

UNA MIRADA A LA ESCUELA CHILENA  
ENTRE LA LÓGICA Y LA PARADOJA





Esc. Juanita  
Aguirre  
Iquique

UNA MIRADA A LA ESCUELA CHILENA

ENTRE LA LÓGICA Y LA PARADOJA

MARÍA ISABEL ORELLANA RIVERA

SANTIAGO DE CHILE  
2010



Inscripción Registro de Propiedad Intelectual N°188.472

ISBN N° 978-956-264-775-5

Del 01-2-2010

© Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos – Museo de la Educación Gabriela Mistral.

RUT 60.905.000-4

Chacabuco 365, Santiago de Chile.

(56 2) 681.81.69

www.museodelaeducacion.cl

© Ediciones SM Chile S. A.

Coyancura 2283, oficina 203.

(56 2) 490.49.00

chile@ediciones-sm.cl

www.ediciones-sm.cl

Responsable legal: Nivia Palma Manríquez.

Selección y documentación de fotografías e imágenes: María Isabel Orellana, María Fernanda Martínez e Irene De la Jara.

Coordinación editorial: Sergio Tánhnuz.

Coordinación de arte: Carmen Gloria Robles.

Imágenes:

Archivo Fotográfico y visual del Museo de la Educación Gabriela Mistral.

Fotografía de portada: Alumnas junto a su profesora trabajando en el Laboratorio de Física.

Fotografía de portada interior: Grupo de niñas trabajando en la biblioteca escolar. Escuela Juanita Aguirre de Iquique.

Primera Edición: febrero 2010.

2.000 ejemplares.

Ediciones SM Chile S. A.

Diseño: Paulina Manzur Morales.

www.paulinamanzur.com

Imprenta Salesianos

General Gana 1486, Santiago.

*A los niños y niñas de Chile, sobre todo a quienes, de alguna manera, se sintieron defraudados o maltratados por la escuela.*

*A mi hijo Felipe, que con amorosa paciencia acompaña siempre mi trabajo.*

*A mis sobrinas Karol, Valeria y Javiera, que me entregan a diario su cariño y buen humor.*

## Agradecimientos

---

Agradezco a todas las personas que hicieron posible este proyecto, en particular, al equipo del Museo de la Educación Gabriela Mistral y su personal de vigilancia, y muy especialmente, a Irene De la Jara, coordinadora educativa, y María Fernanda Martínez, encargada de desarrollo, quienes laboraron activamente, demostrando compromiso, responsabilidad frente a las tareas encomendadas y clara inteligencia. Una investigación es siempre fruto de ideas y esfuerzos colectivos; por eso, infinitas gracias a ambas.

De igual forma, agradezco a Paulina Manzur, quien enfrentó, como siempre, el trabajo de diseño con mucha seriedad y calidad profesional y humana.

Vayan también mis agradecimientos a Catalina Saldaña, Carmen Gloria Robles, Sergio Tanhnuz y Andrea Villena, cuyo trabajo fue fundamental para que este proyecto pudiera ponerse en marcha.

Quisiera expresar también mi más profunda gratitud a Leoncio Fernández, director de la Fundación SM y al representante de ésta en Chile, Francisco Tepper González, por haber financiado esta publicación Bicentenario y depositado su confianza en mí.

Por último, deseo hacer un especial reconocimiento a Nivia Palma Manríquez, directora de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, quien

generó la posibilidad para que se gestara y materializara este libro, otorgándole en todo momento su decidido apoyo, y a Alan Trampe Torrejón, Subdirector Nacional de Museos, por respaldar cada uno de los proyectos del museo. Gracias por confiar en mi criterio y por la libertad con que me permitieron trabajar durante todo este tiempo.

## Índice



• Agradecimientos .....	■ ■ ■ ■	<i>Pág. 11</i>
• Índice .....	■ ■ ■ ■	<i>Pág. 13</i>
• Educar lo es todo .....	■ ■ ■ ■	<i>Pág. 15</i>
• Consideraciones preliminares .....	■ ■ ■ ■	<i>Pág. 19</i>
• Y así se modeló la escuela de la República...		
entre reformas y contrarreformas .....	■ ■ ■ ■	<i>Pág. 39</i>
• Mobiliario, materiales y métodos escasos:		
de la precariedad a la norma de calidad .....	■ ■ ■ ■	<i>Pág. 79</i>
• La escuela que disciplina y castiga .....	■ ■ ■ ■	<i>Pág. 119</i>
• La escuela contenedora y reproductora		
de maestros, filosofías y modelos educativos .....	■ ■ ■ ■	<i>Pág. 131</i>
• La regulación del tiempo y del espacio escolar		
o cómo la campana y el reloj cambiaron la escuela .....	■ ■ ■ ■	<i>Pág. 159</i>
• Palabras finales .....	■ ■ ■ ■	<i>Pág. 183</i>
• Bibliografía .....	■ ■ ■ ■	<i>Pág. 191</i>

## Educar lo es todo



Uno de los mejores espejos donde se ve reflejada una sociedad, una comunidad y una nación es la realidad de sus escuelas. En ellas quedan patentes y evidenciadas, mejor que en ningún otro lugar, todas las vicisitudes de la propia comunidad. Las ambiciones y frustraciones, los éxitos y fracasos, los aciertos y errores; en resumen, la vida misma de esa sociedad queda plasmada en sus escuelas.

Por ello, saludo con inmensa alegría la edición del presente libro Una mirada a la escuela chilena. Que esa mirada vea la luz en el emblemático 2010, año del Bicentenario de la Independencia, es una contribución más a que esta fecha nos permita mirar con objetividad nuestro pasado, a fin de recrear la esperanza de un futuro mejor para Chile.

La Fundación SM y Ediciones SM Chile son instituciones comprometidas con la mejora de la calidad y equidad del sistema educativo. Con el presente libro aportamos un granito de arena a una mirada serena a la escuela chilena. En esa visión, como he señalado, se refleja la propia sociedad en su caminar independiente durante doscientos años. Sin embargo, nuestra principal tarea es que se atisben reflejos de mejora para el futuro, porque los ciudadanos chilenos del mañana están ahora en nuestras escuelas. Participamos de la convicción profunda de que su educación lo es todo para ellos, para su futuro, pero también lo es todo para nosotros, para nuestro presente.





Felicito el extraordinario trabajo de la autora María Isabel Orellana Rivera y sus colaboradores, y a Nivia Palma Manríquez, quien aportó su estratégica colaboración desde la DIBAM para hacer realidad este libro.

Una mirada a la escuela chilena es un libro abierto y destinado a toda sociedad que se mira en sus escuelas; sin embargo, está especialmente pensado para los docentes, los investigadores de este ámbito y, sobre todo, los responsables políticos de que la educación chilena sea cada día mejor.

Leoncio Fernández Bernardo  
Director Fundación SM



UNA MIRADA A LA ESCUELA CHILENA:  
ENTRE LA LÓGICA Y LA PARADOJA



## Consideraciones preliminares



En 2010 se cumplen doscientos años desde la conformación de la Primera Junta de Gobierno, hito que marcó el inicio de nuestro proceso de emancipación de la corona española y que culminaría con la firma del acta de Independencia, el 12 de febrero de 1818. Cuando en los preludios de esta conmemoración nos detenemos a pensar en Chile y sus instituciones, inevitablemente volvemos la mirada hacia la escuela, ese viejo artefacto cuya estructura no sólo sostiene sueños de conocimiento, libertad y movilidad social y -como dijera Platón- surge desde la profundidad de la caverna para liberarnos de la oscuridad y la ignorancia, sino que además esconde temores y representaciones que la convierten por momentos en una especie de monstruo mitológico dispuesto a devorarnos, marcar diferencias sociales y reproducir los modelos de las élites.

La escuela, cual Prometeo, fue la invocada y convocada a alumbrar el camino de hombres y mujeres que forjaron, desde la base, los cimientos de la República. Sin embargo, a pesar de lo altruista de su finalidad primigenia, fue también la encargada en muchos casos de mover la báscula entre quienes participarían de dichos procesos y quienes permanecerían al margen de ellos. Distintos avatares expresan los cambios sociales y de contextos en los que se ha circunscrito este recorrido y marcan el tránsito por un camino con muchos derroteros que quedaron plasmados en innumerables fuentes históricas, entre las que se cuentan -de manera privilegiada- las colecciones del Museo de la Educación Gabriela Mistral<sup>1</sup>, especialmente su archivo fotográfico.

1. El Museo de la educación Gabriela Mistral, creado en 1941, cuenta con tres tipos de colecciones: un archivo fotográfico con más de 5.000 imágenes de la historia de la educación, una biblioteca patrimonial especializada en ciencias de la educación y una colección de mobiliario y material escolar utilizados en escuelas y liceos públicos. A través de este acervo, se presenta como un espacio de reflexión acerca de los procesos educativos y la complejidad de las prácticas docentes.



Alumnos del externado del Instituto Nacional en el Patio de las Preparatorias.

Un archivo revela, por lo general, el carácter ideológico que rige la operación -aparentemente inocente- de conservar documentos, los que no se heredan directamente del pasado, sino que se recolectan para ser acopiados (Ricoeur, 1985). Por lo mismo, nos permite interrogarnos acerca de quién o quiénes decidieron recoger o depositar esta información, cuáles fueron sus motivaciones, qué trazas se conservaron y con qué finalidad (Da Silva Catela, 2002). No se trata de una cuestión de autenticidad, sino de definir las condiciones de la producción histórica y su intencionalidad disimulada o inconciente, es decir, ir más allá de su significación aparente. Al mismo tiempo, un archivo, cualquiera sea su índole, nos ofrece siempre una oportunidad de emprender nuevos rumbos historiográficos. Una fotografía, por su parte, representa el testimonio de algo o de alguien, ya sea el contexto en el que se generó, quién capturó la imagen, quién la manipuló o quiénes la componen. De igual forma, se vincula con quienes la observan, cómo éstos articulan lo que ven con sus propias vivencias y experiencias, dando paso a la interpretación, la que, de algún modo, hará la diferencia respecto de lo que se cuenta o se oculta de la historia. Por esto, por su carácter testimonial y, quizás, por lo cotidiano que se ha vuelto en estos tiempos guardar en imágenes lo que acontece a nuestro alrededor, es que queremos servirnos de este instrumento para reflexionar acerca de esta invención social que llamamos escuela, mostrando los anhelos, proyectos, tensiones y contradicciones que modelaron los distintos procesos socioeducativos que hemos compartido en estos dos siglos. Para conseguir este objetivo no queremos mirar el Bicentenario desde la autorreferencia con que gran parte de la historiografía de principios del siglo XX miró el Centenario, sino que queremos situarnos en la marginalidad, en los bordes del sistema, en lo cotidiano.



Cuerpo docente del Instituto Pedagógico junto al ministro de Educación. Santiago, 1929.

Así, en tanto acervo patrimonial y producto visible de un contexto epistémico y epistemológico, de alguna manera estos fondos nos interpelarán y nos cuestionarán acerca de nuestra propia historia y la manera como hemos imaginado y construido el sistema educativo en distintos contextos históricos, políticos, sociales y culturales durante una buena parte de nuestra vida independiente. Ahora bien, plantear una nueva mirada hacia el pasado implica hacernos cargo, como decía Bloch (1949), de *“una serie de fenómenos que no tienen otro carácter común que el no ser nuestros contemporáneos”*, por lo que resulta imprescindible realizar una delimitación previa, tanto temporal como temática. Es en este espíritu que situamos nuestro punto de partida en los albores del proceso de independencia, entendiendo, por una parte, que antes del contacto con los europeos y durante la Colonia, los pueblos originarios desarrollaron sus propios sistemas educativos -muy ricos desde el punto de vista cultural y ciertamente diferentes a la manera como entendemos hoy la educación y la institución escolar<sup>2</sup>- y, por otra, que la escuela, heredada de la Colonia, mantuvo por varias décadas mucho del sello impuesto por los conquistadores españoles, entre los que se cuentan su marcado elitismo, la segregación en razón del género y el carácter evangelizador de esta empresa.

Atendiendo a lo anterior, y con la ventaja que da el tiempo, apelamos en este libro a la necesidad de mirar nuestra escuela desde una nueva óptica, más crítica, menos autocomplaciente, pero entendiendo al mismo tiempo que la historia, lejos de ser en blanco y negro, como muchas de las fotografías que componen estas páginas, está construida a partir de una infinidad de matices que, interrelacionados, nos permiten comprender los procesos históricos en su profunda complejidad. Pero ¿quién o qué define lo que “amerita” entrar en la historia? ¿Quién define los recuerdos, las



Alumnas de la Escuela Vocacional de la República, Sección Lavado y Planchado. 1927.

2. Estos sistemas se basaban fundamentalmente en la transmisión oral de las tradiciones y conocimientos, proceso a través del cual las nuevas generaciones recibían la herencia cultural y la compartían con el resto de la comunidad.

omisiones o los olvidos intencionales? El historiador debe asumir el deber de la memoria facilitando la posibilidad de interrogarla y restaurarla a la luz de las fuentes de que dispone. Esto implica un esfuerzo de reapropiación de un pasado que se manifiesta a través de múltiples identidades que cohabitan no siempre en delicada armonía. Los procesos históricos reproducen la complejidad social existente, por lo que la cultura y sus variadas dimensiones y expresiones tienen cada vez mayor cabida. Desterrar la noción de memoria colectiva del trabajo del historiador anunciaría para siempre, según Ricoeur (1985) el suicidio de la historia: *“En efecto, la substitución de una ciencia histórica nueva a la memoria colectiva reposaría sobre una ilusión documental que no sería fundamentalmente diferente de la ilusión positivista que cree combatir”*.

Ahora bien, si, por una parte, entendemos la historia, como lo hacía Braudel, como *“la suma de todas las historias posibles”*, es decir, como una práctica social que se inscribe fundamentalmente en su época y, por lo mismo, está convocada a sostener, acompañar o juzgar las acciones de las personas y, por otra, a la memoria no como un espacio muerto, sino como un espacio vivo de disputas políticas y sociales (Jelin, 2002), podremos avanzar en nuestro afán de interrogar la escuela sirviéndonos de este archivo como una fuente documental que nos permita construir, parafraseando a Bloch, *“una historia más amplia y más humana”*.

Como bien lo demuestra la investigadora Elizabeth Jelin (2002), *“ni la historia se diluye en la memoria –como afirman posturas idealistas, subjetivas y constructivistas extremas– ni la memoria debe ser descartada como dato por su volatilidad o falta de ‘objetividad’*. En la tensión entre una y otra es donde se plantean las preguntas más sugerentes, creativas y productivas para la indagación y la reflexión”. El historiador,



Alumnos y alumnas de la Escuela N° 4 Agua Santa, junto a su profesora.

más allá de la comprobación de los hechos y los procesos históricos, como sujeto social debe impedir que el tiempo borre la huella del pasado y haga desaparecer inexorablemente a quienes por la fuerza de las circunstancias o los conflictos del poder no han tenido la capacidad ni la posibilidad de quedar registrados en la historia oficial. De esta forma, esos a los que Bloch (1949) llamaba “*los vencidos provisionales de un injusto destino*” podrán emerger con propiedad en los relatos historiográficos del Bicentenario.

Invocando la relación entre historia y memoria, queremos a través de estas fotografías -y como si se tratara de un álbum familiar- “hojear” la historia, página a página, permitiendo que emerjan las vivencias de quienes dejaron documentado en imágenes su mundo cotidiano y capturaron, de paso, parte de los procesos vividos por la educación chilena. De este modo, al igual que con las fotografías de un álbum, podremos recordar a quienes han formado parte de la vida del país, haciendo que vengan al presente actores y procesos sociales no siempre reconocidos o legitimados como motores de la historia cultural o social. Así, poco a poco, a través de estos hombres y mujeres de diversas características y procedencias, sean éstos quienes retuvieron esos instantes con la lente de una cámara fotográfica o quienes quedaron inmortalizados en ella, iremos encontrándonos con objetos y materiales escolares, paisajes, contextos geográficos, metodologías de enseñanza, filosofías educativas y formas de ver y hacer escuela, interpelando esta institución desde su esencia, es decir, desde las personas que la componen, la construyen y la definen.



Alumnos y alumnas mapuches entrando a clases, Grupo Escolar Darío Salas. Carahue, 1942.



Escuela Mixta N° 2.  
Santiago.

La escuela, como estructura social, se inscribe en lo que Braudel y la historiografía de la primera mitad del siglo XX definieron como historia de larga duración, proceso cruzado por distintos tiempos históricos, medios geográficos y relaciones sociales, en los cuales certezas y contradicciones, estructuras y superestructuras dan forma a esta institución capaz de sobrevivir a cambios de ideología y de paradigmas y, cada cierto tiempo, de recomponerse para aparecer nuevamente como el símbolo de las grandes transformaciones que se originan al interior de los sistemas sociales. De esta forma, con el correr de los años, la institución escolar se impuso como la expresión de la civilización y artífice natural de la construcción de ciudadanía. Precisamente por su carácter de larga duración y por las representaciones que evoca, su historia no se sostiene sólo en leyes, decretos, documentación y relatos oficiales, sino también en el imaginario y en las subjetividades de quienes participaron de estos procesos y, en cierta medida, condicionaron y modelaron, a veces de forma bastante autoritaria, a quienes se educaron en ella. Es nuestro deber como museo facilitar el camino para que todas estas memorias e identidades tengan la posibilidad de expresarse. Es por esto que escogimos guiarnos en este recorrido con las imágenes de nuestro archivo, aproximándonos a la educación tanto desde la institucionalidad de la escuela como desde las dinámicas que se generan fuera de ella. Esto nos permitirá que circulen por sus páginas recintos escolares, principios y herramientas didácticas, contenidos curriculares, profesores y estudiantes, ceremonias públicas, giras de estudio, colonias escolares y muchos otros temas. Mirar la escuela desde lo cotidiano de una sala de clase o desde el descanso en el patio de recreación nos permitirá ver cómo ha evolucionado Chile y de qué forma sus actores, tanto la élite como los sectores más desfavorecidos o marginados, se han posicionado frente a esta evolución y, más allá de eso, nos ayudará a entender



cómo unos y otros han participado o quedado excluidos de los beneficios que estos procesos conllevan. Irrumpir en la historia de la escuela es, entonces, aproximarnos en fragmentos a la historia compleja de estos doscientos años, reflexionando de paso sobre las oportunidades que les hemos proveído a nuestros niños y niñas.

Antes de adentrarnos en este recorrido, sólo resta advertir a nuestros lectores y lectoras que este libro no pretende construir una historia exhaustiva de la escuela, sino propiciar, a través de las imágenes que presenta, la pausa necesaria para detenernos a mirarnos, entendiendo que somos el resultado de la suma de muchas y complejas historias. Los invitamos entonces a acompañarnos en este recorrido por pasillos, patios y salas de clase y a reencontrarse con la escuela desde la resignificación de sus propios procesos educativos.



Paseo escolar de la Escuela Superior de Hombres N° 1 de Chillán al fundo Río Chillán. Actividad realizada en homenaje a los padres de la patria, con ocasión de las fiestas conmemorativas del primer centenario de la República (1810-1910). 22 de noviembre de 1910.



Alumnas junto a su profesora en el patio de recreo. Escuelas Primarias Urbanas.  
Arica, 1937.



Alumnos de la Escuela N° 12. 1944.



Y ASÍ SE MODELÓ LA ESCUELA DE LA REPÚBLICA...  
ENTRE REFORMAS Y CONTRARREFORMAS



## Y así se modeló la escuela de la República... entre reformas y contrarreformas



Cuando se forma la Primera Junta de Gobierno el 18 de septiembre de 1810, esta lejana colonia española, alojada en el fin del mundo, era muy distinta al país que conocemos hoy. Chile despertaba a la vida independiente como un territorio hostil para muchos de sus habitantes<sup>3</sup>, con un profundo nivel de pobreza y un alto índice de analfabetismo. El pasado colonial había dejado grabada su marca a fuego, las instituciones respondían a los intereses de unos pocos y la participación de los sectores populares y las mujeres era escasa o casi nula. Este período de transición reprodujo, por tanto, muchos de los patrones con los que se había manejado hasta entonces la sociedad del Nuevo Mundo.

Con la espada en una mano y la cruz en la otra, había avanzado la conquista española del nuevo continente, trayendo aparejada una escuela doctrinal cuyo objetivo era conquistar para la “ciudad de Dios” -invocada por San Agustín- a los habitantes de la “ciudad del diablo” (los elegidos vs. los condenados). Estos seres sin alma, o con almas inferiores según la mirada europea, debían ser convertidos al cristianismo y educados en el amor y temor a ese Dios occidental que les sería impuesto y cuya doctrina calaría profundamente en todos los campos de la vida social. Se iniciaba entonces esa relación tormentosa entre Iglesia y Estado que -a pesar de la separación que se institucionaliza en la Constitución de 1925- marcaría la historia de la escuela y del país hasta nuestros días.

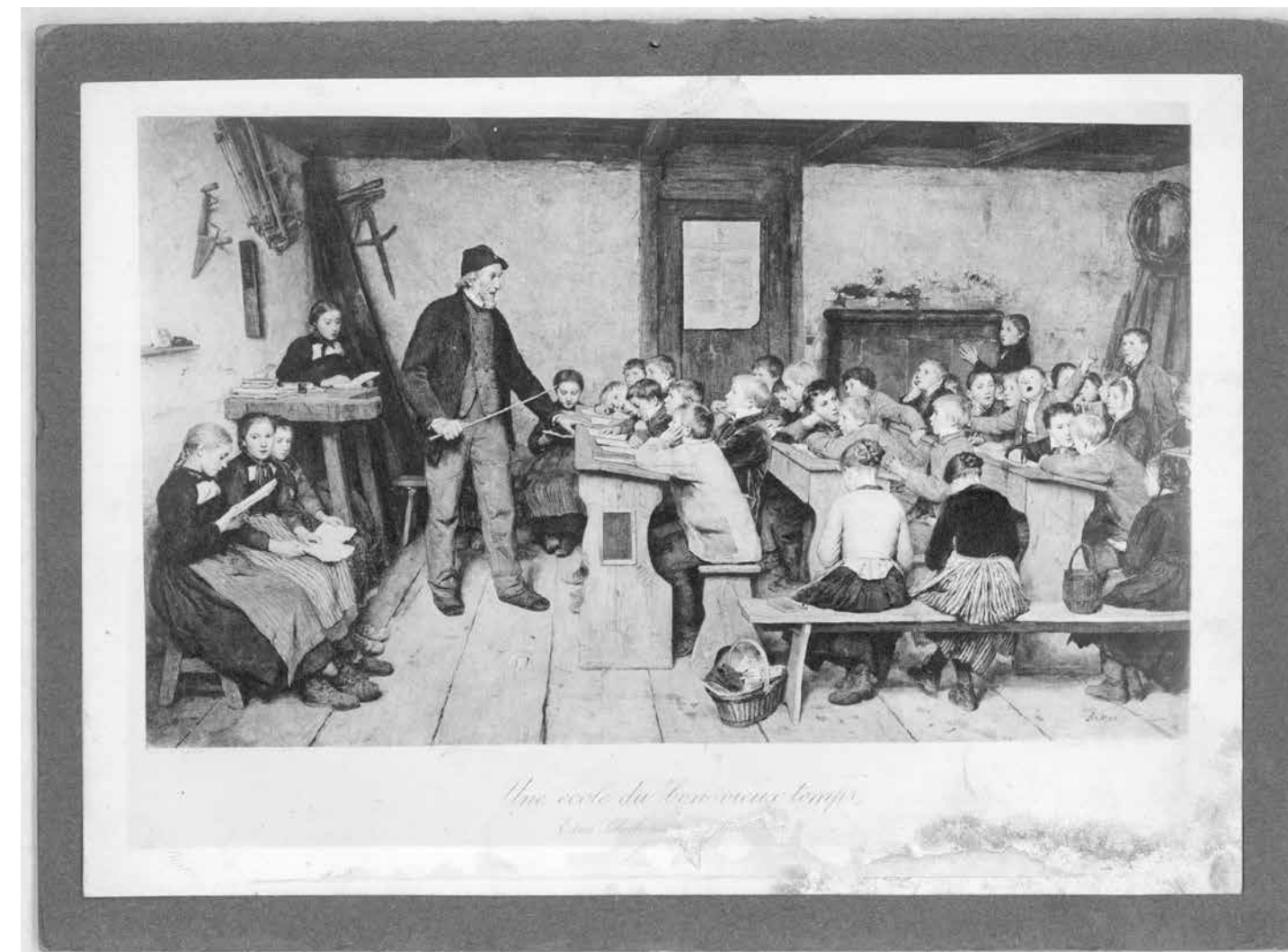
En la lógica colonial, la escuela era el instrumento para conocer a Dios, para evangelizar al indio bárbaro, para evitar que los “hijos de la iglesia” se acercaran a una

3. Según Amanda Labarca, a comienzos del siglo XIX la población chilena se estimaba en medio millón de personas. Sin embargo, el Censo de 1813, solicitado por la Junta de Gobierno, señala que la población de Chile, excluida la provincia de Santiago, alcanzaba a 586.848 almas. En el Censo de 1835 se consigna una población total de 1.010.336 habitantes.

vida lasciva y profana. Basada en la tradición escolástica y el humanismo latino, sólo ofrecía la posibilidad de una instrucción más sistematizada a los hijos de funcionarios reales, oficiales, hacendados o mercaderes que gozaban de los privilegios de su clase. En el caso de las mujeres, no había un proyecto educativo específico que las incluyera. Cuando podían acceder a ella, ésta era sólo el instrumento para perpetuar los estereotipos imperantes en la clase dominante. Durante el siglo XVII, por ejemplo, *“las mujeres, aun las de familias principales, apenas si pergeñaban sus nombres. Es verdad que las enviaban de niñas a ciertos monasterios de fama –como las agustinas y las clarisas- pero allí no se hacían estudios, sino que preparábanse, por medio de actos de devoción y prácticas hacendosas, en el servicio de Dios y de sus futuros maridos”* (Labarca, 1939).

El sistema educacional era muy precario, el objetivo de la enseñanza era la formación de una cultura en que el individuo desarrollara todos los ámbitos de su vida en concordancia con los preceptos y prácticas religiosas. Si pudiéramos utilizar la noción de ciudadano en esta época, diríamos que el “buen ciudadano” (siempre varón) era el “buen católico”, ese que rezaba mañana y tarde, que se golpeaba el pecho en señal de perdón y que jamás leería a aquellos autores que lo alejaran de la doctrina cristiana; es más, él mismo sería el encargado de acercar esta doctrina a quienes no la conocían. Se sumaba a esta concepción del educando la utilización del dolor para formar la mente y el cuerpo del niño.

