



GOBIERNO DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

**LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO
ACERCA DE LA EDUCACIÓN
ESCOLAR CHILENA
(1907-1957)**

Iván Núñez P.



REPÚBLICA DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACIÓN E INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS

**LA PRODUCCIÓN
DE CONOCIMIENTO
ACERCA DE LA EDUCACIÓN
ESCOLAR CHILENA
(1907-1957)**

Iván Núñez Prieto

SANTIAGO, CPEIP, 2002

Director
Carlos Eugenio Beca Infante
Secretario General Ejecutivo
Rodrigo Valenzuela Muñoz

LA PRODUCCIÓN
DE CONOCIMIENTO
ACERCA
DE LA EDUCACIÓN
ESCOLAR CHILENA
(1907-1957)

Autor
Iván Núñez Prieto

Jefe Equipo de Producción
de Materiales Educativos
Fernando Muñoz Canales

Diseño Gráfico
José Morales Infante

Nº REGISTRO PROPIEDAD
INTELECTUAL: 126.120
ISBN: 956-292-012-7

© Centro de Perfeccionamiento,
Experimentación e Investigaciones
Pedagógicas del Ministerio de Educación.

Camino Nido de Aguilas 14.557,
Casilla 18/52, Lo Barnechea.
Fonos: 2167602-2167607. Fax: 2161552
E-mail: cpeip@mineduc.cl, www.mineduc.cl

Fotos de portada, facilitadas por el Museo Pedagógico de Chile. Atención del profesor Mario Farías Andrade, encargado de colecciones.

INDICE

PRESENTACION	IX
INTRODUCCION	1
- Delimitación del tema	3
- Objetivos	4
- Problema	4
- Hipótesis	5
- Metodología	5
1. ANTECEDENTES HISTORICOS	6
1.1 Estado, Universidad y producción de conocimiento en el Siglo XIX	6
1.2 La investigación científica en la Universidad de Chile, a comienzos del Siglo XX	10
- La disciplina pedagógica en la Universidad	10
2. LOS FUNDADORES (1907-1917)	12
2.1 Guillermo Mann y el Laboratorio de Psicología Experimental	12
2.2 Darío E. Salas y la producción de conocimiento	17
- Síntesis	20
3. PRODUCCION DE CONOCIMIENTO Y REFORMA EDUCATIVA (1917-1929)	21
3.1 Los ensayistas	21
a. Un ejemplo anticipatorio: Luis Galdames y “Educación económica e intelectual”	21
b. Maximiliano Salas Marchán y las conexiones internacionales	22

IV

c. José María Muñoz Hermosilla: historia y sistematización de la pedagogía	24
3.2 La Asociación de Educación Nacional y la producción de conocimientos	26
3.3 La Ley de Educación Primaria Obligatoria y la producción de conocimiento	27
3.4 Nuevos avances de la psicología experimental	28
3.5 El gobierno de Carlos Ibáñez del Campo y la producción de conocimiento en educación	28
3.6 La producción de conocimiento y la reforma de 1928	29
a. El movimiento gremial reformista	30
b. La producción de conocimiento en la legislación matriz de la Reforma	32
c. Concepción de los reformistas de 1928 sobre importación o adaptación de conocimiento pedagógico	33
3.7 La Contrarreforma y la pedagogía experimental	34
a. Creación de las Escuelas Experimentales de educación primaria	36
b. La nueva Ley de Educación Primaria Obligatoria y la producción de conocimiento	37
c. Boletín de las Escuelas Experimentales	38
d. La Asamblea Pedagógica de Educación Secundaria de 1929, como espacio de circulación de conocimiento. Diferencias con Primaria	38
4. CONTINUIDAD Y RETROCESO (1930-1938)	40
4.1 Una precursora en la producción de conocimiento: Irma Salas y su tesis doctoral	40
a. Descripción general de la tesis	41
b. La tesis desde un punto de vista epistemológico	41
c. El objeto de estudio	42

d. Objetivos	42
e. Revisión de la literatura	43
f. Metodología	43
g. Análisis y presentación de los resultados	43
h. Otros aspectos	44
4.2 Ensayistas	44
a. Moisés Mussa y su propuesta sobre investigación científica en educación	44
b. Berta Riquelme	46
c. Julio Vega	48
d. Una obra de Eleodoro Domínguez	51
4.3. Los estudios testimoniales	52
a. Luis Galdames y la reforma del liceo en 1928	52
b. Eleodoro Domínguez y la Asociación General de Profesores de Chile (1923-1928)	53
c. Mariano Navarrete, el Ministerio de Educación y la Contrarreforma	54
4.4 Amanda Labarca y su “Historia de la enseñanza en Chile”	54
4.5 Ricardo Donoso y su “Recopilación...”	58
4.6 Condiciones e instituciones de producción de conocimiento	59
a. Curso de Perfeccionamiento para Profesores de Escuelas Experimentales	59
b. Del Instituto Central de Perfeccionamiento para el profesorado primario , al Instituto de Investigaciones Pedagógicas en la educación primaria.	60
c. La investigación científica en la Escuela Normal Superior “José A. Núñez”	60

VI	
d.	Restricciones y retroceso en el desarrollo de la pedagogía experimental en primaria 61
e.	Fundación y primeros años del Liceo Experimental “Manuel de Salas” 62
f.	Reforma de la Facultad de Filosofía y Educación: investigación científica sobre educación en el Instituto Pedagógico 64
5.	DEL ENSAYISMO Y LA PEDAGOGIA EXPERIMENTAL A LA PLANIFICACION DEL SISTEMA (1939-1957) 66
5.1	Ensayistas 66
a.	Vicente Recabarren M. 66
b.	Agustín Alvarez Villablanca 69
c.	Roberto Munizaga Aguirre: “Filosofía de la Educación Secundaria” 74
d.	Roberto Munizaga Aguirre: “El Estado y la educación” 75
5.2	Los diagnósticos 76
a.	El aporte de Amanda Labarca 76
b.	La educación en la Geografía Económica de la CORFO 77
c.	Un estudio descriptivo de la educación primaria 78
d.	Un estudio sobre el magisterio, de Moisés Mussa 79
e.	Las Memorias de Título o de Grado 80
5.3	La pedagogía experimental: conceptos e instituciones en la educación primaria 82
a.	Miradas históricas a la evolución de la pedagogía experimental en la enseñanza primaria: el análisis de Irma Salas. 82
b.	Miradas históricas a la evolución de la pedagogía experimental en la enseñanza primaria: el enfoque de Salvador Fuentes Vega 83
c.	Miradas históricas a la evolución de la pedagogía experimental en la enseñanza primaria: el aporte de Juan Sandoval Carrasco 85

	VII
d. Normativa sobre investigación educacional en la rama primaria en 1949	87
e. Las Jornadas de Experimentación Pedagógica de educación primaria de 1950	87
f. El desarrollo de los organismos de experimentación en primaria, hacia 1950	97
5.4 La pedagogía experimental: conceptos e instituciones en la educación secundaria	100
a. El Liceo “Manuel de Salas” en el sub-período	101
b. La política ministerial sobre experimentación en la enseñanza secundaria: el Plan de Renovación Gradual	102
c. El desarrollo de los liceos experimentales entre 1939 y 1957	103
d. La concepción de investigación en el Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria (1945 en adelante)	104
e. La concepción de investigación en el Informe sobre Bases de un Mejor Liceo para Chile (1953)	104
5.5 La Superintendencia de Educación Pública y la investigación educacional, desde 1953	106
5.6 La investigación en la Universidad de Chile hacia fines del sub-período	110
6. DISCUSION Y CONCLUSIONES	112
6.1 El objeto de estudio	112
6.2 ¿Para qué la producción de conocimientos? Su funcionalidad	116
6.3 Las condiciones de producción de conocimiento sobre educación escolar	120
6.4 La perspectiva histórica: antes y después	122
6.5 Conclusiones generales	123
BIBLIOGRAFIA	125

PRESENTACIÓN

En la última década se ha enriquecido la historia de la educación en Chile mediante estudios en profundidad que traspasan el simple registro de hechos y personajes. En ese panorama ocupa un lugar importante el esfuerzo del profesor Iván Núñez Prieto a través de sus numerosos escritos de las últimas décadas y su participación en numerosos seminarios y encuentros a nivel nacional e internacional.

Núñez aborda en este libro un tema que no siempre ha sido suficientemente destacado, pero que está presente en la base de todo el desarrollo de la Educación Chilena desde el siglo XIX: la producción de conocimiento sobre educación. El autor la aborda desde el rico período de 1907 a 1929, cuando se prepara y se produce la primera Reforma integral del sistema. Retoma la producción de conocimiento en el interesantísimo período de 1930 a 1938, que se aloja en las instituciones de formación docente y en los establecimientos escolares que surgen como producto de esa inquietud intelectual y de la preocupación por poner a la Educación a tono de los tiempos. Finalmente Núñez caracteriza el período que se prolonga hasta 1957, demostrando la fecundidad del pensamiento de tantos ilustres educadores-investigadores que fructificará en la pedagogía experimental.

El autor no se limita a identificar y glosar autores. Lo más significativo de este trabajo es que se refiere a las condiciones políticas, académicas e institucionales de producción de saberes acerca de la realidad escolar. Al mismo tiempo, discute fundadamente la relación entre investigación y políticas en el campo educativo y demuestra que es una vinculación compleja, de ninguna manera racional.

En su trabajo el profesor Núñez describe diacrónicamente el ensayismo como modo de generación de conocimiento sobre educación y pedagogía, y pone de relieve los primeros adelantados en una producción científica institucionalizada y profesionalizada, que desafortunadamente el sistema político y educacional de la primera mitad del siglo XX no fue capaz de reconocer, apoyar y consolidar.

Desde la óptica de este Centro, los procesos analizados por el profesor Núñez constituyen, en cierto modo, antecedentes históricos que enmarcan el nacimiento de las significativas instituciones de investigación de los años 60, entre las cuales se encuentra el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

X

El organismo a mi cargo ha prestado en estos últimos años decidido apoyo al desarrollo de la historia de la educación chilena, ha editado y difundido diversos trabajos de esta índole y con este estudio persevera en el rescate de la rica tradición pedagógica nacional.

**CARLOS EUGENIO BECA
INFANTE
DIRECTOR**

Santiago, Lo Barnechea, noviembre de 2001.

INTRODUCCION

En el siguiente documento se presenta un estudio acerca de la historia de la producción de conocimiento respecto a la educación escolar en Chile, en los cincuenta años que van desde 1907 a 1957, aproximadamente*.

El tema de la investigación tiene su origen y se justifica según criterios de relevancia social y científica, originalidad, viabilidad e interés personal (Cardoso, 1981).

La cuestión del conocimiento referido a la educación es de plena **relevancia**, dada la importancia central que se le asigna a la educación en la sociedad contemporánea, especialmente en su tránsito desde lo que se denomina el "siglo corto", 1914-1991 (Hobsbawm, 1998), al siglo que le sucede. Se trata del tránsito hacia la era del conocimiento o de la información. En este contexto, que no requiere mayores argumentos ni demostraciones, la producción de saber respecto a la educación es un tema significativo.

En un escenario internacional en que los sistemas educativos se encuentran por todas partes no sólo en procesos expansivos sino también en importantes remodelaciones, la generación de conocimiento científico y tecnológico acerca de la educación ha acompañado esos procesos con su propio y problemático desarrollo. En nuestro país, el tránsito de la fase de preocupación por el acceso y cobertura en la educación, a la fase de énfasis en la calidad, la equidad y la cualidad u orientación del sistema formativo, se ha beneficiado de la acumulación internacional y nacional de conocimiento sobre educación.

Sin embargo y coincidiendo con las inéditas y prioritarias políticas de mejoramiento y reforma de la educación, lo que convencionalmente se ha conocido como investigación educacional parece entrar en crisis. Síntomas de la crisis parecen ser: a) la tendencia a reducir el conocimiento sobre educación a la investigación evaluativa, especialmente a aquella legitimada por el uso de enfoques empírico-cuantitativos; b) el debilitamiento de los que fueron centros de excelencia en la generación de conocimiento en educación en la década pasada, en el contexto de lo que se ha denominado el "modelo consultorial"; c) los problemas que aquejan a la mayoría de las Universidades como "locus" de la producción de conocimiento acerca de educación; d) la ausencia de los recursos internacionales que contribuían a financiar parte importante de la investigación educacional chilena, la insuficiencia de los recursos nacionales que los reemplazan y las nuevas modalidades de distribución y asignación de éstos, con sus inéditos efectos virtuosos y perversos.

Si existe la crisis que aquí se supone (pero que no será objeto sino motivación de la investigación), se justifica un esfuerzo mayor de "meta-investigación" y en particular una mirada histórica, como una contribución a que los productores de conocimiento educacional repiensen en profundidad su campo.

* El presente estudio es la primera parte de la Tesis para optar al Grado de Doctor en Educación emprendida por el autor en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, de Santiago de Chile, con el título "La producción de conocimiento acerca de la educación escolar chilena (1907-1980)".

El tema escogido tiene también **relevancia científica**. Como se esbozará más adelante, diversos estudiosos se han ocupado de dar miradas sincrónicas y genéticas a la producción de conocimiento sobre educación, en escala internacional y latinoamericana. Se han hecho distinciones con buen poder heurístico (Husén, 1989; Schaeffer, 1981 y Vielle, 1981), se han construido modelos explicativos (Gajardo, 1986; García Guadilla, 1987), se han levantado conceptos como "campo emergente" (Mingo, 1985), "campo en construcción" (Galán, 1993) o "disciplina en formación" (Brunner, 1989), y se han señalado etapas o fases históricas (Gajardo, 1986; Schiefelbein, 1990; García Huidobro, 1990; Rivero, 1994; García Guadilla (1987); Hernández y Ruz, 1994).

No obstante su riqueza y significación, no se han aplicado las conceptualizaciones internacionales al estudio de la evolución histórica de la producción chilena de conocimientos acerca de la educación. Irma Salas realizó un pionero estudio descriptivo sobre la investigación pedagógica en Chile de los años 20 a 40 (Irma Salas, 1942). Un trabajo de Schiefelbein (1973), versa sobre la investigación educativa en los años 60. Existen trabajos que se ocupan de la etapa más reciente, la década de los 80, (Barra-Zuman, 1987, y Briones 1990) pero no retroceden a los orígenes del "campo en construcción". Es probable que esta ausencia se deba a la juventud de la disciplina histórica en educación, que ha empezado por ocuparse de la evolución del sistema educacional y cuando se ha preguntado por el conocimiento acerca de la educación, ha empezado por el conocimiento teórico o filosófico provisto por pedagogos, ensayistas o políticos. En este estudio – y en la tesis referida – se incursionará en la no trabajada construcción histórica del conocimiento profesionalizado que pretende constituirse en conocimiento científico sobre la educación escolar chilena. En este sentido, el estudio tiene **originalidad**.

La historiografía que se entrega aquí tiene **viabilidad**, si se la entiende como un avance y no como un esfuerzo que agote el tema¹. Además de los marcos referenciales internacionales, para este trabajo se dispone de suficiente información sobre los productos de conocimiento, es decir, sobre estudios e investigaciones. Una parte de ellos se encuentra disponible pero dispersa en libros y revistas. Se dispone también de información sobre las condiciones que enmarcan la actividad referida y su organización. Naturalmente, a medida que se retrocede en el tiempo, las fuentes son de acceso más difícil, pero a la vez, son objetivamente menos en cantidad. El retroceso en el tiempo ha imposibilitado también el uso de la entrevista a productores o gestores de la producción de conocimiento

Además de la relevancia social y científica y de la factibilidad de este trabajo, hay en él una especial **implicación personal**. La investigación educacional y, dentro de ella, la investigación histórica son los campos en que he desarrollado la mayor parte de mi trayectoria profesional. Mi primera ocupación en el servicio público, como egresado de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía, fue de ayudante en un equipo de investigación de la Superintendencia de Educación Pública, entre los años 1955 y 1957, en un momento y espacio que intentaré historiar. Más tarde, he desempeñado diversos roles, situado en distintas instituciones de producción de conocimiento acerca de la educación chilena, combinados con momentos de ejercicio de la profesión docente en la educación secundaria y superior y con responsabilidades en el campo de la gestión del sistema escolar. Por otra parte, mis mayores esfuerzos directos en la producción de conocimiento sobre educación los he encaminado a la historia de nuestro sistema escolar. Por razones de responsabilidad

1 Sol Serrano, **Universidad y Nación. Chile en el Siglo XX**; Santiago, 1995

profesional y social y por integrar dos áreas de mi interés personal, el tema de la investigación educacional, mirada históricamente, me compromete fuertemente.

Delimitación del tema.

Una primera delimitación del tema reside en enfocar sólo el nivel escolar de la educación chilena, es decir, la educación pre-escolar, la primaria o básica y la educación media. No se considerará, por lo tanto, la educación superior. Esta tiene su propia complejidad y sus investigadores. Uno de los temas privilegiados de la academia universitaria es pensarse a sí misma. En cambio, la educación escolar es un objeto de investigación menos desarrollado, en comparación con la prioridad que se le está asignando a su rol en el proyecto de país.

Una segunda delimitación es más compleja. En el sistema escolar está constantemente produciéndose conocimiento, en dos principales formas o niveles. Por una parte, los profesores y profesoras y los administradores directos de la organización educacional, están generando cotidianamente conocimiento sobre su quehacer pedagógico o administrativo, sobre el funcionamiento de las aulas y escuelas, sobre sus estudiantes y las comunidades. Ellos son portadores de un sentido común o un saber que, por lo general, no se formaliza ni se comunica de acuerdo a las prácticas de la actividad teórica y científica. Por otra parte, existe un conocimiento más intencionado y refinado, generado por personas que en grados diversos tienen distancia respecto a las prácticas educativas y se dedican a producirlo de modo especializado.

La investigación emprendida se refiere a la construcción de conocimiento profesionalizado. Esta división no es tajante. Históricamente ha habido practicantes de la educación escolar que, sin abandonar su desempeño cotidiano, han sido capaces de generar saberes especializados sobre la educación escolar como objeto de estudio. En el último tiempo, se ha desarrollado también la llamada “investigación docente” o “investigación protagónica”, en la que docentes en ejercicio reflexionan grupalmente acerca de sus prácticas, objetivándola y construyendo conocimiento, de acuerdo a metodologías específicas. Con todo, el estudio se centrará en el proceso de constitución de un campo especializado o profesional de generación de conocimiento acerca de la educación escolar. Más adelante se discutirá el estatuto disciplinario y la organización institucional de tal campo.

Una tercera delimitación es de tipo espacial. La educación escolar objeto del conocimiento en construcción será la chilena. Siendo más exacto, el conocimiento generado en Chile sobre la educación escolar en este país. Esto significa la no consideración del importante conocimiento que han aportado extranjeros, desde sus países. Aunque la globalización del conocimiento podría tornar discutible este recorte, el análisis del contexto y de las condiciones de producción de conocimiento en las diversas etapas que se identificarán, se referirá a la producción situada en Chile, ya que interesa enmarcarla en procesos de desarrollo histórico del país y en las estructuras institucionales chilenas.

No obstante, esta “nacionalización” del objeto no significa exclusión de los **influjos** y aportes internacionales a la constitución del campo de producción de conocimiento educacional en Chile. Todo lo contrario: por una parte, se estudiarán los efectos de corrientes teóricas y epistemológicas internacionales en Chile, se compararán las dinámicas de desarrollo del saber educacional en el extranjero y en Chile y se estudiará la significación

de la formación de investigadores en el exterior, la presencia de académicos extranjeros y los influjos a través de la importación de literatura científica y profesional del campo de la educación.

Una última delimitación es de orden temporal. Aunque se levantará la hipótesis de que el inicio de la producción sistemática de conocimiento profesionalizado e institucionalizado acerca de la educación escolar en Chile se remonta al quinquenio 1955-1960, este estudio se inicia en 1907, fecha escogida como un hito por la fundación de la primera entidad destinada intencionadamente a investigar de modo científico según como entonces podía entenderse. En el Laboratorio de Psicología Experimental instalado en esa fecha en el Instituto Pedagógico, se emprendieron estudios y trabajos que aún hoy día ameritarían su consideración como producción científica. Desde antes de esa fecha, se producía conocimiento educacional en Chile, del tipo que se ha denominado "artesanal" (Schiefelbein, 1990). Poco más tarde, el libro de Darío E. Salas, "El problema nacional" (1917), en verdad es un adelantado producto de investigación que podría corresponder a la "fase industrial" de producción de conocimiento abierta, según Schiefelbein, a fines de los años 50. En consecuencia, este estudio intentará rescatar no sólo la "proto-investigación" científica del Laboratorio dirigido por Guillermo Mann, y la obra científica de Darío Salas, sino diversas otras manifestaciones que anticipan la llamada "fase industrial", así como los productos de un artesanado muy calificado que no debe ignorarse ni menospreciarse, todo lo cual se inicia con bastante anterioridad al momento 1955-1960.

El referido momento 1955-1960 justifica el término de una etapa y el comienzo de otra, en la historia de la producción de conocimiento acerca de la educación escolar en Chile. En esos años, por una parte, el Estado chileno, al crear la Superintendencia de Educación Pública, y dentro de ella, una Oficina Técnica de Investigaciones Educativas que le diera sustento empírico a la formulación de políticas y planificación educacionales, abría una fase que diversos analistas han identificado como abierta en los años 60, para el conjunto de América Latina. Al mismo tiempo, en la Universidad de Chile, se fundaba en 1957 el Instituto de Educación, centro especializado en investigación que, junto a otras dinámicas que se producían al alero de su Facultad de Filosofía y Educación, convergían a la inauguración de una fase distinta a la que constituirá este objeto de estudio

Objetivos.

El presente estudio se propone: i) describir sistemáticamente la construcción histórica del campo científico de producción de conocimiento acerca de la educación escolar chilena en el período 1907-1957; y ii) proponer marcos conceptuales para comprender el contexto en que se desarrolla el campo científico en referencia, y la relación entre ese contexto y la correspondiente producción de conocimiento;

Problema.

Partiendo de la noción de "campo científico" propuesta por Araceli Mingo (1985) (inspirándose en diversos trabajos de Pierre Bourdieu), el estudio se preguntará por la medida en que la producción de conocimiento acerca de la educación escolar en Chile, entre 1917 y 1957, se construye como campo científico.

Hipótesis.

Seguendo a Cardoso (1981), se probarán la siguiente **hipótesis de construcción**:

Sobre el carácter del período: la producción de conocimiento acerca de la educación escolar en la etapa podría considerarse como "artesanal" (Schiefelbein, 1990), o "ensayística" porque predomina el trabajo individual, con herramientas intelectuales y técnicas poco desarrolladas, con relativamente baja productividad. No obstante, se observan diversos tipos de producción, algunos de los cuales anticipan la posterior "fase industrial" o de producción sistemática, profesional e institucionalizada.

Etapas: es posible distinguir las siguientes, dentro del período a estudiar: a) 1907-1917; b) 1917-1929; c) 1930-1939; y d) 1939-1957.

Metodología.

Este trabajo tiene el carácter de una exploración y adoptará una metodología de carácter histórico-documental. Como es obvio en estudios históricos que enfocan procesos de mediana duración, se procederá en el orden sucesivo de las etapas que se han identificado en las hipótesis de construcción.

Al ocuparse de cada período, se identificarán primero los productores y los productos de conocimiento correspondientes, y se ubicarán en el tiempo, sea por tipo de producto o por tipo de instituciones de producción, según sea más pertinente; se analizarán y describirán sus contenidos, los enfoques epistemológicos y/o metodologías que explícita o implícitamente se encuentren en ellos, la disciplina a la que contribuye, etc.

1. ANTECEDENTES HISTORICOS

Un supuesto que no se someterá a prueba en este estudio es que la producción profesional e institucionalizada de conocimiento sobre pedagogía y sistema escolar en el siglo XIX en Chile, fue escasa y rudimentaria. Sin embargo y a título introductorio, se dará una mirada basada en fuentes secundarias al tema que sigue.

1.1 ESTADO, UNIVERSIDAD Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN EL SIGLO XIX.

Para dimensionar el rol del Estado en la producción de conocimientos sobre educación entre 1917 y 1955/60, es necesario remontarse a dicho rol en el siglo XIX y particularmente, a cómo se definía la Universidad de Chile en relación con la generación de conocimiento. Sol Serrano describe y discute dicho rol, si bien lo especifica en relación con otros campos disciplinarios y profesionales (leyes, medicina e ingeniería), no estudia la producción relativa a educación y llega sólo hasta 1879, año de promulgación de la Ley de Educación Secundaria y Superior. Las conclusiones de Sol Serrano pueden complementarse con los estudios relativos a la fundación del Instituto Pedagógico, que fue parte de la respuesta estatal al desafío de promover la generación o apropiación de conocimientos requeridos en la educación escolar.

“La Universidad de Chile se fundó en un período de transición del concepto mismo de universidad. Su concepto fundacional era moderno no sólo por constituirse como superintendencia de educación. Sino también porque aspiraba a ser un centro de creación de conocimiento. En cuanto universidad científica, la de Chile inició el lento camino para generar las bases institucionales que hicieran posible la investigación, es decir, crear una tradición científica local en el contexto de la mundialización de la ciencia europea. Para ello debía enfrentar obstáculos que superaban con creces el ámbito específico de su competencia. En un país periférico de los centros de elaboración de conocimiento, la formación de una institucionalidad científica no era fruto de lento proceso de maduración intelectual, social y económica sino un proyecto que nacía de un sector de la clase dirigente expresada en el Estado.”

