las organizaciones sociales, mientras que el sector privado empresarial no había querido o podido hacerse cargo de reemplazar al Estado en la oferta educativa. En pocas palabras, la educación chilena seguía dependiendo del Estado⁵⁷⁰.

Por último, la magnitud de las transformaciones acaecidas en la política educacional y docente, amparadas tanto en el sinnúmero de decretos con fuerza de ley como en las circulares, pero por sobretodo en la nueva Carta Constitucional plebiscitada en 1980, junto a una implacable y constante clima represivo dentro de las escuelas, dejó, a pesar de su larga tradición de lucha reivindicativa, a un profesorado abocado de lleno a resolver (y entender) la revolución llevada a cabo en el ámbito laboral (remuneraciones, previsión, contratos, garantías) y en las expectativas profesionales (carrera y estatuto docente).

⁵⁷⁰ PIIE, *Ruptura y construcción de consensos...*, 22, 26-27.

3.3 Los inicios del Movimiento de Resistencia Magisterial y de la Renovación Pedagógica (1977-1981).

Un mes y un día después del Golpe de Estado de 1973 se publicó el artículo 1.401 que señalaba lo siguiente: “La nueva política educacional ya no justifica el funcionamiento de los llamados Talleres de Educadores... en consecuencia es necesario derogar el decreto que le dio creación en 1972”. Firmaban el Comandante en Jefe del Ejército a la vez Presidente de la nueva Junta de Gobierno, Augusto Pinochet Ugarte y el recién asumido Ministro de Educación, Contraalmirante Hugo Castro Jiménez⁵⁷¹.

El derogado decreto representaba uno de los intentos más serios y concretos por respaldar institucionalmente un proceso de democratización pedagógica conducido por las bases del profesorado. Como se vio más arriba, consistió en un auto-perfeccionamiento generado a través de la investigación colectiva de la propia práctica pedagógica. Aprobado en marzo de 1972 autorizaba la suspensión de clases el último día lectivo de cada mes con el objeto de que los profesores, tanto de la educación fiscal como privada, se reunieran y discutieran los problemas pedagógicos que se presentaban en sus establecimientos⁵⁷². El decreto disponía que aquella actividad se haría a través de los Consejos Locales de Educación acordados en el Primer Congreso Nacional de Educación realizado en diciembre de 1971 y oficializados a través del Decreto General de Democratización aprobado en marzo de 1973⁵⁷³. Pero con el Golpe Militar, los Talleres de Educadores fueron estigmatizados como parte del Plan ENU, y por lo tanto, barridos de la política educacional, mientras su coordinador fue exiliado en Argentina.

La re-estructuración global de la política educacional y docente de la dictadura militar llegó a tal nivel de profundidad, radicalidad y autoritarismo que ni el sector más crítico del profesorado tomó como bandera de lucha la eliminación o reemplazo de la legislación impuesta en todos estos años. Como se verá, la rearticulación de las organizaciones magisteriales iniciada en 1977 apenas apuntó a “suavizar” los impactos

⁵⁷¹ “Deroga Decreto N° 538 de 1972”, *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, 6 de noviembre de 1973, 10.

⁵⁷² Decreto N° 538, *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, 17 de abril de 1972, 2 y 3.

⁵⁷³ Decreto N° 224, *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, 12 de abril de 1973, 2-4.

producidos. El más importante de ellos (por no solo afectar su vida laboral y profesional, sino también personal), fue la brusca baja de sus remuneraciones⁵⁷⁴.

La magnitud de los cambios en las condiciones laborales del profesorado hizo, como es lógico suponer, que las primeras voces críticas del profesorado se enfocaran en el análisis y balance de los mismos. Las conquistas magisteriales de antes de 1973 fueron la mayoría derogadas, lo que hizo ‘lo laboral’ asumiera mucho más protagonismo que ‘lo pedagógico’. El proceso de rearticulación del movimiento sindical magisterial durante la dictadura militar fue muestra de aquello.

a) De ‘Coordinadora Metropolitana’ a ‘Asociación Gremial’ de Educadores.

Los primeros intentos más sistemáticos de re-agrupamiento magisterial fuera del Colegio de Profesores se iniciaron, según hay registro, a partir de 1977 en la zona sur de Santiago. Quienes los impulsaron fueron aquellos profesores otrora comprometidos con la reforma educacional impulsada por la Unidad Popular y que ahora eran los sobrevivientes de la depuración militar escolar. Aunque había miedo (no en vano habían pasado cuatro años de represión y control militar extremo) lo que primaba era el descontento. En cada escuela, en cada liceo, en cada sede del Ministerio de Educación se había manifestado toda la ferocidad de la nueva autoridad uniformada. Jorge Pavéz recuerda que el año 1977, haciendo clases en el Liceo 27, se encontró con Ariel Peralta, profesor del Instituto Nacional: “yo me sorprendí mucho al verlo trabajando allí, porque había leído su libro *El Mito de Chile*. Le comenté y conversamos, porque en ese momento era muy difícil hablar con profesores sobre temas propiamente de interés pedagógico o cultural por el clima que se estaba viviendo, de mucho terror al interior de los recintos educacionales. Como consecuencia de esta conversación, en que Peralta se dio cuenta de que yo había leído su libro, que había comprado en una librería de viejos, me pasó un papelito y me dijo: “Mira, aquí se están reuniendo profesores”⁵⁷⁵. Yo era un militante de base en la clandestinidad del Partido

⁵⁷⁴ Entre 1972 y 1981 las remuneraciones cayeron aproximadamente en un 15% para el profesorado de enseñanza básica y en un 22% para el profesorado de enseñanza media, “El magisterio y la política..”, 160.

⁵⁷⁵ En la actualidad es presidente del Colegio de Profesores. Ha sido re-elegido tres veces consecutivas para ocupar el mismo cargo. Tiene una larga trayectoria como dirigente sindical y como militante del Partido Comunista (PC). Durante la década de 1980 fue presidente de la Asociación Gremial de Educadores de Chile

Comunista, y hacía clases, pero no tenía ninguna vinculación con el gremio, porque la dictadura había impuesto a todos los profesores la obligación de pertenecer al Colegio de Profesores y decidí ir a esa reunión del Día del Maestro”⁵⁷⁶. Al mismo tiempo, y también en la zona sur de la capital, nacía la Agrupación Cultural de Profesores “Profesor Pedro Aguirre Cerda” (ACUPAC). Crearon su propio boletín clandestino: “Boletín ACUPAC”. En su portada se lee el lema: “Educar, agrupar, crecer” y en la editorial de su primer número daba cuenta de su surgimiento señalando “poco hace que un grupo de Maestros se reunieron a reflexionar sobre el quehacer de nuestra profesión y entre las cosas que más nos inquietó, fue el hecho de que no existían, en el Magisterio, auténticos canales para expresar las manifestaciones del Arte. Es así, como surgió la idea de formar un grupo folklórico y de reunir a los profesores que hacen Arte: ya sean pintores, artesanos, poetas, que los hay en abundancia en nuestro trabajo, y juntos mostrar y entregar Cultura a nuestro pueblo”⁵⁷⁷.

Se trataba de pasos tímidos, expectantes, pero esperanzadores. Después de cuatro largos años por fin comenzaba la conversación entre pares, los comentarios sobre la situación nacional, el compartir cómo había impactado el nuevo régimen en la casa, en la familia, en la escuela, en la vida. Se cantaban canciones que evocaban la Unidad Popular, se leían poemas íntimos. Se trataba de reuniones fraternas, de ayuda solidaria entre amigos. Se forjaba amistad y camaradería en el sigilio. También se trataba de las primeras murmuraciones colectivas contra la dictadura. Las reuniones comenzaron a hacerse cada vez más frecuentes, en torno a talleres de cuento, poesía, teatro, pintura. Algunos, incluso, eran deportivos. Pavéz comenta que al acudir a la reunión que había sido invitado, en el Auditorium “Don Bosco”, se encontró con muchos profesores, “y recogí un espíritu nuevo en que se recordaba lo que habían sido las antiguas conquistas de los profesores; se reclamaba abiertamente a través de un libreto, porque no había un discurso, de un libreto y de canciones, unas canciones bastante puntudas para la época, en el sentido de que se reclamaba abiertamente de lo que estaba ocurriendo y creo que sencillamente con nombrar a Víctor Jara, a Violeta, se daba un mensaje, de modo que *hacer canciones iba generando*

opositora a la dictadura. Hace algunos años dejó su militancia en el PC, incorporándose a una coordinadora de organizaciones sociales denominada Fuerza Social Democrática.

⁵⁷⁶ Testimonio recogido en José Angel Cuevas, *Materiales para una memoria del profesorado...*, 88-89.

⁵⁷⁷ *Boletín ACUPAC*, 1, noviembre de 1978.

*entre los que estábamos allí un código que permitía ver que había cierta sintonía*⁵⁷⁸. La necesidad de comunicar en un ambiente vigilado provocó que los códigos del arte fuesen los más usados por los jóvenes a la hora de querer romper el silencio y obtener confianzas. Es lo que sostiene Victor Muñoz en su tesis sobre el nacimiento de la Agrupación Cultural Universitaria en el mismo período puesto que “la expresión artística permitió dar cuenta de las tensiones, frustraciones y esperanzas más íntimas en un lenguaje no directo que exigía la complicidad de un receptor sensible a lo que veía, escuchaba o leía en símbolos y metáforas.... ver una obra de teatro, escuchar a un grupo musical, presenciar una lectura de poesía”. Por el mismo motivo señala Muñoz, en el caso de las viejas orgánicas políticas disueltas tras el Golpe Militar (Partido Comunista, MAPU, MIR y bases del Partido Socialista), además de desarrollar su accionar orientado a fortalecerse internamente, discutir, leer y debatir sobre cuál era la mejor forma de enfrentar la dictadura, se vincularon a alguna experiencia social de agrupamiento que por lo general tenía alguna relación con la expresión artística y lo cultural en general⁵⁷⁹.

No solo el arte fue el elemento común de reagrupamiento social, político y gremial. Al igual que muchos otros grupos opositores a la Dictadura, comenzaron a reunirse al amparo de la Iglesia Católica⁵⁸⁰. Ella cobijó sus reuniones bajo el silencio y la discreción religiosa. Fue en este espacio, tal como lo señala su primer boletín, que “empezó a caminar la ACUPAC, en el salón parroquial del paradero 6 de Gran Avenida”. A partir de entonces llegaron a realizar cuatro actividades entre 1978 y 1979, una proeza para aquellos años: “el 26 de agosto, una peña, un encuentro cultural, en donde con un marco de canciones de nuestro pueblo, se recordó la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria”, luego “en la Escuela Manuel Rodríguez, en el paradero 18 de Santa Rosa, un 13 de octubre”, y más tarde (el 20 de octubre) “la más grande de las tres hasta esa fecha, puesto

⁵⁷⁸ José Angel Cuevas, *Materiales para una memoria del profesorado....*, pp. 88-89. (subrayado es de la autora).

⁵⁷⁹ Victor Muñoz, *Entre los golpes y los versos. Historia de la Agrupación Cultural Universitaria (1977-1982)*, Tesis para obtener el grado de Maestría en Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades, Universidad ARCIS, 2005, 65, 78 y 79.

⁵⁸⁰ Por ejemplo, la Iglesia de la Zona Oeste de Santiago apoya iniciativas de los pobladores y organiza instancias de comida común para grupos de personas especialmente afectadas por la situación de cesantía y represión. Lo mismo sucede con la intervención de distintas iglesias en la defensa de los derechos humanos, especialmente en el período 1973-1978, Juan Eduardo García-Huidobro et al., *Educación Popular en Chile. Trayectoria, experiencias y perspectivas* (CIDE, Santiago, 1989), 8 y sgtes.

que el trabajo se hizo en forma más amplia y juntó la cantidad de 800 profesores, pertenecientes a distintos sectores escolares de Educación Básica y Media, asistiendo personalidades tales como Iván Núñez (ex superintendente de educación) y Jaime Castillo Velasco (ex rector de la U. Católica)". Por último, "una peña el 24 de noviembre, en el Paradero 6 de la Gran Avenida en la cual se presentaron diferentes artistas, tanto pertenecientes a la Agrupación como a otros que asistieron a cooperar en forma voluntaria⁵⁸¹.

Asimismo, fue en la Zona Sur de la Arquidiócesis de Santiago donde nació la Primera Comisión de Educación de profesores, en el Departamento de Capacitación Laboral (DECAL). Cuenta Pavéz que durante el desarrollo del encuentro al que había sido invitado (en el "Don Bosco"), "me dieron otro papelito para ir a otra reunión y yo decidí ir a esa reunión, que se hizo en Sta. Rosa casi al llegar a Av. Matta, en lo que se llamaba el DECAL y allí me encontré con Samuel Bello que era del MOC (Movimiento de Acción Popular, fracción Obrero-Campesino), profesor, planteándose la tarea de levantar una carta exigiendo que el Colegio de Profesores rindiera cuenta pública, que pudiéramos sacar firmas en nuestros respectivos colegios"⁵⁸². Pavéz cuenta que "se sorprendieron mucho cuando llegué a la reunión con dos listados llenos de firmas; lo valoraron, lo pusieron como un ejemplo, digamos que, bueno, lo que yo había hecho era conversar con todos los profesores y les saqué las firmas. A partir de allí me invitaron y de lo que yo me di cuenta es que era una instancia interesante de encuentro, que *a través de actividades culturales estaba reuniendo a profesores*; me di cuenta además que no funcionaba solamente allí sino que existía una instancia mayor que se llamaba Coordinadora Metropolitana de Educadores (CME) y que tenía la Coord. Centro, Sur, Oriente y Poniente, cada uno de ellos tenía un grupo que se reunía en los locales de Iglesia con su cierta característica propia"⁵⁸³.

Las "peñas artísticas" convocadas por el profesorado de la zona sur de Santiago le imprimieron una identidad propia. Este sello propio del DECAL sur también se expresó a través de sus actividades políticas propias como eran los "ampliados sindicales". Fue el Boletín ACUPAC el que adquirió la misión de informar sobre todas las actividades

⁵⁸¹ *Boletín ACUPAC*, 1/ 2, noviembre y diciembre de 1978.

⁵⁸² José Angel Cuevas, *Materiales para una memoria del profesorado....*, 89.

⁵⁸³ *Ibidem*.

desarrolladas en este zonal. Uno de estos ampliados realizados en noviembre de 1979 refleja sus preocupaciones mucho más locales, por ejemplo, pronunciarse acerca de “los graves problemas por los cuales atraviesa el Liceo AN 101 de San Miguel, Ex Consolidada Dávila”. Se expresaba un profundo rechazo hacia los intentos por desmembrar dicho establecimiento haciendo desaparecer en la práctica su carácter de consolidada. Se denunciaban actitudes coercitivas e intimidatorias hacia los docentes y se hacía un llamado a “todos los maestros a constituir Consejos Gremiales por establecimiento, designando delegados al Coordinador Metropolitano para fortalecer aún más la organización del Magisterio”⁵⁸⁴.

La Coordinadora tuvo entonces su propio Boletín clandestino llamado “La Campana. Boletín de Educadores”. A través de este se informaban las diferentes actividades de las cuatro agrupaciones zonales. Además de publicar las resoluciones de las asambleas sindicales, el Boletín se preocupó de denunciar la ilegitimidad del Colegio de Profesores y las nuevas leyes que iban surgiendo y que afectaban la organización del profesorado o de la educación pública. Ello contribuyó a promover una idea de unión, fuerza y amplitud en un contexto en que el miedo y la incertidumbre arreciaban.

En general, los problemas de las diferentes agrupaciones zonales de la Coordinadora eran los mismos. Lo que las diferenciaba eran las organizaciones “amigas”. Así es como mientras el DECAL sur manifestaba su resolución de “ligarse orgánicamente a la Coordinadora Nacional Sindical (CNS) Sector Sur por considerar esta organización como la más genuina representante de los trabajadores de la zona” y expresaba “su más profunda solidaridad y apoyo a los trabajadores que se encuentran en conflicto”⁵⁸⁵, el DECAL norte hacía llegar su “más amplia solidaridad y apoyo más decidido a los trabajadores de la Industria Panal y demás sindicatos en huelga, quienes luchan por recuperar sus justos derechos laborales”⁵⁸⁶.

En cuanto a las orientaciones de la Coordinadora, estas quedaron explicitadas en su Primera Asamblea Sindical realizada el 1° de Diciembre de 1979. Entre sus acuerdos se leen los siguientes:

⁵⁸⁴ *Boletín ACUPAC*, diciembre de 1979 (sin número), Santiago, 8.

⁵⁸⁵ *Ibidem*.

⁵⁸⁶ *La Campana*, 5, octubre de 1980, Santiago, 14.

- 1°. *Poner en conocimiento de toda la opinión pública nacional el profundo retroceso que viene sufriendo la educación chilena en los últimos años...*
- 2°. *Llamar a toda la ciudadanía a tomar conciencia de este grave problema y asumir el derecho y obligación que a todo ciudadano le cabe en cuanto a definir la educación de sus hijos*
- 3°. *Manifiestar que es también condición indispensable... el aumento sustancial del gasto fiscal en educación*
- 4°. *Expresar el más profundo rechazo al sistema de calificación en vigencia... aumento de las remuneraciones del Magisterio.*
- 5°. *Exigir del Consejo Nacional del Colegio de Profesores de Chile el cumplimiento de sus propios estatutos, ... rendir una cuenta anual sobre su gestión económica y administrativa.*
- 6°. *Llamar a todo el profesorado a constituir los Consejos Gremiales por establecimiento, reabriendo así un lugar que siempre le ha pertenecido a los maestros, para la más amplia discusión de sus problemas.*
- 7°. *Mantener fraternales relaciones con las organizaciones de profesionales, de trabajadores en general, así como también de estudiantes.*
- 8°. *Agradecer constante preocupación que las organizaciones internacionales de maestros...*⁵⁸⁷

Lograr este nivel de articulación y propuesta requirió importantes esfuerzos en el contexto que se ha descrito. Para ello, la Coordinadora que nació durante 1979, contó con el apoyo externo de organismos que colaboraron en la generación de condiciones propicias tales como espacios para reuniones, actividades, etc. Uno de estos apoyos lo recibió del Taller VECTOR, que era un espacio que contaba con salas de reuniones y conferencias al que también llegaba gente en busca de apoyo u orientación. VECTOR era un “organismo político tolerado” de orientación socialista y que contenía varias líneas disciplinarias. Entre ellas estaba la rama de Educación en la que Iván Núñez era el Coordinador y la orientó en orden a ligarla al trabajo de movimientos en rearticulación tales como la CME.

Por otro lado, estaba el Círculo de Educación de la Academia de Humanismo Cristiano que nació como una estructura creada por el Cardenal para amparar y juntar a los académicos e intelectuales que la dictadura había echado de las universidades que se habían quedado en el país y darle la posibilidad de seguir trabajando intelectualmente juntos. La Academia tenía Círculos según diferentes campos temáticos. Uno de ellos fue el de

⁵⁸⁷ *La Campana. Boletín de Educadores*, marzo-abril, 1980, 3. También, *Boletín ACUPAC*, diciembre de 1979, 9

Educación. Su orientación política era más amplia que la de VECTOR, pues recibía comunistas, socialistas, miristas y demócratacristianos. Se usaban los locales de la Iglesia, se hacían reuniones de debate de ideas y se realizaban publicaciones en las que participaban profesores y dirigentes de la Coordinadora. A pesar de ello, los que pertenecían al Círculo eran personalidades de elite, tales como ex-autoridades educacionales de los gobiernos de Frei Montalva y Allende Gossens. Entre ellos estaba Enrique Detigny, Manuel Antonio Garretón y José Joaquín Brunner. Las actividades del Círculo se habían iniciado en 1978 con un grupo no mayor a 25 personas ocupando espacios de la Iglesia San Javier. La relevancia de esta iniciativa recae en que por un lado, sirvió como un espacio de reencuentro de figuras políticas que antaño habían sido “adversarios políticos” y que ahora se daban la mano⁵⁸⁸, y de otro, fue un importante apoyo para la Coordinadora Metropolitana pues en pleno proceso de consolidarse como una instancia de carácter nacional requería inevitablemente de un apoyo externo. De la disposición de este apoyo da cuenta el Informe del 4º Encuentro del Círculo de Educación en el mes de agosto de 1979 sobre el tema Plan Laboral y Organizaciones del Magisterio en el que se concluye, entre otras cosas, el apoyo “a la experiencia altamente valiosa que representa el trabajo e iniciativas desplegadas por las agrupaciones zonales de profesores y por la Coordinadora Metropolitana de Educación”, así como también “la necesidad de lograr la pronta creación de una organización del magisterio, de carácter nacional” que tenga las siguientes características: surgimiento desde la base, pluralista, amplia, con vinculación con el resto del movimiento sindical, luchar por mejorar sus condiciones laborales, económicas pero también pedagógicas, convirtiendo su sindicato en una “escuela para la democracia”. También expresaba su categórico rechazo al Plan Laboral “por constituir un atentado contra los derechos adquiridos por los trabajadores a través de una histórica y larga lucha por sus conquistas”⁵⁸⁹.

En regiones se sabe también de la existencia de organizaciones alternativas al Colegio de Profesores, tanto en Concepción como en Viña del Mar. En Concepción se

⁵⁸⁸ La información sobre VECTOR y el Círculo de Educación de la Academia de Humanismo Cristiano ha sido proporcionada en forma oral por uno de sus participantes: Iván Núñez Prieto, entrevista realizada el 29 de marzo de 2005 (Mineduc).

⁵⁸⁹ “Síntesis de las conclusiones del 4º encuentro del Círculo de Educación”, 11 de agosto de 1979, mimeo, 1-2.

formó una Coordinadora de profesores preocupada, al igual que la Metropolitana, de potenciar las bases del profesorado como lo destacó su primer boletín en orden a “realizar los mayores esfuerzos para mejorar orgánicamente los Comités de Base existentes y crearlos en aquellos establecimientos y sectores donde haya condiciones adecuadas”. Además, se instruía “a todos los Comités de Base y Profesores a los que llegue este boletín” impulsar en sus respectivos establecimientos el estudio en Consejo de Profesores del Contrato de Trabajo, las Leyes sobre Asociaciones Gremiales, el Plan Laboral y la Nueva Previsión⁵⁹⁰. Al igual que la Metropolitana, tuvo un boletín a través del que se expresaron sus posturas frente a la nueva legislación educativa⁵⁹¹, al Colegio de Profesores⁵⁹² y la nueva situación del magisterio⁵⁹³. Más al sur, del profesorado de Castro también se tiene noticia acerca de “actividades de resistencia” ligadas al arte, especialmente a la música y el baile. Es así que surge la Peña Coche Molina en la Escuela 23, un estadio techado bajo el que mujeres y niños huilliches bailan “cuecas antiquísimas” con la inquietud de “mantener las raíces tan amenazadas”. Para ello los profesores de Chiloé fueron creando estos festivales y el Conjunto Folklórico del Magisterio de Chonchi⁵⁹⁴. Más al norte, en Viña del Mar se sabe de la existencia de un Club de Profesores con propósitos similares a los anteriores, logrando agrupar a gran parte del magisterio de la zona para después, el que en 1980 pasó a llamarse Comisión de Estudios Quinta Región caracterizándose como un espacio de reflexión y análisis para el profesorado y crítico desde el interior del Colegio de Profesores.

A medida que aumentaba la intensidad de las actividades de la Coordinadora Metropolitana (en cantidad, calidad y masividad) aumentaba la acción represiva. Es así que en 1980 allanaron el local Sumar, lugar donde se realizaría una actividad para analizar el proceso de municipalización. En paralelo se realizó una asamblea el “Don Bosco” en donde

⁵⁹⁰ Coordinadora de Profesores Concepción, Boletín N°1, abril 1981.

⁵⁹¹ *La Campana. Coordinadora de Profesores Regional Concepción*, N°4, mayo de 1981, 2 y5-8.

⁵⁹² *Ibidem*, 5, junio de 1981, 1.

⁵⁹³ *Ibidem*, 6, julio de 1981, 3.

⁵⁹⁴ Testimonio de Mirta Oyarzún, profesora del Liceo Manuel Jesús Andrade Bórquez de Chonchi, José Angel Cuevas, *Para una memoria del profesorado...*, 96.

dieron la cara pública Alejandro Traverso, Samuel Bello, los coordinadores, y Carlos Mena, otro dirigente. Todos ellos perdieron su trabajo⁵⁹⁵.

Las publicaciones clandestinas que circulaban en ese tiempo denunciaron que el despido de los dirigentes se justificaba desde las autoridades a través del Decreto de Desburocratización (N° 2345), documento que otorgaba facultades al Ministerio del Interior para exonerar -sin precisar causales-, a cualquier funcionario de la Administración Pública. El verdadero carácter del decreto, era, según decían, un pretexto para adecuar el personal de la Administración Pública a las necesidades de re-estructuración siendo “esgrimida en los hechos como una herramienta para eliminar a todos los trabajadores fiscales democráticos”. La causa real del despido era finalmente, que los profesores expulsados “habían asistido y manifestado su opinión acerca de la situación de la educación chilena en una Asamblea de Profesores realizada el 1° de Diciembre del año recién pasado”⁵⁹⁶.

A partir del episodio del despido, Pavéz cuenta que se produjo un proceso de recambio en la directiva, y fue cuando él, como parte de la suplencia, quedó como coordinador. A partir de entonces se iniciaron las conversaciones con el resto de las agrupaciones de regiones. Aprovechando la realización de un Consultivo Nacional con alrededor de 600 representantes sindicales para discutir los aspectos de la política económica y social del gobierno, entre los 70 delegados de sectores del Magisterio pertenecientes al Área Metropolitana y a la V Región acordaron canalizar las inquietudes y aspiraciones del profesorado a través de un Movimiento de Participación Gremial⁵⁹⁷. Era el primer paso para la creación de una entidad de alcance nacional.

A partir de este evento, cuenta Pavéz, que las Coordinadoras de la metropolitana, quinta y octava regiones, más sindicatos de colegios pagados, constituyen un encuentro en que se levanta la posibilidad real de constituir una asociación legal, y esa fue la Asociación Gremial de Educadores de Chile, que se constituyó en el local donde yo trabajaba. Le pedí permiso al Rector del Inst. Luis Campino, allí se fundó la AGECH⁵⁹⁸. Samuel Bello, uno

⁵⁹⁵ Basado en el testimonio de Jorge Pavéz, José Angel Cuevas, *Para una memoria del profesorado...*, 90.

⁵⁹⁶ *La Campana. Boletín de los educadores*. Marzo-abril 1980

⁵⁹⁷ *Boletín de la Coordinadora Metropolitana de Educadores zona centro Santiago 2*, agosto de 1981.

⁵⁹⁸ Testimonio de Jorge Pavéz, en, José Angel Cuevas, *Para una memoria del profesorado...*, 91.

de los dirigentes despedidos recuerda que “a las 20 horas del 27 de noviembre de 1981, 31 maestros se reunieron en el Colegio Luis Campino para dar origen a la AGECH”⁵⁹⁹. El acto fundacional se realizaba sobre la base de un Decreto (N° 3621) promulgado por la misma Junta Militar de Gobierno que transformaba a los Colegios Profesionales en Asociaciones Gremiales. Estas últimas habían sido definidas en el nuevo Plan Laboral como “organizaciones... que reúnan personas naturales, jurídicas o ambas con el objeto de *promover la racionalización, desarrollo y protección de las actividades que les son comunes* en razón de su profesión, oficio o rama de la producción o de los servicios, y de las conexas a dichas actividades”⁶⁰⁰. Entonces, no solo no tenían carácter sindical ni reivindicativo, sino carecían de poder para negociar sus remuneraciones o condiciones de trabajo. La Coordinadora Metropolitana aprovechó, sin embargo, el único beneficio que podía encontrarse en este Decreto: la posibilidad de crear más de una Asociación Gremial, y la de afiliarse libremente a cualquiera de ellas.

El accionar de la AGECH se caracterizó por su participación en los movimientos más generales de protesta nacional y su constante colaboración y solidaridad hacia el resto de las organizaciones de trabajadores y de resistencia a la dictadura militar. Ejemplo de ello es la decisión de adherir al llamado de la Confederación de Trabajadores del Cobre (CTC), de convertir el 11 de mayo de 1984 en el día de la Primera Gran Protesta Nacional⁶⁰¹.

La AGECH planteó desde sus inicios su carácter transitorio, en el entendido de que su máxima pretensión era alcanzar la unidad del Magisterio. Por ello, su directiva también se concibió desde el inicio como provisoria constituyéndose en Consejos Regionales y Comunales a lo largo del país. Un año después de su constitución contaba con 2 mil afiliados, a comienzos de 1986 ya tenía 5 mil y para 1987 alcanzaba aproximadamente los 10 mil⁶⁰². La creación de una propuesta un Estatuto de la Profesión Docente (presentado al Ministerio de Educación en 1983), lograr una adecuada Estabilidad Funcionaria, alcanzar

⁵⁹⁹ Testimonio de Samuel Bello, en, PIIE, “La organización social del sector docente, problemas y perspectivas”, *Informe Seminario*, (Santiago, 1986), 182.

⁶⁰⁰ DL N° 2757, 04 de julio de 1979, modificado y complementado por el DL N°3163, 29 de enero de 1980, en, *Diario Oficial*, Santiago, 05 de enero de 1980, “El magisterio y la política educacional”, PIIE, *Transformaciones educacionales ...*, 182.

⁶⁰¹ *Archivo Colegio de Profesores (ACP)*, Directorio Nacional, “Asamblea del 9 de mayo realizada en AGECH”, Santiago, 09 de mayo de 1983.

⁶⁰² Datos proporcionados por documentación dispersa en el *ACP*.

una Escala de Remuneraciones Docente que reconozca antigüedad y mérito docente, fueron los puntos centrales de sus reivindicaciones laborales. Mientras, en lo educacional, reivindicaron la definición de un Plan Nacional de Desarrollo “acordado armónica y democráticamente”, que “atendiera a la orientación de los procesos de educación o socialización en todas sus ramas y niveles”, que “considerara “objetivos y metas de largo, medias y corto plazo”, que “entendiera la educación y la enseñanza como un proceso permanente”, que “fuera integral, en el sentido de incluir la totalidad de las exigencias y recursos educacionales”, que “fuera sistemático, en el sentido de ordenar sus objetivos, grados y contenidos de un modo armónico”, “fuera pluralista, dentro del marco de sus objetivos”, que “considerara, exigiera y habilitara instancias concretas de evaluación, crítica y perfeccionamiento de todo el pueblo”, que “contara con una sólida y suficiente base de financiamiento y recursos”, que “sea gestionado por el Estado a través de una dependencia suya central, que asegure continuidad, participación, alto nivel técnico y eficacia”. Así, “la elevación de la asistencialidad estatal para la educación pública (reducida a un tercio del volumen que alcanzó en el gobierno anterior)” y la promoción de “una pedagogía que anticipe la Democracia que se pretende construir” constituyeron los ejes de su plataforma educacional. Este fue el último documento educacional realizado como AGECH, puesto que pocos meses después da curso a su auto-disolución. En este así como en otros documentos se reflejaba el espíritu del viejo Plan ENU (ver capítulo 3.1): explicitaba su interés por la creación de una Escuela Única Pedagógica, su preocupación por el desarrollo de una educación bilingüe -especialmente la Mapuche- y la auto-formación docente a través de Talleres de Educadores. Se explicitaba la necesidad de articular una educación y capacitación gremial vinculada a “un perfeccionamiento de nuevo tipo” que “no se encontrara en la línea del perfeccionamiento clásico y tradicional, entendido como algo privado e individual, sino con un claro sentimiento social y democrático”, basado en la formación de Talleres tanto para los líderes como para las bases del profesorado⁶⁰³.

⁶⁰³ ACP, AGECH, “Situación actual de las organizaciones del Magisterio chileno. Vigencia de la AGECH”. 23 de Julio de 1987.

La ferocidad alcanzada por la re-estructuración de la educación pública y la constante represión ejercida en contra de sus asociados provocó que la AGECH, sin embargo, destinara sus esfuerzos principalmente hacia la defensa de sus derechos laborales, en desmedro de la construcción de una propuesta pedagógica propia. Pero a pesar de la contingencia, la propuesta, como se verá, existió (ver capítulo 3.3.3).

b) Los disidentes: Decal Oriente, Grupo Espacio y Revista El Pizarrón.

Todos estos esfuerzos formaban parte de los primeros pasos hacia la constitución de un movimiento de resistencia magisterial. Dicho movimiento fue definido, por las propias bases, como “la creación de instituciones de tipo cooperativo y cultural, la formación de entidades de investigación educacional independientes y los grupos de reflexión formados por estudiosos, académicos y/o ex-autoridades educacionales y los intentos realizados en provincias y sobre todo en la Región Metropolitana de constituir organizaciones gremiales nacidas de la base del cuerpo docente, ajenas a la influencia gubernamental y atentas a representar las reales necesidades y demandas de su base”⁶⁰⁴.

Y pese a que todavía se encontraba en una etapa inicial -pues no eran muchos los que se atrevían a participar de actividades públicas de resistencia por esos años-, aparecieron los primeros “conflictos internos”. Pavéz comenta al respecto que en su militancia como comunista en la clandestinidad “iba informando de estas reuniones a los viejos y ellos decían: “no, ahí está toda la gente del Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR), los ultras, no es este el camino, compañero” y yo encontraba interesante el camino, y formalmente pedí ingresar al movimiento y di a conocer que era comunista y tuve una reunión en que se me integró a un plano en que nadie podía saber la militancia de los otros, en que había jóvenes comunistas recién salidos de la Jota, del MOC, socialistas Almeyda, bastante ligados a lo que fue después el Movimiento Democrático Popular (MDP), casi no había radicales. Ese fue el grueso”⁶⁰⁵.

⁶⁰⁴ *Boletín ACUPAC*, 1980 (en esta edición no figura ni el número ni el mes) 1.

⁶⁰⁵ José Angel Cuevas, *Materiales para una memoria del profesorado....*, 89-90.

La disputa entre lo que debía primar en el proceso de re-articulación magisterial, si los intereses de las orgánicas partidistas, o los propiamente sindicales se iría acentuando a medida que el proceso de resistencia se fue consolidando y haciéndose más propositivo. Pavéz había optado en este caso por los intereses sindicales, pues su interés tenía directa relación con cómo las bases del profesorado, y no los Partidos Políticos, se planteaban la reconstitución del tejido social. El conflicto entre la autonomía de los intereses gremiales sin desestimar una postura política, y aquellos de las orgánicas políticas que por lo general debían responder a diseños pre-fabricados fuera del gremio, tensó la actividad sindical del magisterio durante toda la Dictadura.

En el espacio universitario también ocurrió un conflicto similar. Según Muñoz “en medio del miedo, se rearmaba una red político partidista en extrema clandestinidad. Con el máximo cuidado, los jóvenes militantes buscaban la forma de reconocerse y establecer contactos (...) A pesar de ello solo lograban articular vínculos esporádicos y una organización precaria... *teniendo en el terreno social de los talleres, una instancia que contextualizó y facilitó la recuperación de tales lazos*”. Y sucedió lo inevitable: muchas veces llegó el momento en que se vieron enfrentadas las identidades artísticas con las identidad políticas de las orgánicas⁶⁰⁶.

⁶⁰⁶ Víctor Muñoz, “Entre los golpes y los versos...”, 77 (destacado es de la autora)

El caso del Decal Oriente

Un ejemplo de estos enfrentamientos lo constituyó la coyuntura del plebiscito de 1980, en donde la ciudadanía, bajo vigilancia militar, debió pronunciarse por la aprobación de una Nueva Carta Fundamental creada por la Junta Militar en el gobierno. Se trataba de legitimar constitucionalmente, los cambios impulsados por la Junta y los técnicos que la apoyaban, además de decretar que dicho gobierno se prolongaría por 8 años más. El conflicto fue mucho más público y confrontacional que otros, pues tenía relación con la postura que se asumiría en tanto Coordinadora Metropolitana de Educadores frente al hecho: supuestamente, única. En una Asamblea en donde asistieron masivamente los profesores, y convocada en septiembre de 1980, una de las cuatro zonas que componían la Coordinadora Metropolitana, la Oriente, pretendió leer una declaración en donde manifestaba una posición diferente a la ya acordada por la Directiva.

Una revista que circulaba en forma clandestina, preocupada tanto por los problemas educacionales como por la suerte de la reconstitución sindical magisterial, describió el incidente “desde fuera”, y de la siguiente manera: “el presidente de la reunión y dirigente de la Metropolitana intentó no ceder la palabra a la compañera de la zona oriente que, en cumplimiento de un mandato de sus bases, debía leer públicamente la declaración correspondiente. Se permitió el presidente dudar de la representatividad de la declaración, así como acusar a la zona de que no había querido asistir a la reunión donde se trató el tema del plebiscito. Según la comisión zonal Oriente, no fueron citados; según la directiva metropolitana, sí lo fueron. La asamblea exigió que se permitiera la palabra a la zona oriente. Fue leída la declaración y comenzó el revuelo ya que la zona oriente llamaba a la abstención, en tanto que la Metropolitana llamaba a votar ‘no’”.

A juicio de los autores del artículo, esta reunión sería recordada como un hito clave en el proceso de reconstitución del sindicato de trabajadores de la educación puesto que era una de las primeras reuniones masivas de profesores, luego de un largo y dificultoso proceso de reagrupamiento iniciado en 1977. Por otro lado, la reunión había expresado un conflicto que simbolizaba lo que serían las continuas tensiones y posteriores discusiones acerca de la naturaleza del sindicato magisterial. El artículo era crítico con la postura

adoptada por la directiva de la Coordinadora Metropolitana. Consideraba que en ella “persistían vicios tradicionales del sindicalismo” lo que la hacía caer en una actitud de “prepotencia política” y proponía lo siguiente: que “en las materias sindicales valía el principio de subordinación y respeto de las mayorías”, puesto que de lo contrario no se explicaba la existencia del sindicato. Sin embargo, en cuestiones de posición política frente a una coyuntura, como lo era en este caso el plebiscito, coyuntura que permitía diferentes lecturas, tomas de posición y de acción lo que cabía hacer era “la discusión y la formación de consensos”. El artículo finalizaba con algunas consignas tales como: “NO a la reconstitución sindical “por decreto”, “desde arriba”, SI a una organización que se desarrolle en y desde la base”⁶⁰⁷.

El conflicto representó además un hito fundacional pues era el inicio de una corriente de opinión dentro del movimiento de resistencia magisterial y el inicio de un discurso divergente de la concepción sindical que era hegemónico en la C.M.E. El conflicto se basaba aparentemente en una contradicción entre Directiva y Base, sin embargo, una integrante de este grupo lo recuerda como una disputa entre la necesidad de control por parte de determinadas orgánicas políticas y la necesidad por parte de quienes no pertenecían a ellas de trabajar la resistencia sindical y política a la dictadura desde la autonomía: “...en la Plaza Ñuñoa... ahí nos conformamos un grupo que veníamos de colegios particulares subvencionados, particulares privados y municipales... en este grupo empezamos con una línea bastante política, en términos de discutir por el Plebiscito del 80, ... empezamos a trabajar en la DECAL oriente por ahí por el 78, 79.... después se pasó a llamar Coordinadora Metropolitana de Educadores, el conjunto de coordinadoras zonales. Entonces “nosotros” éramos DECAL y Coordinadora. Y en ese proceso que nos reuníamos en la Plaza Ñuños todas las semanas, religiosamente, todos habíamos sido militantes, teníamos esa cultura de la disciplina. En la DECAL había ex-MAPUS, MAPUS, ex-PCR, PCR, PC, PS, muchos independientes. Habían “ex” y “no ex”. Eran más los independientes. Teníamos más poder, no se si más en número. También éramos más mujeres. La otra cosa que nos unía, además, que todos habíamos vivido el Golpe en la Universidad, recién saliendo de la U, teníamos bastante energía, como que se nos había cortado el impulso, a

⁶⁰⁷ *El Pizarrón* 12 (1980): 56-59.

los de la Zona Oriente y por lo que nos odiaban porque éramos anarcos “por examen de sangre” como nos decían... porque resulta que siempre hacíamos las cosas con un sentido, nos daba lo mismo las órdenes de los partidos... Y nosotros armábamos la historia, y no nos venían a muñequear antes de las Asambleas, cuando se juntaban todos los profes. de la Coordinadora de las distintas zonas.... Por ejemplo, por la discusión del plebiscito por si se votaba o no se votaba, nosotros en la Oriente teníamos la lógica de la abstención, el P.C. llamó a votar. Y ahí las discusiones eran tremendas. Y nosotros sentíamos que siempre se andaba buscando quién nos manejaba, y no nos manejaba nadie. Eramos una tropa de mujeres “bien paradas en el mundo”, entonces no era tan fácil manejarnos”⁶⁰⁸.

Según lo recuerda otro integrante que se incorporó posteriormente al DECAL oriente, “yo conocí por primera vez a Isabel Guzmán en una reunión de la Coordinadora Metropolitana, en el 80, con Pavez... una reunión grandota que hubo en el Luis Campino... entonces en el salón grandote se hizo una reunión que terminó discutiendo... teníamos el plebiscito del 80 encima... me recuerdo la rebeldía un poco de Isabel era no participar por nada del mundo dentro de la institucionalidad... no podría decirte cual fue exactamente la discusión... pero me acuerdo que me cayó muy bien ella y su planteamiento...”⁶⁰⁹.

En el DECAL oriente se encontraron profesores de básica y media, de colegios privados y del sector público, y para el proceso de municipalización, que en el caso de la comuna de Ñuñoa se inició en 1981, se opusieron en tanto que DECAL y Coordinadora. En ese momento, la privatización, la descentralización, la municipalización y no lo pedagógico, eran los temas claves de discusión. Pero para el DECAL oriente la lucha gremial debía incluir las tres, “las cosas de política educativa como cosa global, las cosas de reivindicación laboral claramente y la cosa más pedagógica. Nosotros, a todo eso le llamábamos “gremial”. Si incluso todavía , lo gremial es solo lo laboral, y lo pedagógico-educativo es solo lo educativo-pedagógico... pero nosotros allá (se refiere al DECAL oriente) no. *Todo era gremial*, y se dividía en tres cosas distintas. Y nosotros peleábamos

⁶⁰⁸ Isabel Guzmán, entrevista realizada el 16 de diciembre de 2004, en la sede del Colegio de Progresores A. G. en Santiago. Si bien ella no nos lo dijo, concluimos que Isabel es la mujer a quien se le impidió leer la declaración en la Asamblea en el Teatro Luis Campino.

⁶⁰⁹ Sergio Peñafiel, entrevista realizada en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC), en Santiago el 19 de abril de 2005.

como locos con los de las otras zonas”⁶¹⁰. La zona oriente, pese a compartir con la CME todo lo relacionado con las críticas a la re-estructuración educacional y el Colegio de Profesores creados por el gobierno de la Junta Militar, se fue convirtiendo en un grupo disidente y con voz propia. Y en ese trabajar más autónomo fue que comenzaron las relaciones con el Programa Interdisciplinario de Investigaciones Pedagógicas (PIIE) quien les ofreció apoyo logístico y asesoría académica. De esta manera, si bien las actividades del DECAL siempre se inclinaron a considerar ‘lo pedagógico’ como un elemento más del trabajo sindical, ahora, con el apoyo institucional brindado, lo harían de un modo mucho más sistemático, con metodologías concretas de trabajo y desarrollando una alternativa pedagógica de orientación democrática.