Escuelas parroquiales o dependientes de conventos y cabildos entregaban algunos rudimentos a los estamentos populares, instrucción siempre orientada a la evangelización y memorización del catecismo y los principios cristianos. Si bien la administración española, a través de las leyes de Indias, ordenó la fundación de



Reproducción de un cuadro titulado “Una escuela antigua”. La imagen se centra en el interior de una sala de clase, con niños y niñas sentados en bancas y pupitres y un hombre adulto dirigiéndose a ellos con un puntero en la mano.

escuelas de instrucción primaria gratuita para los naturales, en el caso del Reino de Chile estas disposiciones, en la práctica, nunca pudieron aplicarse (Labarca, 1939). No existió una política general que fomentara la escolarización de los hijos de españoles menesterosos, de indígenas y mestizos, sino, más bien, estas aulas públicas fueron sólo lugares donde *“los muchachos pobres aprendían a leer, escribir, contar y la doctrina cristiana”* (Frontaura, 1892). En el caso de las mujeres, como ya lo señalamos, la situación era aún peor, sólo algunas, pertenecientes a familias más acomodadas, podían aspirar a una enseñanza religiosa centrada principalmente en los cánones de género de la época, es decir, en el desarrollo de las habilidades domésticas. Como lo relata Luis Galdames, con elegante agudeza, en su artículo aparecido en 1911, en el número 291 de la Revista Zig-Zag, *“Aprender a leer, escribir y rezar es el deber del buen vasallo -decían los agentes del monarca- pero no se creaban escuelas. Y cuando hablaba de ‘vasallos’, bien entendido que sólo se refería a los varones: porque las “vasallas” para ser buenas gentes, no necesitaban de tanto; al contrario, un saber tan considerable era en ellas peligroso, como en los otros también lo era aprender algo más. Con que supieran rezar, las vasallas tenían suficiente. Algo de labores de mano tampoco les sentaba mal. Por eso, en los conventos de monjas, donde estaban las escuelas de niñas, con la memoria se aprendían las gracias a Dios y con los dedos las gracias de la aguja, la rueca y el crochet. ¿Para qué más? La historia recuerda que un respetable sacerdote de aquellos tiempos se negó, en la confesión, de absolver a una niña porque estaba cometiendo el extraño pecado de estudiar francés”*.

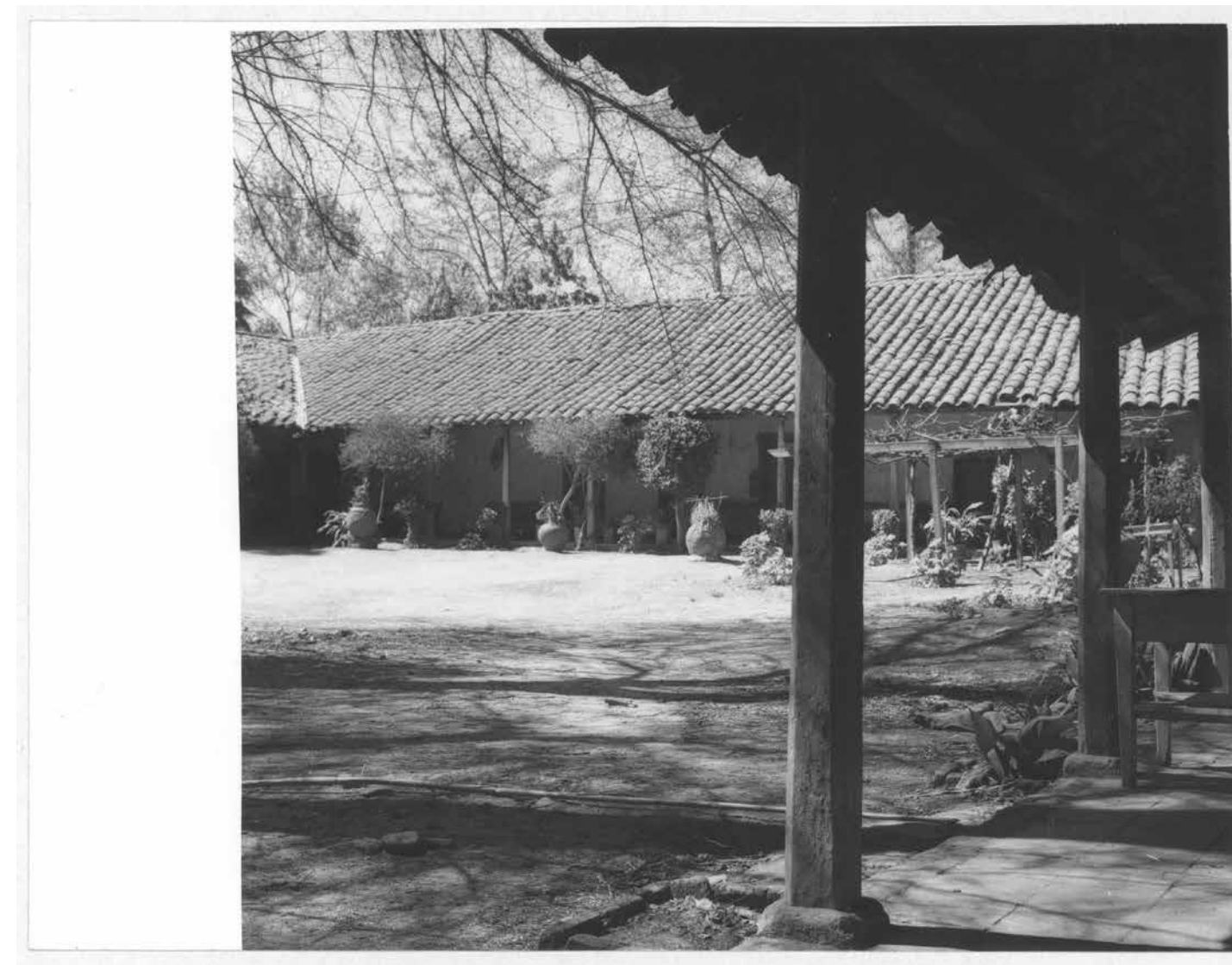
En las ciudades que se fundaron a mediados del siglo XVIII se separaba un espacio para la creación de una escuela y un monto de las entradas del cabildo, muy precario por cierto, para pagar al maestro; siendo los preceptores de Santiago, dentro de esta precariedad, los mejor pagados. *“A esta escasez de sueldos, uníase la prohibición*



Alumnas y profesoras de la Escuela N° 21 de Niñas de Santiago.

*impuesta a los maestros de cobrar o recibir estipendio alguno a los alumnos que no fueran pudientes, por ningún motivo”* (Frontaura, 1892). En su libro Historia de la Enseñanza en Chile, Amanda Labarca menciona dos escuelas que funcionaron a comienzos del siglo XVII impulsadas por particulares y auspiciadas por los cabildos, la del criollo Juan de Oropesa, destinada a los hijos de quienes eran propietarios de una casa en la ciudad, y la de Melchor Torres Padilla. En la primera, el salario del maestro no provenía del cabildo, sino de los alumnos. Sin embargo, *“la pobreza de los escolares amagaba la continuidad de tales iniciativas”*, por lo que desde mediados del mismo siglo, los establecimientos más prósperos funcionaban al alero de los conventos. En el caso de las provincias, la mayoría de las iniciativas también provinieron de misiones y congregaciones religiosas (Labarca, 1939).

Según las prescripciones reales, cada parroquia tenía obligación de mantener una escuela. Sin embargo, en los hechos, estos espacios no desarrollaban un currículum orientado a contenidos disciplinarios, sino que se enfocaban principalmente en las lecciones dominicales de catecismo y el inicio de las primeras letras. Además, *por sus exigencias escolares mínimas, por su falta de maestros idóneos, de textos y de material adecuado, estos colegios conventuales, lejanos remedos de sus congéneres españoles de la época, estaban atrasados, con respecto a los europeos, en más de dos siglos.* [La situación de los sectores rurales era aún más catastrófica] *no existía servicio alguno didáctico en los campos; las familias pudientes que vivían en sus haciendas solían mantener un esclavo leído con oficio de pedagogo, cuando no era el mismo pater familias el que iniciaba a sus hijos varones en el ABC, que para las niñas una instrucción escolar se suponía atentatoria a su natural recato”* (Labarca, 1939).



Patio de escuela. Graneros.

Del mismo modo, y fiel al espíritu de la época, la desigualdad dentro de la desigualdad era evidente, los sectores más desfavorecidos carecían por completo de escuelas para sus mujeres no sólo por la falta de recursos, sino también por la oposición que la educación de éstas generaba en una parte importante de la élite criolla que veía con desconfianza, por una parte, que las ideas europeas, principalmente de la Ilustración, se propagaran en las colonias y, por otra, que las mujeres se apartaran del servicio a Dios y a sus maridos. Sin embargo, a pesar de la escasa instrucción y del limitado acceso que tenían los habitantes del Reino a la educación, se debilitaron los resabios de la inquisición, permitiendo que afloraran en una parte de la población las ideas revolucionarias que llevaron finalmente a Chile a cortar las ataduras políticas con la corona española.

Las últimas décadas del siglo XVIII, marcadas por la influencia científico-productivista francesa que se dejó sentir en la metrópoli, trajeron consigo una concepción más científica de la educación. Ejemplo de aquello fue la creación de la Academia de San Luis, en 1797, en la que se enseñaba matemática, dibujo, gramática y ciencias físicas y naturales y, a instancias de su creador, Manuel de Salas, se rechazaba el castigo corporal como método de disciplinamiento o aprendizaje.

Durante la primera década del siglo XIX, la precariedad del sistema escolar se mantuvo. En 1803, el oidor Manuel de Irigoyen, por encargo del Presidente y Capitán General del Reino, Luis Muñoz de Guzmán, visitó, junto al síndico Ramón de Aróstegui y al preceptor Félix de Acosta, los establecimientos de Santiago, realizando informes que nos permiten conocer, en parte, la realidad de estas escuelas en las postrimerías del dominio español y, de paso, identificar las representaciones

que movían a muchos de estos personeros en relación con quiénes tenían el derecho a educarse: *“Visitaron siete escuelas de primeras letras, una de mayores y otra de latinidad...*

*Según el informe del oidor, ‘se advirtió falta de comodidad para los jóvenes, extraordinario desaseo, en términos que algunas más parecían establos que escuelas de enseñanza; y en una noté un negro que se ballaba entre los alumnos’.*

*El 27 de octubre de 1803, el síndico señor Aróstegui propuso para uniformar el régimen de los colegios [un] reglamento... curioso resumen del pensamiento didáctico de fines de la Colonia”* (Labarca, 1939).

Por las razones ya descritas, esta escuela, heredada del período colonial, arrastraba el estigma del castigo, la intolerancia y la falta de políticas que favorecieran la participación e integración de las grandes masas de excluidos que permanecían al margen del sistema educativo. Los patriotas que lucharon por la independencia tenían clara conciencia de aquello, lo que quedó plasmado en un decreto del 21 de agosto de 1812 que consignaba la obligatoriedad que se les imponía a los conventos de monjas para abrir escuelas. En un artículo aparecido en el número 9 de la “Aurora de Chile”, Camilo Henríquez señala: *“Es, pues, de necesidad que se arbitren medidas para asegurar la majestad de los derechos del pueblo y facilitarles mayores destinos a fin de aumentar el número de escuelas y obligar a los padres de familias pobres que destinen sus hijos primeramente a leer, escribir y contar. De este modo tendremos mejores artesanos, gente mejor dispuesta para el ejército y todos estaríamos mejor instruidos en nuestra sana moral”*. Posteriormente, en junio de 1813, siguiendo esta misma premisa, se dicta el Primer Reglamento para Maestros de Primeras Letras, el que estipuló la creación de escuelas financiadas por los cabildos en todos los pueblos con más de 50 familias (Galdames, 1911) y entregó a los maestros, previa comprobación de su cristianismo y patriotismo, la educación



del ciudadano, la que hasta entonces había reposado principalmente en la iglesia. Dentro de esta misma lógica se fundan, en 1813, instituciones que se convertirán en íconos de la República: el Instituto Nacional y la Biblioteca Nacional. “Casi a un tiempo, con la creación del Instituto Nacional y con el desarrollo del [periódico “Aurora de Chile”], se abría una biblioteca, que debía ser la Biblioteca Nacional, para que el público acudiera allí a pasar sus horas de descanso, entregado a las seducciones del libro...

*Todo esto, sin embargo, duró poco; lo que duran las rosas. El desastre de Rancagua derribó de un solo golpe toda la obra de los patriotas y permitió al Gobierno español del período llamado ‘reconquista’, restablecer en toda su integridad el antiguo régimen colonial. Aquellos primeros ensayos de organización educativa cayeron, también, bajo el pie victorioso de los soldados españoles” (Galdames, 1911).*

El proceso de emancipación de la corona española, fuertemente influenciado por las ideas de la Ilustración y la Independencia de Estados Unidos, trajo como convicción que la educación debía guiar los pasos de esta élite republicana que se hacía cargo del país y marcaba la pauta de las políticas públicas. La educación no sólo sería la base en la que se cimentaría el proyecto de nación, sino que además se constituiría en el vehículo para avanzar en la propagación y el fortalecimiento del nuevo modelo, de manera de provocar las transformaciones sociales a las que aspiraban los nuevos ciudadanos y ciudadanas. De esta forma se sellaba el pacto entre educación y cultura que permitiría formar a quienes llevarían adelante el proceso fundacional de esta sociedad en ciernes en que la nueva élite, ahora republicana, consolidaría su proyecto de país. “El sistema educacional imperante es uno de los ámbitos en los que se reflejan con claridad las ideas y los proyectos de quienes dirigen y gobiernan una sociedad. Es allí donde estos sectores plantean los valores, conocimientos y habilidades principales en los que desean



Colocación de la primera piedra del nuevo edificio de la Biblioteca Nacional.

*formar a las nuevas generaciones, y con ello consolidar, mantener o cambiar un orden que es reflejo de su propia visión cultural, social y política”* (Cruz, 2002). En esta nueva lógica, la escuela pasó a ser un espacio de intervención social altamente elitista y jerarquizado, donde sólo la punta de la pirámide podía encontrar un nicho en el cual desarrollar su potencial creador y la amplia base que la sustentaba sólo podía acceder a una mínima parte de los conocimientos que ésta entregaba.

A partir de esta época, la preocupación por el rol educativo del Estado comienza a aparecer en los diferentes proyectos de constituciones. Es así como en la carta fundamental de 1833 no sólo se confirma esta intención, sino que, además, se le asigna la tarea de coordinar los establecimientos educacionales y los lineamientos en materia de educación a un ministerio en específico, el de Instrucción Pública: *“La educación pública es una atención preferente del Gobierno. El Congreso formará un plan general de educación nacional; y el Ministro del despacho respectivo le dará cuenta anualmente del estado de ella en toda la República”* (Capítulo XI, Disposiciones Jenerales, Art. 153). Sin embargo, estas iniciativas no se tradujeron en un aumento de la cobertura de la enseñanza elemental; por el contrario, los sectores populares continuaron al margen. Después de la instauración del sistema republicano (década de 1840), el aparato estatal precisaba de una educación pública: *“Hay consenso en que en Latinoamérica y en Chile los nuevos Estados nacionales necesitaban legitimarse, desarrollar identidad nacional y construir ciudadanía, procesos político-culturales que tenían a la escolarización como principal instrumento. Para tener un sistema escolar eficaz, debían hacer por sí mismos el esfuerzo de configurarlo. En ese esfuerzo, el naciente sistema de enseñanza en Chile reprodujo muchos de los rasgos del Estado liberal que los promovía”* (Núñez, 2003). En esta lógica, el Estado se atribuyó la misión de desarrollar el sistema público de educación formal.

Según Sol Serrano e Iván Jaksic (2000), *“al iniciarse la construcción del estado nacional, en sociedades periféricas dentro de la periferia como es el caso de Chile, la alfabetización estaba restringida a los sectores altos de la sociedad urbana en una población donde el 80% era rural. Entre 1810 y 1840, los recursos públicos en educación se destinaron a ese sector, a formar la élite masculina republicana. Fue sólo a partir de 1840 que se emprendió una política sistemática de expansión de la cultura escrita a través de la escuela primaria”*. De este modo, el Estado fomentó -más en el discurso que en la acción- la inclusión de los hombres y mujeres que participaban del ideal republicano y lo que éste representaba en términos de libertades y movilidad social. Pero como bien lo subrayan estos mismos autores, *“la promesa igualitaria del Estado Liberal, de individuos iguales frente a la ley, suponía una sociedad que había internalizado las destrezas y virtudes propias de la cultura escrita. La ciudadanía política la exigía legalmente y así lo establecieron todos los textos constitucionales del período. Esa era su manifestación más visible, pero la centralidad de lo escrito en la formación de la sociedad liberal era más vasta: definiría la frontera entre ‘la barbarie y el albor de la civilización’ como lo diría Andrés Bello. El discurso político y educativo de la época abunda en esa identificación entre civilización y cultura escrita, por oposición a la cultura oral identificada con la barbarie”*.

Lévy Strauss (1962) señala que para todas las sociedades y para todos los contextos históricos existe un término que reúne los valores y los modelos de comportamiento que un grupo determinado representa como su cultura, oponiéndolo etnocéntricamente a la incultura del otro, a su modo de vida bárbaro, a su vulgaridad, en definitiva, a su supuesta infrahumanidad. En esta concepción, la cultura existe en función de la falta de cultura de un tercero, argumento a menudo utilizado para justificar la preeminencia o la superioridad de una sociedad por sobre otra.

Atendiendo a esta forma de entender la cultura -y teniendo presente el reducido número de niños y niñas que asistía a la escuela- el sistema preparaba a unos para convertirse en ciudadanos de “primer orden” y asumir el aparato estatal, a otros para ser “buenos ciudadanos, civilizados y disciplinados trabajadores”, a otras para asumir el aprendizaje de las labores “propias de su sexo” y educar -en la escuela y en el hogar- a los futuros ciudadanos en el amor a la patria y el temor de Dios. Siguiendo esta misma lógica, cada uno contribuía al “engrandecimiento” de la República desde su campo de acción y cada cual recibía los beneficios de la misma de acuerdo al poder que era capaz de ejercer sobre esta estructura. La gran masa, mayoritariamente campesina y analfabeta, continuaba en la periferia del sistema.

La Ley Orgánica de 1860 marcó un punto de inflexión en términos de cobertura escolar, pues estableció la instauración de una instrucción primaria gratuita (aunque no obligatoria) y la creación de una institucionalidad, encabezada por la Inspección General de Educación Primaria, cuya misión sería administrar las escuelas elementales fiscales, las que aumentaban en forma gradual. Adicionalmente, contemplaba la creación de escuelas primarias de niñas y de niños por separado y en similar proporción. De esta forma, se normó la educación pública, definiéndose claramente el rol del Estado en esta materia, el que sería el encargado de desarrollar las políticas educativas que se implementarían en todo el país. Con este acto se daba inicio al Estado Docente, que se caracterizaría por el centralismo, la jerarquización y el autoritarismo en la gestión, pero también por dar un impulso decidido a la masificación de la educación. Durante la década de 1880 se decretó la creación de escuelas primarias mixtas, medida forzada por la dificultad económica de mantener escuelas diferenciadas por género en zonas rurales de escasa población y de irregular asistencia.

Como podemos observar, en sintonía con el complejo proceso histórico que ha acompañado estos dos siglos, la transición desde la escuela colonial a la escuela republicana fue lenta y estuvo sujeta a la labilidad de las instituciones y los recursos humanos y económicos disponibles, así como también a las concepciones educativas subyacentes a los discursos y acciones de cada época. Marcado por las circunstancias históricas de este contexto post colonial, Chile despertaba entonces a nuevas ideas y nuevos modelos políticos, sociales, económicos y culturales, los que se reflejaban en sus instituciones, sobre todo en la escuela, el arquetipo de la participación, pero también de la prolongación de las desigualdades. El problema de la educación continuaba centrado en la cobertura y la accesibilidad, ya que sólo unos pocos podían educarse, y de esos pocos, sólo algunos, pertenecientes a la oligarquía, podían con propiedad participar del sistema que se estaba implementando. La pregunta que surge entonces es saber cómo, una vez que estos pocos franqueaban las barreras que imponía el sistema, eran acogidos en este espacio escolar.

Desde los preludios de la República, y durante todo el siglo XIX, la educación se mostró como un mecanismo altamente segregador y excluyente. Basta con observar el modelo puesto en marcha, en que la enseñanza primaria se constituyó en una educación alfabetizante -cuyo objetivo era alejar a la masa de la “barbarie”- y la secundaria -reservada principalmente a la élite masculina- en una formación especializada que permitiera a los prohombres de la República tomar las riendas de la patria y participar en las decisiones “importantes” para el país. Esto implicaba, además, una idea fundacional que se traducía en variadas esferas, entre las que se contaba la cultura. Sobre este escenario, Chile enfrentó el siglo XX con una educación primaria en crisis y una educación secundaria que había mejorado

considerablemente su calidad, pero que llegaba a un restringido número de jóvenes en edad escolar.

En cuanto a las transformaciones que se producían al interior de las aulas, el Centenario de la República trajo nuevas influencias a la pedagogía, esta vez provenientes de Estados Unidos, de la mano del educador John Dewey. Con esto se dio paso a un nuevo período marcado por las reformas educativas de las primeras décadas del siglo XX. Esta doctrina buscaba revolucionar los métodos, la disciplina, los programas, los locales y el mobiliario de las escuelas que habían sido construidos para la transmisión oral de los conocimientos. La nueva educación debía apelar a nuevos registros, más experimentados, lúdicos y activos, donde la curiosidad no sólo tuviera cabida, sino que se reconociera como una forma válida y necesaria del pensamiento de los niños. En este nuevo contexto, la disciplina no debía ser sinónimo de amaestramiento, sino *“un resultado más bien que una causa”, resultado que representaba “las dotes nativas originarias convertidas, mediante un ejercicio gradual, en un poder efectivo. Hasta donde haya sido disciplinado el espíritu [decía Dewey en 1928], se alcanzará el control del método en un asunto dado de modo que el espíritu sea capaz de manejarse con independencia, sin tutela externa”*.

Dentro del ambiente de precariedad y escasa asistencia escolar de las primeras décadas del siglo XX, se hacía urgente la promulgación de una ley de educación elemental que forzara a los padres a escolarizar a sus hijos, aumentara la cobertura y revitalizara la alicaída escuela primaria fiscal. La Ley de Educación Primaria Obligatoria, promulgada el 26 de agosto de 1920, cristalizó este ideario nacionalista que apuntaba a la formación de un niño chileno que se convertiría en



Un grupo de adultos efectúa medición de peso y altura a alumnos de escuelas primarias. 1903.

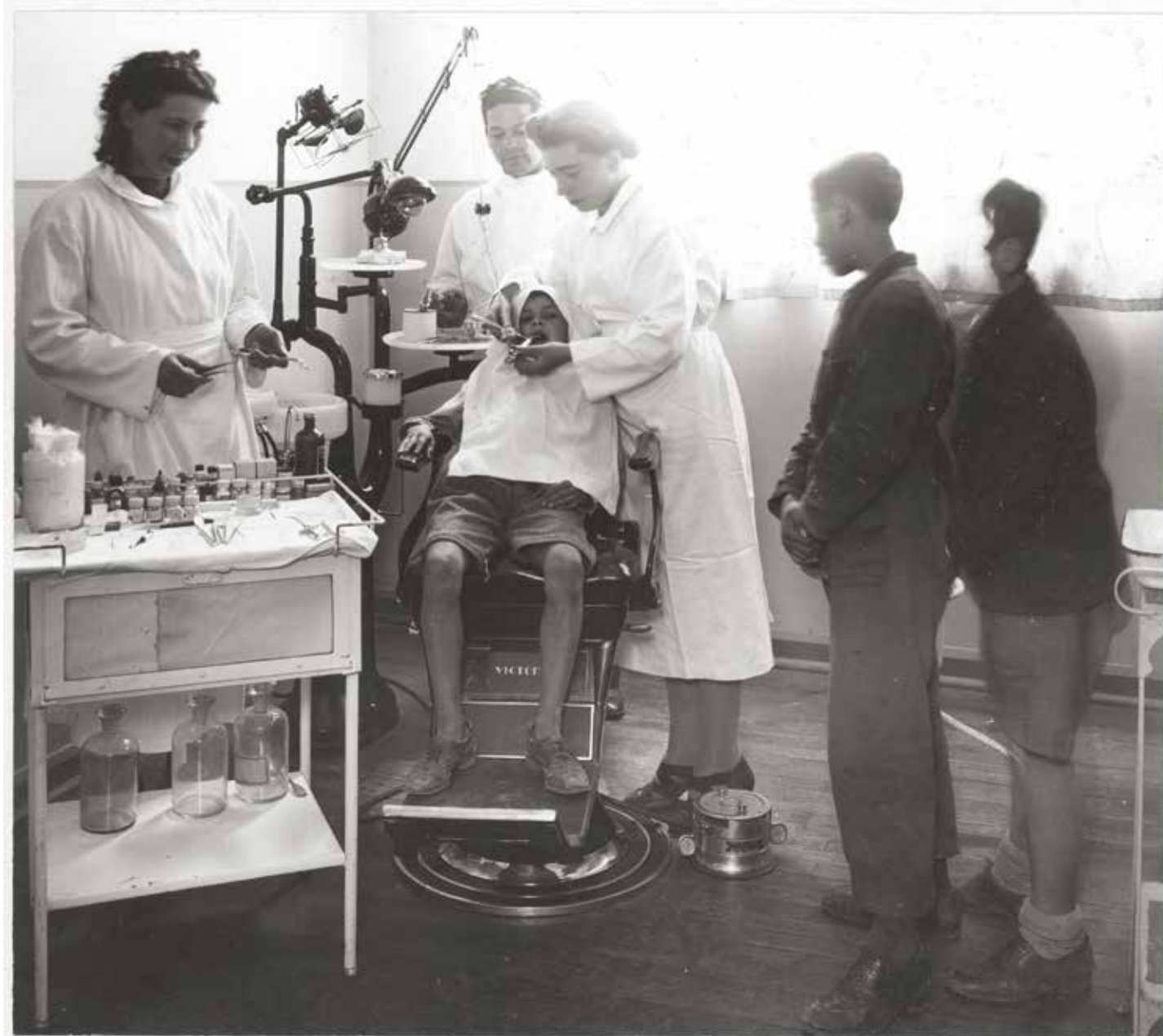


Alumnas de la Escuela del Sagrado Corazón en el comedor de la Olla Escolar “Luis Miguel Amunátegui Johnson”. Mayo de 1917.

el pilar del progreso de la nación. Sin embargo, a pesar de la puesta en vigencia de esta legislación, el sueño de la cobertura escolar tendría que esperar aún largos lustros. En forma paralela a la discusión sobre la obligatoriedad de la enseñanza y la cobertura de atención de las escuelas, surgieron las controversias en torno a la importancia de mejorar las condiciones de salud y alimentación que dificultaban el trabajo escolar. Mucha pobreza, poca talla, bajo peso y la presencia de numerosas enfermedades y problemas dentales, llevaron a la implementación de medidas como las cantinas escolares. Como efecto colateral, con esto se buscaba también fomentar una mayor disposición de las familias pobres a escolarizar a sus hijos.