“El objetivo de este capítulo es describir cómo la universidad académica concebida por Bello se transforma en la universidad docente concebida por Domeyko y por qué, a nuestro juicio, ésta representó el mayor nivel de especialización posible de las funciones intelectuales en la realidad chilena del siglo XIX.”²

Las concepciones “académica” de Bello y “docente” o “profesionalizante” de Domeyko, no eran contradictorias. Eran distintos modos de entender el rol “científico” de la Universidad.

² Sol Serrano, op. cit.; p.104

“Bello y Domeyko compartían el objetivo de una universidad científica; divergían, sin embargo, en el tipo social sobre el cual ella descansaba. Bello, a nuestro juicio, temía una universidad docente por las reminiscencias del pasado (colonial) y porque probablemente veía en el ‘hombre público’ una mejor vía para la valoración social de la vida intelectual y su fomento. Domeyko, por su parte, aspiraba a la formación del académico profesional, inexistente en Chile. Sin embargo, ambas visiones no fueron contradictorias. La Universidad de Chile, comenzó una lenta labor para organizar institucionalmente la vida intelectual y ese sistema fue sustentado progresivamente en la figura del profesor. De hecho, la labor científica realizada en la Universidad de Chile fue, en buena medida obra del Consejo Universitario y de los profesores, más que de las facultades como tales.” (p.107) “... las facultades eran unidades organizativas relativamente débiles como para ser soportes de la investigación científica.”³

“La debilidad relativa de las facultades como cuerpos académicos no significa que sus miembros individualmente y el CU en forma colegiada no realizaran una significativa labor en formar una nueva base de conocimiento, labor que estuvo principalmente ligada al sistema educativo. Sin pretender ser exhaustivos, mencionaremos las áreas más importantes.”:

- “textos de estudio (universitarios) escritos o traducidos en el país;

- “contratación de profesores extranjeros, adquisición de instrumentos y la creación de redes bibliográficas” ... (“los extranjeros como mediadores entre la alta producción científica de los países del centro y su aplicación en una región periférica”) (“...La presencia de los científicos extranjeros fue la versión decimonónica, en Chile y América Latina, de las expediciones científicas del dieciocho, pero con la diferencia fundamental y signo de los tiempos, de que la iniciativa nacía esta vez de los propios Estados nacionales y que su objetivo no era la observación científica producida para los países del centro sino la aplicación de las ciencias al mundo productivo local y su implantación en el sistema educativo. (Nota de pie de página: Frank Safford ha señalado que la introducción de las ciencias exactas en los países de la periferia en el siglo XIX, se debió a la iniciativa de los gobiernos locales que contrataron científicos europeos y trajeron laboratorios con financiamiento local. Ello es igualmente válido para el caso de Chile, “Acercas de la incorporación de las ciencias naturales en la periferia. El caso de Colombia en el siglo XIX”, Quipu. Revista Latinoamericana de Historia de las Ciencias y la Tecnología, Vol. 2, 3, sept-dic. De 1985).);

- adquisición de libros y revistas extranjeras por medio de compras y canjes;...”⁴

“A ella (a la Universidad como cuerpo colegiado) le correspondían directamente sólo dos instancias de esta naturaleza: las memorias históricas y las premiadas anualmente” (pero respecto a las primeras, aunque muy importante en la formación de nuestra historiografía, la Universidad financiaba sólo su publicación; además, contaban con el prestigio del respaldo de la Universidad y el gobierno; respecto a las memorias premiadas por las facultades, no se convirtieron en un soporte permanente de la investigación) (a lo anterior hay que agregar la

³ Sol Serrano, op. cit.; p.111

⁴ Sol Serrano, op. cit.; pp.111-117

creación y mantenimiento permanente de los “Anales de la Universidad de Chile”, que reunía toda la información disponible en el país sobre materias educacionales y científicas, que circuló profusamente dentro y fuera del país, constituyéndose en un instrumento de la uniformidad del sistema educacional y de la circulación de la creación intelectual nacional) (en todo caso, ” los miembros de la Universidad realizaron una cantidad importante de la producción intelectual del período, pero no fue la Universidad como tal (sus Facultades) la que produjo esa investigación”)⁵

La precariedad de la labor académica de la Universidad quedaba demostrada en el financiamiento estatal;

“El financiamiento estatal es un claro indicador de las débiles bases sobre las que se sostenía la Universidad como academia pues, como tal, no tenía presupuesto asignado por ley. ... la función académica de la Universidad recibió un débil apoyo legislativo. El Congreso estaba dispuesto a financiar la educación más que las ciencias. Salvo contadas excepciones, los académicos que eran parlamentarios tampoco la defendieron porque no veían gran utilidad en la organización de las facultades.”⁶

Más adelante, Sol Serrano demuestra que en la producción intelectual de los académicos, era mucho más alta la de los académicos que a la vez eran profesores de la Universidad, que de las personas que eran sólo académicos. Concluye en que

“... los profesores, junto a los miembros del Consejo Universitario, fueron quienes fundamentalmente iniciaron el proceso de creación de una institucionalidad científica” y que “...la docencia fue el núcleo inicial de dicha institucionalidad y que el profesor era el tipo social más especializado en la estructura del sistema intelectual del siglo XIX. Por ello, la Universidad debía ser docente.”⁷

Del trabajo de Sol Serrano se puede desprender que el Estado tuvo un rol significativo en el desarrollo científico en Chile, en el siglo XIX. No invirtió directamente a través de la estructura académica de la Universidad, sino mediante otras políticas o iniciativas, tales como: el fomento de la producción de textos de estudio (de nivel universitario), la contratación de profesores y científicos extranjeros) y la adquisición de instrumentos y la creación de redes de circulación bibliográfica, junto a la adquisición de libros y revistas extranjeras. Por otra parte, estimuló la profesionalización de los docentes universitarios, siendo éstos el tipo social más especializado y más productivo del sistema intelectual chileno del siglo. Adicionalmente, los “Anales de la Universidad de Chile” fueron el vehículo privilegiado de sistematización y circulación del conocimiento generado en el país.

Conclusiones preliminares:

1. De acuerdo con Sol Serrano, en un país periférico como Chile, la formación de una institucionalidad científica no podía ser fruto de un lento proceso de maduración intelectual, social y económico (en la sociedad civil, diríase hoy día), sino un proyecto que nació de la voluntad de un sector de la clase dirigente expresado en el Estado.

⁵ Sol Serrano, op. cit.; pp.117-119

⁶ Sol Serrano, op. cit.; pp.121-122

⁷ Sol Serrano, op. cit.; p.124

2. El Estado tenía, en el siglo XIX, dos caminos: uno, delegar este proyecto en la Universidad que había creado en 1842, o asumirlo directamente a través de otras instituciones. En los hechos, utilizó mecanismos propios de acción para promover la creación de una base científica.
3. La Universidad de Chile, en su pretensión de constituirse en Universidad científica, de acuerdo al enfoque de Humboldt, se debatió entre emplear una organización académica (las facultades) o una organización docente (las cátedras y los profesores). La primera resultó débil para construir una infraestructura científica y para producir conocimiento. Hasta 1879, al menos, la segunda demostró ser más eficaz para el mismo propósito, en las áreas disciplinarias originales de la Universidad.

Todo lo anterior es relativo a derecho, medicina, ingeniería, teología y humanidades; también es relativo al período 1842-1879. ¿En qué medida el panorama presentado persiste hasta fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, y en qué grado puede extenderse a educación escolar y pedagogía?:

Nuestra hipótesis “factográfica” inicial es que la inspiración positivista del Estado Docente de fines del siglo XIX, unida a la presencia alemana, contribuyeron a la formulación de un discurso estatal de recurso a la ciencia, como base de la pedagogía. Agréguese a lo anterior, los comienzos de la influencia norteamericana, expresada en la Asociación de Educación Nacional, Darío Salas y los otros viajeros de comienzos del siglo XX, que importaron desde EE.UU. un cientificismo-empirista.

Sin embargo, el discurso de valorización de la ciencia positiva, no se tradujo en un temprano y eficaz desarrollo de la investigación educacional, que quedaría postergado hasta la segunda mitad del siglo XX. Esta debilidad puede deberse a:

- i) La definición profesionalizante de la Universidad de Chile, que debió ser la gran productora de conocimiento sobre educación;
- ii) El “cortoplacismo” del Estado oligárquico, que fue un Estado de administración de crisis, incapaz de invertir en política de largo plazo, como habría sido una política de reforma educacional cualitativa, basada en investigación;
- iii) La opción por “importar” conocimiento en vez de “producir” conocimiento en el país, que pasó del “embrujo alemán”, a la hegemonía cultural norteamericana; y
- iv) La tradición liberal de “ensayismo” o reflexión ideológica sin suficiente fundamento empírico. (ejemplos: las ponencias a los Congresos de 1889 y 1902, la crítica de Alejandro Venegas, el tipo de propuesta de los polemistas de 1912 (Encina, Molina y en menor escala, Galdámes)

Probablemente por estas razones, antes de Guillermo Mann y de Darío E. Salas, no hay nada que pudiera llamarse investigación científica sobre educación, y lo que ellos inician es precario y limitado.

1.2 LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN LA UNIVERSIDAD DE CHILE, A COMIENZOS DEL SIGLO XX

Decía el Rector Valentín Letelier, en 1906:

“En todas las grandes Universidades, la instrucción que dan sus catedráticos es de carácter general, destinada como está a desarrollar las ciencias antes que a formar profesionales. Desgraciadamente la Universidad de Chile no sigue este camino. A causa del poco amor al estudio, de la poca afición a las investigaciones científicas, en una palabra, de la poca cultura, nunca han prosperado aquellos cursos que se han abierto sin fines profesionales...”

“El infrascrito es de parecer que se debe gastar todo el empeño posible para fomentar las investigaciones científica desinteresadas, y para instituir en nuestra Universidad la enseñanza superior sin fines profesionales, pero a la vez está cierto que no se podrá realizar estos propósitos mientras no cuente nuestro Instituto (Pedagógico) con fondos propios que le permitan desarrollar su vida sin sujeción a la estrechez de los Presupuestos.”⁸

Según lo anterior, en la etapa de fines de siglo XIX y comienzos del XX, los catedráticos universitarios en general ya no estaban cumpliendo un papel de productores de conocimiento científico y la Universidad en su conjunto enfatizaba la formación de profesionales por sobre la investigación científica.

La disciplina pedagógica en la Universidad.

Lo que afirmaba el Rector Letelier para la Universidad en su conjunto, se aplicaba también a su Instituto Pedagógico que, como lo reconoce la misma autoridad, no realizaba los propósitos de investigación científica desinteresada por carencia de fondos propios. ¿Cómo venía cubriendo la Universidad de Chile el campo disciplinario y profesional de la educación escolar?

En 1889, por iniciativa del gobierno de Balmaceda, se había fundado el Instituto Pedagógico, como una institución docente destinada a formar profesores para la educación secundaria⁹. Años más tarde, se le incorporaría a la Universidad de Chile.

Entre los alemanes fundadores del Pedagógico, el Dr. Jorge Enrique Schneider ocupa la cátedra de Pedagogía. Era maestro de origen, pero siguió estudios superiores de Pedagogía en Leipzig y en Jena. Al venirse a Chile, no obstante, su fuerte era la psicología experimental. Valentín Letelier, lo consideraba uno de los ilustres fundadores de esta disciplina, basándose en los testimonios de los más insignes psicólogos de Europa y Norteamérica (Dr. Jonas de, la U. de Harvard, Sully de la U. de Londres, W. Wundt, de la U. de Leipzig, Ribot, del Colegio de Francia). Es más: los trabajos de Schneider se

⁸ “Memorias Universitarias. Memorias correspondientes el año 1906”, Santiago, Imprenta Cervantes, 1908; pp. 50-51, en Guillermo Feliú Cruz, “El Instituto Pedagógico bajo la Dirección de Domingo Amunátegui Solar”, en **Instituto Pedagógico 1889-1964, LXXV aniversario de su fundación**, Santiago, 1964; pp 81-107

⁹ Sobre la historia temprana del Instituto Pedagógico ver **Instituto Pedagógico...**, op. cit.; y Gonzalo Vial, **Historia de Chile (1891-1973)**, Vol I, Tomo I, Santiago, 1981; cap. “El final de una cruzada”;

enfocaban a comparaciones entre la psicología animal y la humana, el hipnotismo y otras materias poco cercanas a pedagogía.¹⁰

Según Gonzalo Vial, Jorge Schneider, si bien tenía una vasta experiencia como maestro, era el único de los alemanes fundadores del Pedagógico que no tenía el doctorado ni poseía la *facultas docendi* (la autorización para dictar cátedra en las Universidades alemanas). Sus competencias como productor de conocimiento se encuadraban más en otras disciplinas que en Pedagogía.¹¹

Lo más probable es que en pedagogía, Jorge Schneider haya sido herbartiano y haya compartido la disyunción que Herbart hace entre la pedagogía como arte y como ciencia, que haya enseñado el arte de la pedagogía y que como científico se haya ocupado de la psicología, disciplina auxiliar o fundamental de la pedagogía, pero no haya constituido a ésta como ciencia, ni menos como ciencia experimental. Esta sería una empresa que se iniciaría más tarde y paradójicamente, con la creación del gabinete de psicología experimental.

En otras palabras, inicialmente la pedagogía en el Instituto aparentemente careció de un status científico. Era más bien la codificación de una práctica profesional. La incorporación de la investigación provendría desde la psicología, entonces en tren de desarrollarse como ciencia.

¹⁰ Valentín Letelier “Los profesores alemanes”, en “La lucha por la Cultura”, Santiago, 1895, citado en **Instituto Pedagógico...**, op. cit.; pp 145-146

¹¹ Gonzalo Vial, op. cit.; p.161

2. LOS FUNDADORES (1907-1917)

Según Araceli Mingo¹² una disciplina científica no nace por decreto ni como fruto de un plan racional que se va cumpliendo paso a paso. Es una construcción histórica en que la disciplina va perfilándose a la vez en competencia con otras disciplinas más constituidas y aprovechando los aportes de las antecedentes. Todo ello, si en “la exterioridad del campo” hay demanda o necesidad que justifique social e intelectualmente su desarrollo. Algo de esto se trasunta en la siguiente fundamentación de una decisión política del Rector Valentín Letelier, que establece lo que podría denominarse la primera institución dedicada específicamente a generar conocimiento científico sobre o para la educación escolar.

*“En el mismo año de 1907, informaba el Rector Letelier, se adquirió en Europa un gabinete de psicología experimental que ya ha llegado y se ha empezado a instalar en los primeros meses de 1908, para lo cual se ha tomado en arrendamiento una casa cercana al Instituto. De la institución de este estudio con carácter experimental, se esperan grandes beneficios, no sólo porque se va a iniciar un orden de investigaciones no hechas en Chile, sino también porque ellas van a dar base científica a la enseñanza de la pedagogía. No es exagerar el decir que la instalación del gabinete de psicología experimental para estudiar los fenómenos de la atención, de la fatiga, de la memoria, de la percepción, etc., es uno de los grandes adelantos que la enseñanza nacional ha realizado en los últimos años.”*¹³

Obsérvese que el Rector Letelier estimaba que mediante la psicología experimental se daba base científica a la pedagogía, lo cual era una implícita postura epistemológica: por una parte, la metodología “experimental” daba patente de ciencia y, por otra parte, la pedagogía no se desarrollaba autónomamente como ciencia, sino a partir de lo que le prestase la psicología, en su calidad de ciencia auxiliar o fundamental de la disciplina pedagógica. Esta toma de posición se complementaba en la práctica con el hecho que el Laboratorio no se instalaba en la Escuela de Medicina o en alguna otra entidad universitaria, sino precisamente en el Instituto Pedagógico de su Universidad. Esta posición del rector Letelier ¿era original o era prestada de referentes alemanes, entre los cuales particularmente estaba Guillermo Mann?

2.1 GUILLERMO MANN Y EL LABORATORIO DE PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL.

A comienzos del siglo había llegado a la Universidad de Chile y a su Instituto Pedagógico, el catedrático alemán Dr. Guillermo Mann, quien reemplazaría y superaría al profesor Schneider en la constitución de la pedagogía como disciplina con base científica.

¹² Araceli Mingo, “Aproximación al análisis de la investigación educativa en México”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol XV, Nº 4, 1985; pp. 53-68. Deurás del análisis de Mingo, está la concepción de “campo científico” de Pierre Bourdieu, en *Intelectuales, política y poder*, Buenos Aires; s.f. (traducción de “Le champ scientifique”, en *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2-3, junio de 1976).

¹³ “Memorias Universitarias. Memorias correspondientes el año 1907”, Santiago, 1908; pp. 96-98, en Guillermo Feliú Cruz, op. cit. p.101

En 1905, el Dr. Mann dictó un curso de introducción a la pedagogía experimental, en las actividades de extensión de verano de la Universidad de Chile, cuyo contenido publicó como libro al año siguiente¹⁴. En esta obra, Mann hacía un recuento del estado de desarrollo de la pedagogía experimental, estrechamente fundado en el avance de la psicología también como ciencia experimental y sugería un camino para desarrollarla en Chile. Después de citar a W. Wundt, el Dr. Mann resumía su visión: *“estas palabras ... ponen a la psicología en directa analogía con las ciencias naturales i exigen como condición vital que haga suyos los métodos de ellas ... Ahora, sin un sólido fundamento psicológico no existirá una pedagogía experimental, la que según el concepto moderno de la ciencia, también es la única pedagogía científica.”*¹⁵

En otras palabras – y siguiendo a E. Meumann y W. Lay, a quienes citaba – Mann entendía a la pedagogía como una disciplina científica, en la medida que, como la psicología, adoptase los métodos propios de las ciencias naturales. Por otra parte, fundamentaba la dimensión científica de la pedagogía en el avance de la psicología. En particular, la experimentación era el modo de ser científico de la psicología y la pedagogía, a juicio de Mann y de sus referentes alemanes de la época. En consecuencia, *“el primer paso de la instalación de la experimentación pedagógica en Chile, deberá ser la organización de una enseñanza psicológica basada en el experimento”*¹⁶. Al efecto, Guillermo Mann proponía que para desarrollar la experimentación pedagógica en Chile, se fundara un laboratorio de psicología experimental, con dos funciones, investigación e instrucción, para la formación de los futuros profesores.

Quizás si bajo el doble influjo de lo que se ha dado en llamar “el embrujo alemán” que vivía Chile, al cual era particularmente sensible el Rector Valentín Letelier, y del creciente prestigio y legitimidad de las ciencias naturales, la Universidad reaccionó, positivamente.

Años más tarde, un grupo de discípulos del Dr. Guillermo Mann reconstruyó la historia de los primeros años del Laboratorio y, en especial, la obra de su primer Director.¹⁷

*“Hasta la fecha en que el doctor Guillermo Mann se incorporó a la docencia chilena, nuestro país había quedado enteramente ajeno a la participación en los estudios experimentales de orden psicológico y pedagógico. En estas circunstancias, un profesor de psicología y pedagogía traído de Europa con el encargo de enseñar a la juventud chilena los adelantos conseguidos en su especialidad por su país natal, debía sentirse con el deber de iniciar a sus discípulos a abordar con los métodos de la investigación exacta los fenómenos mentales, en cuanto ellos, por su modo de ser, son accesibles a esos métodos. Así entendió el profesor Mann su cometido en la cátedra de Psicología del Instituto Pedagógico ... Trabajó pues, por la aplicación del experimento y –donde fuera posible – de la medida al estudio de los hechos científicos.”*¹⁸

¹⁴ Wilhelm Mann, **Lecciones de introducción a la pedagogía experimental, profesadas en los cursos pedagógicos de verano de la Universidad de Chile**, Santiago, 1906

¹⁵ Wilhelm Mann, op. cit.; pp.119

¹⁶ Wilhelm Mann, op. cit., p. 120

¹⁷ Hayra Guerrero y otros, “Una fase importante de la enseñanza de la filosofía, de la psicología y de la pedagogía en la Universidad de Chile”, **Anales de la Universidad de Chile**, N° 45-46, 1943; pp.206-237

¹⁸ Hayra Guerrero, op. cit.; p. 219.

Si bien el Dr. Mann, en cuanto psicólogo, se ponía en la corriente principal que quería utilizar los métodos de las ciencias exactas al abordaje de los fenómenos psíquicos, limitó claramente el campo que consideraba apto para la aplicación del experimento. Según sus discípulos, Mann sostenía que las manifestaciones brillantes del espíritu, productos de una cooperación de variadas funciones o de un esfuerzo del conjunto de energías que constituyen el íntimo ser de la personalidad, debían ser captados por “la comprensión intuitiva”, rechazando una interpretación atomística de la vida del espíritu¹⁹.

Más allá de su concepto de psicología, Hayra Guerrero y colaboradores, se refirieron en particular a la iniciativa de crear el Laboratorio.

“La necesidad de anexar al Instituto Pedagógico un establecimiento de esta clase fue proclamada por el profesor Mann desde el principio de sus actividades entre nosotros. Las ‘Lecciones de Introducción a la Pedagogía Experimental’²⁰ desarrolladas por él ... produjeron una atmósfera favorable para la implantación de esta modalidad de estudios. El profesor Mann fue encargado de adquirir el instrumental correspondiente en los más famosos laboratorios psicológicos y pedagógicos del extranjero. Es así que en 1908 pudo abrir sus puertas el Laboratorio chileno de Psicología Experimental, el que a lo largo fue dotado también de varios anexos destinados a la experimentación, fundándose, como uno de ellos, la primera Escuela Auxiliar chilena de niños débiles mentales.”²¹

El Laboratorio cumpliría dos funciones:

“Primera, la de familiarizar a los aspirantes al profesorado secundario con los métodos de la investigación exacta de la personalidad psico-física de los alumnos y de los demás factores de la labor docente; segunda, la de efectuar estudios originales.”²²

En otros términos, antes que nada, el Laboratorio fue una organización institucional inserta en el campo de la educación, sea porque se encuadró en la entidad universitaria que miraba hacia este campo, sea porque se dio a la tarea de contribuir a la formación de profesores de enseñanza secundaria, habilitándolos con una metodología científica para nutrir sus futuras prácticas docentes. Obviamente, el Laboratorio fue también una organización institucional para generar conocimiento original en el campo de la psicología y también en el de la pedagogía.²³

Según sus discípulos, una de las tesis inspiradoras de la pedagogía sostenidas por el Dr. Mann, era:

“...librar toda la función escolar de un empirismo rudimentario y sentarla -eso sí que sin menoscabo de sus elementos imponderables- sobre bases elaboradas con método rigurosamente científico. Naturalmente, la condición previa para encarrilar la educación pública sobre tales rieles, era hacer adquirir a los

¹⁹ Wilhelm Mann, op. cit.;

²¹ Hayra Guerrero, op. cit.; p. 221

²² Hayra Guerrero, op. cit.; p. 221

²³ Wilhelm Mann, **Gabinete escolar de pedagogía experimental**, Santiago, 1912

profesores el dominio de aquél método, o sea, iniciarlos en la técnica de la pedagogía experimental."²⁴

En el artículo de Hayra Guerrero, se reprodujeron en detalle los tópicos de investigación que desarrollaba el Laboratorio en 1911. Había "inventarios de conocimientos", estudios sobre grados sucesivos del desarrollo de la reproducción gráfica, de la capacidad de aprehensión, de la memoria inmediata y la memoria duradera, la asociación, intereses, y medidas antropométricos de muestras de alumnos de diversas edades y de diferentes establecimientos. Además de estudios sobre los educandos, el Laboratorio investigaba también los "factores educadores", que se orientaban en las siguientes direcciones principales:

"1° Mediante cuestionarios dirigidos a los profesores de los colegios en que se hicieron nuestros experimentos, se ha tratado de establecer cómo influye en los resultados la personalidad del profesor. 2° Para conocer las condiciones higiénicas del banco escolar, se ha determinado, según el método gráfico, la influencia de ese útil en la respiración y en el pulso del niño. 3° Hemos estudiado la eficacia comparativa de diversos métodos de enseñanza, tratando las mismas materias con alumnos igualmente capaces, según el método expositivo y, por otra, según el método de elaboración independiente de los alumnos."²⁵

Según Hayra Guerrero, se acumularon abundantes investigaciones que, continuadas normalmente algún tiempo más, "debieran haber dado por fruto todo un sistema de datos originalmente chilenos y, por consiguiente, aptos para servir de base a una educación típicamente nacional. Ante esta perspectiva es de lamentar que estos estudios no se hubieran seguido después que el doctor Mann se retiró de la docencia chilena para volver a su patria."²⁶

Enseguida, la fuente en referencia da cuenta de otras dos investigaciones experimentales del Laboratorio que sí alcanzaron a dejar resultados definitivamente formulados. La primera "quiso poner en claro ciertos rasgos típicos de la mentalidad chilena" y más específicamente, la existencia de diferencias psicológicas entre niños de origen chileno y niños de otras procedencias étnicas. Para ello, se sometieron a una batería de pruebas alumnos de Internado Nacional, del Liceo de Aplicación y del Colegio Alemán de Santiago, comparando grupos homogéneos en edad, sexo, condición social y capacidad intelectual, aunque diferentes en "sus antecedentes hereditarios". Hayra Guerrero resume la metodología y los resultados, basándose en un libro del Dr. Mann titulado "Volk und Kultur Latinoamerikas", publicado en Hamburgo, en 1927. "En cuanto la naturaleza de las pruebas lo permitía, afirmaba Hayra Guerrero, los resultados obtenidos fueron calculados en forma rigurosamente matemática y, sobre esta base, reducidos a cuadros y curvas, respectivamente."²⁷

Más adelante, se refiere Hayra Guerrero a la segunda serie de investigaciones, que "versaron sobre el valor que para el aprendizaje tienen las formas productiva y reproductiva del trabajo, cuestión de palpitante interés para el movimiento pedagógico que

²⁴ Hayra Guerrero, op. cit.; p.222

²⁵ Hayra Guerrero, op. cit.; p.224

²⁶ Hayra Guerrero, op. cit.; pp.224-225

²⁷ Hayra Guerrero, op. cit.; pp.225-227

va encaminado a convertir la enseñanza en actividad propia de los alumnos.”²⁸ Su referencia para describir tan significativos estudios es una publicación del Dr. Mann, titulada “Ueber die Gedächtniswirkung der produktiven Arbeiterweise”, publicada esta vez en Valparaíso, en 1918.