Un Grupo de Renovación Pedagógica: el caso de Espacio.

El PIIE se convirtió en un importante referente de las tendencias innovativas pedagógicas hacia fines de la década de 1970. Rodrigo Vera había vuelto de su exilio en Buenos Aires, ciudad en la que había sido invitado a trabajar en una institución en formación perteneciente a los Jesuitas, el Centro de Investigaciones Educativas (CIE). Ello le permitió crear una línea de trabajo vinculada al Trabajo y el Perfeccionamiento Docente. Intentando reproducir su experiencia como coordinador de Talleres de Educadores en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Innovación Pedagógica (CPEIP) durante el gobierno de la Unidad Popular, Rodrigo Vera intentó re-implementarlos a lo largo de toda Argentina, “tratando de validar la propuesta, de hacerla visible, como un elemento transformador de la práctica”. Formó grupos que duraron aproximadamente nueve meses, coordinándolos y sistematizándolos él mismo. Al respecto, comenta que en Chile había impulsado el perfeccionamiento a través de Talleres de Educadores, pero “no había tenido ni el tiempo ni la posibilidad de sentarme a mirar qué pasaba... y eso lo hago en Argentina”⁶¹¹. Por un lado, estudió la Investigación Protagónica como “una metodología de conversación sobre las prácticas, que básicamente es la utilización de unas distinciones conceptuales en el ejercicio

⁶¹⁰ Isabel Guzmán, entrevista 16 de diciembre de 2004.

⁶¹¹ Rodrigo Vera, entrevista realizada el 15 de junio de 2005.

conversacional sobre lo que uno hace y que está basado en una ‘epistemología del episodio’, esto es: compartir episodios, sesión por sesión, y analizar el episodio. *En ese episodio, en esa unidad de práctica, está todo el universo pedagógico, está toda la concepción pedagógica*”. Quién hace un análisis, necesita reconstruir su concepción pedagógica para modificar la concepción y la práctica. Vera señala al respecto que “ahí entro ya muy fuertemente al constructivismo, en definitiva donde lo que prima no es lo objetivo, sino las subjetividades que se encuentran en los procesos de enseñanza-aprendizaje”⁶¹².

En Argentina, Vera estudió psicología social de grupo, formándose como coordinador de ‘pequeños grupos’ aplicando la técnica del Grupo Operativo del psiquiatra Enrique Pichón Riviere, definido como "un grupo centrado en la tarea y que tiene por finalidad 'aprender a pensar' en términos de resolución de las dificultades creadas y manifestadas en el campo grupal y no en el de cada uno de sus integrantes”. Según la definición de Pichón Riviere, “tampoco está centrado exclusivamente en el grupo como en las concepciones guesálticas, sino en cada 'aquí-ahora-conmigo”⁶¹³. El Grupo Operativo está constituido por ‘un coordinador’ que ayuda a los miembros a pensar, abordando el obstáculo epistemológico configurado por las ansiedades básicas, y ‘un observador’, por lo general no participante, cuya función es recoger todo el material expresado verbal y preverbalmente en el grupo, con el fin de realimentar al coordinador en un reajuste de las técnicas de conducción y ‘el resto de los integrantes del grupo’.

Si bien las técnicas operativas de Pichón Riviere se utilizan en la actualidad “no sólo en la formación de psicólogos, sino también en la creación publicitaria, el trabajo institucional, la formación de líderes o incluso el estudio de la dirección e interpretación teatral”, su inserción en la realidad del profesorado chileno tuvo un objetivo fundado en lo social y político (ver capítulo 3.3).

⁶¹² Rodrigo Vera, *idem*.

⁶¹³ La técnica del grupo operativo fue creada originalmente por el equipo de Pichon Rivière en el año 1946 cuando, estando a cargo del Servicio de Adolescentes del Hospital Neuropsiquiátrico de Hombres de la Ciudad de Buenos Aires, se hizo necesario formar con un grupo de pacientes un equipo de enfermeros para el servicio. Diccionario de Psicología Social, <http://www.galeon.com/pcazau/dipi.htm>, basado en Enrique Pichon Rivière, *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social I*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1981, 6° edición en. Ver también del mismo autor “El investigador como agente de cambio”, <http://www.espiraldialectica.com.ar/9-5-66.htm>.

El tiempo destinado al estudio y la práctica de los Talleres de Educadores en Argentina, permitió lograr en Vera un mayor perfeccionamiento y complejización de aquellos implementados durante la Unidad Popular. Ahora, junto a un concepto de grupo más acabado y desarrollado, había una metodología que llevaba a un campo más sistemático el análisis de la práctica pedagógica. Vera se integró al PIIE en 1979 y es a partir de entonces que re-impulsó los Talleres de Educadores. Un integrante describe la relación que se estableció entre el DECAL oriente y Rodrigo Vera (como parte del PIIE) de este modo: “cuando estábamos con estos talleres en los 80, Rodrigo mantenía esta actitud de Coordinador de Taller, porque era su rol. Era el tipo más preparado de todo el grupo... el tipo estaba en el PIIE, nosotros éramos profesores que asistíamos a ésto, por lo tanto, Rodrigo era nuestro padre espiritual un poco... bueno, y con mucho de discusión política, estaba la Isabel, la Julieta, que era lo valioso del grupo puesto que podíamos disentir en hartas cosas... pero estuvo muy centrado en lo pedagógico tratando de ver una Escuela para la Democracia, democrática en sí misma y que formara para la democracia”⁶¹⁴. Según lo señala Isabel Guzmán, es gracias a esta conexión con Rodrigo Vera que se inicia, dentro del grupo DECAL oriente una reflexión más amplia también sobre la Dictadura. En esta orientación, se trataba de verla no solo como un agente externo, sino también como una responsabilidad interna, de la comunidad, del país, “la escuela estaba formando seres para que haga funcionar la dictadura, entonces empezamos a preguntarnos por nuestras prácticas pedagógicas y fundamentalmente por todo lo que tuviera que ver con convivencia, con la autoridad del profesor. Entonces hacíamos talleres, Rodrigo nos apoyaba siempre, con talleres una vez a la semana, convidábamos a más gente que le pudiera interesar, veíamos el tema de la disciplina, de la autoridad, empezamos a trabajar con la línea de la Educación Popular. Entonces le metíamos el teatro, la emoción y toda esa historia, entonces nos hicimos muy amigos, lo pasábamos muy bien, hasta el día de hoy somos muy amigos. Muy pocos no están ahora. Fue un grupo de referencia durante la dictadura super importante”⁶¹⁵.

⁶¹⁴ Sergio Peñafiel, entrevista, 19 de abril de 2005.

⁶¹⁵ Isabel Guzmán, entrevista, 16 de diciembre de 2004.

La Dictadura hizo re-pensar los Talleres de Educadores de un modo distinto. El autoritarismo en la pedagogía, en el aula, en las relaciones intra-escuela en general tomaron más notoriedad que nunca en la historia. La convergencia de una realidad práctica como era el autoritarismo en las escuelas, junto a la profundización teórica y metodológica (la “Investigación Protagonica” y la “epistemología del episodio”) realizada por Rodrigo Vera en Argentina abrieron una nueva etapa para los Talleres de Educadores. Ahora se le daba un sustento lógico y epistemológico. “La idea central aquí ERA el protagonista: ¿cómo es que yo reproduzco la Dictadura? ¿Cómo yo soy el autoritario/a? ¿Cómo yo reproduzco el sistema? Todo esto en una interpretación de la Dictadura como algo que no es un accidente en la historia, sino que es consecuencia del autoritarismo histórico de la sociedad chilena...”. Además se reafirmó una concepción de grupo distinta, en donde era “el pequeño grupo” el que tomaba la iniciativa de generar cambios, de iniciar transformaciones. Durante la Dictadura el concepto de “pequeño grupo” tomó particular importancia pues estaba la necesidad de contención de los profesores, de una contención afectiva, un auto-cuidado colectivo, una necesidad de pertenencia⁶¹⁶.

En el lapso que corre entre 1979 y 1985, Rodrigo Vera coordinó dos Talleres de Educadores desde el PIIE gracias al financiamiento de la cooperación Canadiense: “son talleres de profesores que se juntan en el PIIE, por ejemplo, todos los martes y jueves. Yo favorezco este grupo de conversación sobre la práctica y voy observando cómo esa práctica puede potenciarse, o se va potenciando. En ese proceso de potenciar llego a la investigación protagonista...”⁶¹⁷. El Grupo era el DECAL oriente en donde Isabel Guzmán, una de las participantes, recuerda que a partir de la experiencia y comunión de intereses que se iba generando en la dinámica de los Talleres, surgió la idea de realizar el Primer Encuentro de Innovadores en Educación: “fue con mucho apoyo del PIIE... el 80 o 81. Y armamos este Encuentro y fuimos convocando a las Escuelas de distintos lados. Además del PIIE, se enteró el CIDE que también nos apoyó, fundamentalmente era por ahí. El PIIE nos promovió, el CIDE nos apoyó. Este encuentro se hizo en el Luis Campino y deben haber participado unos 500 profesores, en Comisiones que las hicimos según temáticas de

⁶¹⁶ Rodrigo Vera, entrevista, 15 de junio de 2005.

⁶¹⁷ Rodrigo Vera, entrevista, 15 de junio de 2005.

disciplina. Para atraer a los profes planteamos el tema de la disciplina, de lo que hoy serían los transversales, y también con elementos de la relación con la comunidad, que ahí entraba el tema de la Educación Popular. El financiamiento provino creo que del PIIIE, por ahí”⁶¹⁸.

Sergio Peñafiel, otro integrante del DECAL oriente y de los Talleres de Educadores coordinados por Vera recuerda que “llegaban cada vez más personas a integrar el grupo del DECAL oriente, incluso venían de otros “decales”, fue el caso de Patricia Soto y Julieta Barría, que vienen de la DECAL-Sur a la DECAL-Oriente. Ellas habían tenido un conflicto con la DECAL-Sur, salen de ahí y se vienen para acá”. Peñafiel se integró en 1980, en plena organización del Primer Encuentro de Innovadores en Educación, organización que “consistía en convocar a los profesores que estaban haciendo experiencias innovadoras que apuntaran en tres direcciones: no al autoritarismo, no al dogmatismo y no al burocratismo en las relaciones sociales y pedagógicas en la escuela. Y eso nos unía. Ante la barbarie que reinaba en la escuela, esta era nuestra reacción. Este Encuentro se realizó en el mes de agosto del 81 en el Luis Campino, y convocamos entre 500 y 600 personas, que trabajaron en grupos. Inauguramos con la película ‘Padre-Padrone’. Y luego hay dos días de reflexión en pequeños grupos, en que la gente presentaba su experiencia y luego se comentaban”⁶¹⁹.

Producto de este encuentro, se formaron diversos talleres: de Sexualidad, de Derechos Humanos, de Comunicación, etc. “Cada taller respondía a alguna habilidad que tuviese alguno de nosotros. Yo estaba en el Taller de Pedagogía propiamente tal. Y nos da alero el PIIIE. Todos los sábados (era los “sábados pedagógicos”) trabajábamos en la mañana en estos Talleres, años. Además empezamos a inaugurar algunos cursos de perfeccionamiento no-oficiales, que tenían mucho público. Se armó un cine-foro también... En general un movimiento de acciones que reunía a los profesores en torno a lo pedagógico, a lo sindical y a lo cultural”⁶²⁰. Según lo recuerda Peñafiel, “Rodrigo, cuando está trabajando con nosotros, yo lo veo a la distancia desde hoy día, el no es que halla aplicado ahí estos talleres. Está la idea del grupo de reflexión, ¿no? Lo central era la reflexión sobretudo sobre episodios de la vida cotidiana”. “El Grupo” como lo define Peñafiel, empieza a pensar en que hay que institucionalizarse de alguna manera. Recuerda

⁶¹⁸ Isabel Guzmán, entrevista, 16 de diciembre de 2004.

⁶¹⁹ Sergio Peñafiel, entrevista, 19 de abril de 2005.

⁶²⁰ Sergio Peñafiel, entrevista, 19 de abril de 2005.

que “algunos pensábamos en la figura de una ONG (Organización No-Gubernamental), ... y avanzar hacia una institucionalización mayor, y ahí se fundó ESPACIO. En el PIIE antiguo de Brown Sur, Isabel no estaba de acuerdo... ni ella, ni Alejandro Silva, ni la Patty Soto, ... Nosotros trabajábamos fuera de la Coordinadora Metropolitana de Educadores, aunque yo asistía igual a veces a las reuniones de la Zona Centro. Yo estaba en las dos cosas en algún minuto... Y bueno, buscando un nombre empezamos a tirar ideas, Libertad, Democracia, Educación.. y alguien dice “Aire”... y al tiro salió después “Espacios” y nos sonó que era nuestra consigna de Renovación Pedagógica que era de “abrir espacios”. Y a todos nos sonó. Entonces nos pusimos “Espacios”. Con ‘s’ final. Y quedó “espacio” porque en el afiche no cupo la ‘s’. Inauguramos ésto el año 84 el domingo inmediatamente después del 31 de octubre (4 de noviembre). Esto se hizo en el Teatro Normandie (ahora Alameda) con la película “Arriba Hazaña”. Hazaña es el apellido de Manuel, de la República española que es derrocado, ahí hay un juego de palabras... es la historia de un colegio jesuita en la España franquista. Es de un argentino, Luis Gutiérrez... La damos ante unas 600 personas, de las cuales 200 eran agentes de seguridad del Estado, CNI. Es que había habido un atentado hace poco días que había volado 4 pisos de la Torre San Borja. Estaba todo muy vigilado en esta reunión masiva de profesores. Hubo situaciones divertidas como un carabnero que desde dentro del Cine transmitía por radio la película...”⁶²¹. María Eugenia Contreras fue otra de las profesoras que integró el grupo Espacio. Según lo recuerda, “este grupo es para mí parte de la historia de lo que podríamos llamar lo educativo-pedagógico preocupado por lo político... se comenzó a formar dentro de esta coordinadora oriente, son unas 10, 12 a 14 personas, todos profesores y profesoras, a hacer, a levantar... un grupo muy interesante, multidisciplinario, profes de básica, de media, y que se juntaban a hacer análisis crítico, a reflexionar sobre temas, a ponerse al día, hacer eventos... el grupo Espacio hizo muchos eventos”⁶²².

Para Rodrigo Vera, el hecho puntual que detonó la creación del Grupo Espacio es sin duda el conflicto sucedido a propósito del Plebiscito de 1980: “nosotros participábamos de la construcción de sindicatos, de la CME Un grupo piensa ... poder reconstituir el gremio

⁶²¹ Sergio Peñafiel, entrevista, 19 de abril de 2005.

⁶²² María Eugenia Contreras, entrevista, 09 de diciembre de 2004.

teniendo el eje de lo educativo como un eje aglutinador, de renacer un nuevo sindicato donde lo pedagógico lo identificara, donde la lucha por la democracia lo cohesionara, y la lucha por lo económico fuera uno de los elementos que naturalmente convocara. Pero “lo que se armó” fue que no tenía sentido lo pedagógico si no estábamos directamente ligados en la lucha contra la dictadura o la reivindicación económica. Entonces ahí nos dividimos, y ahí un grupo construimos el Grupo Espacio que sin desmerecer que el gremio fuera muy importante como actor social, nosotros estábamos con una visión que era menos militante en términos de gremio o de lucha contra la dictadura, sino que era más de *convencer a los que estaban con la dictadura que dejaran de serlo* porque sus propuestas pedagógicas no tenían lugar, su vida en democracia no se desarrollaban en buena forma, nos encontramos con un gremio extremadamente asentado en la dictadura, con un alto porcentaje de docentes que estaban bien, tranquilos y gozando el orden. Es que *no dábamos por sentado que íbamos a trabajar solo con los convencidos...*”⁶²³. Espacio, en definitiva, quería realizar un actividad social, política y pedagógica complementaria y no subsumida a la Coordinadora Metropolitana.

Según lo recuerda Isabel Guzmán, la creación del Grupo Espacio promovió una división al interior del DECAL oriente. Los que se quedaron en el Grupo Espacio, fueron los más vinculados a la Educación Popular y al trabajo con las Organizaciones No Gubernamentales, mientras quienes se identificaron más con el trabajo gremial se fueron a la nueva instancia gremial nacional creada en 1981, la AGECH ex- Coordinadora Metropolitana de Educadores. Personas como Isabel Guzmán se quedaron en la Coordinadora Oriente como tal sin irse a Espacio ni a la AGECH, puesto que no se identificaba con ninguno de los dos espacios creados. Ello porque mientras en el Grupo Espacio estaban personas “que les daba un poquitito lo mismo el destino de la Educación Pública y todo lo gremial”, la AGECH “estaba muy politizada, todo manejado... cuando se discute lo de la AGECH, nosotros nos oponemos porque la consideramos anti-democrática... pero hubo gente nuestra, que eran de las iniciales, que eran más bien gremialistas, que se fueron a la AGECH. Entonces ahí nos achicamos un poco. Y nosotros seguíamos con la línea de hacer lo gremial, con lo político, lo pedagógico y lo laboral... a

⁶²³ Rodrigo Vera, entrevista, 24 de enero de 2004. (destacado de la autora)

nosotros nos invitaron a hacernos parte de lo pedagógico en la AGECH, y nosotros les dijimos que no. Yo creo ahora que eso fue un error⁶²⁴.

El caso del *Pizarrón*

El DECAL oriente y el “Grupo Espacio” no fueron los únicos profesores interesados en incorporar el trabajo pedagógico como parte del trabajo sindical. El grupo que se constituyó alrededor de la Revista *El Pizarrón* (ex- El Pizarrón de la Resistencia) abogó constantemente por la independencia del pensamiento de resistencia magisterial, y la importancia de generar una reflexión propia acerca de la renovación pedagógica. La Revista se auto-definió como un documento de trabajo de circulación restringida, editado bajo la responsabilidad del Seminario de Estudios de la Realidad Educacional (SERE)⁶²⁵. Se inició como una publicación clandestina de la rama de educadores del MAPU (Garretón)⁶²⁶ y hacia fines de la década de 1970, coincidiendo con el regreso de Rodrigo Vera a Chile, “se decidió independizarla de la estructura propiamente activista del MAPU más que nada por una voluntad de abrirse, de desenclaustrar la publicación. Una voluntad de amplitud, de unidad, una cosa así. Y entonces empezaron a buscar gentes no MAPU que pudieran sintonizar con lo que ellos querían... y me hablaron a mí”⁶²⁷. Según cuenta Iván Núñez, se reunían en sus hogares todos los lunes, en una práctica de rotativa. Las esposas participaban, y se conservó más o menos siempre el mismo grupo, lo que los llevó a convertirse en “una suerte de comunidad, de vida, muy significativa para todos nosotros, como compadres, amigos, aunque cada uno este viviendo su mundo, su vida, pero existe una ligazón muy fuerte, incluyendo las esposas”. Se reunían y bebían un poco, se alimentaban, hacían reuniones de pauta, discutían los números siguientes, criticaban y analizaban el anterior, se repartían lo que iba cada uno a escribir, era, en sus palabras “una redacción bastante colectiva”. Y si bien también pasaron mucho susto, Núñez es tajante al afirmar que como en “aquella película italiana... nunca fuimos tan felices”. En aquellos años, se forjaban lazos estrechos en poco tiempo. El Estado de Sitio impedía andar por las

⁶²⁴ Isabel Guzmán, 16 de diciembre de 2004.

⁶²⁵ *El Pizarrón* 13, (1981): 35.

⁶²⁶ En ese tiempo el MAPU estaba dividido en entre el MAPU-Garretón y el MAPU-OC.

⁶²⁷ Iván Núñez, entrevista realizada en el Ministerio de Educación, Santiago, 29 de marzo de 2005.

calles de noche, obligaba a reunirse dentro de las casas, “hablar en silencio”, inventar historias para justificar la presencia de personas reunidas. Se veía juntos crecer los hijos, y en eso se iba la vida. Entonces, *El Pizarrón*, así como muchos otros espacios de reunión en esos años, creó Comunidad. En lo político, de otro lado, también cobijó parte del proceso de renovación socialista. Según Núñez, “solo dos del grupo proveníamos del Partido Socialista, el resto venía del MAPU-Garretón, y después se van incorporando del Obrero-Campesino”. Muy pronto todas estas militancias originales se fueron disolviendo comenzando a formar parte del proceso de Convergencia Socialista. Y al final de 1980 todos ingresamos al Partido Por la Democracia⁶²⁸.

Sin duda, la tarea primordial del Grupo El Pizarrón (GP), más allá de generar la idea de Comunidad y de cobijar un proceso Político como lo fue la renovación socialista, fue acompañar el desarrollo de la reconstrucción del profesorado luego del desmantelamiento de la escuela y la desarticulación del profesorado. Al respecto, Núñez señala que “teníamos una vocación movimientista, en oposición a las posiciones aparatistas de partidos políticos históricos...tendíamos a apoyar, a recomendar, a difundir formas de organización, de acción, de construcción más democráticas, casi ingenuamente participativas, y a desconfiar mucho de la presencia o de la manipulación de los partidos con respecto a esto que se estaba construyendo”⁶²⁹. El GP se preocupó tanto de promover un movimiento que se pronunciara frente a los problemas concretos, demandas y necesidades de los profesores, como de ser considerado un movimiento cultural y pedagógico. En este punto, Núñez señala que “se encontraba muy imbuido de lo que había sido la experiencia de la Asociación General de Profesores de Chile (AGP) de los años 20⁶³⁰. Me había entusiasmado mucho esa experiencia. Entonces mucho de eso se los transmitía a mis compañeros del *Pizarrón*, y a veces en la publicación misma... Uno siempre tiene modelos, y ese era más nuestro modelo que FEDECH o SUTE⁶³¹ de los años 50 o 60”. Por otra parte,

⁶²⁸ Partido instrumental formado durante la campaña por el No en el plebiscito de 1988. En la actualidad forma parte de la Coalición de Partidos que comandó las negociaciones de la transición política chilena.

⁶²⁹ Iván Núñez, entrevista, 29 de marzo de 2005.

⁶³⁰ Ver Capítulo 1.

⁶³¹ Federación de Educadores de Chile (1943-1970) y Sindicato Unico de Trabajadores de la Educación (1970-1973) respectivamente. Ambas constituyeron organizaciones masivas y super-estructurales que agruparon a varias organizaciones de profesores a la vez. Tuvieron un gran poder de negociación en relación a

al igual que el DECAL oriente, estaba muy interrelacionado con el PIIE. En efecto, tres de ellos trabajaban en aquella organización. Según Núñez, todo ello provocó que se generara una “riqueza de interacciones y de producción”, que trataran de que el Movimiento magisterial que se reconstituyera fuera “pedagógicamente lúcido y fuerte”.

La relación entre el Grupo del *Pizarrón* y la Coordinadora Metropolitana fue más circunstancial que orgánica. Vera recuerda que *El Pizarrón* logró circular entre muchos docentes, especialmente los organizados, “algo así como 5 mil a 10 mil docentes”, “lográndose sacar hasta 60 o 70 números”. Los temas principales de la Revista tenían relación con los problemas de las transformaciones educacionales impulsados por la dictadura. También se escribía sobre temas como el autoritarismo en la pedagogía, la historia del magisterio o la sexualidad en la escuela en relación a las discriminaciones de género⁶³². De esta relación, Núñez recuerda que muchas veces lo invitaron a sus reuniones “por la mochila de ex-superintendente de educación durante el régimen “del compañero Salvador Allende”.... “la gente quería conocerme, escucharme, y esperaban que yo...no se... algunos de nosotros entrábamos muy legitimados a interactuar con ellos, pero no estábamos en la práctica diaria. Éramos un poco entre que espectadores... guardábamos cierta distancia...” Entonces, no se trataba de que eran enemigos, puesto que *El Pizarrón* circulaba entre los profesores, “tanto pertenecientes a la AGECH como los que no, entre los que estaban en el Colegio dando la pelea, en fin... Yo no se si habrá influido con sus posturas por abajo, a lo mejor... algunos sí, en otro no...”⁶³³ ..

las demandas laborales y específicas de su profesión ante los gobiernos de turno. Ninguna realizó planteamientos innovativos en relación a problemas de orden pedagógico.

⁶³² Rodrigo Vera, entrevista, 15 de junio de 2005.

⁶³³ Iván Núñez, entrevista, 29 de marzo de 2005.

3.4 El sindicato y la renovación pedagógica al finalizar la Dictadura.

a) LA AGECH: propuesta pedagógica y disolución (1981-1987)

*La AGECH no nació del aire, ni del acuerdo de cuatro o cinco iluminados. Ella es producto del trabajo ... de cientos de maestros que en Santiago, Valparaíso y Concepción fueron desarrollando, sin despreciar de modo alguna las experiencias de las antiguas organizaciones de maestros, una dinámica propia, una línea de acción particular, que se esforzaba por tener como prácticas naturales, el trabajo colectivo, el destierro de formas personalistas, el uso de la crítica y la autocrítica, la amplitud y la independencia que tienen como norte siempre seguro, los problemas concretos de los maestros...*⁶³⁴

Quizás por lo que más es conocida hoy día la historia de la AGECh es por, como lo llama Iván Núñez, su “martirologio”. La cancelación de su personalidad jurídica en 1983, el asalto y allanamiento de su Taller de Comunicaciones por parte de agentes de la Central Nacional de Informaciones (CNI) en 1985 así como el secuestro y degollamiento de uno de sus máximos líderes, el profesor Manuel Guerrero, en el mismo año y en manos de los mismos agentes, conforman, entre otros, episodios que marcan la historia más conocida de la resistencia magisterial y general contra la Dictadura.

En paralelo a estos dramáticos y feroces episodios, hubo expresiones de resistencia menos visibles, más pequeñas, pero igualmente significativas. Entre ellas, la construcción de un movimiento pedagógico propositivo, pero que no alcanzó una presencia significativa a nivel nacional.

El párrafo arriba citado forma parte de una definición más larga que hace la AGECH sobre si misma en un documento que titula “Memoria de la AGECH” cuando está a semanas de decidir su auto-disolución. Este párrafo denota el celo que demostró, durante su corta pero intensa existencia (1981-1987), por su autonomía e independencia, así como por velar por la participación de las bases del profesorado.

⁶³⁴ ACP, AGECH, Memoria, Santiago, Julio de 1987, 2.

A pesar de que fue criticada por la supuesta super-influencia de las orgánicas políticas (especialmente del Partido Comunista y del Partido Socialista-Almeyda), la AGECh se preocupó sistemáticamente de no centrar el liderazgo “en personas”. Así es como Pavéz, poco antes de asumir como Director de la AGECH, declaraba que “más que nombre, o mejor dicho, además de los nombres, este Directorio y la Asamblea en su conjunto debiera aprobar e inclinarse por un *estilo de trabajo*, una *línea de desarrollo gremial* que debiera ser la norma de la Asociación”⁶³⁵.

Bajo esa clave, para la AGECH el problema de la intervención militar, y la renovación y democratización pedagógica constituía un problema de primera importancia para el gremio. Pero comprometer un trabajo sindical magisterial orientado hacia la renovación pedagógica fue algo, en general, muy difícil de lograr durante la dictadura. Según Núñez, ello se debió a un tema de prioridades en un contexto difícil. Gracias a “circunstancias objetivas que vivían los profesores, las exigencias de la lucha contra la dictadura, temas más propiamente políticos eran siempre más urgentes, había que hacer la denuncia y la crítica de esta re-estructuración del sistema que tenía elementos pedagógicos también, pero que era mucho más que una lucha así puramente de ideas pedagógicas”⁶³⁶. Pese a tales dificultades, la AGECH realizó esfuerzos destinados a preparar a sus asociados para generar una propuesta pedagógica propia. Es que la AGECH nunca perdió el sentido último de su existencia, y que no era otra que participar y formar parte, activamente, del proceso global de democratización de la sociedad chilena.

Auto-educación y feminismo en la AGECH : el rol de la cooperación extranjera.

Resulta difícil entender los esfuerzos de auto-perfeccionamiento dentro de la AGECH sin la presencia de la cooperación internacional. En este sentido, fue especialmente significativa

⁶³⁵ Palabras del Director Subrogante Jorge Pavéz, *ACP*, AGECH, “Memoria...”, *ibidem*.

⁶³⁶ Iván Núñez, entrevista, 29 de marzo de 2005.

la ayuda prestada por el Sindicato de Educadores de Noruega y el World Confederation of Organizations of the Teaching Profession, CMOPE (hoy, International Education, IE)⁶³⁷.

En grueso, el propósito de la cooperación era el de apoyar las tareas de sindicalización, promover una mayor participación de dirigentes femeninas en todos los niveles del gremio, así como la democratización plena de las estructuras sindicales. Por otro lado, se trataba de lograr una mayor participación del profesorado en los aspectos pedagógicos del trabajo y en la definición de las políticas educativas⁶³⁸. La democratización sindical en la AGECH fue promovida en forma vertical y horizontal. No solo se trataba solo de que las bases del profesorado tuvieran mayor participación en las decisiones globales de la organización o que desarrollaran talleres de auto-perfeccionamiento. También se trató de igualar la participación de mujeres y hombres en los diversos niveles decisionales. Así fue como se implementó el Proyecto de Capacitación Sindical de la Mujer Profesora desde 1986 con un plan piloto para capacitar a 60 profesoras realizando seminarios en tres grandes ciudades de Chile. De esta manera, hacia fines de 1987 la participación femenina en la AGECH había aumentado de 1 a 4 mujeres en el Directorio Nacional, constituido por 12 miembros en total. El trabajo realizado con las mujeres dirigentes de la AGECH se centró en la modificación de los estilos verticalistas y autoritarios de la organización sindical tradicional, y en la integración de los aspectos reivindicativos laborales con los propiamente pedagógicos.

Una particularidad de la capacitación destinada a la formación de dirigentes femeninas al interior de la AGECH fue el concepto de democratización con el que se trabajó, pues no solo se trataba de aumentar la composición femenina en la conducción de la organización sindical, sino también formar en los aspectos pedagógicos que definen el trabajo docente. Es decir, no tan solo formar mujeres líderes sindicales, sino también líderes pedagógicos. Se apuntaba así a la crítica y modificación de las formas autoritarias de los modelos pedagógicos vigentes en la educación chilena. Para lograr esto, los encuentros con las mujeres de la AGECH fueron organizados en la modalidad de “taller”, mediante

⁶³⁷ Graciela Batallán, Beate Linnerud, *Informe de la evaluación sobre la cooperación entre el Sindicato de educadores de Noruega (NL) / World Confederation of Organizations of the Teaching Profession (CMOPE) y AGECH, Colegio de Profesores y PIIE de Chile*, (Santiago, 1994).

⁶³⁸ Graciela Batallán, Beate Linnerud, *Informe de la evaluación...*, 1.

técnicas de trabajo grupal utilizando principalmente las dinámicas participativas provenientes de la Educación Popular.

Pese a estos logros, el trabajo perdió continuidad luego de la auto-disolución de la AGECH y la unificación con el Colegio de Profesores. Las propuestas presentadas por los grupos de mujeres líderes formadas en la AGECH no fueron consideradas prioritarias por la directiva nacional del Colegio puesto que este asumió como tareas prioritarias la campaña contra la dictadura y la transición democrática⁶³⁹.

Antes de eso, la auto-formación de los dirigentes y la reafirmación de su “rol de educadores” fueron para la AGECH dos caras de una misma moneda. En ocasión de discutir los lineamientos de su propuesta pedagógica se argumentó que “un aspecto fundamental para reafirmar nuestro rol de maestros, y poder proyectarnos como líderes en la sociedad chilena, es la capacitación de dirigentes. Esta debe tender a la formación socio-política, educacional y sindical del profesor” por lo que era fundamental que “esta capacitación tuviera una repercusión en la escuela y la sociedad, y elevara la capacidad de los dirigentes para teorizar su propia práctica, impulsando acciones transformadoras de la realidad”. En suma, el discurso pedagógico de la AGECH se orientó mucho más hacia la formación de sujetos autónomos, independientes, capaces de decidir y pronunciarse por una propuesta pedagógica, política y social, en tanto estaba conciente de que era el propio proceso histórico que dio origen a la AGECH el que había educado a sus socios en la independencia y autonomía de su accionar, “fomentando los valores de la solidaridad, justicia, creatividad y libertad”. También formaban parte de los puntos centrales de su Plataforma Educacional luchar por la participación de la comunidad escolar y nacional en la gestación así como el derecho a la libre organización de profesores, apoderados, alumnos e instituciones sociales, y promovemos una real participación en los centros de alumnos o de padres y apoderados, etc⁶⁴⁰.

Todo lo anterior culminaba en la propuesta de promover un movimiento pedagógico transformador, que se encontrara atento a la realidad chilena, que promoviera en la escuela y en la sociedad “una cultura de vida”, que permitiera “reconocernos como pueblo” y

⁶³⁹ Graciela Batallán, Beate Linnerud, *Informe de la evaluación...*, 6-10.

⁶⁴⁰ ACP, AGECH, “Tercera Asamblea Nacional”, julio de 1985, 4.

“crear una conciencia colectiva por la justicia, la paz y los derechos humanos”, una “pedagogía del trabajo como herramienta básica para relacionarse con las demás personas y transformar la realidad” y con una “pedagogía activa” que desarrolle la autoestima y “posibilite transformarnos en sujetos históricos, capaces de construir nuestro propio destino”⁶⁴¹.

Un año después se presentó una nueva ocasión para enriquecer y perfeccionar la propuesta pedagógica de la AGECH. En aquella ocasión, en la que una comisión de trabajo se reunió a discutir parte de la propuesta pedagógica global de la organización docente, se discutieron tres principios centrales: i) control de la educación, ii) acceso, cobertura y distribución de la educación y iii) movimiento de renovación pedagógica. En este último punto, se caracterizó el actual sistema educacional como “autocrático, dogmático y burocrático” el que imponía al maestro y a la educación en general una “lógica de control”. Frente a esta lógica, según la Comisión de Trabajo, surgía la necesidad de contraponer una lógica distinta: la lógica de la resistencia⁶⁴².

Esta lógica debía basarse en “una práctica pedagógica diferente, que condujera a una transformación social, con un individuo crítico, reflexivo, creativo, responsable, sociable, autónomo y solidario”. Una pedagogía para la transformación social requería desarrollar prácticas educacionales que tendieran a modificar el tipo de formación dominante, tales como “ganar espacios de reflexión y control colectivo”, “recrear el concepto de autoridad”, “formar hábitos más que adiestrar respuestas ante determinados estímulos”, “liberar la palabra y dar énfasis al desarrollo afectivo y estimular la práctica de valores (solidaridad y respeto)”.

Un punto central de esta concepción pedagógica era la de no esperar que la situación política nacional cambiara para iniciar esta transformación. Por el contrario, la transformación democrática debía recrear espacios de resistencia frente a la educación impuesta por la dictadura, en la “vivencia misma de la práctica pedagógica”, es decir, espacios de comunicación, de reflexión, de organización. A partir de estos espacios se iría construyendo, desde la escuela y en forma coordinada e impulsada por la asociación, un

⁶⁴¹ ACP, AGECH, “Tercera Asamblea...”, 5.

⁶⁴² ACP, AGECH, Talagante, enero de 1986, 4.

Movimiento de Renovación Pedagógica. Primero de manera espontánea para luego sistematizarla y comprometer en este movimiento a todas las fuerzas sociales.

Era importante destacar el hecho de que la existencia y conducción de este Movimiento de Renovación Pedagógica se pensaba como algo que no podía estar al margen de la Asociación. Se descartaba entonces la existencia de un movimiento gremial por un lado, y de un movimiento pedagógico por otro. La organización debía ser capaz de proponer al conjunto del magisterio y más aún, a la sociedad entera, un discurso coherente con una posición renovadora en lo educacional⁶⁴³.

Gracias a la cooperación extranjera, de un lado, y gracias al proceso transversal y horizontal de carácter cultural que dio origen a la AGECh, de otro lado, lograron profundizarse, aunque no de forma sistemática, conceptos de democratización social y pedagógica. A través de la lectura de los documentos elaborados por la AGECh se visualiza una constante preocupación por desarrollar una reflexión pedagógica crítica en torno al rol del educador y del movimiento pedagógico en la construcción de una nueva política educacional democrática. Sin embargo, la re-estructuración del sistema educacional echado andar por la Junta Militar y sus asesores requiere concentrar la mayoría de los esfuerzos de las organizaciones opositoras. La tentación de los partidos políticos opositores por controlar las organizaciones sociales y los sindicatos también provocaría que los problemas estrictamente vinculados al sistema político tomaran más relevancia que aquellos vinculados también a la política, pero en su relación con los ámbitos de la construcción de relaciones sociales más democráticas y/o de las expresiones culturales.

La unificación

El proceso de unificación AGECH-Colegio de Profesores interrumpió abruptamente la maduración de una propuesta pedagógica propia y la conformación de un MRP que surgiera del propio sindicato. Por ello, la unificación de las dos organizaciones docentes, además de haber sido tensa y conflictiva, en ciertos aspectos, también fue dramática. La

⁶⁴³ *ACP*, AGECH, Talagante, enero de 1986, 5.

tradición de la AGECH, que pese a la notoria presencia del Partido Comunista y Partido Socialista-Almeyda, se hacía eco de una historia organizacional construida desde las bases del profesorado, tuvo que terminar sometiéndose a la estructura del Colegio de Profesores en nombre de la unidad requerida por una transición democrática comandada por los cuadros dirigentes de los partidos políticos de la Coalición de Partidos por la Democracia.

El Colegio de Profesores recibía la designación de sus dirigentes desde 1974, año de su creación hasta 1985, año en que se realizaron las primeras elecciones. Durante casi 10 años el Colegio había servido estratégicamente a la Junta Militar. Además de servir como un conducto regular entre el profesorado y la Junta, se había encargado de suavizar la reestructuración educacional ocurrida en el cambio de decenio preocupándose de atender el bienestar del profesorado en todo lo que no estuviera relacionado con lo laboral o lo profesional, por ejemplo, la creación de un Hospital y una AFP propias, casas para vacaciones e incentivos a través de premios. A partir de 1981, era investido de una nueva figuración legal que eliminaba la afiliación obligatoria y le exigía la convocatoria a elecciones. Sin embargo, la situación extrema que vivía el país (estado de sitio, etc.) provocó que se retrasaran una y otra vez. Solo en 1985 llegaron a realizarse. Se elegía un Directorio Nacional, Regionales y Provinciales con la participación de 65 mil docentes. Aproximadamente tres cuartas partes de los participantes votaron por los candidatos de la oposición a la Dictadura. Cuatro de los cinco dirigentes nacionales electos se identificaron con la oposición. Sin embargo, era una oposición que se identificaba dentro de los parámetros políticos de centro-izquierda más que los de la llamada “izquierda histórica”⁶⁴⁴.

A partir de entonces hubo dos organizaciones docentes de profesores que luchaban por reconquistar la democracia. Existía consenso en torno a la necesidad de tener una organización unitaria, pero grandes diferencias con respecto a la forma en que debía realizarse dicha unidad. El Colegio, en tanto superestructura creada por la legislación de la Junta Militar, y que hasta 1981 era de afiliación obligatoria, albergaba a la mayor cantidad de profesores (alcanzando en 1986 alrededor de 70 mil). Su política de unidad se basaba en una política de “puertas abiertas” para la incorporación solo *individual* de los profesores afiliados a la AGECH. El Colegio, dominado por los partidos políticos que conducían los

⁶⁴⁴ PIIE, *La organización social del sector docente: problemas y perspectivas*, (Santiago, 1986), 10.

inicios de la transición, pretendía lograr la conducción de esta nueva etapa política como líder del movimiento magisterial. Por otro lado, la AGECH, surgida de un movimiento de resistencia impulsado por el profesorado de base y que había expresado desde sus inicios su anhelo de unidad del profesorado en torno a una propuesta política, social y pedagógica autónoma e independiente, le costó ser asediado constantemente por la acción represiva del Estado y, por lo tanto, lograr una cantidad de afiliados bastante menor a la del Colegio (aproximadamente 10 mil profesores). La naturaleza de la propuesta de unificación de la AGECH no se complementaba en absoluto con la propuesta del Colegio. Para la AGECH significaba que sus cuadros, sus propuestas y su trayectoria histórica fueran totalmente absorbidos por una estructura creada por la Junta Militar.

Iván Núñez, recuerda que desde las provincias se resistieron hasta las últimas a disolver la AGECH. “Es que la AGECH creó cierta mística, imbuida de su pasado heroico, el ‘martirologio’, la ‘AGECH de Guerrero’, y en general un anticipo de tendencias más posteriores, de izquierda frente a centro-izquierda... en la AGECH estaban los “más puros”... sobre todo en regiones, gente que tenía menos desarrollo político como para hacer cálculos ... un poquito más instrumentales..., que consideraban que era más importante “ser cola de león que cabeza de ratón”... como para entender que el Colegio era una oportunidad de incidir, de influir en forma mucho más significativa que seguir con una AGECH culturalmente encerrada”⁶⁴⁵. Según esta perspectiva, cuando dentro del Colegio no se podía hacer nada se justificaba la AGECH, pero ya cuando en el Colegio se dieron posibilidades y además eran exitosas, “la gente que estaba adentro del Colegio ya muchos no quieren la AGECH pero siguen militando en ella sobretodo en Provincias”.

El PIIE, como ONG preocupada de la suerte de la organización de docentes, y como un lugar neutral y académico, se hizo eco del conflicto ofreciendo sus dependencias para el debate. Para ello organizó un Seminario titulado “La organización social del sector docente: problemas y perspectivas” en Octubre de 1986. Asistieron 23 dirigentes o miembros del Colegio de Profesores y de la AGECH, 6 científicos sociales y especialistas en estudios sindicales, 8 investigadores educacionales y 1 periodista. En él se analizaron y debatieron

⁶⁴⁵ Iván Núñez, entrevista, 29 de marzo de 2005.

aspectos centrales de la problemática de las organizaciones docentes, entre ellas, se discutieron las Bases de una organización única y representativa del Profesorado en Chile.

Samuel Bello, ex-dirigente de la Coordinadora Metropolitana y líder de la AGECH destacó las coincidencias “la plataforma de lucha, el diagnóstico acerca del caos educacional y la visión frente al problema político nacional” sosteniendo, sin embargo que el punto que dividía era la intención de traspasar el problema de la unificación a los partidos políticos. En ese sentido, la AGECH no tronzaba en que debían hacerlo los profesores”⁶⁴⁶. La aspiración de la AGECH era la de una Organización Unificada formada por Consejos Gremiales por Establecimientos “impidiendo que se establezcan odiosas separaciones entre afiliados a tal o cual institución y marginando a más de 50 mil docentes que no están afiliados a ninguna organización”. Por otro lado, proponía que las Directivas Nacionales del Colegio y la AGECH establecieran “procedimientos permanentes de concertación para programar, evaluar y corregir el trabajo en todas y cada una de las áreas en que vayamos construyendo unidad”, “modificar el Estatuto de tal modo que cautele la democracia interna, que las Asambleas Nacionales Ordinarias y Extraordinarias fueran la “máxima autoridad de la institución” y “que estas fueran formadas por delegados electos en forma proporcional a partir de la base comunal” para posibilitar la participación plena de la base en la conducción de la organización y juzgando la acción de sus dirigentes. Todo lo anterior debía resultar de un debate de carácter nacional proponiéndose para ello la realización de un Congreso Nacional de Unidad del Magisterio Chileno, cuya Comisión Organizadora sea consensualmente elegida por las organizaciones gremiales⁶⁴⁷.