Dentro de los hitos de estos años, destaca también el movimiento impulsado desde el magisterio entre 1927 y 1931<sup>4</sup>, que dio origen a la denominada “reforma educacional de 1928”, promovida durante el primer período de Carlos Ibáñez del Campo, la que se fundamentaba en esta pedagogía activa pregonada desde Europa y Estados Unidos. Este movimiento pedagógico -cuya inicial preocupación habían sido los salarios (abusos, clientelismo político)- se transformó rápidamente en una preocupación por la profesión (escuela, enseñanza, formación pedagógica). Los maestros que la llevaron adelante no concordaban con la filosofía alemana, por lo que cuestionaban fuertemente el modelo de las escuelas normales. Abogaban por una pedagogía activa, paidocéntrica y antiautoritaria, donde el profesor, derribando los muros de la sala, gozara de la autonomía suficiente como para liderar los cambios que este derrotero demandaba tanto al interior de este espacio como fuera de él. Según Iván Núñez (1978), este proceso ponía en disputa dos modos de pensamiento acerca de cómo cambiar la educación, cada uno de los cuales comportaba una propuesta sobre el profesor y su perfil profesional.

4. Cabe recordar que el año 1927 se crea el Ministerio de Educación Pública. Hasta ese momento la responsabilidad de administrar el sistema educativo recaía en el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.



En palabras de Luis Gómez Catalán, esta reforma pretendía cambiarle la cara a la educación, transformando la vieja escuela “constituida por un edificio pobre y derruido” -donde un profesor “adusto y ceremonioso” impartía una lección memorística basada en el oído siempre dispuesto a escuchar- en una escuela nueva, donde la actividad de los educandos se considerara un aspecto esencial del proceso educativo y no una desventaja para lograr los objetivos planteados. En 1928, en un mensaje que este educador, en su calidad de Jefe del Departamento de Educación Primaria, envía a los “padres de familia de Chile”, deja en claro cuál es la filosofía que los mueve: “la escuela nueva debe disponerse de tal modo que sirva para hacer. Hay que transformar la escuela de auditorio en laboratorio. La escuela debe tener talleres de trabajos manuales, cocinas para la economía doméstica, laboratorios de historia natural, sitios para la crianza de animales, buerta corral, etc. ¿Qué significa esto? Que el niño va a actuar en lugar de oír, va a trabajar con sus manos, con su cuerpo, con su inteligencia, con su sentimiento, en lugar de llenarse la memoria. No va a ‘aprender por aprender’, sino va a ‘aprender para trabajar’... Y la escuela no echará a la calle seres inútiles, maniatados, débiles, sino seres entusiastas, productores llenos de iniciativas y prontos para la acción”.

Si bien esta reforma no logró implementarse como había sido pensada por los maestros y maestras que la promovieron, su paso por la historia dejó surco en la educación chilena. “Basada en dos fuentes principales, la ‘pedagogía activa’ de procedencia euro-norteamericana, y la tendencia crítica del propio desarrollo educacional chileno, la reforma de 1928 logró una fecunda síntesis teórica que sobrevivió a los azares de su propia y breve aplicación. Los ‘principios de 1928’ han iluminado en buena medida la renovación del sistema escolar de este país en las siguientes décadas” (Núñez, 1978).



Asociación General de Profesores de Chile.  
Valparaíso, 1924.



Dirigentes de la Asociación de Profesores de Chile. 11 de mayo de 1933.

La crisis económica de 1930 provocó, entre muchos otros efectos, una gran deserción escolar. Según el censo de ese mismo año, sólo el 49% de los alumnos matriculados cursaba completo el primer año de enseñanza primaria, cifra que disminuía en la medida que se avanzaba en el nivel de escolarización, llegando en el sexto y último año de primaria sólo a un 2% de asistencia. Los gobiernos del Frente Popular, de la mano del lema de Pedro Aguirre Cerda “*gobernar es educar*”, quisieron revertir esta situación fomentando la educación popular, a través de un plan sexenal de desarrollo de la enseñanza elemental, la creación de escuelas primarias y nocturnas para adultos, la implementación de escuelas talleres y hogares de menores, el aumento de las raciones alimenticias y la asignación de becas para quienes quisieran continuar sus estudios en las escuelas técnicas. Sin embargo, en la década de 1940, esta intención también fracasó.

La recesión que llegó de la mano de la post guerra golpearía sobre todo a los sectores más desfavorecidos, cuyos niños y niñas desertarían, otra vez, del sistema escolar, provocando una nueva crisis de la educación. De este modo, se constataba que el ideario republicano de una educación primaria popular y gratuita había fracasado y se hacía urgente introducir una reforma integral al sistema. Atendiendo a este diagnóstico, surge la reforma de 1965 impulsada en el gobierno de Eduardo Frei Montalva. Marcada aún por el escenario de crisis de la segunda guerra mundial y la política de la guerra fría, representó una transformación profunda, pero gradual, de la educación, con miras a una expansión cuantitativa. Promovía un aumento de la cobertura y la edificación escolar junto con la diversificación y/o reestructuración del sistema. Estas medidas apuntaban, además, a un mejoramiento cualitativo de la enseñanza (a nivel pedagógico, curricular y de perfeccionamiento docente) y a la



Alumnos del Liceo Industrial de Temuco.  
1944.





Alumnos de la Escuela Mixta Fiscal Matías Cousiño junto a un grupo de adultos.  
Santiago, 1950.



Escuela Mixta N° 39 de adultos de Santiago, perteneciente a la  
industria Fanaloza de la capital. Comparsa Estudiantil. 1954.

nacionalización administrativa de todo el sistema, de manera de mejorar la eficiencia del Ministerio de Educación, generando un cambio estructural de la política educativa que había operado hasta ese momento. Dentro de las medidas adoptadas en el marco de esta reforma, y siendo ministro de Educación Juan Gómez Millas, se encuentra la promulgación de la Ley N° 16.617, de 31 de enero de 1967, que creó el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), cuya función sería la de concentrar las diversas instancias de perfeccionamiento que ya existían y promover la renovación de las metodologías de enseñanza, las estrategias de aprendizaje, la innovación en las aulas y la investigación educativa.

Durante el siglo XX, a pesar de todos los avatares antes descritos, el sistema educativo experimentó una importante expansión cuantitativa. Esta masificación de la enseñanza contribuyó a aumentar, principalmente en la segunda mitad del siglo, los problemas de calidad ya detectados antes de la década de 1960. Como lo señala Leyton (2003), el aumento del número de alumnos provocó graves desequilibrios a nivel escolar. Los profesores tuvieron que acoger una cantidad importante de niños y niñas por clase, al mismo tiempo que se vieron confrontados a la heterogeneidad y diversidad económica, social y cultural de la población involucrada. Estos dos factores, según este autor, disminuyeron las posibilidades del sistema escolar de ofrecer una educación de igual calidad a todos los ciudadanos y ciudadanas.

En la década siguiente, bajo el gobierno de la Unidad Popular (1970-1973), se intentó reformar nuevamente el sistema educativo, pues se pensaba que la educación era un medio para liberar al pueblo de la opresión capitalista. En este contexto, el gobierno socialista intentó instaurar la Escuela Nacional Unificada

(ENU)<sup>5</sup>, proyecto que apuntaba a un cambio estructural del sistema educativo a fin de conferirle un carácter más democrático: *“El gobierno del Presidente Salvador Allende puso en marcha una estrategia educacional de doble dimensión. Por una parte, desarrolló una política de “democratización” que, junto con profundizar la modernización y expansión cuantitativa iniciada por su antecesor, amplió notablemente las posibilidades de participación de las fuerzas sociales en la discusión del rumbo que tomaría la educación dentro del proceso de cambios iniciado en Chile en 1970. Por otra parte, elaboró, propuso y definió un proyecto de reforma profunda de la enseñanza regular que recogía una alternativa concepción ideológica y educacional”* (Núñez, 2003).

Atendiendo a la clasificación de Bertrand y Valois (1999), este movimiento se inscribiría en una concepción anarquista del paradigma sociointeraccional en educación, que formaba parte de las corrientes pedagógicas institucionales que emergieron, durante la década de los 60, en Francia, en algunos países francófonos y en América Latina. Esta postura llevaba aparejada una intención de contestación y cuestionamiento de los fines utilitarios y elitistas de la organización escolar en los países industrializados. El análisis que conduce a la práctica de la pedagogía institucional intenta producir una especie de revolución en la manera en que los diferentes actores del campo educativo (agentes de formación y sujetos a los que apunta este desarrollo) perciben su rol, sus acciones y las consecuencias sistémicas de sus elecciones educativas. Sin embargo, este proyecto también se derrumbó, no sólo por el golpe militar, sino además por la resistencia que encontró en la polarizada sociedad chilena de principios de la década de los setenta. Según Núñez (2003), *“la ENU tuvo una génesis larga, pero en 1973 parecía una aventura contingente. Hoy día, con realismo, podríamos calificarla también como una utopía. Por esos años el realismo consistía*

5. Para mayor información, leer: MINEDUC, *“Programa de Gobierno de la Unidad Popular. Programa de educación”*, Ediciones Gobierno de Chile, Santiago de Chile, 1970; y, particularmente, Núñez, Iván, *Reformas educacionales e identidad de los docentes. Chile, 1960-1973*, PIIE Estudios, Serie Histórica, N° 3, pp. 145-205, 1990 y *La ENU entre dos siglos. Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*, Ediciones LOM y Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, Santiago de Chile, 2003.

*en 'pedir lo imposible' a lo largo del planeta y en todas las esferas. En particular, en el campo internacional de la política educativa se descubría y analizaba la crisis profunda de los aparatos educativos, se reclamaba un abordaje sistémico y se proponían soluciones que hasta hoy día parecen ambiciosas y audaces. Una propuesta como la ENU sólo podía escandalizar en un contexto de provincianismo como el chileno”.*

Después del 11 de septiembre de 1973, la dictadura militar introdujo cambios estructurales en el sistema, los que golpearon y debilitaron fuertemente la educación pública. Entre éstos se cuentan la descentralización administrativa del sistema educacional, la excesiva autonomía de las unidades educativas (incluido el diseño curricular) y la privatización de los servicios educacionales. Esta política, formalizada en el período 1979-1981, pero puesta en obra desde los inicios del régimen -y, en gran medida, continuada por los gobiernos post dictadura, después de 1990- generó un modelo neoliberal de asignación de recursos a través de subvenciones e incentivos a actores privados, con la finalidad de que se incorporaran a la gestión de la educación, traspasando, paralelamente, el gasto y la responsabilidad, en muchos casos, a los usuarios o destinatarios del sistema educativo. Del mismo modo, se trasladó la administración de la educación pública a las instancias locales (municipalidades), las que no necesariamente contaban con los elementos y recursos apropiados para implementar estas transformaciones. Así, *“bajo la figura conceptual de una modernización se arropará y difundirá la reestructuración del sistema nacional de educación. Será el propio Pinochet en discurso al país (y carta al ministro de Educación) quien comunicará la Nueva Directiva de la Educación (5 de marzo, 1979), basada en la Declaración de Principios y en los Objetivos Nacionales. Allí y entonces enuncia y anuncia algunos de los cambios fundamentales en que empeñará su acción: recurrencia a la ayuda del sector privado*



Profesora y alumno en el patio de recreo del Complejo Educacional de Maipú.

*(subsidiariedad), dejando al Estado las tareas normativas y fiscalizadoras; la Educación Básica capacitará para ser buenos trabajadores, buenos ciudadanos y buenos patriotas; la Educación Media, y especialmente la Superior, constituyen una situación de excepción, por lo cual deben pagarse sus estudios o devolverse a la comunidad nacional, aumentando con ello la correspondiente selectividad socioeconómica. En esta Directiva ya se contienen explícitos los principios y los cambios que caracterizarán la acción gubernamental futura: nacionalismo, economicismo, privatizaciones, regionalización y municipalización, atomización del sistema y de los gremios, discriminación social y económica” (Rubilar, 2001).*

A partir de este nuevo marco, el Ministerio de Educación cedió terreno como gestor e impulsor de políticas públicas, actuando más como un ente subsidiario que mantiene funciones normativas, reguladoras y de evaluación de los aspectos técnicos y pedagógicos de las escuelas, que como el órgano que determina, implementa y ejecuta las políticas educativas del país. Dentro de esta nueva lógica subsidiaria, el Estado asignó importantes recursos fiscales a particulares y organismos privados con fines de lucro, en muchos casos sin un mayor control regulatorio sobre el uso de esos dineros fiscales. Esto trajo como consecuencia un gran desarrollo de este sector, el que hoy alcanza a más del 40% de la matrícula escolar y sigue en aumento sostenido; incremento también provocado, en cierta medida, por la crisis que atraviesa la educación municipalizada y la representación social que se ha instalado y alimentado desde los medios de comunicación y algunos círculos de poder en relación con esta última.

Por otra parte, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), en la que se institucionalizaron las políticas que el régimen militar llevó a cabo desde



Alumnos de la Brigada escolar de tránsito de la Escuela N° 69. Santiago, 13 de agosto de 1981.



Alumnos y alumnas trabajando en la biblioteca del Liceo Comercial B – 113.  
29 de abril de 1981.

6. En 1854, la cobertura alcanzaba en Chile al 9% de la población en edad escolar. Según el censo de 1907, este porcentaje había aumentado a principios del siglo XX a 34%. En la actualidad, según datos del Ministerio de Educación, el 98% de los niños en edad escolar están matriculados en el sistema, y el índice de deserción es de 5%. Cabe preguntarse si el paso siguiente a la cobertura -la calidad de la educación- es un tema posible de resolver a mediano plazo, dadas las grandes desigualdades que día a día, a través de los sistemas de medición, las investigaciones y la percepción de la opinión pública, se dejan sentir en el sistema, sobre todo en la educación pública y particular subvencionada.

el momento mismo del golpe, fue promulgada el 10 de marzo de 1990, un día antes de que asumiera el primer gobierno democráticamente elegido post dictadura, y estuvo vigente como marco oficial de las políticas educativas estatales hasta el 17 de agosto de 2009, fecha en que se promulgó la Ley General de Educación (LGE). La LOCE es considerada hasta el día de hoy por importantes sectores sociales (especialmente estudiantes y docentes) una ley “mordaza” que impidió, en la práctica, una modernización real del sistema educativo y trajo, además, como consecuencia una mayor radicalización de las desigualdades que atraviesan la escuela.

Tanto la LOCE como las repercusiones que ésta acarreó, se dejaron sentir en los establecimientos educacionales, tanto en términos de calidad y equidad de los aprendizajes, como de las oportunidades a las que podían acceder unos y otros. Las contradicciones que planteaba la visión de la educación institucionalizada por el régimen militar y los cambios antes descritos, sumadas a las transformaciones a nivel planetario que impusieron nuevas demandas, nuevos lenguajes y nuevas habilidades, acarrearón un deterioro aún mayor en la calidad de la educación destinada a los y las estudiantes pertenecientes a los sectores más carenciados. En forma paralela, el aumento sustancial de la cobertura<sup>6</sup>, de la mano del contexto post dictadura, fueron argumento natural y suficiente para que uno de los objetivos de los gobiernos de la transición a la democracia apuntara a la implementación de una nueva reforma educativa, la que fue anunciada por el Presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle ante el Congreso Pleno el 21 de mayo de 1995.

Esta nueva reforma obedeció a un contexto político y social completamente diferente a su predecesora. La caída del muro de Berlín y, por consiguiente, el fin

de la guerra fría, la modernidad y la globalización que irrumpieron con fuerza en la escena mundial occidental en los años 90 habían dado origen a un nuevo escenario internacional. Al mismo tiempo, el proceso chileno post dictadura de transición a la democracia dejaba en evidencia un país con nuevas demandas, nuevas necesidades y nuevos desafíos en el plano educativo y cultural, factores que exigían una transformación estructural del sistema (fines, objetivos, metodologías, instrumentos, procesos de evaluación, etc.). Con esto se aspiraba a un cambio en las hipótesis básicas que han formado metas, propósitos y metodologías educativas en nuestro país.

Sin embargo, este cambio no sólo obedeció al contexto antes descrito, también recogió la investigación en la naturaleza de la inteligencia, el pensamiento y el aprendizaje. En virtud de lo anterior, las políticas de modernización de la enseñanza llevadas a cabo en el marco de esta reforma señalan que es necesario *“desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas y adaptadas a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de un alumnado heterogéneo y reorientar el trabajo en base a actividades de exploración, búsqueda de información y construcción de nuevos conocimientos por parte de los alumnos”* (MINEDUC, 1996). Esta nueva dimensión apela a un profesor cuya finalidad es potenciar el conocimiento de niños y niñas, superando sus limitaciones y afianzando sus fortalezas, un mediador que selecciona los estímulos, los ordena y clasifica en función de sus alumnos y alumnas, guiándolos e invitándolos a explorar, a descubrir y a establecer conexiones con los aprendizajes previos. De esta forma, el aprendizaje no actúa en una clase especial de personas, sino en todo aquel que lo experimenta, lo que implica que la escuela deja de ser una institución que aspira a la mera agregación de conocimientos de tipo vertical, para transformarse en un espacio que, además de favorecer la adquisición de contenidos y saberes “eficaces”, se constituya en un medio

de desarrollo personal que potencie al máximo las capacidades de los educandos. Así, el que ayer debía comportarse como un proveedor de conocimientos y una fuente inagotable de sabiduría -rol bastante agotador si pensamos en el enorme control que debía ejercer sobre la clase para no perder el carácter omnipotente frente a sus alumnos- hoy es el gran recurso del proceso educativo. Además de tener la experticia en sus diferentes materias, poseer habilidades pedagógicas y ser quien conoce y quiere a sus alumnos, se presenta como el facilitador que acompaña a niños y niñas en el proceso de construcción del conocimiento. Esto implica que los y las docentes deben potenciar el conocimiento de los niños, superando sus limitaciones y afianzando sus fortalezas. Sin embargo, esta nueva visión no implica, necesariamente, que se hayan erradicado todas las antiguas prácticas educativas, ya que algunos resabios de educación memorística, rígida y homogeneizante siguen estando presentes en el sistema educativo. El desafío de los maestros y maestras del siglo XXI es erradicarlos por completo.

Sin embargo, la escuela, más allá de la filosofía educativa que la sostiene, ha sido y sigue siendo la expresión de quienes la habitan: niños y niñas, profesores, profesoras y adultos que los acompañan. Es en este contexto que nos parece importante hurgar en lo que ocurría intramuros de la institución escolar: quiénes se educaban, qué tipo de educación se les brindaba, cuál era la finalidad de esta educación, de qué materiales disponían, cuál era el ideal de educando(a) y de profesor(a) que se promovía en este espacio, etc.



MOBILIARIO, MATERIALES Y MÉTODOS ESCASOS:  
DE LA PRECARIEDAD A LA NORMA DE CALIDAD



## Mobiliario, materiales y métodos escasos: de la precariedad a la norma de calidad



Los problemas de accesibilidad y cobertura no fueron las únicas dificultades con las que tuvo que lidiar la escuela. Otra herencia del período colonial fue la escasez y austeridad de las instalaciones y su consiguiente alhajamiento. En este contexto, pupitres, mesas, tinteros, láminas didácticas y demás enseres de la sala de clases, más allá de constituir los medios de los que se sirve la enseñanza para formar a ciudadanos y ciudadanas, nos muestran cómo ha transcurrido el tiempo y cuán diferentes somos de cuando empezamos este largo periplo de vida independiente.

Como lo remarca Amanda Labarca (1939), junto con la falta de establecimientos educacionales, también era evidente la falta de materiales, mobiliario e infraestructura para cobijar a los educandos y otorgarles un mayor grado de comodidad al interior del espacio escolar. *“La España absolutista ignoró la necesidad de una enseñanza primaria extensa en la metrópolis y la escatimó avaramente en las colonias”* (Labarca, 1939). Esto se tradujo en condiciones de precariedad y pobreza al interior de las escuelas: troncos o asientos muchas veces traídos por los mismos niños, uno que otro pupitre y escaso material de apoyo, fueron la regla general. A inicios de la República, de forma gradual, esta situación comenzó a experimentar algunas modificaciones, pero no estuvo exenta de abandono y precariedades. Con la Ley Orgánica de Instrucción Primaria de 1860, recién se estableció como responsabilidad del gobierno central dotar a los establecimientos educacionales de mobiliario, útiles y textos necesarios para su buen funcionamiento. *“Si los locales constituyeron un problema considerable en el desarrollo de la educación primaria popular, el mobiliario y los útiles para el*



*funcionamiento de las escuelas constituyó aún un problema mayor. Abundaban, especialmente en la década de [1850], las descripciones sobre mobiliarios miserables o carencia total de ellos... Por lo general, las suscripciones que levantaban visitantes, autoridades locales o preceptores alcanzaban para confeccionar algunas mesas, bancas, reparar las existentes y comprar los útiles indispensables para los niños más pobres...*

*Fue común durante esta época que los preceptores aportaran el mobiliario o parte de éste” (Egaña, 2000).*

Este escenario fue variando muy lentamente, respondiendo principalmente a las demandas que se hacían desde cada recinto y no a una política general que permitiera dotar a las escuelas de mejor infraestructura. Según María Loreto Egaña (2000), los problemas de mobiliario constituyeron un obstáculo importante para el desarrollo de la educación primaria popular durante el siglo XIX. “*Las descripciones referidas a los niños que permanecían de pie o sentados en el suelo, a los asientos que debían traerse de las casas, a los turnos que debían hacer para escribir en la única mesa de la escuela, fueron frecuentes en la década del cincuenta. Treinta años más tarde persisten los problemas; se expresa que el mobiliario es escaso, anticuado y que está muy deteriorado; la afluencia de alumnos hace que ‘muchos... se ven obligados a permanecer de pie o sentados en las ventanas por falta de bancas’ ...*”. El siglo XX y sus nuevas metodologías educativas acompañaron una transformación lenta, pero mucho más cualitativa. Entre 1900 y 1950 aparece una mayor diversidad de mobiliario “*caracterizada, fundamentalmente, por la utilización preferencial de la madera sólida, la diversidad de formas, dimensiones y la poca versatilidad de desplazamiento del mobiliario en general*” (MINEDUC/UNESCO, 2006).



Mobiliario y sala de clases del Instituto Nacional.

Con el paso del tiempo y la adopción de nuevas filosofías de enseñanza, las formas y los materiales también se fueron transformando. Entre 1950 y 1980 *“es común el uso masivo del mobiliario de madera sólida, destacándose el empleo del raulí y del coigüe como materias primas. Existe una mayor independencia de la silla y el pupitre y una tendencia a formas y dimensiones más definidas debido al desarrollo de un sistema centralizado de compras”* (MINEDUC/UNESCO, 2006). Pasarán todavía varios años más antes de que aspectos como la combinación de materiales, la estandarización de la seguridad, los diseños y las dimensiones formen parte de las preocupaciones de las autoridades educativas. El decreto N° 548, de 1988, normó las dimensiones y formas del mobiliario y definió los tamaños para alumnos y alumnas de Enseñanza Básica y Media. En el año 2002 entraron en vigencia normas internacionales y organismos de control de calidad que certifican y normalizan los criterios utilizados<sup>7</sup>.

Cabe recordar que la disposición del mobiliario y los materiales al interior de la sala no es azarosa, obedece a formas de pensamiento, a concepciones sociales y filosóficas que van regulando los tipos de relaciones entre las personas. Así, la tarima, el puntero, la testera, representan conceptos como autoridad, jerarquía, disciplina. Por tanto, la desaparición material de algunos de estos elementos no implica necesariamente que los conceptos se diluyan con ellos, sino que comienzan a manifestarse de manera distinta, marcando con esto la evolución propia de los procesos educativos reflejados en el espacio escolar.

Por lo anterior, más allá del mejoramiento de la funcionalidad, la calidad o el diseño del mobiliario utilizado en la escuela durante estos dos siglos, sus características nos ayudan a extraer importante información acerca de la historia de

7. Cf.: Manual de apoyo para la adquisición de material escolar, MINEDUC/UNESCO, 2006.



Alumnos de 4° año de la Escuela Federico Errázuriz, en clase de Geografía. 1930.



Mobiliario de la biblioteca y del salón de lectura del Instituto Nacional.  
Santiago, 1956.



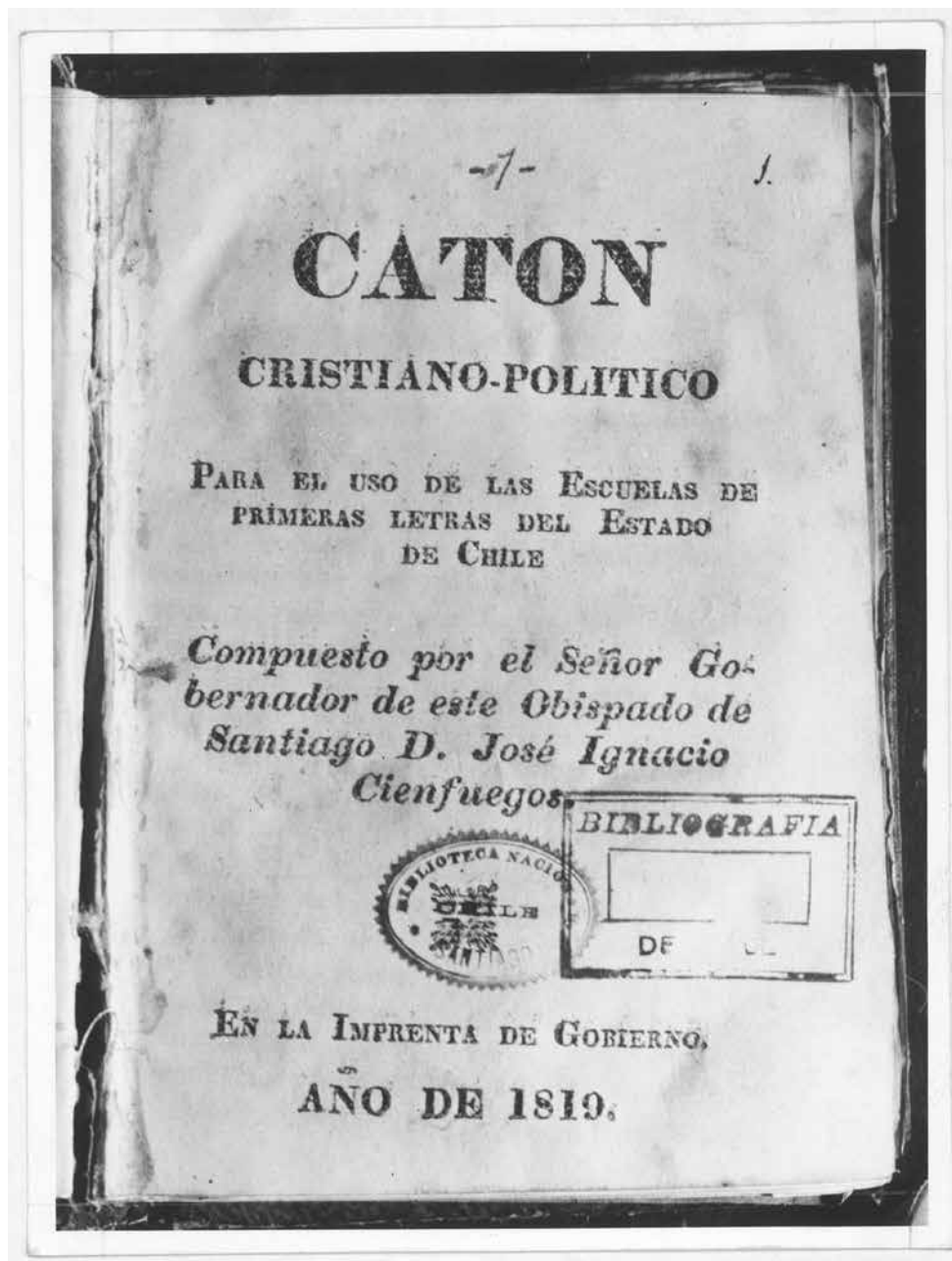
Alumnas junto a su profesora en clase de Inglés, Internado Nacional Femenino.  
Septiembre de 1981.

la educación, las filosofías que la subyacen, los modos de organización, los regímenes políticos, la tolerancia o la intolerancia hacia la diferencia y la diversidad del aula. En definitiva, nos permiten conocer cómo los procesos se ponen en marcha, evolucionan o retroceden, dialogando, además, con las personas que habitaron estos objetos y estos espacios; maestros y maestras que dejaron, sin demasiado ruido, su impronta, sus sueños, su capacidad de enseñar y de aprender. En forma paralela, también nos permiten relacionarnos, de algún modo, con quienes construyeron estos objetos: el obrero que fundió la campana, el dibujante que diseñó el pupitre, el carpintero que construyó la testera... Así, vamos descubriendo a hombres y mujeres con vocación y espíritu de servicio, pero también a quienes perdieron la motivación y olvidaron lo importante del quehacer educativo. Estos objetos dialogan, desde su contexto y significación, con la historia a escala humana, esa sin héroes y sin villanos, empedrada de gente común que, a partir de memorias ‘triviales’ –en el más amplio sentido del término- ha modelado al país. Desde el espacio escolar, el mobiliario materializa los sistemas educativos y las formas de aprendizaje que nos han antecedido, al mismo tiempo que nos habla de relaciones de poder, conservadurismo, resistencia, disciplina, castigo, violencia, indiferencia, creatividad, cambios y statu quo.