Mann discutió una afirmación de la entonces famosa obra de W. Chandler Bagley, “el proceso educativo”, según la cual el efecto dejado en la memoria por el trabajo productivo sería seis veces mayor que el del trabajo receptivo. Entre 1914 y 1918, el Laboratorio emprendió experimentos individuales y grupales, que llegaron a cubrir más de 400 alumnos de ambos sexos, diversas edades y distintos establecimientos. Llegó a concluir en que en ningún caso se alcanzaron los resultados cuantitativos de Bagley y que sólo en contados casos el efecto de memorización del trabajo productivo alcanzó el doble del que se obtuvo por el trabajo receptivo. *Eso sí que efectivamente en la mayoría de los alumnos, la primera de las dos formas de trabajo resultó más favorable que la segunda para la reproducción de las materias. Pero ...se evidenció que también hay un conjunto no despreciable de individuos para los que ambas formas de actividades se equivalen en cuanto al efecto que dejan en la memoria. Su número representaba entre 20% y 30% del total de las personas observadas*”²⁹ Además, se descubrió que un número cercano a 15% retenía mejor las materias que estudiaba de manera receptiva. Se estableció también que en la retención a más largo plazo declinaba la bondad de la metodología activa y aumentaba la de la metodología receptiva.

Después de comentar la importancia de las investigaciones referidas, Hayra Guerrero lamentaba que *“de ellas se hayan publicado sólo los dos resúmenes redactados en alemán cuyos títulos hemos citado anteriormente y las siguientes publicaciones salidas de la pluma del Dr. Mann: “Memoria sobre la instalación del Laboratorio de Psicología Experimental”, Santiago, 1908; breves noticias en el folleto “Forschung und Unterricht in die Jugendkunde”, Leipzig, 1912; y finalmente una reseña de los trabajos del Laboratorio insertada en los Archivos de Pedagogía de la Plata, 1911.”*³⁰ Agregaba Hayra Guerrero que *“...es sensible que, como siempre, por nuestra estrechez económica las investigaciones no hayan tenido una mayor publicidad dentro del país para haberlas así divulgado e interesado en ellas a más vastos círculos educacionales.”* Terminaba esta parte de su trabajo, destacando la iniciativa del Dr. Mann *“hace de esto 35 años, en una época en que el medio era, si no hostil por lo menos indiferente a esta clase de disciplinas.”*³¹

Por su parte, Maximiliano Salas Marchán, destacado pedagogo chileno de comienzos del siglo XX, relató en los siguientes términos la etapa fundacional de la producción institucionalizada de conocimiento científico aplicado a educación:

“ Durante algunos años, desde 1908 hasta 1917, funcionó, en el Instituto Pedagógico, un Laboratorio de Psicología Experimental, bajo la dirección del Dr. Guillermo Mann. Por un motivo u otro se eliminó su sostenimiento en la ley de presupuestos, y su material, reunido con empeño por el Dr. Mann y guardado ahora como curiosidad histórica, a nadie aprovecha. Entretanto, el estudio de la

²⁸ Hayra Guerrero, op. cit.; pp.228

²⁹ Hayra Guerrero, op. cit.; pp.229

³⁰ Por otra parte, Guillermo Mann fue prolífico en obras sobre educación, publicadas en Chile. De entre ellas, la más pertinente a la producción de conocimiento fue “La pedagogía experimental”, de acuerdo a un listado provisto por Emma Salas, en **Memorias del Escritorio Segundo**, Santiago, 1994.

³¹ Hayra Guerrero, op. cit.; pp.231

Psicología Experimental, que determina el progreso de los métodos de aprendizaje, al establecer las características mentales de los niños, ocupa puesto de honor en todas las Escuelas de Educación de las Universidades europeas y norteamericanas.”

“Entre los muchos problemas que comprende la Psicología Experimental, no quiero llamar la atención sino a uno de ellos para hacer ver que su presencia es indispensable en el plan de estudios: el tratamiento de las diferencias individuales. Una de las preocupaciones de los educadores contemporáneos es la de dar a cada alumno la educación correspondiente a su capacidad, a sus habilidades individuales...”

Inútil es insistir en la importancia que estas fuerzas mentales de primer orden tienen para una democracia, cuyos destinos deben entregarse a los hombres de mayor valer.”

“Estas investigaciones psicológicas deben ser una de las muchas tareas del Laboratorio de Psicología Experimental; y ellas solas justificarían su restablecimiento, si no hubiera otras, además, de gran significado para el desarrollo de la educación.”

“Es una feliz coincidencia el próximo arribo a nuestro país de nuestro compatriota D. Luis Tirapégui, que llegará de los Estados Unidos, después de haber obtenido su título de Doctor en Filosofía en el Teacher’s College de la renombrada Universidad de Columbia (Nueva York): el señor Tirapégui dirigiría el Laboratorio de Psicología Experimental con el acierto que permiten augurar sus estudios, entusiasmo y competencia (1) Nota de pie de página: “Desde principio de 1923, funciona el gabinete de Psicología Experimental dirigido por D. Luis Tirapégui.”
32

Salas Marchán reafirmaba, refinaba y actualizaba la postura epistemológica de Valentín Letelier y de Mann. Además, dejaba ver las distancias entre el discurso oficial sobre ciencia y pedagogía y su expresión práctica en las condiciones de producción de conocimiento sobre educación. El Laboratorio de Psicología Experimental fue creado, suprimido por economía y vuelto a crear, siempre en el mismo Instituto Pedagógico.

2.2 DARÍO E. SALAS Y LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Puede calificarse el libro de Darío E. Salas “El Problema Nacional. Bases para la reconstrucción de nuestro sistema escolar primario”³³, publicado en 1917, como una obra fundante de la investigación educacional en Chile. El mismo autor la caracteriza como un

³² Maximiliano Salas Marchán, **Tendencias actuales de la educación norte-americana**, Santiago, 1923; pp. 503-504.

³³ Darío E. Salas, **El problema nacional. Bases para la reconstrucción de nuestro sistema escolar primario**, Santiago, 1917; hay una segunda edición de 1957, que es la utilizada en las referencias que siguen.

*survey*³⁴. El uso de este concepto es expresivo de la conexión de Darío Salas con la moderna producción de conocimiento acerca de la educación.

Darío E. Salas vivió y escribió durante la “fase artesanal”, o pre-científica y pre-profesional de la investigación educacional.³⁵ Características de esta fase serían: en lo propiamente intelectual, el foco en la dimensión pedagógica de la educación, el uso de metodologías especulativas y el ensayo reflexivo o de opinión, con escaso recurso a la información empírica y cuantitativa y débil conexión con las grandes corrientes internacionales de generación de saber; en lo organizativo, se trataba de una producción individual y en condiciones de aislamiento social o intelectual.

Darío E. Salas fue una de las excepciones que confirmaba la generalización de Schiefelbein respecto a la fase artesanal. Es cierto que produjo su obra desde su escritorio personal³⁶. En 1917, Salas no era todavía autoridad del servicio educacional y, probablemente no contó con el apoyo que podía significarle su inserción en una oficina ministerial. Como muchos otros “artesanos” (que más adelante identificaremos mejor como “ensayistas”), Salas era profesor de Pedagogía en la Universidad de Chile, entidad en la cual no había una organización institucional dedicada específicamente a la producción de conocimiento (el Laboratorio de Psicología Experimental estaba cerrado y, además, no era el marco apropiado para estudios socio-educacionales como los de Salas). El Estado y la Universidad apoyaban a Salas en cuanto docente pero no en cuanto investigador. Sin embargo, su obra de 1917 no desmerecía frente a los productos posteriores de la investigación profesionalizada e institucionalizada.

En efecto, más allá de la auto-definición de su obra como un *survey*, el libro de Darío Salas fue intelectualmente anticipatorio de enfoques o modos de producir conocimiento educacional que serían propios de la denominada fase “industrial” de los años 50 o 60 en adelante.

En efecto, “El Problema Nacional” de Darío Salas es una investigación en el sentido epistemológico y metodológico de hoy. Usó en su bibliografía 17 títulos, la mayor parte de obras internacionales significativas. Este número aumenta si se considera que uno de esos títulos (*Reports* del Comisionado de Educación de los Estados Unidos, 1910-1915) puede esconder varios textos distintos. Además, en su bibliografía incluía genéricamente, los numerosos Anuarios de Instrucción, Demografía y Hacienda, de la Oficina de Estadísticas del Gobierno de Chile, las Leyes de Presupuesto y Memorias ministeriales de Instrucción Pública, desde 1865 a 1915, y “toda la legislación escolar vigente en nuestro país”.

A lo largo de la obra abundaban los datos empíricos, las cifras y los cuadros estadísticos, además de numerosas citas textuales de legislación, discursos, informes, estudios, etc.

“El Problema Nacional” no fue sólo de una presentación organizada de información empírica. Aunque parezca redundante, “El Problema Nacional” abordó una cuestión nacional candente. En este sentido fue una obra política. Pero abordó también un problema de conocimiento. Se

³⁴ Dice Salas en su obra, a propósito de la necesidad de juzgar un sistema de educación por el grado en que llena la función a la que el destina, que “En Estados Unidos se recurre en estos casos ... a las investigaciones conocidas con el nombre de “*survey*”. Después de aludir a varios estudios de este tipo y lamentando que en Chile el Gobierno no haga “un balance así, completo y exacto, de nuestra enseñanza elemental”, Salas anuncia que en este libro lo hará “siquiera en forma aproximada”. Salas, op. cit.; pp.35-36

³⁵ Schiefelbein, Ernesto, “La investigación educativa en América Latina: de la fase artesanal a la fase industrial”, *Perspectivas*, vol. XX, N°1, 1990; pp.-61-67

³⁶ Emma Salas, op. cit..

preguntaba Darío Salas al iniciar su estudio: “¿Cumple nuestra escuela primaria su función? ¿Llena debidamente las necesidades sociales que justifican su existencia?” Para responder inicialmente esta pregunta, intentaba un método comparativo. Primero, comparando el estado contemporáneo de la educación primaria chilena con el de los últimos cien años y más rigurosamente desde 1865. Segundo, reconociendo que sería fácil comparar con los sistemas de otros países que hayan hecho un recorrido histórico similar, comparación que no abordó sistemática sino ocasionalmente. Tercero, Salas se interesó “sobre todo, por el grado en que llena la función a que se le destina”, refiriéndose a la enseñanza primaria de entonces; este grado, Salas lo conceptuaba como “eficiencia” y es lo que deseaba estimar, abundando en análisis cualitativos y cuantitativos que le permitirían “medir” dicho grado.

Dentro de su empirismo positivista, Salas lamentaba que “no podamos emplear para la investigación de estos problemas los datos exactísimos y las medidas, exactas también en cuanto pueden serlo las aplicables a fenómenos psicológicos y sociales, de que se echa mano en otros países cuando se quiere determinar el adelanto de un sistema escolar”³⁷

No obstante, Salas emprendió el desafío de reunir y analizar toda la información posible y lograr la máxima exactitud a su alcance, reconociendo la dificultad de esperar en este campo el tipo de medición propio de las ciencias naturales.

Tras este tipo de epistemología estaba no sólo la influencia positivista que pudo formar a un joven normalista chileno de comienzos de este siglo, sino la impronta de su formación en Estados Unidos, a la sombra de John Dewey.

Su valoración de la “eficiencia” no se refería a la eficiencia propia de la racionalidad instrumental de nuestros días. La eficiencia de Salas y Dewey era la “eficiencia social”, presidida por una ética democrática. Así lo demuestran los primeros párrafos, ya transcritos, del Prefacio de su obra. Así lo testimoniaba también el último capítulo de su obra, bajo el epígrafe “Educación y Democracia”. Aquí, el investigador y el educador-estadista se integraban. Decía Salas: “... no es el **cómo** de la educación lo que en este punto nos interesa. Es su para qué, su adónde. El cómo – o sea los métodos y procedimientos a que se recurre en la labor docente – es cuestión que atañe sobre todo al profesor; que se resuelve en su mayor parte sobre la base de la fisiología y la psicología ... Pero el **adónde**, el **para qué**, o sea el propósito que la educación persigue, es algo que concierne no solamente al profesor sino a la sociedad entera ... Y en este punto, no es ya la fisiología o la psicología lo que puede guiarnos, sino la sociología y la ética...”

Es interesante la referencia de Darío Salas a las diferentes disciplinas conectadas con el conocimiento político-pedagógico del que fue fundador en Chile: el “cómo” de la educación era provisto por la fisiología y la psicología. Había en este Doctor en Pedagogía³⁸ una dificultad para entender a la Pedagogía como la ciencia autónoma de la educación. Prefería fundar la práctica docente en el saber provisto por la fisiología y la psicología, aunque reconocía que dicha práctica requería también el concurso de la sociología y una rama de la filosofía, la ética.

³⁷ Darío Salas, op. cit.; p. 35

³⁸ Darío Salas, normalista y Profesor Estado en Chile, se graduó en 1907 en la Universidad de Nueva York, aunque asistió también a clases en la Universidad de Columbia.

Vielle³⁹, distingue varios tipos de investigación educacional: “disciplinaria”, “para la planificación”, “instrumental”, “con miras a la acción”, “investigación sobre investigaciones”, etc. Darío Salas no hizo “investigación disciplinaria”, sino “investigación para la planificación”. No era su prioridad el sólo adelantamiento de la ciencia. En palabras de Vielle, le interesaba “evaluar, definir y prever la evolución de los sistemas educativos. Los resultados de este tipo de investigación conducen generalmente a proponer pautas de acción, que constituyen el fundamento de las medidas educativas y de los procesos de adopción de decisiones, así como el inicio de nuevas acciones.” Es lo que sucedió con “El Problema Nacional”, visto como producto de investigación. En él, legítimamente se propusieron las bases de “la reconstrucción de nuestro sistema escolar primario”, no sólo en términos de un “deber ser”, sino también, en forma de un ante-proyecto de ley, que sirvió de base para que tres años más tarde se legislase la obligatoriedad de la educación primaria y se iniciase la reforma de este sistema.

Síntesis.

Ambos fundadores, Mann y Salas, fueron inicial y principalmente catedráticos de la Universidad y de su Instituto Pedagógico. Pero el impulso dado por ellos al campo científico en estudio fue diverso. Guillermo Mann aportó una institución, un desempeño individual como científico profesional y un conjunto de investigaciones típicas del intento de constituir la disciplina pedagógica desde la psicología. La institución tendría inestabilidad: permaneció mientras la dirigió Guillermo Mann, pero se cerró cuando éste se retiró y cuando el Estado chileno no estuvo en condiciones de seguir sosteniéndola, al parecer, no sólo por las estrecheces fiscales, sino por el clima “de indiferencia” que recordó Hayra Guerrero. Por otra parte, los estudios del Laboratorio no tuvieron impacto en las políticas educativas de la época.

Darío Salas, como se ha dicho, aportó un sólo gran estudio y no perseveró como investigador profesional, ya que desde 1918 sumó a su desempeño docente su dedicación a la política educacional y a la gestión del servicio de educación primaria. Más tarde contribuirá de nuevo a la constitución del campo científico en educación, pero no como productor directo de conocimiento sino como promotor político de nuevos desarrollos.

En todo caso, Guillermo Mann y su Laboratorio, y Darío Salas y su “survey” fueron pioneros. Su aporte adelantado no significó que desde entonces quedara configurada la investigación científica sobre educación escolar como disciplina institucionalizada, profesional y estable. Lo predominante siguió siendo la producción “artesanal” de conocimiento, en forma de “ensayismo” individual. No obstante, habrá nuevos intentos frustrados e insuficientes para constituir el campo científico, sobre todo al terminar el período que se examina a continuación.

³⁹ Jean-Pierre Vielle, “El impacto de la investigación en el cambio educativo”, **Perspectivas**, Vol. XI, N° 3, Revista Trimestral de Educación UNESCO, 1981; p.338.

3. PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO Y REFORMA EDUCATIVA (1917-1929)

Mucha gente reflexionaba, estudiaba y escribía sobre educación en este sub-período. En la siguiente sección, se analiza la obra de algunos importantes ensayistas, el rol de diversas organizaciones sociales como promotoras y difusoras de los estudios sobre educación y, principalmente, la relación entre la producción de conocimiento y los más significativos procesos de cambio educacional que se intentaron en el lapso que va desde la publicación de la obra principal de Darío Salas, hasta la consolidación de la “contrarreforma educacional” desarrollada desde 1929.

3.1 LOS ENSAYISTAS.

Tanto en el período inmediatamente anterior como en el que se inicia en 1917, abundan los “ensayos” como productos de conocimiento sobre la educación escolar. Se trata de esfuerzos intelectuales y comunicativos en que los autores sostienen una o más tesis, y las defienden o justifican utilizando razonamientos, datos empíricos y argumentos de autoridad, además de acudir a recursos estilísticos persuasivos que, a veces, acercan el ensayo a la literatura de imaginación. En la medida que se emplea información organizada y se acude a saberes externos acumulados, de acuerdo a una organización lógica, el ensayo se puede considerar un producto de conocimiento. A ello puede agregarse la eventualidad que la tesis no sea puramente interpretativa sino que se oriente a la acción y más específicamente a la acción transformadora. En este sentido, el ensayo es parte de la producción de conocimiento, como precursor de la investigación propiamente científica. Es también acompañante o complementario de ésta, aportándole funciones de síntesis, interpretación, crítica, comunicación y proposición, indispensables en la maduración de un campo científico.

a. Un ejemplo anticipatorio: Luis Galdames y “Educación económica e intelectual”

El ensayo en referencia fue producido como parte de la llamada “polémica de 1912”, en torno al sentido de la educación secundaria, en relación con el desarrollo económico-social y cultural del país, en el que los principales protagonistas fueron Francisco A. Encina, Enrique Molina y el propio Galdames.

Desde el punto de vista del conocimiento y, aunque cinco años anterior al comienzo del período en estudio, el libro de Galdames es un ejemplo de la producción ensayística. En su contenido, el libro de Galdames puede ubicarse dentro de la amplia corriente de reforma modernizante y democratizadora de la educación chilena que se despliega a lo largo del siglo XX. Simplificando: frente a la tesis de Molina, que afirmaba el sentido del liceo como formación cultural desinteresada y la tesis de Encina, que criticaba agudamente la educación secundaria “enciclopedista” y desvinculada de la vida práctica, a favor de una enseñanza

práctica, Galdames levantó su propia tesis, intermedia, de una educación secundaria que combinara la educación económica con la intelectual.

En su forma, el ensayo de Galdames es un libro de 247 páginas. Citaba correctamente 106 autores, en el texto o en notas de pie de página, la gran mayoría de ellos autores de alcance internacional, especialmente filósofos, sociólogos y psicólogos de “la corriente principal” de la época. Predominaban los de lengua francesa, pero también citaba obras anglo-sajonas y alemanas. Esto hablaba de la conexión de intelectuales chilenos con las corrientes intelectuales de los países centrales y con lo que entonces era conocimiento “de punta” en las ciencias humanas. Obviamente, Galdames también recurría a diversos autores chilenos.

La siguiente cita permite dimensionar la capacidad de Galdames para rescatar, organizar y transmitir conocimiento, en respaldo de sus tesis:

*“NOTA FINAL. Este libro ha sido concebido, redactado e impreso en el espacio de 23 días. El lector podrá, pues, excusar, siquiera sea en gracia de la rapidez de la ejecución, los defectos de lenguaje i algunos errores tipográficos dispersos – subsanables, por lo demás, mui fácilmente – que notará en sus páginas.”*⁴⁰

Como otros de los productores de conocimiento de la época, Luis Galdames podía considerarse principalmente un “artesano”. Era profesor universitario, pero no escribía específicamente como parte de su compromiso con la Universidad, ni ésta respaldaba o patrocinaba su producto. Sin embargo, no se trataba de una obra que resultara de una iniciativa privada y aislada. Tenía un sustrato institucional. Fue publicada en la llamada Biblioteca de la Asociación de Educación Nacional, en cuyo espacio institucional, por lo demás, tuvo lugar la “polémica de 1912”.

b. Maximiliano Salas Marchán y las conexiones internacionales.

Maximiliano Salas Marchán, Profesor de Estado, ex-Rector del Liceo de Hombres de los Andes, en 1923 publicó su libro “Tendencias actuales de la educación norteamericana”. A la fecha de la publicación, era Director de la Escuela Normal “José A. Núñez”. En 1918, fue comisionado por el Gobierno para hacer un viaje de estudios a EE.UU. Durante un año recorrió el país, visitando y observando una amplia variedad de entidades y situaciones, experiencia que dio origen a su estudio.

El libro era, en verdad, el informe que rendía al Gobierno acerca de su viaje.⁴¹ Aunque una parte de sus 548 páginas reproducía documentos o textos norteamericanos pertinentes, se trataba de un esfuerzo intelectual considerable, ya que no se limitaba a transcribir observaciones, sino a contextualizarlas y, a menudo, ponerlas en referencia con la correspondiente situación chilena. Esto ocurría especialmente con el capítulo XIII, “Contribuciones a la reforma de la educación”. Por otra parte, los capítulos dedicados a los tests educacionales y a las mediciones mentales y sus aplicaciones pedagógicas, con los instrumentos que se reproducían, constituían un esfuerzo significativo de transferencia de conocimiento especializados.

⁴⁰ Luis Galdames, **Educación económica e intelectual**, Santiago, , 1912.

⁴¹ Maximiliano Salas Marchán, op. cit.

Maximiliano Salas Marchán rastreaba, rescataba y difundía la educación progresiva norteamericana. El libro debe haber contribuido a su difusión en Chile, junto a los trabajos de Darío Salas y Amanda Labarca. Es simbólico que la primera página ilustrada del libro estuviera entera dedicada a un retrato de John Dewey. Hay un capítulo especial dedicado al Teacher's College de la Universidad de Columbia y M. Salas recomienda calurosamente que se envíe a más chilenos a estudiar allá (recién había obtenido el grado de Doctor en Psicología Luis Tirapégui; más tarde se doctorará allí Irma Salas, estudiará Moisés Mussa y obtendrán su grado de Master profesores como Aida Parada, Martín Bunster y Leopoldo Seguel).

El libro era riguroso y erudito. Cada capítulo llevaba una bibliografía de varios títulos; además, al final se agregaba otra Bibliografía de 129 títulos. Para proporcionar una noción de sus contenidos, a continuación se reproducen los títulos de los capítulos de la obra:

1. *“Orientaciones de la educación primaria y secundaria en los Estados Unidos. La escuela norteamericana es multiforme: la salud; renovación pedagógica; vocación; vida de hogar; empleo del tiempo libre; educación cívica y social; carácter moral.*
2. *La vida en la escuela norteamericana: influencia de la democracia en la escuela; el método de proyecto; artes industriales y artes constructivas; la literatura en la escuela.*
3. *El espíritu social en los Estados Unidos y su influencia en la educación: expansión del espíritu social; el espíritu social en la educación.*
4. *Educación cívica y social: eficiencia social; enseñanza de la historia; ejercicio de apertura diaria de las clases; hábitos y actitudes deseables para un buen ciudadano de la comunidad y de la escuela elemental; asociaciones de alumnos; plan de trabajo y recomendaciones.*
5. *Una nueva institución cívica en el sistema de educación de los EE.UU.: el ejército del jardín del hogar.*
6. *Tests educacionales o medición de los resultados de la enseñanza: su origen y desarrollo; ejemplos de tests; consecuencias prácticas de las mediciones educacionales; Oficina de investigación educacional e importancia de los tests; conclusiones y recomendaciones.*
7. *La medición de la inteligencia y sus aplicaciones pedagógicas: la medición de la inteligencia; aplicaciones pedagógicas.*
8. *Tests mentales individuales y de grupos: tests individuales para la medición de la inteligencia (instrucciones para su uso, la edad mental); tests mentales de grupo (tests, instrucciones, claves, escalas, formas)*
9. *Las escuelas normales: importancia de las normales; reformas; fines de la escuela normal; el personal; acción profesional; la escuela de aplicación; la observación; la participación; la práctica de la enseñanza; relación entre la normal y la escuela de aplicación; actividades estudiantiles; la extensión normal.*
10. *Planes de estudios para las escuelas normales: varios ejemplos.*
11. *El Teacher's College de la Universidad de Columbia.*
12. *Fichas de calificación: fichas de auto-calificación de director de escuela secundaria; calificación del profesorado; calificación de los estudiantes.*
13. *Contribución a la reforma de la educación: necesidad de la reforma; la extensión universitaria; expansión del Instituto Pedagógico; descentralización*

administrativa; nuevo Departamento en la Dirección General de Educación Primaria; perfeccionamiento del personal en servicio; biblioteca escolar.
 14. *¡Yo los ayudo! Nueva actitud del profesorado hacia los alumnos.*⁴²

Esta obra fue importante desde el punto de vista del conocimiento sobre educación en Chile. Es cierto que el contenido se refería al sistema educativo norteamericano y no al chileno. Pero se trataba de un producto significativo de un pedagogo chileno del período, pensado para servir a la propia reforma de la educación chilena. No era un producto “artesanal”, en el sentido que fue fruto de una iniciativa estatal para incrementar el conocimiento chileno sobre educación: el envío de un pedagogo a estudiar la educación norteamericana, con el objeto de aprovechar sus experiencias y enfoques. Formalmente, era el informe que rinde un funcionario, respecto de una comisión que se le encargó. Ello implicaba que había una cierta acción estatal relativa al conocimiento.