Seis meses después de este Seminario, en un Documento titulado “la AGECH frente al proceso electoral del Colegio de Profesores” la AGECH llamaba a participar en la elección como “una forma de consecuencia con los principios que le dieron origen y que, coherentemente con ello, debía desaparecer.... Ello suponía un trasvasije de la AGECH hacia el Colegio, sellando en los hechos su final”⁶⁴⁸. Explicitaba su anhelo de que la competencia electoral se hubiese dado entre las posiciones oficialistas y opositoras, y responsabilizaba a los partidos políticos de centro de impedir la unidad. Poco después, a

⁶⁴⁶ PIIIE, *La organización social del sector docente...*, 1986, 186.

⁶⁴⁷ *Ibidem*, 188-189.

⁶⁴⁸ ACP, “AGECH frente al proceso electoral del Colegio de Profesores”, Santiago, abril de 1987.

través de una carta enviada por el Presidente Nacional de la AGECH (Jorge Pavéz, militante del Partido Comunista) al Presidente del Colegio de Profesores (Osvaldo Verdugo, militante del Partido Demócrata Cristiano) insistía en que el Colegio de Profesores carecía de legitimidad al ser percibida como una “entidad ajena, distinta, que no llega a la base y a la que muchos se sienten vinculados solo por una cotización; descuento, por el que en muchos casos ni siquiera tuvieron la posibilidad de optar”. Más adelante seguía, “una muestra concreta de la desvinculación entre la cúpula dirigente de la institución que presides y la base del profesorado, es la total desinformación respecto a las elecciones próximas. El profesor no sólo ignora las fechas de estas elecciones, sino que además desconoce los requisitos para participar en ella. Una gran masa del Magisterio se ha motivado en participar de este proceso. Sin embargo, no podrá hacerlo porque Uds. no difundieron suficiente y oportunamente las reglas del juego”. A pesar de lo anterior, le reafirmaba la necesidad de concretar un la iniciativa de un Congreso de Unidad del Magisterio chileno, puesto que la concertación de acciones a través de la CONEDUC no era suficiente⁶⁴⁹.

El Colegio de Profesores en tanto, mantuvo una posición menos apasionada. Se calculaba que cotizaban alrededor de 70 mil afiliados, casi 7 veces más que en la AGECH. Eso les permitió adoptar una postura mucho más pasiva y menos propositiva. En efecto, la defensa en el Seminario convocado por el PIIE se restringió a defender el carácter democrático y la capacidad de convocatoria del Colegio⁶⁵⁰.

Pavéz recuerda que “hay entre los años 1986 y 1987 dos organizaciones que tienen más o menos los mismos principios pero que no se unen; pero como no hay voluntad política de apertura para recoger efectivamente todo lo que había sido la AGECH, nosotros entramos a competir como izquierda dentro del Colegio y la verdad es que nos va bastante mal porque los únicos dirigentes que quedamos en la directiva del Colegio fuimos Carlos

⁶⁴⁹ *ACP*, Carta de Jorge Pavéz a Osvaldo Verdugo, 4 de junio de 1987. El Colegio y la AGECH formaban parte de una concertación social llamada Consejo Nacional por la Educación y la Cultura (CONEDUC) - conformada además por el Comité Coordinador Nacional de Asociaciones de Académicos, el Consejo de Federaciones de Estudiantes de Chile (CONFECH), la Coordinadora de los gremios del Arte y la Federación de Estudiantes Secundarios de Santiago (FESES).

⁶⁵⁰ Ver ponencia de Luis Cisterna, Director del Colegio de Profesores, PIIE, “La organización social del sector docente...”, (Santiago, 1986), 193-204.

Vásquez y yo, todos los otros se perdieron”⁶⁵¹. Alrededor de 90 mil maestros acudieron a las urnas el 26 y 27 de junio con el objeto de elegir los candidatos que integren las mesas directivas del Colegio de Profesores. Un mes después se convocó a la sexta y última Asamblea Nacional de la AGECH. Se acordaba la disolución de su organización con los siguientes considerandos:

*que era forma resuelta de ir a la concreción de la unidad orgánica de maestros chilenos;
que cualquier accionar del Colegio y su directiva debe estar fuertemente ligada a las bases impulsando la participación, fortaleciendo los lazos naturales de los Consejos Gremiales y Consejos Comunales;*

También insistió en lo siguiente:

que se caracteriza al actual Colegio como una entidad burocrática en su estructura y su accionar, que tiene afiliados pero no de base participativa, es amorfo insensible frente a los problemas más sentidos, con carácter de Empresa en su estructura interna a negado participación a las bases y su orgánica nacional no existe⁶⁵².

b) El ocaso de Grupo Espacio y el Pizarrón.

Entre los eventos más recordados realizados por Espacio, tanto por la convocatoria alcanzada como por rescatar lo político de lo pedagógico, fueron los dos Encuentros de Innovadores en Educación realizados en 1981, el primero, y en 1988, el segundo. Si el Primer Encuentro había logrado reunir a cerca de 400 profesores, el Segundo logró reunir solo un poco más. La diferencia es que el Segundo no logró, como el primero conformar grupos de trabajo más permanentes a partir del evento. Ello marca el fin del Grupo Espacio. Según lo recuerda Peñafiel, este segundo evento se realizó en el Colegio Padres Franceses, “el Colegio de Profesores estaba ya recuperado, ese verano se había pintado en una Escuela de Verano un mural que estuvo José Balmes, la Gracia Barrios, el Bororo,... pintaron un mural enorme que sirvió de fondo para este Encuentro. Se integraron estudiantes y yo

⁶⁵¹ José Angel Cuevas, *Materiales para una memoria del profesorado...*, 93.

⁶⁵² ACP, Informe 6a Asamblea Ordinaria, Situación actual de las organizaciones del Magisterio chileno. Vigencia de la AGECh, 23 de julio de 1987, 1-2.

formé un grupo que se llamó la Escuela Nueva. Y que tenía como lema construir una Escuela dentro de la Escuela con estudiantes de media con los que incluso hicimos una publicación que se llamaba “Aprendiendo en Democracia”. Era con los niños, lo editamos con ellos...Participaron activamente en el Seminario, ayudaron con todo, desde servir el café hasta actuar. Ellos hicieron el acto inicial. Hicieron una parodia de la Escuela que fue genial. La que dirigió la parodia es actriz de teatro hoy día... eran nuestro hijos! Mis hijos pintaron todas las portadas de las carpetas, las que se iban a repartir. Era algo muy artesanal. Pero todo el mundo colaboraba”⁶⁵³. Este sería el último evento organizado por ESPACIO. Luego de esto muere como grupo de referencia.

El Grupo *Pizarrón* tiene una defunción similar a Espacio. La cercanía de la transición desarticuló la mayoría de los grupos vinculados a una identidad social y cultural, pues se optó, en la mayoría de los casos, aun sin dejar de lado la posibilidad de contribuir socialmente, por la proyección personal en la arena de las políticas públicas. “Gabriel Aránguiz se va al Ministerio, Ricardo Hevia se va de agregado cultural a Colombia... el grupo comienza a desarmarse, aunque mantuvimos cierta unidad en el tiempo. Yo por otro lado estoy en el Partido Socialista, fui elegido dirigente del Colegio de Profesores de aquí de Providencia.”⁶⁵⁴. Con la democratización del Colegio de Profesores algunos, los que eran “gremiales” de Espacio se vienen a trabajar a los comunales puesto que se había auto-formando dentro del Grupo en innovación pedagógica dentro del aula. A pesar de ello, según recuerda Guzmán, “el Grupo Espacio como tal, muere. Muchos del Grupo Espacio se van a trabajar al Gobierno o a ONGs., que tenían que ver con temas de gobierno. Algunos habíamos entrado al PIIE”⁶⁵⁵.

El Pizarrón por su lado, comenzó a tener cada vez más demanda, especialmente hacia fines de la década de 1980. Se lo valorizó mucho. Había gente que lo multiplicaba como podía, en sus ámbitos. O los hacían circular de mano en mano. Ya desde la segunda mitad del 80 se hacía necesario difundirlo en mayor escala. Tuvimos que recurrir a financiamiento internacional, aprovechando la vinculaciones internacionales que teníamos en el PIIE. Conseguimos que una ONG holandesa, apoyara *El Pizarrón*. Hicimos toda la

⁶⁵³ Sergio Peñafiel, Santiago, 19 de abril de 2005.

⁶⁵⁴ Ibidem.

⁶⁵⁵ Isabel Guzmán, Santiago, 16 de diciembre de 2004.

tramitación, el proyecto debidamente fundado, técnicamente, en fin, todas las características de la “proyectología” de la época. Y fue aprobado. Incluso fuimos evaluados, venían gringos a ver si era efectivo este de que había una revista que recorría el país. Dos o tres veces nos renovaron el financiamiento... y tu verás que los números más recientes son técnicamente mucho mejores, podíamos recurrir a imprenta, pagábamos trabajo, mayor cantidad de ejemplares, etc. Esto era signo de los tiempos, mucho más profesionalización, tecnificación del *Pizarrón*. Pero desde el punto de vista de su elaboración siguió siendo a base del equipo inicial. Por ahí entremedio experimentamos invitar a alguna gente pero que no se quedaron, no resistieron... porque había que resistir esta práctica de todos los lunes, en fin”. A pesar de ello, *El Pizarrón* también muere y por circunstancias similares al Grupo Espacio. Iván Núñez es llamado a colaborar al Ministerio de Educación y Rodrigo Vera se va a la FAO.

c) Los Talleres de Educación Democrática (TED) y las Escuelas de Verano del Colegio de Profesores: 1987-1989

A partir de la producción escrita desde el PIIE, puede deducirse que los Talleres de Educadores implementados durante la década de 1980 tuvieron tres grandes ejes de trabajo. Uno, la construcción de un nuevo orden y una nueva cultura escolar generando condiciones propicias para que los alumnos puedan convertirse en protagonistas de sus aprendizajes y los docentes en protagonistas de su perfeccionamiento. Dos, insertarse en el trabajo de las organizaciones gremiales de modo que los mismos educadores se conviertan en los protagonistas del mejoramiento de la calidad docente. Tres, lograr entender la docencia en el sistema escolar como una labor de orden “profesional” y no meramente de orden “técnico”.

Pese a los rasgos autonómicos que tuvieron estos Talleres, resulta difícil pensar su implementación sin la presencia y cooperación del Sindicato de Educadores de Noruega. En efecto, el apoyo financiero a las actividades consideradas como “propiaamente gremiales” así aquellas consideradas como “propiaamente pedagógicas” alcanzó, entre 1987

y 1993, una suma cercana a los 500 millones de pesos⁶⁵⁶. Durante todo el lapso que duró el apoyo noruego a los TED (1987-1993) se logró constituir un equipo central, 3 equipos regionales estables que apoyaron al central (Valparaíso, Concepción y Curicó) y 50 animadores. Al finalizar el apoyo noruego, el programa había realizado 87 talleres con 1.102 participantes⁶⁵⁷.

La estrategia de formación fue definida en 3 etapas: primero, se invitaba a los profesores a realizar una experiencia de “investigación protagónica” como participantes; luego, se los convocaba para que coordinaran un TED al mismo tiempo que asistían a un taller de supervisión, y por último, profundizaban la nueva metodología de investigación. Posteriormente se le agregó la fase de entrenamiento como observador. El diseño de este tipo de formación en Taller estaba pensado para formar animadores que luego se encargarían de multiplicar la propuesta, en el entendido que su rol de animador no se refiere solo a tareas de coordinación sino de impulsores de un trabajo pedagógico dentro del gremio⁶⁵⁸.

Tanto en Chile como en el resto de América Latina la construcción de una propuesta educativa nunca se constituyó en un eje importante del quehacer de las organizaciones de docentes. Por el contrario, ‘lo pedagógico’ se ha tendido a considerar más bien, como neutro, técnico, propio de la formación profesional, sin darle un sentido social y político. Este es parte del diagnóstico que provocó que la postura hecha por el PIIE frente a las organizaciones docentes fuera tajante: las organizaciones magisteriales debían asumir el problema de la calidad de la educación como algo propio puesto que “la mejor defensa de los intereses económico-laborales debía suponer una acción eficiente en el campo específico de acción de los maestros. Esto les daba mayor credibilidad y respetabilidad como sector social”⁶⁵⁹.

⁶⁵⁶ El apoyo brindado a la AGECH (1986-1988), al Colegio de Profesores (1988-1993) y al PIIE (1986-1993) alcanza la cifra de 778 mil 200 dólares, incluyendo los TED implementados en Paraguay y Perú durante 1989, Graciela Batallán y Beate Linnerud, *Informe de la evaluación sobre la cooperación ...* (anexos).

⁶⁵⁷ *Ibidem*, 26.

⁶⁵⁸ *Ibidem*.

⁶⁵⁹ Jenny Assaél, Isabel Guzmán (Comp.), *Trabajo pedagógico en las organizaciones magisteriales*, Santiago, PIIE, 1994, 17-18.

En esta perspectiva se planteó como estrategia central la formación de profesores como coordinadores de TED en el gremio y tuvo como finalidad levantar propuestas educativas y pedagógicas desde la misma base magisterial. En acuerdo con las direcciones nacionales en el Colegio de Profesores de Chile, se implementaron en Santiago, Valparaíso y Concepción. Fuera de Chile se optó por trabajar con el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Perú (SUTEP) y la Organización de Trabajadores de la Educación de Paraguay (OTEP). En todas estas organizaciones se capacitaron animadores, fundamentalmente como coordinadores de talleres de investigación protagónica. La idea era sensibilizar a las dirigencias y a las bases magisteriales sobre la importancia del trabajo educativo y pedagógico en el gremio⁶⁶⁰.

Peñañiel recuerda que para él y otras personas que provenían de Espacio, “los TED fueron algo así como un post-título que se llamaba Coordinación e Investigación de Procesos Grupales de Aprendizaje. Duró dos años y luego quedamos con la formación de Coordinadores e Investigadores”⁶⁶¹. Iván Núñez también lo recuerda como una instancia formal de aprendizaje en la que “era como estar matriculado, exigía una disciplina de asistencia, 2 o 3 noches a la semana, para formarse como Coordinador de Actividades de Perfeccionamiento. La idea era que estos TED en el PIIE, junto con poner en práctica entre sus participantes la metodología de auto-perfeccionamiento colectivo llamémosle así... sirviera para que estas personas que cumplieran el ciclo del taller, fueran capaces de reproducir la misma estrategia con otros profesores, y así sucesivamente. Y efectivamente, ahí se formó gente que después se reprodujo. Y hubo “sucursales” de los TED, algunos incluso en provincia, ese era el sentido. Y alguna gente que ahí tuvo esa primera formación para seguir perfeccionándose en una onda distinta de lo que es el perfeccionamiento convencional, ... primero con Ricardo y Rodrigo... luego sin ellos... se desarrollaron autónomamente”⁶⁶².

Convertirse en Coordinador de TED era asumir el compromiso de implementar la experiencia en otros lugares, y masificarlo. Ya sea en el gremio, ya sea en las escuelas o

⁶⁶⁰ Jenny Assaél, Isabel Guzmán (Comp.), *Ibidem*, 25.

⁶⁶¹ Sergio Peñañiel, Santiago, 19 de abril de 2005.

⁶⁶² Iván Núñez, Santiago, 29 de marzo de 2005.

liceos, ya sea en organismos autónomos que apoyaran la labor de las organizaciones docentes, esta era una forma de trabajo que debía propagarse.

El lugar natural de ensayo de los TED fue, evidentemente, el Colegio de Profesores a partir de la democratización de su dirigencia y su unificación con la AGECH. A partir de 1989 comenzaron a implementarse las Escuelas de Verano dentro del Colegio y a contar con la participación de los equipos TED del PIIE. El primer año la Escuela de Verano contó como animadoras a profesoras miembros del comité femenino de la ex AGECH. La implementación de estos talleres al interior del Colegio respondía a una doble constatación: la necesidad de democratizar la organización pero también propiciar cambios pedagógicos desde el profesorado. Sin embargo, a pesar de haber concitado el interés del profesor de base, los TED no fueron impulsados en forma masiva por el Colegio. Al igual que la formación de mujeres líderes al interior del gremio, no fue considerado prioritario en la agenda del gremio⁶⁶³.

Estas Escuelas son recordadas por muchos integrantes de Espacio, puesto que muchos de ellos las coordinaron. Peñafiel recuerda que “por ahí por 1989, Ricardo Hevia⁶⁶⁴ es nombrado por el mes de agosto Director de Perfeccionamiento del Colegio. Y obviamente a quienes llamó para hacer estos primeros cursos de temporada fue a este grupo que ya tenía años de haber estado haciendo Talleres con Profesores. Gratuitos, voluntarios, y ahí nos fuimos probando lo que podíamos hacer. La Primera Escuela de Verano fue como en 1987 en Santiago. Se llamó una “Escuela para la Democracia”, fue aquí en Las Teresianas de Pedro de Valdivia. Ese fue un acto político de mucha significación, el Colegio de Profesores convocaba, el PIIE patrocinaba, logramos convocar cerca de 800 profesores en clases durante tres semanas. Hubo cursos todas las mañanas, un horario recreativo a mediodía de deportes, debates de alto nivel, ahí estaba lo mejorcito del país, teatro y cine en la noche. O sea actividades todo el día. Fue muy interesante porque fue el año en que despidieron 9 mil profesores a nivel nacional. Fuimos testigos de ese despido. Entonces salió una marcha desde ahí donde hacíamos esta Escuela. Fue un movimiento, yo

⁶⁶³ Fue la visión compartida observadas en las entrevistas realizadas en el contexto de la preparación del Informe noruego citado. Entre ellas Jorge Pavez, Carlos Vásquez (vice-pdte. del Dpto. Educacional del Colegio de Profesores) y Hugo Miranda (Responsable del mismo Dpto.).

⁶⁶⁴ Junto con Rodrigo Vera inició el trabajo con TED en el PIIE.

diría, fundante de lo que es un Movimiento Pedagógico dentro del gremio de profesores, es decir, el Colegio de Profesores”.

Junto a esta experiencia inaugural, a Peñafiel también le tocó convertirse en Coordinador de la Primera Escuela de Verano de la Quinta Región en 1989 luego de que Vera dejara ese cargo al ser invitado a trabajar en un organismo internacional. “Yo sigo juntándome con ellos, con la gente que formamos allá nosotros en Valparaíso, logramos formar un grupo con el que nos juntamos hasta hoy día. Ese mismo año, que formamos esa gente allá se forma aquí en Santiago los primeros coordinadores (...) Es muy interesante la experiencia de los TED, sobre todo desde 1987 hasta 1990 porque son grupos terapéuticos para los profesores, y por eso nos entrenábamos bastante en esto, siempre trabajábamos en equipo, y después teníamos reuniones de equipo para vaciar lo que nosotros acogíamos. Yo me acuerdo que un médico me retó una vez cuando le conté esta experiencia, porque yo estuve un tiempo con problemas de tensión, “eso es el trabajo”, me dijo, “debería prepararse más a lo mejor para aguantar el chaparrón de lo que está usted escuchando”. De repente era importante un sicólogo en el grupo, pero no teníamos plata para eso, entonces conversábamos después de los talleres, porque salían cosas atroces, yo tengo recuerdos y registros de cosas terribles que pasaban en las escuelas. De este grupo se desprendieron iniciativas paralelas, como un grupo de teatro, etc.”⁶⁶⁵.

Rodrigo Vera recuerda que tras las personas que impulsaban los TED “estaba el deseo de plantear que había una alternativa de vivir y hacer política. Entonces, hacíamos Talleres de Educación Democrática. Hacíamos temporadas de verano, en la cual participaron más de mil personas, hacíamos cines-foro. Yo creo que alcanzamos a aglutinar cerca de 1500 personas entre la 4^a, la 5^a y la 6^a regiones. Gente que nos reconocemos hasta hoy día en la calle. Logramos vincular entre mil y mil 500 personas con la idea de que lo pedagógico era un elemento que podía unirnos, y que pudiéramos en dictadura construir una sociedad mejor de la que estamos”⁶⁶⁶.

Al año siguiente del triunfo de la opción ‘no’ en el plebiscito convocado por la Junta Militar (1989), el PIIE debió hacerse cargo de las propuestas para una nueva política

⁶⁶⁵ Sergio Peñafiel, entrevista, 19 de abril de 2005.

⁶⁶⁶ Rodrigo Vera, entrevista, 24 de enero de 2005.

educativa en democracia (ver introducción). En su condición de experta en investigación educativa y trabajo docente, propuso una política de formación y perfeccionamiento docente de acuerdo a su experiencia de trabajo durante toda la década de 1980: la modalidad Talleres de Profesores. El argumento que respaldaba la propuesta eran “los años de dictadura, en que los profesores habían estado aislados y privados de voz, participación y poder de decisión”. En su primera etapa, este plan debía contemplar el encuentro entre profesores, para que puedan compartir sus problemas, y para que “desde allí iniciaran una labor de perfeccionamiento que permitiera formular alternativas democráticas y eficientes frente a los problemas propios de su realidad escolar”.

Para concretizar esta propuesta, el Estado debía crear las condiciones para que los profesores se organizaran en talleres. Además, debía “planificar e implementar un programa experimental en sus inicios, de talleres de perfeccionamiento en diversas comunas del país, los que realizados a nivel local, promuevan la Renovación Pedagógica, incorporando a los profesores desde su unidad educativa a diversas instancias de participación en cada comuna”⁶⁶⁷.

Pero una vez electo el Presidente que llevaría a cabo el primer gobierno de la transición democrática, la dinámica de la oferta de los cursos de perfeccionamiento comenzó a modificarse. Los TED del Colegio de Profesores comenzaron a ofrecerse por un monto bastante menor al ofrecido por los cursos del resto del mercado. Estos últimos eran de corte tradicional, centrados más en el reforzamiento de los contenidos de ciertas asignaturas que de reforzar la capacidad de mejorar la calidad de la enseñanza a partir de un esfuerzo colectivo y auto-gestionado.

Pero hubo otra razón para que peligrara la continuidad de los TED, y la dio el propio Informe elaborado por la Agencia de Cooperación externa: el traspaso de una gran cantidad de los líderes formados durante el período del apoyo noruego al área de gobierno. Esto “obligó al Colegio ha “comenzar de nuevo”⁶⁶⁸.

En 1990 los TED obtuvieron el reconocimiento del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP), institución oficial que otorgaba

⁶⁶⁷ Isabel Guzmán et al., “Movimientos de renovación pedagógica y de estímulo a la innovación”, PIIE (ed.) *Educación y transición democrática. Propuestas de políticas educativas*, (Santiago, 1989), 154-156.

⁶⁶⁸ Graciela Batallán y Beate Linnerud, *Informe de la evaluación sobre la cooperación ...*, 18.

puntajes a los profesores por los cursos realizados. Con el bono entregado para perfeccionamiento, aumentaron los participantes a los talleres y los animadores recibieron financiamiento por su trabajo⁶⁶⁹.

Tres años después, con el retiro de la cooperación noruega, las actividades de capacitación y formación de dirigentes fueron traspasados al Departamento de Educación de la Central Única de Trabajadores (CEDUC). Detrás de esta medida se escondía el interés por mantener la unidad de los profesores con los demás trabajadores, aun cuando era más difícil lograr independencia con la política oficial de la CUT (Central Unitaria de Trabajadores).

La preparación de la transición democrática bajo la conducción de la Concertación de Partidos Políticos opositores a la Dictadura Militar provocó que la principal organización sindical de docentes se mantuviera en la incertidumbre sobre cuál sería su grado de participación en la nueva política educacional. Aunque confiaban, sabían que el énfasis había sido puesto durante toda la década en las demandas laborales. Solo pequeños grupos, dentro o fuera del sindicato, habían apostado por la elaboración y articulación de una propuesta pedagógica de cambio pensada desde el gremio: los grupos de renovación pedagógica, apoyados por organismos sin fines de lucro, tanto nacionales como internacionales. La democratización del sistema escolar chileno quedó así en un evidente compás de espera.

⁶⁶⁹ Ibidem, 25.

3.5 La transición democrática y la propuesta socio-pedagógica ensayada: conflictos y proyecciones. 1987-1998

a) Tensiones entre la Concertación política y la Concertación social.

El compás de espera abierto había surgido, como se sabe, a partir de un compromiso social y político que fue el que permitió llevar a cabo una transición pacífica. Formaba parte de la culminación de un largo y dramático proceso de movilización social iniciado en 1983, año en el que las protestas en la calle comenzaron a producir impacto a nivel nacional. A un año de la democratización de su dirigencia, el Colegio de Profesores pasó a formar parte de una de las 18 organizaciones sociales que constituyó la Asamblea de la Civilidad. En abril de 1986, los dirigentes de las organizaciones acordaron por la unanimidad de sus miembros, un documento denominado “La Demanda de Chile”. En él, se hacía un análisis acerca de los problemas sociales por área y la situación nacional en general, invitando a “todos los habitantes del país a integrarse y movilizarse en respaldo a las propuestas de la Asamblea de la Civilidad y así poder iniciar juntos la reconstrucción de Chile en democracia y libertad”. La Asamblea representaba, según los redactores del documento, “la gestación de un gran consenso nacional para iniciar el camino de la reconstrucción nacional ... una democracia que asegure la participación de todos”⁶⁷⁰.

Entre las demandas relacionadas con el área educación y cultura se planteaba que el sectarismo ideológico y la mercantilización de la enseñanza, de las artes y los grandes medios de comunicación social constituían “graves amenazas para el futuro del país, por lo que resultaba fundamental, entre otras cosas, terminar con los procesos de privatización y municipalización de la educación, restituir a las Universidades la plena autonomía y aumentar la contribución estatal al sector educación”. No se hicieron propuestas más de fondo, sino solo generales. Pocos meses después, la Asamblea de la Civilidad impulsó otro evento de mucha significancia en la historia de la resistencia a la Dictadura: la convocatoria a un paro nacional de actividades durante los primeros días de julio que, a pesar de haber resultado detenidos muchos dirigentes, y quemados dos jóvenes gravemente por las fuerzas

⁶⁷⁰ ACP, Asamblea de la Civilidad, “La demanda de Chile”, Santiago, abril de 1986.

policiales, de los que uno resultó muerto, a juicio del Colegio de Profesores había sido “un total éxito” puesto que en la mayoría de las regiones se había plegado al paro casi el 100% de los profesores y estudiantes⁶⁷¹.

Debe entenderse el nacimiento de la Asamblea de la Civilidad en el contexto de un proceso paralelo de acuerdos suscrito solo entre partidos políticos en agosto de 1985, denominado “Acuerdo Nacional”. En éste, distintas corrientes políticas se concertaron para responder al llamado formulado por el Cardenal Arzobispo de Santiago para la Reconciliación Nacional y “asegurar una evolución pacífica hacia una democracia plena y auténtica”. El documento que se titulaba Acuerdo Nacional para la Transición también contenía una serie de principios en distintas áreas temáticas (constitucional, económico-social, etc.) así como una serie de medidas inmediatas como el término a los Estados de Excepción, la formación de registros electorales, la vuelta al sistema de partidos y la realización de un plebiscito⁶⁷².

La división entre las demandas de las organizaciones sociales y los partidos políticos se hizo aun más evidente con la creación de otras dos instancias que se abocaron a trabajar por el plebiscito a realizarse en octubre de 1988 en el que se decidiría la continuidad o no de la Junta Militar por ocho años más. De un lado, las organizaciones sociales se agruparon en el Acuerdo Social por el No (ACUSO) y de otro, los partidos políticos, en la Concertación de Partidos por el No. El Plebiscito era ya un hecho, y la preocupación de los gremios, sindicatos y organizaciones sociales por la suerte que correrían sus demandas históricas en manos de los partidos políticos afloró innumerables veces en conversaciones, misivas y documentos. Atravesó como una tensión constante la etapa preparatoria de la transición, y seguramente ocasionó más de un disgusto a quiénes se movían en ambos planos: el partido político y el gremio. Fue lo que sucedió a principios de 1987 con Osvaldo Verdugo, militante Demócrata Cristiano, quien en su calidad de Presidente del Colegio de Profesores y miembro del CONEDUC⁶⁷³ envió una misiva al

⁶⁷¹ ACP, Colegio de Profesores, A.G., Directorio Nacional, “Comunicado de Prensa”, Santiago, 2 de julio de 1986.

⁶⁷² Documento publicado en Matías Tagle (Ed.), *El Acuerdo Nacional. Significados y perspectivas*. Corporación Justicia y Democracia, Santiago, 137-145.

⁶⁷³ La Coordinadora Nacional por la Educación y la Cultura (CONEDUC), agrupación que reunía a las principales organizaciones de profesores, académicos y estudiantes.

Presidente de su mismo partido, Gabriel Valdés manifestándole su inquietud acerca de cuál sería el rol de los partidos políticos en la transición en torno a la problemática educacional y cultural. En respuesta recibió una noticia alentadora: “la DC plantea un Pacto Social en Educación y la organización democrática de la base social, a fin de que participe efectiva y realmente en la definición de políticas y en el desarrollo de la vida democrática. (...) Al respecto, se postula la organización de Consejos Comunales, Provinciales, Regionales y Nacionales de Educación y Cultura, que garanticen la efectiva participación y responsabilidad del sector en su propio desarrollo”⁶⁷⁴. Al menos en el papel, la disposición a realizar una transición con la participación de las bases sociales era un hecho. La relevancia de esta misiva era doble, puesto que de un lado demostraba la temprana decisión de las organizaciones sociales en ceder la conducción de sus demandas a las dirigencias de los partidos políticos opositores, pero de otro, revelaba una preocupación y tensión por “vigilar” de cerca el proceso. La preocupación por quienes serían los conductores de las demandas sociales en una eventual transición democrática estuvo presente desde antes de la creación del ACUSO. De hecho, en un Seminario en que se discutía la unificación de las dos principales agrupaciones de docentes opositoras a la Junta Militar de gobierno, Samuel Bello, dirigente de la AGECH, ya planteaba que “no serán exclusivamente las organizaciones sociales las llamadas a definir la salida política para la crisis nacional, pero un aporte a ella es una tarea ineludible y patriótica”⁶⁷⁵.

A pocos años de realizado el Plebiscito de 1988 y del triunfo del No, y entonces, a poco de que se iniciara el primer gobierno de la transición democrática, desde el mundo de las organizaciones sociales volvían a plantearse las mismas inquietudes. Y lo explicitaron por escrito:

⁶⁷⁴ ACP, Partido Demócrata Cristiano, Santiago, 30 de abril de 1987.

⁶⁷⁵ PIIE, “La organización social del sector docente...”, (Santiago, 1986), 185

*Las expectativas del Mundo Político y del Mundo Social, luego del triunfo del NO en el plebiscito, son ciertamente diferentes... Para el primero, el NO debería significar ciertas modificaciones de la Constitución a ser acordadas con las FF.AA. En cambio, para el Mundo Social el NO significa la posibilidad de encontrar soluciones a sus problemas más urgentes.*⁶⁷⁶

El ACUSO tuvo claridad acerca de que los intereses y expectativas de lo que ellos mismos denominaron “el Mundo Social y el Mundo Político” eran diferentes. En efecto, el documento destacaba el proceso histórico y social que había dado origen al ACUSO:

Desde mayo de 1983 levantó su voz de protesta, exigiendo respeto por la vida, ...eligiendo a sus dirigentes y elaborando sus planteamientos (...); a comienzos de 1986 dicho proceso culminó con la Asamblea Nacional de la Civilidad y la Demanda de Chile (...); ante el desarrollo plebiscitario, la concertación social dió origen al Acuerdo Social por el NO -ACUSO- a quién correspondió desencadenar la Movilización Social por la Democracia el 4 de septiembre, abriendo el amplio cauce de acción del movimiento social para la gesta democrática del 5 de octubre.

También rescataba y explicitaba su obediencia al mandato de la voluntad soberana:

Fieles a ese mandato de la voluntad del pueblo, las organizaciones sociales nacionales han decidido dar el paso de reconstituir la concertación de sus voluntades, con el fin de ejercer el derecho y el deber de construir los fundamentos de un orden económico, social y cultural, plenamente democrático,

⁶⁷⁶ ACP, ACUSO, Propuesta estratégica para el mundo social en el post-plebiscito, Santiago, 11 de octubre de 1988. Las organizaciones sociales que aparecen firmando este documento son las siguientes: Comité Coord. Nacionales de Asociaciones de Académicos, Comité Coordinador de Organizaciones de Derechos Humanos, Central Unitaria de Trabajadores, Confederación de Camioneros de Chile, Central Democrática de Trabajadores, Consejo Nacional de Federaciones de Estudiantes de Chile, Confederación de Cooperativas Campesinas, Confederación de Comercio Detallista de Chile, Colegio de Profesores, Comité Coordinador de Organizaciones Poblacionales, Federación de Deudores Habitacionales de Chile, Federación Nacional de Taxistas de Chile, Federación de Colegios Profesionales, Sindicato Interempresas de Actores de Radio, Teatro, Cine y Televisión, y Unión Nacional de Pensionados.

Tenía claridad en relación a sus competencias específicas:

los partidos deben entender que en el ámbito propiamente social, la preeminencia estratégica corresponde a las organizaciones sociales,

Y en las que podía actuar en conjunto con los políticos,

*En el ámbito constitucional, el **Mundo Social debe exigir, junto a los partidos políticos democráticos, la modificación de la Constitución** para permitir la efectiva expresión democrática del país. Ello, desde la perspectiva social, es el único modo de asegurar que se reunifiquen el poder y la autoridad políticas en manos de un gobierno democráticamente elegido. (...) En armonía con los planteamientos de los Partidos Políticos, **esta concertación social ejercerá plenamente el derecho a la participación del movimiento social en las definiciones institucionales y políticas** que condicionan y hacen posible el reconocimiento efectivo de los derechos económicos, sociales y culturales.*

La tarea del movimiento social en la coyuntura plebiscitaria era la de impedir a toda costa la consolidación de las políticas sociales de la Junta Militar:

realizar un esfuerzo mancomunado de todo el movimiento social organizado, para impedir la prolongación y consolidación de las políticas económicas, sociales y culturales que el pueblo rechazó el 5 de octubre,...

A pesar de lo anterior, insistieron en su “incapacidad” para liderar el destino de las demandas sociales en la transición democrática

*Resulta evidente que **el mundo social no tiene, ni le corresponde tener, una propuesta programática alternativa.** Sin embargo, las exigencias reivindicativas que éste plantea, se constituyen en condiciones que todo programa de gobierno debería, necesariamente, tomar en cuenta si desea asegurar un mínimo de normalidad en la convivencia social.*

Explicitaron, así mismo, su decisión de delegar su “capacidad histórica para organizarse, convocar y movilizarse” en las negociaciones que harían los partidos políticos como “los espacios más legítimos para implementar la transición política”:

La concertación social constituida en el Acuerdo Social afirma el derecho del pueblo a organizarse democráticamente en Partidos Políticos para el ejercicio de la soberanía expresada en elecciones auténticas y libres y en la constitución legítima de los poderes públicos, ...

El documento terminaba reafirmando la delegación de su poder investido de una trayectoria histórica de resistencia, organización y propuesta en la acción de los partidos políticos de oposición:

*El movimiento social, a través de esta concertación, buscará participar, con autonomía e independencia, en la redemocratización de las instituciones fundamentales del Estado y la Sociedad que condicionan su vida y sus aspiraciones, para lo cual **entregará su propuestas a los poderes públicos y a los Partidos políticos** y exigirá se le reconozca el lugar que le corresponde, en las instancias que determinen las políticas de desarrollo económico, social y cultural.*

Poco después del triunfo de la opción ‘NO’ en el Plebiscito realizado en octubre de 1988, el ACUSO envió una misiva al Patricio Aylwin, militante del PDC y Coordinador de la Concertación de Partidos por la Democracia. Realizaba un llamado a asumir “nuevas y mayores exigencias” así como “niveles superiores de concertación”. La tensión y la incertidumbre por el futuro de las demandas y propuestas de las organizaciones sociales, tomaba nuevo vuelo.

El ACUSO veía con cierta urgencia establecer “un mecanismo de coordinación permanente entre ambas entidades (el Mundo Social y el Mundo Político)” para luego “acometer la tarea de proponer líneas de acción comunes y recoger la propuesta del Mundo Social en las siguientes áreas: a) participación de las organizaciones sociales en la elaboración del programa socio-económico del gobierno de la transición (suscribiendo un documento que bajo la forma de un Pacto Social para la Democracia, ponga las cotas mínimas que desde el punto de vista socio-económico deberá enfrentar el primer gobierno democrático); b) recoger las aspiraciones y propuestas de las organizaciones sociales en relación a las reformas constitucionales (que afectan y determinan el reconocimiento de los derechos y prerrogativas de las organizaciones sociales en el futura institucionalidad democrática) y, c) considerar las demandas coyunturales más urgentes de las diversas

organizaciones sociales, su respaldo político y la factibilidad de sostenerlas con una presión social y política en este período de gobierno⁶⁷⁷.

b) La nueva política educacional: de la expectativa a la frustración

Un ex-Coordinador de Talleres de Educación Democrática explica los primeros gestos que dieron a entender que la nueva política educacional no incorporaría las experiencias trabajadas desde los Sindicatos de Profesores, los Grupos de Renovación Pedagógica y las Organizaciones No Gubernamentales, a pesar de los aportes y propuestas solicitados explícitamente para la confección de una nueva política educacional. Sergio Peñafiel señala que en ocasión de trabajar en la Secretaría Ministerial de Educación de la Quinta Región durante el primer año en democracia (1990) hizo una propuesta de perfeccionamiento docente vinculada a la experiencia de los Talleres de Educadores. Había llegado la hora de incidir en la nueva política educativa, en la democratización del sistema de enseñanza y en la elevación de la condición de técnico a profesional de los docentes:

(...) había que decidir cómo se hacía con el presupuesto de ese año, además, que era el presupuesto de la dictadura, que era pobrísimo. Bueno, hubo una tensión muy grande ahí en la Secretaría Ministerial porque si bien la propuesta nuestra era la mejor en términos de transformación educativa, era la más peligrosa para cualquier gobierno.

La experiencia indicaba que tanto el diseño, como la evaluación y la implementación debía estar en manos de los docentes, y fue, aparentemente, una de las razones fundamentales para la negativa:

*Poner a los profesores en ese minuto, a conversar una tarde a la semana era abrir una hoja... un... **algo que no podríamos manejar a lo mejor.** A mi me dio mucha rabia porque no se aplicó. Pero entendía que **políticamente era correcto lo otro: cursos de perfeccionamiento más tradicionales**⁶⁷⁸*

⁶⁷⁷ ACP, Comité Ejecutivo ACUSO, Carta dirigida a Patricio Aylwin, Coordinador Concertación Partidos por la Democracia, (el documento no está fechado, pero por el contenido suponemos que data del año 1989). (Destacados son de la autora)

⁶⁷⁸ Sergio Peñafiel, entrevista, 19 de abril de 2005, (destacado es de la autora).

La expectativa de poder participar en la construcción de una nueva política educativa pasó pronto a convertirse en frustración. La mayoría de los profesores movilizados durante la década de 1980, ya sea en el ámbito de las demandas laborales, ya sea en el ámbito vinculado a la democratización de las prácticas pedagógicas, pensaron que había llegado la hora de ellos, de los trabajadores de la educación, de las organizaciones de base, de aportar a la construcción de una sociedad democrática. Y lo mejor: muchos se habían preparado durante años para asumir un real protagonismo en este proceso. Sin embargo, esa hora nunca llegó. Y más temprano para unos, más tarde para otros, la frustración inundó aquellos anhelos.

El proyecto de vida de uno se viene abajo un poco, pero me salvó algo. El 95', cuando estamos en un momento de transición eterna, yo estando trabajando en Viña, se me ofrece la posibilidad de dirigir un Colegio en Punta Arenas. Un Colegio Particular. Y me voy con todas estas ideas para allá. Y con las ideas de la Reforma que no habían llegado allá. Estaban recién empezando, pero yo había estado en todos los debates previos, entonces yo empiezo a trabajar con los apoderados, con los profesores y con los alumnos levantando la Reforma antes que se iniciara. Y por supuesto poniéndole mucho color de parte mía. De lo que me había formado del Grupo ESPACIO...⁶⁷⁹

Según lo relata una ex-investigadora del PIIE, al llegar la democracia, esta institución, así como otras que se dedicaron durante la década de 1980 a desarrollar investigación en términos de construir propuestas (CIDE y otras), comenzaron a apoyar las políticas gubernamentales. El Ministerio comenzó a licitar proyectos, y tanto el PIIE como el CIDE pasaron a participar en calidad de consultoras: “el campo de los perfeccionamientos comienza a seguir una línea muy pragmática, y nosotros ya no estamos recibiendo financiamiento para seguir nuestro trabajo en forma independiente”⁶⁸⁰.

Por otra parte, muchos académicos fueron llamados a trabajar al Ministerio de Educación. Iván Núñez desde el PIIE y Cristián Cox desde el CIDE son llamados de inmediato. Desde este nuevo lugar señala la investigadora “no pudieron tomar una distancia

⁶⁷⁹ Sergio Peñafiel, entrevista, 19 de abril de 2005.

⁶⁸⁰ Yenny Assaél, Asesora e Investigadora en el Colegio de Profesores, entrevista realizada el 29 de noviembre de 2004 en la sede del Colegio de Profesores A. G. en Santiago.

crítica del modo en que se estaban planteando las nuevas políticas educativas, y optaron por la línea “pragmatista” del Ministerio de Educación”.

Rodrigo Vera tuvo una experiencia distinta a la de Núñez y Cox. Siendo uno de los principales articuladores de una nueva propuesta de perfeccionamiento docente desde el PIIE y el Colegio de Profesores, no fue llamado por el Ministerio. Como el mismo lo precisa, “no soy invitado a la transición”:

El Grupo que sigue en el sindicato es el grupo que no es llamado por el gobierno. No son convocados a formar parte del equipo de gobierno. El equipo de gobierno que se instala es un equipo que era anti-dictadura, tiene una concepción de la transformación educativa muy desde arriba hacia abajo, justificado por muchas razones como que había mucho que hacer. (...) Creo que había certeras intuiciones de que yo tenía una concepción de política educacional totalmente distinta. De hecho yo, el 90, en el momento de la transición estoy en UNESCO en la gestión de esta Conferencia Mundial de Educación para Todos que es muy poco conocida y muy rechazada por la política del gobierno. En general, (las del gobierno) son muy basadas en mejorar lo que existe y con una escasa participación de los actores educativos. Yo tengo una concepción de la reforma educativa mucho más participativa, mucho más dialogante, mucho más de construcción de actor. Tengo una concepción de la calidad educativa y del rendimiento centrado en lo que es el sujeto, tengo una concepción educativa en donde la clave son los vínculos sico-sociales que se conforman entre los sujetos que participan. Entonces tengo una concepción distinta, y creo que por eso no me llaman. (...) no fui invitado yo creo que de manera muy conciente y lúcida,... frente a esa exclusión, yo me aboco a trabajar en las Naciones Unidas desde el 89 hasta el 2002, y ahora en la FLACSO...⁶⁸¹

La frustración de no poder participar en la gestación de la nueva política educacional a pesar de las conversaciones, pactos y garantías previas, se compensaba con los cambios impulsados desde el Ministerio. Estos se expresaban en un notorio aumento del presupuesto en educación pública⁶⁸² y en la creación de una multiplicidad de nuevos programas que “favorecían” la autonomía de los establecimientos y que “promovían” una mayor participación de los docentes en el proyecto escolar de cada uno de ellos.