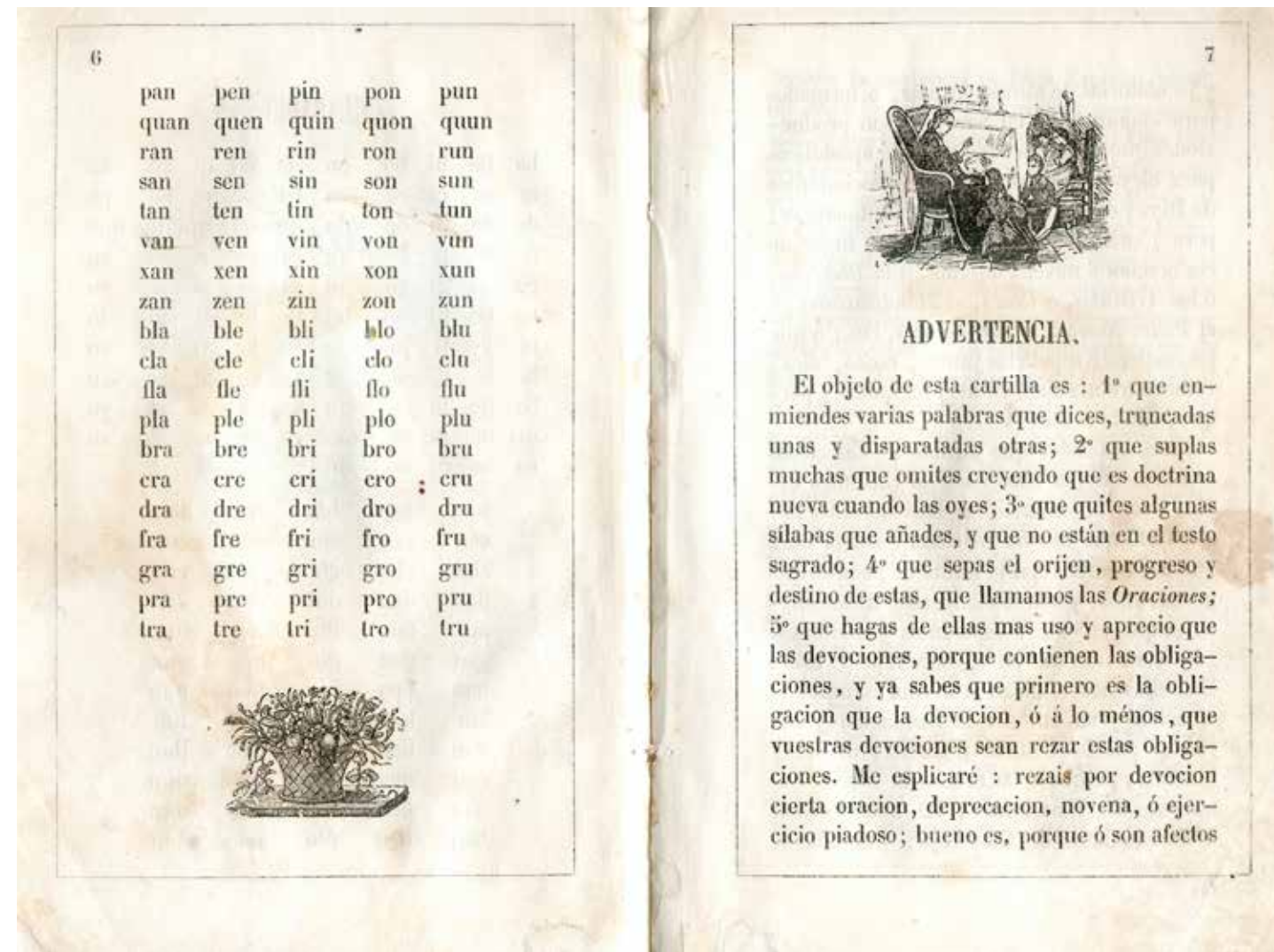
Por su parte, la evolución de los materiales y textos escolares también fue lenta. Durante la Colonia, el silabario más utilizado había sido el Catón; heredado de la Edad Media. Este texto, que recopilaba sentencias morales en verso y en prosa, llegó al Nuevo Mundo en el siglo XVII y se difundió, bajo la denominación de Catón Cristiano, como el principal método de lectura. Según Frontaura (1892), incluía “*proverbios religiosos, cuentecitos e historietas, llenas de buenos ejemplos y de enseñanza moral y social y algunos rezos del catecismo*”, contenidos que reflejaban el marcado clericalismo

de estas primeras letras y lo elemental de las materias impartidas. Otra obra utilizada durante los últimos años del período colonial en los establecimientos educativos fue el Erasto o el amigo de la juventud, texto de apoyo orientado a los padres de familia y a quienes tenían a cargo la enseñanza de jóvenes de ambos sexos –característica, como hemos visto, poco habitual en la época-, cuya finalidad era entregar lecciones familiares, de manera de ampliarles el horizonte de conocimientos con temas como lógica (o el arte de discurrir), geografía e historia. Todo esto, obviamente, esmaltado por la doctrina y la moral católica.

La obra más utilizada para la enseñanza de la lectura hasta la primera mitad del siglo XIX fue la Cartilla, impresa en Lima (a falta de imprentas locales), “*en la que el alumno se ejercitaba mañana y tarde en voz alta*”. Siguiendo, primero, el método del deletreo a coro y el silabeo individual a viva voz –actividad que duraba alrededor de dos meses-, los alumnos debían memorizar el alfabeto. Como el castigo físico era común, “*podían computarse, sin temor de una gran equivocación, cada letra del alfabeto por una docena de guantes bien dados*”. Una vez concluida esta primera parte, la lección continuaba con la lectura de textos de la doctrina cristiana (Frontaura, 1892). Se usaban también planchas de metal sostenidas por un mango, con las letras del alfabeto grabadas en ellas. Como en estos primeros años la enseñanza consistía, básicamente, en “adistrar” para leer, escribir, contar y aprender el catecismo, después de la Cartilla se pasaba al Catón, aún vigente a finales de la era colonial. Estos materiales, destinados en forma preferente a la lectura y escritura, se centraban principalmente en la memoria y en la enseñanza de la fe. La letra entraba con dolor y a fuerza de repeticiones individuales y grupales.



Catón cristiano-político para el uso de las Escuelas de Primeras Letras del Estado de Chile, creado por José Ignacio Cienfuegos. Imprenta de Gobierno, 1819.



Imágenes páginas 89 y 90; Cartilla o catón rural. Librería de Cueto Hermanos. 1821.

Aquel solo aprende á leer  
 Que quiere á Dios conocer,  
 Y si le teme y pide luz,  
 Conocerá tambien á JESUS.  
 Este es tu Maestro, aquel tu Padre  
 Y mandan amar á la Virgen Madre.



En cuanto a las metodologías utilizadas durante las primeras décadas de la República, los establecimientos primarios, particulares y fiscales habían estado influenciados por el método mutuo de la escuela lancasteriana, en el que la pertenencia a un grupo no era rígida y cada sección estaba compuesta por alumnos de un mismo nivel de avance, los que, una vez dominado el nivel, pasaban de manera individual a la sección más avanzada. Los monitores encargados de cada grupo eran, a su vez, los estudiantes más aventajados. Si bien este método era rápido y eficiente, tenía una dificultad importante: requería de un local bastante amplio considerando la gran cantidad de grupos que debían trabajar en forma paralela, pudiendo llegar hasta a cien niños por sala.

Una alternativa al método mutuo fue el método simultáneo, en el cual se dividía a los alumnos en grupos que tuvieran el mismo nivel y el preceptor se alternaba entre cada sección. La enseñanza y la evaluación se aplicaban simultáneamente a todos los alumnos de cada grupo. Al aumentar el número de asistentes a las escuelas se incorporaron ayudantes para los profesores.

En ambos métodos, la memorización y la repetición seguían siendo las herramientas esenciales de los preceptores. Se sumaba a esto la precariedad y casi ausencia total de material escolar que permitiera introducir otras metodologías. Con la influencia alemana, se extendió en las escuelas normales el método mixto, que tomaba elementos del método simultáneo y del mutuo. En un intento por uniformar la enseñanza, la responsabilidad de definir cuál debía utilizarse correspondió a los visitantes de escuelas. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos y de los nuevos métodos de enseñanza, muchas veces la precariedad de los locales escolares y la falta



de textos y de útiles hacían imposible mejorar la calidad de la instrucción entregada (Egaña, 2000).

Cabe destacar que durante la Colonia, y hasta bien avanzado el siglo XIX, se fomentó el desarrollo de la lectura y la escritura como habilidades separadas. El censo de 1854 consignó que, de un total de 1.439.120 personas, 193.808 sabían leer, mientras que la cifra de los que sabían leer y escribir alcanzaba sólo a 153.294. El censo de 1895 reflejó el cambio de método en el aula, al delimitar esta información en un solo indicador: de un total de 2.712.145 habitantes, 756.893 leían y escribían.

En cuanto a los útiles de que disponían profesores y alumnos, dada la precariedad del abastecimiento, en la mayoría de las escuelas el material era escaso, sobre todo el papel, por lo que se utilizó durante mucho tiempo la pizarrilla y el papel medio florete, adminículos sobre los que los alumnos escribían y practicaban caligrafía. Más tarde se introdujeron los cuadernos y las plumas, lo que transformó también significativamente el mobiliario escolar. La mesa debía contar con un espacio para dejar la pluma y un recipiente para contener la tinta que se utilizaría durante la clase, por lo que variaron los diseños y se introdujeron nuevas materialidades, como los tinteros cónicos de loza empotrados en bancos y pupitres. De la mano de estas innovaciones, hizo su aparición también el secante, instrumento que se utilizaba para absorber el sobrante de tinta, evitando que ésta se corriera al momento de escribir.

El cambio en los materiales y sus diferentes usos también daba cuenta de los valores que regían esta incipiente sociedad republicana. El entrenamiento de la caligrafía, más allá de la apreciación estética de “tener buena letra”, era considerado



Sala de clases del Instituto Nacional con pupitres en cuya superficie se aprecia la ranura para poner la pluma y el orificio para empotrar el tintero cónico de loza.

una forma de moldear el carácter, principalmente a través de una ejercitación rigurosa, que exigía de los alumnos tiempo y dedicación. La escritura con plumas fomentaba, paralelamente, el desarrollo de hábitos de conducta como la prolijidad, la perseverancia y la pulcritud. A partir de 1830, se popularizaron las plumas metálicas procedentes de Europa. Las marcas Perry y Blanzly-Poure fueron las preferidas de los usuarios, principalmente por su calidad y diseños artísticos.

No sólo en las escuelas primarias la escritura tuvo especial importancia. En las escuelas normales, creadas a partir de 1842 para formar al profesorado, alumnos y alumnas -como parte de su perfil de egreso- debían acreditar dominio, soltura, firmeza y seguridad en la expresión escrita. Escribir bien formaba parte de los atributos y habilidades que se les exigía a los futuros maestros, por lo que éstos dedicaban largas horas a esta actividad. La perfección que alcanzaban algunos de los ejercicios realizados quedó registrada en las carpetas de exámenes de caligrafía que debían rendir cada año los alumnos y alumnas como parte de su proceso de formación; algunos de estos trabajos, en la actualidad, forman parte de las colecciones del Museo de la Educación Gabriela Mistral.

La segunda mitad del siglo XIX reflejó una intención explícita de mejorar las precarias condiciones materiales y metodológicas de las aulas. Se vislumbra en esta época, en especial en las últimas dos décadas, la intención de incorporar instrumentos y recursos didácticos para mejorar el proceso escolar y acompañar a los y las docentes en el logro de sus objetivos. De la misma forma, se integran nuevas teorías, corrientes de pensamiento y formas de concebir la educación.



Modelos de plumas caligráficas de metal. Colección Museo de la Educación Gabriela Mistral.





Pluma marca Perry. Colección del Museo de la Educación Gabriela Mistral.



Imágenes páginas 97 y 98: Ejercicios de caligrafía realizados por los alumnos de las escuelas normales. Colección Museo de la Educación Gabriela Mistral.

## Despedida

**E**s preciso partir, madre, me voi.  
Cuando en la pálida oscuri-  
dad de la tarde tiendas tus  
brazos hacia mí, yo te diré: “Tu hijo se  
ha ido.”

Madre, me voi: me convertiré en  
una delicada corriente de aire para aca-  
riciarte, pisaré el agua en que te bañes i  
una i mil veces te besaré.

En la noche  
tempestuosa cuando la lluvia se empapa  
i promueve un susurro tenue, oírás el  
murmullo de mi voz junto a tu cama i  
mi risa te llegará con el relámpago a  
través de la ventana abierta de tu cuarto.

Tagore

Otra de las grandes carencias de las escuelas del siglo XIX, sobre todo en las primeras décadas de la República, fue la falta de textos de estudio, tanto por la escasez de recursos, como por la deficiente distribución de la dotación existente, primero, a las provincias y, luego, dentro de éstas. Como respuesta a esta necesidad de material escrito y para fomentar la lectura y escritura, desde mediados del XIX circularon diferentes silabarios. Destacan el *Método de Lectura Gradual*, creado por el educador y político argentino Domingo Faustino Sarmiento y aprobado como material de enseñanza en 1845. Este texto, además de desarrollar estas habilidades, incorporaba información útil, como cuántos días tiene cada mes -a través de un ejercicio con los nudillos que permitía identificar los meses con 31 días- e introducía, a través de cartillas repartidas a las escuelas y los profesores, en el universo de los números. Se utilizó regularmente hasta 1883, año en que *El Lector Americano*, silabario creado un año antes por José Abelardo Núñez, fue declarado texto obligatorio de lectura gradual desde segundo a cuarto año de enseñanza primaria.

Vigente por más de cincuenta años, *El Lector Americano* se centraba en el método del deletreo y se caracterizaba además porque sus textos aludían a la representación del “niño ideal”. En la Lectura 35<sup>a</sup>, por ejemplo, se podía leer: “*Les contaré algo de Pepito, un buen niño que se hace amar de todos i que ustedes conocen.*”

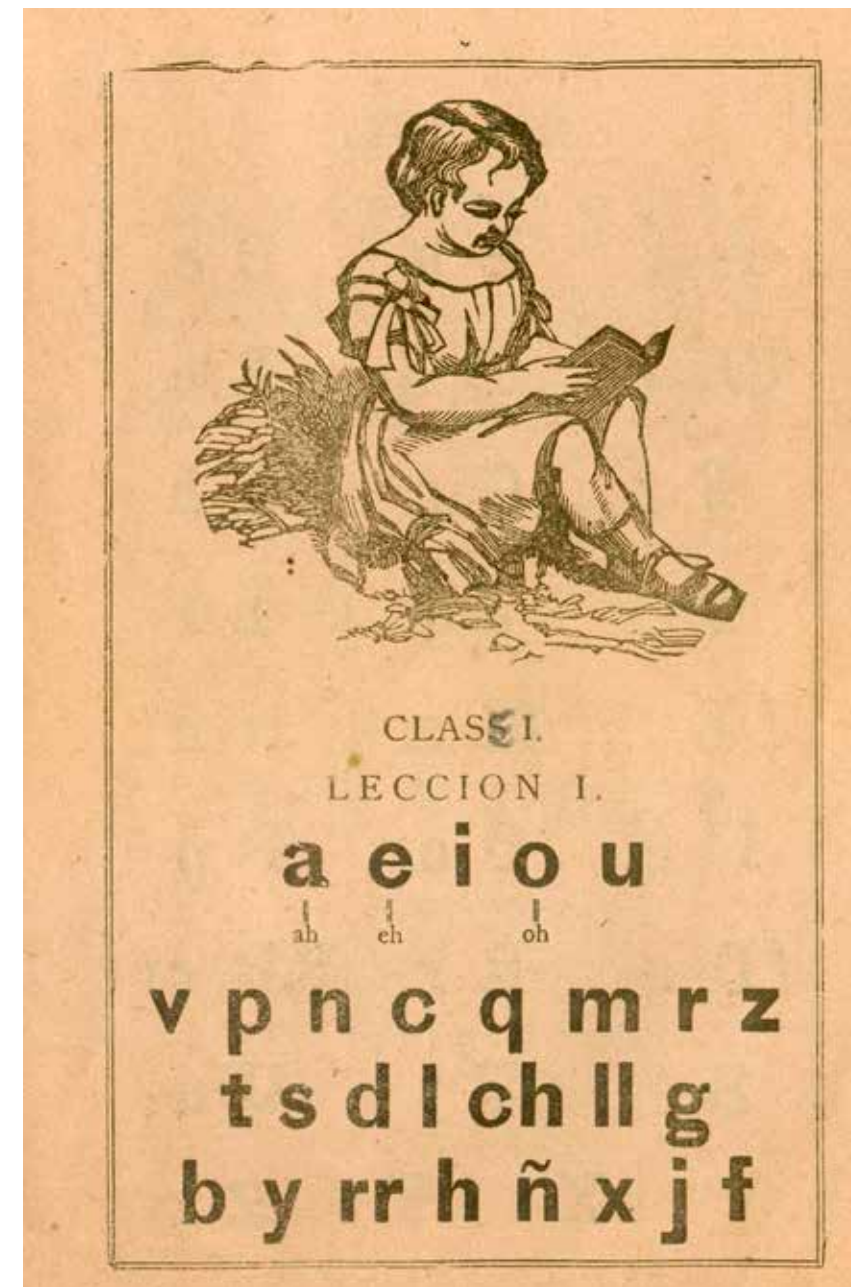
*Pepito es mui cariñoso con su hermanita Julia i la deja tomar sus juguetes.*

*Estudia bien sus lecciones antes de ir a la escuela, i lee así mismo algunos bonitos libros que su mamá le ha regalado.*

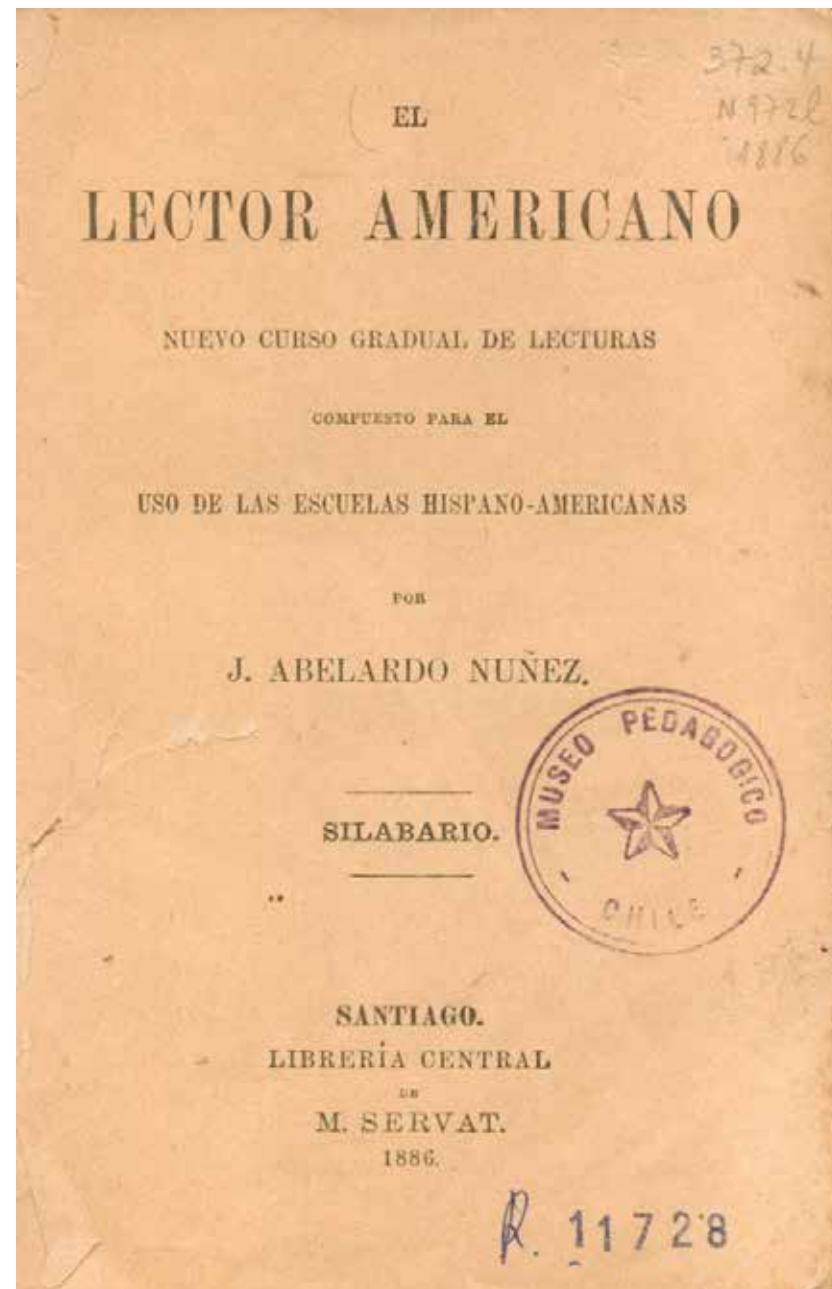
*Los niños que se aficianan a leer desde pequeños i adquieren gusto por la lectura, aprenden más pronto i con menos trabajo todo lo que más tarde tendrán que estudiar en los colejos”.*



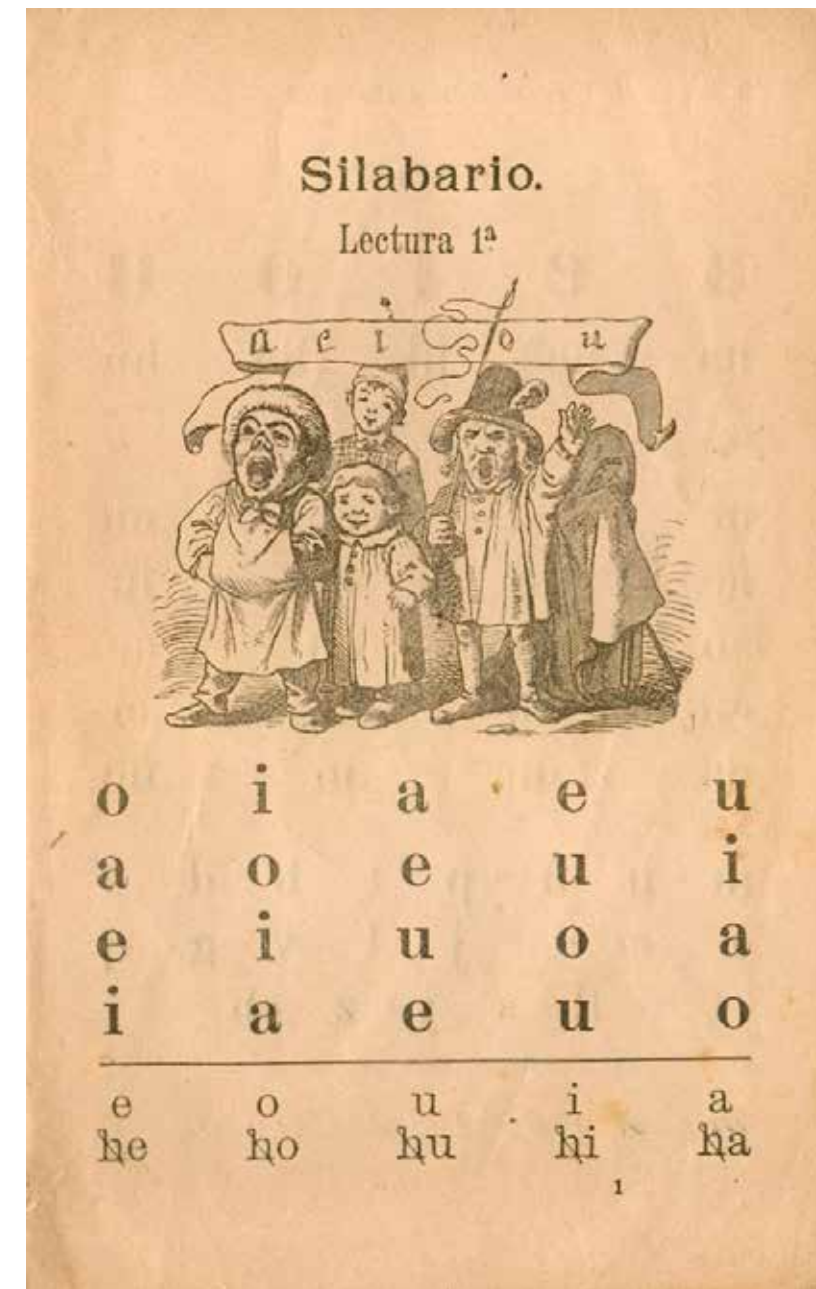
Portada del Método de Lectura Gradual creado por Domingo Faustino Sarmiento. Imprenta del Mercurio, 1890. Colección Museo de la Educación Gabriela Mistral.



Primera lección del Método Gradual de Lectura. Colección Museo de la Educación Gabriela Mistral



Portada del silabario El Lector Americano creado por José Abelardo Núñez. Librería Central, Santiago, 1886. Colección Museo de la Educación Gabriela Mistral.