Por otra parte, el libro de Salas Marchán tuvo importancia para efectos de la constitución del campo intelectual en estudio. En cierto modo, fue un puente entre la producción de conocimiento sobre educación escolar en los Estados Unidos y la que nacía como producción chilena. Personajes como Darío E. Salas, Amanda Labarca, Luis Tirapégui (primer doctorado chileno en el afamado Teacher’s College de la Universidad de Columbia en Nueva York) y el propio Maximiliano Salas Marchán, conectaban a nuestra educación con las corrientes y orientaciones norteamericanas en la producción internacional de conocimiento sobre educación. Las obras de Darío Salas y este libro, ayudaban a introducir las en Chile. Especialmente notorio era el énfasis en las mediciones psicológicas y educacionales, que suponían una visión empírico-cuantitativa del conocimiento sobre la realidad escolar.

Finalmente, era interesante la proposición de Salas Marchán, de crear en la Dirección General de Educación Primaria una Sección de Educación, preocupada, entre otras tareas, de “organizar la investigación de los resultados de la enseñanza, que mostrarán con precisión su estado actual y las medidas de su mejoramiento”⁴³ *En materias educacionales, el Director necesita a su lado una oficina que corra con los detalles de su plan general de educación...haga los estudios preliminares y lleve adelante las investigaciones en que deben fundarse muchas de las medidas que estimulen el desarrollo del servicio.*⁴⁴ Algo de esto se hizo al terminar el período, con participación del propio Salas Marchán, como se verá más adelante. Su propuesta de 1923, vino a hacerse efectiva en 1929.

c. José María Muñoz Hermosilla: historia y sistematización de la pedagogía.

En 1918 y en 1928, se publicaron dos obras de un mismo pedagogo, José María Muñoz Hermosilla, uno de los primeros normalistas enviados a estudiar a Suiza y Alemania. Muñoz Hermosilla se formó en una doble vertiente pedagógica, la ginebrina, que ya anticipaba lo que sería en el siglo XX, y en el Real Seminario Pedagógico de Dresden, centro de excelencia bajo fuerte impronta herbartina. A su regreso se había dedicado intensamente a la docencia normalista y a la labor intelectual en educación. La primera de sus obras fue la

⁴² Maximiliano Salas Marchán, op. cit.

⁴³ Maximiliano Salas Marchán, op. cit.; p. 510

⁴⁴ Maximiliano Salas Marchán, op. cit.; p. 511

“Historia elemental de la pedagogía chilena”⁴⁵ Una primera parte del estudio, se dedicaba a la “era colonial”; la segunda parte, más detallada, describía el desarrollo educacional en la etapa de la independencia. Las últimas secciones de esta última parte tenían la viveza del testimonio del autor, quien había estado implicado en varios de los procesos o las instituciones que se estudiaban, en las últimas décadas del siglo XIX. En un apéndice había notas sobre las “asociaciones de educación”, el Instituto Pedagógico, la educación femenina, las escuelas profesionales y un conjunto de semblanzas biográficas de “precursores del apostolado pedagógico”, que iban desde Manuel de Salas, hasta algunos de los catedráticos alemanes que servían en el Pedagógico y en las escuelas normales.

La segunda obra de Muñoz Hermosilla no era un ensayo, sino un producto de conocimiento de carácter instrumental, útil para el adelanto del campo disciplinario: su “Léxico Pedagógico”. Era una especie de diccionario pedagógico. Basándose en una bibliografía de 42 títulos, presentaba un total de 470 definiciones, notas biográficas y artículos breves sobre variados tópicos propios del campo pedagógico.

Un trabajo de la índole del Léxico, si bien no estaba intencionado como apoyo al trabajo científico - en el sentido de investigación profesional - fue significativo como esfuerzo de organización de saberes y de transferencia desde el desarrollo de la disciplina pedagógica de los países centrales hacia el nuestro. En este sentido fue paralelo, por ejemplo, al libro de Salas Marchán sobre las tendencias de la educación norteamericana.

La siguiente "Advertencia al lector", da cuenta claramente del carácter “artesanal” de la obra de Muñoz Hermosilla:

"Desde que me consagré a la formación de institutores primarios, al especializar mis estudios en Suiza y Alemania, tomé la resolución de poner al servicio del magisterio todo cuanto pudiera contribuir a divulgar los métodos de enseñanza. Conforme a este propósito, he tenido esmero en imprimir a mis escritos un sello imborrable de utilidad. Cuanto ha pergeñado mi pluma lleva esa característica didáctica."

"Aunque alejado de la actividad docente, mi afición al estudio no ha decaído, menos aún el gusto de producir algo provechoso para los jóvenes que se dedican a la educación popular. Nunca se publicarán algunos opúsculos que he escrito con este final. Igual suerte habría tenido este Léxico Pedagógico, a no ser por la benévola cooperación del Dr. Luis A. Tirapégui, profesor de Psicología de la Universidad e Inspector General de enseñanza normal. Sometidos a su examen los originales, anotó varias omisiones que han sido cuidadosamente atendidas. El me ha facilitado obras de consulta que no estaban a mi alcance, poniendo su biblioteca a mi disposición y aun colaborando con su pluma."

"Se da esta obra a la publicidad aparejada con el bagaje de las innovaciones últimas, propagadas por los reformadores más autorizados. He cedido la propiedad a la Sociedad de Profesores Jubilados, confiando en que esta institución arbitraré recursos para imprimirla. Plenamente compensado"

⁴⁵ José María Muñoz Hermosilla, **Historia elemental de la pedagogía chilena**, Santiago, 1918

quedaría mi empeño puesto para elaborarla, con el favor que le otorguen los estudiantes." (firma el autor, con fecha diciembre de 1928)⁴⁶

En efecto, se observa que el trabajo de Muñoz Herмосilla, expresado como “mi afición al estudio”, es una suerte de sub-producto de los requerimientos de la docencia y de las prácticas de enseñanza. Más que un propósito estrictamente académico, lo motiva el deseo de “divulgar los métodos de enseñanza”, con un “sello de utilidad.”

Por otra parte, no eran el Estado ni la Universidad los que sustentaban o patrocinaban ni la Historia ni la publicación del *Léxico*. Era la iniciativa personal de un educador, apoyada en la “benévola cooperación” de un alto funcionario, a título personal. Es más: fue una institución no gubernamental, la Sociedad de Profesores Jubilados la que trabajó por materializarlo en forma de libro, entre 1928 en que Muñoz Herмосilla le entregara su producto y 1931, en que logró publicarlo.

3.2 LA ASOCIACIÓN DE EDUCACIÓN NACIONAL Y LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS.

La Asociación de Educación Nacional, AEN, jugó un papel tan importante como el Estado, en las primeras dos a tres décadas del siglo en la producción, circulación y aplicación del conocimiento en el campo de la educación. Se trataba de una organización de la sociedad civil, fundada en 1904, en buena medida a imitación de su homónima de Estados Unidos, la National Education Association, NEA, hasta hoy día existente como la más fuerte organización profesional de los docentes de ese país.⁴⁷

La AEN fue iniciativa de educadores que habían visitado y estudiado en los Estados Unidos, de los cuales el principal animador fue Darío E. Salas. No fue un sindicato docente, aunque estaba formada principalmente por educadores. Pero también la integraron diversos otros tipos de personajes interesados en la educación: políticos, intelectuales, autoridades educacionales, profesionales de otros campos. Los docentes que la integraban eran principalmente del Instituto Pedagógico, de las escuelas normales y de los liceos. También los había de la enseñanza primaria, mayormente visitantes y directores de escuelas.

Ideológicamente, la AEN representaba el arco laico, principalmente radicales y liberales. Podría decirse que era el heredero colectivo de lo que Gonzalo Vial ha llamado “los cruzados” del Estado Docente del siglo anterior. Pero, en cierto sentido, la AEN era crítica de la educación tradicional, incluyendo en ésta a la propia educación estatal. Siendo una organización de la sociedad civil, era parte del “establishment socio-político”, pero no era conservadora. Se relacionaba con el Estado como grupo de presión a favor de las reformas educacionales, en su sentido más amplio (su entendimiento de la educación iba más lejos de la educación formal, ya que se interesaba por los problemas, espacios y respuestas no escolares, anticipando las recientes concepciones de “educación permanente” y “ciudad educativa”).

⁴⁶ José María Muñoz Herмосilla, *Léxico Pedagógico*, Santiago, 1931;

⁴⁷ Ver Iván Núñez, *Gremios del magisterio. Setenta años de historia, 1900-1970*, Santiago, 1986; pp. 30-33.

La AEN tuvo mucho de una entidad académica no convencional. Entre sus principales medios de acción estaban las conferencias, los congresos, la publicación de revistas, folletos y libros. Si bien no era directamente una entidad de investigación, jugaba un papel en el fomento de la actividad intelectual y en la circulación del conocimiento sobre educación. Ejemplo de todo esto es la polémica de 1912, que se produjo a convocatoria de la AEN y cuyas posiciones principales fueron editadas y difundidas por ésta. Otro ejemplo fue la presión de la AEN para que el Gobierno enviara tempranamente a cuatro pedagogos a hacer estudios de postgrado en Estados Unidos: Luis Flores Fernández, María Cáceres, Margarita Escobedo y Darío E. Salas, a comienzos del siglo XX. En 1918, la AEN logró que se enviara a Maximiliano Salas Marchán en viaje de estudios, para examinar la experiencia norteamericana de reforma educativa.

3.3 LA LEY DE EDUCACIÓN PRIMARIA OBLIGATORIA Y LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO ⁴⁸.

Significativamente, la Ley N° 3653, de 26 de agosto de 1920, importante expresión de política educativa, en parte, fue producto de un esfuerzo de conocimiento. Como se ha señalado, la publicación y circulación de la obra de Darío Salas, sirvió para estimular y legitimar su aprobación. El ante-proyecto que había incluido Salas en su libro, fue un aporte a la redacción definitiva de esta ley.

Sin embargo, la Ley de Educación Primaria Obligatoria contemplaba en su texto sólo una referencia a la producción de conocimiento. En el art. 22° ,N° 12, se señala como atribución del Consejo de Educación Primaria, *“Proponer al Presidente el nombramiento de especialistas para realizar investigaciones o estudios sobre cualquier materia técnica o administrativa relacionada con el servicio de educación primaria.”* Adicionalmente, en el N° 16 del mismo artículo, se facultaba al mismo Consejo para: *“Proponer al Presidente de la República para que comisione, para el estudio de asignaturas i de cuestiones educacionales de cualquiera naturaleza, en el extranjero o en el país, a los profesores o empleados del servicio de educación primaria;”*

Estas referencias parecen aludir a dos modos de disponer del conocimiento necesario para el funcionamiento de la enseñanza primaria como servicio: una, mediante la producción endógena (a través de la contratación de personas “especialistas” y no mediante la creación de equipos u organismos), y otra, mediante la apropiación del conocimiento generado en el exterior (a través de comisionar profesores o funcionarios para estudios “en el extranjero”). Obsérvese que todavía no se introduce la noción de “pedagogía experimental” ni la de conocimiento producido en la práctica de los establecimientos y las aulas.

⁴⁸ Las normas legales y reglamentarias que se citan en adelante, pueden encontrarse en Ricardo Donoso, **Recopilación de leyes , reglamentos y decretos relativos a los servicios de la enseñanza pública**, Santiago, 1937;. estudios actuales sobre el tema son, Loreto Egaña y Sonia Lavín, **La educación primaria popular en Chile, 1890-1920 ¿consolidación o estancamiento?**, Santiago, 1995; y Mario Monsálvez, **“...y se hizo el silencio”**. Documentos para la historia de la instrucción primaria, 1840-1920, Santiago, 1998.

3.4 NUEVOS AVANCES DE LA PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL.

La reapertura del Laboratorio de Psicología Experimental bajo la conducción del Dr. Luis Tirapégui, permitió lo que años más tarde Irma Salas calificaría como “*gran movimiento desarrollado en Chile, en el sentido de aplicar la medición científica en los campos de la psicología y de la educación*”⁴⁹. La misma autora describía en los siguientes términos los avances:

*“En 1925, aparece una adaptación chilena de la escala de Binet-Simon para la medida de la inteligencia, hecha a base de la revisión del norteamericano Terman. Ensayáronse estas pruebas durante un año en el Laboratorio de Psicología Experimental y en tres años fueron aplicados a más de 1.000 niños ... El Dr. Tirapégui realiza por esta misma época otros estudios. En el mismo año 1925 publica una adaptación de la Escala A-1 de los National Intelligence Tests de los Estados Unidos. Entre los años 1927 y 1928 lleva a cabo una investigación relacionada con la inteligencia de los niños delincuentes y en 1927, otra sobre la edad normal para los diversos cursos de la escuela primaria y del Liceo.”*⁵⁰

Puede discutirse si la adaptación de Tirapégui es, en términos actuales, propiamente “investigación” o “desarrollo”. En rigor, se trataba de generar un instrumento de investigación, aunque su aplicación a un conjunto de niños, sin duda acumulaba información que permitía la validación de la escala en referencia. Podría discutirse también si se trataba de “psicología” o de “pedagogía”, o más bien de “psicología del desarrollo” o “psicología educacional.” En abono de esta última posibilidad está el hecho que pocos años más tarde, el Ministerio de Educación editaría en 10.000 ejemplares el instrumento y lo pondría a disposición de los 9.000 maestros de educación primaria, conminándolos a medir las capacidades de sus alumnos, para clasificarlos y adoptar consiguientes estrategias pedagógicas.⁵¹

3.5 EL GOBIERNO DE CARLOS IBÁÑEZ DEL CAMPO Y LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN EDUCACIÓN.

El gobierno de Carlos Ibáñez del Campo se caracterizó por una obra de modernización institucional y por su vocación reformista en materia de educación, como lo demuestran las iniciativas que tomó a pocos meses de haberse entronizado, a comienzos de 1927.

En una primera etapa de su administración, Ibáñez se apoyó en una parte de los pedagogos y administradores educacionales más caracterizados y legitimados, aunque prescindió de Darío Salas, por la militancia política radical de éste. Durante la primera parte de 1927, Ibáñez quiso realizar una reforma de la institucionalidad pública responsable de la educación, más que adentrarse en los problemas pedagógicos y curriculares. Esta reforma

⁴⁹ Irma Salas, *La investigación pedagógica en Chile*, Santiago, 1943; p. 6; este trabajo fue leído por la autora en el 8° Congreso Científico Americano, celebrado en Washington D.C., en mayo de 1940; fue publicado también en *Anales de la Universidad de Chile, Año C N° 45-46*, 1° y 2° trimestres de 1942; pp. 113-134.

⁵⁰ Irma Salas, op. cit.; p.6

⁵¹ Iván Núñez, *El trabajo docente: dos propuestas históricas*, Santiago, 1987.

administrativa era parte de un esfuerzo más vasto de reconfiguración del Estado, a partir de la crisis del régimen parlamentario, de la adopción de la Constitución de 1925 y de los ecos del programa de intervención social que había portado el movimiento militar de 1924. No es éste el espacio para describir y analizar las reformas educacionales del período de Ibáñez. En las siguientes secciones se rastreará cómo se conceptualizaba y, eventualmente, cómo se desarrollaba la producción de conocimiento sobre educación, al interior de los procesos de cambio ocurridos desde 1927 en adelante.

En primer lugar, bajo la firma de Carlos Ibáñez, el Decreto N° 2006, de 12 de mayo de 1927, creaba la Superintendencia de Educación Nacional, organismo que se incluía en la Constitución de 1833 y en la de 1925, pero que no se había establecido como tal. Entre las facultades de la Superintendencia, el Art. 5° rezaba que “... *corresponde a la Superintendencia: ... 4° Ordenar investigaciones sobre el funcionamiento del sistema escolar y sobre las necesidades educacionales del país; ... 18° Acordar premios pecuniarios u otras recompensas para estimular la investigación científica y la producción literaria y artística del país; ... 19° Contratar profesores nacionales y extranjeros, a propuesta de los Consejos, y con aprobación del Presidente de la República, cuando deban ser remunerados con fondos fiscales; 20° Prestar aprobación a los acuerdos de los Consejos que confieran Comisiones a profesores para dedicarse, por más de tres meses, a perfeccionar sus estudios o a trabajos de investigación”.*

En el Art. 8° se estipula que, entre muchos otros requisitos que debía llenar el Superintendente, “*se haya distinguido también por sus actividades educacionales, trabajos de investigación y otros servicios sociales*”

De esta manera, se encargaba a la Superintendencia la misión genérica de promover y estimular la investigación, pero no se señalaban responsabilidades específicas de ejecución en este ámbito. La Superintendencia podía financiar estudios, premiar o recompensar la investigación científica en general, contratar profesores extranjeros que podían ser agentes de transferencia de conocimiento desde los países adelantados y comisionar profesores para hacer investigación, en dedicaciones superiores a tres meses. Sin embargo, este Decreto, no tuvo mayores efectos, sea porque no se asignaron los recursos requeridos, sea porque la misma Superintendencia concebida en el Decreto tuvo corta vida. Lo significativo es que el Estado chileno seguía reconociendo formalmente que había una ligazón entre política educacional y producción de conocimiento y que ésta tenía una forma legítima y superior: la investigación científica.

3.6 LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO Y LA REFORMA DE 1928.

La reforma administrativa de la educación de comienzos de 1927 fue superada en cortos meses. Sólo dejó una herencia: sustrajo la educación secundaria del control de la Universidad de Chile y la enseñanza profesional de otras agencias de gobierno, y creó las condiciones para que a fines de 1927 se fundara el Ministerio de Educación Pública, que puso bajo una misma responsabilidad todas las instituciones estatales que proveían educación formal.

a. El movimiento gremial reformista

A mediados de 1927, comenzó a gestarse una inédita nueva reforma. Esta vez, sería un intento de reformar a la vez el conjunto de las ramas o niveles del sistema y de intervenir sobre una amplia gama de ámbitos, mecanismos y procesos de la educación pública. Otro rasgo distintivo fue que la reforma de 1927-1928, sería diseñada, promovida y ejecutada por la administración ministerial, por primera y quizás única vez, en manos de los representantes del magisterio socialmente organizado, que logró desplazar a las élites académicas y administrativas en la conducción de la Reforma. Específicamente era el caso del gremio de los preceptores primarios y sus aliados, que se organizaban como Asociación General de Profesores de Chile.⁵²

Ibáñez buscó y logró la alianza con el movimiento magisterial para continuar reformando la educación. Tras esta decisión, se encontraba el hecho que tal movimiento, que se había iniciado como movimiento sindical reivindicativo en 1923, había derivado en movimiento socio-cultural reformista, que logró estructurar y difundir un programa de reforma del sistema y de renovación pedagógica, que tuvo eco en variadas capas de la población.

La propuesta reformista de la Asociación General de Profesores estaba basada en un proceso inédito de apropiación y reelaboración de conocimiento pedagógico por parte de muchos de los maestros y maestras que la integraban.

Un diario de la época editorializaba sobre la actividad intelectual que estaba en la base de la propuesta de reforma de la Asociación en los siguientes términos:

“El esfuerzo del magisterio primario al organizar este plan ha sido grande y merece aplausos ...los maestros cuyo plan de vida es oscuro y a los cuales se había supuesto una indiferencia y una incapacidad excepcionales, salen de sus escuelas llenas de necesidades, se reúnen repetidas veces, discuten a la luz del sol, controlan las distintas realidades, escriben los defectos de sus colegios, y lo que es más difícil todavía, se ponen de acuerdo y publican un plan de reforma educacional que deberá tener en cuenta y muy serio quien intente meter mano en ese monumento de antigüedades que es la legislación escolar...”⁵³

Un testigo dirá posteriormente:

“Yo los he visto en esos cenáculos, empeñados en encender una luz en las catacumbas educacionales.”

“Se cuentan por cientos los profesores que ponen unción en su hablar, porque se sienten tocados por el ideal. Casados, con 400, con 700 pesos, compran libros nuevos – buenos, medianos y malos – y los devoran con dentellazos de hambrientos. Hurgan en sus cerebros mil novedades, en confusión el grano con la paja, lo sereno con lo loco, lo áxico con lo epidérmico. Y leen y leen ...”

“Fórmanse los grupos pequeños, de 3, de 6, de 10, que leen, hablan, discuten, proponen, hacen con celo de apóstoles. Tienen sus siete horas de clases bien llenas.

⁵² Eleodoro Domínguez, *Un movimiento ideológico en Chile*, Santiago, 1935; Iván Núñez, 1986; op. cit.

⁵³ “El proyecto del magisterio primario”, en *La Unión*, Valparaíso, 19 de agosto de 1926.

Cuerpos rendidos y espíritus fatigados. Pero, aún así, hallan horas para esos cenáculos, en los cuales se va haciendo la luz, poco a poco, duramente, afortunadamente...

“Es la labor de un gremio que sabe disciplinarse en el cilicio del estudio, ganosos todos de poder llenar los vacíos educacionales que se notan en una deficientísima educación nacional.”⁵⁴

Más tarde, otro participante recordará:

“El movimiento de la ‘nueva educación’ que agitaba el mundo pedagógico europeo y norteamericano, había prendido fuertemente entre nosotros. No sólo los reformadores románticos y empíricos como Tolstoi, Patri, Sanderson, Demolins, Badley, Wynecken, Kerschensteiner, Radice, o Parkhurst, cogieron nuestro entusiasmo, sino aquellos que buscaban en planos de mayor hondura científica, como María Montessori, Decroly y Dewey ...”⁵⁵

Muchos años más tarde, en los años 80, una destacada pedagoga recordaba este proceso, del que ella había sido parte:

“Esa es la época de la Asociación General de Profesores, organismo que no sólo agrupó a los profesores que por entonces queríamos conocer cosas muy importantes, no sólo de trabajar por las reivindicaciones docentes, mejores condiciones de vida, renta y demás, sino que se pone de firme a estudiar a estos grandes pedagogos de postguerra, cuyas ideas revolucionaban concepciones hasta entonces no tocadas por los cambios. Era curioso. Cuando nos visitaban en provincias, yo entonces trabajaba en provincia, y ver pasar a jóvenes por las calles no con un libro de filosofía bajo el brazo, sino que llevaban un libro de metodología, un libro de Decroly o un libro de Cousinet. Algo entonces estaba ocurriendo. Es que en la Asociación de Profesores de Chile se estudiaban cuidadosamente estas nuevas corrientes, se las analizaba con curiosidad y el entusiasmo que despiertan las revelaciones. Fue así como desde el nivel gremial llegó a plantearse la reforma integral de la educación chilena.”⁵⁶

Conocer “cosas muy importantes”, estudiar a los grandes pedagogos y a las nuevas corrientes, metodología, Decroly y Cousinet, no sólo ocurría en Santiago, sino en provincias; no sólo entre la élite pedagógica, sino entre los entonces denominados preceptores y preceptoras de las escuelas mismas.

Favorecía este proceso de apropiación y generación de conocimiento, el hecho que parte importante de los dirigentes del movimiento magisterial, si bien eran normalistas cuya formación inicial era limitada y entroncaba con la tradición herbartiana que introdujeron los catedráticos alemanes, habían estudiado posteriormente en la Universidad de Chile, en su Instituto Pedagógico o en el Instituto de Educación Física, formación académica que los habilitaba mejor para conectarse con las modernas tendencias pedagógicas de base

⁵⁴ Guillermo Jofré Vicuña, **La odisea reformadora del profesorado en Chile**, Santiago, 1936; pp. 6-7

⁵⁵ Salvador Fuentes Vega, en **Boletín de las Escuelas Experimentales**, Año XIII, N° 10, Santiago, 1951; p. 23

⁵⁶ Aida Parada Hernández, exposición en el Panel “La llave en la Puerta”, Centro Cultural Mapocho, 28 de abril de 1982, en **Homenaje a la educadora Aida Parada Hernández**, Santiago, abril de 1984.

científica. Es ilustrativo que Luis Gómez Catalán, Presidente de la Asociación que en 1928 sería el líder de la reforma en el nivel de enseñanza primaria, había sido alumno de Darío Salas en el Pedagógico, quién dirigió la memoria de Título de aquél.

En su actividad de construcción de conocimiento, los jóvenes líderes de la Asociación de Profesores, entre 1925 y 1928, entraron en contacto y se asociaron con jóvenes médicos y biólogos, en torno al tema de los fundamentos biológicos de la pedagogía o, más específicamente, a la constitución de la disciplina de la Biología Pedagógica. En estas búsquedas, estudios y debates, muchos de los dirigentes de la Asociación fueron cautivados por la ideología vitalista y organicista que postulaban los médicos y biólogos, para interpretar la naturaleza, la sociedad, el Estado y la cultura. Fue el “funcionalismo” y no el marxismo, la concepción de mundo que inspiró a los futuros reformistas.⁵⁷ El “funcionalismo” se preciaba a su turno de ser una concepción científica, que llevaba directamente a valorizar la investigación y la experimentación como formas de producir conocimiento pedagógico.