⁶⁸¹ Rodrigo Vera, entrevista, 24 de enero de 2005.

⁶⁸² Las cifras del gasto público en educación durante el primer gobierno de la Concertación (en millones de USD de 2001): 1990= 940,3; 1991= 1.035; 1992=1.176; 1993=1.328; 1994=1.461 y 1995=1.620. Esta tendencia se mantuvo hasta la actualidad. OCDE, *Revisión de políticas nacionales: Chile*, (París: MINEDUC, 2004), 15.

El testimonio de María Eugenia Contreras, profesora y ex-integrante del Grupo Espacio, quien había recién asumido el cargo de orientadora del Liceo 73 de Maipú, y que comenzó a trabajar en los TED impulsados por el PIIE en el Colegio de Profesores (1987), relata de forma similar a los dos testimonios anteriores, el paso de la expectativa a la frustración:

Después del 90, se generan hartas expectativas, por lo menos a mí me pasó eso, con respecto a que las políticas educativas iban a recoger todo eso (los TED), y había muchas expectativas con la reforma educacional. ... Entonces, el MINEDUC comienza a incorporar a esta gente de estas ONG, a estos investigadores... yo por lo menos, tenía muchas esperanzas de por fin poder contribuir, al fin voy a estar trabajando en una reforma que ideológicamente me interpreta. Los primeros documentos que llegaban desde el Ministerio a las Escuelas, Liceos... como que me sentía identificada, o sea, yo leía todos los textos que llegaban del Ministerio para la reforma, y yo decía, “esto es lo que nosotros hacíamos!”. Los Grupos Profesionales de Trabajo (GPT), por ejemplo, para mí eran una cosa fantástica ... eran talleres de reflexión, por lo menos así se planteaba su finalidad. pero de repente empecé a darme cuenta que toda la cantidad de proyectos y programas que empiezan a bajar con motivo de la reforma a las escuelas comienzan a saturar a los profes, a la escuela. Se empieza a pedir que las reuniones “hagámoslo cada 15 días y no todas las semanas”, “oye, suspendámoslo por que tengo que hacer esta otra cosa” y empieza a diluirse, a diluirse, y pucha tantas cuestiones que hacer, y empieza la desilusión. Por ahí por el 95, 96 empieza la cosa espantosa...⁶⁸³

Contreras señala que al inicio de la transición las expectativas se generaban producto de discursividad política muy potente en relación a la participación. Ella se expresaba a través de la creación de una diversidad de proyectos donde podían intervenir los profesores de base (Jornadas de Conversación sobre Sexualidad, JOCAS; los Programas de Mejoramiento Educacional, PME; los Planes de Desarrollo Educativo Municipal, PADEM; los Grupos Profesionales de Trabajo , GPT; etc.). Sin embargo, la inserción del profesorado en la nueva política educativa es descrita por Contreras, como un proceso que pasó rápidamente de la expectativa y del anhelo de participar, al agobio y la frustración. La causa de este cambio en la actitud de los profesores, según Contreras había sido provocado por un “errado concepto de participación” promovido por el Ministerio:

⁶⁸³ María Eugenia Contreras, Asesora Pedagógica del Departamento de Educación y Perfeccionamiento, entrevista realizada en la sede del Colegio de Profesores A. G. en Santiago, el 09 de diciembre de 2004.

*participación de los profesores significaba reunirlos,..., juntarlos en Jornadas distintas, hacer grupos más pequeños, porque eso es debatir, reflexionar, es analizar para poder ir levantando propuestas. Porque si no te pasan una temática, te dicen “léanlo, les gusta, no les gusta, lo aprueban, no lo aprueban”, eso no es participación. O es “un” concepto de participación, pero de qué tipo... y al final no había tiempo para hacer tanta cosa,... porque en las bases del proyecto decía, “con la participación de todos los profes”, “fantástico”, decía yo, “por fin!”. Entonces ya, los profesores!, reunámonos, juntémonos, hagamos el Consejo. Y yo me aseguraba de que realmente hubiera participación. Pero cuando tu conversas con otros profes, en el mismo período, ya, en otras escuelas, “oye, hagamos una comisión?”, “oye, no tenemos tiempo”, “sí que lo haga la Directora, con una representante de los profes, y la orientadora y la jefe de UTP” ... **eso no es participación de la escuela**⁶⁸⁴*

Ligado al problema de la participación, apareció el de la gestión. Desde el Ministerio comenzaron a articularse iniciativas concretas para provocar la participación de los profesores en la gestión de proyectos escolares al interior de sus establecimientos. Así aparecieron los Equipos de Gestión, los Grupos Generadores, etc. Sin embargo según Contreras, con ello tampoco se mejoró la participación “porque ahí pasaba por cómo cada Director generaba espacios de participación”. Progresivamente, comenzó a instalarse una sensación de que “cómo que venía todo de arriba”. Era frecuente escuchar, según lo describe la orientadora, frases como “no me dejan tiempo para preparar mi clase”, “no me dejan tiempo para mis reuniones de apoderados”, “no me dejan tiempo para consejo de curso”, “no me llamen para más cuestiones”, “no quiero más”, “para qué nos preguntan, si después hacen (el Ministerio) lo que quieren”.

Si bien esto es cierto, no siempre la participación de los profesores en las definiciones de la nueva política educacional implicó por sí sola, profundizar las relaciones democráticas al interior del establecimiento. Muchas veces sucedió que el pensamiento de los profesionales y técnicos de la Secretaría Provincial tenía un carácter mucho más democrático que el de los profesores. Según cuenta Contreras,

⁶⁸⁴ María Eugenia Contreras, entrevista, 09 de diciembre de 2004.

de repente aparecían Reglamentos bastante punitivos, entonces el Provincial cuestionaba algunas cosas, o si habían propuestas de cómo se sancionaba al alumno, desde el Ministerio se decía, “no, este tipo de medidas no se pueden”, entonces, esas cosas, cuando te dicen “esto no puede hacerse”, sienten que hay un diálogo de sordos, en términos de que los profes dicen “queremos hacer ésto”, “queremos poner ciertas sanciones fuertes para que los cabros, que se yo, que la droga, que la delincuencia”, entonces dicen “no nos entienden, no nos escuchan”, muchas veces ellos preferirían echar al alumno, y el Ministerio dicen “ey, no pueden echar al alumno”. Entonces esas cosas van quedando como una “para qué entonces...”

Sofocada por la inundación de programas provenientes desde el Ministerio, en forma desarticulada y falta de coherencia con la realidad de cada escuela, la participación de los profesores quedó limitada así a una función consultiva. Por otro lado, tampoco existió, dadas las prioridades de la nueva política educativa y las prioridades del principal sindicato de docentes, un espacio para la generación de un plan de acción que apuntara a la democratización de las relaciones pedagógicas al interior de los establecimientos. Las Escuelas de Verano del Colegio de Profesores hasta 1993 constituyeron los últimos resabios de los TED. Al año sucumbirían en el gran mercado de los cursos de perfeccionamiento. La experiencia acumulada durante la década de 1980 había quedado paralizada ante la espera de que “desde arriba” se diera el aviso para iniciar “la verdadera participación”. Sin embargo, el aviso nunca llegó.

c) El Colegio de Profesores en transición.

Luego de la unificación de las dos principales organizaciones docentes opositoras a la Dictadura en diciembre de 1987, la principal dificultad se presentó a raíz de la diferencia de estilos de trabajo entre los dirigentes de la disuelta AGECH y la rígida estructura del Colegio de Profesores que le imprimió su creador: el régimen militar. Este desencuentro hizo que la democratización de la estructura del Colegio se tornara algo prioritario en su agenda (el cambio de los Estatutos del Colegio se hizo por primera vez en 1986, y después solo se hicieron algunas modificaciones). La cooperación noruega al trabajo del Colegio de Profesores estuvo centrada desde 1988 y hasta el primer año del retorno a un régimen

democrático (1991) en la activación del trabajo sindical de base profundizando la democratización del propio Colegio. Es así como se capacitaron 25 mil dirigentes de Consejos Gremiales de Escuela procurando la formación de Consejos Gremiales Comunes⁶⁸⁵. Este objetivo se enmarcó en lo que fueron las “bases programáticas” de la institución, a saber, hacer del Colegio “una escuela de democracia”. Sin embargo, la nueva institucionalidad educativa legada por la dictadura militar, la municipalización, dejaba ahora en las comunas un poder hasta ahora desconocido, lo cual favorecía, a ojos de la dirigencia del gremio, la atomización del movimiento. El trabajo del gremio se volcó a enfrentar así este nuevo problema, evitando que surgieran organizaciones autónomas de carácter local y preparando dirigentes locales para que lideraran los problemas no solo de la escuela, sino de la comunidad pero sin salirse del Colegio. Según lo destaca el presidente de la época, para el logro de esto fue clave la experiencia de la gente que había estado en la AGECH⁶⁸⁶.

La diversidad de frentes que debió afrontar el Colegio de Profesores en el nuevo período de transición democrática impidió lograr en lo inmediato un proceso real de democratización interna. La contribución de la cooperación noruega había logrado avanzar en estas materias. De hecho apoyó iniciativas que apuntaron a modificar estilos de trabajo propios del sindicato tradicional, pero sin que lograran mantenerse en el tiempo. Es lo que sucedió por ejemplo con el compromiso de la participación de mujeres dirigentes en las esferas de tomas de decisiones del gremio. Como se vio, el programa de formación de mujeres líderes, las había entrenado en aspectos gremiales y pedagógicos con éxito, de hecho, al término del primer gobierno democrático (1994), la composición femenina del Consejo Nacional del Colegio es de un tercio (10 hombres y 5 mujeres)⁶⁸⁷. Si bien esto era un avance evidente, se encontraba lejos de reflejar la composición de género real del gremio: de los 118.000 afiliados al Colegio de Profesores –y constituyéndose en el sindicato más grande dentro de la Central Única de Trabajadores (CUT) de Chile- un 70%

⁶⁸⁵ Graciela Batallán y Beate Linnerud, *Informe de la evaluación sobre la cooperación...*, 12.

⁶⁸⁶ Entrevista a Osvaldo Verdugo, en, Graciela Batallán y Beate Linnerud, *Informe de la evaluación sobre la cooperación...*, 14.

⁶⁸⁷ Cálculo realizado en base a las cifras entregadas por Graciela Batallán y Beate Linnerud, *Informe de la evaluación sobre la cooperación...*, 12-17.

son mujeres. Dicho liderazgo tampoco se vio reflejado en las dirigencias provinciales y regionales.

Otro tanto sucedió con el apoyo a las capacitaciones para los afiliados durante el período 1988 y 1993, las que consistieron en 5 Seminario Nacionales (con participación de 100 profesores en cada uno) y 53 seminarios provinciales (con participación de 40 profesores en cada uno). En total la capacitación cubrió un total de aproximadamente 2 mil 600 profesores. Se había utilizado la metodología de técnicas participativas y dinámicas grupales, en la forma de “talleres de aprendizaje” (entre ellos, los TED)⁶⁸⁸. Los contenidos de estas fueron de difusión y comprensión de la legislación, las políticas educacionales del gobierno, la nueva estructuración del sistema educativo, las propuestas y la reflexión pedagógica impulsada por el gremio. Por otro lado, las condiciones planteadas por la AGECH al momento de su disolución para pasar a formar parte del Colegio de Profesores, tales como incentivar los Consejos Provinciales y Comunales de Educación nunca fueron aplicadas⁶⁸⁹.

Es que durante el primer gobierno democrático (1990-1994), a diferencia del período anterior, los objetivos de la cooperación noruega se volcaron a asuntos mucho más concretos vinculados con lo que era prioritario para el gremio: ya no se trataba tanto de democratizar la organización por dentro, ni tampoco de fortalecer los aspectos pedagógicos, sino lograr “buenos productos” de las negociaciones colectivas con el Ministerio de Educación (Estatuto de la Profesión Docente), con los colegios particulares subvencionados (mejoras en las condiciones laborales) y con las municipalidades democratizadas⁶⁹⁰.

Uno de estos “productos” fue la de apoyar la negociación del Estatuto Docente. En 1990 fue enviado al Congreso un proyecto de Estatuto Docente en base a las propuestas magisteriales iniciadas por al AGECH en 1982, siendo aprobado en agosto de 1991 el Estatuto de Profesionales de la Educación. Según Núñez, asesor del Ministro de Educación a partir de ese mismo año, este Estatuto significaba “el más claro ejemplo de un modo

⁶⁸⁸ Los talleres implementados en estos seminarios son definidos como “grupos de trabajo donde se realizan intercambio de opiniones y experiencias, logrando un alto grado de participación”. Graciela Batallán y Beate Linnerud, *Informe de la evaluación sobre la cooperación...*, 17.

⁶⁸⁹ Graciela Batallán y Beate Linnerud, *Informe de la evaluación sobre la cooperación...*, 19.

⁶⁹⁰ Graciela Batallán y Beate Linnerud, *Informe de la evaluación sobre la cooperación...*, 13.

concertado de generar política de educación”⁶⁹¹. A juicio de representantes del Colegio de Profesores, en cambio significaba “un avance objetivo en relación a la situación que vivía el magisterio en la Dictadura, sin embargo, operaba en el marco grueso heredado” lo que implicó que el proceso de negociación y esfuerzos por concertar posiciones no obtuviera los frutos esperados. Por ejemplo, no se articuló una carrera docente profesional. Tampoco se logró un cuerpo legal que regulara el trabajo del conjunto de los docentes financiados por el Estado discriminando entre profesores que laboran en el ámbito público municipal (fijándoseles ciertos beneficios) y particular subvencionado (fijándosele solo un sueldo mínimo, estableciendo que el resto de sus condiciones laborales serían reguladas por el Código del Trabajo). Los senadores designados impidieron que los aspectos mutuamente consensuados entre el Ministerio de Educación y el Colegio de Profesores no se concretaran y finalmente, el Estatuto Docente sufrió modificaciones absolutamente contradictorias con lo prometido, agregando nuevas causales de despido, y por lo tanto, mayor inestabilidad laboral⁶⁹².

La nueva etapa del Colegio de Profesores se caracterizó más por un giro en las formas de relacionarse con el gobierno que con profundizar la democracia interna y ampliar el espectro de acción restringida al puro ámbito de los derechos laborales. Mientrastanto, el problema de la participación se acentuaba a medida que se iba consolidando el proyecto educacional de los gobiernos de la concertación. De un lado, las llamadas “leyes de amarre” condicionaron en muchos planos la nueva acción sindical. Tuvo que lidiar por ejemplo con el marco dejado por la aprobación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) aprobada un día antes del inicio del gobierno de Patricio Aylwin, que entre otras cosas, creó el Consejo Superior de Educación (CSE)⁶⁹³. De otro lado, ante los ojos atónitos

⁶⁹¹ Iván Núñez, “La experiencia del sindicalismo magisterial de concertación y conflicto en el sector educativo. La experiencia del sindicalismo docente en Chile”. Seminario Internacional, *Sindicalismo magisterial, concertación y reforma educativa en América Latina. Condiciones, obstáculos y consecuencias*, 19 de noviembre de 2001, San Pedro Sula, Honduras, 3.

⁶⁹² Jenny Assaél, Jorge Pavez, “La experiencia del sindicalismo magisterial de concertación y conflicto en el sector educativo. La experiencia del sindicalismo docente en Chile”, Seminario Internacional, *Sindicalismo magisterial, concertación y reforma educativa en América Latina. Condiciones, obstáculos y consecuencias*, 19 de noviembre de 2001, San Pedro Sula, Honduras, 4.

⁶⁹³ Organismo de carácter autónomo, supra-estatal, presidido por el Ministro de Educación, e integrado por un representante de las Fuerzas Armadas, un representante del mundo Eclesial, un representante de la Corte

y los brazos cruzados del gremio se había gestado la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación que encerraba aún más la capacidad de intervención del profesorado en la política educacional (ver introducción). El análisis de este último hito es aún controversial. Desde el Colegio de Profesores se denuncia que los responsables de las políticas educativas “consideran que el único espacio de participación de los docentes como profesionales es la escuela y el aula, en cambio, la definición y control de políticas le corresponde a los técnicos ministeriales y a los políticos”. Como una forma de superar esta errada forma de concebir la participación “se propone terminar con la tendencia a recoger la opinión solo a partir de encuestas o consultas, como fue lo que sucedió con la reforma curricular”⁶⁹⁴. Desde el Ministerio en tanto, se admite que la organización del proceso tuvo un carácter cupular, en donde no participó el “estado llano” del profesorado. Sin embargo, se destaca la responsabilidad del profesorado en tanto el espacio institucional ofrecido no fue “suficientemente aprovechado” por las organizaciones sociales. “El gremio docente mantuvo como prioridad de su agenda la reivindicación salarial, o a lo sumo, temas de organización institucional, gestión y financiamiento, por sobre la generación propia de propuestas educativas”⁶⁹⁵.

En suma, se había iniciado una transición política que respaldaba en parte las demandas de las organizaciones sociales sostenidas desde la Asamblea de la Civilidad en 1986 y el Acuerdo Social por el No en 1988, pero sin la participación de ellas. El gremio de profesores en tanto había optado por una activa presencia en el reclamo de su status profesional (el Estatuto Docente) y de sus condiciones laborales (el aumento de sus salarios). Pero la pasividad acumulada en estos años en torno a una propuesta de carácter pedagógico permitió que el terreno vacío fuera prontamente ocupado por los profesionales en el gobierno.

A pesar de ello, subsistía la memoria de aquellos grupos de profesores que “no fueron llamados a hacer la transición” y que continuaban sosteniendo que una real

Suprema, tres académicos nominados y tres representantes de la comunidad científica. Decide en última instancia sobre propuestas como las reformas a los marcos curriculares para la enseñanza básica y media.

⁶⁹⁴ Jenny Assaél, Jorge Pavez, “La experiencia del sindicalismo magisterial de concertación y conflicto en el sector educativo...”, 9-10.

⁶⁹⁵ Iván Núñez, “La experiencia del sindicalismo magisterial de concertación y conflicto en el sector educativo...”, 4.

democratización de la escuela y la sociedad pasaba por que el gremio de docentes asumiera protagonismo en la propuesta de un proyecto que apuntara a democratizar las relaciones pedagógicas al interior de la escuela.

d) Epílogo: el Movimiento Pedagógico 1997-2005

Sus inicios

La tendencia a enfatizar las demandas por los derechos laborales por parte del sindicato de profesores más importante del país sufrió un importante vuelco hacia mediados del segundo gobierno de la Concertación. En ello influyeron la falta de compromiso de las autoridades por generar espacios concretos de participación para los profesores en las decisiones vinculadas con los problemas pedagógicos la que se había expresado en toda magnitud en el carácter asumido por la reforma curricular iniciada con la constitución de la Comisión Nacional de Modernización de la Educación (o Comisión Brunner) (ver Introducción). Por otro lado, a siete años de haberse iniciado la transición democrática, no existían todavía indicios claros de que el proyecto educacional de los gobiernos de la Concertación variaría mayormente con respecto al modelo implementado a partir de 1981.

Para 1997, los profesores habían visto incrementar en forma notoria sus sueldos (aún cuando no se había alcanzado la meta esperada) y el acceso y la cobertura del sistema escolar, el gasto público en educación seguía en constante ascenso y el equipamiento escolar mejoraba notoriamente su calidad⁶⁹⁶. Sin duda había llegado el momento para un respiro después de la disputa por conseguir los derechos laborales más inmediatos. Dicho respiro condujo en forma natural a una reflexión más atenta sobre los contenidos del proyecto educacional en juego, más profunda sobre las relaciones sociales y pedagógicas al interior de los establecimientos y de más largo plazo sobre el tipo de personas que se estaba formando bajo el formato educacional vigente.

Un vuelco a esta actitud más pasiva y contemplativa característica del primer gobierno de la transición, ocurrió con la elección de Jorge Pavéz (ex dirigente de la Coordinadora Metropolitana de Educadores y ex presidente nacional de la AGECH) como

⁶⁹⁶ Ver datos en introducción.

presidente del Colegio de Profesores en 1997. La memoria de los profesores analizando y superando los problemas de su establecimiento en pequeños grupos (3.1); la memoria de un movimiento de profesores que se re-articuló a partir de pequeños encuentros culturales en algunas comunas de Santiago, Viña del Mar y Concepción (capítulo 3.3); la memoria de quienes sostuvieron la importancia de incorporar una propuesta de democratización de la escuela como parte de la lucha sindical magisterial (3.3 y 3.5); la memoria del protagonismo de las bases del profesorado en la resistencia dictatorial en un trabajo concertado socialmente con el resto de las organizaciones sociales (3.4); en suma, la memoria de tener en las manos los destinos del trabajo docente y de participar colectivamente en la gestación de una política educacional afloró a partir de la convocatoria al Primer Congreso Nacional de Educación en 1997.

La memoria de una propuesta de auto-perfeccionamiento docente, ensayada como política educacional durante 1972 y 1973, incubada entre 1981 y 1987, y llevada nuevamente a la práctica entre 1987 y 1993 permanecía fresca aún entre todos los que la conocieron y participaron. Después de entender que tanto para los más importantes dirigentes gremiales de la época de la transición como para los que asumieron la conducción de las políticas educacionales no era importante favorecer o priorizar una democracia participativa donde se pudieran desplegar una serie de propuestas pedagógicas que se habían construido, lo pedagógico había quedado “como un pedazo aislado”. Pero poco tiempo después este “pedazo” era vuelto a recoger por quienes eran los sobrevivientes de este movimiento de renovación pedagógica y que son las personas que hoy día están en el gremio y no en el gobierno.

Uno de los resultados más concretos y trascendentes que emergieron de la realización del Primer Congreso Nacional de Educación convocado por el Colegio de Profesores iniciado en abril de 1997 fue la gestación del Movimiento Pedagógico. El congreso se inició a partir de un proceso de discusión desde la realidad y cotidianeidad de las escuelas. Partió con un pequeño documento base que se fue enriqueciendo a través de un proceso de reflexión en los congresos comunales donde se elaboraron más de 300 documentos. Estos fueron sintetizados construyendo los 14 informes que se discutieron en los eventos regionales. Un nuevo esfuerzo de síntesis dio origen a lo que se conoció como

el Informe al Congreso Nacional. En él participaron, más de 80 mil profesoras y profesores, en conjunto con padres y apoderados, organizaciones sociales y políticas. Según lo precisa el propio Informe Final, tanto el Directorio Nacional como la Comisión Organizadora garantizaron que desde el origen y en todo su desarrollo, hubiese plena participación y expresión democrática tanto de los que tenían como aquellos que no tenían militancia partidaria⁶⁹⁷.

Jenny Assaél como Asesora del Colegio de Profesores y parte del Comité Técnico de la Comisión Redactora del Informe Final señala como un logro haber conseguido con el Ministerio un día para todos los profesores y un segundo día que “pusieron” los mismos profesores,

*El Documento del Congreso es bien débil, pero fue el primer informe crítico de la política educacional vigente. Y fue trabajado desde los dirigentes, los profes de las escuelas. Yo viví todo ese proceso, y vi como desde las escuelas se hacían síntesis. Había un documento base muy chiquitito, con preguntas... y desde ahí quedó la mirada crítica del Colegio de Profesores institucional al modelo, donde los temas centrales tenían que ver con el problema de la privatización de la educación, como volver a tener una educación pública, todo lo que fue la municipalización también, la necesidad de reevaluar la descentralización, el tema de las condiciones laborales, pero **también el tema de la profesión docente**. Hubo diagnóstico crítico y también principios de propuesta. Y entre éstas estuvo el tema de **poder desarrollar y fortalecer la profesión desde el gremio y poder desarrollar el Movimiento Pedagógico**⁶⁹⁸.*

Desde la mirada más analítica hasta la más espontánea, todas convergían en un mismo diagnóstico con respecto al proyecto educacional en curso: el actual sistema escolar promueve las desigualdades sociales, prepara a los alumnos para obtener un óptimo desempeño en la competitividad exigida para el modelo económico y apunta hacia el perfeccionamiento del mismo. Mientras, en lo propositivo se decidió impulsar un Movimiento Pedagógico desde el interior del Colegio de Profesores. Tal decisión tuvo relación con un entendimiento ahora colectivo que lo que el Colegio hacía en términos de

⁶⁹⁷ Colegio de Profesores de Chile A.G., *Primer Congreso Nacional de Educación. Informe Final*, (Santiago, 1997), 10.

⁶⁹⁸ Jenny Assaél, entrevista, 29 de noviembre de 2004 (Destacado es de la autora).

fortalecimiento del trabajo docente era restrictivo: competir como uno más en el mercado de los perfeccionamientos docente, lo que impedía realizar un aporte más crítico a la misma.

A partir de esta comprensión más global e integral de lo qué “debería ser” la profesión docente, surgió la necesidad de generar “un movimiento más de base, más lento” y se tomó como propuesta central el “ir armando, o más bien formando, profesores para que desarrollaran investigación de sus prácticas”. La elección de Jorge Pavéz permitía generar las condiciones propicias para concretizar esta nueva iniciativa. Los ex integrantes de la Coordinadora Oriente, de Espacio, los mismos que se formaron más tarde como coordinadores de los Talleres de Educación Democrática volvieron a reunirse así en lo que ahora sería el centro de operaciones del Movimiento Pedagógico: el Departamento de Educación y Perfeccionamiento del Colegio de Profesores⁶⁹⁹.

María Eugenia Contreras, ex integrante de Espacio, ex Coordinadora de Talleres de Educación Democrática y Asesora Pedagógica del Departamento de Educación y Perfeccionamiento entre 1999 y 2005 recuerda su incorporación al Movimiento Pedagógico:

En 1999 me llama la Jenny Assaél, y me dice mira: el Colegio de Profesores va a empezar a hacer esto (el Movimiento Pedagógico)¿te gustaría trabajar con nosotros? y yo saturada que estaba en el Liceo (ver 3.5.2), ya estaba cansada de cómo por ejemplo se iban instalando los Directores en las escuelas, de que yo decía “esto no resulta, no resulta, esto ya no se puede”, de que los profesores no querían más reforma, entonces dije “ya, estupendo”. Se me juntan las dos cosas en las que creo: el Colegio de Profesores como gremio, y los Talleres de Educadores. Y desde ahí, que estoy acá, en el Movimiento Pedagógico.

Isabel Guzmán, ex integrante de la Coordinadora oriente, de la AGECH y de Espacio y actualmente Asesora del Departamento de Educación y Perfeccionamiento del Colegio de Profesores a nivel nacional relata un proceso similar al de María Eugenia Contreras:

⁶⁹⁹ Hasta ahora Perfeccionamiento y Educación habían funcionado como dos departamentos distintos. Con la nueva orientación del Colegio, pasaron a fusionarse en el entendido de que la política de formación no podía ir por separado de quienes aportaban a la construcción de esta política a partir de su práctica.

Jorge Pavéz le fue dando más importancia a la línea educativa-pedagógica, pues el viene de la Coordinadora Centro. Se hace el Primer Congreso Nacional de Educación en 1997, y ahí se legitima lo educativo-pedagógico como parte central de la política del Colegio. En el segundo período en que es elegido Jorge, como acuerdo del Congreso ponen plata y esfuerzo en conformar el Movimiento Pedagógico. Y ahí contratan acá en el Departamento de Educación y Perfeccionamiento que es financiado por la Internacional de Educadores (IE), y nos contratan a puras personas que veníamos de los TED.

Funcionamiento⁷⁰⁰

Luego de conseguir un financiamiento con Sindicatos de Profesores extranjeros⁷⁰¹, se convocó en 1999 a los encargados de los 13 regionales del Colegio desde Arica a Punta Arenas. Hubo una primera Jornada de Capacitación que trató sobre “qué iba a entenderse por Movimiento Pedagógico” para desde ahí iniciar un Plan destinado a las regiones. El propósito era capacitar a equipos educativo-pedagógicos en todas las regiones del país, potenciando la participación de profesoras y profesores en grupos permanentes de trabajo cuya tarea central sería la investigación docente y la realización de actividades pedagógicas de difusión y formación para el magisterio de la región.

A través de seminarios nacionales de formación y planificación donde participan representantes de todas las regiones y de seminarios regionales, se realizaron diálogos abiertos en torno a problemáticas de políticas educativas conformando grupos permanentes de trabajo.

Estos grupos vivieron procesos de formación relacionados con el sentido del movimiento pedagógico, la profesión docente y la comprensión de la investigación docente como una herramienta para favorecer la reflexión, el cambio de la práctica docente y el levantamiento del pensamiento pedagógico crítico.

Los grupos conformados han realizado procesos de investigación docente y otras actividades de difusión, contando con el apoyo académico del equipo nacional de

⁷⁰⁰ La mayor parte de la información este apartado ha sido extraído del siguiente documento: Jenny Assael, Isabel Guzmán, “La escuela entre la historia y la innovación”, *Escuelas que hacen escuela: Historias de dieciséis experiencias*, (España: OEI, 2002), 257-285.

⁷⁰¹ Internacional de la Educación (IE), el Sindicato de Profesores de Suecia Lärarforbundet” y el Sindicato Nacional de Profesores de Educación Secundaria de Francia “SNES” y la British Columbia Teacher’s Federation, de Canadá.

Educación y Perfeccionamiento, constituido por docentes e investigadores capacitados en perfeccionamiento docente e investigación acción.

Las temáticas de investigación fueron seleccionadas en cada grupo, a partir de los intereses y dificultades experimentadas por los propios docentes en su práctica cotidiana. Una vez concluida la investigación realizada por cada grupo de trabajo, durante un período aproximado de ocho meses, se realiza un encuentro zonal, que reúne a grupos de diferentes regiones cercanas, con avances significativos en sus procesos de investigación, y con la finalidad de compartir los resultados de su trabajo, evaluar la experiencia y levantar propuestas tanto pedagógicas como de política educativa. Estos espacios permiten que los docentes investigadores reciban el aporte crítico de sus pares, potenciando así sus aprendizajes tanto en lo referente al proceso de investigación como al levantamiento de propuestas de cambio desde el gremio.

Isabel Guzmán relata el caso de un Grupo de Investigación del Liceo Comercial de Los Angeles⁷⁰²:

vieron el tema de la destrucción del inmobiliario escolar y trabajaron con los alumnos. Los alumnos terminaron incorporándose al Grupo. Finalmente los alumnos arreglaron el Colegio y además les tenían que construir una parte para la Jornada Escolar Completa, y también ellos participaron. Y ahí hay todo un tema con el cuidado del Colegio que surgió de cómo los alumnos se hacía cargo de la Escuela para ellos, y que salió de un grupo de investigación. Y los profes siguieron en esa...

Hasta el año 2004 se han constituido alrededor de 130 Grupos Permanentes. Se partió con núcleos muy chicos de profesores en todos los lugares del país que partieron haciendo pequeñas investigaciones, muy ligadas a la propia práctica y los problemas de cada escuela: por ejemplo, la Jornada Escolar Completa, las condiciones laborales, la desmotivación de los niños, etc.

A partir de la constatación de que en las escuelas no existen espacios para una participación real, el propósito del MP ha sido ir generando esos espacios de participación desde el interior del propio Gremio basados en el “juntarse”, “mirarse las caras”, “analizar

⁷⁰² Trabaja en el Movimiento Pedagógico a nivel nacional coordinando la 7^a y la 8^a regiones.

críticamente”, “hacer una reflexión, no solo crítica del sistema, sino también una auto-crítica”.

Lo que se rescata de la experiencia de los Talleres de Educadores a juicio de M. E. Contreras es,

hacer un análisis crítico de la propia práctica, para analizar crítica y reflexivamente qué es lo que estamos haciendo, qué tipo de persona estamos formando, qué tipo de ciudadano formamos desde nuestra propia práctica pedagógica, desde lo que hacemos desde nuestras escuelas, de cómo hacemos las clases, de cómo trabajamos la disciplina en el aula. Y eso a través de un análisis crítico, algo así como una introspección. Eso hacemos en los Talleres de Educadores, una metodología a través de buscar anécdotas de tu práctica, anécdotas que son conflictivas para uno, por eso lo tomamos desde la investigación-acción.

Los profesores y profesoras en el MP son formados también en la teoría de investigación docente. Tienen formación teórica desde la pedagogía crítica, y práctica desde la investigación docente basado en la investigación-acción. También son formados en “estilos de participación,” en “grupos auto-gestionados” con el objeto de aprender a formar luego, en otros lugares, otro colectivo de profesores que se gestione democráticamente. Todos estos elementos forman parte del ámbito de formación”.

Desde 1999 han pasado 3 a 4 mil profesores por Seminarios y 300 profesores han participado en Grupos de Investigación. A partir del año 2000 se hizo necesario formar “profesores líderes” con el objetivo de hacer una conexión más fluida entre el Colegio de Profesores y el profesorado de base. También por una necesidad de que al formar grupos en distintas regiones el trabajo se fue haciendo cada vez más extensivo, desde Arica a Punta Arenas, hasta que llegar a alrededor de 80 grupos. Con el objeto de que realizaran un trabajo más autónomo, y que el Departamento de Educación y Perfeccionamiento a nivel regional pudiera funcionar similarmente al Nacional (asesorar a los dirigentes, hacerse cargo de la biblioteca, etc.) se les dio formación para que pudieran continuar solos. Hasta la actualidad hay alrededor de 140 profesores formados en todo el país a través del Programa de Formación en Liderazgo Pedagógico.

Muchos Grupos de Investigación continúan estando bajo el alero del Departamento Nacional del Colegio, sin embargo, con la línea de Formación en Liderazgo Pedagógico, éste apoyo se ha ido descentralizando y realizándose en forma cada vez más autónoma en algunas regiones.

Uno de los impactos provocados por el MP dentro del Colegio es el cambio en los estilos de trabajo dentro del Sindicato. Tradicionalmente los Departamentos han sido dirigidos por “encargados”, sin embargo el Departamento de Educación y Perfeccionamiento ha pasado a ser conducido por un “equipo de trabajo”: los Líderes Pedagógicos. También sucede que hay personas de los Grupos de Investigación que sin haber recibido la formación de Liderazgo, trabajan con los Líderes Pedagógicos reuniéndose cada 15 días. Y si hay una actividad los ayudan. De esta manera, el Departamento de Educación y Perfeccionamiento trabaja en forma cada vez más colectiva.

Entre los coordinadores del MP existe consenso en señalar como un resultado de los Grupos de Investigación una resignificación del rol docente, es decir, cambios en relación a la seguridad personal, a la auto-valoración y al sentirse capaz de generar conocimiento.

Problemas y tareas pendientes

En primer lugar, existe *confusión respecto a iniciativas similares* a los Grupos de Investigación patrocinadas por el MP. Desde el Ministerio de Educación y a través del CPEIP se han implementado los Talleres Comunales que si bien son muy semejantes en lo formal, a juicio de los coordinadores del MP, son de naturaleza distinta.

Al leer tienen un parecido evidente con los Talleres de Educadores del 72/73, los Talleres de Educación Democrática de la década de 1980 y los Grupos de Investigación de fines de la década de 1990. Sin embargo, son absolutamente distintos en su espíritu y en sus objetivos.

El Programa de Talleres Comunales tiene como propósito instalar a nivel comunal, un sistema de formación continua de perfeccionamiento docente entre pares, que contribuya a fortalecer las prácticas de enseñanza, a través de la actualización de contenidos y

didáctica de los subsectores de aprendizaje del currículo, con el propósito que los alumnos logren aprendizajes de calidad. Se señala que en éstos:

se valora el saber y la experiencia de los profesores y profesoras, se privilegia el análisis de situaciones críticas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje y la reflexión pedagógica respecto del tratamiento de los contenidos de un subsector determinado. Se asume asimismo que tal reflexión y análisis permitirá a los docentes idear formas más pertinentes para abordar situaciones que encierran dificultad para el aprendizaje de alumnos y alumnas⁷⁰³.

En cada Taller Comunal los profesores y profesoras cuentan con el apoyo y la coordinación de un “profesor guía” que es un docente de la misma comuna, reconocido por sus pares por sus cualidades profesionales, que está adecuadamente preparado para cumplir esta función. El taller cuenta con un texto maestro de apoyo, que además de ofrecer elementos teóricos, favorece el análisis crítico de los problemas que suelen presentarse en el aula asociados a la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos curriculares.

Dado el formato planteado para estos talleres, no es casualidad que haya sido al propio Rodrigo Vera a quien se le solicitara su Asesoría para los Talleres Comunales. A juicio de Vera,

Lo mismo sucede con los Grupos de Trabajo Pedagógico (GTP) también creados desde el Ministerio de Educación. La característica de este estilo de talleres con profesores creados bajo el formato del Ministerio es la de intervenir con “qué es lo que tienen que saber”. Desde el Ministerio se lo concibe (al profesores) más como un técnico que como un profesional. La política educacional no asume esto de que el docente es un profesional reflexivo sobre su práctica y el es el encargado de adecuarla a la diversidad de circunstancias para lograr mejores aprendizajes y mejores resultados. Eso no está integrado en la Reforma... Es decir, no hay una concepción del profesores como sujeto de cambio⁷⁰⁴

Si bien son dos formatos parecidos de trabajo, mientras los Grupos de Investigación (basados en la experiencia de los Talleres de Educadores de 1972-73 y los Talleres de

⁷⁰³ http://www.cpeip.cl/index_sub.php?id_contenido=1003&id_seccion=1185&id_portal=200.

⁷⁰⁴ Rodrigo Vera, entrevista, 15 de junio de 2005.

Educación Democrática de la década de 1980) apuntan a desarrollar la reflexividad de los educadores, los Talleres Comunales están orientados básicamente a la lecto-escritura y a la matemática, sin tomar en cuenta la reflexividad.

Un segundo problema, es aquel relacionado con la *descapitalización* de los aprendizajes obtenidos a partir del trabajo en los Grupos de Investigación. Si bien es cierto que entre muchos de los profesores que pertenecen a estos Grupos se han producido cambios en relación a la resignificación del trabajo docente, tales cambios no siempre son capitalizados por el MP. Muchos profesores han tendido a usufructuar en forma personal de estos aprendizajes buscando nuevos horizontes laborales que le permitan aumentar sus ingresos. Por ejemplo, hay muchos que después de pasar por los Talleres de Formación de Liderazgo Pedagógico o Educación Pública postulan para ser Jefes de Unidad Técnico-Pedagógica (UTP). Otros, se han ido a trabajar como Profesores Guías a los Talleres Comunales del Ministerio de Educación. Es decir, terminan participando en programas del gobierno dentro de sus escuelas. Esta des-socialización de los cambios ha conllevado a un desaprovechamiento del esfuerzo invertido por el MP y a realizar una auto-crítica en relación al carácter político de la propuesta.

Un tercer problema tiene relación con el peligro de la *rutinización de los cambios*. Los cambios en educación son complejos, de lento andar y de largo plazo. Especialmente aquellos que se vinculan a un cambio cultural dentro de la escuela. En este sentido existe preocupación por que sea la Asamblea Nacional la que mandate al MP y no al revés. Y es por esto mismo que no se ha contemplado como objetivo dejar trabajando solos a los Grupos de Investigación. “La idea no es meter “el bichito” y que sigan andando solos, sino tener un seguimiento, y seguir metiendo bichitos”. Las decisiones políticas que le atañen al MP no nacen de los Grupos de Investigación, sino de la Asamblea Nacional. Es desde aquí que se toma una decisión política de acá. El MP se plantea en este sentido como una estructura, la que debe respetarse a través de seguir los canales formales de la estructura. De lo contrario, a juicio de los Coordinadores del Movimiento, el trabajo del MP se comenzaría a dispersar. Es la Asamblea Nacional la que decide la línea política hoy día. Y la línea política incorpora ‘lo pedagógico’, como por ejemplo, el Congreso Curricular.

Por último, existe una tensión dentro del mismo Colegio de Profesores con respecto a distintos modos de entender el trabajo gremial. Paradójicamente se han desarrollado más tensiones entre el MP y los dirigentes del mismo Colegio, que entre el MP y el Ministerio de Educación.

Con este último, la relación ha sido de progresivo respeto y diálogo fluido. Por ejemplo, para realizar actividades tales como Inauguraciones de Seminarios Regionales o Nacionales, o bien, eventos para compartir los resultados de los Grupos de Investigación en una determinada localidad, por lo general se requieren dos días. Entonces, se le pide al Ministerio la autorización para realizarlo un día viernes. Los profesores a cambio, dan el día sábado. Muchas veces también va gente del Ministerio a los eventos organizados por el MP.

En cambio, desde los dirigentes que manejan un estilo tradicional de trabajo basado en relaciones verticales dentro del Colegio tiende a existir desconfianza en la competencia de los nuevos dirigentes formados al alero del MP, tales como los Líderes Pedagógicos que poseen un estilo de trabajo mucho más transversal. También desde quienes trabajan en los Grupos de Investigación existen muchas veces reticencia hacia las decisiones que toman los dirigentes del Colegio en el aspecto más gremial reivindicativo frente a una determinada política del Ministerio.

Estas tensiones, sin embargo, no corresponden necesariamente a una tensión intergeneracional en la que los más viejos se encontrarían en tensión con los más jóvenes. Por el contrario, en el MP, al menos en un principio, han tendido a participar más profesores viejos que jóvenes. Esto porque son “los viejos” los que tienen más cultura de organizarse, de ocupar su tiempo en cosas que no dan dinero. Los más jóvenes tienen, a juicio de la Coordinadora Nacional del MP, “otra estructura mental”. Son éstos, principalmente, quienes aprovecharían la formación del MP para su auto-formación profesional.

3.6 Conclusiones del capítulo

a) Balance histórico

Los primeros Talleres de Educadores, implementados en el contexto de la política de democratización de la enseñanza del gobierno de la Unidad Popular (1972-1973), sentaron un precedente único en la historia de las políticas de perfeccionamiento docente en Chile: de un lado, rompieron con el tradicional verticalismo que las caracterizaba, y de otro, adquirieron el ‘status’ de Ley. Ello dio cuenta de una estrecha vinculación y compromiso, entre profesorado y política educacional, con alcances similares al visto durante el breve ensayo de Reforma realizado por el movimiento de maestros primarios, derrotada en agosto de 1928 (ver capítulo 1).

Esta “fraternidad” alcanzada entre el movimiento social (el profesorado) y el Estado se logró debido a una voluntad real de impulsar una transformación democrática no solo desde los profesores, sino también desde el Estado. En efecto, la promoción de la iniciativa de los Talleres de Educadores no estuvo en manos de la principal organización sindical docente (el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación, SUTE), tal como ocurrió en 1928. Tampoco fue obra de grupos de profesores activos, independientes al Sindicato. Por el contrario, la iniciativa apareció desde un espacio institucional: el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP) dependiente del Ministerio de Educación. Desde ahí, la política global de democratización implementada por el gobierno de la Unidad Popular permitió que se conjugaran una serie de factores que permitieron legislar en favor de la renovación pedagógica, resguardando y favoreciendo condiciones óptimas para el desarrollo de un auto-perfeccionamiento docente. Los profesores fueron incorporados, de esta manera, muy tempranamente a las diferentes etapas de gestación y decisión de la política de los Talleres de Educadores.