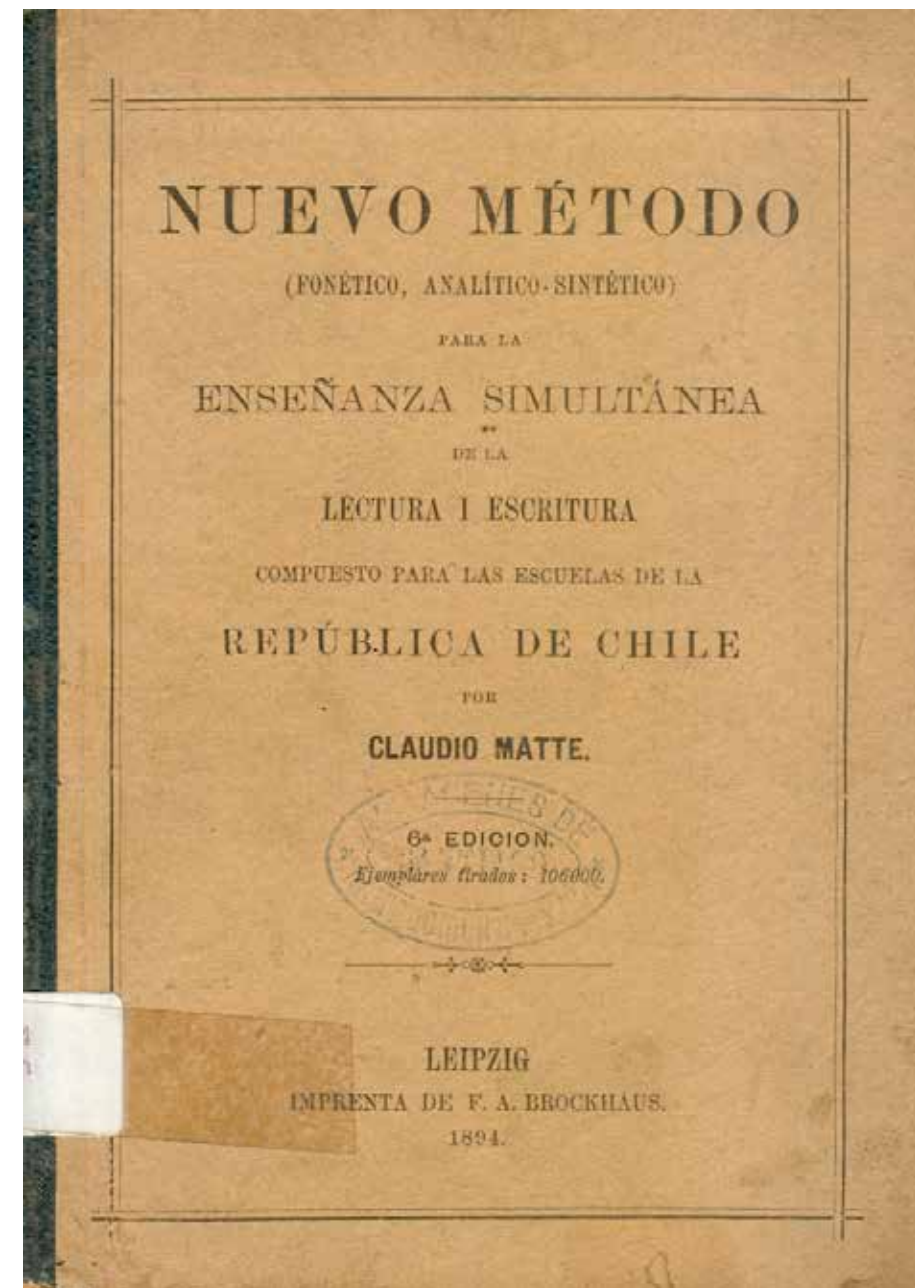
Primera lección del silabario El Lector Americano de José Abelardo Núñez. Librería Central, Santiago, 1886. Colección Museo de la Educación Gabriela Mistral.

Hasta 1884, año en que se publicó la primera edición del silabario de Claudio Matte denominado *Nuevo Método (Fonético Analítico-Sintético) para la Enseñanza Simultánea de la Lectura i Escritura*<sup>8</sup>, todos los silabarios utilizaban el método del deletreo y la pronunciación a partir del nombre de la letra. Este autor -que había estudiado en Leipzig, Alemania, las corrientes de vanguardia en educación- abandonó la sola memorización. Se trataba de desmenuzar cada palabra por sílabas, para luego agruparlas y formar nuevamente la palabra. A esta característica se hace referencia cuando se habla de método “analítico-sintético”. Con esta nueva forma de enfrentar la lectura, mucho más adaptada al desarrollo de niños y niñas, Claudio Matte logró disminuir el tiempo que tomaba aprender a leer y escribir. Además, unió estos dos procesos; por eso se le denomina enseñanza simultánea. Un indicador de esta intención del autor es que los primeros dibujos del libro son un ojo y una mano, en clara referencia a exaltar la habilidad visomotriz. Este material se difundió ampliamente en Chile y otros países de Latinoamérica. Es así como el 29 de abril de 1902 el ministro Rafael Balmaceda lo declaró texto de lectura exclusivo de las escuelas públicas de Chile.

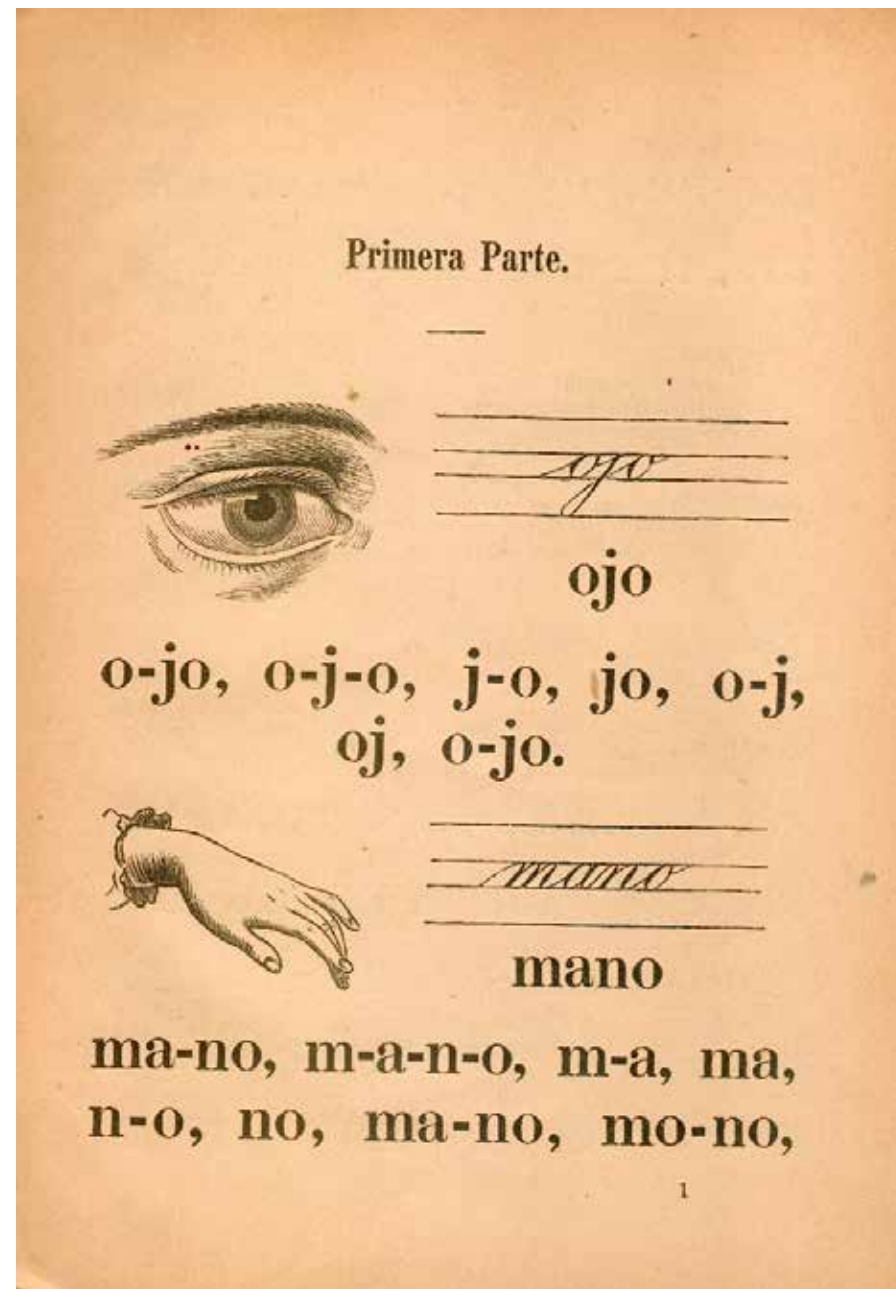
A fines del siglo XIX circularon otros silabarios, como *El Libro del Niño*, editado en 1897, en cuyo prólogo el autor, Eduardo De la Barra, advierte que los profesores normalistas podían utilizar cualquier silabario, recordando siempre la importancia de ejercitar, primero, la escritura, luego, descomponer las palabras en sílabas y, por último, tomar el texto y comenzar con las vocales.

Durante el siglo XX se crearon nuevos silabarios y textos de estudio orientados a diversos segmentos sociales, culturales y etarios. Estos instrumentos

8. Este silabario fue conocido popularmente como *Silabario del Ojo* por ser ésta la primera palabra objetiva que introducía al niño en la lecto-escritura.



Portada del Nuevo Método Fonético, Analítico-Sintético, para la Enseñanza Simultánea de la Lectura y Escritura, creado en Alemania por Claudio Matte para las escuelas de la República de Chile. Imprenta de F. A. Brockhaus, Leipzig, 1894. Colección Museo de la Educación Gabriela Mistral.



Primera parte del Silabario Matte.

9. Según el Censo de 1895, Chile despertaba al siglo XX con una población total de 2.712.145 habitantes. De éstos, sólo el 28% sabía leer y escribir (756.893 personas). El Censo de 1907 registra una cifra de analfabetos correspondiente al 60% de la población. De esta cifra, 941.673 eran hombres y 1.009.388 mujeres. Progresivamente, y gracias a las políticas públicas implementadas, los porcentajes fueron disminuyendo hasta llegar, según el Censo del año 2002 -en la población de 10 años o más- a una tasa de alfabetización de 95,8%. Ahora bien, específicamente en relación con la población rural, en 1992 el 85,9% de este segmento era alfabeto; según el último Censo, esta cifra había aumentado al 89,1%. Sin embargo, durante estos doscientos años la noción de analfabetismo también ha ido variando. En este nuevo escenario, el no poseer ciertas habilidades científico-técnicas básicas, en muchos casos, constituye una nueva forma de analfabetismo (Cf.: Fourez, 1994).

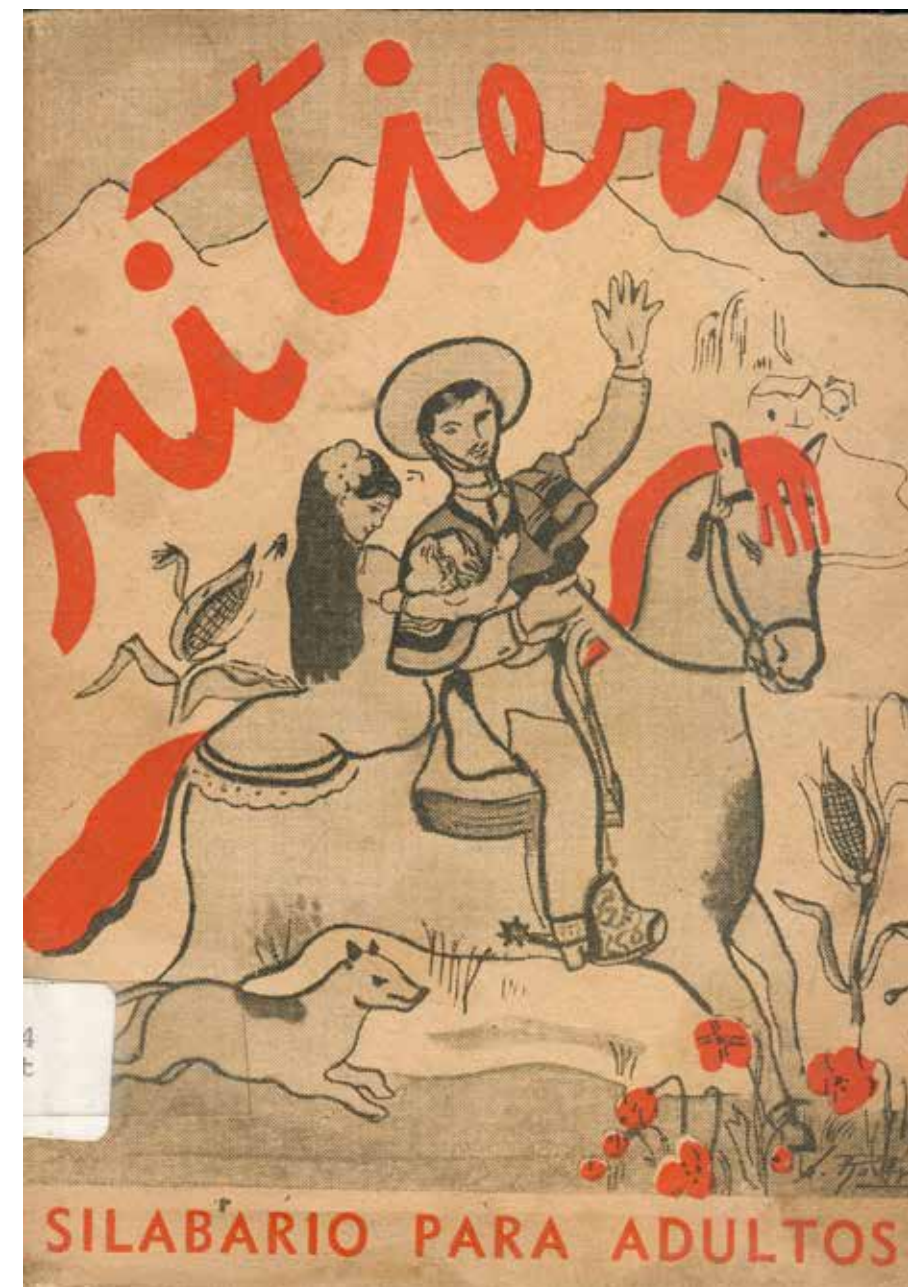
no sólo seguían variados métodos de enseñanza, sino que, además, enfocados en diferentes áreas, apuntaban también a la formación de diferentes “tipos” de ciudadanos. Entre campesinos y obreros, por ejemplo, circularon silabarios que buscaban no sólo acercar el mundo de las letras a los niños escolarizados, sino también a la gran masa de adultos analfabetos distribuidos en todo el país<sup>9</sup>. En estos textos, junto con la enseñanza de la lectura y escritura, se incorporaban símbolos y valores patrios, elementos en sintonía con la noción de ciudadanía compartida por el Estado y los círculos de poder de la época.

Atendiendo a esta lógica civilizadora, la inculcación de los hábitos ciudadanos, incluidos el buen comportamiento y la higiene, eran tópicos que estaban presentes transversalmente en la escuela. Un ejemplo de esto es la contratapa de la obra de Godofredo Bermúdez, *Manual de Higiene y Temperancia* (1910), donde aparece el siguiente mensaje para quienes utilicen el libro: “Este libro se presta gratuitamente a domicilio -sin dejar dinero en prenda- i se confía en que el lector que lo retira lo devolverá dentro del plazo estipulado, haciendo honor a su palabra y a su firma, como ocurre en todos los países civilizados”. Durante la primera mitad del siglo XX fue común que los silabarios, junto con la enseñanza de la lectura y la escritura, incorporaran símbolos y valores patrios y nociones de urbanidad y buen comportamiento ciudadano. En sintonía con lo anterior, el Silabario del Huaso Chileno (1940), editado por el Instituto de Información Campesina, nos presenta “tres cariños” y “tres enemigos” del chileno. Los primeros son: “Yo quiero a mi familia, que es mi dicha; Yo quiero a mi Patria, que me ha dado libertad y respeto; Yo quiero mi trabajo, que adelanta a mi Patria, a mi familia y a mí mismo”. Los segundos están conformados por: “El vicio del vino; La falta de los

*niños a la escuela y El desaseo*”. La exaltación de las efemérides patrias fue otra área a la que se le dio un fuerte impulso a través del currículum.

En lo relativo a la alfabetización de adultos, también se hizo notar el actuar del Estado. El 28 de septiembre de 1905, y como una forma de combatir el alto índice de analfabetismo entre las filas de las Fuerzas Armadas, el Ministerio de Guerra decretó la adopción como texto de enseñanza del *Silabario para las Escuelas Primarias del Ejército y la Armada*. Desde la década de 1940, y gracias en gran medida a la influencia del Partido Radical y del Frente Popular, estas políticas toman un nuevo impulso, pues se consideraba que era fundamental instruir a la población para lograr el desarrollo económico del país. Bajo este marco de análisis, resultaba primordial educar a quienes participaban activamente de los procesos productivos. Obreros y campesinos fueron alfabetizados en todo el territorio, no sólo con la ayuda de silabarios, sino también con la creación de oficinas estatales para este fin. Un ejemplo de este esfuerzo estatal fue el Cuerpo Cívico de Alfabetización Popular, dependiente de la Dirección General de Educación Primaria, que inició sus actividades en 1944. Cabe recordar que, así como el lema de Pedro Aguirre Cerda fue “gobernar es educar”, el del presidente Juan Antonio Ríos (1942-1946), también político proveniente de las filas radicales, fue “gobernar es producir”.

En esta misma época se publicó el silabario *Mi Tierra* destinado al campesinado. En el prólogo de este texto, realizado por Alfonso Power Palma e ilustrado por la artista Laura Rodig, se lee: “*Debemos y necesitamos entender nuestra realidad social..., para entenderla hay que conocerla. Es necesario, entonces, acentuar el conocimiento de lo económico, de las actuales fuentes de riqueza y de las posibilidades de explotación futura. Así,*



Portada del Silabario para adultos *Mi tierra*, creado por la Dirección General de Educación Primaria. Santiago, 1947. Colección Museo de la Educación Gabriela Mistral.



Alumnos de la Escuela N° 14 de San Fernando.  
Chimbarongo, agosto de 1928.

*iniciamos el camino de formación de los productores eficientes y consumidores bien orientados*”. Esta noción grafica cómo el país comenzaba a mirar hacia el desarrollo industrial y la finalidad que le asignaba al mismo. En forma paralela, se editó el silabario *Mi Tesoro*, también ilustrado por Laura Rodig y de amplia difusión en las escuelas chilenas. Este texto, pensado para los sectores urbanos, fue confeccionado por la Sección Pedagógica de la Dirección de Educación Primaria, y en él se destacaban los valores patrios, la disciplina, la limpieza, el respeto y el orden. En ambos textos –al igual que en los silabarios difundidos durante el siglo XIX- podemos apreciar, por una parte, el carácter utilitario de la formación escolar y la importancia que la institucionalidad de la época le asignaba a la adaptación funcional al sistema y, por otra, el ideal de una ciudadanía hegemónica que debía responder a un conjunto de valores que la oligarquía consideraba necesarios y pertinentes para el desarrollo del país.

El silabario *¡Buenos días!*, es otro ejemplo de esta lógica pedagógica. Orientado también al mundo campesino y editado en 1947 por el Instituto del Inquilino, órgano dependiente del Instituto de Economía Agrícola, señalaba en una de sus páginas: *“Cada puntada, un paso más en el rebozo que dará abrigo. Cada Libro, un paso más hacia la vida que dará respeto. Cada campesino que toma por guía este Libro, un hombre más que ayudará a engrandecer la Patria”*, palabras que apuntaban también al arquetipo de un ciudadano ordenado, disciplinado, obediente y ciertamente funcional al sistema. Otro aspecto en el que se enfocaba este silabario era en fomentar en forma explícita la disminución del consumo de alcohol, problema que ya se presentaba en aquellos años como un escollo por vencer al momento de alfabetizar o tratar de implementar políticas sociales que disminuyeran la importante tasa de pobreza y marginalidad de la sociedad de mediados del siglo XX.





Portada del Silabario Mi Tesoro, creado por la Sección Pedagógica de la Dirección de Educación Primaria. Colección Museo de la Educación Gabriela Mistral.



Alumnos de la Escuela Normal de Preceptores de Santiago con materiales utilizados en sus clases. 1902.

La segunda mitad del siglo XX conoció la aparición de nuevos textos escolares que buscaban, además de alfabetizar, iniciar a alumnos y alumnas en el gusto y el hábito de la lectura. Un ejemplo de esto lo constituye el silabario *Hispanoamericano* -editado por primera vez en 1945 y aprobado por el Ministerio de Educación en 1964, para ser aplicado en escuelas fiscales y particulares-, cuya vigencia se expresa, hasta el día de hoy, en que muchos maestros y maestras aún siguen utilizándolo para iniciar a niños y adultos en las primeras letras.

En la actualidad, el desarrollo de la lecto-escritura persigue fines mucho más vastos que la mera alfabetización de los escolares. Entendiendo que la alfabetización es un instrumento muy poderoso que permite que operen otras habilidades en niños y niñas, los textos vigentes promueven, además, el desarrollo de habilidades que fomentan la comunicación a diversos niveles. Es así como los textos oficiales del Ministerio de Educación, por ejemplo, abordan dos ejes fundamentales del lenguaje: primero, el conocimiento de cada uno y el ingreso de niños y niñas al mundo de la lectura y la escritura y, segundo, la capacidad de éstos para comunicarse entre sí, considerando que se encuentran en un tiempo y espacio definidos. Estas áreas apuntan al desarrollo de cuatro dimensiones: comunicación oral, lectura, escritura y manejo de la lengua.

Este nuevo enfoque implica el desarrollo de otras expresiones que permiten comprender este proceso más allá de las letras. En el caso de la lectura, ésta también moviliza lenguajes artísticos e iconográficos, además del desarrollo de otras habilidades paralelas. Un ejemplo de esto se manifiesta en los objetivos fundamentales verticales del programa de estudio para primer año básico, el que

persigue que los estudiantes sean capaces de “*tomar espontáneamente la palabra para expresar opiniones, dudas o comentarios con seguridad*”, y no solamente recibir y reproducir en forma pasiva los puntos de vista entregados por adultos y maestros. Por su parte, las Bases Curriculares para la Educación Parvularia, en el núcleo dedicado al lenguaje artístico -referido a la capacidad creativa- señalan como objetivo que niños y niñas puedan “*expresar y recrear la realidad, adquiriendo sensibilidad estética, apreciación artística y capacidad creativa a través de distintos lenguajes artísticos que le permiten imaginar, inventar y transformar desde sus sentimientos, ideas y experiencias*”. Todos estos elementos permiten identificar una evolución en la finalidad del proceso de lecto-escritura.

Al igual que en la escuela colonial, casi la totalidad del currículum que se desarrolla en la actualidad pasa por el manejo de las destrezas del lenguaje y la escritura, por lo que impulsar su desarrollo sigue constituyendo una herramienta muy importante en el proceso de enseñanza aprendizaje. No obstante, la sociedad moderna y sus múltiples lenguajes demandan el desarrollo de nuevas capacidades que transforman este proceso en un medio más que en una finalidad en sí misma. Aprender el fonema y el grafema para distinguir al civilizado del incivilizado ya no es la meta de la educación, sino más bien desarrollar capacidades para que niños y niñas puedan leer y comprender el mundo que los rodea, desarrollando, además, un espíritu crítico que contribuya a la convivencia ciudadana<sup>10</sup>.

10. Surgen en la actualidad otros dilemas relacionados con la lecto-escritura, como los bajos índices de comprensión lectora que reflejan las mediciones realizadas en muestras de población adulta. Cabe preguntarse si entendemos realmente lo que leemos. La pregunta queda abierta.



LA ESCUELA QUE DISCIPLINA Y CASTIGA



## La escuela que disciplina y castiga

Como hemos visto, la escuela de inicios de la República no se alejaba sustancialmente del modelo de su homónima colonial, lo que se expresaba consecuentemente en el tipo de disciplina que privilegiaba. Como nos recuerda Amanda Labarca, *“la disciplina escolar refleja siempre a la familia y al ambiente. Así pues, la de la Colonia fue altamente jerarquizada, por imposición del medio, y eclesiástica por sus objetivos y por las personas de los maestros”*. Como señala Foucault (2004), nada es más corporal que el ejercicio del poder, por eso no es de extrañar que el castigo físico fuera una práctica tan generalizada. La disciplina era estricta y los castigos no sólo eran corporales, también se humillaba públicamente a quienes habían cometido una falta u omisión con elementos y apodosos ridículos. *“Tal como se afrentaba a los delincuentes con sambenitos y se les castigaba en público con la pena de azotes, así a los colegiales también se les humillaba con bonetes y motes afrentosos, y por cualquier falta, omisión o indisciplina se les propinaban castigos corporales”* (Labarca, 1939).