Por otra parte, la reforma que proponían los líderes magisteriales tuvo un carácter “integral”, en el sentido que, presidida por una concepción sistémica de la organización educacional pública, se proponía la reconstrucción de todas las ramas desde la educación preescolar hasta la Universidad y, a la vez, de las dimensiones pedagógica e institucional de la enseñanza. La concepción unitaria e integradora de la reforma iba orientada a superar la segmentación del sistema educacional, bajo una ideología igualitarista y de justicia social.⁵⁸

La reforma debía hacerse mediante una combinación de medios: desde arriba, mediante la acción legislativa y gestora del Estado y, desde la base social e institucional, mediante la participación profesional de los maestros, movilizados para modificar sus prácticas pedagógicas. En este último ámbito, el movimiento magisterial se había apropiado del pensamiento pedagógico de base científica originado en Europa y Estados Unidos desde fines del siglo XIX. Se inspiraba en el enfoque educativo centrado en el niño y sus necesidades de desarrollo y en la oferta de una didáctica basada en la actividad.

La tarea reformista exigía conocimiento. Sin perjuicio de reconocer que la pedagogía debía inspirarse en concepciones filosóficas, los reformistas apostaban a la ciencia como basamento de sus opciones de cambio⁵⁹. Así, no es extraño que en la legislación matriz de la reforma, tal como ella se convino con el gobierno de Ibáñez, hubiera referencias genéricas a la investigación científica, como parte de la tarea reformadora.

b. La producción de conocimiento en la legislación matriz de la Reforma

El Decreto con Fuerza de Ley N° 7500 de 10 de diciembre de 1928, contenía el diseño matriz de la reforma educacional de 1928⁶⁰. Cuando se refería a la Superintendencia de

⁵⁷ Eleodoro Domínguez, op. cit.; Iván Núñez, **Biología y educación. Los reformadores funcionalistas, Chile, 1925-1948**, Santiago, Ponencia a las V Jornadas Nacionales de Historia de la Educación, Universidad de La Serena, 1995.

⁵⁸ Luis Galdames, **Dos estudios educacionales**, Santiago, 1932; Iván Nuñez, op. cit; (1987)

⁵⁹ Iván Núñez, op. cit.; (1995)

⁶⁰ Sobre la Reforma de 1929, ver Gonzalo Vial, **Historia de Chile (1891-1973), Volumen IV**, Santiago; La Dictadura de Ibáñez, 2. Las Reformas educacionales, pp. 402-417; Iván Núñez, (1987),

Educación, el Decreto no le asignaba a ésta facultades respecto a investigación educativa propiamente tal, limitándose a encomendarle la tarea de *"estimular la investigación científica y la producción literaria y artística del país"* (art.30, letra g).

En cambio, el Decreto 7500 expresaba una voluntad de radicar específicamente la investigación educacional en el nivel provincial y de los establecimientos educativos, y también como responsabilidad de los docentes, a quienes consideraba "profesionales". En efecto, el art. 37° fijaba como atribuciones de los Consejos Provinciales de Educación, entre otras: *"b) Estudiar los resultados de programas, métodos y procedimientos en práctica y las reformas e innovaciones que se creyere necesario establecer; c) Autorizar a los maestros más idóneos para experimentar y poner en práctica nuevos métodos o regímenes de trabajo en sus establecimientos; ...e) señalar temas de investigación dentro del personal de la provincia, que sirvan para ayudar al Consejo en sus orientaciones ..."* Al mismo tiempo y expresando también una estrategia más sistemática y racionalizada de investigación, en el mismo artículo se atribuía a los Consejos Provinciales la facultad de *"f) Propender a la formación de gabinetes de investigación psicológicas y fisiológicas"*. Quizás si la razón de este doble enfoque acerca de la producción de conocimiento radique en una distinción entre investigación pedagógica, que podrían hacerla los maestros en sus establecimientos, e investigación en las disciplinas de Psicología y Biología Pedagógica, que requerirían una mayor especialización y su institucionalización en "gabinetes de investigación" .

c) Concepción de los reformistas de 1928 sobre importación o adaptación de conocimiento pedagógico.

Un enfoque sobre este tema se encuentra en un editorial de la "Revista de Educación Primaria" del Ministerio de Educación, firmado por Humberto Díaz Casanueva, su Director. El autor era maestro, poeta y dirigente de la Asociación General de Profesores

"... Ya es cierto que aceptamos, no por orgullo, sino porque las prácticas y las investigaciones científicas lo determinan, la necesidad de no COPIAR sino de ADAPTAR y CREAR. Mucho cuidado – eso sí – debemos tener en no confundir la interpretación local de principios universales, con la arrogancia pedante de quienes creen bastarse a si mismos, y hacen caso omiso de los esfuerzos y conquistas de sus semejantes en otras latitudes. Que equivocado estaría quien pretendiera ser el arquitecto de su propia cultura ... sin darse el trabajo de apelar a las culturas de los demás, en un anhelo desinteresado de armonía en la exploración científica..."

"Los reformadores alemanes que orientaron las antiguas escuelas normales en el sentido de las doctrinas clásicas herbartianas, introdujeron, no hay duda, un tipo dado de escuela y de metodología. Pero la gran mayoría de nosotros, atravesó las aulas normales, sin alcanzar a obtener los suficientes elementos de juicio para formarse un criterio pleno de la pedagogía de Herbart. Sólo más tarde a fuerza de ser porfiados estudiosos, estamos comprendiendo los principios éticos y psicológicos que arman la espina dorsal de la doctrina herbartiana. Es forzoso aprender en su esencia más íntima y esquiva, el significado matriz de esta revolución pedagógica – activista, vitalista, pragmática, social – presidida por este

binomio: ciencia y buen sentido. Pensemos en que por primera vez en la historia de la pedagogía, la ciencia parece solicitando derecho de entrada en la educación. Y pensemos que si hiciéramos un pequeño viaje retrospectivo en la pedagogía chilena, terminaríamos por hacer nuestras las palabras que George Lapierre escribe: 'Nuestra pedagogía no ha sido más que rutina...' Por el contrario, el maestro chileno nuevo aspira a una técnica pedagógica 'de la misma manera que la tienen el mecánico o el agricultor'. Pero si queremos consolidar esta técnica, en primer lugar debemos iniciar el estudio de nuestro medio, en todos los aspectos que convienen a la educación del niño chileno."

"Con escalpelo anheloso, debemos escudriñar las leyes biológicas, psicológicas, sociales, que reposan en el fondo de nuestra entidad de pueblo, para acomodarnos al suceso de renovación que nos subleva. Por esto, nuestros afanes culturales deben efectuarse de manera COMPARADA. No transplantar sumisamente, haciendo caso omiso del abono nuestro, que la semilla benéfica, sembrada con tanto cariño, puede resultar maleza."⁶¹

En este editorial se descartaba una actitud de copia o importación indiscriminada del saber acumulado en el exterior, pero también se rechazaba una pretendida autosuficiencia cultural y científica. En cambio, se postulaba un enfoque ecléctico que reclamaba la apropiación del conocimiento generado en otros países, al mismo tiempo que una actitud comparativa y de adaptación y creación.

Visto desde otro ángulo, el problema era aprehender los principios y las leyes científicas involucradas en el quehacer educativo e investigar su manifestación en nuestro medio. Era también, cimentar la técnica pedagógica en el conocimiento científico así entendido.

Por último, el editorial era interesante por el enfoque histórico de la presencia herbartiana en Chile. Se criticaba la manera como la pedagogía de Herbart fue comunicada por los reformadores alemanes en las escuelas normales – quizás refiriéndose a una transmisión formalista de la didáctica, despojada de sus fundamentos éticos y científicos. Al mismo tiempo se valorizaba lo que los jóvenes normalistas habían comprendido más tarde: la revolución que significaba el herbartianismo en la pedagogía, al introducir en ella por primera vez la ciencia.

3.7 LA CONTRARREFORMA Y LA PEDAGOGÍA EXPERIMENTAL.

La Reforma de 1927-1928 fue efímera. El mismo gobernante que la había hecho suya, a poco más de un año de alianza con el movimiento magisterial, rompió con éste y lo reprimió. En septiembre de 1928, fue discontinuada la Reforma tal como fue diseñada en el Decreto 7.500. Pero la legitimidad del cambio educativo era tan alta que Ibáñez siguió voceando la Reforma desde entonces, sin los maestros primarios asociados y de nuevo aliándose con las élites pedagógicas. Ahora se promovía una Reforma que podía caracterizarse como reacción autoritaria y "tecnocrática" ante el sello libertario y de movilización social que tuvo el breve intento de 1927-1928. Tampoco se hará aquí un análisis de esta nueva etapa. Baste decir que se perseveró en la modernización del sistema

⁶¹ Humberto Díaz Casanueva, "Un llamado a la creación", **Revista de Educación Primaria**, Tomo 35, N° 6, Santiago, agosto de 1928; pp. 279-280

educativo y en la renovación pedagógica, especialmente en el nivel primario, pero dentro de márgenes de fuerte institucionalización y control estatal del proceso. No es extraño que se la haya conceptualizado como “contrarreforma educacional”. Sin embargo, en dicho marco se siguió insistiendo en la necesidad de cimentar la política educativa en la investigación científica y se produjo, paradójicamente, la adopción de la “pedagogía experimental” como concepción oficial respecto a la generación de conocimiento para la educación escolar, particularmente respecto al nivel primario.

Ya en los primeros momentos del gobierno de Ibáñez, antes de iniciada la reforma integral de 1927-28, miembros prominentes de la elite pedagógica recomendaban la creación de escuelas experimentales, al modo de las existentes en Estados Unidos. Maximiliano Salas Marchán, entonces Director General de Enseñanza Pedagógica, al hacer un discurso en la sesión inaugural de la Superintendencia de Educación, anunciaba que su programa de trabajo a la cabeza de su organismo incluiría, entre otras políticas:

“5° dirección de experimentos educacionales en que se ensayen métodos, programas y planes de estudio; 6° investigaciones educacionales; difúndese en el extranjero una práctica de la más alta eficacia destinada a mejorar el funcionamiento del sistema escolar, que debiera adoptarse entre nosotros sin pérdida de tiempo: fijar y aplicar normas de medición a los elementos constitutivos de la educación sean programas, métodos, finanzas o resultados de la enseñanza, etc., para determinar objetivamente si corresponden a lo que de ellos se esperaba o no.”

“Si estas investigaciones, fundadas en la estadística, no se efectúan, nunca tendremos de nuestra educación y un juicio certero, sino impresiones subjetivas, vagas y dudosas, que no permitirían abarcar, en su verdadero estado, la situación de la educación pública. Con ellas, en cambio, se podrá juzgar de su éxito o fracaso de modo imparcial incontrovertible, e introducir las modificaciones que de tal investigación se derivan.”⁶²

El programa de acción de Salas Marchán no pudo realizarse en 1927, porque a mediados de ese año, el gobierno de Ibáñez empezó a involucrarse con el movimiento de los maestros primarios que, valorizando también la investigación científico y la necesidad de ensayar innovaciones, prefería que esto se hiciese en el conjunto del sistema escolar, por los maestros mismos y no en un puñado de escuelas. Sin embargo, la propuesta de Salas Marchán al respecto, se haría realidad después de 1928, como parte de la “contrarreforma”.

⁶² Maximiliano Salas Marchán, “Discurso del Director General de Enseñanza Pedagógica, en la Sesión Inaugural de la Superintendencia de Educación, el 20 de mayo de 1927”, en **Estudios Educacionales**, Santiago, I Trimestre de 1995; p. 65.

a. Creación de las Escuelas Experimentales de educación primaria⁶³.

De la adopción formal o discursiva de la pedagogía experimental, la contrarreforma pasó a la práctica. El Decreto N° 5881, de 19 de diciembre de 1928, dispuso la creación de escuelas primarias experimentales. Se las fundamentaba en los siguientes “considerando”:

- 1° *“La necesidad de asegurar el progreso de la Educación Primaria mediante experiencias perfectamente controladas y cuyos resultados se midan y comparen con rigurosa exactitud;”* y
- 2° *“La conveniencia de formar en el profesorado nacional un criterio científico para la resolución de problemas educacionales y de familiarizarlo con los modernos métodos de investigación y de avance en el terreno pedagógico”.*

Se crearon dos tipos de escuelas: las de “experimentación limitada” y las de “experimentación amplia”. En el art. 2° del Decreto 5881, se estipulaba que las primeras *“estarán destinadas a poner en práctica, en las condiciones propias de nuestro país, los planes y métodos de educación que se ensayen con buen éxito en el extranjero, a fin de decidir sobre la conveniencia de incorporarlos, sea parcial o totalmente, en el sistema escolar.”* En las de “experimentación amplia”, *“se practicará el estudio comparado de planes educativos diversos, se ensayarán combinaciones de lo mismo y se aplicarán en formas nuevas algunos de los principios pedagógicos más sólidos, todo ello bajo estricto control y teniendo el propósito de llegar a determinar los caracteres que debe reunir nuestra futura Escuela Primaria para adaptarse debidamente a las condiciones del niño chileno y las necesidades nacionales.”* Se agregaba en el mismo artículo que *“las Escuelas de Experimentación deberán ser utilizadas no solamente como centro de investigación pedagógica, sino también como campos de observación y medio de perfeccionamiento del profesorado en general.”* (p.598)

En el art. 9° , entre otras personas, se autorizaba la contratación en el extranjero, de *“un profesor especialista en métodos de investigación pedagógica para la Escuela Urbana Experimental”* (p.599).

La creación de escuelas de “experimentación limitada” seguía la lógica de importación de conocimientos y experiencias foráneas, ya que en ellas se ensayarían modelos pedagógicos creados y aplicados exitosamente en el exterior: Montessori, Froebel, Decroly, Dalton.

En cambio, las escuelas de “experimentación amplia”, aún cuando también se apropiarían de enfoques foráneos, harían estudios comparativos, ensayarían “formas nuevas”, y pondrían a prueba combinaciones de los modelos. Todo ello implicaba una disposición a generar nuevo conocimiento, congruente además con las características del educando chileno y los requerimientos del país.

Es interesante que tanto en el art. 102 de la Ley 5291, como en este Decreto 5881, art. 2°, se estipulaba que la experimentación amplia debía hacerse “bajo estricto control”. Esta

⁶³ En las secciones siguientes, las referencias a leyes y reglamentos se encuentran en Ricardo Donoso, **Recopilación de Leyes, Decretos y Reglamentos relativos a la enseñanza pública**, Santiago, Imprenta del Servicio de Prisiones, 1937; en cada referencia de este tipo, sólo se indican los correspondientes números de páginas de la Recopilación.

expresión puede entenderse en dos sentidos: uno, de metodología científico-experimental y otro, de orden político-institucional. El tipo de investigación e innovación que propició el Decreto N°7.500, dado el origen gremial de la Reforma de 1928, era concebido como un movimiento social cimentado en las nociones de autonomía y responsabilidad profesionales, radicado en todas las escuelas y no circunscrito a unas pocas. Contra esta estrategia reaccionaba la contrarreforma educacional, que entendía los cambios como procesos científico-técnicos institucionalizados, según la lógica de ensayar en pequeño y en condiciones rigurosamente determinadas, lo que más tarde podía generalizarse al conjunto del sistema, todo ello, dentro de la estructura jerarquizada de un servicio público de enseñanza.

Por otra parte, la contrarreforma entendía el “estricto control”, como la lógica de insertar la investigación y las experiencias innovadoras en la estructura jerarquizada y regulada de una red de escuelas dependientes del Ministerio de Educación Pública, sin la libertad académica propia del quehacer científico. Esto, probablemente, como reacción a la postura de la reforma, que había promovido la libertad de innovación de todos y cada uno de los maestros del sistema público, como parte de un movimiento socio-profesional de cambio.

Tras este Decreto se encontraba la influencia de Darío E. Salas. El primer Ministro de Educación de la contrarreforma, Pablo Ramírez, lo había designado Consejero del Ministerio. En tal virtud, según testimonio de su hija Irma, había preparado y fundamentado la decisión y había participado en la redacción del Decreto.⁶⁴

b. La nueva Ley de Educación Primaria Obligatoria y la producción de conocimiento.

Entre otras obras de esta etapa estuvo la reforma de la Ley de Educación Primaria Obligatoria, a menos de diez años de su dictación. En ese nuevo texto, desapareció el Consejo de Educación Primaria y, con él la atribución – aunque no necesariamente la política – de encargar estudios en el país y de comisionar personas a estudiar en el exterior. En cambio, se consagró legalmente la “pedagogía experimental”, que ya se había oficializado por el Decreto antes referido. Además, empezaba a proponerse la cualidad de “científica”, para referirse a la investigación requerida en educación primaria.

En los artículos 102 y 103 de la Ley N° 5291, de 22 de noviembre de 1929, se caracterizaban las “escuelas y cursos experimentales”; en el artículo 105 se identificaba las escuelas que se creaban, y en el artículo 109, se fijaban las plantas de personal de dichas nuevas escuelas. Llama la atención que en dos de ellas se creaban sendos cargos de “Jefes de Investigaciones Pedagógicas” (en la Escuela Experimental Urbana y en la Escuela Experimental de Desarrollo) (p.568). (Sin embargo, en el Decreto N° 42, de 7 de enero de 1931, que fijaba plan y sueldos de las escuelas experimentales, desaparecieron los cargos de “Jefes de Investigaciones Pedagógicas y, en cambio, en el art. 6° se ordenaba que el Director de Educación Primaria “designará a dos profesores de la Escuela Experimental de Niños, a una de la Escuela Experimental de Niñas y a uno de la Escuela Especial de Desarrollo, para que constituyan el Grupo de Investigación y Control que tendrá a su cargo todas las funciones de los gabinetes de investigaciones, suprimidos por economías”) (p. 589).

⁶⁴ Irma Salas S., “Darío E. Salas”, en **Instituto Pedagógico, 1889-1964**, Santiago, 1957

La institucionalización autoritario-burocrática de la experimentación educacional fue reforzada en la nueva Ley de Educación Primaria Obligatoria, que en su artículo 108° hizo depender las escuelas experimentales de la Dirección General de Educación Primaria, las que deberían funcionar *"de acuerdo con las instrucciones especiales que ella imparta y bajo la vigilancia inmediata del Departamento Técnico de la misma oficina."*

Por otra parte, el Reglamento General de Escuelas Primarias, aprobado por Decreto N° 6.039, de diciembre de 1929, en el art. 74, si bien dejaba a las Escuelas Experimentales *"al margen de los programas y reglamentos comunes a las escuelas primarias corrientes en todo lo que pueda dificultar su progreso"*, al mismo tiempo reafirmaba que *"estarán sometidas a la supervigilancia y consejo constantes de las autoridades técnicas de la Dirección General de Educación Primaria, de conformidad con reglamentos, programas y métodos propios."*

En otros términos, a las escuelas experimentales se les reconoció una especificidad y se les sustrajo de la normativa uniforme de las escuelas ordinarias, pero su condición de "laboratorios" no llevó a una autonomía académica o científica, como la de las Universidades. Se les trató, jurídicamente, como laboratorios estatales "controlados", en un sentido político, de contraste con la propuesta de un movimiento social de experimentación e innovación por los maestros mismos, en las escuelas comunes.

c. Boletín de las Escuelas Experimentales.

Por Decreto N° 6353, de 31 de diciembre de 1929, se instituyó un Boletín de las Escuelas Experimentales, *"que tendrá por objeto divulgar entre el profesorado de la República y en el exterior los resultados de las investigaciones y experiencias realizadas por las escuelas experimentales"* (p.602)

En la fundación del Boletín, se encontraba en germen una voluntad política de contribuir a la circulación de los productos de conocimiento y de conectarse con los circuitos internacionales del quehacer científico-educacional.

d. La Asamblea Pedagógica de Educación Secundaria de 1929, como espacio de circulación de conocimiento. Diferencias con Primaria.

Por Decreto N° 1182, de 18 de abril de 1929, el gobierno convocó a una Asamblea Pedagógica destinada a los Rectores y Directores de Liceos. Esta reunión se hizo, teniendo presente:

1° *"Que las ciencias de la educación cuentan con un buen número de principios y de normas que son de importancia fundamental para la implantación y desarrollo de todo sistema educacional, tales como las que se refieren al fin último de la educación, a los valores que se pueden obtener de las diferentes actividades escolares, a los fines especiales de la enseñanza secundaria y a los métodos para constatar el progreso del aprendizaje y del desarrollo de los alumnos."*

2° *"Que estos principios no siempre son comprendidos o interpretados de la misma manera por todos los educadores."*

3° *“Que para llevar a cabo una reforma provechosa de nuestra enseñanza secundaria y para que la obra de nuestros Liceos persiga objetivos concretos y realmente útiles, es de primordial importancia que el profesorado se ponga de acuerdo sobre los aspectos fundamentales del problema educacional.”*

4° *“Que corresponde, ante todo, a los jefes de los planteles de educación secundaria, encargados de unificar todas las actividades educativas, teniendo en cuenta su fin último y sus valores relativos, el deber de uniformar sus doctrinas pedagógicas y sus propósitos e iniciativas, de acuerdo con las necesidades anteriormente expresadas;*

5° *“Que conviene estimular a los profesores, dándoles una oportunidad para evidenciar su cultura pedagógica y su capacidad teórica para el desempeño de cargos directivos.”*

Se estipulaba asimismo que:

“Los debates versarán sobre los siguientes temas: a) principios de educación; b) psicología de la educación; c) organización escolar; d) sistemas modernos de educación y su aplicación a la educación secundaria; e) modalidades especiales de la educación secundaria femenina; f) metodología especial de las diversas asignaturas.” (pp. 342-343).

El diseño de esta reunión parece revelar diferencias con el discurso oficial sobre el conocimiento que prevalecía en la educación primaria.

Mientras en primaria predominaba el discurso de la “pedagogía científica o experimental”, que se afincaba no sólo en los principios sino también en la investigación y el ensayo, en secundaria predominaba un enfoque herbartiano, normativo-deductivo, que partía del “fin último” y los valores, seguía por las “doctrinas pedagógicas” y aterrizaba en las metodologías, sin recurrir a la investigación experimental. Es cierto que en el diseño de la Asamblea se incluía como tema la “psicología educacional” y que se le encargaba su tratamiento al Dr. Luis Tirapégui, formado en EE.UU., en las mediciones, pero en cambio, estaban ausentes la biología pedagógica, la sociología de la educación y también la filosofía y la historia de la educación que, en cambio, formaban parte del núcleo de conocimiento que Primaria proponía a su personal superior. Estas diferencias probablemente reflejaban el mayor grado de tradicionalismo de la educación secundaria y su distancia respecto al desarrollo de la investigación científica en educación y a las propuestas pedagógicas renovadoras de la época, que tenían mayor eco en la rama primaria.

4. CONTINUIDAD Y RETROCESO (1930-1938)

El sub-período que se analiza a continuación incluye, por una parte, manifestaciones de continuidad de la tendencia anterior de presencia de la pedagogía experimental y, por otra, expresiones y efectos del proceso que sigue a la caída del gobierno de Ibáñez y particularmente a la instauración del segundo gobierno de Arturo Alessandri, que creó un contexto que incluía: a) una pérdida de impulso de la pedagogía experimental y de consolidación de la configuración burocrático-autoritaria del sistema educativo, en el cual se insertaba con dificultades la producción de conocimiento, b) un giro de la orientación de la política educativa hacia la derecha conservadora y, c) finalmente, la presencia de prácticas de investigación en la Universidad de Chile, que combinaban rasgos del "ensayismo" y de formas institucionalizadas y semi-profesionales de producción de saberes respecto a la educación escolar. A continuación, se registran diversos ejemplos de manifestaciones de voluntad política estatal y de actividades significativas de generación de conocimiento en el sub-período.

4.1 UNA PRECURSORA EN LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO: IRMA SALAS Y SU TESIS DOCTORAL

En cierto modo, el sub-período puede considerarse inaugurado por un evento y un producto: la aprobación de una tesis doctoral de una profesora en un centro de excelencia, en los Estados Unidos. Aunque la graduación ocurre en el exterior, la autora era chilena y la investigación de campo se hizo en Chile, obviamente sobre un objeto del país.

Irma Salas Silva fue la primera persona chilena que obtiene el Ph. D. en Educación en un centro de excelencia como era el Teacher's College de la Universidad de Columbia en Nueva York, en 1930. Además, se trataba de una joven mujer.

Su tesis doctoral fue relativa a un objeto chileno de conocimiento, cuya parte empírica fue realizada en el país y por lo tanto, puede considerarse como el primer producto de investigación profesional y de base empírica que se produce en el país, o uno de los primeros, si se tienen en cuenta las investigaciones del Dr. Guillermo Mann a comienzos del siglo y el "survey" de Darío E. Salas, "El Problema Nacional", publicado en 1917.

La obra de Irma Salas se produjo en medio de lo que Schiefelbein ha llamado "la fase artesanal" en la historia de la investigación chilena. Pero, junto a los ya referidos, fue un producto pionero que anticipaba la moderna "fase industrial" que, según Schiefelbein, se desarrolla desde los años 60 en adelante. En efecto, aunque la tesis era y es un requisito de la formación educacional de nivel de postgrado, era también un producto de conocimiento original. Tenía algo de "artesanal", en cuanto era un esfuerzo intelectual individual. Pero, la tesis de Irma Salas, a la vez, avanzaba a la fase "industrial", en cuanto se desarrollaba, con dedicación exclusiva y por tanto, profesional, al interior de una organización especializada, como era una Universidad de excelencia, en un país adelantado, y seguramente contó con los recursos propios de la investigación científica.