Junto a la implementación de esta iniciativa, no solo se cuestionaron las rutinarias prácticas de perfeccionamiento a las que habían estado acostumbrados los docentes durante décadas de Estado Docente. También se inauguraba un nuevo concepto de mejoramiento

de la calidad de la enseñanza basado en la integración de todos los niveles educacionales bajo el gran proyecto de Escuela Única. Este proyecto favorecería una industrialización nacional junto a la potenciación de las aptitudes particulares de cada uno de los niños y jóvenes, así como la participación directa de la comunidad educativa en su gestión y desarrollo. El proceso, como se sabe, fue bruscamente interrumpido con el Golpe de Estado de 1973.

La Coordinadora Metropolitana de Educadores fue la encargada de impulsar la recomposición del movimiento magisterial entre 1977 y 1981. Al cabo de unos años de inusitada represión en el sistema escolar público, el profesorado opositor al gobierno autoritario inició un proceso de recomposición de lazos de confianza al amparo de la Iglesia y de actividades artístico-culturales. Progresivamente fueron estudiando y discutiendo la re-estructuración escolar impuesta por la Junta Militar, con otras coordinadoras de profesores similares en regiones. El objetivo era el de concretizar una plataforma de reclamos y demandas que hicieran frente a la nueva política educacional. Ello los condujo a una sobrevaloración de la defensa de los derechos laborales más urgentes por sobre la elaboración de una postura concreta vinculada a los problemas pedagógicos que conllevaba la misma re-estructuración. Un sector pequeño disidente a esta postura, junto a otros grupos de profesores que orbitaron por fuera de los dos grandes conglomerados docentes, retomaron las ideas de la Renovación Pedagógica impulsada por los antiguos Talleres de Educadores de la Unidad Popular.

La fase de madurez alcanzada por la Coordinadora de Profesores -gracias al nivel de convergencia de corrientes políticas críticas a la Dictadura en su interior- provocó el nacimiento de la Asociación Gremial de Educadores de Chile (AGECH) como una organización docente reconocida jurídicamente pero opositora al gobierno de la Junta Militar hasta 1985.

Continuando con la orientación de la ex-Coordinadora, se abocó a defender sus derechos laborales bajo la forma de la negociación y la protesta pública, lo que conllevó que se desatara sobre ella la represión más descarnada. En este contexto, el desarrollo de un plan de acción sindical relativo a la implementación de Talleres de Educadores, o, a la calidad de su participación en un futuro nuevo gobierno democrático, quedó relegado a un

segundo plano. A pesar de no comprometerse de lleno con la renovación pedagógica, la AGECH coqueteó siempre con ella. Por ejemplo, implementó pequeñas y desarticuladas iniciativas financiadas gracias a la cooperación extranjera. La AGECH estaba conformada por militantes de los partidos de izquierda tradicionales (entre ellos el Partido Comunista y el Partido Socialista-Almeyda). A pesar de ello, logró persistir un discurso político fundado más en la autonomía y en la potenciación de los profesores como movimiento social, que en la obediencia a los dictámenes de las orgánicas políticas involucradas en la AGECH.

Grupos de profesores disidentes de la política central de la Coordinadora y después de la AGECH, (DECAL oriente, por ejemplo), así como algunos profesionales de la educación vinculados a Organismos No Gubernamentales (p. ej. Talleres de Educadores del PIIE, el Grupo Espacio y *El Pizarrón*) se inclinaron hacia el desarrollo de un trabajo centrado en la renovación pedagógica y la problematización de las relaciones y prácticas pedagógicas intra-escuela, sin desligarlos del contexto político autoritario. Sus actividades se centraron en trabajar una respuesta a la Dictadura Militar sobre la base de una concepción más amplia y compleja del autoritarismo. Realizaron actividades orientadas a problematizar los modos en que el profesorado reproducía el autoritarismo en sus prácticas pedagógicas, así como en las relaciones que establecía con el resto de la comunidad educativa: administrativos, familias y estudiantes.

La producción escrita surgida de estos espacios, llamó a estos grupos de profesores “Grupos” o “Movimientos de Renovación Pedagógica”. La coordinación entre ellos fue más bien espontánea y fragmentada, y fueron bastante respaldados por la cooperación de sindicatos de profesores extranjeros (tanto así que cabe preguntarse qué hubiera pasado con estos grupos si no hubiese habido financiamiento externo). La mayoría de ellos sin embargo dejó esta línea de trabajo al iniciarse el primer gobierno de transición democrática.

El Colegio de Profesores, por su parte, fue creado por Decreto en 1974 como organización de profesores que se encargaría de legitimar la re-estructuración del sistema educacional durante la Dictadura Militar. Solo en 1985 llamó a elecciones democráticas. Con ello fue renovada su planta directiva, entrando a participar profesores militantes de partidos políticos de oposición de corriente más moderada que los que estaban en la

AGECH. Solo en 1987 se resolvió la fusión de las dos principales organizaciones gremiales de profesores opositoras, y la disolución de la AGECH.

Con un carácter marcadamente político-partidista, el Colegio se abocó a proponer una plataforma de demandas bajo la que deberían restaurarse sus derechos laborales extirpados a partir de 1973. Junto con ello, se convirtió en uno de los principales artífices de la Concertación Social para emprender la transición democrática vía pacífica. Mucho menos autónoma de las orgánicas políticas que la vieja AGECH, el Colegio de Profesores se comprometió a trabajar de lleno por una transición democrática conducida por la Concertación de Partidos por la Democracia, restándose él mismo de un mayor protagonismo en la gestación de la nueva política educacional en democracia.

Por otro lado, siguiendo las tendencias de lo que habían sido las organizaciones del profesorado de oposición, salvo contadas excepciones, también prestó más atención al aspecto laboral por sobre el pedagógico, lo que contribuyó aún más a su posterior ausencia en las decisiones respecto de la nueva política educacional. Solo durante los primeros años de transición democrática, impulsó Escuelas de Verano sobre la base de los Talleres de Educación Democrática, participando en ellos los mismos que habían pertenecido a los Grupos de Renovación Pedagógica en la década de 1980. Gracias a la cooperación extranjera ellos pudieron solventarse solo hasta 1993, sucumbiendo ante la oferta de cursos de perfeccionamiento desde instituciones públicas y privadas, modalidad amparada en la legislación impuesta por la Dictadura.

La decepción, frustración y desencanto producto del carácter asumido por la transición política luego de unos años de espera e incertidumbre, permitió un nuevo impulso para la Renovación Pedagógica a partir de 1997. Con la elección de un dirigente de larga trayectoria sindical y política, opositor a la Dictadura (ex dirigente de la Coordinadora Metropolitana de Educadores, ex Presidente de la AGECH más tarde y finalmente vice-presidente del mismo Colegio recién democratizado y con especial sensibilidad frente a los problemas vinculados a lo pedagógico como máxima autoridad del Colegio de Profesores), se generó la posibilidad de impulsar un movimiento que trabajara en la línea de los Talleres de Profesores pero esta vez desde el interior del mismo Sindicato. A partir del mandato del Primer Congreso Nacional de Educación realizado en 1997 y

convocado por el Colegio de Profesores, se dio inicio así al Movimiento Pedagógico que en grueso rescata el espíritu, la práctica y la historia de los Talleres de Educadores de la década de 1970.

b) Balance global

Las preguntas formuladas al inicio de este capítulo tuvieron relación con indagar en los motivos de la ausencia de participación del profesorado en la construcción de la nueva política educativa del período de la transición democrática. El objetivo en tanto, tuvo relación con problematizar y profundizar una verdad instalada en el discurso de la transición: la carencia de propuestas del profesorado.

A partir de lo investigado, estudiado y expuesto, las causas de esta ausencia parecieran agruparse en dos ámbitos.

El primero, resulta de un desencuentro entre la concepción de trabajo docente promovida por los Grupos de Renovación Pedagógica estudiados y la de quienes decidieron, condujeron e implementaron la nueva política educacional durante la transición democrática. Concepciones diferentes acerca de las capacidades docentes, es decir, si son o no capaces: a) de auto-gestionar y resolver los problemas relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje, b) de poner en cuestión su propia actividad pedagógica y su posición como educador en el aula, así como las relaciones que mantiene con el resto de la comunidad escolar, y, por último, c) de desarrollar una auto-formación colectiva y de asumir una postura activa y creativa en relación a su rol profesional. En suma, existe un *desencuentro entre una concepción de educador como sujeto creador y una concepción de docente como objeto de políticas*.

El segundo ámbito, guarda relación también con un desencuentro, pero esta vez situado al interior mismo de las organizaciones docentes tradicionales: a aquél que se genera entre dos estilos de trabajo al interior de la misma organización o sindicato docente: entre uno que concibe ‘lo sindical’ únicamente en tanto entidad que negocia, reclama o reivindica sus derechos laborales y otra que concibe ‘lo sindical’ como un trabajo más

amplio, más complejo y de más de largo plazo incorporando la elaboración de una práctica y pensamiento pedagógico propio como línea de acción. Mientras el primero tiene un estilo de trabajo tendiente a priorizar relaciones verticales (puesto que el objetivo es ganar o reformar una ley que está afectando sus derechos laborales), el segundo, tiende a concebir al sindicato más como un Movimiento Pedagógico en el que es involucrada la comunidad educativa, es decir, no solo docentes, sino familias y estudiantes. Este último intenciona su trabajo al interior del sindicato para producir innovación en las prácticas pedagógicas a partir de una reflexión impulsada desde un colectivo de profesores. A diferencia del anterior, además, el trabajo aquí requiere realizarse a través de un “equipo de trabajo” en el que se promueven relaciones más horizontales puesto que los objetivos son menos inmediatos y requieren de un trabajo sistemático de comunicación entre pares.

La explicación a la ausencia de participación docente en la construcción de la política educacional se complejiza y trasciende así los ámbitos explicativos restringidos al carácter del sistema político o de la capacidad creativa del magisterio. Aún cuando es cierto que en los espacios de elaboración de la política pública todavía predominan criterios autoritarios, centralistas y elitistas, y que las grandes organizaciones del profesorado tendieron a fortalecer un trabajo destinado a defender sus derechos laborales por sobre la elaboración de propuestas pedagógicas, los hallazgos de la investigación permiten profundizar la reflexión hacia otro aspecto del problema: ¿cómo es concebida la naturaleza del trabajo docente desde la política pública, desde los grandes sindicatos docentes y desde los movimientos de renovación pedagógica?

(II)

Un primer dilema se presenta en relación a quiénes son los que deciden acerca de la naturaleza del trabajo docente, y en último término, quiénes deciden la política educativa. Iván Núñez constata que ante las insuficiencias de los sistemas oficiales de perfeccionamiento, o como reacción a su orientación o contenidos, no es extraño que algunas organizaciones magisteriales asuman en sus propias manos las tareas de recalificación de sus militantes. Ante este hecho aparece la disyuntiva para las organizaciones magisteriales: a) considerar el perfeccionamiento como una responsabilidad

del Estado frente al cual el gremio sólo ejerce crítica y/o demandas; b) considerarlo como una responsabilidad transitoria y supletoria; o c) asumirlo como una función permanente de la organización magisterial, a partir de fundamentos de responsabilidad profesional⁷⁰⁵.

Núñez sugiere que el hecho de que rara vez un conflicto magisterial haya tenido como causa una demanda propiamente educacional o el apoyo de alguna iniciativa de reforma o innovación, ello solo confirma que la disputa por la democratización de la escuela no va necesariamente por la confrontación del magisterio frente al Estado, sino más bien a través de la construcción de un poder propio. Sin embargo, Núñez concibe este “poder propio” en el ámbito restrictivo de la organización docente y/o la localidad del establecimiento, sin plantearse la posibilidad del paso hacia su constitución en política pública o su interrelación con el resto de la sociedad civil. En este sentido es tajante en señalar que *la construcción, implantación y aplicación de políticas públicas hacia la educación es, en última instancia, responsabilidad de los Estados*. De ellos, más que de las organizaciones de docentes y de la sociedad civil, depende el sentido, contenido y eficacia de las políticas. Es decir, la auto-formación del profesorado a nivel local y las políticas de perfeccionamiento desde la política pública, son dos ámbitos que tienen responsabilidades y objetivos separados⁷⁰⁶.

Rodrigo Vera en cambio, sostiene que los Talleres de Educadores no deberían limitarse a demandar del Estado “condiciones apropiadas” para su implementación. Por el contrario, el gremio de profesores puede moverse entre dos líneas de acción: la demanda estatal, pero también las prácticas docentes de sus afiliados. Es decir: de un lado, debería reivindicar su presencia en el Estado para incidir en la formulación, implementación, control y evaluación de las políticas educacionales, de modo de ir tornando más democrática, justa y eficiente la conducción y administración del sistema escolar. De otro lado, debería incidir directamente a través de sus afiliados en la democratización de las prácticas pedagógicas institucionalizadas en el sistema escolar. Lo ideal es que ambas opciones se complementen para que el gremio lleve adelante un “proyecto educacional”

⁷⁰⁵ Iván Núñez, *Las organizaciones de los docentes en las políticas y problemas de la educación. Estado del Arte, UNESCO/REDUC, (Santiago, 1990)*, 64-65. Ver también, Rodrigo Vera, “El perfeccionamiento docente...”, 38-39.

⁷⁰⁶ Iván Núñez, *Las organizaciones de los docentes...*, 51 y 56.

para ponerlo, en tanto que organización de profesionales de la educación, a disposición de su país⁷⁰⁷.

(III)

A partir del anterior, se desprende un segundo dilema y es de la relación que deciden establecer los grandes y tradicionales sindicatos magisteriales con los grupos o movimientos de renovación pedagógica. Estos últimos han sido definidos por la literatura producida sobretodo desde las Organizaciones No Gubernamentales ligadas a temas educativos, como procesos de innovación pedagógica llevados a cabo por los actores de la comunidad educativa, especialmente los docentes. Según han sido caracterizados, ellos aparecen cuando se asume conciente y colectivamente que la naturaleza del Estado (por tener funciones de control, por sus compromisos políticos, por no representar siempre los intereses culturales de quienes acuden a las aulas) impide generar condiciones propicias para impulsar cambios significativos que involucren una mayor democratización de las relaciones pedagógicas dentro de la escuela⁷⁰⁸.

Como se ha visto, los Grupos o Movimientos de Renovación Pedagógica tienden a trabajar al margen del trabajo tradicionalmente considerado como sindical o político docente. Salvo contadas excepciones, las organizaciones sindicales han decidido poner al centro de su plataforma de acción actividades orientadas hacia la elaboración de propuestas pedagógicas democratizadoras, optando por descansar en las opciones elaboradas desde el ámbito académico universitario o de las políticas públicas. Según Iván Núñez, el dilema de los sindicatos docentes frente a los MRP es decidir entre “ignorarlos, apoyarlos desde fuera respetando su autonomía, o promoverlos al interior de la propia organización”⁷⁰⁹.

En el caso que se ha estudiado aquí, la tendencia seguida por las grandes asociaciones docentes fue la actividad reivindicacionista y reactiva. Aunque la AGECH demostró permanentemente su interés por desarrollar un movimiento pedagógico que fuera

⁷⁰⁷ Rodrigo Vera, “El perfeccionamiento docente...”, 38-39.

⁷⁰⁸ Jenny Assáel y otros, “Calidad de la educación, innovación y movimiento pedagógico”, Jenny Assáel, Isabel Guzmán (Comp.), *Trabajo pedagógico en las organizaciones magisteriales*, (Santiago: PIIE, 1994), 58.

⁷⁰⁹ Iván Núñez, *Las organizaciones de los docentes...*, 65.

más allá del ámbito restrictivo de la educación formal y los profesores del sistema escolar pública, la contingencia provocó que su opción fuera otra. La preocupación por la democratización de las relaciones al interior de la escuela, así como con el resto de la comunidad fue desplazada por la protesta política y la crítica a la reforma educativa autoritaria. El proceso de transición democrática iniciado con el Acuerdo (político) Nacional en 1985 y con la Asamblea (social) de la Civilidad en 1986 ofreció una oportunidad para que la AGECh realizara un giro en su política programática y reafirmara sus características de movimiento social. Apoyada por la cooperación extranjera tuvo la posibilidad de haber generado los espacios de reflexión y debate en torno a la democratización de la enseñanza, así como convertirse en un agente propositivo de políticas educacionales así como de políticas de trabajo y perfeccionamiento docente.

El rumbo tomado por la AGECh fue, sin embargo, en dirección opuesta. Su experiencia acumulada, así como su capacidad de movilización social, fue subsumida por la organización docente creada jurídicamente por la Junta Militar y luego “democratizada” por las elites de los partidos políticos que comandaban los destinos de la transición democrática (Partido Socialista y Partido Demócrata Cristiano). Procesos similares fueron experimentados por numerosas organizaciones sociales, tal fue el caso del Congreso Unitario de Pobladores o el Movimiento de Educación Popular (ver capítulo 4). Tal como lo concluye Philip Oxhorn, la naturaleza elitista de la transición requirió que las demandas de todos los segmentos de la sociedad chilena se moderaran y su participación política quedara en manos de las elites políticas dentro de los límites dados por el proceso electoral⁷¹⁰.

A pesar de ello, hacia fines del segundo gobierno de la Concertación, y a casi una década de iniciado el proceso de transición, el compás de espera del Colegio de Profesores ha sufrido una interrupción, organizando un Movimiento Pedagógico en el seno de su organización.

Según una estudiosa del sindicalismo magisterial en México, la tendencia de los docentes organizados en sindicatos se ha inclinado a situar el conflicto educacional no ya

⁷¹⁰ Philip Oxhorn, Where Did All the Protester Go? Popular mobilisation and the Transition to Democracy in Chile, *Latin American Perspectives* 82, (1994), 59 y sgtes.

en el perfeccionamiento de las leyes laborales que les afectan, sino en las escuelas, la calle y la comunidad, pues se ha comprendido que es en estos espacios, y solo desde ahí, desde donde puede ensayar, gestar, y por lo tanto, construir una democracia más avanzada. El problema es, según la autora, la presencia hegemónica, tanto en el Sindicato como en la Política Pública, de una determinada visión de la democracia que no contempla ni la historia, ni la experiencia, ni el saber construido-acumulado, es decir, el protagonismo de los sujetos en las transformaciones escolares.

A partir del estudio cualitativo realizado por la antropóloga, se evidencian nuevas tendencias entre los activistas del movimiento magisterial. Ya no estarían tan convencidos en la aportación de las viejas categorías elaboradas en función del objetivo de apoderarse de instituciones del Estado, pero si estarían dispuestos a asumir un nuevo objeto de lucha: “el trabajo (docente) como campo político y como parte inherente a la naturaleza humana” o lo que Henry Giroux ha definido como las “esferas públicas democráticas”. Este giro implica un trascendental cambio en el status que ocupa la escuela en las transformaciones políticas, sociales y pedagógicas. Es decir, como dice Susan Street “se está abandonando la idea de la escuela solamente como un centro de trabajo, para re-imaginarla en función de proceso socioculturales más amplios que a su vez se replantean al concebir a los padres de familia como productores/ciudadanos de su vida en comunidad”⁷¹¹. Esta reconcepción parte de una idea de un sujeto democrático cuya autonomía depende de alianzas y vínculos con otros actores políticos que comparten la necesidad de crear la democracia en el aquí y el ahora, y no de alguna autonomía delegada por las instituciones educativas⁷¹².

La propuesta de los Talleres de Educadores de 1972-73, los Talleres de Educadores de 1978 a 1983, los Talleres de Educación Democrática y las Escuelas de Verano de 1987 a 1993 y los Grupos de Investigación del Movimiento Pedagógico apuntaron y apuntan en esta misma dirección: que los docentes sean quienes detecten el problema, el que, por lo general, es ubicado en la escuela, la calle y/o el hogar.

(IV)

⁷¹¹ Susan Street, Trabajo docente y poder de base..., 200.

⁷¹² Ibidem, 201.

Un tercer dilema que detectamos a partir de nuestro trabajo surge de la siguiente pregunta: ¿desde dónde producir la renovación pedagógica? ¿desde la escuela? ¿desde la política pública? ¿desde los sindicatos? En torno a estas posibilidades existe un gran debate entre profesores, investigadores y profesionales de la educación.

Entre las diferentes posturas, existe una que sostiene que las innovaciones que se pretenden realizar e impulsar desde la escuela, para perdurar deben encontrar eco en la gestión a nivel institucional, central, estatal, pues sino éstas están condenadas a morir. Para María Rosa Almandoz, la innovación (escolar) sólo es posible si también se transforman determinados factores del nivel institucional. De esta manera, para lograr la instalación y la sustentabilidad en el tiempo de innovaciones en la gestión escolar es indispensable identificar las interacciones entre, al menos, tres niveles: la política educativa nacional y sus programas de reforma; el espacio institucional de las escuelas; y un nivel intermedio entre los dos anteriores, que articule las relaciones entre cada escuela y la política educativa global⁷¹³.

Una postura distinta es la que sostiene que los cambios deben partir desde las relaciones intersubjetivas al interior de la escuela, pues solo desde ahí puede emerger un proyecto político pedagógico. En efecto, Bianco Zalmora García, a partir de la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas (fundamentada en el lenguaje y en la competencia argumentativa de los sujetos), concibe a la escuela como un “espacio comunicacional”, en donde se trata de movilizar las libertades comunicativas teniendo por condición de realidad la autonomía de ésta en relación al sistema educacional⁷¹⁴.

También, y por último, está la propuesta de Vera citada más arriba, acerca de que ella debe pelearse en un “doble frente”, desde afuera y desde dentro.

De acuerdo a los testimonios de los profesores entrevistados, uno de los principales factores de desencantamiento y frustración con respecto a la reforma educativa de la década de 1990 tuvo relación con la cantidad de cambios institucionales queriendo re-estructurar la

⁷¹³ María Rosa Almandoz, “La gestión escolar como escenario de proyectos de innovación”, *Escuelas que hacen escuela: Historias de dieciséis experiencias*, (España: OEI, 2002), 270-271.

⁷¹⁴ Bianco Zalmora García, “Projeto político-pedagógico, autonomia e gestão democrática da escola: uma perspectiva habermasiana”, Carlos Alberto Torres (comp.) *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*, (Buenos Aires: CLACSO, 2001), 269.

vida cotidiana de los establecimientos educacionales sin haber sido previamente ser consultados.

Claramente la tendencia es a volver a redimensionar el problema del trabajo y formación docente como una responsabilidad del sujeto docente y, por lo tanto, de las nuevas organizaciones docentes renunciando a las restricciones de los paradigmas ofrecidos por los programas de las Asistencias Técnicas y re-descubriendo la riqueza de una propuesta histórica auto-gestionada por los docentes. La historia del movimiento docente provee de nutridos ejemplos que van en esa dirección.

El actual Movimiento Pedagógico recoge la experiencia de los Talleres de Educadores de la primera mitad de la década de 1970 y los Talleres de Educación Democrática de la década de 1980, y por qué no decirlo, de la antigua Asociación General de Profesores de la década de 1920. Sin embargo, persisten encerrados todavía en una propuesta más de carácter técnico que social, cultural y política. En suma, la politización de la disputa por la redemocratización de las relaciones pedagógicas en el espacio escolar quedó en suspenso.

Los Grupos de Renovación Pedagógica no encauzaron su trabajo hacia el resto de redes sociales y el movimiento de concertación social fue subsumido por el de la concertación política, quedando postergado la constitución de un amplio movimiento pedagógico que involucrara al resto de la sociedad civil. Dependerá de las decisiones que tomarán las nuevas generaciones de docentes el rumbo que tome el Movimiento Pedagógico impulsado desde el Colegio de Profesores. Este deberá optar por una línea continuista del sindicato tradicional dominado por los restrictivos intereses vinculados a la reforma del sistema político, o bien, hacia la constitución de un movimiento que nuevamente sea capaz de elaborar una política educacional.

Capítulo 4

El movimiento de educación popular: trayectoria histórica, transición democrática y crisis. (1983-1994)

4.0 Antecedentes

“Así es, quien sabe baila, quien no sabe, estudia” le dijo un viejo bailarín en su terno de Fiesta de San Benito a un investigador muy serio con grabadora⁷¹⁵. ¿Quién es el que sabe? ¿el de la grabadora en su tenida de explorador? ¿el bailarín en su tenida de salida? ¿Quién sabe más?, o más bien ¿para qué sabe el que sabe?

Preguntas similares se formuló Joseph Jacotot a partir de una “aventura intelectual” iniciada al ser acogido como profesor de medio tiempo en la Universidad de Lovaina luego de su exilio provocado por el regreso de los Borbones en 1818. Los alumnos lo apreciaban pero no sabían hablar francés. Jacotot no sabía holandés. Como una forma de salir del paso, buscó un punto de encuentro. Se publicaba el *Telémaco* en su versión bilingüe, y les pidió que aprendieran el texto francés ayudándose de la traducción. Jacotot se esperaba el peor de los resultados, sin embargo los alumnos habían comprendido y eran capaces de explicar el *Telémaco* en francés. No había dado ninguna explicación sobre los primeros elementos de la lengua. No les había explicado ni la ortografía ni las conjugaciones. Ellos solos buscaron las palabras francesas que correspondían a las palabras que conocían. Ellos solo aprendieron cómo combinarlas para hacer oraciones francesas. Este hecho provocó en el maestro el inicio de una profunda reflexión acerca de la naturaleza de la enseñanza y del saber, y por sobretodo, del rol del profesor en el aprendizaje. Esta experiencia lo llevó a escribir sus *Lecciones sobre la emancipación intelectual* en las que entre otras cosas el

⁷¹⁵ Carlos Rodrigues Brandao, Lectura hecha en el Simposium sobre Concepciones Teóricas de la Educación Popular, Primera Conferencia Brasileira de Educación en la PUC/SP, 1° de abril de 1980, en, ECO, *Educación popular y cultura popular*, v.2, (Santiago: ECO, 1984), 28.

profesor Jacotot concluía que “la pedagogía liberadora es aquella por la que se enseña que no hay nada que enseñar”⁷¹⁶.

La cuestión del saber y el *para qué* del saber ha sido uno de los más grandes dilemas que ha debido resolver la ‘educación popular’ latinoamericana asociada a procesos de transformación y emancipación.

A diferencia de las décadas de 1930 a 1950, período en que la ‘educación popular’ de corte técnico-asistencial en Chile y en la mayor parte de América Latina, formaba parte de las actividades estatales, así como de la agenda de partidos políticos y organizaciones sindicales de modo contribuir a saldar los déficit del sistema (desigualdad y participación social, básicamente), a partir de la década de 1960, la ‘educación popular’ pasó a jugarse por un proyecto más global de transformación social.

Fue la Educación de Adultos quien dio mejor cuenta de este proceso. Ella, efectivamente, nació como un medio de integración de los sectores que no eran beneficiados por la instrucción pública en su juventud y que se encontraban todavía marginados del sistema económico y social durante su adultez. Las Escuelas Primarias para Adultos (suplementarias o complementarias) creadas a partir de la dictación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria (1920) fueron las que primero tuvieron como misión su alfabetización y preparación para el desempeño de algún oficio. A partir de 1947 éstas se transformaron en Escuelas Ambulantes de Cultura Popular, las que en forma itinerante, rotativa y por temporada, trataban de llegar a campos y ciudades aislados, promoviendo, entre otras cosas, la conciencia de pertenecer a una nación (familia, trabajo, sindicato, etc.). A partir de la década de 1950, y siempre dependiendo del Sistema de Educación Pública, pasaron a llamarse Centros de Educación Fundamental. Se le agregaban planes y programas educativos en relación a las necesidades de las zonas a las que pertenecían de modo de posibilitar una “rehabilitación” en función de aportes concretos al desarrollo de la región y la nación. En suma, la Educación de Adultos hasta fines de la década de 1950, estaba inspirada en concepciones socialmente integradoras, ampliando progresivamente su

⁷¹⁶ Jacques Rancière, *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, (Barcelona: Laertes, 2003), 10-12.

cobertura y los objetivos a alcanzar en función, sobretodo, de una educación “para el trabajo”⁷¹⁷.

Fueron los intelectuales de la llamada “Teoría de la Marginalidad” quienes reaccionaron primero contra esta visión de la educación de adultos. Planteaban que esta educación no debía ser ni complementaria ni suplementaria a la educación escolar, ni tampoco limitarse a saldar los déficit del sistema capitalista. Por el contrario, ella requería constituirse en una vía formativa para la vida social y comunitaria⁷¹⁸. La traducción práctica de este principio implicaba un cambio sustancial: desde una estructura tradicional del sistema a una que ofreciera condiciones de dinamismo y eficacia funcional en relación a la vida biosíquica, social y espiritual del adulto. A partir de entonces, no solo se destinaron esfuerzos a seguir aumentando su cobertura, sino también se la reformuló colocando mayor énfasis al desarrollo del ámbito comunitario y la promoción popular⁷¹⁹.

Surgieron nuevos enfoques sobre la educación y los instrumentos más adecuados para apoyar procesos de participación económico-social. Estas nuevas corrientes de pensamiento educativo representaban los primeros pasos de la educación popular de carácter liberadora. A partir de un análisis político y social de las condiciones de vida de los pobres y de sus problemas más visibles (enfermedades, desempleo, etc.) debían gestarse procesos de toma de conciencia, individual y colectiva, respecto de estas condiciones. Se trataba de que estos procesos de “esclarecimiento”, se dieran a partir del conocimiento previo adquirido por las poblaciones, inspirando en los participantes sentimiento de orgullo, dignidad y confianza en sí mismos para que alcancen un nivel político y social de autonomía⁷²⁰. Estas corrientes pusieron al centro el problema de las relaciones entre el ‘saber’ y el ‘poder’: el saber como un “bien social”, y la “apropiación social del saber”

⁷¹⁷ “La educación de adultos”, PIIE, *Las Transformaciones educacionales bajo el régimen militar*, v.2, (Santiago: PIIE, [1984], 1991), 354-356.

⁷¹⁸ A través de estudios realizados en torno a las experiencias de Educación de Adultos y actividades relativas al desarrollo comunitario se llegó a la conclusión de que la alta presencia sectores de adultos en condición de pobreza no se debía a su condición de “atraso” frente a otros sectores, visión que predominaba hasta aquél momento. La teoría de la marginalidad señala que esta condición se debe al producto directo del modelo de desarrollo vigente en estas sociedades, Los procesos de educación popular, PIIE, *Las Transformaciones educacionales...*, 378.

⁷¹⁹ “La educación de adultos”, PIIE, *Las Transformaciones educacionales...*, 357-358.

⁷²⁰ Carlos Alberto Torres, “Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte”, Carlos Alberto Torres (compilador), *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*, (Buenos Aires: CLACSO, 2001), 36.

como parte de un proyecto social transformador. La lógica era que si en las sociedades latinoamericanas el problema central de los déficit generados por el sistema dominante tenían relación con una apropiación desigual del producto social, lo mismo ocurría con la distribución del saber acumulado. Entonces, la educación formal, tenía por objeto materializar la distribución desigual del conocimiento, del saber⁷²¹.

Paulo Freire fue uno de los educadores-intelectuales que enfrentó con profundidad el problema de las relaciones entre ‘saber’ y ‘poder’, tanto en la teoría como en la práctica. El desarrollo de su Teoría del Conocimiento tuvo, de hecho, directa relación con la realidad social, política y cultural del Brasil de la década de 1960: 30 millones de habitantes marginados y analfabetos viviendo en lo que Freire llamó “la cultura del silencio”. Era a ellos a quienes había que “darles la palabra” para que “transitasen” a la construcción de un Brasil “dueño de su propio destino” y que superase el colonialismo⁷²². Freire planteó dos cuestiones fundamentales en torno al ‘saber’. Primero, dijo que el saber se construía históricamente. Segundo, que la naturaleza de la producción de conocimiento era *dialógica*: “el que sabe, sabe gracias a un otro que también sabe”⁷²³.

La ‘educación popular’ en Chile cambió de giro a partir de la segunda mitad de la década de 1960. En parte dado el contexto de la política denominada “revolución en libertad” adoptada por el gobierno del presidente Eduardo Frei Montalva, lo que suponía poner el acento en el desarrollo del sector agrario, y en parte por la invitación que hace este mismo gobierno a Paulo Freire, exiliado del Brasil, con el objeto de colaborar en esta tarea. Los programas de alfabetización, de capacitación para el trabajo, de desarrollo comunitario, al margen del Sistema de Educación Pública, pasaron a partir de entonces, a ubicarse en la perspectiva del poder. Claro que co-existieron programas educativos con connotaciones diversas, dependiendo del lugar y momento en que nacían: del Estado, de la Iglesia, de

⁷²¹ ECO, “La educación popular hoy en Chile. Elementos para definirla”, v.1, (Santiago: ECO, 1983), 6.

⁷²² Nacido en Recife en 1921, sufrió como hijo de una familia de clase media los impactos de la crisis de 1929 en el Brasil popular. En 1959 obtuvo el título de Doctor en Filosofía e Historia de la Educación defendiendo la tesis “*Educación y Actualidad Brasileña*” y pasó a ser parte de la planta docente de la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de la Universidad de Recife, Roberto Orozco, “Paulo Freire, su método y algunos de sus postulados”, *Encuentro Nacional de Educación Popular* (Santiago: Colectivo CEAAL Chile, 2005), 14 y sgtes.

⁷²³ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, (Madrid: Siglo XXI editores, [1970] 2003), especialmente capítulos 1 y 3.

Organismos No Gubernamentales de carácter independiente, etc. Pero la tendencia general fue el aumento de la democratización y la participación social a través de la promoción de la formación técnica y social que permitiera desarrollar la capacidad de organización, comunicación y reflexión crítica sobre los procesos y relaciones presentes en la vida cotidiana. Este proceso fue acelerándose crecientemente a medida que se entraba a la década de 1970, interrumpiéndose bruscamente en 1973⁷²⁴.

⁷²⁴ “Los procesos de educación popular”, PIIE, *Las Transformaciones educativas...*, 383.

4.1 La Educación Popular en Chile: sus inicios

La 'educación popular', sin embargo, no siempre se limitó a saldar déficit sociales, ni menos siempre formó parte de procesos de liberación. Paradójicamente, la primera noción de 'educación popular' que se instaló en Chile se refirió a una enseñanza autoritaria, homogeneizante y excluyente, proporcionada a través del naciente sistema público de instrucción primaria (período 1850-1930, aproximadamente). La educación popular nació en Chile como una temprana respuesta republicana e integrativa para los sectores populares excluidos del sistema político y del circuito económico nacional, y se entregó principalmente, a través de dos vías: el sistema formal de enseñanza y una red -no siempre conectada entre sí- de asociaciones privadas laicas y/o católicas (ver introducciones a los capítulos 1 y 2).

Ante el reconocimiento público de la crisis del sistema público de educación popular hacia el Centenario de la República, se dictó la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria (1920). Dicho acto representó la consolidación jurídica del modelo de Estado Docente al explicitar la obligación estatal de asegurar económicamente la generación de procesos eficientes de inclusión masiva al sistema escolar. Aunque desde los inicios del período republicano es posible observar la conformación progresiva de un Estado Docente - a través de la dictación de un sinnúmero de reglamentos y leyes a favor de la participación estatal en la conducción de la educación pública-, la ley de 1920 representó un hito clave en cuanto las clases dirigentes de la nación reconocieron el rol formador del Estado como factor de estabilidad social y política.

Antes de consolidarse como resultado de un amplio consenso de todas las fuerzas políticas, sin embargo, el modelo de Estado Docente fue cuestionado desde distintos frentes. De un lado, debió enfrentar tensos, extensos y profundos debates sobre el rol del Estado y la Iglesia en la educación pública entre las elites liberales y conservadoras, provocando costos para ambos sectores al momento de negociar la ley que respaldaría la conservación del orden político de la República. De otro, fue cuestionado por movimientos sociales que levantaron propuestas y desarrollaron prácticas educativas de

carácter auto-gestivas y anti-estatistas desde fines del siglo XIX hasta desaparecer hacia 1928⁷²⁵.

Estas experiencias auto-educativas emergieron con fuerza, autonomía relativa y progresiva sistematicidad en el contexto del agravamiento de la crisis social provocada por la deslegitimación de la clase política y la ausencia de una legislación laboral y social satisfactoria para los sectores asalariados y sus familias. Desaparecieron casi por completo con la instauración de la dictadura de Carlos Ibáñez del Campo, período en el que se inauguró una nueva modalidad de relación entre sindicatos y empleadores, y en donde la mayoría de los primeros aceptaron el sistema de relaciones de trabajo reglamentado a través del Código del Trabajo. Se dio así por finalizada una larga y tensa etapa de luchas sociales, aunque las particulares condiciones en que se generaron estos consensos entre Estado, patrones y asalariados (dictadura, represión política y social), no condujo a la resolución definitiva de las tensiones. Por el contrario, ellas reflataron una y otra vez hasta entrada la década de 1960⁷²⁶.

Un proceso similar ocurrió con las propuestas educativas autogestivas y populares, críticas al monopolio estatal en la educación pública. Su desaparecimiento posterior a la Dictadura de Ibáñez del Campo no obedeció tan solo al ya generado consenso a favor del Estado Docente, sino también a procesos “externos” e “internos” que terminaron sofocándolas: “desde fuera”, la represión del propio gobierno ibañista, pero “desde dentro” por el proyecto de modernización estatal centralista que éste comandaba⁷²⁷, así como por la progresiva entronización de la lógica del “partido mundial” del Komintern en las directivas de la Federación Obrera de Chile y del Partido Comunista⁷²⁸.

Así, a partir de la llegada del Frente Popular al poder estatal (1936), los conceptos de ‘educación popular’, para referirse a la enseñanza impartida dentro del sistema escolar

⁷²⁵ En los capítulos 1 y 2 se han caracterizado dos de estos movimientos. También pueden agregarse entre éstas propuestas tales como la Universidad Popular Lastarria levantada por la Federación de Estudiantes de Chile y los Círculos de Estudio Católicos promovidos por los seguidores del Padre Fernando Vives.

⁷²⁶ Esta es la tesis que sostiene James Morris, *Las elites, ...*, 12.

⁷²⁷ Jorge Rojas, “El sindicalismo y el Estado en Chile (1924-1936)”, (Santiago: Rojas Impresor, 1986) y *La dictadura de Ibáñez y los sindicatos (1927-1931)*, (Santiago: DIBAM, 1993).

⁷²⁸ Olga Ulianova, “El partido comunista chileno durante la dictadura de Carlos Ibáñez (1927-1931): primera clandestinidad y “bolchevización” estaliniana”, *Boletín de la Academia Chilena de la Historia* 68 (2002): 385-436.

público, y de ‘auto-educación’, en relación a las prácticas político-culturales de los movimientos sociales de las décadas anteriores, también tendieron a desaparecer del discurso público. De un lado, la ‘educación popular’ pasó a formar parte de las políticas estatales (alfabetización y capacitación principalmente) y de las acciones programáticas definidas por los partidos políticos de izquierda y centro-izquierda (educación sindical, escuelas de cuadros, planes de alfabetización y promoción de la “cultura popular”). De otro, las otrora prácticas auto-educativas fueron reemplazadas por escuelas formadoras de ‘cuadros políticos’. Por ejemplo, en las décadas de 1940 y 1950, el Partido Comunista insistía en montar Comisiones de Educación en cada Consejo, Federación o Sindicato de la Confederación de Trabajadores de Chile para poder ofertar no solo educación sindical, sino educación política basada en la ideología de la clase obrera, el marxismo⁷²⁹. El Partido Socialista en tanto, a fines de la década de 1930 presentó un Proyecto de Alfabetización Obrera y Campesina al Congreso en el que proponía, entre otras cosas, la creación de un Departamento de Alfabetización Obrera y Campesina dependiente del Ministerio de Educación⁷³⁰. Hacia fines de la década de 1940 propusieron la realización de un Congreso de Educación Popular que mirara hacia la constitución de un Sistema de Educación Popular. En éste deberían estar representadas todas las fuerzas nacionales, incluyendo representantes de distintos ministerios y miembros de las Fuerzas Armadas⁷³¹.

El paso de una “auto-educación para la transformación social” a “una educación para el desarrollo de cuadros dirigentes y una cultura sindical” fue concretado a gran escala por la Central Única de Trabajadores (CUT) en 1953. En sus dos últimos Congresos Nacionales (1968 y 1971) se destacaban los dos enfoques centrales que primaron en su política educacional sindical. El primero, se fundaba en la apelación al Estado para el desarrollo educacional de los trabajadores (programas de alfabetización, ampliación de la cobertura escolar, acceso de los trabajadores a la educación superior, establecimiento de un Sistema Nacional de Educación de Trabajadores), mientras el segundo involucraba la acción propia de la Central de Trabajadores en educación y cultura obrera (seminarios,

⁷²⁹ Cecilia Martner, *Contribuciones y carencias del discurso educacional de la izquierda chilena 1938-1952*, (Santiago: ECO, 1986), 82.

⁷³⁰ *Ibidem*, 44.

⁷³¹ *Ibidem*, 54.

charlas, actividades recreativas vinculadas sobretudo al teatro y al folklore). La CUT alcanzó a proponer la creación de la Escuela Sindical Nacional, la que tendría como función principal la formación de cuadros hasta llegar a convertirse en una Escuela Superior, sin embargo ello nunca llegó a hacerse efectivo. Desde la fecha de su fundación hasta 1973, la CUT se caracterizó por desarrollar actividades educativas, que sin estar articuladas en forma orgánica, se relacionaron principalmente con impartir capacitación sindical en confederaciones, uniones, federaciones y sindicatos⁷³².

La Educación Popular y el Sistema de Educación Pública 1930-1970

Junto al apoyo de las fuerzas progresistas, el modelo de Estado Docente se consolidó definitivamente en la segunda década de 1930 y sin mayores cuestionamientos hasta 1973. Así, el discurso de la democratización educacional en el sistema escolar, entre las principales fuerzas políticas de izquierda, se redujo a demandar del Estado una progresiva ampliación de la cobertura de matrícula escolar. Ejemplo de ello fueron los nuevos sentidos que tomó la demanda educacional de los partidos Comunista y Socialista. Mientras el primero consideró que la democratización de la enseñanza era un asunto que pasaba por cambiar el componente político dominante en el Estado por la dirección del proletariado (solo después de esto podrían darse los cambios en la relación pedagógica como resultado de la transformación en la estructura de poder de la sociedad), el segundo consideró que debía centrarse en la transformación de los aspectos socio-políticos e institucionales (por ejemplo convertir al Ministerio de Educación en Superintendencia)⁷³³.

Todo esto implicó que la noción de democratización de la educación pública fuera “trasladada” desde iniciativas locales, auto-gestionadas y relativamente autónomas -tal como había ocurrido en la década de 1920-, hacia el centralismo estatal. Era el Estado quien, a partir de entonces, debió asumir el protagonismo de las transformaciones democráticas de la enseñanza pública y era por tanto hacia el Estado donde se dirigieron las demandas por más y mejor educación. De esta forma, se alejó la posibilidad de que la

⁷³² Manuel Barrera, Teresita Selame, Ana María Jiménez, *La educación sindical en Chile y la reconstitución de la vida de los sindicatos*, (Santiago: CES, 1991), 24 y sgtes.