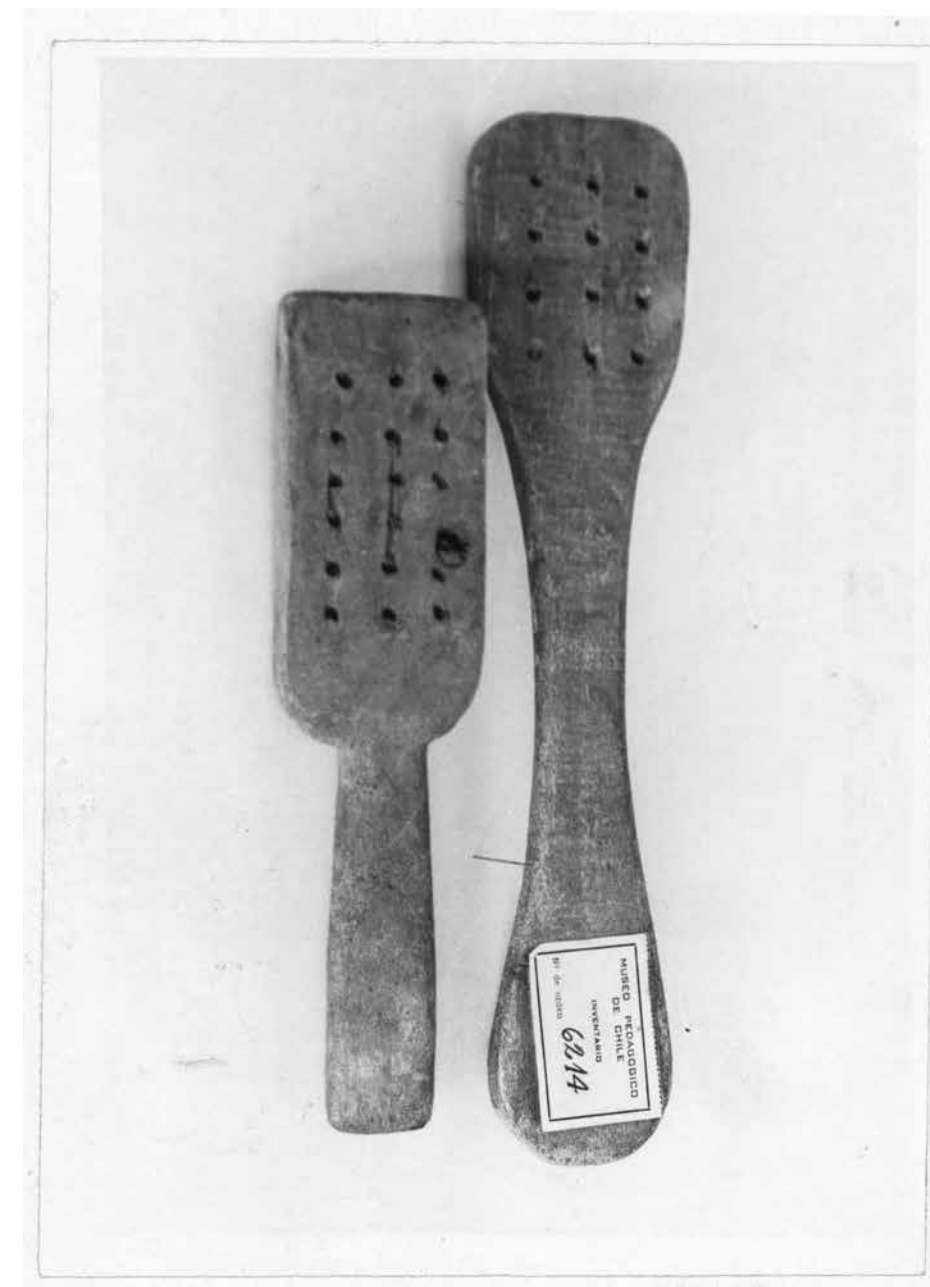
La rigidez y el excesivo disciplinamiento obedecían a un patrón de comportamiento heredado y transmitido por el sistema educativo de generación en generación, modelo cultural que con la misma lentitud con que se había instalado, empezaría a desaparecer, en gran medida, gracias a las ideas liberales de una élite republicana y al ideario importado de los países del norte, primero desde Europa y, después, de Estados Unidos. El orden que se privilegiaba y los instrumentos de castigo daban cuenta, a su vez, no sólo del sistema educativo que normaba la sociedad donde éste se insertaba y los valores que promovía, sino también de la relación profesor alumno, los métodos de control de la conducta y los conceptos de disciplina

y verticalidad instalados con vigor en la sala de clases. Por su parte, los distintos segmentos que emergían en este nuevo contexto como la materialización del nuevo modelo, daban cuenta de una gran masa campesina e iletrada y de un sector urbano minoritario. Ahora bien, para que el modelo educativo que se estaba poniendo en vigencia pudiera operar, estos sectores debían ser “controlados” por mecanismos disciplinarios que impidieran -desde la perspectiva de quienes promovían estos métodos- las posibles “desviaciones” de niños y jóvenes.

En cuanto a los instrumentos de castigo, los más utilizados por los profesores fueron látigos de distintas formas, entre los que sobresalían el chicote y el guante. Este último, compuesto por varias tiras, se sometía a un proceso para endurecer sus puntas de manera de lograr una mayor efectividad en el golpe. Disponían igualmente de la palmeta, instrumento que infundía terror entre los discípulos dado el dolor que provocaba tanto al entrar en contacto con el cuerpo, como al ser retirada, debido a que los orificios de su superficie ejercían un efecto de ventosa que prolongaba el padecimiento de quien era sometido al escarmiento. Esta *“especie de raqueta de madera con mango de unos 40 cm, terminado por una placa redonda perforada, servía también para golpear las manos del muchacho travieso u holgazán.”*

*Nadie paraba mientes en la frecuencia y crudeza de estos castigos en una época en que se creía que era imposible evadir el aforismo de la letra con sangre entra”* (Labarca, 1939).

Los azotes eran la sanción más frecuente. *“Una mala lección, una falta de respeto, llegar tarde, eran motivos suficientes para que el maestro ordenara al Fiscal [alumno que administraba los castigos] cargarse al delincuente, mientras le aplicaba el correctivo: seis,*



Palmetas de castigo. Ampliamente utilizadas durante la Colonia y parte del siglo XIX, debido a su diseño, el que aumentaba y concentraba el impacto del golpe, infringían un castigo doloroso a quien había cometido la falta.  
Colección del Museo de la Educación Gabriela Mistral.

*ocho, doce o quince azotes*” (Frontaura, 1892). La palmeta y el guante se reservaban para las faltas “más graves”, teniendo este último su máximo protagonismo en los remates o certámenes, en los que se medían habilidades lectoras, de escritura y conocimientos y se dividía a los alumnos en dos bandos (romanos y cartagineses). Estas actividades se desarrollaban al interior de las escuelas y en espacios públicos como la Plaza de Armas, el atrio de la catedral o la plazoleta de alguna iglesia. El espacio en el que se realizaban hacía la diferencia en el tipo de castigo. Si se trataba de la escuela, los dos representantes de ambos bandos en disputa ponían el guante entre ellos y el que contestaba primero, lo tomaba y le inflingía el castigo correspondiente al rezagado. Si se trataba del espacio público, el estudiante ganador se contentaba, generalmente, con los aplausos y el vótor - especie de insignia que lo identificaba como vencedor- y con escuchar las pifias y mofas que los espectadores le prodigaban a su contrincante. Sin embargo, también podía existir ocasionalmente el castigo físico, el que muchas veces era propinado por los mismos alumnos.

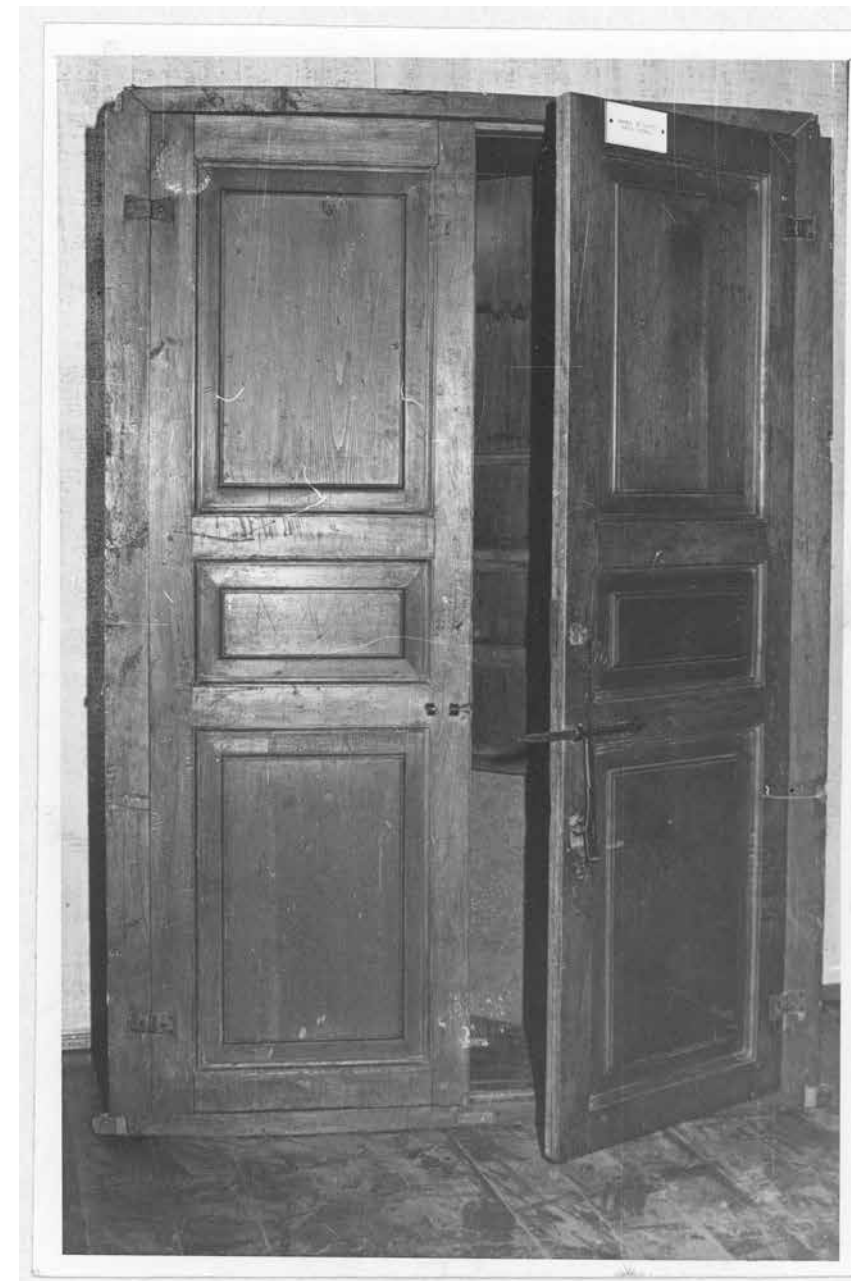
El encierro de quien cometía una falta, como si se tratara de un delincuente que debía ser encarcelado dada la gravedad de sus acciones, fue otra estrategia también bastante difundida, principalmente el uso de la cabina de castigo -especie de mueble triangular que se ubicaba en una de las esquinas de la habitación- y el calabozo, espacio especialmente construido en el recinto escolar, reservado para recluir a los alumnos que ameritaban, según el adulto a cargo, una sanción de esta naturaleza. *“Tales dependencias, que en la planificación razonada de los espacios de enseñanza de fines del siglo desaparecieron y dejaron paso a salas que se utilizaban para castigos vinculados a jornadas extraordinarias de estudio, despertaban tenebrosas evocaciones en quienes las conocieron como estudiantes”* (Toro 2008).



Alumnos de la Escuela N° 21 de Santiago. 1898.

En el caso de la educación secundaria, tremendamente elitista, regulada y reservada, por antonomasia, a quienes tomarían las riendas del país, el castigo representaba fielmente el espíritu del mensaje que se quería transmitir: *“En el contexto de la segunda parte del siglo XIX, la escolarización emergía, en línea de continuidad con los enfoques ilustrados vigentes al momento del quiebre colonial, como la promesa de redención de los habitantes de la joven República respecto a la herencia del dominio hispano y como evidente vehículo de civilización. Por ello resultaba especialmente sensible garantizar que fuera viable la transmisión de la versión de cultura expresada en el currículum y ello sólo podría resultar si es que el gobierno cotidiano de lo escolar estaba asegurado”* (Toro, 2008). Bajo este contexto, se entendía como disciplina y orden no sólo el sometimiento corporal y psicológico, sino también la creación de hábitos, el respeto hacia los demás y hacia las autoridades y el acatamiento de las normas de la escuela. De esta forma, y atendiendo a los estándares de la época, los métodos con que se disciplinaba el cuerpo y el carácter a través de sanciones físicas y morales se mantuvieron durante el siglo XIX. Sin embargo, el encierro y el confinamiento cedieron terreno a finales del mismo siglo, en gran medida en razón de las críticas provenientes de los mismos alumnos y del cuestionamiento de un sector de la opinión pública, el que empezó a tolerar cada vez menos este tipo de prácticas.

Debido en gran parte a la lógica con que se enfrentaban la disciplina y el castigo en la escuela, el tránsito de lo punitivo a lo formativo fue lento. Durante el siglo XIX, las sanciones se fueron moderando en forma paulatina hasta, en algunos casos, eliminarse completamente. *“Encierros, golpes y azotes formaron parte de una cara de los recursos disponibles para el establecimiento de las condiciones de posibilidad de la cultura escolar específica que se expandió en Chile en el siglo XIX. Sin embargo, tuvieron su reverso*



Cabina de castigo, utilizada en Chile durante la Colonia y parte del siglo XIX, en la que se encerraba a los estudiantes que habían cometido alguna falta. Colección Museo de la Educación Gabriela Mistral.

*en una mirada de prácticas cada vez más frecuentes que promovieron formas de integración más amables y promotoras de los valores que encerraba el proyecto de la escolaridad” (Toro, 2008). Un ejemplo de esta nueva mirada lo representa el educador Claudio Matte, quien determinó la supresión de los castigos corporales en las escuelas de la Sociedad de Instrucción Primaria, implantando otras medidas para formar hábitos, como la enseñanza de los trabajos manuales, la educación cívica y moral, el control médico dental y los paseos escolares. En el Reglamento de 1883 sólo se mencionan como castigos permitidos la privación del recreo, la inscripción en el cuadro de reprobación, la comunicación a los padres y la expulsión. Aparecieron entonces con fuerza otras formas de disciplina que no se basaban en el castigo, sino en la exigencia física y el rigor con el que se ejercitaba el cuerpo. Es así como en las últimas décadas del siglo XIX, con la influencia del modelo educativo alemán, la educación física cobró gran importancia en los programas de estudio de enseñanza primaria y secundaria, pues se consideraba que la actividad física ayudaba a disciplinar los cuerpos y crear hábitos sanos. En los planes de estudio de las escuelas normales y del Instituto Pedagógico se crearon cursos especiales para preparar a los profesores y profesoras en la enseñanza de la gimnástica. Atendiendo a la noción de disciplina que acompaña el advenimiento del siglo XX, en un ambiente fuertemente marcado por la militarización de las actividades físicas y las ideas prusianas, los ejercicios militares constituyeron una práctica bastante habitual en las primeras décadas de la última centuria. En las escuelas masculinas se efectuaban ejercicios militares durante los recreos para inculcar hábitos de disciplina, subordinación y orden, entre los que figuraba incluso la manipulación de armamento. Paralelamente, se fomentó la asignatura de gimnasia, la que incluía también, en algunos casos, ejercicios y maniobras militares.*



Alumnos de la Escuela Normal de Preceptores de Santiago. 1902.



A pesar de las medidas implementadas en las últimas décadas del siglo XIX, los castigos corporales tuvieron un largo arraigo en nuestra idiosincrasia, prolongándose incluso hasta bien adentrado el siglo XX. *“Si bien, con el paso del siglo, los dispositivos disciplinarios tendieron a morigerar su agresividad y a perder espacio frente a la razón pedagógica, la antítesis de fondo entre cultura escolar y conductas no normadas no desapareció y, en estricto sentido, bajo nuevas configuraciones y contextos, permanece hasta la actualidad”* (Toro, 2008).

La disciplina se relaciona con un conjunto de valores y normas que rigen un determinado comportamiento. El castigo, por su parte, es la sanción que se aplica a quien ha transgredido una norma. Ambos elementos han estado presentes en la escuela desde sus inicios, y sus diferentes manifestaciones expresan la evolución de las relaciones de poder al interior de este espacio. En la actualidad, el castigo físico está desterrado de los establecimientos educacionales como sanción disciplinaria. Sin embargo, esta especie de simbiosis entre disciplina y punición conlleva al surgimiento de otras formas de coacción, como el castigo psicológico, el hostigamiento o, simplemente, la invisibilización o el aislamiento dentro del espacio escolar de todos(as) aquellos(as) cuyo comportamiento se aleja de la norma instituida por el proyecto educativo de la escuela.



LA ESCUELA CONTENEDORA Y REPRODUCTORA  
DE MAESTROS, FILOSOFÍAS Y MODELOS EDUCATIVOS



## La escuela contenedora y reproductora de maestros, filosofías y modelos educativos



El Chile del siglo XIX estuvo marcado por la reflexión en torno a los modelos educativos y a cómo éstos se insertaban en la nueva lógica republicana. Es por esto que la educación estuvo presente en diversas reglamentaciones promulgadas desde recién iniciado el proceso de independencia. El plan de constitución para el Estado de Chile, formulado en 1813, planteaba ya en aquellos años, que *“los gobiernos deben cuidar de la educación e instrucción pública como una de las primeras condiciones del pacto social”*, el mismo texto señala más adelante que *“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”*<sup>11</sup>.

La Constitución de 1833 declaraba, por su parte, a la instrucción pública como una *“atención preferente del Estado”*, hecho que marca un punto de inflexión en relación con el rol que este último estaba llamado a jugar en la nueva institucionalidad. Parte de esta intención se materializó, en 1842, con la fundación de la Escuela Normal de Preceptores - *“formadora del maestro del pueblo”* en palabras de la educadora Gertrudis Muñoz (1943)- y, posteriormente, de su homóloga femenina, en 1854, acciones con las que el Estado hizo presente su interés por preparar a los futuros maestros y maestras que tomarían las riendas de la formación republicana. Encabezó esta tarea fundacional el político y pedagogo argentino Domingo Faustino Sarmiento, enconado defensor de la educación pública y prolífico intelectual. Sarmiento se encontraba exiliado en Chile cuando el gobierno le encargó la misión de crear la primera institución sudamericana, y la segunda del continente, que se haría cargo de la formación de los futuros maestros.

11. Op. cit in Labarca, 1939.

La creación de la Escuela Normal de Preceptores quedó plasmada en el decreto promulgado el 18 de enero de 1842<sup>12</sup> por el Presidente Manuel Bulnes Prieto. En algunos de sus puntos este decreto señalaba: *“Que la instrucción primaria es la base en que deben cimentarse la mejora de las costumbres i todo progreso intelectual, sólido i verdadero.*

*Que aquella instrucción no puede llenar tan importante objeto sin que sea comunicada por maestros idóneos i de conocida moralidad, i mediante métodos fáciles, claros i uniformes, que aborrandando tiempo i dificultades, la hagan estensivas a todas las clases de la sociedad.*

*Que sin un establecimiento central en que se formen los preceptores, se estudien i aprendan los métodos i se preparen i practiquen las reformas necesarias para la mejora de la enseñanza, no es posible por ahora llegar a aquel término;*

*He venido a acordar i decreto:*

*Artículo 1.º Se establecerá en Santiago una Escuela Normal para la enseñanza e instrucción de las personas que han de dirigir las escuelas primarias en toda la estensión de la República”.*

Como se aprecia en el tenor de este decreto, existía una clara conciencia de que había que profesionalizar la labor docente, entregando a los preceptores las herramientas necesarias para una formación sistemática. Este establecimiento inició sus funciones en Santiago, el 14 de junio de 1842, con un plantel de 28 alumnos inscritos, los tres primeros años en régimen de externado, hasta que se trasladó a la sede ubicada en la Quinta Normal de Agricultura. En cuanto a los requisitos de ingreso, el mismo decreto estipulaba que *“para ser alumno de esta escuela se necesita tener por lo menos 18 años de edad, instrucción regular en leer, i escribir, i acreditar, por medio de una información sumaria, buena conducta, decidida aplicación i pertenecer a una*

*familia honrada i juiciosa”.* Ahora bien, una vez finalizados sus estudios, los alumnos que habían estudiado con una pensión para vestuario y manutención financiada por el Gobierno (entiéndase, todos los alumnos regulares de la escuela, excepto los que teniendo patrimonio propio quisieran dedicarse a la docencia), debían ejercer la docencia en un establecimiento fiscal, situación que quedaba expresamente definida en el artículo séptimo de este mismo decreto: *“Los alumnos después de terminada su enseñanza i comprobadas sus aptitudes por medio de un examen, son obligados a servir en una escuela en el punto de la República que el Gobierno les designe por el término de 7 años”.*

Siguiendo esta misma lógica, la Escuela Normal de Preceptoras, en sus inicios a cargo de las religiosas del Sagrado Corazón de Jesús, inició sus funciones el 26 de agosto de 1854, logrando albergar a cuarenta alumnas, en régimen interno, para formar *“las maestras a las que el Gobierno debía confiar la educación en las escuelas públicas”.* A pesar de que esta escuela era financiada y examinada por el Estado, a través de visitas de inspección, a su directora se le concedieron varias licencias: libertad para decidir la forma de enseñanza, los ramos de estudio y el reglamento interno. Bajo la administración de las religiosas, se dio una constante tensión entre la autoridad civil y la dirección de la escuela, en gran medida influenciada por el ambiente que se vivía en el país respecto de la definición de los espacios laico/religiosos (Peña, 2000).

En 1886 el establecimiento inaugura un nuevo edificio en calle Compañía N° 3150, el que, a la postre, se convertiría en un modelo de arquitectura escolar, pionero para su época. Este hito del diseño arquitectónico marca el inicio de la instauración del modelo educativo alemán, proyecto a cargo de Teresa Adametz. Esta educadora puso un especial énfasis en la aplicación de los conocimientos que

12. Ese mismo año abrió sus puertas la Universidad de Chile.



Frontis de la Escuela Normal de Preceptores de Santiago. 1902.



Cuerpo docente de la Escuela Normal de Preceptoras junto a la segunda promoción de alumnas egresadas después que la escuela se instala, en 1886, en el edificio ubicado en calle Compañía. Santiago, 1890.

aportaban la psicología y la teoría de la educación para despertar las facultades de los alumnos.

Generalmente, las postulantes eran de origen muy humilde, por lo que el trabajo docente femenino se constituyó, para estas mujeres, en una atractiva alternativa para generar ingresos, siempre necesarios en el hogar de origen. El fiel reflejo de esta realidad son las palabras que dirigió Teresa Adametz a las alumnas de la Escuela Normal con motivo de la inauguración del nuevo edificio: *“No olviden jamás, hijas mías, las modestas habitaciones en las cuales han nacido, ni los hogares humildes en los cuales la mayor parte de ustedes irán después a pasar su vida. No olviden que todo lo que se les proporciona aquí: casa, alimento, educación, es un préstamo que ustedes reciben de sus conciudadanos, i que sólo pueden pagar semejante deuda haciendo lo que de ustedes se espera: primero, buenas alumnas de esta Escuela, i después buenas maestras del pueblo”*. Durante todos sus años de labor educacional este establecimiento mantuvo su carácter laico y su sistema gratuito de internado y medio pupilaje.

Después de la apertura de estos dos íconos del normalismo chileno, muchas otras escuelas las sucedieron. En la primera década del siglo XX, *“bajo los Auspicios de la ‘Asociación de Educación Nacional’, para ensayar nuevas formas de preparar maestras, se fundó en Santiago la Normal N° 3, en cuya organización prevalecieron principios de la educación norteamericana”* (Muñoz, 1943). Además de las escuelas creadas en la capital, también se fundaron establecimientos en regiones. Destacan la Normal de Mujeres de Chillán, en 1871, y, en la misma ciudad, la de Hombres en 1882, las de Mujeres en La Serena y Concepción, en 1890; la de Hombres de Valdivia, en 1896; la de Mujeres de Puerto Montt, en 1904; la Normal de Hombres de Copiapó; las de Hombres de

Curicó y Victoria; las de Talca y Limache para Mujeres; la Normal Femenina de Angol, en 1908, y la Normal Femenina de Ancud, en 1931, entre otras.

Emulando a estos establecimientos, proliferaron también las normales privadas, autorizadas y fiscalizadas por el Estado. Entre éstas se cuentan la del Arzobispado, fundada en 1904, con la misión de formar al preceptorado masculino que se desempeñaba en escuelas católicas; la Normal María Auxiliadora, también creada ese mismo año; la Normal Femenina Santa Teresa, en 1907, que llegó a constituirse en una de las más importantes de la esfera particular; el Curso Normal de la Universidad de Concepción, en 1926, y la Escuela Normal del Vicariato Apostólico de la Araucanía, cuyo fin era *“preparar maestras misionales que dominen el idioma mapuche a igual que el castellano a fin de llevar la instrucción primaria a los centros indígenas y adaptarla a la mentalidad y necesidades de los Araucanos”*. Ubicada en el pequeño poblado de San José de la Mariquina, esta escuela femenina, fundada en 1936, era administrada por las Monjas de la Santa Cruz.

Dentro de esta lógica de profesionalización del magisterio, a partir de la década de 1880 comenzaron a llegar a Chile, contratados por el gobierno, pedagogos alemanes, suizos y austriacos que tomaron la dirección de las escuelas normales, incorporando cambios profundos, especialmente en la educación femenina. Participaron, además, en la apertura del Instituto Pedagógico, en 1889, entidad que nació también con la finalidad de mejorar el magisterio y que será, además, por largos lustros, la principal encargada de formar a las y los docentes secundarios del país. Esta institución abrió sus puertas con dos secciones: Humanidades Superiores y Ciencias. En sus orígenes, estuvo bajo la responsabilidad de parte del contingente de



Primer curso del Instituto Pedagógico, 1889-1892.



Alumnos de la Escuela Normal de Chillán en clase de violín. 1910.



Alumnas en clase de Taxidermia. Sala de Ciencias de la Escuela Normal de Ancud.

profesores alemanes contratado por el gobierno de Chile para crear esta institución de formación superior, en la que se especializaran las profesoras y los profesores secundarios.

La influencia de estas ideas europeas, principalmente venidas desde el mundo germano, se dejó sentir en los educadores que impulsaron las transformaciones de fines del siglo XIX. Ejemplo de esto fue la llamada “reforma alemana”, que al mismo tiempo que modernizó el sistema de enseñanza y de formación docente, les otorgó rigidez, restándoles, además, identidad propia. Análogamente, se introdujeron nuevos métodos de enseñanza y aparecieron en el espacio educativo las escuelas vocacionales y técnicas y el Instituto de Educación Física y Trabajos Manuales, creado en 1906. Estos nuevos bríos europeos se aplicaron con rigor en todo el territorio. Varias décadas más tarde, Amanda Labarca (1939), refiriéndose a esta reforma y, específicamente, a las educadoras que se hicieron cargo del preceptorado femenino, señalaría que, sin desconocer los méritos y la tarea cultural que desarrollaron los docentes que llegaron a Chile para implementarla, la participación de éstos no estuvo exenta de conflictos: *“La didáctica que practicaron, la disciplina que impusieron, estrecha si la juzgamos con nuestro criterio actual, libérrima si la situamos en el tiempo en que los castigos corporales medraban aún con toda su hiriente tortura, fueron también ítems de progreso en el balance de los años.*

*El error de esos lustros no estuvo en ellas, sino en el Gobierno que les entregó, al principio de manera absoluta y completa, la formación espiritual de las maestras. A inmensa distancia de nuestra tradición, de las necesidades de esta raza, tan distinta a la suya, tan diferentemente moldeada en el troquel de la historia, ajenas por completo a nuestro espíritu semi-latino, semi-criollo, pudieron impartir hábilmente ciertas disciplinas, mas, apenas si*



Alumnos del Curso de Economía Doméstica del Instituto de Educación Física y Manual. 1912.

*formaron una que otra discípula, o robustecieron aquellos caracteres que pudieran más tarde influir en la cultura nuestra de manera viva y perenne”.*

Cabe preguntarse si este profesor formado al alero de la reforma alemana era considerado un profesional de la educación. ¿Qué se entendía por preceptor? ¿Qué era lo que diferenciaba a estos hombres y mujeres de los llamados “escoleros”<sup>13</sup>? Este “nuevo” profesor debía ostentar el dominio de un saber especializado, legitimado y monolítico, que le permitiría con “propiedad” hacerse cargo de la educación de las niñas y los niños de Chile. Esto implicó, además, la aparición de una noción de autonomía profesional regulada y tecnificada, constituida por reglas, normas y protocolos, en abierta uniformidad y, por antonomasia, en oposición al “caos” de sus antecesores. De esta forma, lentamente, se constituyen las bases económicas de la profesión docente, lo que implicó la voluntad política de que estos nuevos funcionarios fueran regulados, jerarquizados e instituidos como un estamento con normativa propia.