Desde un punto de vista epistemológico, la tesis se inscribía en el tipo de ciencia positiva y empirista que predominaba en el mundo desarrollado, diferente de los ensayos ideológico-positivistas que eran los prevaecientes en la fase "artesanal" chilena.

a. Descripción general de la tesis.

Se tuvo a la vista una fotocopia de la tesis depositada en la Biblioteca del Teacher's College de la Universidad de Columbia, en Nueva York. La publicación fue impresa en Chile y tiene 144 páginas. Incluye 81 cuadros estadísticos y cuatro anexos relativos al instrumento aplicado. La bibliografía comprende 20 títulos de autores norteamericanos y 11 títulos originados en Chile.⁶⁵

Los capítulos llevan los siguientes títulos: i) *Introducción*; ii) *Revisión de los estudios previos sobre la medición del status socio-económico*; iii) *La fuente y la recolección de datos*; iv) *Las ciudades escogidas para el estudio*; v) *El status socio-económico de los estudiantes de Liceos*; vi) *Grupos ocupacionales representados en la población estudiantil de los Liceos de Chile*; vii) *Condiciones familiares que afectan la permanencia en el Liceo*; viii) *Expectativas de los alumnos de Liceo en Chile*; ix) *El ambiente del hogar del alumno chileno de Liceo*; x) *Resumen y conclusiones*.

b. La tesis desde un punto de vista epistemológico.

Decía Irma Salas, en la introducción de su trabajo:

"No ha sido el propósito de este estudio hacer descubrimientos impactantes u ofrecer sugerencias únicas para corregir o mejorar las inadecuaciones en el actual sistema de educación secundaria de Chile. No son pocos los educadores chilenos visionarios que han anticipado muchos de los problemas tratados en este estudio y que han propuesto medidas remediales. Sus ideas en esta materia han sido tópicos favoritos de discusión en los últimos veinte años. No obstante, con frecuencia ellos han sido objeto de fuerte crítica debido a la falta de evidencia numérica para apoyar sus puntos de vista y así hacer más aceptable la verdad al público en general."

"La contribución a que ha apuntado el autor de este estudio es la investigación científica de los hechos, dando de esta manera soporte estadístico a lo que otros ya han hallado a través de observación ilustrada, experiencia y enfoques filosóficos. Si este estudio sirve de algún modo para clarificar estos temas, habrá llenado sus propósitos."

Irma Salas valorizaba en su tesis los aportes de quienes en Chile habían estudiado los problemas de la educación y habían sugerido correcciones. En los hechos, estaba refiriéndose a los que en este estudio identificamos como "ensayistas" que hacían "observación ilustrada" y aportaban "experiencia" y "enfoques filosóficos". Parecía referirse

⁶⁵ Irma Salas Silva, **The socio-economic composition of the secondary school population of Chile**, submitted in partial fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in the Faculty of Philosophy, Columbia University, Santiago, Chile, 1930. (Traducción: Irma Salas Silva, **La composición socio-económica de la población escolar secundaria de Chile**, presentada en cumplimiento parcial de los requerimientos para el grado de Doctor en Filosofía en la Facultad de Filosofía, Universidad de Columbia, Santiago, Chile, 1930.)

también a la actividad intelectual y propositiva de organismos como la Asociación de Educación Nacional o la Asociación General de Profesores. Sin embargo, denotaba en ellos la ausencia de base empírica, entendida esta última como respaldo de datos cuantitativos, lo que les habría conferido más legitimidad. Alternativamente, Irma Salas disponía a hacer investigación científica, con "soporte estadístico".

c. El objeto de estudio.

Irma Salas empezaba describiendo en general el estado de la educación secundaria chilena y el intento reciente de reformarla (*la reforma de 1928, que pretendió establecer el "liceo integral", in p.*), señalando que en 1925 se había dictado una norma que elevaba el valor de la matrícula, en un sistema que había devenido en una "escuela de clase", abierta solo a los hijos de las mejores familias. Esto era contradictorio con el espíritu de la reforma, que mostraba claramente su deseo de extender las oportunidades educacionales. Al respecto, *"un análisis objetivo de la naturaleza y composición de la población escolar de los liceos chilenos daría a los líderes de la reforma educacional una visión más comprensiva del problema."*⁶⁶

"Dos tópicos son nuevos: esto es, nunca se había hablado o escrito sobre ellos en Chile. Uno es el que se refiere a las condiciones familiares que afectan la permanencia en el Liceo, y el otro se refiere al ambiente del hogar de los alumnos de Liceo. Estos tópicos no tienen inmediato valor práctico, pero develan condiciones y hechos no conocidos hasta ahora y que tienen no poca significación social."

"Hay otras dos contribuciones adicionales que el presente estudio intenta hacer, de un más indirecto carácter. Una, se ha medido el status socio-económico y los hallazgos servirán como punto de partida para futuros estudios sobre la democratización de la escuela secundaria chilena. Otra, se ha traducido la Escala de Sims y se ha aplicado a niños de habla hispana por primera vez. Este intento puede animar a otros países sudamericanos a usar la escala en estudios similares a éste, lo cual posibilitará muy interesantes comparaciones."

*"Respecto a la escala misma, el presente estudio ha proporcionado un nuevo ensayo de la Escala de Sims y ha hecho un informe especial y detallado respecto a su confiabilidad, que puede usarse para un posterior refinamiento de la escala."*⁶⁷

d. Objetivos.

Obsérvese que a pesar de tratarse de una tesis académica, la motivación fundamental de Irma Salas no es tanto el adelanto de la ciencia, como el servicio a una forma de política educativa: la reforma educacional.

"El objetivo de este estudio es hacer justamente un análisis que revele las actuales condiciones de la población matriculada en nuestras escuelas secundarias, para hacer una contribución a la causa de la reforma educacional. Este estudio puede

⁶⁶ Irma Salas Silva, op.cit., p.5

⁶⁷ Irma Salas Silva, op. cit, pp.122-123

*ayudar a los inspirados y progresivos líderes de la reforma en el cumplimiento exitoso de su difícil empresa de largo alcance."*⁶⁸

En particular, la tesis se proponía examinar i) los diferentes niveles socio-económicos o grupos ocupacionales representados en la población del liceo, y su permanencia relativa a través del período escolar secundario; y ii) las condiciones de la familia que afectan la permanencia en el liceo. Para este efecto, se proponía responder un conjunto de por lo menos treinta preguntas de investigación..

e. Revisión de la literatura.

En un segundo capítulo, la tesis hizo una revisión de la literatura de investigación sobre el tema existente en lo que entonces era "la corriente principal", o sea la producción internacional de conocimiento en los países centrales y más particularmente en los EE.UU. No citaba autores europeos ni chilenos. Por otra parte, no revisaba literatura teórica sino artículos de investigación publicados en revistas académicas norteamericanas acerca de los conceptos operativos sobre "status socio-económico", y la técnica para medirlo. No incluía miradas a los resultados de estudios de este tipo, ni a comparaciones de status socio-económicos en establecimientos, sistemas locales o sistemas nacionales de educación.

f. Metodología.

No había en la tesis un acápite especial que describiera la opción metodológica, salvo las afirmaciones iniciales sobre la necesidad de un estudio de base estadística sobre el tema. No había tampoco un capítulo en que formalmente se presentaran hipótesis. Sin embargo, implícitamente, operaban como hipótesis las categorías de: status socio-económico, grupo ocupacional a que pertenecían los padres de los estudiantes y el variado conjunto de condiciones familiares que afectarían el acceso de los estudiantes a la educación secundaria y su progreso en ella, desde 1ª a 6º año, cruzados por rasgos como la localización territorial, el tipo de establecimiento, el sexo de los alumnos.

Por otra parte, el capítulo III, bajo el epígrafe "La fuente y la recolección de datos", se refería al instrumento a emplear (el Cuestionario de Sims de medición del status socio-económico, que fue traducido por la autora), a la muestra de estudiantes a quienes se aplicó (en principio 3.000, de liceos de 14 ciudades, número que se redujo en los hechos a 2.777, pertenecientes a los seis grados de la educación secundaria general y técnica, de ambos sexos). También se refería a la administración del cuestionario, que fue posible gracias al apoyo de la Dirección General de Educación Secundaria de Chile, y a la confiabilidad de las respuestas. El capítulo IV se refería ampliamente a la selección de las ciudades cuyos estudiantes secundarios fueron encuestados y a las precauciones para que fueran representativas de la diversidad del universo a estudiar.

g. Análisis y presentación de los resultados.

En sendos capítulos, según los objetivos específicos del estudio, y mediante gran cantidad de tablas y algunos gráficos, se analizaban y presentaban los resultados de la investigación de campo. Se recurría a distribuciones porcentuales, a promedios y a desviación estándar. Se

⁶⁸ Irma Salas Silva, op. cit., p.5

comparaban los resultados obtenidos en la muestra chilena con aproximadamente similares norteamericanos.

La tesis anticipaba la corriente posterior de investigación empírica acerca de las determinantes sociales del acceso, permanencia y rendimiento de los estudiantes en la educación formal. Era un estudio empírico descriptivo, que no pretendía ponderar dichas determinantes, ni identificar aquellas con mayor peso explicativo. Pero hacía una rica presentación de conclusiones fundadas respecto a cada una de las variables incluidas, para terminar en una conclusión más general que afirmaba el carácter selectivo de la educación secundaria, llegando a utilizar el concepto de "escuela de clase", que más tarde utilizarían los teóricos de la reproducción.

h. Otros aspectos.

La publicación incluía los agradecimientos al comité de tesis que, entre otros, estaba formado por I. S. Kandel, agradecimientos también extensivos al Profesor Enrique Marshall, Director de Educación Secundaria de Chile, que prestó a Irma Salas apoyo institucional para la ejecución de la tesis. Se anexaban, la circular que instruye sobre la aplicación del instrumento, el cuestionario mismo, en su versión original y en la traducción empleada, y las instrucciones técnicas dadas a los profesores que administraron el cuestionario.

En la publicación, se agrega una breve nota biográfica de la autora, a la fecha de edición de la tesis:

"... nació en Santiago de Chile, el 11 de marzo de 1903. Estudió en escuelas primarias públicas de Santiago, egresó del liceo en 1920, y entró al Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, en donde estudió durante cuatro años, obteniendo en 1924 el grado que la habilitaba para enseñar en las escuelas secundarias del país. Entre 1925 y 1926 enseñó en el liceo de niñas N° 5, de Santiago. En agosto de 1926 fue a los Estados Unidos, con una comisión gubernamental para estudiar en el Teacher's College de la Universidad de Columbia. Recibió el grado de Master of Arts, en junio de 1928 y, relacionado con él, el diploma de Directora de Liceo. En el verano de 1929, viajó a Europa y participó en la Conferencia Mundial de Asociaciones de Educación, en Ginebra, en agosto de 1929, como delegado oficial del Gobierno de Chile."

4.2 ENSAYISTAS.

Nada como lo que hizo Irma Salas al iniciarse el sub-período, se repitió en los próximos años. En cambio, siguió desarrollándose la producción de conocimiento en forma de "ensayismo". A continuación se presenta y analiza la obra de algunos representantes de este género.

a. Moisés Mussa y su propuesta sobre investigación científica en educación.

En 1932, la Editorial Nascimento, de Santiago, inauguró una línea de publicaciones denominada "Cuadernos Pedagógicos", a medio camino entre el folleto y el libro. Bajo la dirección de Oscar Bustos, quién prologaba cada uno de las Cuadernos, se editó uno titulado

“Nuestro Problema Educacional”, debido al profesor Moisés Mussa. El autor era un normalista y Profesor de Estado de Castellano, con estudios de pedagogía en el Teacher’s College de la Universidad de Columbia en Nueva York.

“Nuestro Problema Educacional” podría considerarse un ensayo; en 82 páginas no podría pretenderse que fuera una investigación sobre un tema tan vasto y complejo. Sin embargo, el subtítulo de la publicación, “Sugerencias para llegar a plantearlo y ligera contribución al intento de resolverlo”⁶⁹, indica que se trataba de un ensayo “sui generis”. Su autor parecía formado en una actitud científica, puesto que no pretendía dar por conocido el problema educacional chileno, a través de su trabajo. Este era sólo una exploración para efectos de poder plantear el problema. Mussa no pretendía dejarlo resuelto con su reflexión. Se limitaba, con la modestia del investigador científico, a entregar una “ligera contribución” al efecto.

Mussa, después de esbozar –en forma ensayística- un cuadro de la realidad educacional, en sus propias palabras bastante “tétrico”, y de reflexionar teóricamente sobre la educación, sus posibilidades y límites, se adentraba en “nuestro problema educacional”. Para efectos de este trabajo, es interesante destacar que Mussa distinguió claramente dos caminos para llegar a plantearlo: uno “de índole especulativa, limitada y amplia”, y otro, “de carácter científico”.

En los hechos, Moisés Mussa hacía la crítica de lo que hemos denominado “artesanía” y “ensayismo”: *“... en educación ... se siguen usando exclusivamente, para formular los postulados de una Política Educacional, los métodos subjetivos, métodos en donde la factibilidad de la acción personal tiene un alto coeficiente. No se fundamentan, ni se completan estos métodos y procedimientos con los objetivos, con los científicos, con los de base matemática”*⁷⁰

Más adelante Mussa insistía: *“... para evitar todos estos errores y males, formular la política educacional buscada y cimentar toda determinación relativa al Sistema de Educación Pública y Privada, es necesario recurrir al estudio reposado y exacto, completo y efectivo, de nuestras características biológicas y psíquicas, de nuestra vida y necesidades sociales y económicas, y de las aspiraciones e ideales de bien común que podamos proyectar y tratar de conseguir ... No es pues, la opinión de un individuo, por muy eminente que sea, de una comisión, por muy representativa que se diga o por muy alto coturno que calcen sus componentes, lo que ha de primar en la determinación de una política educacional. Es el dictado del examen, del análisis, de la estadística y del laboratorio frente a la realidad, el que tendrá que oírse preferentemente...”*⁷¹

En otros términos, sin desdeñar los métodos subjetivos y la especulación, Mussa reclamaba la necesidad de superarlos con los métodos objetivos, científicos, de base matemática y estadística. Es más, recomendaba “el estudio reposado” que, hoy día podría traducirse en la necesidad de acumulación y de líneas largas de investigación, de preferencia en laboratorio, en vez del trabajo de opinión individual o el mecanismo de “comisiones”.

⁶⁹ Moisés Mussa, **Nuestro problema educacional. Sugerencias para llegar a plantearlo y ligera contribución al intento de resolverlo**, Santiago, 1932.

⁷⁰ Moisés Mussa, op. cit.; p. 81

⁷¹ Moisés Mussa, op. cit.; p. 82

El enfoque de Mussa sobre la producción de conocimiento necesario para fundamentar políticas educacionales fue desarrollado en otro de los Cuadernos Pedagógicos ⁷². Bajo el título “Las investigaciones científicas en nuestra educación”, Mussa se refería, por una parte, a la necesidad, fundamentos y características de las investigaciones que caracterizaba como “socio-pedagógicas”, y a los medios para dar a conocer resultados. Por otra parte, proponía un plan completo y detallado de creación de un Instituto de Educación, es decir, de un gran centro nacional de investigaciones, que respondiera a la demanda de conocimiento científico en educación.

Señalando que, en 1929, había recomendado al Ministro de Educación Mariano Navarrete la creación de una entidad de investigación, Mussa proponía que el Instituto, además de su estructura de dirección, debía constar de un departamento de biblioteca y publicaciones, un museo pedagógico, y un gran “bureau” o gabinete de investigaciones, con secciones de estadística, investigaciones biológicas y sociales, investigaciones psicopedagógicas, sección de experimentaciones y adaptaciones pedagógicas y sección de investigaciones administrativas (relativas a lo que hoy denominamos gestión, infraestructura y planificación). El análisis de las detalladas descripciones de la organización propuesta, permite inferir, por una parte, la visión epistemológica de Mussa sobre los rasgos de la investigación que se quería implementar como científica. Por otra parte, da cuenta de su concepción práctica acerca de los medios institucionales y técnicos para realizar investigación científica profesional.

En perspectiva histórica, después de los enfoques de Guillermo Mann a comienzos del siglo XX, Moisés Mussa sería uno de los escasos intelectuales del campo que tomó distancia e incursionó en una dimensión equivalente a lo que hoy se denomina “meta-investigación”. Su propuesta de 1932-33 no fue acogida por el Estado. No era el momento apropiado. La educación pública atravesaba por uno de sus momentos más críticos. No había capacidad financiera y profesional para hacer efectivo el sueño de Mussa. Por otra parte, el gobierno conservador de Arturo Alessandri no estaba para aventuras reformistas y por lo tanto, no priorizaba la producción de conocimiento. Por otra parte, en las organizaciones del magisterio, predominaban enfoques ideológicos que no valorizaban la investigación propiamente científica, del tipo que proponía Mussa.

Moisés Mussa había hecho estudios avanzados en Estados Unidos y a su regreso podía haberse dedicado a la investigación, que el mismo reclamaba como una demanda impostergable. Aunque se insertó en la Escuela Normal Superior y en el Pedagógico, al parecer, en ambas instituciones lo absorbieron los requerimientos de la docencia y/o de la producción de tecnologías pedagógicas y no se convirtió en un investigador profesional. Pero, desde los años 40, Mussa haría nuevos aportes a la acumulación de conocimiento sobre educación, a medio camino entre el “ensayismo” y la investigación propiamente científica, como se registrará más adelante.

b. Berta Riquelme.

De esta educadora, se considerará una de sus publicaciones, pertinente no sólo por el tipo y la funcionalidad del conocimiento que comunicó, sino también por la concepción de pedagogía y de epistemología que puso en circulación. Interesa también porque refiere a

⁷² Moisés Mussa, *Las investigaciones científicas en nuestra educación*, Santiago, 1933

conexiones con el pensamiento pedagógico internacional, posible gracias a la formación de la autora en Alemania.

En efecto, de un libro publicado con Amelia Pettorino de Quiroz, “El Principio de Unidad en la Técnica de la Escuela Primaria”, la primera parte fue de responsabilidad de Berta Riquelme y tomó la forma de un ensayo teórico-pedagógico, en tanto que la segunda parte, de responsabilidad de Amelia Pettorino, fue un trabajo de índole técnico-prescriptivo, que no se analizará.⁷³

Ambas autoras pertenecían, al momento de la publicación, a la Escuela Normal de La Serena: Berta Riquelme como profesora de Pedagogía y Amelia Pettorino, como Directora de la Escuela de Aplicación anexa a la Normal. Esta asociación hace pensar en un cierto compromiso institucional.

Berta Riquelme, en la primera parte de la obra, sobre un trasfondo de crisis de la civilización y de impacto de la ciencia y la técnica, rastreó la aspiración a la unidad del conocimiento, en un proceso que partió de un primitivo sentido místico de unidad y armonía entre el ser y el universo, continuaba con una tendencia al análisis y a la especialización, y debía resolverse en un nuevo imperativo de síntesis y unidad. Más específicamente, en la ciencia había un movimiento hacia la unificación, algunas de cuyas expresiones eran la clasificación de las ciencias de Comte o la reciente tendencia de las ciencias naturales a subordinarse a la Física. Pero también había en la ciencia un movimiento hacia el análisis cada vez más especializado.

También se refería la autora al juego entre inducción y deducción, sosteniendo que los grandes progresos de la ciencia se debían a la deducción: “el genio ha procedido siempre por deducción” (ver Jorge Nicolai “Fundamentos reales de la Sociología”, Santiago, Ercilla, 1936; p.124). A continuación, Berta Riquelme aplicaba al terreno pedagógico la dialéctica entre unidad y particularidad, entre análisis y síntesis y entre inducción y deducción.

También incluía una toma de posición epistemológica. Afirmando que, desde el Congreso de Calais de la corriente de la escuela nueva, en 1921, la Pedagogía se había independizado del tutelaje de la Filosofía y se había erigido en ciencia autónoma que empezaba a darse sus propios principios, los cuales ya no le serían impuestos ni por la Psicología, ni por la Biología o la Filosofía, las cuales solamente eran las auxiliares de la Pedagogía. “*Ellas analizan por separado los diversos aspectos de lo humano que, en totalidad integral, constituye para la Pedagogía su principio y su fin ... La vuelta hacia la unidad, hacia la síntesis, claramente manifiesta en esta cultura, se infiltra en todas las ciencias y desde el campo de las ciencias auxiliares influencia la Pedagogía y determina cambios importantes en su técnica.*” (p.34)⁷⁴

Después de analizar cómo el principio de unidad se expresaba en Biología, en Sociología y en Psicología, Berta Riquelme proponía para la Pedagogía tres principios, en los cuales se encontraba realizado el principio más general de unidad: el principio de autoactividad, que se fundamentaba en la Psicología, el principio social, proveniente de la Sociología y el de globalización, que se fundamentaba en todas las ciencias auxiliares, pero se encarnaba más fuertemente en la Pedagogía.

⁷³ Berta Riquelme S. y Amelia Pettorino de Quiroz, **El principio de unidad en la técnica de la escuela primaria**, Santiago, 1937.

⁷⁴ Berta Riquelme S. y Amalia Pettorino, op. cit.; pp. 33-34

En los últimos capítulos de su parte en la obra, Berta Riquelme entraba de lleno a proponer y fundamentar la aplicación pedagógico-técnica del principio de unidad, abordando temas como las distintas formas de organización y concentración de los contenidos educativos, las asociaciones de ramos o asignaturas, etc.

En la segunda parte de la publicación, Amelia Pettorino presentaba una variedad de “unidades técnicas” para los seis grados de la enseñanza primaria, desarrolladas en la Escuela Normal de La Serena y ensayadas en su Escuela de Aplicación.

Desde el punto de vista de la investigación, la parte teórica y la teórico práctica del libro, que se debían a Berta Riquelme, podían considerarse como un producto de conocimiento, en la medida que sobre la base del recurso a un conjunto de autores, principalmente alemanes, del campo de la filosofía y otras ciencias auxiliares y también de la Pedagogía, se hacía una propuesta pedagógica fundada, que conectaba el principio filosófico de “unidad” con los requerimientos prácticos de la enseñanza.

Desde el punto de vista de las condiciones de producción, el libro de Berta Riquelme parecía representar una cierta transición del trabajo “artesanal” al “industrial”. No era una publicación patrocinada o financiada por la Escuela Normal en la que trabajan. Si bien era iniciativa individual, avanzaba en el sentido de trabajo de equipo y era fruto de una inserción institucional de las autoras. Indirectamente, el Estado proveyó la formación académica superior de la autora, que estudió en Alemania, y sostenía la Escuela Normal a la que se asociaba la parte más práctica de la propuesta. Desde el punto de vista de gestión, la obra parecía una publicación orientada al “mercado” del desempeño docente, de la formación de maestros y de su perfeccionamiento, cuyas demandas pudieron decidir a la editorial que lo publica.

c. Julio Vega.

A la fecha de la publicación de su ensayo “Bosquejo de una política educacional” (1938)⁷⁵, Julio Vega era Profesor de Historia y Geografía en el Liceo Lastarria y Jefe de Trabajos de Sociología General en el Instituto Superior de Humanidades de la Universidad de Chile. Posteriormente, fue Profesor en el Departamento de Geografía y Profesor de Sociología General, en el Instituto Pedagógico de esa Universidad.

En su ensayo, hizo *“un estudio del pasado y del presente”* de nuestra educación y presentó *“un plan de acción para el futuro”*. La tesis que trataba de probar era la siguiente: *“En el mundo en que vivimos, en que los valores económicos tienen la primacía, Chile desempeña un papel deslucido y corre el riesgo de transformarse en colonia. La causa de esto radica en el origen de nuestra nacionalidad: el indio primitivo y el español feudal no aportaron al pueblo chileno la mentalidad moderna, creadora de la economía moderna y base y nervio de la vida actual. Esta mentalidad económica, que es indispensable conseguir a cualquier precio, se pudo haber conseguido mediante un sistema educacional adecuado; pero esto que se pudo hacer, no se ha hecho hasta hoy día y es necesario comenzar a hacerlo cuanto antes.”*⁷⁶

⁷⁵ Julio Vega, **Bosquejo de una política educacional**, Santiago, 1938;

⁷⁶ Julio Vega, op. cit.; p.61

Sostenía Vega que lo que requería la educación chilena no era tanto su expansión como una revisión de su orientación, en el sentido de la única reforma que él consideraba válida, la que intentó Luis Galdames con la educación secundaria en 1928. Además del problema de la orientación, criticaba también la falta de coordinación entre las ramas del sistema y respecto del problema del método, reconocía su existencia pero como muy secundario, que se solucionaba con la formación de los docentes en las normales y en el Pedagógico. Sobre estas bases bosquejaba su plan de acción, que era muy general.

Desde el punto de vista de este estudio, el libro de Julio Vega es significativo como ejemplo típico de ensayo de ideas, cercano a la sociología educacional “de cátedra”, de inspiración positivista, que ha caracterizado Brunner.⁷⁷

Vega se mostraba divergente de la corriente de la pedagogía científica experimental que era dominante en la educación primaria y en un sector de la secundaria. Le criticaba fuertemente que importara enfoques de los países adelantados, que proponían una visión ‘metafísica’ del niño, de la escuela y de la sociedad, que no se basaba en un conocimiento de nuestra especificidad racial e histórica. Criticaba también el método experimental aplicado a las ciencias sociales y la educación. Sostenía en cambio, teórica pero no operacionalmente, el método comparativo propio de la sociología.