⁷³³ Cecilia Martner, *Contribuciones y carencias...*, 88-100.

transformación de las características autoritarias, burocráticas y centralistas de la cultura escolar quedara en manos de los actores de la comunidad educativa (especialmente educadores) tal como había ocurrido en las primeras década del siglo XX.

A pesar del predominio de esta visión sobre el rol centralista del Estado en la educación pública, se desarrollaron experiencias aisladas que apuntaban al protagonismo de los profesores en la democratización de las relaciones pedagógicas en la escuela. Allí se esgrimió un discurso crítico sobre las prácticas autoritarias y centralistas insertas en la tradición escolar y se exploró una dimensión más social y profunda de democracia, ensayando nuevas formas de administración escolar (incorporando la participación del profesorado en su decisión, gestión y producción), así como nuevas formas de enfrentar los problemas del aula o del establecimiento promoviendo la investigación docente y la reflexión colectiva sobre la propia práctica pedagógica. Entre estas propuestas y experiencias cabe mencionar el Plan Experimental San Carlos en la década de 1940 y las Escuelas Consolidadas a partir de la década de 1950, como ensayos de una administración escolar más eficiente, integradora, comunitaria y democrática. Surgió como una crítica al sistema educacional vigente, “carente de unidad en las relaciones entre hecho educativo y hecho social”⁷³⁴.

A diferencia del movimiento de experimentación pedagógica, este movimiento no sólo ensayó nuevos sistemas pedagógicos pues también impulsó continuidad escolar (correlación entre en un solo establecimiento de los niveles de kindergarden, básica y media), integración (posibilidad de que en un mismo establecimiento convivan en un mismo status los profesores de distintos niveles de enseñanza) y participación efectiva (la comunidad es quien reclama la creación de una Escuela Consolidada, participa en ella y la hace suya).

Todas estas experiencias fueron rápidamente absorbidas o aisladas, sin embargo, por el discurso de la Planificación Integral Centralizadora bajo los gobiernos de los

⁷³⁴ Víctor Troncoso, *Juan Sandoval*, Consolidación de la Educación Pública, (Santiago, Imp. Germinal, 1954). También, de Iván Núñez, Descentralización y reformas educacionales 1940-1978, (Santiago: PIIE, 1989) y *Biología y educación: los reformadores funcionalistas. Chile, 1931-1948*, Ponencia presentada a las VI Jornadas de Historia de la Educación Chilena (UAHC-MINEDUC-U. La Serena, 1995).

presidentes Jorge Alessandri y Eduardo Frei M.⁷³⁵. Durante toda la etapa del centralizador Estado de Compromiso, las demandas y las posturas democratizadoras prácticas del movimiento magisterial relativas a las prácticas pedagógicas tendieron a ocupar un lugar subordinado⁷³⁶.

En el contexto del gobierno de la Unidad Popular, ello tendió a revertirse dado los niveles que alcanzó la democratización de la sociedad. La participación de los docentes en los procesos de transformación de las relaciones pedagógicas tradicionales en la escuela logró constituirse, en este corto período, en política educacional a través de la dictación del Decreto Ley N° 538 (ver capítulo 3.1) que creaba los Talleres de Educadores (Consejos Locales de Asignatura).

En síntesis, durante el período del Estado de Compromiso predominó una lógica educativa institucional basada en la concepción de un educador funcional e integrador y la visión de que ‘la exclusión’ se generaba a partir de la incapacidad del sistema educacional formal por generar procesos eficientes de ‘inclusión’. A partir de ello se generó un continuo y progresivo proceso integracionista, tendencia que comenzó a hacer crisis hacia fines de la década de 1960, sobre todo por problemas de financiamiento. El gobierno de la Junta Militar resolvió esta crisis a fines de la década de 1970 de una manera inesperada: *sin* la participación de la comunidad educativa y *retrotrayendo* el rol del Estado como regulador de la distribución del conocimiento (hasta 1973 comprometido con un proyecto de profundización de la democracia y participación social) a su mínima expresión.

Producido el Golpe, el rol central que había tenido la educación formal (escolar y no-escolar) entre 1930 y 1973 fue modificándose, hasta dejar de verse como parte de un proyecto popular sobre la base de la interacción, la negociación y el conflicto entre grupos sociales. Nuevas metas fueron poniendo otros acentos. La liberalización de los mercados y la necesidad de fortalecer las ventajas económicas comparativas, ambas recomendaciones “fondomonetaristas”, implicaron drásticos cambios al tradicional ideario de los modelos políticos desarrollistas, que era, lograr igualdad social vía educación formal.

⁷³⁵ Iván Núñez, *Descentralización y reformas educacionales...*, 67-69.

⁷³⁶ Iván Núñez, *Las organizaciones de los docentes en las políticas y problemas de la educación. Estado del Arte*, (Santiago: UNESCO/REDUC, 1990), 51-52.

El nuevo modelo de administración y financiamiento escolar instalado hacia fines de la década de 1970, de hecho, implicó la restricción de la participación social, la reducción de las exigencias curriculares, la pérdida de las antiguas garantías sociales de los docentes y el empobrecimiento de la infraestructura escolar. El sistema escolar, tal como había sido criticado para el cambio de siglo, volvía a cumplir una función protagónica en la reproducción de las desigualdades sociales, con la diferencia que las metas de incorporación efectiva de la población al sistema escolar se encontraban prácticamente resueltas. La Educación de Adultos, por su lado, también fue re-estructurada. La responsabilidad de impulsar la integración social a través de la formación para el trabajo fue traspasada a las empresas, quedando el rol estatal limitado al control y supervisión de estas actividades.

A los pocos días de producido el Golpe de Estado, también se inició lo que más tarde se conocería como el “movimiento de educación popular”. Este, en sus inicios, desempeñó una labor basada principalmente en el acompañamiento y apoyo a los sectores más castigados por la represión primero, y por los efectos del modelo económico después. Dado el progresivo retiro del Estado como principal entidad articuladora de las políticas sociales, fueron profesionales y otros colaboradores de los Organismos No Gubernamentales (ONGs) dependientes de la cooperación extranjera y la Iglesia quienes asumieron el rol de “saldar los déficit globales”⁷³⁷. Cuando la dictación de la Constitución de 1980 aseguró la permanencia de la Junta Militar por ocho años más, las actividades ligadas a la educación popular habían adquirido ya un nivel mayor de desarrollo y articulación. Tres años después se iniciaba la primera protesta masiva contra el régimen dictatorial. La experiencia

⁷³⁷ La denominación “movimiento de educación popular” se refiere al conjunto de proyectos y programas de apoyo a los sectores más castigados por el retroceso de la intervención del Estado en las políticas sociales y la disolución de las antiguas organizaciones sociales: desde actividades basadas en la subsistencia y auto-ayuda (organizaciones de derechos humanos, comités de vivienda, ollas comunes, etc.) hasta programas más sistematizados (capacitación, formación de monitores, etc.). También se refiere al rol “aglutinador” de muchas organizaciones sociales, desorganizadas y aisladas, en, “Los procesos de educación popular”, PIIE, *Transformaciones educacionales...*, 381 y PIIE, *30 años en educación*, (Santiago: PIIE, 2001), 28. En tanto, historiadores como Gabriel Salazar han preferido denominar a este movimiento “la nueva educación popular” de modo de distinguirlo de la educación popular pre-1973, período en que sus participantes, ya sea en calidad de alumno o educador, no se preguntaban por las proyecciones estratégicas de este tipo de actividad, en, Gabriel Salazar, “Integración formal y segregación real: matriz histórica de la educación popular”, Sergio Martinic, Horacio Walker (editores), *Profesionales en la acción. Una mirada crítica a la educación popular*, (Santiago: CIDE, 1988), 113.

acumulada por el “movimiento de educación popular” provocó que surgieran instancias de reflexión y debate acerca de las estrategias y objetivos de más largo plazo, así como posturas frente a situaciones más globales tales como el tránsito a la democracia y redemocratización de la sociedad chilena.

El objetivo de este capítulo es exponer, de forma global, los debates y reflexiones de tres ONGs que generaron prácticas de educación popular, a partir, sobre todo, de la fase de las “protestas nacionales” (1983-1987). Interesa esta fase pues marca el inicio para que, al menos una parte del “movimiento de educación popular”, comenzara a plantearse el problema del ‘saber’ en relación a la ‘construcción de poder’.

Para los efectos de los objetivos generales planteados en esta investigación, interesa desarrollar un aspecto específico de estos debates: el rol que tendría el movimiento de educación popular en el proceso de transición democrática, y su capacidad de influenciar, decidir y participar de las nuevas políticas democratizadoras una vez producido el retiro de la Junta Militar.

Es claro que el complejo y vasto mundo de la educación popular, especialmente el de las últimas tres décadas, merece una investigación más profunda que excede los límites de tiempo otorgados para el desarrollo de esta investigación. A pesar de ello, por su pertinencia respecto del problema general que aquí se estudia, se examinará el debate que articuló su proyecto general. Ello de modo de completar una visión no sólo retrospectiva, sino también prospectiva del problema central que convoca esta investigación: los conflictos y acuerdos entre propuestas pedagógicas de la sociedad civil y los procesos de construcción (o imposición) de política educacional. Es también importante considerar que ese problema, en tanto sigue latente, hace de las prácticas actuales de educación popular un proceso abierto, que exige continuar la investigación y la acción más allá de los límites de esta tesis.

Para la realización de esta tarea, se seleccionaron materiales producidos por tres ONGs, reconocidos por su activo desempeño en el movimiento de educación popular de las décadas de 1980 y comienzos de 1990: Educación y Comunicaciones (ECO), el Centro de Investigación y Desarrollo Educacional (CIDE) y el Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE). La selección de estas ONGs no sólo se debió a su

reconocida trayectoria en estas materias (implementación de programas, publicaciones, confección de materiales didácticos, seminarios, etc.), sino también por su condición de “puente” entre las agendas de cooperación extranjera, la política de la Iglesia Católica, el pensamiento de la clase profesional opositora a la dictadura militar y las actividades desarrolladas por los sectores populares.

4.2 El Movimiento de Educación Popular y la transición democrática: debates, crisis y perspectivas (1983-1994)

Existe consenso en dividir la historia del movimiento de educación popular post-Golpe de Estado según la periodificación propuesta por tres investigadores pertenecientes al CIDE⁷³⁸.

a. “Fase de emergencia” entre 1973 y 1976, cuando las actividades relacionadas con la ‘educación popular’ fueron principalmente reactivas y defensivas. Estas consistieron básicamente en la creación de espacios inéditos de conversación y de organización, con el único objetivo de reconocerse entre pares y vencer el miedo de la represión. Se generaron a partir de entonces, pequeños espacios colectivos para dar solución a problemas inmediatos tales como la subsistencia familiar y la crianza de los hijos. También se crearon instancias al amparo de la Iglesia centradas en la defensa de los derechos humanos (por ejemplo, la Vicaría de la Solidaridad), de apoyo alimenticio para personas especialmente afectadas por la cesantía y la represión (Iglesia Zona Oeste de Santiago) y programas de subsistencia y asistencia técnica (obispados). La idea global detrás de estas acciones de emergencia es “poner de pie lo que había antes”, sin cuestionarse mayormente acerca de la profundidad de los impactos del Golpe Militar⁷³⁹.

b. “Fase de apoyo social”. Una segunda fase se inició en 1976 producto de los impactos del llamado “golpe económico” para enfrentar el déficit fiscal y la inflación. Como consecuencia de esta nueva política se redujo drásticamente el gasto fiscal, se produjo la apertura de los mercados y el retiro del Estado en materia de políticas sociales. A los problemas de la primera fase se agregaron problemas de más largo aliento vinculados a la carencia de espacios para la vivienda, la educación, el desarrollo cultural y recreacional. Nacieron a partir de este momento, programas de apoyo al sector campesino debido a la reasignación selectiva de los predios, otrora expropiados por la Reforma Agraria. En general, el trabajo de apoyo social se ordenó de una forma más programada a través de líneas de trabajo relacionadas, por ejemplo, con la capacitación técnica⁷⁴⁰.

⁷³⁸ Una periodificación similar es la que propone el equipo de ECO, “Orientaciones políticas de la educación popular”, *Serie Temas de Educación Popular* 5, (Santiago, 1986), 3-4.

⁷³⁹ Juan Eduardo García-Huidobro, Sergio Martinic, Iván Ortiz, *Educación popular en Chile. Trayectoria, experiencias y perspectivas*, (Santiago: CIDE, 1989), 8-11.

⁷⁴⁰ *Ibidem*, 11-15.

c. “Fase de neo-politización”. Una tercera fase se distinguió de las dos anteriores luego de la dictación de la Constitución de 1980 como hito fundacional de un nuevo modelo económico y político. El cambio del rol del Estado era claro: se institucionalizaron un nuevo plan laboral, una reforma educativa, un nuevo sistema previsional. A partir de entonces se iniciaba un profundo cuestionamiento acerca del “sentido” de las prácticas del trabajo social, la educación popular y la importancia de las organizaciones populares. No en vano habían corrido seis años desde el Golpe Militar junto a una larga trayectoria de organización de espacios de subsistencia y resistencia. Ello había significado valorar nuevas formas de hacer política, fundadas en la auto-organización y sin la mediación de los partidos. En este proceso además, se había constatado que los espacios de encuentro y desahogo también podían servir como instancias de auto-educación política. De esta manera, se generó una alternativa concreta y real para la construcción de un proceso de democratización desde el trabajo práctico en el seno de la sociedad civil, a través de actividades sociales, culturales y productivas.

d. “Fase de reflexión estratégica”. El inicio de una cuarta fase la marcó la primera protesta masiva de mayo de 1983, hito que dio pie para la consecución de una seguidilla de protestas callejeras, universitarias y poblacionales. Se desarrolló a la vez un notorio proceso de crecimiento y rearticulación de movimientos opositores más amplios a través de la multiplicación de coordinaciones sectoriales y locales: entre ellas, la Asociación General de Educadores de Chile (AGECH) y la Coordinadora Nacional Sindical (CNS) creadas en 1981, el Comando Nacional de Trabajadores en 1983 y el Comando Unitario de Pobladores (CUP) en 1986. Los temas políticos nacionales, más que los sectoriales, fueron adquiriendo, de esta manera, cada vez mayor relevancia. A la vez, comenzaron a levantarse nuevos referentes políticos de carácter nacional: la Alianza Democrática, el Movimiento Democrático Popular y el Bloque Socialista.

Es en este contexto, que el movimiento de educación popular comenzó a preguntarse por el aporte que podría hacer desde su práctica acumulada: ¿cómo proyectar estas actividades en un proceso de progresiva articulación política a nivel nacional? ¿consistió el movimiento de educación popular en una respuesta sólo provisoria frente a la instalación de un régimen autoritario?; o bien, ¿debía asumirse como una nueva forma de

concebir el trabajo político? De ser así, ¿en qué deberá consistir su aporte a un proceso de democratización radical de la sociedad? ¿Podía aportar a un nuevo proyecto político?

Eran preguntas subyacentes, tácitas, que “flotaban en el aire”, frente a las cuales no todos los organismos que trabajaban en educación popular las visibilizaron de la misma manera, ni las trabajaron con la misma sistematicidad. La prioridad estuvo marcada por la orientación de origen asumida por cada una de éstas agencias. En ECO, por ejemplo, éstas asumieron mayor centralidad y urgencia que en el CIDE. En el CIDE esta discusión apareció con mayor visibilidad en la etapa pre-plebiscitaria, centrándose más en el rol de los profesionales de la educación popular. En el PIIIE en cambio, estas preguntas fueron asumidas en relación al rol de los docentes del sistema formal y sus organizaciones.

Como una forma de mostrar los énfasis, acentos y particularidades que adquirieron los debates en cada una de estas agencias, se estudian a continuación las principales características que ellos adquirieron, desde una perspectiva comparativa.

a) El caso de “Educación y Comunicaciones” (ECO) (1980-1989)

ECO fue fundado en enero de 1980 por el sociólogo Hugo Vilella, uno de los muchos profesionales que quedaron fuera de las Universidades después del golpe de Estado, que se exiliaron y luego buscaron la forma de reinsertarse en Chile. Vilella mantenía vínculos con el mundo de las Iglesias Protestantes y el Consejo Mundial de las Iglesias, todas ellas preocupadas por la realidad de los extranjeros perseguidos por la Dictadura chilena, convirtiéndose así en una las principales fuentes de financiamiento de ECO. Tras su fundación estaba la intención de producir un re-vinculación entre el mundo profesional y el mundo progresista popular de modo de colaborar en la reconstrucción del movimiento popular. La idea primaria había sido la de crear una organización de servicios para el movimiento popular, algo así como un “centro de cultura popular”, de modo de “conocer, acompañar y elaborar un pensamiento popular”. Con el tiempo, ECO terminó consolidándose como una sociedad de profesionales que desarrolló trabajo social en torno

a tres ejes: la educación popular, la comunicación alternativa y la religiosidad popular⁷⁴¹. Casi el 80% de los primeros integrantes de ECO habían pertenecido al Movimiento de Acción Popular Unitaria (MAPU) y el resto pertenecía al Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR) y al Partido Socialista (PS). Solo muy pocos eran independientes. A pesar de ello, ECO decidió trabajar en forma autónoma a las orgánicas de los partidos.

Las tareas específicas de educación popular giraron en torno a la formación de educadores populares, seguimientos a las diversas actividades que se realizaban en el país, y apoyo teórico-metodológico.

ECO, a diferencia de las dos otras instituciones en cuestión, se preguntó tempranamente por el problema de la ‘educación popular’ en su relación con el ‘proyecto histórico del movimiento popular’. Su análisis partía de una reflexión colectiva a partir de la constatación real, visible y concreta sobre la presencia de numerosas actividades de educación popular en terrenos muy distintos: en lo sindical, (capacitación laboral y cursos sobre historia del movimiento obrero y periodismo de base), en lo poblacional (talleres juveniles, equipos de salud, prevención de drogas, talleres de sexualidad, centros de recreación infantil, preuniversitarios realizados por grupos de base, formación de monitores y dirigentes y grupos de acción pastoral) y en el sector campesino (apoyo a cooperativas de producción, elaboración y rescate de tecnologías apropiadas y boletines). Sobre esa constatación el equipo de ECO se planteaba las siguientes preguntas a comienzos de 1983: ¿qué es lo que diferenciaba y unificaba estas prácticas entre sí? ¿Cuál era la dimensión educativa de cada una de ellas? ¿Qué aportes específicos realizaban a los procesos de reorganización y reactivación del movimiento popular?⁷⁴²

En los documentos producidos por ECO suele precisarse que ‘lo popular’ de la educación, debía entenderse como algo más complejo que la pertenencia a un determinado sector de la estructura socio-económica. Es decir, ‘lo popular’ no significa “ser pobre” sino más bien un sentido de pertenencia a un conjunto de personas que conforman un sector

⁷⁴¹ La información relacionada con la fundación de ECO fue extraída de la entrevista a Mario Garcés, actual director de ECO, realizada por Rolando Alvarez el 19 de mayo de 2004. Agradezco la gentileza de Rolando y el Equipo de Educación Popular del Instituto de Ciencias Alejandro Lipschut (ICAL) por haberme facilitado su material de trabajo.

⁷⁴² ECO, “La educación popular hoy en Chile. Elementos para definirla”, *Serie Temas de Educación Popular* 1 (Santiago, 1984), 10.

social amplio que tienen en común el ser oprimido económica, política e ideológicamente por otro sector “no popular”. Por otra parte, ‘lo popular’ se caracteriza por una gran heterogeneidad y diferenciación interna, lo que hace que una práctica educativa popular sea tal cuando forma parte de una “alternativa propia” a la sociedad opresiva. ‘Alternativa’ que, aun cuando en ella se expresen las relaciones de dominación en la que se encuentra inserta, también aparecen a través de ella expresiones de la vida y la cultura: hábitos, creencias, expresiones artísticas, etc.

En este sentido el proyecto histórico popular se refería a la posibilidad de que estas expresiones se conviertan en hegemonía, es decir, más a una ‘capacidad’ en desarrollo que a algo ‘ya dado’. El aporte de la educación popular en este sentido era la de posibilitar el descubrimiento de las “bases” de ese proyecto, fundadas en expresiones culturales, creencias y hábitos. Y ello implicaba plantearse el tránsito de ser un “sector” a un “movimiento” capaz de construir una fuerza social y política. Lo que había hecho la educación popular durante todos estos años de opresión política era justamente favorecer la constitución de espacios de encuentro para estimular la construcción de organizaciones y lazos más permanentes entre las diferentes “capas” del pueblo, así como de sujetos colectivos concretos.

A pesar de lo anterior, la educación popular, según el planteamiento de ECO, no era capaz de ser, por sí sola, una forma de lucha política. La ‘educación popular’ era una herramienta de lucha, una actividad complementaria al accionar político. Era la dimensión reflexiva crítica y sistemática del accionar político⁷⁴³.

Otro eje importante acerca del concepto de ‘educación popular’ planteado por ECO era su relación con la ‘cultura popular’. Ello, a partir de que cobraba cada vez más relevancia, un análisis acerca de la derrota post- instalación de la dictadura militar en Chile, en el que se proponía que ‘la derrota’ no trataba solo de un problema de orden “táctico”, sino que involucraba limitaciones que el movimiento popular fue incubando a lo largo de su desarrollo histórico. Es decir, era hora de que el movimiento popular hiciera su auto-crítica, por ejemplo, en relación a cuestiones tales como el problema de los estilos de trabajo, las formas de participación o la instrumentalización. De esta manera cobró

⁷⁴³ ECO, “La educación popular hoy en Chile. Elementos para definirla ...”, 12.

importancia la necesidad de ampliar la dimensión de ‘lo político’ de modo que considerara el conjunto de aspectos de la vida del ‘pueblo’, tales como las expresiones ideológicas o las manifestaciones culturales (aspectos que hasta hace unos años atrás parecían irrelevantes)⁷⁴⁴. Los procesos de ‘educación popular’, en este sentido, debían inscribirse en una perspectiva de transformación cultural.

Los problemas teórico-prácticos que se derivaban de este planteamiento tenían que ver con resolver las siguientes cuestiones:

1) ¿cuál era el punto de partida para los procesos de concientización? Siguiendo los postulados de Freire, ‘el pueblo’ debía aprender a decir “su palabra”, a explicitar “su conciencia”, cualquiera que esta fuera. Este era el comienzo de la expresión.

2) ¿cómo orientar el proceso educativo de una manera vinculada a la realidad del grupo con el que se trabaja y no como una imposición externa? Se proponía, poner atención en las siguientes cuestiones: en primer lugar, en los aspectos relacionados con la “acción” de los sectores populares, en los cuales a veces se encontraban presentes rasgos de una concepción más autónoma. También en los lazos de comunicación que vinculaban a las personas y que muchas veces estaban difusas e implícitas, y en determinar los diferentes significados que tienen los distintos hechos, acontecimientos, para los diferentes grupos, por ejemplo, sobre la organización y su importancia. Por último, se planteaba la necesidad de identificar y conocer los contenidos de la cultura popular, es decir, dar cuenta de su heterogeneidad y de los procesos concretos a través de los cuales se ha ido formando.

3) se trataba de problematizar la expresión inicial, que no era más que la expresión más inmediata y de cómo era percibida espontáneamente la realidad.

4) la conciencia o comprensión racional, era tradicionalmente percibida como un signo de liberación. Era necesario despojarse de ese “prejuicio racionalista” pues más bien se trataba de ligar procesos de identificación no racionales con procesos educativos que permitieran el acceso a contenidos propios de los núcleos concientes y elaborados necesarios para un proyecto alternativo.

⁷⁴⁴ ECO, “Educación popular y cultura popular”, *Serie Temas de Educación Popular* 2, (Santiago, 1984), 2.

5) se requiere una labor de difusión y masificación de contenidos culturales alternativos que tendieran a crear un “ambiente” cultural en la vida del pueblo, es decir, no solo debía “intensificarse” sino “hacer extensiva” la experiencia educativa⁷⁴⁵.

Para el equipo ECO la educación popular era un concepto históricamente construido y dinámico, y los desafíos políticos que ésta iba enfrentando también eran cambiantes. Con posterioridad al golpe de Estado, se había desplazado la esfera de la actividad política desde la sociedad política a la sociedad civil, en el contexto de una necesidad creciente por “refugiarse”, “re-aglutinarse” o juntar fuerzas para dar la “verdadera pelea política”. Se trataba de una visión instrumental de la educación popular para la re-articulación partidaria o de las organizaciones. La estabilización del régimen, sin embargo, fue transformando las metas del trabajo. Ya no se trataba de “poner en pie” lo que estaba abatido (el movimiento popular), sino se trataba de construir “algo nuevo”. Este “algo nuevo” fue entendiéndose como un “sujeto político popular” que revelaba, a través de la práctica, la posibilidad de nuevas formas de hacer política, y entonces, una nueva forma de concebir ‘lo político’⁷⁴⁶.

Frente al nuevo escenario que despuntaba a partir de 1983, en que convergían fuerzas políticas re-articuladas con una visión de la transición democrática definida en torno a negociaciones con el poder político de la dictadura, la educación popular debía resolver sus nuevos sentidos para la nueva fase que se avecinaba.

ECO optó por trabajar, entre otras cosas, una reflexión que problematizara la relación entre educación popular y educación política. Para ello organizó un taller que terminó en la realización de un Encuentro sobre Protagonismo Popular bajo el título “La educación política: nuestro desafío actual” en octubre de 1984 con la participación de 50 educadores populares provenientes desde diversas experiencias⁷⁴⁷.

⁷⁴⁵ ECO, “Educación popular y cultura popular...”, 10-12.

⁷⁴⁶ ECO, “Orientaciones políticas...”, 5-6.

⁷⁴⁷ En el taller inicial participaron personas del Departamento de Capacitación Laboral de Vicuña Mackenna, del Servicio Evangélico para el Desarrollo (SEPADE), del Centro de Reflexión Pastoral (CRP-zona norte) y más esporádicamente, de FOLICO (La Granja), EDUPO (zona oeste) y SECEJ (puente aloto), ECO, “La educación popular: un desafío que se actualiza”, *Documento de circulación interna* 10, (Santiago: ECO, 1985), 5.

Los puntos centrales discutidos en este Encuentro tuvieron relación con dos constataciones: primero, el divorcio que tendía a producirse entre las dinámicas de base y la clase política, entre lo “político sectorial o local” y lo “político nacional”; y segundo, las tensiones y distancias que se venían verificando entre los sectores organizados y movilizadores y el resto de la población⁷⁴⁸.

Dos años más tarde, otro Encuentro de Educadores Populares convocado por ECO sometía a discusión un documento elaborado por este mismo y en donde el tema central trataba sobre cómo debía enfrentar la educación popular el proceso de democratización en marcha. El documento original planteaba inquietudes similares al documento de discusión anterior, con la diferencia de que partía con un diagnóstico de “crisis del movimiento popular”, en tanto no había logrado hasta ahora convertirse en una alternativa nacional al haberse concentrado fundamentalmente en la movilización y no en la construcción de un proyecto con un horizonte político compartido. La pregunta con la que partía el documento era la siguiente: ¿podría recuperar el movimiento popular el papel político que históricamente ocupó como constructor de la democracia e impulsor de las transformaciones sociales que Chile requiere? En este sentido, se reafirmaba que el gran problema político que se le planteaba a la educación popular era su capacidad de aportar al movimiento popular más global en la resolución de la crisis y en la democratización futura⁷⁴⁹.

La dimensión proyectiva de la acción popular debía atenderse a tres ámbitos principales: la tradición histórica, los sentidos emergentes producto de la lucha contra la dictadura y las propuestas políticas frente a la crisis actual. Mientras en el primero se trataba de constituir un ejercicio crítico de afirmación de identidad (recuperar la tradición y sentidos históricos de la lucha popular, así como asumir sus límites), el segundo tenía relación con los “elementos nuevos”, es decir, la emergencia de nuevos actores sociales y políticos (pobladores, jóvenes, cristianos y mujeres), la renovación en las formas de la expresión y organización social, y la nueva carga ética y utópica que rodea estas acciones (defensa de la vida, igualdad sexual, etc.). Era, sin embargo, en el tercer ámbito que se

⁷⁴⁸ ECO, “La educación popular: un desafío que se actualiza...”, 12-13.

⁷⁴⁹ ECO, “La educación popular y los desafíos de la democratización”, *Documento de circulación interna 15*, (Santiago: ECO, 1987), 9-11.

evidenciaban debilidades: de un lado, la constitución de los temas populares en temas nacionales y de otro, la generación de una propuesta democrática para reencontrarla con el horizonte socialista. A ello se agregaba un desencuentro entre las prácticas populares y las alternativas nacionales que surgían de los partidos políticos. La oposición “nacional”, “pública”, la que contaba con los medios para socializar sus propuestas, operaba en una esfera distinta a la de las prácticas populares, la de “la política”, la que “no encontraba ni buscaba nexos con lo social-popular”⁷⁵⁰.

En síntesis, a partir de una reflexión colectiva, el gran problema detectado por el equipo ECO era que la experiencia acumulada a partir de los primeros años después del Golpe de Estado (prácticas solidarias, la educación popular, el desarrollo comunitario, el trabajo militante) se constituían en poderosas orientaciones y sentidos que permitían “dibujar” o “sugerir” un proyecto popular, sin embargo éstas no lograban articularse como un proyecto popular compartido. Por otro lado, se estaba desarrollando un proceso de concertación política a expensas de las prácticas de sociabilidad popular, lo que amenazaba con convertir al movimiento popular en un movimiento de carácter “orgánico” a un proyecto de transición que carecía de contenidos populares⁷⁵¹.

La reflexión en torno a las alternativas posibles frente a este nuevo escenario, partía de la siguiente premisa: el año 1989, en el cual iba a realizarse un plebiscito para determinar la sucesión presidencial y fin de las disposiciones transitorias de la Constitución política de 1980, “no remitía necesariamente a un momento de democratización, pues formaba parte de un diseño de continuidad del actual régimen, y de vigencia plena de una constitución antidemocrática y excluyente”⁷⁵². En este contexto, los límites de las alternativas posibles debían dirimirse entre dos polos: la restauración de una institucionalidad democrática capaz de articular consensos parciales (pacto social con exclusiones) o la constitución de nuevos sujetos políticos-sociales fuertes, capaces de estructurar una salida acorde con los intereses de las mayorías nacionales. Entre estos dos polos, el problema central era el de la inclusión de los intereses populares. Considerando la situación del movimiento popular, el aporte político de la educación popular podía

⁷⁵⁰ ECO, “La educación popular y los desafíos de la democratización...”, 13-16.

⁷⁵¹ ECO, “La educación popular y los desafíos de la democratización...”, 17.

⁷⁵² *Ibidem*, 21.

dimensionarse en tres ámbitos: la recuperación de la memoria del movimiento (explicitar y formular desde los sujetos mismos, los rasgos que han definido su propia historia y que han sido silenciados o distorsionados por la historia dominante), procesos de comunicación política (fortalecimiento de una comunicación que posibilite la articulación de demandas, entre otras) y elaboración de propuestas (desarrollar capacidad de proyectar las demandas locales o sectoriales hacia espacios más amplios en el que se vean involucrados más actores)⁷⁵³.

En suma, hasta 1983 (año que el equipo de ECO denomina “coyuntura de crisis” del movimiento popular) el movimiento de educación popular debe comprenderse como un movimiento de “renovación de la política”. Desde ahí, el desafío consistía en “recoger el aporte de la práctica popular de estos años y buscar las formas de proyectarlo a nivel nacional” y la salida propuesta era la de colaborar, desde su inserción en las dinámicas populares, en la construcción de un movimiento popular con capacidad de articulación de prácticas y propuestas⁷⁵⁴.

Durante todo el resto de la década hasta 1993 aproximadamente, ECO continuó con su trabajo de seguimiento de Talleres de educación popular ligados al trabajo con los movimientos sociales. El retiro de la cooperación extranjera produjo una interrupción de esta línea de trabajo e hizo que como institución se volcara a trabajos de carácter más focalizado con algunas organizaciones sociales. Entre los trabajos que ha desarrollado ha sido el apoyar radios comunitarias (gestión técnica para la instalación de radios, capacitación periodística, etc.), y ahora último ha desarrollado una línea de trabajo en Historia Social a través del Programa de Historia e Identidad Local (programa que apoya procesos de recuperación de la memoria popular y reflexión en torno a la identidad, encaminados a hacer visible los saberes e identidades populares).

b) El caso del “Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación” (CIDE) (1985-1994)

⁷⁵³ ECO, “La educación popular y los desafíos de la democratización...”, 21.

⁷⁵⁴ ECO, “Orientaciones políticas...”, 20-21.

El CIDE es una institución creada en 1964 por el Cardenal Silva Henríquez, y su dirección es asumida por el jesuita Patricio Cariola con el propósito fundamental de desarrollar investigación que apoyara las políticas estatales de mejoramiento de la escuela. Entre sus trabajos más emblemáticos están la realización de un Catastro de Escuelas Particulares hacia mediados de 1966 y el asesoramiento en el planeamiento curricular de la Reforma Educativa bajo el gobierno de Eduardo Frei Montalva.

El CIDE se involucró además en programas de desarrollo con los sectores campesinos y la Reforma Agraria, contactándose de este modo con una vertiente que acompañó el trabajo comunitario y el fenómeno poblacional de la época, y que luego se profundizó con el gobierno de Salvador Allende. Todo este trabajo se hizo bajo una concepción de “complementar lo que la escuela estaba haciendo como política del Estado en función de los cambios que se estaban desarrollando para la transformación de la sociedad”. De esta manera se produjo “un proceso de convergencia entre quiénes estaban más ligados al mundo de la escuela y los que lo estaban con el mundo poblacional y rural, en una suerte de práctica “socio-comunitaria” de carácter educativo explícito”⁷⁵⁵. A principios de la década de 1980 esta mirada comenzó a coexistir con otra que comenzó a surgir dentro del mismo CIDE vinculada a un trabajo mucho más independiente del mundo de la escuela. Se trató de un grupo que optó por acompañar y trabajar directamente con las organizaciones sociales formando parte de lo que a hacia 1975-76 se denominó como el proceso de “recomposición del tejido social”.

En un contexto en que el CIDE era excluido de las políticas educacionales oficiales, la vertiente más ligada al mundo de las organizaciones sociales vinculadas al llamado proceso de “recomposición del tejido social” comenzó a tener mayor presencia y relevancia dentro de la misma institución. El grupo más vinculado al trabajo relacionado con el mundo escolar, por su lado, también comenzó a trabajar en este campo, coexistiendo ambas vertientes en el desarrollo de prácticas de educación popular durante el período que va desde 1975-76 hasta el 1985-86.

⁷⁵⁵ Esta y otras informaciones respecto a la historia interna del CIDE fue proporcionada una entrevista realizada a Luis Bustos, integrante del equipo que conformó el Programa de Educación Popular del CIDE entre 1985 y 1995, en la Escuela de Pedagogía Básica de la que actualmente se desempeña como director en Santiago, el 27 de octubre de 2005.

Sería el Programa de Educación Popular, sin embargo, quien a partir de 1985 le daría al CIDE el reconocimiento de constituir una Institución vinculada a la educación popular. Dicho Programa aglutinó diversos proyectos, siendo el más emblemático, gracias a su duración e impacto, el de Talleres de Educación Popular (TEP). El desarrollo de este proyecto convertiría al grupo aglutinado en torno a este Programa, en “formador” y “capacitador” de educadores populares de todo Chile.

Otra característica principal de este proyecto fue el haber iniciado un proceso de acercamiento a las problemáticas de los movimientos sociales y una reflexión constante sobre la situación política a nivel nacional. Este era el grupo que haría que el CIDE se “hiciera cargo” de los impactos sociales y políticos de la activación del movimiento de protestas (con algunos años de retraso con respecto a ECO quien había partido en 1983 con un proceso activo de reflexión y debate a través de seminarios y publicaciones). El carácter que le imprimió el equipo del Programa de Educación Popular a esta reflexión, sin embargo, lo hizo diferente al proceso desarrollado por ECO. La relación entre saber y poder planteada por el equipo del PEP, fue abordada teórica y metodológicamente desde otro lugar.

El Programa de Educación Popular

Los informes de los Talleres de Punta de Tralca entre 1985 y 1989 se caracterizaron por ser básicamente descriptivos, mientras que a partir de 1990 se fueron haciendo cada vez más reflexivos. Son éstos últimos los que dan cuenta de los análisis que el Equipo Coordinador hacía sobre la naturaleza y proyecciones del Programa surgido de los temas tratados en los Talleres. Dichos Talleres eran concebidos como “un proceso de aprendizaje mutuo y colectivo, en el que se organizaban actividades de crítica, reflexión, análisis y estudio consciente de las complejidades del mundo de hoy”⁷⁵⁶.

⁷⁵⁶ Luis Bustos, “La propuesta de capacitación del Programa de Educación Popular, del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación: Análisis de la distancia existente entre su discurso educativo y la puesta en práctica”, Tesis para optar al grado de Maestro en Educación, Mención Adultos, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, 1996, 88.

El Programa se caracterizaba por enfatizar la formación, en relación con la auto-educación. En uno de estos informes el Programa señalaba al respecto que “puede y debe contribuir a que los propios grupos sociales de base, se organicen en una cadena de solidaridad social y comunitaria, a partir de estímulos más o menos auto-administrados y de alta potencialidad multiplicadora”⁷⁵⁷. También enfatizaba la forma de producir conocimiento. La valoración significativa por el grupo y su autonomía, y las relaciones al interior del grupo, como proceso interactivo, se convertía –por tanto- en un elemento estratégico para generar aprendizaje: “... el educador popular no se legitima sólo por el conocimiento que posee y transmite, cuanto por la capacidad que pone en juego de generar procesos educativos grupales y colectivos”⁷⁵⁸. Otro aspecto fundamental tenía relación con la valoración de la cultura popular, en tanto se priorizaba por los hechos que se daban en lo cotidiano dado que ello facilitaba la expresión de la creatividad y la participación⁷⁵⁹. Otro aspecto fundamental del Programa tenía relación con la vinculación de lo educativo con lo político. El Programa explicitaba las tensiones entre lo social y lo político frente a acontecimientos tales como el Plebiscito de 1988 afirmando que “el gran desafío popular consiste en recuperar para la causa democrática las organizaciones comunitarias y los organismos intermedios de participación”⁷⁶⁰. A pesar de estas posturas, el Programa, a diferencia de otras corrientes de la educación popular, tales como ECO, no hizo nunca explícito la propuesta de un “proyecto” alternativo. Éstas y otras interrogantes graficaban, según Luis Bustos, las tensiones por las cuales transitaba la educación popular en Chile por esos años, y las dudas frente a los desafíos de los nuevos escenarios político-sociales que se avizoraban.

Uno de los aspectos primordiales en el discurso del Programa, era su énfasis en la participación y en poner la dimensión del “sujeto como actor” al centro de sus propuestas educativas. Es decir, el fortalecimiento de las capacidades propias. En este sentido, el Programa se preguntaba lo siguiente: ¿si normalmente esos grupos (los sectores populares)

⁷⁵⁷ Informe Jornada (CIDE, 1990), *ibidem*, 89.

⁷⁵⁸ Informe Evaluativo (CIDE, 1987), *ibidem*, 92.

⁷⁵⁹ Informe Taller, (CIDE, 1989), *ibidem*, 96.

⁷⁶⁰ Informe Taller, (CIDE, 1988), Luis Bustos, “La propuesta de capacitación del Programa de Educación Popular...”, 97.

son objetos de estudio ¿porqué el sujeto no puede estudiarse a sí mismo? De ahí que el equipo coordinador haya optado por “facilitar las condiciones para que ellos busquen constituirse en sus propios teóricos, interpretando la realidad a partir de categorías propias, aprendiendo a pensar por sí mismos y generando acciones que vayan en pos de mejorar su calidad de vida” más que a intencionar la construcción de “un proyecto”⁷⁶¹. Y por esas razones fue que en la coyuntura plebiscitaria, las inquietudes del equipo se expresaran a través de las siguientes preguntas: “¿A qué contribuye mi práctica como educador? ¿A qué tipo de proyecto? ¿A un proyecto con sellos estatistas? ¿A una política más de integración social? ¿A una política de autonomía de los movimientos sociales, en mayor o menor relación con los partidos políticos?”⁷⁶².

Al interior del CIDE, entretanto, el inicio de las protestas había marcado el inicio de un continuo proceso de distanciamiento entre la vertiente más vinculada al trabajo relacionado con la escuela y el grupo vinculado al trabajo con los movimientos sociales. En su gran mayoría, el primer grupo provenía de la tradición política partidista, al que al haberse cerrado estos espacios durante la década de 1970, había optado por acercarse al trabajo social y político amparado por las Iglesias y las ONGs. A medida que fueron re-emergiendo los grandes referentes políticos tales como la Alianza Democrática en 1983, el Acuerdo Nacional en 1985 y la Concertación de Partidos por el ‘No’ en 1987, optaron por volver a sus nichos de origen, y por lo tanto a distanciarse del “movimiento de educación popular”.

Hacia principios de la década de 1990 en el CIDE se perfilaron dos grandes polos: uno vinculado al mundo de la investigación educativa de alto nivel para la toma de decisión macro-social, “por arriba”, y otro, vinculado a las prácticas de educación popular y al trabajo de potenciación de los movimientos sociales. El resto de los equipos que había en el CIDE osciló entre estas dos posiciones, puesto que, según lo señala Luis Bustos, “no había ninguna otra”. Esta tensión se estiró al máximo y “dado cómo se venían desarrollando los

⁷⁶¹ Informe Taller, (CIDE, 1992), Luis Bustos, “La propuesta de capacitación del Programa de Educación Popular...”, 103.

⁷⁶² Informe Taller, (CIDE, 1992), Luis Bustos, “La propuesta de capacitación del Programa de Educación Popular...”, 111.

procesos era evidente que se cortaría por el lado más vinculado a la educación popular relacionada con los movimientos sociales”

Una situación que reflejó concretamente esta tensión fue la realización del Seminario “Educación popular, investigación y políticas sociales” organizado por el CIDE en Santiago durante el mes de noviembre de 1987, con el objeto de debatir, entre otras cuestiones, la contribución que tendrían las prácticas de educación popular al diseño de políticas sociales más eficaces y participativas⁷⁶³.