Esta intención de profesionalización del magisterio también estuvo acompañada de una inversión de recursos económicos para mejorar las instalaciones, por lo que, en las últimas décadas del siglo XIX, el Estado chileno dio un fuerte impulso a la edificación de establecimientos educacionales, los que debían cumplir con ciertos requisitos de infraestructura que les permitieran impartir un elevado nivel de educación. Dentro de esta política educativa, las escuelas normales fueron una de las prioridades, no sólo en Santiago, sino también en el resto del país. Fue así como se decretó, entre muchas otras obras arquitectónicas, la construcción del edificio que albergaría a la Escuela Normal de Chillán y a la Escuela Normal de Niñas de

13. La palabra “escolero” era un término despectivo utilizado para identificar a los maestros de la Colonia y de los primeros años de la república y, así, diferenciarlos de los formados en las normales.





Alumnas de 5° año de la Escuela Normal N° 1 de Niñas.  
Santiago, 1925.

Santiago, institución esta última que, hasta entonces, funcionaba en calle Maestranza -hoy Avenida Portugal-, y cuya edificación contempló también la construcción de una Escuela de Aplicación anexa. La obra fue encargada al arquitecto Víctor Henry de Villeneuve, quien trabajaba para el gobierno en otras faenas similares. Inaugurado el 12 de septiembre de 1886, dada la extensión y amplitud de sus dormitorios, salas y laboratorios, este edificio fue calificado en su época como un modelo de establecimiento educacional, pues podía acoger a 350 alumnas internas.

La mayoría de las escuelas normales, a excepción de las que desaparecieron por los avatares administrativos y de financiamiento de cada época, continuaron su labor hasta 1973, año en que las autoridades militares, por medio del Decreto Ley N° 179 del 10 de diciembre de 1973, ordenaron su reorganización. Entre las consideraciones señaladas en este decreto se lee como primera causa *“la situación de anarquía en que se desenvuelve la Enseñanza Normal, tanto en sus aspectos técnicos, administrativos y pedagógicos, y que es el propósito de la Junta de Gobierno restablecer los principios de orden, disciplina y moralidad en los establecimientos educacionales, máxime en aquellos que tienen por misión preparar el profesorado en las escuelas de enseñanza básica”*. El 11 de marzo de 1974, el Decreto Ley N° 353 estableció el cierre definitivo de las escuelas normales, dejando tras de sí 131 años de formación docente, años en los que se forjaron innumerables generaciones de educadores y educadoras que se desempeñaron en escuelas primarias de todo el país.

El efecto que el cierre tuvo entre quienes se educaron en estos establecimientos se refiere no sólo al contexto de la desaparición de las normales,



Edificio de la Escuela Normal N° 1 de Niñas "Brígida Walker" entre 1886 y 1973. Ubicado en Compañía N° 3150, actualmente alberga al Museo de la Educación Gabriela Mistral.

sino también a la relación que estos aprendices establecían con ellas durante su proceso de formación. La fuerza socializadora del proyecto normalista residía, en gran medida, en la edad de sus nóveles postulantes; jóvenes que ingresaban a la escuela siendo apenas adolescentes. Esto, sumado a la formación recibida por largos años de permanencia en la Escuela, casi siempre en régimen de internado, permitía que se cultivaran lazos emocionales profundos entre la institución y sus egresados varones y mujeres. El sentido testimonio de dos ex alumnas con ocasión del aniversario N° 151 de la creación de la Escuela Normal de Preceptoras da cuenta de lo profundo de este vínculo: *"Soy una niña ya adolescente que entre mis juegos y fantasías soñé con ser profesora. Mis padres me traen desde mi casa de campo de alguna provincia de Chile a Santiago, para estudiar en la Escuela Normal."*

*Para mí, todo es nuevo, todo lo miro con los ojos muy abiertos y me embeleso mirando las edificaciones desde la micro que circula por la calle Catedral hacia el poniente. Antes de hacer el viaje a la Capital, me han confeccionado el uniforme y la ropa (4 de cada una), y una caja de madera de 25 x 30 x 25 cm pintada blanca. En la escuela quedamos en un gran dormitorio, todas con el corazón alerta y con una ilusión en el alma, pero con todas las inseguridades de la adolescencia.*

*Fuimos creciendo juntas en cuerpo y en alma. El primero salió de esa antigua casona y se fundió con los paisajes variados y sorprendentes de la patria. La segunda, el alma, se amalgamó, se quedó prendida dentro de los prójimos ¡Tantos prójimos día a día! ¡Tantos prójimos año a año!"* (Brunilda Duarte y Sonia Rubio, 2005).

En este paso de aprendiz a maestro se forjaba el ethos normalista. Esta impronta pedagógica marcó parte importante de los dos últimos siglos. *"La*



Alumnas de 5° año de la Escuela Normal N° 1 de Niñas.  
Santiago, 1939.

*alfabetización del país, la democratización de las oportunidades educacionales y la consolidación de la conciencia nacional fueron tres de los grandes objetivos de la Escuela Normal” (González, 2002). La savia de estos hombres y mujeres se fue construyendo y modelando en la escuela, la misma que, más tarde, en el ejercicio, ayudaron a construir, modelar y mantener. De esta forma, la historia de estos maestros y maestras es también la historia de la ciencia, el arte, la literatura, el deporte, la vida cívica. Sin embargo, según Núñez (2005), “el discurso y la práctica de la formación normalista, si bien empleaba el término “profesional”, en los hechos proponía un rol de ejecutor especializado y eficaz de las normas institucionales y de la didáctica escolar generada desde el Estado y sus círculos especializados”.*

A partir de la década de 1950, las escuelas normales comenzaron a vivir el decaimiento y desgaste propios de un sistema que necesitaba ser revisado. En forma progresiva, la formación docente comenzó a darse en las recientemente formadas escuelas de educación de las universidades. “En los años 50 y comienzos de los sesenta, diversos voceros y actores hacían la crítica específica de la formación normalista o recogían la necesidad de cambiarla al plantear ideas fuerza como la de ‘escuela única de pedagogía’ o ‘unificación de la formación de profesores’. Ello suponía, entre otros cambios, la elevación de la formación normalista desde el nivel post-primario al nivel post-secundario. Postular su ubicación en el espacio terciario o de educación superior suponía el abandono del tradicional modelo de formación para estudiantes adolescentes para redefinirla como formación de jóvenes egresados de la educación secundaria y acercarla al espacio universitario en que se daba la formación de los profesores de la educación media” (Núñez, 2005).

El cierre definitivo y abrupto de las escuelas normales se produjo con el golpe militar de 1973, cuando, como afirma Núñez (2005), simplemente se suprimieron, poniéndole punto final a un modelo que *“ya no resistía el impacto de las tendencias de la segunda mitad del siglo y había entrado en una crisis estructural en que la intervención de la dictadura –por sus propias y espurias razones- no hizo sino evitar una agonía larga, como la que han vivido esquemas normalistas de otros países de la región en las últimas décadas”*. De esta forma, de la mano de una motivación política, Pinochet hizo tabula rasa de la historia de estas instituciones, dándoles el tiro de gracia, pues las supuso *“bastión del Partido Comunista” por lo que “su infraestructura, y sus responsabilidades y compromisos formativos fueron transferidos ‘manu militari’ a algunas de las universidades intervenidas (lo paradójal es que históricamente las normales estuvieron politizadas, pero en verdad habían sido “bastiones” del Partido Radical)”* (Núñez, 2005).

Dentro de las instituciones de formación docente que marcaron profundamente la profesionalización del magisterio, tienen un lugar de privilegio -además de las escuelas normales, orientadas a la docencia primaria- el Instituto Pedagógico, el Instituto Superior de Educación Física y Trabajos Manuales y, más tarde, las universidades, que centraron su quehacer educativo en la formación de la docencia secundaria. Estas iniciativas estuvieron ciertamente marcadas por su contexto de origen. Es así como la iniciativa de crear un instituto de especialización en educación física y trabajos manuales surgió a solicitud de Joaquín Cabezas, quien tenía a su cargo la cátedra de Educación Física en el Instituto Nacional. Este educador, junto a la Asociación de Educación Nacional, planteó la conveniencia de crear un establecimiento independiente del Pedagógico para desarrollar estas especialidades. El Gobierno envió entonces un proyecto de ley al Congreso, el que fue promulgado

en 1906, dando paso a la creación de un Instituto de Educación Física y Manual. Las asignaturas contempladas en sus inicios fueron: trabajos manuales, dibujo, caligrafía, educación física, economía doméstica y taquigrafía. Cabe hacer notar que para ser alumnos regulares de este instituto, sus postulantes, hombres y mujeres, debían acreditar su condición de docente normalista, con notas sobresalientes, o haber rendido el 5° año de Humanidades. Los estudios duraban dos años, con 12 horas semanales. Le correspondió a este Instituto la organización de la Primera Olimpiada Nacional. Hasta 1918, este establecimiento dependió del Ministerio de Instrucción Pública y, desde esa fecha, pasó a la tuición del Consejo de la Universidad de Chile. Las profesoras y profesores egresados de este instituto reforzaron la gimnástica y la práctica de deportes competitivos en las escuelas públicas y liceos del país.

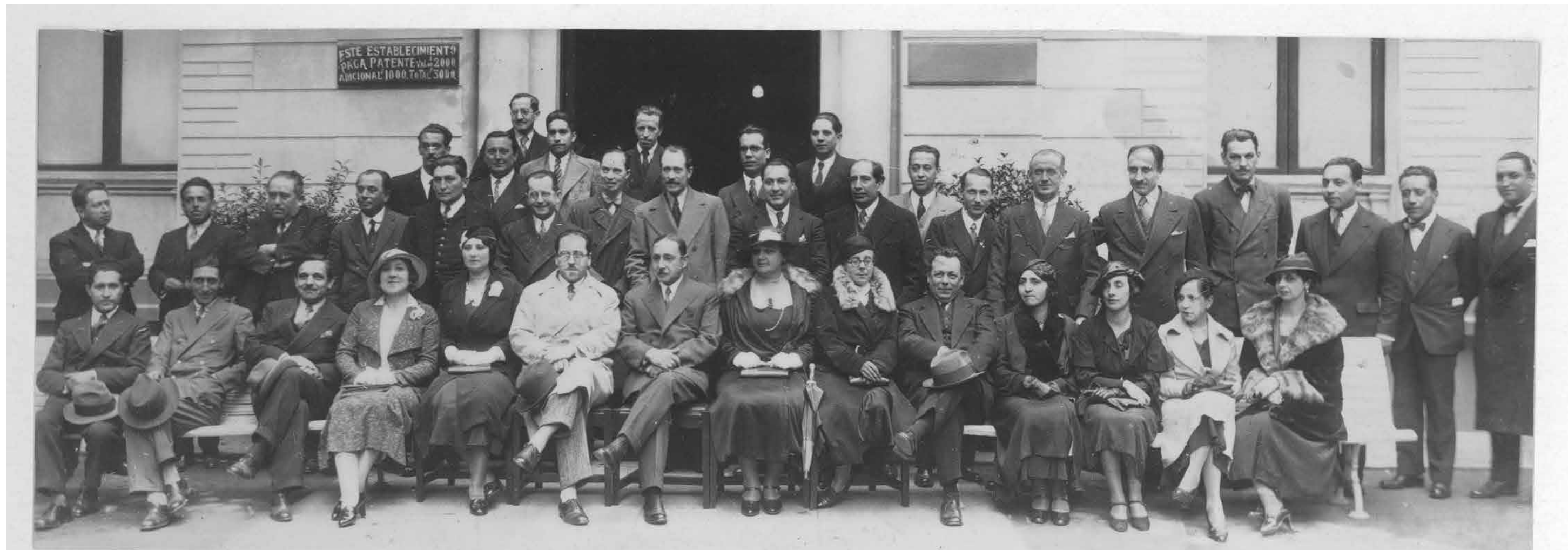
En la actualidad, la formación inicial docente descansa en la Educación Superior, principalmente en las facultades de educación de universidades (estatales y privadas) y los institutos de formación superior. Sin embargo, a pesar de la diversidad de organismos que imparten carreras de pedagogía y licenciatura en educación, la calidad de la formación no necesariamente ha mejorado en comparación con décadas anteriores. Como una manera de mejorar el desigual proceso formativo de los estudiantes, en la actualidad, por disposición ministerial, cada pedagogía debe acreditarse ante una comisión evaluadora. Otra iniciativa proveniente del Estado es el Programa INICIA, que surge como una propuesta del Ministerio de Educación, con miras a transformar las instituciones, los currículum y las prácticas de los involucrados en la formación inicial docente. La finalidad de este programa es asegurar y fortalecer la calidad profesional de los egresados y egresadas de pedagogía a nivel nacional. Para lograr este objetivo, se han propuesto tres componentes de apoyo y exigencias



Conferencia pedagógica de profesores y profesoras primarios celebrada en la Escuela Mixta N° 8 de Copiapó. Agosto de 1898.



Alumnos y alumnas de economía doméstica en Clase de Higiene, Instituto Superior de Educación Física y Trabajos Manuales. Santiago, 1912.



Profesorado del Instituto Pedagógico.  
Santiago, 1933.

a las instituciones que participan: evaluación diagnóstica, orientaciones curriculares y programa de apoyo a instituciones.

Sin duda estas iniciativas son los primeros de muchos pasos que quedan aún por dar para otorgarle a la docencia el rango profesional que se merece y las características que requiere para convertirse en un elemento activo y dinamizador del sistema educativo, que tienda no sólo a la mejora continua, sino también a desarrollar un perfil docente adaptado a los requerimientos de nuestros niños y niñas del siglo XXI.



LA REGULACIÓN DEL TIEMPO Y DEL ESPACIO ESCOLAR  
O CÓMO LA CAMPANA Y EL RELOJ CAMBIARON LA ESCUELA

## La regulación del tiempo y del espacio escolar o cómo la campana y el reloj cambiaron la escuela



**N**iños y niñas pasan muchas horas en la escuela. Un porcentaje importante de este tiempo es obligatorio y está estructurado sobre la base de un plan cuidadosamente establecido para conseguir los objetivos que se plantean los organismos que participan en el proceso educativo, objetivos que se enmarcan en un contexto cultural que define, de cierto modo, las relaciones que se establecen en este espacio. Si tomamos prestadas las reflexiones de Arpin (1997), podríamos afirmar que, al menos en teoría, *“la educación es ante todo un asunto de cultura. La escuela es un lugar donde los jóvenes se impregnan del placer de saber, de conocer, de transmitir, un lugar donde los profesores tienden puentes para la vida entera, donde el maravillamiento es una facultad que existe siempre”*. Horas de clase, recreos, almuerzos, actividades extra-curriculares... están en estricta consonancia con esta programación. La estructura de la vida escolar gira, entonces, en torno a las obligaciones y el ordenamiento de las prácticas educativas, lo que permite regular tiempos y espacios en función de fines previamente definidos. Esta característica le ha permitido a la estructura escolar no sólo institucionalizarse, sino, además, ejercer un control, generalmente muy férreo, sobre los educandos. Por lo mismo, esta regulación no es azarosa y tampoco aparece casualmente, sino, muy por el contrario, con frecuencia es la manifestación explícita de la intención de ejercer ese control y regular las relaciones de poder al interior de la escuela desde la institucionalidad misma, sin dejar mayores espacios a la autogestión o a la iniciativa.





Alumnos de 1<sup>er</sup> año de Humanidades del Liceo Valentín Letelier en clase de Matemática al aire libre.  
4 de octubre de 1933.



Grupo de estudiantes del Liceo Amunátegui.

La escuela gira, por tanto, en torno a las nociones de espacio y de tiempo, constitutivas y consustanciales a su naturaleza, pues, como señala Dantier (1999), esta institución *“tiene las relaciones más fundamentales con el espacio y el tiempo, hasta el punto que reposa únicamente en la estructuración de estas dos dimensiones”*. Este autor define ocho principios que permiten entender esta relación espacio-temporal, el primero de ellos señala que *“la educación es un proceso que opera en todo momento y en todo lugar en la sociedad, sin institución escolar, y se funda esencial y específicamente sobre la demarcación, apropiación, regulación y el cierre de un tiempo y un espacio educativos que ella retira a su medio ambiente, de suerte que esta institución, en último análisis, es una clausura espacio-temporal alrededor de la persona que toma por sujeto de acción, y no subsiste más que por una oposición al tiempo y al espacio de su entorno social”*. Sin embargo, a continuación agrega, como segundo principio, que la escuela no está sola en su intento por demarcar tiempo y espacio, pues *“es puesta en práctica, desarrollada, reforzada y protegida por un poder social, o un sujeto de poder social, de tendencia centralizada, que utiliza la oposición estructural de ésta al medio social para oponerse él mismo a este medio y así proyectar un cambio político, cultural, económico o de otro tipo, por intermedio del poder educativo que esta institución posee”*. Esta intención implica un grado cada vez mayor de especialización, tanto en lo que se refiere a las funciones del poder y de la administración como a la separación de profesores, salas y horarios en ciclos de aprendizajes diferenciados. Todo esto refuerza este cierre espacio-temporal externo, que impone muros y delimita representaciones y cosmovisiones en pos de una ideología educativa que promueve, generalmente, *“un saber único, puro, unificador, elevado, especializado, selectivo y, en consecuencia, que censura las políticas y pedagogías de adaptación y de diferenciación orientadas sobre el alumno, sobre sus aptitudes y deseos, su medio de origen y el medio ambiente económico, social y cultural”* (Dantier, 1999). Resulta paradójico constatar que

la escuela, en tanto campo de reproducción cultural, replica un cierto tipo de orden social, al mismo tiempo que porta en su seno la diversidad de esta cultura. De este modo, los modelos de autoritarismo se van repitiendo y el discurso se convierte en un mecanismo de construcción de realidad.

Cuando nos adentramos en algunos de estos principios, podemos identificar a lo menos cuatro elementos: una barrera espacio-temporal que rodea al sujeto de la acción educativa (el individuo que se pretende escolarizar); una sociedad que la encuadra, rodea y refuerza su poder (agentes limitados por un espacio y un tiempo y aislados de su medio social); cierres internos para limitar sus agentes y reforzar sus cerraduras hacia el exterior; y una ideología especializada y restringida en función de su espacio y su tiempo educativos que no considera, generalmente, las especificidades de sus alumnas y alumnos. Estas características, además de definir su naturaleza, nos permiten diferenciarla de otros espacios educativos y otras instituciones cuyo objetivo es también la administración del saber y la transmisión de modelos culturales.

Sin embargo, esta relación espacio-temporal no está ligada sólo a la cantidad de tiempo de permanencia en la escuela, sino también a la calidad de este tiempo; variables, ambas, que han experimentado cambios significativos en el transcurso de la historia de Chile. Si nos detenemos en la primera, podemos rápidamente constatar que durante la Colonia la duración del año escolar y la extensión de la jornada lectiva eran considerablemente menores a las que conocemos hoy en día. Según la estación del año, las clases comenzaban muy temprano y se extendían por un lapso de tres horas, después del cual se realizaba un receso en el que los estudiantes volvían a sus hogares a realizar tareas relacionadas con el ámbito familiar o doméstico, para

recomenzar en las primeras horas de la tarde. “Regularmente las horas de asistencia eran en la mañana de 8 a 11 y en la tarde de 2 a 5” (Frontaura, 1892). A este corto período de permanencia había que sumar la larga lista de feriados religiosos que se debían observar obligatoriamente y que limitaban aún más el tiempo ya reducido que los y las estudiantes dedicaban a su precaria formación. Todo aquello sin considerar la pobreza de los contenidos impartidos en la clase.

Por otra parte, la convicción de muchos pensadores de distinguir en la educación un resorte de despegue social se vio también reflejada en las características del espacio escolar, especialmente en la sala de clases, la que más allá de ser el lugar organizado racionalmente para impartir conocimientos y forjar, a fuerza de “trabajo” y “tesón” la personalidad de los niños, era el ambiente “ideal” de aprendizaje, dadas las precarias condiciones que la mayoría de los alumnos vivía en sus hogares. De esta forma, en un Chile decimonónico marcado por la pobreza y las desigualdades, la escuela -entendida tanto como instrucción que como fin vocacional- constituía un espacio de privilegio donde era posible concebir una vida mejor y ascender socialmente. Como veremos más adelante, muchos de estos estudiantes, sin saberlo entonces, se convertirían más tarde en maestros y maestras.

En relación con el espacio físico, dentro de la sala de clases la diferenciación social era muy marcada, la ubicación espacial daba cuenta de la adscripción de clase y de cómo se asumía la formación de unos y otros. Esta visión se expresa claramente en las palabras de José Zapiola en su crónica “Recuerdos de treinta años” en la que relata: *“la escuela estaba dividida en dos secciones, no por el grado de adelantamiento, ni por la clase de estudios, sino por la categoría social a que pertenecía el niño. Los más distinguidos*

*en este sentido ocupaban los dos lados del salón más próximos al maestro, que tenía su asiento en la testera. Los menos favorecidos de la fortuna tenían lugar, también a ambos lados, a continuación de la primera clase”<sup>14</sup>.*

Esta manera de clasificar a los alumnos no desapareció por completo con el advenimiento de la República, como tampoco la idea de que este tipo de divisiones tenían una razón fundada. Es curioso que, a fines del siglo XIX, autores como Frontaura todavía continuaban justificando este tipo de segregaciones al interior del espacio escolar: *“Sin entrar a discutir la conveniencia de esta división parece sin embargo natural y justo que estuvieren separados los niños que bebían en sus hogares distintos ejemplos, costumbres, educación, hábitos de aseo, etc. Y que sus padres exigieran esta división como garantía de la enseñanza y modales que iban a adquirir sus hijos, destinados a figurar en una categoría distinta.*

*Actualmente, a pesar del avance de las ideas democráticas, existe en todas partes; en la escuela, en el club, en los paseos, en la sociedad, la misma división que tanto se censura”.*

En relación con otro tipo de divisiones -más allá del origen de clase o la cuantía del patrimonio económico familiar-, el mismo Frontaura señala que había una prohibición absoluta para que se admitiera en el sistema educativo a negros y zambos<sup>15</sup>. Incluso relata un episodio ocurrido en 1804, en el que un profesor fue suspendido de su ejercicio por un año por tener entre sus alumnos a un niño negro después, por supuesto, de que este último fuera expulsado de la escuela. Sin embargo, la regulación en la escuela no pasaba solamente por definir quién ingresaba y en qué lugar de la sala se le ubicaba, sino también por la jerarquización de las relaciones al interior de este espacio. Durante gran parte del siglo XIX, los profesores primarios,

14. Op. Cit in Frontaura, 1892.

15. La denominación “zambos” alude a los hijos de padre negro y madre india o viceversa.



Alumnos de la Escuela de Aplicación, anexa a la Normal de Preceptores de Chillán. 1907.



Alumnos de la Escuela Superior N°4 de Santiago junto a su profesor.

repartidos en ciudades y zonas rurales, no contaban con herramientas pedagógicas ni conocimientos para establecer un orden y una jerarquía claros dentro de los recintos escolares. Es por esto que, a partir de 1850, la acción estatal se concentró en reforzar esta institucionalidad; es así como se establecieron normas para el ordenamiento del espacio y del tiempo. Se introdujo la campana como elemento permanente para regular los horarios y las pausas dentro de la escuela y se utilizó el reloj para uniformar las horas de clase. La introducción de este último elemento ordenó también el desarrollo de las asignaturas. Hasta entonces, los horarios durante la jornada quedaban al arbitrio del profesor, quien le asignaba la duración a cada tema de acuerdo a su propio criterio. Producto de esto, los niños podían permanecer largas horas trabajando una misma materia. Esto implicó delimitar el tiempo destinado a cada actividad y, por tanto, regular y ponderar el trabajo escolar.

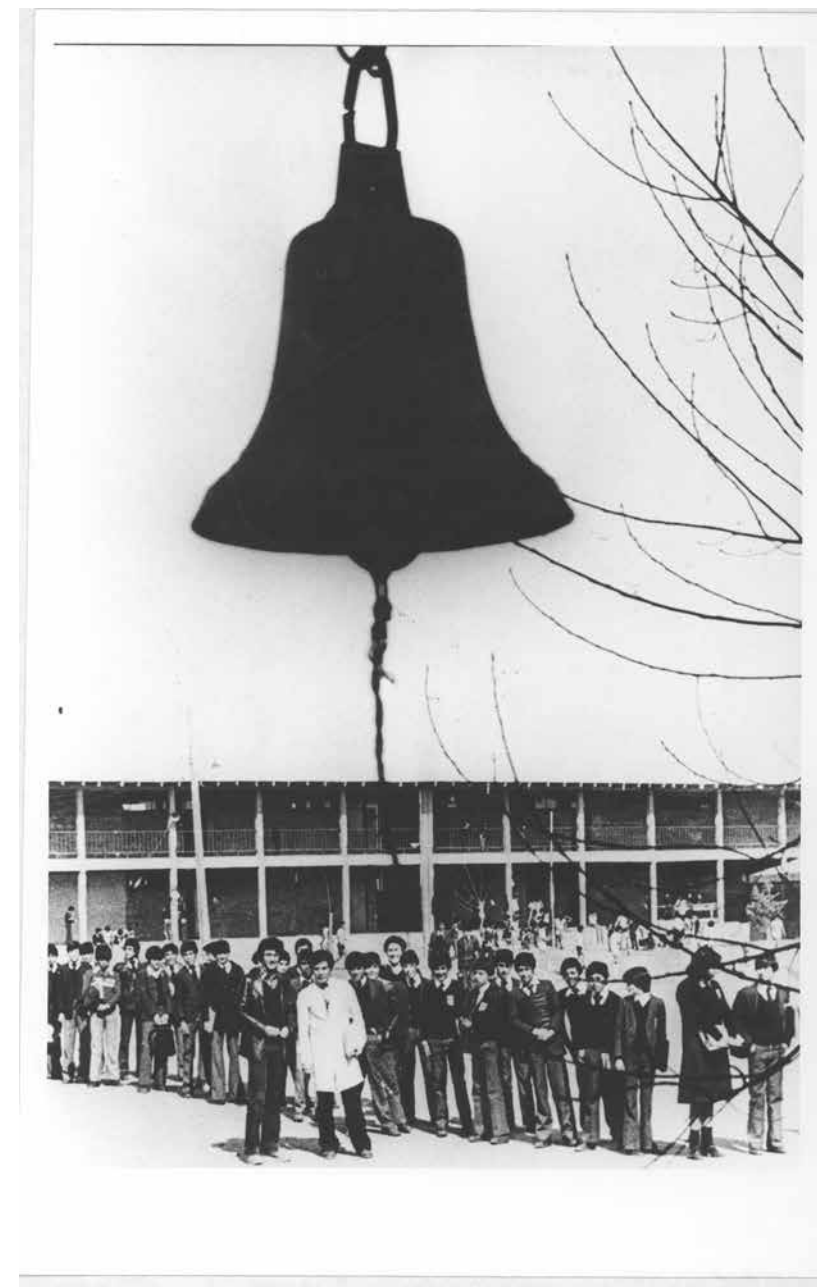
La escuela se transformó en un lugar regido por el reloj, instrumento que repercutió también en el tiempo doméstico, el que inevitablemente se vio afectado por estos cambios. Esto implicó hacer descansar en el profesor el control total de la enseñanza: *“los alumnos debían acostumbrarse a seguir el ritmo del preceptor, en otras palabras, de la escuela; de ser un espacio que se ocupaba y en cierta medida se usaba según el ritmo de los alumnos, pasa a ser, de acuerdo con las nuevas indicaciones, un espacio regulador. Anne Querrin señala refiriéndose a los comienzos de la organización de la escuela elemental en Francia; ‘existen al menos dos elementos sobre los que el escolar no debe poseer ningún poder: el tiempo y el espacio’...”* (Egaña, 2000). Premisa que, como ya hemos visto, en el caso chileno estuvo sujeta a una intención deliberada de control regulatorio de las actividades propias de la escuela.