Su diagnóstico tenía una parte principal de índole histórica que, sobre la base de una cultura histórica general (respaldada por 6 títulos a pie de página), pretendía rastrear los orígenes de nuestra raza y cultura y el tipo de educación heredada, y una parte secundaria que mostraba la realidad actual de la educación, con algún manejo de cifras sobre el desarrollo del sistema educacional, de acuerdo al Censo de 1933 y al parecer a algún informe educacional. De esa base factual débil, obtenía la conclusión que había que reestructurar el sistema educacional para que cambiara la mentalidad de la población, en un sentido económico modernizante. Los argumentos críticos de Vega hacia la corriente pedagógica principal no se fundaban empíricamente.

Desde otro ángulo, el libro fue también un producto de la “fase artesanal”. Fue obra individual y no de equipo o institucional. No tuvo el patrocinio de las instituciones en las cuales hacía docencia.

Los contenidos del ensayo de Julio Vega están sintetizados en el índice de la publicación:

1. *Hacia una política educacional*
 2. *El fin primordial de la educación.*
 3. *El origen de nuestro problema educacional.*
 4. *El error fundamental de nuestra enseñanza.*
 5. *Reforma y reformadores.*
 6. *El método experimental en las cuestiones sociales.*
 7. *Lo que dicen los números.*
 8. *Problemas complementarios.*
 9. *Plan de acción.*
 10. *Plan de acción (continuación).*
- Conclusión.*

⁷⁷ José Joaquín Brunner, **El caso de la sociología en Chile. La formación de una disciplina**, Santiago, 1988

La posición epistemológica de Vega, quedaba manifestada cuando las emprendía contra la pedagogía experimental, en los siguientes términos:

“Si un sistema educacional es deficiente y no es una cuestión de método la que debe solucionarse, se comprende que ningún experimento hecho entre las cuatro paredes de una escuela, podrá servir para corregir los errores y resolver el problema... Si la enseñanza está bien o mal orientada, es algo que se viene a ver a los treinta o cuarenta años, según los resultados producidos; es preciso que se forme una o dos generaciones para poder decir si el sistema implantado es bueno o malo...Sacrificar a toda una generación y desorientar a la sociedad por 3 años o más, puede ser fatal para el progreso de la nación.”

La alternativa era propuesta por Vega como sigue:

“Felizmente, el método experimental que emplea la sociología, no presenta estos peligros. El método sociológico es el de la ‘experimentación indirecta’, o ‘método comparativo’ (ver René Maunier. Introducción a la sociología, Santiago, 1933; y E. Durkheim, Les regles de la méthode sociologique, París, 1927). Por lo demás no es sólo la sociología la ciencia que saca provecho de este método; la psicología, la biología humana y, en general, todas las ciencias en que interviene el hombre como sujeto de estudio, deben recurrir a él ...”⁷⁸

“En cuestiones sociales no caben experimentos de esta especie, pues ningún gobernante tiene el derecho de sacrificar a toda una generación para probar la bondad de una tesis. Queda, pues, como único método experimental el ‘método comparativo’ o experimentación indirecta. Pero el hecho de estar reducido a este sólo método no importa una inferioridad para las cuestiones sociales, ya que se cuenta con un número tan grande de sociedades que comparar, que bien podemos decir que el laboratorio del sociólogo está mejor provisto que el de cualquier otro experimentador. En efecto, el desarrollo fantástico que han alcanzado los estudios históricos y etnográficos han puesto a disposición del sociólogo un campo tan vasto de observaciones, que en el espacio coincide con la totalidad de nuestro planeta, y en el tiempo, desborda la época histórica para llegar a la prehistoria. El que quiere estudiar hoy día un problema social, no tiene como antes, que concretarse a la sociedad en que vive, sino que puede echar mano para sus observaciones, a la humanidad entera.”

“Para resolver el problema que aquí nos preocupa, el método comparativo nos ofrece todos los elementos necesarios para que el experimento pueda considerarse perfecto.”⁷⁹

Después de tratar de probar su tesis, Vega concluía en que:

“... hemos hecho un estudio del pasado y del presente y hemos presentado un plan de acción para el futuro. En lo que al pasado y presente se refiere, creemos haber dado al asunto su interpretación verdadera y definitiva. Los términos en que aquí

⁷⁸ Julio Vega, op. cit.; pp. 59-60

⁷⁹ Julio Vega, op. cit.; pp. 60-61

se ha planteado el problema, nos parece que ya no serán alterados.”⁸⁰ (el subrayado es mío, inp)

El libro de Julio Vega era válido y representativo como ensayo, no obstante que la bases empíricas del mismo eran precarias. Lo sorprendente es que se postulaba un método sociológico, el comparativo, que no se aplicaba en el ensayo. En otras palabras, el libro no era un estudio de sociología educacional, en el nivel de desarrollo que entonces tenía esta disciplina. Era más bien un ensayo de opinión, de crítica y de propuesta (esta última muy genérica y limitada para la magnitud y densidad que requería una política educacional para el Chile de entonces).

Visto de otra manera, no había en el ensayo de Vega ejercicio de la ciencia de la educación. El grueso de la argumentación de Vega era de tipo histórico y socio-cultural comparativo (sin la base empírico-bibliográfica requerida). Pero no se comparaban sistemas educativos ni fórmulas pedagógicas. El libro es indicativo de las precariedades e indefiniciones de la etapa inicial de constitución del campo, de acuerdo a Mingo-Bourdieu. Vega identificaba correctamente un problema social significativo respecto al cual había un sentido común. Pero no contribuía a delimitar el campo científico ni a darle identidad y autonomía. Por el contrario, descalificaba a los pedagogos, que trataban de construirlo. El autor empleaba no sólo un método que tenía otro origen, sino una mirada que negaba la autonomía del objeto: era la historia determinando a la educación; era la sociología (de la época) explicando lo educacional, despojándolo además de su núcleo pedagógico. No es raro que el ensayo no haya tenido más impacto que otros del momento.

d. Una obra de Eleodoro Domínguez.

Eleodoro Domínguez fue un profesor que perteneció a la Asociación de Profesores de los años 20 y se adscribió a la corriente del “funcionalismo” que se constituyó al interior del magisterio chileno.⁸¹ En 1935 publicó dos libros de ensayo: uno se movía entre el testimonio y el ensayo histórico, al comunicar la experiencia del movimiento magisterial institucionalizado en la Asociación General de Profesores.⁸² El otro ensayo se proponía hacer un análisis fundado de la problemática educacional chilena.⁸³

En “El Problema de Nuestra Educación Pública”, Eleodoro Domínguez dedicaba sus primeros cuatro capítulos a las bases filosóficas, psicológicas, socioeconómicas e históricas que le permitían, enseguida, diagnosticar la realidad de la educación pública y luego, proponer los lineamientos de una nueva reforma integral de la educación, que repusiera las ideas fuerza de la frustrada reforma de 1928.

Los capítulos de la obra llevaban los siguientes títulos: “1. Sectarismo o ciencia; 2. Lo que sabemos del Hombre; 3. Comportamiento de los niños; 4. Nuestra realidad social; 5. Pasado y porvenir de Chile; 6. El estado actual de nuestra enseñanza; 7. Bases fundamentales para un Plan de Reconstrucción Educacional.”

⁸⁰ Julio Vega, op. cit; p.109

⁸¹ Iván Núñez, **Biología y Educación: los reformadores funcionalistas. Chile, 1931-1948**, Santiago, 1995.

⁸² Eleodoro Domínguez, **Un movimiento ideológico en Chile**, Santiago, 1935

⁸³ Eleodoro Domínguez, **El problema de nuestra educación pública**, Santiago, 1935.

Aunque con pretensiones enciclopédicas, la obra de Domínguez era un intento serio, bien escrito, con una abundante bibliografía. Entre los autores internacionales citados, destacaban Alberto Einstein, Marx y Engels, Pío XI, Alfred Adler, Vermeilen, Eduardo Claparede, André Siegfried, Ilya Eherenburg, el Anuario Estadístico de las Naciones y otras obras. Entre los autores nacionales, figuraban Santiago Labarca, Fernando García Oldini, Parmenio Yáñez, Carlos Keller, Joselín de la Maza y otros

En el fondo, la obra de Eleodoro Domínguez se fundamentaba en la filosofía científicista-organicista sostenida por los educadores “funcionalistas” chilenos y particularmente por el biólogo Dr. Parmenio Yáñez. Se fundamentaba también en una visión del hombre y del niño basada en los hallazgos de la entonces moderna psicología. Todo ello, encuadrado en un análisis profundamente crítico de la situación económico-social de Chile, con abundante recurso a la estadística, y en un enfoque histórico de la decadencia a que había sido conducido Chile por el sistema entonces imperante.

Teniendo en vista estos argumentos, Eleodoro Domínguez discutía el estado de la educación chilena, bajo el prisma de los principios de la reforma de 1928, afirmando su falta de unidad, correlación, continuidad, descentralización, funcionalidad y autonomía del servicio educativo público. Tras este análisis, Domínguez proponía las bases generales de un “plan de reconstrucción de la educación nacional”, que era una reexposición y actualización de la concepción de 1928.

4.3. LOS ESTUDIOS TESTIMONIALES:

Una interesante forma de producción de conocimiento sobre la educación escolar en el sub-período, la constituían los estudios que daban testimonio acerca de procesos, entidades o actores relacionados con educación, en los cuales el autor se había involucrado. A diferencia de las auto-biografías o de las memorias de personalidades, en estos productos había una voluntad de dar a conocer un determinado objeto de estudio, en forma de relato sistemático y documentado, independientemente del compromiso del autor con dicho objeto.

En el sub-período se han identificado y se conocen los siguientes estudios:

a. Luis Galdames y la reforma del liceo en 1928⁸⁴.

Galdames fue el Director de Educación Secundaria, en el breve lapso reformista de 1927-1928. De los cambios que se intentaron en este nivel educativo, dio cuenta Galdames en este trabajo de 75 páginas. La motivación y el carácter de este estudio lo expresaba el autor en los siguientes términos:

“Los comentarios que con frecuencia se oyen en torno a la reforma educacional implantada en 1928, dejan la impresión de que muy pocos alcanzaron a compenetrarse entonces de su fundamento y sus finalidades. La circunstancia de haber tenido yo participación inmediata en esa reforma dentro de su grado, como jefe del departamento respectivo, me decide a escribir la exposición que contienen

⁸⁴ Luis Galdames “La reforma de la educación secundaria en 1928”, en **Dos estudios educacionales**, Santiago, 1932

estas páginas, sin otro ánimo que proporcionar datos concretos de apreciación y juicio...”

“...En materia tan grave como la educación, que compromete el porvenir nacional, parece un deber cívico entregar todo pensamiento y toda experiencia que en algún límite puedan aprovecharse. Diré, pues, lo que en la educación secundaria se hizo entonces y porqué se hizo; lo que se proyectó y no pudo hacerse; y cuáles fueron los móviles que guiaron el impulso renovador.”⁸⁵

El contenido mismo de la publicación puede colegirse del siguiente índice de la obra:

“1. Concentración y reajuste de todos los colegios; 2. Propósitos de la reforma; 3. Nueva clasificación de los liceos; 4.- Distribución de las secciones técnicas; 5. Posibilidad de implantar la reforma; 6. Carácter autóctono de la renovación educacional; 7. Bases nacionales y significación social de la reforma; 8. Continuidad y correlación de la enseñanza; 9. Los nuevos planes de los institutos y liceos; 10. Los liceos técnicos y las escuelas profesionales femeninas; 11. Los institutos y las escuelas de comercio; 12. Las escuelas industriales y las agrícolas; 13. La escuela secundaria de anormales; 14. Estructuración de la enseñanza secundaria en todo el país; 15. La educación complementaria del adulto; 16. Los métodos de trabajo escolar; 17. El régimen interno de los colegios; 18. Organización de los programas; 19. Reglamentación general; 20. Preparación del magisterio; 21. Posición de la enseñanza particular; 22. Resultados inmediatos de la reforma; 23. El concepto de la educación secundaria; Apéndice A. Actas de la Comisión redactora de programas; Apéndice B. Reglamento General de la Educación secundaria.”

b. Eleodoro Domínguez y la Asociación General de Profesores de Chile (1923-1928).

En un libro de auto-edición y que podría clasificarse como propio de la producción “artesanal”, el profesor Domínguez, más que describir, intentó explicar y defender el movimiento reformista que había sido derrotado en 1928. Con todo, aportó interesantes datos sobre aspectos específicos de la historia de la Asociación General de Profesores , junto con ofrecer una interpretación acerca de él.

Los primeros capítulos tenían una índole teórica y se referían al método para comprender los procesos sociales y al rol de los dirigentes en relación con la masa social y con las fuerzas objetivas mismas.

A continuación, enfocaba el movimiento sindical del profesorado, como parte de un proceso universal y latinoamericano de revisión de valores, resultante de la Primera Guerra Mundial. Los presentaba también como continuador del movimiento estudiantil chileno que irrumpió en 1920, pero que en 1922 estaba ya decayendo.

A lo largo de la obra, Domínguez trataba de distinguir y caracterizar las etapas del movimiento social reformista, y de examinar su ideología y las posiciones prácticas que

⁸⁵ Luis Galdames, “La reforma ...”, op. cit.; pp. 128-129.

adoptó. Intentó explicar la inevitabilidad de la colaboración entre la Asociación de Profesores y la dictadura de Carlos Ibáñez. Por otra parte, reconocía como un gran error del movimiento no haber considerado los factores políticos que lo condicionaban y lamentaba su incapacidad para crear un poderoso y más amplio movimiento social de apoyo a la Reforma Educacional de 1928.

Es interesante la intuición de Domínguez respecto a la relación entre los profesores y el conocimiento:

“De todos los gremios, partidos y grupos que existían en Chile, en aquella época, son los maestros organizados los únicos que cumplen con la tarea de conocer siquiera sus propios problemas. Eso no lo han conseguido ni siquiera los críticos de aquel movimiento”⁸⁶

c. Mariano Navarrete, el Ministerio de Educación y la Contrarreforma.

Este personaje, ex-general de ejército, fue el principal conductor político de la llamada “contrarreforma” educacional entre 1929 y 1930. No era un pedagogo ni un investigador. Sin embargo, cuatro años más tarde publicaría un documentado libro, en el cual relataba su experiencia como Ministro durante prácticamente dos años. Dada su importante y prolífica gestión, la publicación resultó una fuente indispensable y reveladora, acerca de la interioridad de la “contrarreforma”.

En su conjunto, los trabajos de Galdames, Domínguez y Navarrete, cada uno desde su ángulo y respecto a procesos históricos específicos, aportaban notablemente a la producción de conocimientos sobre la educación chilena, sea conocimiento útil para que los contemporáneos pudieran informarse y generar su propia opinión frente a tres temas importantes y controvertidos, sea como obras de consulta necesaria para quienes aborden la historiografía del período de fines de la década del 20 en nuestra evolución educacional.

4.4 AMANDA LABARCA Y SU “HISTORIA DE LA ENSEÑANZA EN CHILE”

En cierto modo, la historia de la educación, como una de las disciplinas auxiliares o fundantes de la ciencia de la educación o de la pedagogía, en su desarrollo en Chile parece seguir, a distinto tiempo, un inacabado proceso de constitución, similar al del campo científico de la educación.

La obra de Amanda Labarca es un hito: fue la más completa historia de la educación a la fecha de su publicación.⁸⁷ Completa, en el sentido de tiempo, desde los indígenas hasta los años 30 del siglo XX. También completa en el sentido de abarcar todos los niveles educativos y dimensiones variadas de la educación formal: organización institucional, curriculum, pedagogía, formación de docentes, recursos, reformas, etc.

La autora definía su Historia: 1) como una obra en estado preliminar o bosquejo inicial; 2) como un “ensayo”, definición que era seria y responsable, porque no intentaba presentarla

⁸⁶ Eleodoro Domínguez, *Un movimiento ideológico en Chile*, op. cit.: p. 61

⁸⁷ Amanda Labarca, *Historia de la enseñanza en Chile*, Santiago, 1938

como historia definitiva ni como historia profesional. Amanda Labarca no era historiadora. Era profesora de Castellano. Tenía otros intereses: pedagoga y reformadora de la educación, feminista y era docente universitaria y extensionista; no estaba dedicada “full time” al trabajo historiográfico, sin embargo, su obra ha perdurado; 3) como otros aspectos de la producción de conocimiento en el período, este producto estaba motivado por necesidades de la docencia y se había gestado en el espacio institucional de la Universidad de Chile, que tenía una vocación profesionalizadora antes que científica.

Sin embargo, su obra no fue meramente ensayismo “artesanal”, porque:

- i) Su trabajo era muy erudito, con una fuerte base empírica (aunque en su enfoque de la educación chilena en el siglo XX, tenía una carga de opinión no siempre fundada); utilizó 86 fuentes primarias, muchas de ellas publicaciones periódicas o series anuales: por ej.: anuarios estadísticos, mensajes presidenciales y memorias ministeriales, leyes de presupuesto, etc.; empleó también 86 títulos de fuentes secundarias; sin embargo, le faltó recurrir a revistas educacionales (por ej., no usó “El Monitor de las Escuelas Primarias”, ni el “Año Pedagógico”, ni “Nuevos Rumbos”)
- ii) Era una producción de conocimiento institucionalmente situada en el lugar natural, la Universidad; la publicación contó con el auspicio del Rector y del Consejo Universitario y se editó en las prensas de la Universidad; por otra parte, tras la obra estaba el trabajo de investigación de grupos de discípulos, organizados en seminarios. Los aportes de estos grupos se concentraban principalmente en la última parte, sobre el estado de la enseñanza a fines de los años 30.

En suma, también la “Historia del Enseñanza en Chile” anticipó “la fase industrial” o profesional de producción de conocimiento.

Desde otro ángulo, la obra tiene 357 páginas (excluyendo los anexos, que son reproducción de fuentes). De ellas, 267 forman las dos partes propiamente históricas y las 90 páginas de la tercera parte se refieren el estado de la educación chilena a mediados de los años 30.

A lo anterior puede agregarse que el capítulo relativo al período 1925-1931, en que la autora fue un actor relevante, está teñido de la subjetividad de quien tomó partido en los procesos y conflictos de política educativa. Si bien Amanda Labarca en el prefacio a la obra expresó una postura positivista de objetividad, en la Conclusión reconoció que no se puede prescindir de la interpretación y que puede entrarse “en el campo subjetivo de las apreciaciones”. El legítimo recurso a la interpretación, según la autora, fue ejercido sólo en la parte de “conclusión”, aunque en el capítulo “1925-1931”, había bastante subjetividad y falta de “distancia historiográfica”.

En su relación con este estudio, la obra de Amanda Labarca puede ser ubicada, a la vez, en el grupo de los “ensayistas”, en el capítulo relativo a disciplinas especializadas dentro del campo (como la filosofía, la sociología y la historia de la educación), y/o en el de los informes o diagnósticos generales sobre el estado o situación de la educación en su conjunto. Esto último, debido a la presencia de las 90 páginas de la IV Parte, “Estado actual de la enseñanza”, que puede homologarse con el ya referido estudio de Eleodoro Domínguez, o con los posteriores estudios de Tomás Vila en la Geografía Económica de la CORFO

(1948), o los trabajos sobre la educación primaria de Héctor Videla y de Oscar Henríquez Escobar.

La motivación de la obra fue expresada por Amanda Labarca en el Prefacio:

*“... Durante los últimos tres (años) he tenido a mi cargo el seminario de investigación de sus problemas (de la educación) en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (pero) no me siento capacitada para emprender la obra de historiarla. Fue la necesidad la que me impulsó a hacerlo. Requeríamos mis alumnos y yo una síntesis sistemática y completa de los esfuerzos chilenos en esta rama de la cultura, para darnos cuenta del por qué de algunos de sus problemas actuales ...”*⁸⁸

*“... La enseñanza humanística, que tanto ha preocupado a los dirigentes pedagógicos, no ha tenido hasta hoy quien la historicie con proligidad científica. No existe tampoco una obra que relate la evolución de la enseñanza chilena en sus múltiples aspectos, relacionados con la evolución social y económica de nuestro país: una síntesis que, amén de historiar su evolución, describa el estado actual tan objetivamente como sea posible.”*⁸⁹ (pp.vi-vii)

*“En la que presento hoy, trato de remediar esta carencia. Es un bosquejo inicial, un libro preparatorio para la obra definitiva que alguien, o yo misma acaso, emprenda en el futuro. Lo he escrito con premura, agujoneada por la necesidad de la cátedra y por el deseo de terminarlo antes de comenzar otro año escolar. Si he logrado el propósito de presentar un cuadro de hechos, una narración escueta, objetiva, desnuda hasta donde ha sido posible de comentarios, de opiniones, críticas y loas, lo juzgarán mis lectores ...”*⁹⁰

“Agradezco, antes de terminar, a mis alumnos de los Seminarios de Problemas de la Enseñanza en Chile y de Educación Comparada, del Instituto Pedagógico, la colaboración que me han prestado, ejecutando una serie de pequeñas monografías sobre puntos no dilucidados antes, y que me han servido para completar estas páginas, y al Rector de la Universidad de Chile y a mis colegas del Consejo Universitario, su deferencia al permitir que se publiquen bajo los auspicios de la más alta corporación cultural de mi país.”

El índice de la obra, da buena cuenta del arco de sus contenidos:

Primera Parte LA COLONIA

1. *La iniciación*
2. *Régimen escolar*
3. *El Siglo XVIII*

Segunda Parte LA REPUBLICA

4. *Los años preparatorios (1810-1842)*
5. *Las bases del Estado Docente (1842-1852)*
6. *Años de consolidación (1852-1879)*

⁸⁸ Amanda Labarca, op. cit.; p. v

⁸⁹ Amanda Labarca, op. cit.; pp. vi-vii

⁹⁰ Amanda Labarca, op. cit.; p. v

7. *Impulsos renovadores (1880-1900)***Tercera Parte PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX**8. *El despertar nacionalista (1900-1924)*9. *Años difíciles (1925-1931)***Cuarta Parte ESTADO ACTUAL DE LA ENSEÑANZA**10. *Estructura general*11. *Las instituciones básicas*12. *Enseñanza media*13. *Establecimientos superiores***Conclusión****Anexos:**

- i) *Reglamento escolar propuesto por don Ramón Aróstegui, en 1803;*
- ii) *Reglamento para los maestros de primeras letras (1813)*
- iii) *Plan de estudio de los liceos de Chile antes de la implantación del sistema concéntrico; primer plan de estudios concéntrico (1889); plan de estudios de 1893*
- iv) *Decreto de fundación de la Escuela Normal de Preceptores de Santiago*
- v) *Educación femenina*
- vi) *Decreto de fundación de las escuelas-talleres*
- vii) *Decreto de fundación de la Escuela de Artes y Oficios para Mujeres*
- viii) *Distribución de las actividades extraprogramáticas en 17 liceos de hombres y 13 liceos de niñas (1936,37)*

Es significativo que no se haya producido hasta hace poco ninguna obra que supere los alcances de la historia de Amanda Labarca, ni que la actualice.⁹¹ Al parecer, la tendencia del campo ha sido a la especialización en etapas o temáticas y a la acumulación de monografías. ¿Fue prematura la síntesis de Amanda Labarca? ¿Se requiere acumular más trabajos monográficos antes que nuevas síntesis? ¿Serán preferibles los ensayos históricos de síntesis antes que historias generales de la educación?

Por otra parte, la disciplina de la “historia de la educación” se ha movido en una tensión básica: las incursiones en la educación de los historiadores profesionales (Vial, Salazar, Sol Serrano y una cantidad de post-graduados en historia) y la dedicación de los educadores que se ocupan de la historia de su campo. Amanda Labarca pertenecía a este último grupo y lo que produjo, en su mayor parte, fue deudora del desarrollo de la historiografía general, en el estado en que ésta se encontraba en los años 30 y en menor escala, del aporte de historiadores “intra-campo”.

⁹¹ A más de 80 años del esfuerzo de Amanda Labarca se ha publicado la obra de Fredy Soto Roa, **Historia de la Educación Chilena**, Santiago, 2000; se trata de una historia general de la educación en Chile. Es interesante que sea un educador, como Amanda Labarca, quién haya intentado una síntesis que hacía falta.

4.5 RICARDO DONOSO Y SU “RECOPIACIÓN...”

Uno de los principales historiadores generales de Chile, Ricardo Donoso, preparó dos grandes colecciones de fuentes primarias sobre educación: una sobre la educación escolar y otra sobre la educación superior o universitaria. Si bien no son obras historiográficas en estricto sentido, son dos esfuerzos intelectuales contribuyentes al desarrollo del campo del conocimiento de la normativa de la educación chilena. Se trata de productos de carácter profesional, más que “artesanal”⁹².

En primer lugar, es producción profesional por el tamaño de cada una de las recopilaciones; se trata de obras de varios centenares de páginas, en las que se reproducen organizadamente las numerosas leyes, decretos, reglamentos y otras normas, cuya recopilación y sistematización debe haber llevado varios años de trabajo (en efecto, las más recientes normas incluidas se fechan en el año 1934, y la publicación es de 1937, lo que hace suponer un lapso largo de preparación de la edición).