En este Seminario se hicieron evidentes las dos posturas mencionadas y la tensión producida entre ellas. Ella se explicitó especialmente en uno de los tres ejes escogidos para el debate: aquél referido a la relación de los profesionales con los sectores populares. En esta mesa fueron presentadas tres ponencias, de las cuales, la primera, del historiador Gabriel Salazar, comprometido con el trabajo desarrollado por el equipo del PEP, fue la que desató mayor debate, forzando a los comentaristas (los investigadores y sociólogos Guillermo Campero, Eugenio Tironi y Juan Eduardo García-Huidobro) a decantar sus posturas. La ponencia se refirió a la “matriz histórica de la ‘nueva’ auto-educación popular”, es decir, del movimiento de educación popular desarrollado a partir de 1973. En ésta el historiador proponía la necesidad de desarrollar estratégicamente las “actividades subsistenciales” innatas de la sociabilidad popular, dándoles, de un lado, una “dimensión orgánica adecuada”, y de otro, un “sentido práctico y funcional”. Los comentarios realizados por Campero y Tironi fueron elocuentes en su crítica a la postura del PEP, representada en esta oportunidad por Salazar. La cuestión de fondo era, ni más ni menos, un discusión acerca de la relación entre la circulación de los saberes y el poder. Contraviniendo la postura que dice relación con desarrollar educación popular en función de fortalecer las actividades autonómicas de los sectores populares y de la construcción de un poder y un saber propio, Campero se inclinaba a favor de una “instrumentalización” de ésta para, de un lado, fortalecer un proceso de reintegración social bajo una misma idea de ‘sociedad’ y ‘nación’, y de otro, *orientar* dicho proceso hacia la construcción de formas de poder, en donde “los adversarios se identifiquen como parte de un mismo combate”. En

⁷⁶³ Sergio Martinic, Horacio Walker (editores), *Profesionales en acción. Una mirada crítica a la educación popular*, (Santiago: CIDE, 1988), 6.

síntesis, Campero sostenía que el único sentido de las prácticas de educación popular para los participantes era el de establecer un “nexo” con el poder (la iglesia, los profesionales, las ONGs) de modo de culminar en un proceso de integración al sistema. Tironi, por su parte, compartiendo los criterios expuestos por Campero, fue aún más enfático en la concepción de una “educación popular como mecanismo de ascenso e integración social” sosteniendo que era la educación formal el factor clave para el acceso a las oportunidades ocupacionales que brindaba el sistema, y por lo tanto, la igualdad social⁷⁶⁴.

La realización de este Seminario eliminaba cualquiera duda que quedara en relación a la existencia de las dos posturas asumidas dentro del CIDE frente al proceso de transición democrática. Casi simultáneamente a la conformación de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación⁷⁶⁵, el equipo del PEP es invitado en pleno a una reunión con el entonces director del CIDE en la que es invitado formalmente a apoyar el inicio de la Reforma Educativa que se encontraba en sus inicios. Bustos recuerda sus palabras como sigue: “ustedes para poder seguir adelante en la Institución tienen que aprovechar su recorrido, su experiencia, su experticia, para ponerla al servicio de la reforma educativa. Tienen que trabajar para la Reforma Educativa”. A los días siguientes el equipo del PEP se reunió para debatir la invitación. En ella, en forma casi mayoritaria se decidió *no aceptar la propuesta* y mantener la apuesta de trabajo con las organizaciones populares.

Hacia los inicios de 1995, y con el Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación aprobado, la tensión entre las dos posturas dentro del CIDE se había hecho, en palabras de Bustos, “insostenible”, y como el PEP no tomó la decisión de renunciar, la Dirección de la institución sí tomó la decisión de expulsar a tres de los integrantes con presencia más activa: Juan José Silva, Carmen Collomer y Luis Bustos. El PEP continuó sin ellos un año más, y posteriormente se disolvió. Junto con ello, desapareció su publicación periódica *El Mensajero* y la línea de producción de materiales educativos para el trabajo comunitario de base. Casi ocho meses después se promulgó a

⁷⁶⁴ Sergio Martinic, Horacio Walker (editores), *Profesionales en acción...*, 160-169.

⁷⁶⁵ La caracterización de este espacio ha sido trabajada en la Introducción General y la introducción específica del capítulo 3.

nivel nacional el primer Decreto que dio inicio oficial a la Reforma Educacional del gobierno de la Concertación de Partidos Políticos por la Democracia⁷⁶⁶.

Según Alfredo Rojas, entonces director del CIDE, éste era “el momento más interesante para la educación del siglo, desde la Ilustración... Todo está lleno de oportunidades... Tenemos este proyecto con el Banco Interamericano de Desarrollo...El área y el programa más damnificado ha sido el de la Educación Popular. El de la Participación Vecinal desapareció... Lo que estamos tratando es *rescatar las perspectivas no políticas sino técnicas de la Educación Popular*, para hacerlas parte del patrimonio de todos nosotros...”⁷⁶⁷.

En síntesis, lo que el CIDE esperaba del movimiento de educación popular era su contribución a la integración de los excluidos al proyecto de transición democrática decidida “por arriba” a través de que el propio movimiento se incluyera en el gran proyecto educacional de la Concertación de Partidos por la Democracia, hecho también “por arriba”. Lo que el PEP esperaba de la educación popular, en cambio, era trabajar con “los excluidos”, no para ser integrados al proyecto de la Concertación, sino en función de una metodología que permitiera fortalecer una democratización construida “desde abajo”, a través de la valoración de sus espacios construidos y relativamente autónomos, de sus redes de apoyo, y de sus capacidades, inteligencias y experticias para producir pensamiento crítico a través del diálogo y la socialización de las experiencias.

c) Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE)(1977-1990)

Al igual que el CIDE, el PIIE también pasó a ser una entidad colaboradora de primer orden con la política educacional del gobierno de la Concertación. Lo hizo desde el comienzo con el Programa de las 900 escuelas. Su trayectoria de trabajo escolar con sectores populares a través del Programa de Talleres de Aprendizaje (TAP) surgido en el PIIE en 1977, provocó que el Ministerio se interesara por éste. Su objetivo central era, de

⁷⁶⁶ Decreto 40 que establece Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Básica (24.01.1996).

⁷⁶⁷ Entrevista a Alfredo Rojas, CIDE, Gabriel Salazar, *Los pobres, los intelectuales y el poder, 1989-95*, (Santiago: PAS, 1995), 64 (destacado es de la autora).

un lado, enfrentar el fracaso escolar de niños de sectores populares, y de otro, superar el problema partiendo del supuesto de que en la comunidad existe un potencial educativo que puede enfrentar esta tarea como un proceso de formación y promoción colectiva⁷⁶⁸.

El PIIE, a diferencia de ECO -quien asumió una postura crítica unívoca frente a la conducción política de la transición democrática- y a diferencia del CIDE -quien resolvió las diferentes posturas frente al proceso de transición expulsando la tendencia vinculada con el trabajo con los movimientos sociales-, no promovió mayores debates y discusiones en relación al rol de la educación popular en el proceso de la transición democrática. En efecto, el PIIE se había fundado como una institución colaboradora de las políticas escolares del gobierno de la Unidad Popular en 1971 en su calidad de unidad académica de la Universidad Católica de Chile, y como una instancia a donde convergieron profesionales de distintas disciplinas interesados en Educación. Allí se desarrollaron, inicialmente, investigaciones relativas a las transformaciones sociales que propiciaba el gobierno de Salvador Allende. La eliminación del analfabetismo y la promoción de la Educación de Adultos desde los Centros de Trabajo se habían convertido en los temas centrales de los centros de investigación educacional de la época. Es así como entre 1971 y 1973 los temas objeto de investigación y estudio del PIIE tenían relación con líneas de trabajo vinculadas al Sistema Educacional, Reforma Educacional, Educación de Adultos, Pedagogía Universitaria y Educación Técnico Profesional⁷⁶⁹.

En síntesis, pese a su vinculación con el desarrollo de la promoción popular, el origen del PIIE es básicamente la investigación escolar. Aunque a partir de su llegada a la Academia de Humanismo Cristiano en 1977, el PIIE optó por privilegiar la investigación educacional en torno a la relación entre Educación y Pobreza y la investigación y el desarrollo de la educación popular, tendió a predominar, de todas formas, la tradición investigativa del mundo vinculado a la escuela⁷⁷⁰.

Lo realizado por el PIIE en prácticas de educación popular tuvo relación con lo que era uno de sus objetivos mayores: ensayar diferentes opciones educacionales y

⁷⁶⁸ Lilibiana Vaccaro, "Participación de profesionales en el desarrollo de programas comunitarios de educación popular", Sergio Martinic, Horacio Walker (editores), *Profesionales en la acción...*, 172.

⁷⁶⁹ Galy Chávez, *30 años en educación* (Santiago: PIIE, [2001], 2004), 3-4.

⁷⁷⁰ *Ibidem*, 12.

metodológicas para la resolución de los problemas de los sectores populares y para apoyar procesos de organización social y de formación de dirigentes, teniendo como norte de acción contribuir al fortalecimiento de la sociedad civil. Fue así como, además de los TAP, se desarrollaron las Escuelas para Jóvenes y Adultos en diferentes comunidades del país (Región Metropolitana, V^a y VIII^a regiones). Con el propósito de fortalecer las capacidades educativas y de organización en comunidades populares, también se implementó el Centro de Educación Popular en Puente Alto. Por otro lado, en 1985 se inició el Programa de apoyo metodológico y educativo a equipos técnicos rurales⁷⁷¹.

Cuando a mediados de la década de 1980 se evidenciaron los primeros síntomas de descomposición del régimen de las Fuerzas Armadas, la institución, sin cuestionárselo mayormente, asumió el papel de principal colaboradora con los cambios que se avecinaban. Adecuó el trabajo de investigación a las políticas de educación en el contexto de la “reconstrucción” de la Democracia y todo el saber acumulado comenzó a sistematizarse en “investigación propositiva”. El objetivo primero era ahora construir propuestas de política educacional global concordantes con un proyecto democrático de sociedad. En efecto, el PIIE se integró a la Comisión de Educación de la Concertación, desde donde contribuyó al diseño de los lineamientos programáticos, en esta área⁷⁷².

En 1989, y en el contexto de “prepararse para la democracia”, se creó el Centro de Políticas Educativas como una unidad que recopilaba y sistematizaba información en lo referente a la elaboración de políticas educacionales. Desde este espacio los/las investigadores/as de la institución colaboran en la elaboración del capítulo de educación en las Bases Programáticas de la Concertación de partidos por la Democracia.

Además de las investigaciones sobre la Cultura Escolar, el PIIE se distinguió por su trabajo en torno a las prácticas docentes en talleres que implementan la investigación protagónica como metodología para la transformación democrática de éstas. En torno a los Talleres de Educadores se convocó un conjunto de docentes del sistema educativo, los que junto a investigadores del PIIE dieron vida al Movimiento por la Renovación Pedagógica que por años reflexionó y construyó conocimientos a partir de sus propias prácticas. En el

⁷⁷¹ Ibidem, 14 y sgtes.

⁷⁷² Ibidem, 22 y sgtes.

contexto de la dictadura, espacios como éste se constituían también en instancias de resistencia y construcción de una cultura alternativa, mirando hacia la democracia que se veía avanzar. A pesar de ello, y como se encuentra ampliamente desarrollado en el capítulo 3, esta experiencia no fue recogida como tal en la nueva política de perfeccionamiento docente⁷⁷³.

El PIIE así, no entró en conflicto dentro de la misma institución, ni se esforzó por mantener una actitud crítica frente al modo en que se desarrollaba la salida de la Dictadura Militar. Por el contrario, pasó muy rápidamente a formar parte de los equipos con que se contaba para producir conocimiento en torno a las nuevas políticas educacionales implementadas entre 1990 y 1995, y de la Reforma Educativa entre 1996 y la actualidad.

⁷⁷³ Esto se encuentra ampliamente desarrollado en el capítulo 3 de esta investigación.

4.3 Los Encuentros Nacionales de Educadores Populares

Los Encuentros Nacionales de Educación Popular, especialmente el Tercero (1983) y el Cuarto (1984), constituyeron un intento concreto por definir criterios comunes entre las distintas instituciones que desarrollaban prácticas de educación popular frente al nuevo escenario planteado a partir de 1983⁷⁷⁴.

El documento del Tercer Encuentro Nacional, contiene ponencias sobre distintos tipos de experiencias de actividades de educación popular. A pesar no estar expuesto en forma de debate, subyace en todas ellas reflexiones sobre las distintas opciones que comienzan a perfilarse en relación a las salidas posibles de la Dictadura Militar.

Especial relevancia tiene la primera ponencia de este Encuentro, que se preguntaba por los límites entre lo educativo y lo político⁷⁷⁵. Como primer punto, el autor de la ponencia llamaba la atención respecto de revisar (y superar) la división social entre dirigentes y dirigidos, intelectuales y base social. Otro aspecto a revisar tenía relación con las concepciones de democracia y socialismo subyacentes en éstas prácticas puesto que éstas habían demostrado que eran posibles otras formas de convivencia social y política teniendo como eje la persuasión más que la coerción. Por último expresaba la necesidad de revisar la noción de “lo político”, puesto que las prácticas de educación popular habían posibilitado un reencuentro con la subjetividad perdida “tras la máscara del ‘actor social’”. Señalaba al respecto que a partir de estas prácticas se había “re encontrado algo más que al individuo liberal y algo más que al simple portador de estructuras. Hemos encontrado ese nudo de deseos ocultos y contradictorios, de sueños sin realizar y de fantasmas en búsqueda de referentes. Hemos encontrado el mito y la poesía, la religiosidad y la ansiedad; en una palabra: la necesidad elemental de la materia humana”⁷⁷⁶.

Al centro de éstas preguntas se situaba el problema por la forma en que debía conducirse este potencial social construido sobre la base de la cultura de la solidaridad y la

⁷⁷⁴ Estos Encuentros eran organizados por un equipo inter-institucional conformado por el PIIE, el CIDE, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y el Grupo de Investigaciones Agrarias (GIA) y eran auspiciados por el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).

⁷⁷⁵ Francisco López, “Educación popular: práctica y proyecto político alternativo”, *Tercer Encuentro Nacional de Educación Popular*, Punta de Tralca, 3 al 6 de agosto de 1983 (Borrador desde la experiencia sindical).

⁷⁷⁶ *Ibidem*, 54-55.

auto-organización en torno a la subsistencia (con o sin la intervención de apoyos externos) en un momento en que se planteaba con fuerza la posibilidad de una salida democrática que parecía no dar cuenta de estos micro-procesos.

En este sentido preocupaba el aislamiento de las prácticas educativas unas respecto de otras, y la escasa existencia de equipos educativos, especialmente en relación al “destino político” de éstas. Al consolidarse una fase histórica de mayor actividad política en los diversos ámbitos de la sociedad civil, no era la educación popular en sí lo que preocupaba, sino “el grado de alternatividad que pueden ser capaces de desarrollar, en esta nueva fase, los actores tradicionales del hacer político”.

En este sentido, quedaba por aclarar si la educación popular era una herramienta transitoria de acumulación de fuerzas partidarias o una herramienta de emancipación de los propios trabajadores. Si comenzaba a imponerse con demasiada fuerza la primera opción, es decir, “un cambio de razón social de la misma empresa”, la educación popular, se concluía, comenzaría a constituirse en un terreno de alta conflictividad⁷⁷⁷.

Dos años después se desarrolló el Cuarto Encuentro Nacional entre el 19 y el 21 de abril de 1985. La comisión organizadora (el mismo equipo que había organizado el anterior) había convocado a un seminario preparatorio con casi 40 educadores populares de Santiago y regiones de modo de analizar las dificultades y logros del anterior, así como asegurar una continuidad temática con el que venía. En aquella instancia se decidió, entre otras cosas, que el tema central del Encuentro sería “El Movimiento Popular, la educación popular y la democratización”. Nuevamente se ponía al centro el problema de cómo enfrentaría el movimiento de educación popular el proceso de democratización que se avecinaba.

El propósito era realizar un diagnóstico colectivo en relación al estado de cada uno de los sectores (sindical, campesino, poblacional, mujeres y jóvenes) en donde se desarrollaban prácticas de educación popular, para luego reflexionar los modos en que se enfrentarían los nuevos desafíos.

Al momento de precisar los propósitos de la educación popular se estableció como criterio general apuntar a crear “conciencia crítica y favorecer el surgimiento de actores

⁷⁷⁷ Francisco López, “Educación popular...”, 58-59.

protagónicos de transformación social y personal”, así como “apoyar y fortalecer las organizaciones populares como instrumento de lucha de la mayoría del pueblo”. En lo específico se acordó “rescatar la historia de todos los grupos dominados”, “fortalecer la identidad y asumir la lucha de las culturas oprimidas” y “desarrollar la capacidad de análisis y de propuesta de las organizaciones populares, así como su capacidad de autoformación”. Un punto que no tuvo acuerdo fue el de “elaborar un programa único de educación popular que considere a todos los sectores, instituciones y organizaciones de apoyo que favorecen la liberación y la democracia”⁷⁷⁸.

En suma, la aparición de ONGs y redes de distintos profesionales vinculados a la Educación y al Movimientos Social Popular abrió un camino nuevo y distinto a los de los años 20 que, pese a ser obviado, reprimido laboralmente y anulado políticamente, ha tendido a reaparecer y reproducirse después de 1994 bajo una forma distinta a la de los 80s: los grupos y talleres articulados en los “cordones populares de educación”.

⁷⁷⁸ 4º Encuentro Nacional de Educadores Populares, Padre Hurtado, 19, 20 y 21 de abril de 1985, 104-105.

4.4 Balance de capítulo

La construcción de poder a partir del acompañamiento, reforzamiento y potenciación de los saberes sociales ha sido (y sigue siendo) el punto central de las prácticas de educación popular que aún se mantienen en la dirección del desarrollo y el fortalecimiento de los movimientos sociales.

Tanto en 1983 como en 1987 la contingencia forzó a producir instancias de reflexión colectiva o de toma de decisión relativas a una pregunta permanente dentro de esta corriente: ¿cuándo, o mejor dicho, cómo proyectar las actividades auto-educativas relativamente autónomas que desarrollan las organizaciones sociales en un sentido político?

Las distintas respuestas que comenzaron a barajarse a partir de estos espacios terminaron articulándose en dos polos que, a poco andar, se hicieron irreconciliables: en un extremo, se encontraba el que sostenía que “politizar” la educación popular tenía relación con integrar a los grupos excluidos al nuevo orden delineado por las alianzas políticas que fueron conformándose a partir de 1983. En el otro, en cambio, se ubicaron los profesionales que decidieron continuar desarrollando los aportes metodológicos de las ciencias sociales en función de contribuir a la “reconstitución del tejido social”. Ello, a través de asumir un rol de “acompañante” de las actividades relativamente autónomas desarrolladas por las organizaciones sociales, apuntando a generar una ‘intervención’ que permitiera desarrollar el movimiento social como un poder de resistencia y revolución. Este fue el punto de quiebre entre el mundo social y el mundo político. Quiebre que también se evidenció en el movimiento de profesores como se vio en el capítulo 3.

¿En cuál de los dos polos se ubicaron las agencias que produjeron prácticas de educación popular revisadas en este capítulo?

El caso de ECO fue emblemático al optar, como institución, convertir el movimiento de educación popular en un referente político en sí. A diferencia del equipo PEP del CIDE (quien se planteó el mismo problema en forma de pregunta, es decir, ¿debe constituirse el movimiento de educación popular en un referente político en sí mismo en su labor de acompañamiento y reforzamiento de procesos sociales, culturales y políticos

de cambio?) ECO propuso categóricamente que la contribución de la educación popular al proceso de democratización de la sociedad chilena debería centrarse en apoyar procesos de auto-reflexión desde los propios lugares de origen de las organizaciones sociales y desde sus intereses y demandas sectoriales, a efecto de potenciar su politización. Al proponer la construcción de un “referente político” a partir del movimiento de educación popular, ECO corrió el riesgo de concebirlo como una entidad homogénea y uniforme políticamente, y que no vacilaría al momento de comprometerse con la opción de desarrollar el movimiento en función de los movimientos sociales. En este sentido, su error fue, tal vez, no haber propiciado una reflexión más profunda acerca de quiénes eran los educadores populares: sus identidades, intenciones y proyecciones. ECO apuntó bien cuando propuso una tipología tentativa de los campos en que tiende a estructurarse la educación popular y al señalar que las tensiones entre ellos irían siendo progresivamente relevantes en la medida en que se avanzara en la democratización. Sin embargo, nunca profundizó en la identificación histórica de los distintos grupos que lo conformaban⁷⁷⁹. Como se vio en el caso del CIDE, las identidades políticas y las trayectorias laborales de los educadores populares y de las ONGs comprometidas con las prácticas de educación popular durante la década de 1980 fueron determinantes a la hora de decidir qué rumbo tomaría el movimiento de educación popular.

La experiencia vivida por el CIDE fue particularmente dramática al no haberse logrado conciliar una posición única frente a los dos polos del problema de las proyecciones políticas de la educación popular. Por el contrario, se expresaron con fuerza ambas posturas. Una respaldada por la fuerza del “discurso de integración”, la otra respaldada por casi una década de trayectoria en la realización de Talleres con educadores populares. A diferencia de ECO, la apuesta política del PEP, además, había ido por otra vía, cuestión que reforzaba aún más la postura del equipo. Su objetivo nunca fue constituirse ellos mismos en un movimiento. En palabras de Luis Bustos, “nosotros

⁷⁷⁹ Los distintos campos serían uno, el que aporta para el fortalecimiento democrático, dos, el que propone la acción popular para la democracia, tres, el que propone un aporte educativo para el poder popular y cuatro, el que propone la acción popular con perspectiva de poder), ECO, “La educación popular y los desafíos de la democratización...”, 34-35.

éramos parte del Movimiento, pero no éramos ‘el Movimiento’”. Por el contrario, la dimensión política se jugaba en la incorporación de elementos metodológicos relacionados con la participación social que permitieran impulsar una democratización desde la base social. Es decir, se trataba de desalojar la lógica con que operaba cierta tradición de izquierda en relación a suponer que la relación pedagógica se juega entre “el que sabe frente al que no sabe”.

El PIIIE, a diferencia de las dos anteriores, no se cuestionó mayormente el rol que tendría con el advenimiento de la fase de transición democrática. La tradición pedagógico-escolarizada de la institución provocó que no existieran mayores dudas al enfrentar la coyuntura plebiscitaria, y rápidamente asumió el rol de colaborador de las nuevas políticas educacionales de gobierno. La mayoría de sus investigadores fueron invitados a trabajar al Ministerio de Educación, mientras que los más comprometidos con la construcción de un poder “desde abajo”, por ejemplo, quienes trabajaron con los Talleres de Educación Democrática (TED) a través de los que se potenciaban las capacidades autonómicas de los profesores para generar procesos de auto-perfeccionamiento, no fueron invitados. En la fase post-1990, el PIIIE abandonó completamente su compromiso con el movimiento de educación popular.

El retiro de la cooperación extranjera (puesto que se consideró que el éxito de los indicadores macro económicos hacía injustificable la continuidad de las donaciones a privados) y convertidas las mayorías de las ONGs en “entidades privadas del servicio público” (pues el Estado se convierte en uno de los principales licitadores de recursos para las ONGs) el propósito de continuar en el trabajo de acompañamiento de las organizaciones sociales para desde ahí construir un nuevo orden social y económico (recordar, uno de los dos polos del desgarrador debate de la década de 1980) quedó completamente subsumido por las nuevas tareas que se le encomendaron⁷⁸⁰. Fueron aprovechadas sus experticias en el

⁷⁸⁰ Para ver algunos problemas referidos al impacto de este proceso en las ONGs que trabajaron con mujeres, ver, Maria Stella Toro, “El tránsito de las ONGs hacia el mercado. Transformaciones de las ONGs que trabajan con mujeres en el Chile contemporáneo”, en, Roberto Aedo, María Berriós, Javier Osorio y Olga Ruiz (editores), *Espacios de Transculturación en América Latina*, (Santiago: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, 2005), 98.

trabajo social, pero debieron asumir nuevos criterios de trabajo y exigencias basados en principios de eficiencia, efectividad y productividad.

En este nuevo contexto, aparecieron nuevas respuestas para antiguos problemas. Por ejemplo, los preuniversitarios populares. Estos comenzaron a surgir al interior de algunas Facultades universitarias a partir de la segunda mitad de la década de 1990. Se trataba de contribuir a nivelar los estudios de estudiantes que provinieran de establecimientos municipalizados y hogares con serias carencias económicas de modo de prepararlos para rendir la prueba que deben rendir cada año quienes quieran entrar a las Universidades chilenas. Algunos hicieron la distinción entre preuniversitarios “populares” y preuniversitarios “solidarios”. En los primeros normalmente se hacen participar a sus integrantes en la gestión y financiamiento. También tratan de aprovechar el estudio de los conocimientos oficiales que exige la prueba para analizar problemas concretos de la realidad actual. Muchos de los jóvenes que participan como estudiantes de estos preuniversitarios, luego de que entran a la Universidad forman otros, produciendo así una cadena de nuevos centros populares.

El Cordón Popular de Educación conformó otra forma más de respuesta a la elitización de la educación. Se formó el año 2000 a partir de un encuentro entre organizaciones sociales y populares en donde se diagnosticó, colectivamente, que se estaba negando el derecho a la Educación Superior. Se decidió, entonces “ejercer ese derecho directamente”. Desde el 2000 a la fecha, el Cordón Popular de Educación aglutina a nivel nacional a diversos grupos de Exámenes Libres, Alfabetización, Colectivos Culturales, Bibliotecas y Videotecas Populares⁷⁸¹. Se trata de una organización de carácter zonal que existe en Santiago y en regiones. Este no solo construye pre-universitarios populares sino grupos de exámenes libres y talleres de alfabetización. El objetivo concreto es nivelar y posibilitar la entrada a la Universidad de jóvenes de sectores populares, sin embargo se han desarrollado como espacios de encuentro entre jóvenes estudiantes y pobladores en torno a demandas específicas. Mediante el trabajo articulado de sectores estudiantiles y pobladores – en que muchos de los primeros eran también los segundos- comenzaron a multiplicarse las experiencias de Preuniversitarios Populares, Grupos de Apoyo Escolar, Colectivos

⁷⁸¹ Cristóbal Salazar, “Habla el Cordón Popular de Educación”, *Pluma y Pincel* 184 (2005).

Estudiantiles, Colonias Urbanas y Grupos Culturales. El Cordón, según lo señalan sus propios integrantes, no realiza un trabajo de carácter benéfico o asistencial, sino que apunta a la reconstrucción de fuerza social popular en una perspectiva de poder propia, autónoma, y antagonista al poder oficial. En esta dirección el Cordón apunta a la articulación de distintos sectores del pueblo organizado para multiplicar la capacidad de hacer y decidir.

Balance general

Balance período 1921-1932.

Ante la oferta de educación popular estatal y privada, particularmente escasa y precaria durante el siglo XIX, la actitud que predominó entre los destinatarios de esta oferta fue la pasividad e indiferencia, expresada a través de la inasistencia o la deserción. Más sensibles frente a la oferta educativa impartida por grupos privados (liberales, masones, católicos y conservadores) fueron los artesanos. Ellos vieron en ella una posibilidad de salida a su ninguna participación en las decisiones sobre una política económica librecambista que bloqueaba el desarrollo de su capacidad industrializadora y su movimiento gremial. La educación entregada por las propias sociedades de artesanos incorporaban, por paradoja, casi los mismos valores educativos de las elites liberales y conservadoras. Pues, además de las primeras letras y las operaciones aritméticas básicas, impartían conocimientos sobre cristianismo, leyes constitucionales, higiene y técnicas de dibujo. Tal educación no era suficiente para su “despegue sectorial”, pero sí lo fue para que el artesanado en general valorara ‘la instrucción’ como un elemento fundamental para hacer valer sus identidades específicas.

Producto de lo anterior fue que, a fines del siglo XIX y principios del XX, emergieron, en el seno del movimiento popular, espacios educativos relativamente autónomos, que combinaron la expresión cultural con una formación más sistemática (alfabetización, aprendizaje de las ideas de pensadores anarquistas y socialistas europeos, y reflexiones críticas sobre la actualidad política). Fue en esos espacios donde maduró un discurso *social* crítico del sistema centralista de enseñanza popular, precisamente por ser insuficiente, rígido y discriminatorio. De ahí que, en la década de 1920, ese discurso fructificó en diversos proyectos educacionales fundados en el principio de auto-gestión.

En esta tesis se intentó profundizar en el estudio de dos de esos proyectos: uno de carácter ‘reformista’, y otro radical y ‘sustitutivo’ del sistema formal:

a) De un lado, la propuesta ‘reformista’ del magisterio primario, de alcance nacional, con aspiración de concretizarse en política educacional, basada en la reforma total

e integral de la enseñanza pública, de modo que la gestión y administración del sistema quedara en manos de los profesores y la comunidad (capítulo 1).

b) De otro, la propuesta ‘sustitutiva’ del sistema escolar estatal, de carácter sectorialista, desarrollada como una amplia y transversal red de acción cultural y pedagógica, que desde la Federación Obrera de Chile, específicamente, fue implementada como Escuelas Federales Racionalistas (capítulo 2).

Desde las propuestas y prácticas pedagógicas de ambos movimientos sociales emergió la concepción de un educador diferente al promovido por el sistema estatal: comprometido y crítico, política y pedagógicamente creativo. Y, sobre todo, vinculado a la comunidad; es decir; socialmente legitimado. Ambas sucumbieron, sin embargo, frente al modelo modernizante, centralista e integracionista basado en la lógica del Estado Docente.

Una conclusión general que se desprende de la investigación de ambos movimientos es que, al menos en los períodos de crisis del sistema educacional, no surgió sólo *una* propuesta de reforma (la oficial), sino *varias* (provenientes casi siempre de los sectores sociales afectados por la crisis).

Otro punto a destacar es que entre ambas propuestas pedagógicas hubo *diálogo*. Las Escuelas Federales Racionalistas se plantearon como espacios pedagógicos autónomos y críticos frente a la educación ofertada por el Estado, gestionados y financiados por los propios sindicatos y las familias que los componían; basados en una concepción pedagógica de base científica, anti-clerical y de investigación sobre sus raíces históricas (enseñaban historia social) así como de análisis sobre los problemas que enfrentaba su colectividad. La Asamblea Constituyente Popular de 1925 significó un momento clave en que ese diálogo se dio al más alto nivel, y fue allí donde se decidió cuál sería el proyecto pedagógico del conjunto del movimiento popular. En ese trance, la Federación Obrera de Chile dio su venia para que el proyecto pedagógico fuera la propuesta de la Asociación General de Profesores. La FOCh, aparentemente, comprendió que el proyecto pedagógico de los maestros, en su esencia, no distaba del suyo. Confiaron y dejaron que los maestros lideraran la propuesta de conjunto.

¿Qué puede desprenderse de ese consenso?

Fundamentalmente, que la demanda popular de educación emanaba de una *misma* situación de marginalidad y exclusión, y exigía una misma actitud asertiva y soberana para resolverla. Acaso por esto mismo, la frontera entre ambas propuestas tendió, en esta coyuntura, a diluirse. Los maestros, por un lado, no sólo participaron muchas veces como docentes invitados a dar clases en las Escuelas Federales Racionalistas instaladas por la FOCH, sino también – como los obreros – plantearon la necesidad de que las familias intervinieran en los contenidos curriculares de la propuesta educativa. La FOCH, por su lado, a pesar de desarrollar su propio proyecto pedagógico a través de la instalación de más de 20 Escuelas Racionalistas a lo largo del país, apoyó decididamente la propuesta de reforma escolar llevada a cabo por el movimiento de los maestros primarios. Lo anterior demostró que las distintas alternativas pedagógicas levantadas desde la sociedad civil no necesariamente se oponen entre sí – dada la fuerza de su matriz común – y tienden más a confluir hacia estrategias pedagógicas emancipadoras impulsadas por *un trabajo conjunto*, que articule a educadores y espacios pedagógicos formales y no-formales.

Se concluye también de la experiencia anterior que, al momento de implementar las propuestas, no basta con tener un buen y probado proyecto pedagógico o una expresión soberana de capacidad legislativa popular, si en las coyunturas en que se abre una oportunidad *política* para implementarlas (como lo fue la oferta de incorporar el plan de reforma de los maestros al programa de gobierno de Carlos Ibáñez del Campo en 1928), no hay posibilidad de contar con un respaldo político real y una activa participación democrática de todos los sectores de la sociedad, en particular, de los grupos dirigentes. La radicalidad y fuerza del movimiento combinado de maestros y trabajadores, entre 1922 y 1925, se sostuvo precisamente en el apoyo constante de los gremios y asociaciones que *de hecho* se movilizaron y que, aparte de su propuesta educativa, comulgaban en un proyecto histórico que incluía una nueva Constitución Política para el Estado y una nueva propuesta de política económica y participación social. Sin embargo, hacia 1928, como se vio, la propuesta educativa, aunque seguía contando con el respaldo de las organizaciones obreras aglutinadas en la FOCH, ya no formaba parte de un proyecto global de sociedad, debido al centralismo militarista que se había asentado en el Gobierno. La aprobación de los grupos

dirigentes a la reforma propuesta por la AGP, en tanto, demostró, a los pocos meses de implementada, había sido puramente incidental.

Cabe agregar a lo anterior que ambos movimientos no sólo aglutinaron a sus bases, sino que también, constantemente, permanecieron *educándolas*. En estos movimientos se articularon discursos, se estudiaron propuestas y se desarrollaron estrategias de acción conjunta. En ellos se estudió, se sistematizó y re-evaluó la experiencia social adquirida. Ambos, desde fuera o desde dentro, se plantearon el ‘auto-gobierno escolar’: la autonomía en la selección de conocimientos, la auto-gestión económica para la administración y el control del proceso productivo. La Asociación General de Profesores se movilizó por todo eso, pero, después de la ‘ilusión’ de 1928, fracasó. El programa de las Escuelas Federadas de la Federación Obrera, en cambio, logró avanzar sobre los dos primeros objetivos, pero a la larga, después de 1928, retrocedió en todos.

Con la derrota de las propuestas pedagógicas populares de tipo autonómica y federativa, el modelo de Estado Docente se consolidó sin mayores cuestionamientos hasta 1973.

Balance del período 1977-1994 y perspectivas.

La represión política iniciada a partir de 1973 provocó una desarticulación generalizada de las organizaciones sociales, sindicales, estudiantiles y magisteriales existentes hasta ese entonces. El contexto represivo y de agudas transformaciones en la política educativa provocó que predominara en estas organizaciones una actitud más de resistencia que de proposición, a la inversa de del movimiento de educadores anteriormente expuesto.

Hasta el año 1980 aproximadamente, se desarrolló en las poblaciones periféricas un lento y progresivo proceso de rearticulación de redes sociales, en donde predominó la generación de micro-espacios de reflexión y organizaciones de auto-subsistencia y agrupaciones culturales. Estas últimas fueron especialmente relevantes en el proceso de rearticulación de las organizaciones estudiantiles y magisteriales. En el caso de los sindicatos la actividad fue prácticamente nula, dado el requisamiento de sus sedes, la cancelación

jurídica de su principal confederación (la Central Única de Trabajadores) y la represión sobre sus dirigencias.

Los primeros decretos educacionales privatizadores y descentralizadores dictados hacia fines de la década de 1980 provocaron que desde el profesorado y el estudiantado opositor se generara un discurso crítico fundado más que nada en la demanda y enfocado hacia la recuperación de “lo perdido” a partir del golpe de Estado. La Asociación Gremial de Educadores de Chile (AGECH) realizó algunos intentos por trabajar en una línea de renovación pedagógica en torno a los procesos de democratización dentro de la escuela; sin embargo, la contingencia exigía que los esfuerzos se concentraran en la contestación y la elaboración de contrapropuestas a las nuevas políticas laborales y educacionales impuestas. Quienes tomaron en sus manos la elaboración y práctica de la Renovación Pedagógica fueron pequeños grupos de profesores agrupados en Talleres de Educación Democrática (TED). Gracias al apoyo de las ONGs y al patrocinio de agencias de cooperación extranjera, esos talleres se mantuvieron activos durante toda la década de 1980, apuntando a desarrollar una política propia de auto-perfeccionamiento docente. Al iniciarse la transición democrática los talleres desaparecieron para dar paso a las nuevas políticas educativas de los gobiernos democráticos.

Las organizaciones de base en las poblaciones periféricas, en conjunto con el apoyo de los trabajadores de las ONGs y el respaldo de la cooperación extranjera, dieron impulso y base a lo que se denominó “movimiento de educación popular”. Las actividades giraron en torno a la auto-subsistencia, la reconstitución del tejido social, la recuperación de la asertividad ciudadana, los Derechos Humanos, el desarrollo productivo, y algunos encuentros nacionales de educadores populares. En los sindicatos, re-articulados desde 1980 en Confederaciones (la de Trabajadores Metalúrgicos -CONSTRAMET- y la de Trabajadores Textiles -CONTEVECH-, entre otras), se implementaron experiencias educativas vinculadas a la capacitación y utilización de metodologías participativas (tal fue el caso de CONSTRAMET, específicamente). Con todo, estas iniciativas no se proyectaron en el tiempo y desde 1987 volvieron a implementarse las actividades educativas sindicales características del período previo al golpe de Estado de 1973.

En la coyuntura 1977-1994 que se examinó este trabajo no se establecieron conexiones orgánicas entre el movimiento de los TEDs y el de Educación Popular. A diferencia del período anterior, en éste los movimientos de educadores no dialogaron entre sí (salvo en algunos seminarios) no se encontraron orgánicamente y no apoyaron. Sólo por su común resistencia a la dictadura se encontraron en la protesta callejera, identidad coyuntural que no se proyectó en sus propuestas.

Dado lo anterior, es difícil establecer un balance conjunto de las mismas. Sin embargo, sí es posible ver similitudes relativas al proceso de desarticulación que sufrieron sus propuestas y sus propias organizaciones a medida que se fueron generando los acuerdos para desarrollar la transición democrática.

En el caso de los profesores agrupados en los grupos de renovación pedagógica se presentaron, como se vio, dos grandes problemas. El primero se refirió a su participación dentro de los sindicatos magisteriales nacionales (la AGECH a partir de 1981 y el Colegio de Profesores a partir de 1987). Los grupos de renovación pedagógica tendieron a desarrollar y elaborar su propuesta fuera de los grandes sindicatos, pues éstos últimos estaban concentrados en la reivindicación y la defensa de los derechos laborales y educacionales. Esta situación provocó que el incipiente movimiento de renovación pedagógica incubado en la década de 1980 quedara aislado de las propuestas globales de los grandes conglomerados magisteriales.

Llegado el momento de poder contribuir con su propuesta a principios de la década de 1990, la propuesta de los TED – incubada sobre todo bajo el alero del PIIE, un colaborador clave en la propuesta educativa de la ‘transición’ – no fue incorporada. Existen varios motivos que explican esta situación. Primero, su propuesta de perfeccionamiento docente continuó desarrollándose después como parte de las Escuelas de Verano implementadas por el Colegio de Profesores, sin embargo, sobre ellos se impusieron los cursos de perfeccionamiento de carácter tradicional ofrecidos en el mercado. Por otro lado, el retiro de la cooperación extranjera provocó que se desincentivara la capacitación de monitores en Talleres de Educadores como parte del trabajo sindical que desarrollaba el Colegio de Profesores a principios de la década de 1990. Además, una gran cantidad de los

líderes formados en los TED se traspasaron al área de gobierno, lo que implicaba que el Colegio de Profesores no pudo aprovechar – más bien se vio obligado a desperdiciar – la experiencia en esta área de trabajo. Más tarde, la creación de los Talleres Comunales (TC) desde el Ministerio de Educación e implementados a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP) generaron la sensación de que se recogían los postulados de los TED en la nueva política educacional. Sin embargo, la concepción del sujeto educador que estaba detrás de los TC no tenía relación con la propuesta hecha por los TED. Los TC intervenían con “qué es lo que tienen que saber” los profesores, concibiéndose al profesor más como un técnico que como un profesional. Por último, los grupos de renovación pedagógica no encauzaron su trabajo hacia el resto de las redes sociales, quedando postergada la posibilidad de constituir un movimiento pedagógico más amplio que involucrara al resto de la sociedad civil.

El actual Movimiento Pedagógico recoge en parte la experiencia de los Talleres de Educadores de la primera mitad de la década de 1970 y los Talleres de Educación Democrática de la década de 1980, y por qué no decirlo, de la antigua Asociación General de Profesores de la década de 1920. Sin embargo, persisten encerrados todavía en una propuesta más de carácter técnico-sectorial que social, cultural y política. En suma, la politización de la disputa por la redemocratización de las relaciones pedagógicas en el espacio escolar quedó en suspenso. Dependerá de las decisiones de las nuevas generaciones de docentes el rumbo que tome el Movimiento Pedagógico impulsado desde el Colegio de Profesores: si continuar desarrollando su trabajo en la lógica del sindicato tradicional dominado por los restrictivos intereses vinculados a la reforma del sistema político, o bien, trabajar en función de la constitución de un movimiento pedagógico que recoja la tradición propositiva alcanzada en otros momentos históricos.

En el caso del movimiento de educación popular, la crisis fue similar a la de los grupos que impulsaron la innovación pedagógica en las aulas. Para 1983, parte del movimiento de educación popular recién iniciaba un debate interno relativo a sus posibles proyecciones a nivel nacional. Dicho debate no fue desarrollado al mismo tiempo ni de la misma manera por todas las experiencias de educación popular. Como se vio, el movimiento no llegó nunca a adquirir un nivel orgánico tal que le permitiera generar un

plan de acción conjunta. Dependió más bien de las concepciones pedagógicas desarrolladas por cada programa. Fue así como en ECO, por ejemplo, aquéllas asumieron mayor centralidad y urgencia que en el CIDE. En el CIDE esta discusión apareció con mayor visibilidad en la etapa pre-plebiscitaria, centrándose más en el rol de los profesionales de la educación popular. En el PIIE, en cambio, estas preguntas fueron asumidas en relación al rol de los docentes del sistema formal y sus organizaciones.

1983 fue un año que no sólo marcó la visibilización de la protesta frente al régimen, sino también el proceso de rearticulación de las organizaciones sociales y los partidos políticos en grandes conglomerados. A partir de entonces, dentro del ancho y complejo mundo de la educación popular de la década de 1980, se fueron conformando dos corrientes de pensamiento que terminaron constituyéndose, finalmente, en dos polos: en un extremo, se encontraron quienes pensaban que los objetivos de la educación popular a partir de este momento era el de integrar a los grupos excluidos al nuevo orden político delineado por las alianzas políticas conformadas a partir de 1983. En el otro, en cambio, se ubicaron quienes pensaban que la educación popular debía proseguir el rol de “acompañante” desarrollado hasta ese momento y su contribución al fortalecimiento de las actividades de tipo auto-gestivo desarrolladas por las organizaciones sociales, apuntando a generar una ‘intervención’ que permitiera desarrollar el movimiento social como un poder de resistencia y revolución. Este fue el punto de quiebre entre el mundo social y el mundo político y la primera opción, que era la de quienes constituían los futuros cuadros que gobernarían en el gobierno de transición, se impuso sobre la primera, que era la de aquellos profesionales que decidieron no integrarse a dicho proyecto y continuar en la línea movimientista que había adquirido el trabajo en educación popular. Muchos de los educadores de ésta última línea (profesionales y no-profesionales, trabajadores y estudiantes) continúan hasta hoy trabajando en esa misma dirección, con un presupuesto mucho más reducido que en la década de 1980 (dado el progresivo retiro de la cooperación extranjera hacia principios de la década de 1990) o incluso, a veces, careciendo absolutamente de este tipo de apoyo. Por lo general, hoy son actividades desarrolladas en torno al área productiva, a la historia local o a la salud reproductiva (en el caso de las mujeres), lo mismo que escuelas de nivelación y preuniversitarios populares.