Alumnas de la Escuela N° 180 de Santiago en clase de Educación Física.



Campana de la Escuela Normal Superior José Abelardo Núñez perteneciente a la Colección del Museo de la Educación Gabriela Mistral, fabricada en Santiago en la Fundición Libertad.



Alumnos en el patio de recreo de la Escuela Industrial N° 2 Galvarino. En primer plano se ve la campana del establecimiento.

Un ejemplo paradigmático de estas transformaciones es el recreo, actividad que para María Loreto Egaña, se constituyó en una instancia de orden y disciplinamiento y en una forma eficiente de controlar presencias extrañas en la escuela, desestimando que *“quizás en ningún otro momento escolar como en el recreo se manifestaba más la vida cotidiana de los alumnos, con su bullicio, sus comidas, su desaseo; a su manera se entretenían, se alimentaban, se calentaban”*. Con esto se delimitó el espacio escolar, pero, al mismo tiempo, se le restó diversidad, dejando fuera de sus muros manifestaciones que le eran propias. Según esta misma autora, *“esa presencia de un mundo cotidiano distinto, no a la escuela, ni a sus alumnos ni a su maestro, sino al concepto de escuela que traía el profesor normalista, es lo que no tendrá lugar progresivamente en el espacio escolar”*. Al negar a estas prácticas culturales la posibilidad de expresarse, se cerró el espacio escolar a manifestaciones que, hasta entonces, habían tenido una fuerte presencia en las escuelas. Esta medida también llevaba implícita la idea de *“la desvalorización de ‘lo otro’; la escuela constituía hasta entonces un espacio abierto, de entrada y salida de alumnos, de prácticas como ‘el mercadeo’, seguramente la forma habitual de entretenerse y procurarse recursos; un espacio así -se pensaba- no creaba hábitos, no mantenía orden entre los alumnos, ‘requisitos necesarios para que pueda medrar la enseñanza’ ...”* (Egaña, 2000).

Todos estos cambios se hicieron sentir al interior del espacio escolar. En las escuelas normales, los aprendices se educaron en la importancia de jerarquizar los roles al interior de la sala de clases y separar y diferenciar el ámbito familiar del escolar. Sin embargo, muchas veces la línea entre estos campos de la actividad humana era tan tenue que permitía que los preceptores intervinieran de manera directa en asuntos relacionados con la vida personal de sus alumnos. En muchos casos, eran los

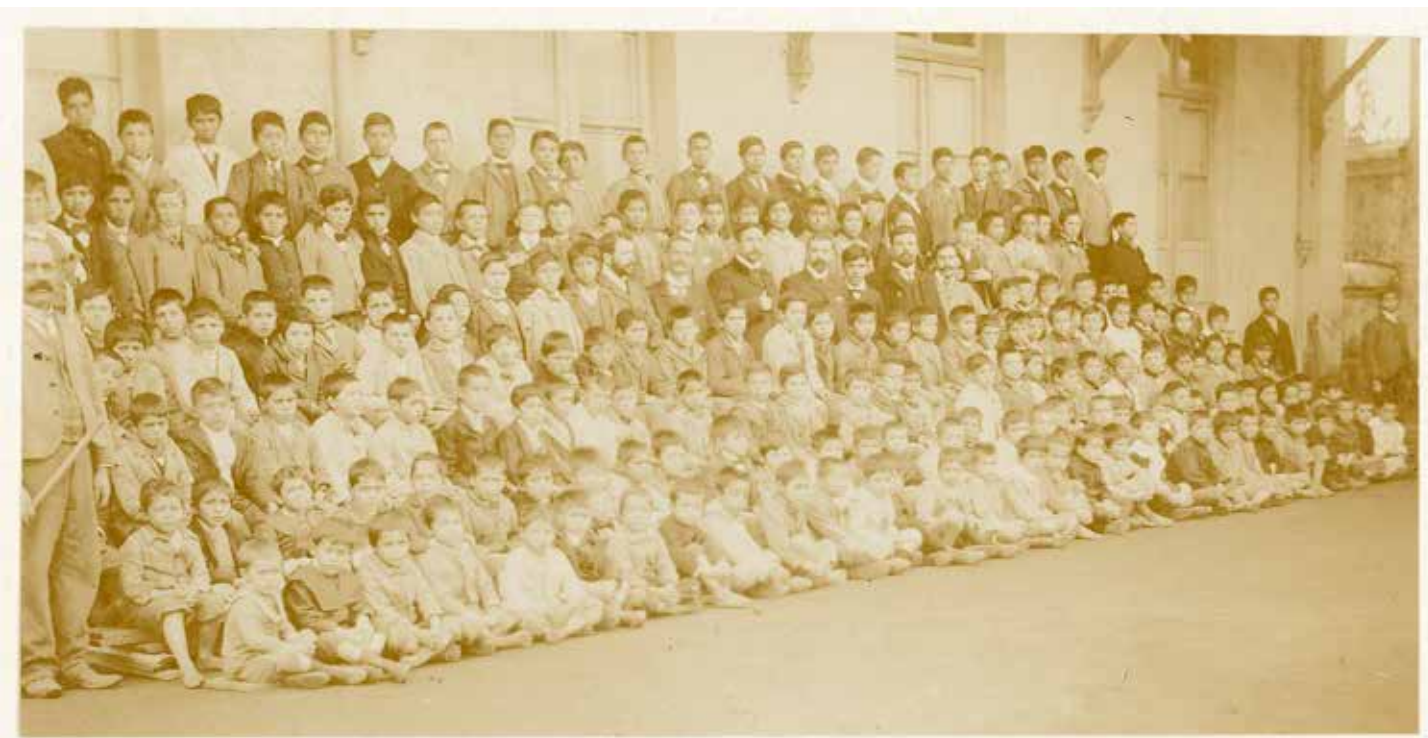
mismos padres quienes les atribuían el rol de jueces o mediadores en los problemas de la familia. A pesar de esta nueva visión que se instalaba lentamente durante el siglo XIX, *“las concepciones pedagógicas de los maestros normalistas y los visitantes diferían en forma considerable con la práctica que se observaba en las escuelas, iniciándose desde la década del cincuenta un proceso de reconstrucción o reordenamiento del espacio escolar”* (Egaña, 2000).

La idea de poner en marcha elementos que normaran el espacio y el tiempo, contribuyendo paralelamente a instalar una cerrada disciplina escolar, traía implícita también una cierta manera de convivir con el mobiliario al interior del aula. En este marco, se introdujo la formación en filas para entrar y salir de clases y se fomentaron entre niños y niñas posturas apropiadas para sentarse. En palabras de Loreto Egaña, *“el orden imperante en la escuela debía salir hacia la comunidad, sin embargo, el movimiento a la inversa –las costumbres cotidianas de la comunidad- no tenían cabida en la escuela.*

*Civilizar a través del disciplinamiento de los movimientos, reemplazar el ‘confuso tropel por la hilera ordenada’, se inscribía en el nuevo orden que se introducía en las escuelas”*.

Con las medidas adoptadas se deseaba *“perfilar el espacio propio y privativo de la escuela; lo que competía a maestros y alumnos al interior de este espacio; sólo así la escuela podría ser un agente efectivo de civilización... Para que la escuela se constituyera en una instancia eficiente de control social, en un agente posibilitador del cambio en las costumbres, fue necesario reconstruir su práctica”* (Egaña, 2000). Sin embargo, a pesar de las intenciones de quienes las promovieron, estas ideas se impusieron lentamente en los establecimientos educacionales, dadas las condiciones de aislamiento, falta de





Visitador de escuelas, personal y alumnado de la Escuela Superior de Bulnes.  
Mayo de 1905.

formación docente y marginalidad de muchas de estas escuelas. Todo esto, sumado a la precariedad de la infraestructura y, en algunos casos, a la falta de empatía con esta nueva concepción del espacio escolar, provocó que la adopción de estas medidas fuera muchas veces más una declaración de buenas intenciones que una oportunidad real para instalar nuevas formas, nuevas relaciones y nuevas metodologías en las aulas. A pesar de aquello, este reordenamiento del espacio escolar tuvo una fuerte repercusión en la representación social de la escuela, pues, como lo recuerda María Loreto Egaña, *“la reforma de las prácticas escolares sacó a la escuela de la esfera privada y potenció sus capacidades como instrumento de integración social hegemónica”*, validándose un único tipo de institución, que tenía como finalidad formar a un único tipo de ciudadano, cuyo éxito personal, estaba directamente relacionado con la coherencia que lograra con un modelo educativo y cultural homogeneizante impuesto por el Estado.

Esta forma de entender la escuela como el espacio y el tiempo en que niños y niñas adquieren conocimientos, norman su conducta y establecen códigos de socialización y comportamiento comunes, se ha mantenido durante los últimos doscientos años, sujeta obviamente a los cambios en las políticas educativas, las múltiples reformas al sistema y los avatares que el contexto histórico, de alguna manera, ha ido imponiendo. Por ejemplo, en el marco de la reforma educacional vigente, un cambio sustancial en relación con el binomio espacio-tiempo, en términos del impacto que provocó en la comunidad escolar, fue la puesta en vigencia en 1997 de la ley N° 19.352 que dio inicio a la Jornada Escolar Completa. Esta legislación, debido a su complejidad, se ha implementado en forma progresiva, principalmente en los establecimientos municipalizados y subvencionados del país, a los que el Estado



Asamblea de visitantes de escuelas. 1912.

ha asignado recursos directos para mejorar la infraestructura que permita sostener esta mayor cantidad de horas de permanencia de los estudiantes en sus respectivos establecimientos educacionales. Ahora bien, cabe preguntarse cuál es el resultado de esta política educativa, más allá de que los estudiantes permanezcan largas horas en la escuela. ¿Implica acaso la posibilidad real de una mejor educación, entendida esta última como el conjunto de herramientas que permitan a niñas y niños desarrollar todas sus potencialidades? La pregunta queda abierta, aunque las evaluaciones preliminares permiten vislumbrar que no es una cuestión de cantidad o de la calidad, sino, más bien, de la relación eficiente que se establece entre estas dos variables, pues el aprendizaje, efectivamente, se puede incrementar a mayor tiempo de exposición de estímulos, siempre y cuando esos estímulos sean pertinentes al proceso que se está llevando a cabo y a las necesidades e intereses de cada comunidad educativa.

Por último, cabe hacer notar que el espacio escolar, regido durante tanto tiempo por la campana y el reloj, a pesar de la verticalidad con que aplica sus políticas de la puerta hacia adentro, ha sido interpelado y cuestionado permanentemente por los educandos, no sólo aludiendo a razones estructurales o de contexto -como sucedió durante la segunda mitad de la década de 1980, en que los estudiantes secundarios organizaron una abierta oposición al régimen militar-, sino también como parte de impetraciones específicas del ámbito educativo, como ocurrió en las manifestaciones estudiantiles del año 2006, cuando dentro de las demandas planteadas por el movimiento estudiantil se encontraban la derogación de la LOCE, el fin de la municipalización de la enseñanza y el estudio y la reformulación de la jornada escolar completa, demandas que dejan en evidencia temas aún pendientes y sin resolución, aparentemente, a corto o mediano plazo.



PALABRAS FINALES



## Palabras finales



La lógica nos dice que la escuela es un espacio donde niños y niñas aprenden a relacionarse con los demás, a establecer vínculos sociales, a identificar diferencias y a reconocerse en los otros; pues, como bien lo enfatiza Meirieu (2008), *“en la escuela es donde descubren que hay otros niños que viven de manera distinta. Donde aprenden que no todos los padres reaccionan del mismo modo. Donde la gente no cree en los mismos dioses en todas partes. Donde las preocupaciones de unos no son las mismas que las de otros. Y donde las opiniones de algunos no son el punto de vista de otros”*. Siguiendo este razonamiento, en estos doscientos años, esta institución ha perseguido escolarizar a la población, huelga decir, en el sentido profundo del término, incorporar a aquellos y aquellas que estaban al margen. Para esto ha apuntado y logrado, en bastante proporción, metas de cobertura, igualdad de oportunidades, movilidad social y equidad, entre muchas otras. Sin embargo, y como una de sus principales paradojas, su actuar muchas veces ha permitido que se manifiesten contradicciones de fondo, imposibilitando que se materialicen los mismos valores que promueve y que nacen de su misma estructura, contradicciones que emergen como una especie de monstruo bicéfalo dispuesto a homogeneizar, excluir y marcar diferencias.

Sin embargo, al mismo tiempo que la institución escolar se mueve entre la lógica y la paradoja, o entre la tradición y la innovación, nos acompaña en nuestros procesos más íntimos y cotidianos, es el espacio de juegos, risas, penas de amor, descubrimientos, el lugar donde se hacen amigos, donde se adquieren valores o se generan, en algunos casos, los recuerdos más amargos. Cada foto impresa en este



Alumnas de la Escuela de Niñas N° 6 de Antofagasta.

libro nos habla de ese universo cotidiano, capturado en imágenes, pero también en relatos familiares y en memorias locales, de escuelas rurales, pueblos cordilleranos, paisajes agrestes, que nos van revelando construcciones no oficiales que emergen en forma silenciosa, como testimonio de la historia profunda de estos doscientos años. De esta forma, la historia se va nutriendo de estas nuevas identidades, donde los actores tradicionales del proceso educativo -estudiantes y docentes- van emergiendo en un nuevo contexto, resignificado, en la medida que cuestionamos e interpelamos la escuela. Así, maestros y maestras reafirman su rol mediador y nos acercan a una escuela más humana, donde estos hombres y mujeres son un pilar fundamental de los procesos que se generan en el espacio escolar, sobre todo cuando se trata de los niños y niñas más vulnerables, para los que la escuela puede representar una diferencia significativa en cuanto a los logros alcanzados en sus vidas adultas, pues, como lo recuerda Tholfsen, (1974), *“Las oscuras y aisladas escuelas necesitan maestros de espíritu satisfecho, a quienes la enseñanza de los niños a su cargo ofrezca bastantes encantos para concentrar sus pensamientos y acciones en la humilde esfera en la que viven a pesar de sus privaciones, si bien de nivel algo superior al de sus vecinos”*<sup>15</sup>.

Es en esta perspectiva que interrogar elementos como textos escolares y fotografías cobra una importancia vital para completar la historia pública, esa que saliendo de la academia se instala en los museos para constituirse en elemento de reflexión ciudadana. Gracias a este esfuerzo metodológico, reaparecen en el espacio público temáticas generalmente ausentes o tratadas en forma parcial por la historiografía tradicional, como el enfoque de género (femenino y masculino), la infancia, la relación del mobiliario con el espacio escolar y sus metodologías, etc., permitiéndonos descubrir cómo se van tejiendo las relaciones entre individuos e

15. Op. cit. in Ball, Stephen (comp.), Foucault y la educación. Disciplinas y saber, Ediciones Morata, S. L., Madrid, 2001.



Frontis del Liceo de Hombres N° 4, Manuel Barros Borgoño. 1977.

instituciones. Quizás escudriñar en estas tensiones nos permita entender, desde las colecciones del museo, por qué la escuela es tan “marcadora” en la vida de niños, niñas y jóvenes y cómo el castigo, el adoctrinamiento, la disciplina, el currículum, las filosofías educativas y la visión de país se imponen “a sangre y fuego” en una etapa donde el espíritu es más vulnerable y moldeable.

Por último, y entendiendo que este libro más que un análisis exhaustivo es una invitación a reinterrogar los procesos históricos en el marco del Bicentenario, cabría preguntarse, después de doscientos años de vida republicana -con todos los avatares sociales y políticos que han atravesado nuestro país- si la escuela del siglo XXI es tan distinta a la de comienzos del XIX en términos de discriminación de género, igualdad de oportunidades, exclusión, lenguajes, etc. Posiblemente sea necesario refigurar el tiempo, volver cien años atrás y observar en qué estábamos cuando Chile cumplía un siglo de vida independiente -quién contaba la historia y qué relatos se privilegiaron- y preguntarnos si estamos dispuestos a interrogar estos doscientos años con la autocrítica y el compromiso intelectual que implica cuestionar personajes e instituciones que no sólo han dado origen a nuestra élite social, intelectual y política, sino que han determinado, en gran medida, el desarrollo de nuestra vida republicana. La pregunta queda abierta.



BIBLIOGRAFÍA



## Bibliografía



Arpin, Roland, “Education, art et société: quelles politiques culturelles pour le troisième millénaire?” in *Ecole et culture des liens à tisser* in Audet, Claudine y Saint-Pierre, Diane (Directoras), Ediciones de l’IQRC, Presses de l’Université de Laval, Québec, pp. 29-45, 1997.

Ball, Stephen (comp.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Ediciones Morata, S. L., Madrid, 2001.

Bermúdez, Godofredo, *Manual de higiene y temperancia*, Valparaíso, 1910.

Bertrand, Yves - Valois, Paul, *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*, Ediciones Nouvelles AMS, Montreal, 1999.

Bloch, Marc, *Apologie pour l’histoire ou Métier d’historien*, Librairie Armand Colin, París, 1949.

Braudel, Fernand, *La historia y las Ciencias Sociales*, Alianza Editorial, Madrid, 1995.

Cruz, Nicolás, *El surgimiento de la Educación Secundaria Pública en Chile. 1843-1876 (El Plan de Estudios Humanistas)*, Ediciones DIBAM, Santiago de Chile, 2002.



Da Silva Catela, Ludmila, “Territorios de la memoria. Los archivos de la represión en Brasil” in Da Silva Catela, Ludmila y Jelin, Elizabeth (comps.), *Los archivos de la represión: Documentos, memoria y verdad*, Siglo Veintiuno de España Editores, Madrid, 2002, pp. 15-84.

Dantier, Bernard, *Séparation ou désintégration de l'école?*, Ediciones L'Harmattan, Montreal, 1999.

Dewey, John, *Cómo pensamos*, Colección Ciencia y Educación, Ediciones de la Lectura, Madrid, 1928.

Dirección General de Educación Primaria, *Mi Tesoro*, Editorial Zig-Zag, Santiago de Chile, 1945.

Dirección General de Educación Primaria, *Mi Tierra (Silabario para niños)*, Talleres Gráficos Nación, Santiago de Chile, 1951.

Egaña, María Loreto, *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, LOM Ediciones, Santiago de Chile, 2000.

Egaña, María Loreto; Núñez, Iván y Salinas, Cecilia, *La educación primaria en Chile: 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras*, LOM Ediciones/PIIE, Santiago de Chile, 2003.

Fourez, Gerard, *Alphabétisation scientifique et technique*, De Boeck Université, Bruselas, 1994.

Foucault, Michel, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo veintiuno editores Argentina, 2004.

Frontaura, José, *Noticias históricas sobre las escuelas públicas de Chile a fines de la era colonial*, Imprenta Nacional, Santiago de Chile, 1892.

Galdames, Luis, “La Educación durante la república” in Revista *Zig-Zag*, año VI, N° 291, 1911.

Gómez Catalán, Luis, *Mensaje que el Jefe del Departamento de Educación Primaria dirige a los padres de familia de Chile*, Imprenta La Nación, Santiago de Chile, 1928.

González, Guillermo, *Memoria histórica de la Educación Pública (1810-1900)*, Imprenta de Meza Hermanos, Santiago de Chile, 1913.

González, Sergio, *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino 1880-1990*, Ediciones DIBAM, Santiago de Chile, 2002.

Instituto de Información Campesina, *Silabario del Huaso Chileno*, Empresa Editora Zig-Zag S. A., Santiago de Chile, 1940.

Instituto de Economía Agrícola, *Silabario ¡Buenos días!*, Instituto del Inquilino, Santiago de Chile, 1947.

Jelin, Elizabeth, *Los trabajos de la memoria*, Siglo Veintiuno de España Editores, Madrid, 2002.

Jenschke, Francisco, *Monografía de la Escuela Normal de preceptores José Abelardo Núñez*, Sociedad Imprenta i Litografía Universo, Santiago de Chile, 1922.

Labarca, Amanda, *Historia de la enseñanza en Chile*, Publicaciones de la Universidad de Chile, Santiago de Chile, 1939.

Lévy-Strauss, Claude, *La pensée sauvage*, Librairie Plon, París, 1962.

Leyton, Mario, “El currículum de la formación docente en América Latina” in Revista *Intramuros*, Año 3, N° 12, diciembre, Santiago de Chile, pp. 54-59, 2003.

Meirieu, Philippe, *Frankenstein Educador*, Laertes S. A. de Ediciones, Barcelona, 1998.

Meirieu, Philippe, *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*, Editorial GRAÓ, Colección Micro-Macro Referencias, España, 2008.

Matte, Claudio, *Nuevo método fonético analítico-sintético para la enseñanza simultánea de la lectura i escritura*, Imprenta de F. A. Brockhaus, Leipzig, Alemania, 1884.

MINEDUC, *Mi Tesoro*, Sección Pedagógica, Dirección General de Educación Primaria, Editorial Zig-Zag, Santiago de Chile, 1946.

MINEDUC, *Mi tierra. Silabario para adultos*, Sección Pedagógica, Dirección General de Educación Primaria, Editorial Zig-Zag, Santiago de Chile, 1947.

MINEDUC, *Propuesta Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica*, Ministerio de Educación, Santiago de Chile, 1996.

MINEDUC, *Vocabulario Básico de la Reforma Educativa*, Ministerio de Educación, Santiago de Chile, documento de trabajo, 1996.

MINEDUC, *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*, Imprenta Valente, Santiago de Chile, 2004.

MINEDUC/UNESCO, *Manual de apoyo para la adquisición de material escolar*, Santiago de Chile, 2006.

Muñoz, Gertrudis, *El desarrollo de las escuelas normales en Chile*, Prensas de la Universidad de Chile, Santiago de Chile, 1943.

Núñez, José Abelardo, *El Lector Americano*, Librería Central de M. Servat, Santiago, 1886.

Núñez, Iván, *Reforma y contrarreforma educacional en el primer gobierno de Ibáñez 1927-1931*, SEREC, Santiago de Chile, 1978.

Núñez, Iván, *La ENU entre dos siglos. Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*, Ediciones LOM y Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, Santiago de Chile, 2003.

Núñez, Iván, *Luces y sombras de un movimiento socio-cultural: el normalismo en Chile*, documento académico, PIIIE, Santiago de Chile, 2005.

Orellana, María Isabel, *Educación: improntas de mujer*, volumen I, Serie “Itinerario y memoria del Bicentenario: Archivo visual del Museo de la Educación Gabriela Mistral”, DIBAM, MAVAL, Santiago de Chile, 2007.

Orellana, María Isabel – De la Jara, Irene, “*Mobiliario y material escolar: el patrimonio de lo cotidiano*”, volumen III, Serie “Itinerario y memoria del Bicentenario: Archivo visual del Museo de la Educación Gabriela Mistral”, DIBAM, MAVAL, Santiago de Chile, 2008.

Orellana, María Isabel, *Cultura, ciudadanía y sistema educativo: cuando la escuela adoctrina*, volumen IV, Serie “Itinerario y memoria del Bicentenario: Archivo visual del Museo de la Educación Gabriela Mistral”, DIBAM, LOM Ediciones, Santiago de Chile.

Peña, Macarena, *Hijas amadas de la Patria: Historia de la Escuela Normal de Preceptoras de Santiago (1854-1880)*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2002. Texto inédito.

Quevedo, Francisco, *Silabario para las Escuelas Primarias del Ejército i la Armada*, Imprenta Litografía y Encuadernación Barcelona, Santiago, 1907.

Ricoeur, Paul, *Temps et Récit 3. Le temps raconté*, Éditions du Seuil, París, 1985.

Rubilar, Luis, *La educación chilena bajo el régimen militar (1973/1989)*, Chillán, octubre, 2001.

Sarmiento, Domingo Faustino, *Método de Lectura Gradual*, Imprenta Valparaíso de Federico Lathrop, 1901.

Serrano, Sol - Jaksic, Iván, “El poder de las palabras: la Iglesia y el Estado Liberal ante la difusión de la escritura en el Chile del siglo XIX” in Revista *Historia* N° 33, pp. 435-460, 2000.

Toro, Pablo, “Disciplina y castigo: fragmentos de la cultura escolar en los liceos de hombres en Chile en la segunda mitad del siglo XIX” in *Cuadernos interculturales*, segundo semestre, año/volumen 6, N° 11, pp. 127-144, 2008.

**Fuentes documentales:**

- Censos de 1813,1835, 1895, 1907 y 2002.
- Constituciones de 1833 y 1925.
- Decreto de 21 de agosto de 1812.
- Decreto Ley N° 353, 11 de marzo de 1974.
- Ley Orgánica de Instrucción Primaria, 24 de noviembre de 1860.
- Ley de Educación Primaria Obligatoria, 26 de agosto de 1920.
- Ley N° 16.617, 31 de enero de 1967.
- Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, 10 de marzo de 1990.
- Ley N° 19.352, 1997
- Ley General de Educación, 17 de agosto de 2009.
- Planes y Programas de estudio vigentes para la Enseñanza Básica.



**E**n 2010 se cumplen doscientos años desde la conformación de la Primera Junta de Gobierno, hito que marcó el inicio de nuestro proceso de emancipación de la corona española y que culminaría con la firma del acta de Independencia, el 12 de febrero de 1818. Cuando en los preludios de esta conmemoración nos detenemos a pensar en Chile y sus instituciones, inevitablemente volvemos la mirada hacia la escuela, ese viejo artefacto cuya estructura no sólo sostiene sueños de conocimiento, libertad y movilidad social y -como dijera Platón- surge desde la profundidad de la caverna para liberarnos de la oscuridad y la ignorancia, sino que además esconde temores y representaciones que la convierten por momentos en una especie de monstruo mitológico dispuesto a devorarnos, marcar diferencias sociales y reproducir los modelos de las élites.

La escuela, cual Prometeo, fue la invocada y convocada a alumbrar el camino de hombres y mujeres que forjaron, desde la base, los cimientos de la República. Sin embargo, a pesar de lo altruista de su finalidad primigenia, fue también la encargada en muchos casos de mover la báscula entre quienes participarían de dichos procesos y quienes permanecerían al margen de ellos. Distintos avatares expresan los cambios sociales y de contextos en los que se ha circunscrito este recorrido y marcan el tránsito por un camino con muchos derroteros que quedaron plasmados en innumerables fuentes históricas, entre las que se cuentan -de manera privilegiada- las colecciones del Museo de la Educación Gabriela Mistral, especialmente su archivo fotográfico.



GOBIERNO DE CHILE  
DIRECCIÓN DE BIBLIOTECAS,  
ARCHIVOS Y MUSEOS