En síntesis, la apuesta por incentivar procesos de democratización de las relaciones sociales (en las escuelas o en las organizaciones sociales) fue subsumida por la apuesta de impulsar una democratización a nivel institucional. Tal como lo concluye Philip Oxhorn, la naturaleza elitista de la transición requirió que las demandas de todos los segmentos de la sociedad chilena se moderaran y su participación política quedara en manos de las elites políticas dentro de los límites dados por el proceso electoral⁷⁸².

Perspectivas

La crisis educativa que se vive hoy, como se dijo al inicio de la investigación, no se está resolviendo -como en 1860, 1920, 1965, 1971- a través de la expansión de la cobertura, a objeto de que todos sean incluidos *dentro* del sistema escolar. De hecho, cada vez menos se escucha la consigna de “educación para todos”. Pues la deuda de cobertura tiende a saldarse, sin que nadie se atreva a decir que la mayor cobertura haya asegurado hoy mayor igualdad social. Es que tal vez no se trataba solo de exigir del Estado una educación “para todos” sino tal vez poner atención en los ‘qué’ y ‘para qué’ de una educación “para todos”. Y también en que esos ‘qué’ y ‘para qué’ pudieran ser definidos por *todos* los actores de la comunidad, principalmente, por los educadores (del sistema formal o in-formal, de las organizaciones sociales o de las agencias de apoyo). Pero es preciso reconocer que, para que esto último ocurra se requiere, entre otras cosas, que los educadores sean formados y capacitados en una línea propositiva y proyectiva del trabajo docente.

Los educadores del sistema formal hoy día se ven enfrentados a un sistema escolar crecientemente segmentado en su interior y, a la vez, a una política educacional que promueve la descentralización del conocimiento y la administración. Se dice que el marco curricular está diseñado de tal forma que sean *ellos* quienes deben determinar y administrar las formas de enseñanza que estimen convenientes. Así mismo se señala que la política apunta a que sean los propios establecimientos educacionales quienes formulen su proyecto de desarrollo.

⁷⁸² Philip Oxhorn, “Where Did All the Protester Go? Popular mobilisation and the Transition to Democracy in Chile”, *Latin American Perspectives* 82, (1994), 59 y sgtes.

Ante esta situación, los profesores se sienten abrumados pues sienten que sus escuelas de formación inicial no los han preparado para ello. Tampoco han sido preparados para enfrentar la realidad social que existe fuera y dentro de muchas de las escuelas en donde deben acudir a trabajar. Es que la escuela se ha convertido en el espacio en que los niños y jóvenes del país viven la mayor parte del tiempo. Es el espacio donde se desarrollan y aprenden a establecer relaciones sociales entre sus pares y con las autoridades. También es el espacio donde muchos de ellos encuentran afecto, no solo con sus compañeros sino con el educador o la educadora, quienes muchas veces deben reemplazar los lazos afectivos de los padres y madres ausentes. Además de la calle y la familia, la escuela se ha convertido en el espacio de socialización más importante del período formativo de millones de niñas, niños y jóvenes. La tendencia es incluso a redoblar el tiempo en que ellos pasen en la escuela (es lo que se pretende a través de la implementación de la Jornada Escolar Completa)⁷⁸³.

La realidad educacional de hoy exige que el educador esté preparado para enfrentar las realidades sociales y expresiones culturales que se desarrollan tanto dentro como *fuera* del aula. Por eso, debe adaptar su práctica pedagógica de modo que los estudiantes sientan relevante el aprendizaje en relación a su experiencia vivencial. Para eso, deben convertir esa experiencia en algo problemático y crítico, y entonces deben investigar los supuestos ocultos en esa experiencia. Tal como lo señala Henry Giroux, para que los educadores pongan en movimiento los regímenes de experiencia existentes, deben asumir el papel de “intelectuales transformativos”⁷⁸⁴.

Se trata entonces de poner en vigor el proyecto de ‘escuela democrática’, lo que para Michael Apple y James Beane supone al menos dos líneas de trabajo⁷⁸⁵. Una, consistente en crear estructuras y procesos democráticos mediante los cuales se configure la

⁷⁸³ Es por eso que desde la reforma no se habló de integrar ‘población’, sino ‘culturas’. Se explicita la necesidad de hacerse cargo, por ejemplo de la existencia de la cultura juvenil, en, Comité Técnico Asesor del diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena, Comisión Nacional de Modernización de la Educación, *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI. Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación*. (Santiago: Universitaria, 1997), 78 y 102.

⁷⁸⁴ Henry Giroux, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Temas de Educación (Paidós/M.E.C., Madrid, 1990), 171-178. Ver introducción.

⁷⁸⁵ Michael Apple, James Beane (Comps.) *Escuelas democráticas* (Madrid: Morata, [1996], 2000), 24.

vida en la escuela, los que, según los autores, deberán estar marcados por la participación general en cuestiones de gobierno y elaboración de políticas (pero no una democracia ilusoria basada en lo que llaman “la gestión del consentimiento”). Mientras, una segunda línea de trabajo debería consistir en un trabajo creativo para que se expongan los distintos puntos de vista de tal modo de estimular a los jóvenes a analizar críticamente las cuestiones y los acontecimientos, abriendo la posibilidad de que pongan en duda las interpretaciones (y enseñanzas) dominantes. Se trata de ir abandonando la idea de la escuela solamente como un centro de trabajo, para, como propone Susan Street, “re-imaginarla en función de proceso socioculturales más amplios que a su vez se replantean al concebir a los padres de familia como productores/ciudadanos de su vida en comunidad”⁷⁸⁶.

Por otro lado, el educador popular ya no puede desligarse completamente de los problemas sociales, culturales y pedagógicos que surgen dentro del sistema de enseñanza formal. No por casualidad las prácticas de educación popular, a partir de la segunda mitad de la década de 1990, han tendido a dirigirse – entre otras cosas– hacia la preparación de estudiantes de sectores populares para rendir su prueba de ingreso a la Universidad. La tarea se ha volcado a compensar o nivelar a los que aun no han terminado su enseñanza media, pues los requerimientos actuales del sistema laboral hoy día precisan, como mínimo, de un certificado que acredite haber terminado ese nivel de enseñanza. Pre-universitarios populares, educación de adultos y cursos de nivelación de enseñanza media son parte de las actividades que se han gestado con el objeto de saldar los déficit de la distribución desigual del conocimiento oficial. Pero tampoco han dejado de lado la tradición forjada por las prácticas de educación popular de la década de 1980, reforzando el trabajo con las organizaciones sociales de base, que procuran hoy a tender su propio *punte cultural* hacia el interior del sistema formal de educación.

Todo indica que la separación tajante que existió entre el trabajo dentro de las escuelas de la educación formal y, fuera de éstas, en las prácticas de educación popular, ya no podría ni debería mantenerse. En este sentido, lo que tiende a ocurrir es la apertura de

⁷⁸⁶ Susan Street, Trabajo docente y poder de base Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo magisterial en México. Entre reestructuraciones productivas y resignificaciones pedagógicas, en, Pablo Gentili & Gaudencio Frigotto (Comp.), *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*, (Buenos Aires: CLACSO, 2001), 200.

ese diálogo a través del cual entretejieron su movimiento, en los años 20s, el movimiento pedagógico de los profesores y el de los trabajadores. Pues los actores sociales, hoy como entonces, padecen una *misma* situación y se mueven por lograr una *misma* educación, legitimizadora, participativa y re-humanizadora.

En los cuatro casos vistos apareció un importante punto de convergencia: la constitución de un sujeto educador capaz de generar creativamente propuestas pedagógicas colectivas desde la propia práctica. A partir de estas experiencias, emergió un ‘nuevo tipo de educador(a)’: promotor(a), formador(a), gestor(a) cultural e intelectual, pero sobre todo, auto-gestivo(a), con mayores o menores capacidades, resguardando su autonomía, y capaz de concertar alianzas y vínculos con otros actores sociales, en la perspectiva de crear, desde abajo, una auténtica democracia.

Sin embargo, más que reivindicar una determinada propuesta pedagógica, lo que se ha pretendido en esta tesis ha sido estudiar el complejo rodaje histórico de los procesos de construcción de las políticas educativas, tomando la experiencia particular sin aislarla ni desconectarla de los procesos decisionales gubernamentales; profundizando sobre la experiencia histórica de ‘ser educador’, que sin duda se ha enlazado en colectivo con un movimiento de educadores convertido por sí mismo en sujeto político.

Bibliografía

1. Fuentes primarias

Archivos:

Archivo del Colegio de Profesores

Entrevistas:

Luis Bustos, 27 de octubre de 2005, Escuela Pedagogía U. ARCIS, Santiago.

Isabel Guzmán, 16 de diciembre de 2004, Colegio de Profesores A.G., Santiago.

Sergio Peñafiel, 19 de abril de 2005, Universidad Academia Humanismo Cristiano, Santiago.

Rodrigo Vera, 24 de enero de 2004, FLACSO, Santiago (primera parte).

Rodrigo Vera, 15 de junio de 2005, FLACSO, Santiago (segunda parte).

María Eugenia Contreras, 09 de diciembre de 2004, Colegio de Profesores, Santiago.

Iván Núñez, 22 de Marzo de 2005, Ministerio de Educación, Santiago (primera parte).

Iván Núñez, 29 de marzo de 2005, Ministerio de Educación, Santiago (segunda parte).

Iván Núñez, 05 de abril de 2005, Ministerio de Educación, Santiago (tercera parte).

Jenny Assaél, 29 de noviembre de 2004, Colegio de Profesores de Santiago.

Revistas:

Claridad. Santiago.

El Pizarrón. Santiago.

La Revista Católica. Santiago.

Nuevos Rumbos. Santiago.

Revista de Educación Primaria. Santiago.

Revista de Educación. Santiago.

Revista de la Juventud Católica. Santiago.

Revista Ercilla. Santiago.

Siete +7. Santiago.

Periódicos:

Acción Directa. Santiago.
Diario Oficial. Santiago.
El Despertar de los Trabajadores. Iquique.
El Mercurio. Valparaíso.
El Trabajo, Iquique.
Justicia, Santiago.
La Defensa Obrera. Tocopilla.
La Federación Obrera de Chile. Santiago.
Luz y Vida. Antofagasta.
Tribuna Libertaria. Santiago.
Verba Roja. Valparaíso.

Boletines:

ACUPAC. Boletín. Santiago.
Coordinadora de Profesores Concepción. Concepción.
Coordinadora Metropolitana de Educadores. Boletín. Santiago.
La Campana, Coordinadora de Profesores Regional. Concepción.
La Campana. Boletín de Educadores. Santiago.
La Federación Chilena del Trabajo. Santiago.

Documentos:

Actas Oficiales de las Sesiones celebradas por la Comisión y Sub-comisiones encargadas del estudio del Proyecto de Nueva Constitución Política de la República. Santiago: Universitaria, 1925

Batallán Graciela, Linnerud Beane, *Informe de la evaluación sobre la cooperación entre el Sindicato de educadores de Noruega (NL) / World Confederation of Organizations of the Teaching Profession (CMOPE) y AGECH, Colegio de Profesores y PIIE de Chile.* Santiago, 1994.

Colegio de Profesores A.G., *Primer Congreso Nacional de Educación. Informe Final.* Santiago: 1997.

Comité Técnico Asesor del diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena, Comisión Nacional de Modernización de la Educación, *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI. Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación.* Santiago: Universitaria, 1995.

Junta Militar de Gobierno, "Declaración de Principios del Gobierno de Chile". Serie Ordenamiento Constitucional. Santiago, Publibey Ltda., 1974.

Mardones de Mauret Clara, *Informe acerca de la organización de una Escuela Industrial para Proletarios*. Santiago: "El Globo", 1921.

Oficina de Planificación, Plan Nacional Indicativo de Desarrollo 1978-1984. (Santiago, 1978).

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, *Revisión de políticas nacionales: Chile*, París: MINEDUC, 2004.

Síntesis de las conclusiones del 4º encuentro del Círculo de Educación, 11 de agosto de 1979 (mimeo).

Cuarto Encuentro Nacional de Educadores Populares, Padre Hurtado, 19, 20 y 21 de abril de 1985 (mimeo)

Tesis:

Bustos, Luis. "La propuesta de capacitación del Programa de Educación Popular, del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación: Análisis de la distancia existente entre su discurso educativo y la puesta en práctica", Tesis para optar al grado de Maestro en Educación, Mención Adultos, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, 1996.

Catalán, Luis Gómez. "Un proceso de Cultura y dignificación: La obra de la Asociación General de Profesores", Memoria para optar al título de Profesor de estado en la asignatura de Castellano, Universidad de Chile, Santiago, 1926.

Contador, Ana María. "La Asociación General de Profesores de Chile: 1922-1928", Tesis para optar al grado de Licenciatura en Historia, Universidad de Chile, Santiago, 1986.

Delgadillo, Salvador. "Educación y formación en el discurso obrero chileno. La Federación obrera de Chile. 1920-1925", Tesis para optar al grado de Licenciado en Historia, U. de Chile, Santiago, 1992.

Mancilla, Arturo. "Libertarios, federados, asalariados. El movimiento popular chileno. 1917-1928", (Tesis de Licenciatura en Historia, Universidad de Chile, Santiago, 1996), 92. TESIS

Muñoz, Victor. "Entre los golpes y los versos. Historia de la Agrupación Cultural Universitaria (1977-1982)", Tesis para obtener el grado de Maestría en Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades, Universidad ARCIS, 2005.

Roddick, Jacqueline, "The radical teachers. The ideology and political behaviour of a Salaried 'Middle Class' Sector in Chile 1920-1935", Tesis de Doctorado, U. de Glasgow, 1987.

Toro, Pablo. "Una mirada a las sociabilidades educacionales y a las doctrinas de la élite y de los artesanos capitalinos frente a la demanda social por instrucción primaria, 1856-1920", Tesis de Licenciatura en Historia, Pontificia Universidad Católica, Santiago, 1995.

2. Fuentes Secundarias

Artículos:

Arancibia Patricia et al. "Testimonio histórico de Luis Gómez Catalán", *Dimensión Histórica de Chile* 6/7 (1989/1990): 169-202.

Mistral Gabriela. "La Escuela Nueva en Nuestra América", *Amauta* 10 (1927), 4-6.

Almandoz M. Rosa, "La gestión escolar como escenario de proyectos de innovación", *Escuelas que hacen escuela: Historias de dieciséis experiencias* 269-285. España: OEI, 2002.

Assaél Jenny y otros, "Calidad de la educación, innovación y movimiento pedagógico". En Jenny Assaél, Isabel Guzmán (compiladoras), *Trabajo pedagógico en las organizaciones magisteriales* 45-75. Santiago: PIIE, 1994.

Assaél Jenny, Guzmán Isabel, "La escuela entre la historia y la innovación". En *Escuelas que hacen escuela: Historias de dieciséis experiencias* 257-268. España: OEI, 2002.

Assaél Jenny, Guzmán Isabel, "Talleres de Educación Democrática (TED)". En Jenny Assaél, Sergio Soto (coordinadores), *Cómo aprende y cómo enseña el docente. Informe de Seminario 91-100*. Santiago: PIIE, 1992.

Assaél Jenny, Pavez Jorge. "La experiencia del sindicalismo magisterial de concertación y conflicto en el sector educativo. La experiencia del sindicalismo docente en Chile". En *Sindicalismo magisterial, concertación y reforma educativa en América Latina. Condiciones, obstáculos y consecuencias*. San Pedro Sula, 2001.

Corvalán Márquez Luis, "Mutualismo y emancipación: el discurso de Fermín Vivaceta". *Revista de la Facultad de Humanidades* 3 (1997): 77-88.

Cruz Nicolás, "La educación chilena y las elites políticas de los sectores medios.1900-1970", *Revista Mapocho* 47 (2000): 285-302.

Devés Eduardo, “La cultura obrera ilustrada chilena y algunas ideas en torno al sentido de nuestro quehacer historiográfico”, *Revista Mapocho* 30 (1991): 127-136.

Devés Eduardo, “Orígenes del socialismo chileno”. *Cuadernos Hispanoamericanos* 453 (1988): 31-48.

Egaña María Loreto, “La Ley de Instrucción Primaria Obligatoria: un debate político”, *Revista Mapocho* 41 (1997): 169-191.

Espínola Viola, “Revisión de quince años de política educativa en Chile: ajustes en función de la equidad”. Ernesto Cohen (ed.), *Educación, eficiencia y equidad* 61-89. Santiago: CEPAL/OEA/SUR- LOM, s/f.

Galván Luis, “El plan de reforma educacional en Chile”. *Amauta* 18 (1928): 59-66.

Gentili Pablo, “La exclusión y la escuela. El apartheid educativo como política de ocultamiento”. *Docencia* 15 (2001): 4-11.

Godoy Milton, “Mutualismo y educación: las escuelas nocturnas de artesanos, 1860-1880”. *Ultima Década* 2 (1994).

Gómez Marcela, “Alternativas pedagógicas: sujetos, saberes y educación”, *XII Jornadas Académicas de APPEAL Alternativas Pedagógicas y Saberes Socialmente Productivos*. Buenos Aires: APPEAL-Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2004.

Grez Sergio, “Los artesanos chilenos del siglo XIX: un proyecto modernizador-democratizador”. *Proposiciones* 24 (1994), 230-235

Guzmán Andrés, Cecilia Ramírez, “El pensamiento educacional del padre Alberto Hurtado en el contexto de las ideas educacionales en Chile durante la primera mitad del siglo XX. Un primer avance”. *Boletín de Investigación Educativa* 16 (2001): 15-34.

Guzmán Isabel et al., “Movimientos de renovación pedagógica y de estímulo a la innovación”. PIIE (editor) *Educación y transición democrática. Propuestas de políticas educativas* 149-157. Santiago, 1989.

Mariátegui José Carlos, “La crisis de la reforma educacional en Chile”. En *Temas de Educación*, v.14, 68-79. Lima: Ediciones Populares de las Obras Completas-Amauta, 1981.

Mariátegui José Carlos, “La libertad de enseñanza, 1925”. En *Temas de Educación*, v.14, 24-31. Lima: Ediciones Populares de las Obras Completas-Amauta, 1981.

Núñez Iván, “Investigación histórica en educación”, Manuel Barrera et al., *Hacia una investigación socio-educacional* 43-53. Santiago: CLACSO, 1980.

Núñez Iván, “Biología y educación: los reformadores funcionalistas. Chile, 1931-1948”, Ponencia presentada a las VI Jornadas de Historia de la Educación Chilena. UAHC-MINEDUC-U. La Serena, 1995.

Núñez Iván, “La experiencia del sindicalismo magisterial de concertación y conflicto en el sector educativo. La experiencia del sindicalismo docente en Chile”. En *Sindicalismo magisterial, concertación y reforma educativa en América Latina. Condiciones, obstáculos y consecuencias*, San Pedro Sula, 2001.

Núñez Iván, “Notas sobre educación y fuerzas armadas en Chile”. *Revista Signos* 4, (1984), 34-39.

Orozco Roberto, “Paulo Freire, su método y algunos de sus postulados”. En *Encuentro Nacional de Educación Popular* 12-21. Santiago: Colectivo CEAAL Chile, 2005.

Oxhorn Philip, “Where Did All the Protester Go? Popular mobilisation and the Transition to Democracy in Chile”, *Latin American Perspectives* 82 (Summer 1994): 45-68.

PIIE Equipo, “La educación de adultos”. En PIIE, *Las Transformaciones educacionales bajo el régimen militar*, v.2. 355-374. Santiago, [1984], 1991.

PIIE Equipo, “Los procesos de educación popular”. En PIIE, *Las Transformaciones educacionales bajo el régimen militar*, v.2. 377-411. Santiago, [1984], 1991.

PIIE Equipo, “El magisterio y la política educacional”, PIIE, *Transformaciones educacionales bajo el régimen militar*, v.1. 151-193. Santiago, [1984], 1991.

PIIE, “El control autoritario expresado en las circulares del Ministerio de Educación”, PIIE, *Transformaciones educacionales bajo el régimen militar*, v.1. 477-496. Santiago, [1984], 1991.

Puebla Belarmina, “Educación primaria”. En Sara Guerin de Elgueta (editora), *Actividades femeninas en Chile* 87-125. Santiago: La Ilustración, 1928.

Puigrós Adriana, “Educación y poder: los desafíos del próximo siglo”, Carlos Alberto Torres (Compilador), *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI* 9-21. Buenos Aires: CLACSO, 2001.

Puigrós Adriana, “Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana”, Héctor Rubén Cucuzza (compilador), *Historia de la educación en debate* 91-123. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1996.

Puiggrós Adriana, Dussel Inés, “Fronteras educativas en el fin de siglo: utopías y distopías en el imaginario pedagógico”. En Adriana Puiggrós, *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo 7-23*. Argentina: Homo Sapiens, 1999.

Reyes Leonora, “Política de memoria y educación formal: un estudio sobre el marco curricular, los programas y los textos de Historia y Ciencias Sociales” (Chile, 1990-2000) *Revista de Historia y Ciencias Sociales* 1 (2003): 65-119.

Rojas Carlos, Teller Miguel, “La Educación en la Seguridad Nacional, Academia Superior de Seguridad Nacional”, *Seguridad Nacional* 3 (1976): 79-91.

Ruiz Carlos, Escuela, política y democracia. El caso de Chile en el siglo XIX, *Realidad Universitaria* 7 (1989) (versión corregida e inédita).

Salas Marchán Maximiliano, El aspecto social de la educación primaria, José Tadeo Sepúlveda (compilador), *Los normalistas en la instrucción primaria*, (Santiago: MINEDUC-DIBAM, 1932), 49 p.

Salazar Gabriel, “Los dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile: ¿integración o autonomía relativa?”. *Proposiciones* 15 (1987): 84-112.

Salazar Gabriel, “Integración formal y segregación real: matriz histórica de la educación popular”. Sergio Martinic, Horacio Walker (editores), *Profesionales en la acción. Una mirada crítica a la educación popular* 103-114. Santiago: CIDE, 1988.

Salazar Gabriel, “Empresariado popular e industrialización : la guerrilla de los mercaderes (Chile, 1830-1885)”. *Proposiciones* 20 (1991) 180-231.

Salazar Gabriel, “La gesta profética de Fernando Vives, S.J., y Alberto Hurtado, S.J. Entre la espada teológica y la justicia social”. En Simón Collier et al., *Patriotas y Ciudadanos* 125-199. Santiago: CED, 2003.

Salazar Gabriel, “Luis Emilio Recabarren. Pensador, político, educador social, tejedor de soberanía popular”. Simón Collier et al., *Patriotas y ciudadanos* 201-233. Santiago: CED, 2003.

Salazar, Cristóbal. “Habla el Cordón Popular de Educación”, *Pluma y Pincel* 184 (2005), 41

Santibáñez Raúl, “Contrôle de l’espace et contrôle social dans l’Etat militaire chilien”. *Hérodote* 5 (1977): 82-107.

Serrano Sol, “De escuelas indígenas sin pueblos a pueblos sin escuelas indígenas: la educación la Araucanía en el siglo XIX”. *Historia* 29 (1995-1996): 423-474.

Street Susan, “Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo magisterial en México. Entre reestructuraciones productivas y resignificaciones pedagógicas”, Pablo Gentili, Gaudencio Frigotto (Compiladores), *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo* 177-211. Buenos Aires: CLACSO, 2001.

Toro Maria Stella. “El tránsito de las ONGs hacia el mercado. Transformaciones de las ONGs que trabajan con mujeres en el Chile contemporáneo”. En Roberto Aedo, María Berríos, Javier Osorio y Olga Ruiz (editores), *Espacios de Transculturación en América Latina*, Santiago, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, 2005: 86-103.

Torres Carlos Alberto, “Grandezas y miserias de la educación latinoamericana”. En Carlos Alberto Torres (compilador), *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI* 23-52. Buenos Aires: CLACSO, 2001.

Torres Rosa María, “De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina”. *Perspectivas* 2 (2000): 281-302.

Torres Rosa María, “Reformas educativas, docentes y organizaciones docentes en América Latina y el Caribe” 1-86, *Los docentes protagonistas del cambio educativo*, (Bogotá: CAB/Editorial Magisterio Nacional, 2000).

Ulianova Olga, “El Partido Comunista chileno durante la dictadura de Carlos Ibáñez (1927-1931): primera clandestinidad y ‘bolchevización’ estaliniana”. *Boletín de la Academia Chilena de la Historia* 111 (2002): 386-436.

Valdivia Verónica, “‘Yo, el León de Tarapacá’. Arturo Alessandri Palma, 1915-1932”. *Historia* 32 (1999): 485-551.

Vaccaro Liliana, “Participación de profesionales en el desarrollo de programas comunitarios de educación popular”, Sergio Martinic, Horacio Walker (editores), *Profesionales en la acción. Una mirada crítica a la educación popular* 171-194. Santiago: CIDE, 1988.

Vera Rodrigo. “El perfeccionamiento docente y la organización gremial del magisterio” 35-85, Iván Núñez, Rodrigo Vera (comp.), *Organizaciones de docentes, políticas educativas y perfeccionamiento* Santiago: PIIE, 1988.

Vera Rodrigo, “Acerca de las bases para una política de perfeccionamiento”, *Revista de Educación* 43/46 (1972): 99-104.

Viñao Antonio, “La Historia de la educación en el siglo XX. Una mirada desde España”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 15 (2002): 223-256.

Woll Allan, "Positivism and History in nineteenth-century Chile: José Victorino Lastarria and Valentín Letelier". *Journal of the History of Ideas* 37 (1976): 493-506.

Woll Allen, "For God or Country: History Textbooks and the Secularization of Chilean Society, 1840-1890". *Journal of Latin American Studies* 7 (1975): 23-43.

Yañez Juan Carlos, "Discurso revolucionario y práctica de conciliación. Notas sobre el movimiento popular-obrero: 1887-1924". *Boletín de la Academia Chilena de la Historia* 112 (2003): 325-367.

Zalmora García Bianco, "Projeto político-pedagógico, autonomia e gestão democrática da escola: uma perspectiva habermasiana". En Carlos Alberto Torres (comp.) *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI* 267-294. Buenos Aires: CLACSO, 2001.

Libros:

Alessandri Arturo, Instrucción Primaria Obligatoria Gratuita y Laica. *Santiago: Imp. Fiscal de la Penitenciaría, 1919, 195 p.*

Aguirre Cerda Pedro, *Estudio sobre Instrucción Secundaria*. Santiago: Aurora, 1904, 105 p.

Aliaga Fernando, *Itinerario Histórico de los Círculos de Estudios a las Comunidades Juveniles de Base*. Santiago: Corporación, 1977, 191 p.

Amunátegui Solar Domingo, *El Instituto Nacional bajo los rectorados de Don Manuel Montt, Don Francisco Puente i Don Antonio Varas:(1835-1845)*. Santiago: Impr. Cervantes, 1891, 723 p.

Apple, Michael, *Oficial Knowledge. Democratic Education in a Conservative Age*. New York: Routledge, 2000, 220 p.

Apple, Michael y Beane James (Comps.) *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata, [1996], 2000, 167 p.

Arias Osvaldo, *La prensa obrera en Chile. 1900-1930*. Chillán: U. de Chile, 1970, 204 p.

Barrera Manuel, Selame Teresita, Jimenez Ana Maria, La educación sindical en Chile y la reconstitución de la vida de los sindicatos. *Santiago: CES, 1991, 135 p.*

Barría Serón Jorge, *Los movimientos sociales de Chile, 1910-1926 (Aspecto político y social)*. Santiago: Universitaria, Santiago, 1960, 439.

Barros Arana Diego, *Plan de estudios i programas de instrucción secundaria*. Santiago: Impr. Cervantes, 1908, 344 p.

Bello Andrés, *Educación, Obras Completas (1781-1865)*, v. 8. Santiago: Impr. Pedro G. Ramírez, 1884.

Campos Harriet Fernando, *Desarrollo educacional 1810-1960*. Santiago: Andrés Bello, 1960, 210 p.

Cox Cristian, Gysling Jacqueline, *La formación del profesorado en Chile, 1842-1987*. Santiago: CIDE, 1990, 319 p.

Cox Cristián, *Políticas educacionales y principios culturales. Chile 1965-1985*. Santiago: CIDE, 1986, 84 p.

Cox (editor), *Hacia la elaboración de consensos en política educacional: actas de una discusión*. Santiago, CIDE, 1985, 262 p.

Cruz Nicolás, *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile, 1843-1876. El plan de estudios humanistas*. Santiago: DIBAM, 2002, 241 p.

Cruzat Ximena y Devés Eduardo, *Movimiento mancomunal en el Norte Salitrero: 1901-1907*. Santiago: CLACSO, 1981, 3 vols.

Cruzat Ximena, Devés Eduardo (recopiladores), *Recabarren: Escritos de prensa 1914-1918*. Santiago: Nuestra América-Terranova, 1986, 4 vols.

Cuevas José Angel, *Materiales para una memoria del profesorado*. Santiago: Colegio de Profesores, 2002, 132 p.

Chávez Galy, *30 años en educación*. Santiago: PIIE, 2001, 2004, 48 p.

DeSchazo Peter, *Urban Workers and Labor Unions in Chile 1902-1927*. Madison: The University of Wisconsin Press, 1983, 351 p.

Domínguez Eliodoro, *Un movimiento ideológico en Chile*. Santiago: W. Gnadt, 1935, 130 p.

Egaña Loreto, Magendzo Abraham, *El marco teórico-político del proceso de descentralización educativa (1973-1983)*. Santiago: PIIE, 1983, 135 p.

Egaña María Loreto, *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*. Santiago: DIBAM, 2000, 256 p.

Egaña María Loreto, Núñez Iván, Salinas Cecilia *La educación primaria en Chile: 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras*. Santiago: LOM-PIIE, 2003, 198 p.

Encina Francisco Antonio, *La educación económica y el Liceo*. Santiago: Nascimento, [1912]1962, 284 p.

Fabres Alejandro, *Evolución histórica de la Ley de Instrucción Primaria*. Santiago: EIRE, 1970, 118 p.

Ferriere Adolphe, *La educación nueva en Chile 1928-1930*. Madrid: Bruno del Amo editor, 1928, 237 p.

Fernández Pradel Arturo, *La educación popular i la Sociedad de Escuelas Nocturnas para Obreros*. Santiago: Impr. y Lit. La Ilustración, 1909, 24 p.

Freire Paulo, *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI, [1970] 2003, 243 p.

Fuentes Silva Carlos, *Observaciones sobre educación popular*. Santiago: Impr. El Teniente, 1926, 87 p.

Galdames Luis, *La gratuidad de la Educación (Texto pro defensa del Estado Docente)*. Santiago: 1913.

Galdames Luis, *La escuela y el Estado. Hojas de polémica*. Santiago: Letras, 1936, 63 p.

Galdames Luis, *La reforma de la educación secundaria en 1928, Dos estudios educacionales*. Santiago: Ediciones de Los Anales de la Universidad de Chile, 1932, 243 p.

García-Huidobro Juan Eduardo, Martinic Sergio, Ortiz Iván, *Educación popular en Chile. Trayectoria, experiencias y perspectivas*. Santiago: CIDE, 1989, 216 p.

Giroux Henry, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Temas de Educación Paidós/M.E.C., [1988] 1990, 289 p.

Giroux Henry, *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid: Siglo XXI, [1988]1993, 333 p.

Giroux Henry, *Teoría y resistencia en educación*. México, D.F.: Siglo XXI, 1997, primera parte [1983], 1997, 329 p.

Gómez Catalán Luis, *Instituciones y educadores chilenos de la primera mitad del siglo XX*. Santiago: Museo Pedagógico de Chile, 1992, 43 p.

González Sergio, *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino 1880-1990*. Santiago: DIBAM, 2002, 292 p.

Grez Sergio, *De la "regeneración del pueblo" a la huelga general. Génesis y evolución histórica del movimiento popular en Chile (1810-1890)*. Santiago: DIBAM, 1997, 828 p.

Guevara Niebla Gilberto, *La educación socialista en México (1934-1945)*. México, D.F.: SEP, 1985, 159 p.

María Angélica Illanes, "Ausente, señorita" El niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio. 1890-1990. Santiago: JUNAEB, 1991, 328 p.

Jobet Julio César, *Doctrina y praxis de los educadores representativos chilenos*. Santiago: Andrés Bello, 1970.

Kosik Karel, *Dialéctica de lo Concreto. Estudio sobre los problemas del hombre y del mundo*. Buenos Aires: Grijalbo, 1960, 269 p.

Labarca Amanda, *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago: Universitaria, 1939, 397 p.

Letelier Valentín, *El Instituto Pedagógico*. Santiago: Ediciones de la Universidad de Chile, Universo, 1896, 1957.

Ljubetic Iván, *Historia del magisterio en Chile*. Santiago: Ed. Colegio de Profesores, 2003, 351 p.

Martínez Assad Carlos, *Los lunes rojos. La educación racionalista en México*. México, D.F.: SEP, 1986, 159 p.

Martinic Sergio, Walker Horacio, *Profesionales en acción. Una mirada crítica a la educación popular*. Santiago: CIDE, 1988, 293 p.

Martner Cecilia, *Contribuciones y carencias del discurso educacional de la izquierda chilena 1938-1952*. Santiago: ECO, 1986, 103 p.

Matte Claudio, *Dos estudios pedagógicos*. Santiago: Ediciones de los Anales de la Universidad de Chile, 1958, 61 p.

Matte Claudio, *La enseñanza manual en las escuelas primarias*. Santiago: Impr. Cervantes, 1888, 111p.

Melucci Alberto, *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México, D.F.: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, 1999, 260 p.

Monsalve Mario, *"I el silencio comenzó a reinar". Documento para la historia de la instrucción primaria, 1840-1920*. Santiago: DIBAM, 1998, 283 p.

Morris James, *Las elites, los intelectuales y el consenso. Estudio de la Cuestión Social y del sistema de relaciones industriales de Chile*. Santiago: Pacífico, 1966, 239 p.

Morrow Raymond Allan, Torres Carlos Alberto, *Social Theory and Education. A critique of theories of social and cultural reproduction*. State University of New York Press, 1995, 519 p.

Moulián Tomás, Torres Isabel, *Concepción de la política e ideal moral en la prensa obrera: 1919-1922*. Santiago: FLACSO, 1987, 117 p.

Núñez Iván, *Reforma y Contrarreforma educacional en el primer gobierno de Carlos Ibáñez (1927-1931)*. Santiago: SEREC, 1978, 75 p.

Núñez Iván, *Educación popular y movimiento obrero: un estudio histórico*. Santiago: PIIE, 1982, 37 p.

Núñez Iván, *Gremios del Magisterio. Setenta años de historia: 1900-1970*. Santiago: PIIE, 1986, 244 p.

Núñez Iván, *El trabajo docente: dos propuestas históricas*. Santiago: AHC-PIIE, 1987, 219 p.

Núñez Iván, *Tradición, reformas y alternativas educacionales en Chile. 1925-1973*. Santiago: Centro de Estudios Económicos y Sociales, Serie VECTOR, 197?, 50 p.

Núñez Iván, *Descentralización y reformas educacionales 1940-1978*. Santiago: PIIE, 1989, 250 p.

Núñez Iván, *Las organizaciones de los docentes en las políticas y problemas de la educación. Estado del Arte*. Santiago: UNESCO/REDUC, 1990, 90 p.

Núñez Iván, *Reformas educacionales e identidad de los docentes. Chile, 1960-1973*. Santiago: PIIE, 1993, 251 p.

Núñez Iván, *La ENU entre dos siglos. Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*. Santiago, LOM-DIBAM, 2003, 140 p.

Núñez Iván, *La producción de conocimiento acerca de la educación escolar chilena*. Santiago: CPEIP-MINEDUC, 2002, 132 p.

Núñez José Abelardo, *Organización de escuelas normales*. Santiago: Impr. de la Librería Americana, 1883.

Ochoa Jorge, *Textos escolares: un saber recortado*. Santiago: CIDE, 1990, 292 p.

- PIIE, *Ruptura y construcción de consensos en la educación chilena*. Santiago, 1988, 65 p.
- PIIE, *La organización social del sector docente: problemas y perspectivas*. Santiago, 1986, 246 p.
- Pinto Julio, Valdivia Verónica, *¿Revolución proletaria o querida chusma? Socialismo y Alessandrismo en la pugna por la politización pampina (1911-1932)*. LOM, Santiago, 2001, 166 p.
- Poblete Troncoso Moisés, *El movimiento de asociación profesional obrera en Chile, Jornadas 29*. México D.F.: El Colegio de México, 1945, 80 p.
- Popkewitz Thomas, *El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata, 1997, 295 p.
- Puiggrós Adriana, *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Eds., 1998, .
- Puiggros Adriana, *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna, 1990.
- Quintanilla Susana, *La educación en la utopía moderna del siglo XIX*. México D.F.: SEP, 1985, 156 p.
- Ramírez Necochea Hernán, *Orígenes y formación del Partido Comunista en Chile. Ensayo de historia política y social de Chile*. Moscú: Ed. Progreso, 1984, 388 p.
- Rancière Jacques, *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes, 2003, 178 p.
- Rojas Jorge, *El sindicalismo y el Estado en Chile (1924-1936)*. Santiago: Rojas Impresor, 1986, 113 p.
- Rojas Jorge, *La dictadura de Ibáñez y los sindicatos (1927-1931)*. Santiago: DIBAM, 1993, 190 p.
- Rousseau Jean-Jacques, *Del Contrato Social*. Madrid: Alianza Editorial, 2000, 385 p.
- Salas Claudio, *Nuestro Problema Educacional*. Santiago: Ercilla, 1933.
- Salas Darío, *El Problema Nacional*. Santiago: Universitaria, 1917, 220 p.
- Salas Darío, *La instrucción primaria en sus relaciones económicas con la localidad i el Estado*. Santiago: Soc. Imp. y Litog. Universo, 1915.

Salas Darío, *Sobre educación popular*. Santiago: Universitaria, 1913 .

Salas Neumamm Ema, *Democratización de la educación en Chile*. Santiago: Universitaria, 2001, 104 p.

Salazar Gabriel, *Los pobres, los intelectuales y el poder, 1989-95*. Santiago: PAS, 1995, 76 p.

Salinas Cecilia, *La mujer proletaria. Una historia por contar*. Santiago: LAR, 1987, 108 p.

Serrano Sol , *Universidad y Nación. Chile en el siglo XIX*. Santiago: Universitaria, 1993, 276 p.

Silva Castro Raúl, *Prensa y periodismo en Chile (1812-1956)*. Santiago: Ediciones U. de Chile, 1958, 413 p.

Silva Jorge Gustavo, *Nuestra evolución político-social (1900-1930)*. Santiago: Nascimento, 1931, 166 p.

Thayer William, *El Padre Hurtado y su lucha por la libertad sindical*. Santiago: Andrés Bello, 2000.

Troncoso Victor, *Igualdad social y económica del magisterio*. Santiago: "La Nación", 1925.

Troncoso Victor, *Vagos y analfabetos. El problema básico de Chile*. Santiago: Editorial Magister, Talleres Gráficos de la Federación Obrera de Chile, 1926, 62 p.

Troncoso Víctor, Sandoval Juan, *Consolidación de la Educación Pública*. Santiago: Imp. Germinal, 1954, 83 p.

Valencia Avaria Luis, *Anales de la República. Textos constitucionales de Chile y registro de los ciudadanos que han integrado los poderes ejecutivo y legislativo desde 1810*. Santiago: Universitaria, 1951.

Venegas Alejandro, *Sinceridad: Chile Intimo en 1910*. Santiago: CESOC, [1910], 1998.

Vial Gonzalo, *Historia de Chile (1891-1973)*, Santiago: Zig-Zag, 2001.

El desarrollo de esta tesis contó con el patrocinio de la Beca MECE-SUP (Proyecto 0011) otorgada por el Programa de Doctorado en Historia de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile y la Beca de Finalización de Tesis de CONICYT (23050102).

IDENTIFICACIÓN PERSONAL:

Nombre: Leonora Eugenia Reyes Jedlicki
 Cédula de Identidad: 12.583.866-9
 Lugar de nacimiento: Santiago de Chile
 Fecha de nacimiento: 25 de enero de 1974
 Nacionalidad: chilena
 Estado civil: soltera
 Correo electrónico: lreyesj@terra.cl

GRADOS ACADÉMICOS:

Licenciatura en Historia, 1992-1997, U. de Chile.
 Magíster en Historia, 1997-2001, U. de Chile.
 Doctorado en Historia, 2001-2005, U. de Chile.
 Post-Doctorado, FONDECYT 3060097, 2006-2008, Centro de Estudios Pedagógicos, U. de Chile. Investigación: Movimientos pedagógicos y democratización de la escuela en Chile: el educador como sujeto de cambio (1953-2005).

PUBLICACIONES

Reyes, L. (2005) "Un Estado dentro de otro Estado': memoria, profesorado y conflicto educacional en Chile, 1922-1928", Roberto Aedo, María Berriós, Javier Osorio y Olga Ruiz (editores), Espacios de Transculturación en América Latina, Santiago, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, 2005, 54-78.

Reyes, L. (2004) "Actores, conflicto y memoria: la reforma curricular de Historia y Ciencias Sociales en Chile, (1990-2003)", Elizabeth Jelin y Federico G. Lorenz (Comps.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Vol. 7, Serie "Memorias de la represión", Siglo Veintiuno de España Editores y Siglo Veintiuno de Argentina Editores (capítulo).

Reyes, L. (2003) "Crisis, pacto social y soberanía: el proyecto educacional de maestros y trabajadores. Chile, 1920-1925", *Cuadernos de Historia N°22*, Universidad de Chile, Santiago de Chile (artículo), 111-148.

Reyes, L. (2003) "Política de memoria y educación formal: Un estudio sobre el marco curricular, los programas y los textos de Historia y Ciencias Sociales. Chile, 1990-2000", *Revista de Historia y Ciencias Sociales N°1*, Escuela de Historia y Ciencias Sociales, Universidad Arcis, Santiago (artículo), 65-119.

Reyes, L. (2002) ¿Olvidar para construir nación? Elaboración de los planes y programas de estudio de Historia y Ciencias Sociales en el período post-autoritario. *Cyber Humanitatis*

Nº 23, Revista de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile
<http://www.cyberhumanitatis.uchile.cl/CDA/indice/0,1239,ISD%253D258,00.html>

Oyarzún, A., Irrazabal, R., Goicovich, I., **Reyes, L.** (2001) *Entre jóvenes re-productores y jóvenes co-constructores. Sentidos de la integración en la cultura escolar*, Ediciones CIDPA, Viña del Mar (libro), 239 p.

Grez, S; **Reyes, L.** y Riera, J. (2001), Traducción al español primera versión del texto de Marcello Carmagnani, *Los mecanismos de la vida económica en una sociedad colonial. Chile 1680-1830*, patrocinado por la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM), (traducción del francés), 421 p.

Toro, M.S. ; Salinas, I., **Reyes, L.** ; Ruiz, O. (2000), Para no olvidar : Identidad, memoria y proyecto. En M. Garcés et al. (Comp.), *Memoria para un nuevo siglo. Chile, miradas a la segunda mitad del siglo XX*. LOM ediciones, Santiago, Chile, 475-479.

Reyes, L. (1997), Los miedos y los tiempos de campesinos y temporeros con la modernización en el agro. Alamedas, Volumen 1, Número 1, 50-58.