En segundo lugar, es producción profesional por provenir de un historiador profesional. Si bien Ricardo Donoso fue catedrático, su dedicación principal, en toda su trayectoria intelectual, fue la investigación historiográfica. Las recopilaciones van firmadas por Ricardo Donoso en su calidad, de Director del Archivo Nacional. En su primera página, cada una de las recopilaciones es presentada como publicación del Ministerio de Educación Pública de la República de Chile. Donoso, en estas obras, no fue un “artesano” de dedicación parcial u ocasional. Debe suponerse que en empresa tan exigente debió contar con los recursos de la entidad que dirigía. Adicionalmente, sus dos obras fueron editadas por una imprenta estatal, la del servicio de prisiones, lo que implicaba un apoyo oficial, que lo ubicaba dentro de una estructura institucional de producción y circulación de conocimiento que, aunque precaria, supera los casos de iniciativa privada y auto-edición.

De las dos recopilaciones de Donoso, se describirá en particular la dedicada a la educación primaria y secundaria, por corresponder al objeto de producción de conocimiento propio de este estudio.

La “Recopilación de leyes, reglamentos y decretos relativos a los servicios de la enseñanza pública” no fue una mera reproducción de un conjunto de normas jurídicas. El material que reprodujo estaba organizado en capítulos y estaba indexado (en orden cronológico de materias y en orden alfabético de materias). Algunos capítulos tienen una introducción aclaratoria y muchas de las normas son comentadas por el autor, para una mejor comprensión de quien consulta la recopilación. Los capítulos son los siguientes:

- *Ministerio, Departamentos y Direcciones Generales.*
- *Disposiciones comunes a todos los servicios públicos*
- *Dirección General de Bibliotecas, Archivos y Museos*
- *Educación Secundaria*
- *Educación Comercial*
- *Educación Técnica Femenina*
- *Educación Industrial y Minera*

⁹² Ricardo Donoso, **Recopilación de leyes, reglamentos y decretos relativos a los servicios de la enseñanza pública**, Santiago, Ministerio de Educación Pública, 1937;

- *Educación Primaria y Normal*
- *Enseñanza particular, y*
- *Disposiciones diversas.*

Al interior de cada capítulo, los textos se ordenaron cronológicamente, sin separar leyes, de reglamentos o decretos. No se incluyeron los planes y programas de estudio (salvo cuando se comprendían en reglamentos de una determinada rama de la educación), por considerarse que eran reproducidos en otras publicaciones.

4.6 CONDICIONES E INSTITUCIONES DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO.

En el sub-período 1930-1938, a pesar de las restricciones y obstáculos ya referidos, continuaron prácticas de producción anteriores y aparecieron o se reforzaron espacios y modalidades nuevas. La red de establecimientos experimentales de educación primaria del Ministerio, aunque restringida en el sub-período, fue acompañada por un centro experimental para la educación secundaria. La Universidad de Chile y, particularmente, su Instituto Pedagógico se rediseñaba como un espacio en que volvía a hacerse investigación, con rasgos de transición entre el “ensayismo” y la producción institucionalizada, profesional y empírico-científica.

a. Curso de Perfeccionamiento para Profesores de Escuelas Experimentales.

Por Decreto N° 1338, de 17 de mayo de 1932, el Ministerio de Educación autorizaba el funcionamiento de un curso de formación de personal “de investigaciones psicopedagógicas”. El Curso incluía “*lecciones teóricas y seminarios de investigación práctica*”. *Las clases teóricas comprenderían los siguientes ramos: “1. Psicología infantil, 2. Algunos aspectos del estudio del niño; 3. Niños problemas; 4. Pedagogía general; 5. El proceso educativo y el problema de la orientación; 6. Educación de los retardados; 7. Teoría de las mediciones y nociones de estadística; 8. Teoría y práctica de pruebas educacionales; 9. Teoría y práctica de pruebas mentales; 10. Psicopatología y psiquiatría infantil; 11. Aspecto social del niño retardado; 12. Los bien dotados y su mejor aprovechamiento; e 13. Investigaciones en la confección de programas.”* Los Seminarios serían de dos tipos: a) de carácter pedagógico; y b) de carácter psicológico. Los profesores participantes podían optar por unos u otros.

Este plan de estudios parecía representar un sesgo psicológico y pedagógico en la producción de conocimiento. Cuando se hablaba de investigación se pensaba en generar conocimiento relativo a los procesos de enseñanza y aprendizaje de niños normales o niños “problemas”, basados principalmente en el desarrollo de la psicología y de la psiquiatría, con especial recurso a las mediciones mentales y educacionales y, junto a ellas, a la estadística. Parecía ausente una noción más amplia de filosofía de la ciencia, epistemología y metodología de la investigación social y educacional. Probablemente no se pensaba todavía en la investigación enfocada a los problemas del sistema y la administración educacional.

b. Del Instituto Central de Perfeccionamiento para el profesorado primario, al Instituto de Investigaciones Pedagógicas en la educación primaria.

El Decreto N° 1337, de 17 de mayo de 1932, autorizaba el funcionamiento de un Instituto Central de Perfeccionamiento para el profesorado primario. Este Instituto tendría por misión, entre otros, *“coordinar e impulsar el perfeccionamiento del profesorado primario por medio de cursos permanentes de carácter psico-pedagógico o de especializaciones técnico-manuales, de conferencias periódicas y de seminarios de investigaciones y estudio”*. (p. 589). Su existencia sería muy fugaz.

En efecto, poco más de un año más tarde, el Decreto N° 1679, de 2 de junio de 1933, que reorganizaba la Escuela Normal Superior “José A. Núñez”, en un art. 1° transitorio se leía: *“...el actual Instituto Central de Perfeccionamiento, dependiente de la Sección Pedagógica de la Dirección General de Educación Primaria, se denominará, en lo sucesivo, Instituto de Investigaciones Pedagógicas y estará destinado al estudio e investigación científica de los problemas de la Educación Primaria”* (pp. 706-707).

c. La investigación científica en la Escuela Normal Superior “José A. Núñez”.

El referido Decreto que aprobaba el Plan de organización de esta Escuela, distinguía dos secciones de la misma, la Sección de Enseñanza Normal Común y la Sección de Enseñanza Normal Superior. Esta última tendría por objeto perfeccionar al profesorado común y preparar el personal superior de la educación primaria.

En el art. 4°, letra c) del Decreto en referencia, se señalaba como uno de los fines de la Sección Superior, *“la realización de investigaciones científicas relativas a sus propios problemas.”* En el art. 80, se estipula que *“para los efectos de la orientación y dirección de la trabajo docente y de investigaciones, las distintas asignaturas de la Escuela Normal Superior se agruparán en los siguientes departamentos: 1) de biología pedagógica e higiene escolar; 2) de psicología educacional; 3) de filosofía y sociología educacionales; 4) de principios y técnica de la enseñanza; y 5) de administración escolar.”*

En el mismo Decreto, se establecían los planes de estudios de los diversos cursos de la Sección Superior, estipulando en cada uno de ellos, un conjunto de ramos o asignaturas y una buena proporción de *“actividades de Seminario”*, que podría suponer una concepción de formación que incluía la construcción de conocimiento. Los cursos de formación y perfeccionamiento del personal de las Escuelas de Experimentación y Aplicación Pedagógicas durarían, por lo menos, un semestre. En las actividades de Seminario para estos cursos, se contemplaban como materias *“métodos de investigación psicológica”* y *“métodos de investigación pedagógica”* (pp. 697-707) (el subrayado es mío, inp.).

Aunque la estructura de Departamentos de la Normal Superior pudiera obedecer a los requerimientos de formación de postítulo de maestros primarios (directores de escuelas, inspectores o directores locales, profesores de escuelas normales comunes, etc.), también podría ser indicativa de un modo de entender los saberes educacionales más funcionales y legitimados. Tres de los departamentos parecían referidos a “los fundamentos” o las “ciencias auxiliares” de la pedagogía. Filosofía y sociología aparecían confundidos, quizás por razones prácticas, quizás por el carácter ideológico o “pre-científico” que caracterizaba a la sociología de la época. Historia de la educación y antropología, no estaban representadas.

Por otra parte, el núcleo de los saberes pedagógicos parecía representado por la noción de “principios y técnica de la enseñanza”. La disciplina de la administración se refería al nivel escolar; todavía no era tiempo de adentrarse en la planificación del desarrollo del sistema escolar, ni menos en las vinculaciones entre la economía, la estructura social y la educación.

La creación de Seminarios en la Normal Superior coincidía prácticamente con la reforma de la Facultad de Filosofía y Educación, que se describirá más adelante, en la que también funcionarían Seminarios (en cuyo contexto y con cuyo apoyo, Amanda Labarca produciría su “Historia de la Enseñanza en Chile”). Parece ser que el Seminario era concebido como la forma institucional de producir conocimiento o hacer investigación, al interior de grandes instituciones primordialmente docentes, imitando desarrollos propios de las universidades.

Sin embargo, no hay huellas documentales importantes sobre la producción científica de estas organizaciones. Por el contrario, hay referencias sobre la precariedad y la improductividad de ellas, como el hecho que durante la mayor parte de este sub-período, el Instituto de Investigaciones Pedagógicas de primaria, estuvo integrado sólo por dos personas. Por otra parte, las escuelas experimentales mismas atravesaron por lo que se percibió más tarde como un retroceso originado incluso antes del comienzo del sub-período, como se examinará a continuación.

d. Restricciones y retroceso en el desarrollo de la pedagogía experimental en primaria.

En 1951, los investigadores-maestros de las escuelas experimentales realizaron unas Jornadas de Experimentación Pedagógica, convocados por la dirección del servicio escolar. En ella participaron muchos de los fundadores de las escuelas y de los “veteranos” de su supervivencia durante el sub-período 1930-1938, junto a nuevas generaciones incorporadas con posterioridad. En ese evento, que fue una mezcla de reunión profesional, gremial y de “meta-investigación”, como se describirá más adelante, los actores de la pedagogía experimental hicieron una evaluación retrospectiva que incluyó el sub-período en estudio.

Los enfoques hechos en las Jornadas fueron reseñados en un número de la publicación oficial de la red de escuelas experimentales.⁹³ A continuación, se reproducen las referencias y juicios sobre el sub-período 1930-1938, contenidos en una sección que llevaba el sugestivo título “Dificultades”.

“Había transcurrido apenas un año y medio del decreto ... que creó las escuelas experimentales, cuando el gobierno de Ibáñez ... inició su destrucción. Con fecha 2 de agosto de 1930, se dictó en Decreto N° 4553, que junto con rebajar los sueldos del personal directivo y docente, suprimió cinco escuelas experimentales ...”

Continúa el análisis señalando que en enero de 1931, se suprimieron por economía los Gabinetes de Investigación, se cerraron dos escuelas más y se exoneró a un grupo de profesores.

“Con autoridades que estaban muy lejos de favorecer en forma adecuada el progreso de la experimentación, no habría sido raro su desaparecimiento total.”

⁹³ Dirección General de Educación Primaria y Normal, **Boletín de las Escuelas Experimentales**, Año XXII, N° 10, Santiago, primer Semestre de 1951; pp. 57-58

“Un valioso factor en su favor lo constituyó el sacrificio de su propio personal. que no omitió esfuerzos para darle un efectivo progreso, incluso sin derecho a su mayor remuneración, y, aún más, tratando de producir entradas para subvenir a sus gastos.”

A continuación se daban las referencias precisas del establecimiento de prácticas de servicios pagados en un servicio que tenía tradición y mandato constitucional de gratuidad: un servicio de atención al público en la Escuela Experimental de Desarrollo – que era una escuela especial para atender a la deficiencia mental – y la creación de un Internado pagado en la misma escuela. Se agregaba que el antes referido curso de investigaciones pedagógicas de 1932, funcionó en horario extra-laboral y su director y profesores trabajaron en él sin remuneración. Según la Jornada de 1951, se había iniciado *“la etapa heroica que duró casi un decenio, singularizada por la defensa constante de los postulados de la experimentación científica.”* Se agregaba que:

“Hubo muchos acontecimientos importantes que no quedaron registrados en los archivos de leyes y decretos. Tales fueron, por ejemplo, los procesos ordenados en la Escuela Experimental de Niñas en 1932 y en la Experimental de Niños más tarde.”

“La hostilidad adquirió formas diversas y así, el entonces Director General de Educación Primaria, ordenó que se hicieran ensayos improcedentes, como el trabajar en experimentación con cursos de 70 o más alumnos y la atención de dos cursos, alternos, por un profesor.”⁹⁴

No obstante, las Jornadas de 1951 reconocieron que:

*“...en esta etapa de las escuelas experimentales, los maestros realizaron valiosos trabajos ... Los Centros de Padres fueron incorporados el proceso educativo ... Fueron puestos en ensayo los **principios de globalización y comunidad**. Los Consejos de Profesores adquirieron el carácter de cuerpos colegiados que estudian los problemas y plantean soluciones científicas... Las escuelas experimentales publicaron cuatro Boletines con estudios, ensayos y conclusiones de sus trabajos. Los dos primeros, editados por la Dirección General, y los números 3 y 4, directamente por las escuelas ... Se incorporó a la actividad pedagógica la **planificación racional del trabajo** del año y se divulgaron las experiencias en todo el país, a través de las misiones pedagógicas.”⁹⁵*

e. Fundación y primeros años del Liceo Experimental “Manuel de Salas”.

Sobre el sustrato de tradicionalismo herbartiano que parecía perdurar en la educación secundaria, la fundación del Liceo Experimental “Manuel de Salas” levantaba una alternativa, explicable porque en 1932 era Directora de Educación Secundaria doña Amanda Labarca y porque estaba disponible para dirigirlo la Dra. Irma Salas, recién llegada de Estados Unidos y portadora del enfoque de pedagogía experimental que también había sustentado su padre, Darío E. Salas.

⁹⁴ Boletín de las Escuelas Experimentales, op. cit.; p. 57

⁹⁵ Boletín de las Escuelas Experimentales, op. cit.; pp. 57-58

En el Decreto N° 2621, de 27 de julio de 1932, que aprobaba su reglamento, se leía en su art. 1° que el Liceo “Manuel de Salas” tendría por objeto: *a) Aplicar y experimentar nuevas organizaciones, métodos y programas de educación secundaria; b) Dar a conocer los resultados de sus ensayos para extenderlos, en el caso de que resultaren provechosos; c) Efectuar, por intermedio de sus técnicos y cuando lo estimare conveniente el gobierno, investigaciones especiales sobre problemas relacionados con la vida del adolescente y su educación.*”

La propia Dra. Salas conceptualizaba más tarde el Liceo que ella dirigía; como “... un plantel de educación nueva y a la vez un instituto de investigación pedagógica.”. Agrupaba los estudios realizados en el “Manuel de Salas” en tres grupos: *“1° adaptación y preparación de instrumentos de investigación; 2° estudios psico-pedagógicos del alumnado; y 3° investigaciones varias.”*⁹⁶

Más adelante, Irma Salas, enumeraba y describía brevemente los instrumentos adaptados o desarrollados en el Liceo, por lo general instrumentos de medición y evaluación, y su aplicación a los alumnos de la misma institución, en los siguientes términos:

*“...Estudio de los retardados mentales y de los bien dotados; estimación de las condiciones de carácter, comparación por edades y sexos; investigación sobre los intereses vocacionales de los alumnos; comparación de los resultados obtenidos con el examen mental de Otis y el de Binet; estudio sobre la adaptación escolar de los alumnos. Aparte de estas investigaciones, se realizó en 1934 un estudio de la situación económico-social del alumnado del Liceo mediante el empleo de la Escala de Sims, adaptada años atrás por la que habla. Investigaciones sobre los intereses de lectura de los alumnos se han realizado en distintas épocas, lo mismo sobre los intereses científicos de los adolescentes. La salud de los escolares ha sido también materia de estudio en relación con la edad y el sexo.”*⁹⁷

A diferencia de la mayoría de las investigaciones o mediciones hechas en la experimentación de primaria, éstas se hacían al interior de un solo establecimiento, con muestras necesariamente reducidas y, como lo declaraba Irma Salas, presididas por una lógica de solución de problemas propios del mismo Liceo y, aunque útiles en la acumulación de conocimiento científico, los estudios no resultaban de una demanda del sistema escolar o de las políticas públicas en educación. Parecía hacer excepción el siguiente caso, descrito por la autora.

*“En 1938, con la colaboración de algunos profesores del colegio, en especial de la señora Olga Poblete, y de algunos estudiantes del Instituto Pedagógico, se inicia en el Liceo la investigación más ambiciosa emprendida hasta entonces y a la que aún no se pone término. Se trata del estudio de los problemas dominantes de la vida chilena ... El método empleado en este estudio es el de análisis de diarios, revistas y obras de carácter sociológico sobre Chile, escritas en el país y en el extranjero, y entrevistas a un grupo seleccionado de personas de las distintas actividades. Esta investigación se emprendió con el objeto que sirviera de base a una reorganización del contenido de la educación secundaria.”*⁹⁸

⁹⁶ Irma Salas, op. cit. 1943; p. 15.

⁹⁷ Irma Salas S., “La investigación pedagógica ...” op. cit.

⁹⁸ Irma Salas S., “La investigación pedagógica ...” op. cit.

El trabajo aludido es interesante por su carácter, que escapaba al patrón de estudios asociados a mediciones cuantitativas, por su campo de referencia que era la relación entre la problemática nacional y los contenidos de la educación secundaria en su conjunto y por las condiciones de su producción. Se trataba de un estudio a cargo de un equipo de profesores, en colaboración con estudiantes del Pedagógico, lo que suponía trabajo colectivo, división del trabajo y relaciones interinstitucionales, que preludiva lo que se ha denominado la “fase industrial” o la profesionalización e institucionalización de la actividad investigativa. Por otra parte, el estudio pretendía fundamentar una reforma del curriculum de la educación secundaria.

f. Reforma de la Facultad de Filosofía y Educación: investigación científica sobre educación en el Instituto Pedagógico.

En 1934, se realizó en Santiago de Chile una Conferencia Interamericana de Educación (conferencia científica o académica, no conferencia intergubernamental). A ella presentó Darío E. Salas, entonces Decano de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile, un trabajo sobre la formación del profesorado en América.⁹⁹ Sostuvo una postura que relacionaba los contenidos de la formación inicial con la investigación sobre educación. En efecto:

"Todo impone al profesor nuevas exigencias. Debe vivir alerta al progreso educacional; familiarizarse con la literatura didáctica del día; conocer los métodos de la investigación pedagógica en grado suficiente para interpretar los resultados de la misma, para participar en ella como coadyuvante, si no para participar en ella como contribuyente original y, sobre todo, estar capacitado, mediante una preparación sólida, para distinguir en lo que el mercado pedagógico ofrece, la paja del trigo, lo verdaderamente nuevo de lo viejo que se disfraza tras flamantes etiquetas. La orientación general de la técnica pedagógica de hoy requiere del maestro cierta familiaridad con los medios científicos de determinar las capacidades y necesidades del discípulo..."¹⁰⁰

"...La rutina siempre está en acecho. Y, sobre todo en esta época de rápidos avances, que exigen una constante readaptación, el profesor que se estaciona, retrocede... (entre otras actividades) la participación en ensayos e investigaciones... es lo que la experiencia propia y ajena recomienda como para impedir que el profesor se enmohezca, para conservar su plasticidad ... para mantenerlo en contacto con las nuevas corrientes y en disposición de seguirlas ..."¹⁰¹

Más adelante, Darío Salas se refería a la investigación en el Instituto Pedagógico, que estaba bajo su responsabilidad como Decano. Decía que en la reciente reforma:

"El Instituto Pedagógico ... ha pasado a ser un centro de investigación y una escuela de carácter profesional, destinada en forma exclusiva a los estudios de educación. ... A los estudios regulares necesarios para el diploma de profesor, agrega cursos de especialización e investigación pedagógica, de un año como

⁹⁹ Darío E. Salas, "Formación del profesorado", en **Segunda Conferencia Interamericana de Educación**, Santiago, República de Chile, Septiembre, 1934; p.220 Tomo III; pp. 214-241

¹⁰⁰ Darío E. Salas, 1934, op. cit; p.220

¹⁰¹ Darío E. Salas, 1934, op. cit; p. 230

mínimum, y que conducen a una licenciatura especial en pedagogía y ciencias afines."¹⁰²

Por último, al referirse a los que hoy día llamaríamos "cooperación internacional" en materia de formación del profesorado:

"No todos disponemos de los elementos necesarios para emprender, en la escala y con la variedad que la ciencia exige, las investigaciones y las experiencias indispensables para alcanzar resultados definitivos en lo que se refiere al conocimiento del niño de nuestra raza y de nuestro ambiente, y al sentido y la forma en que, de acuerdo con esos resultados, debería ser dirigido hasta conseguir el máximo de rendimiento del más valioso de nuestros recursos, nuestro capital humano. Aquí la cooperación se impone."

*"Además, el conocimiento de nuestros respectivos esfuerzos en materia de educación, la comparación de nuestras experiencias, puede evitarnos, en muchos casos, el desperdicio de energía que resulta de repetir ensayos inútiles..."*¹⁰³

Lúcida aunque prudentemente, Darío Salas reconocía la juventud y precariedad de la producción de conocimiento en educación. En nuestros países y en particular en Chile, no se disponía de las condiciones para realizar las investigaciones y las experiencias requeridas, con el alcance y la diversidad que estaba exigiendo la ciencia. No producíamos todavía "resultados definitivos" sobre nuestros niños en nuestro ambiente, ni tampoco resultados relativos "al sentido y la forma" del esfuerzo dirigido a maximizar el rendimiento "del más valioso de nuestros recursos, nuestro capital humano." Emitiendo conceptos anticipatorios, el ensayista Salas se elevaba por sobre la insuficiencia de la investigación y la experimentación, planteando una estrategia que se haría hegemónica en la segunda mitad del siglo XX y más todavía al iniciarse el nuevo siglo: el desarrollismo basado en la valorización del capital humano y del conocimiento. No teníamos todavía un saber educacional congruente con este desafío.

¹⁰² Darío E. Salas, 1934, op. cit.; p. 228

¹⁰³ Darío E. Salas, 1934, op. cit.; p. 323

5. DEL ENSAYISMO Y LA PEDAGOGIA EXPERIMENTAL A LA PLANIFICACION DEL SISTEMA (1939-1957)

En este sub-período, siguió coexistiendo la actividad de los ensayistas e historiadores ocupados de la educación, con las expresiones de pedagogía experimental. Esta última, con más énfasis en la actividad de desarrollo o innovación que en la investigación propiamente tal.

Al final del sub-período, por una parte, se manifestaron los inicios de una voluntad estatal de racionalización o de planificación del desarrollo del sistema educativo, que implicaba un reforzamiento de la producción de información diagnóstica sobre los problemas generales de la educación, con énfasis en la cuestión del acceso y la distribución de la educación, y las relaciones entre el sistema escolar y la sociedad. Esto llevó al Estado a ir más lejos que la promoción de la pedagogía experimental, a crear nuevos espacios de producción de conocimientos, en el Ministerio de Educación y en la principal Universidad del Estado y, al mismo tiempo, a impulsar tipos más diversos de actividad investigativa, aunque siempre manteniéndose dentro de los parámetros de la investigación de carácter empírico.

El término del sub-período – y del estudio – está signado por el comienzo de la primera experiencia institucionalizada de investigación profesional en educación, del tipo que se hará recurrente en Latinoamérica en los años 60.

5.1 ENSAYISTAS.

a. Vicente Recabarren M.

Recabarren era un normalista, militante de la Asociación General de Profesores en los años 20, participante de la corriente ideológica-gremial “funcionalista”¹⁰⁴, Director de la Revista “Nervio”, revista de ideas publicada en Curicó entre 1934 y 1936, participante en el Plan Experimental de Educación Rural de San Carlos (1944-1948) y más tarde Sub Director de la Escuela Consolidada de Santiago (Población Dávila), la más importante del movimiento de “consolidación educacional” de los años 50 y 60.

Recabarren fue autor de una “Filosofía de la Educación” (que no conozco pero que fue su primera obra), y de “Sociología de la Educación”¹⁰⁵. Por tanto, cabe ubicarlo como otro “ensayista”, desgraciadamente poco conocido en la historia educacional y de la cultura, quizás porque en su etapa más productiva estuvo radicado en una provincia, Curicó, y por ser un maestro primario y no un catedrático universitario o una autoridad de la educación.

Sin embargo, desde el punto de vista de la producción de conocimiento sobre la educación escolar, en la etapa 1917-1955, Recabarren fue significativo como expresión de un esfuerzo

¹⁰⁴ Iván Núñez, op.cit.; (1995).

¹⁰⁵ Vicente Recabarren M.. *Sociología de la educación*, Curicó, 1942, 171.pp.

intelectual generado al interior del propio objeto de conocimiento. En otras palabras, la obra de Recabarren es conocimiento producido por uno de los practicantes de la educación escolar, primaria en este caso.

En una etapa en que todavía no se había profesionalizado ni especializado suficientemente la producción de conocimiento en el campo educacional, es destacable la producción de un libro de ideas que tiene como referente no sólo la educación como realidad objetiva sino más en particular el conocimiento sobre educación y, en este caso, la “sociología de la educación”.

La modestia de su esfuerzo intelectual debe ser contrastada con el estadio de desarrollo de la sociología en Chile en los años 40¹⁰⁶ (y con el estadio de desarrollo de la investigación educacional “santiaguina” y académica, en el mismo lapso).

Es interesante de considerar el libro de Recabarren como representativo de la corriente del “funcionalismo”, que también tiene como vocero a otro ya referido estudioso de la educación, Eleodoro Domínguez, quien escribió sus ya referidos dos libros, en los mismos años que Recabarren dirigía en Curicó la Revista “Nervio” (revista de ideas también importante manifestación intelectual del “funcionalismo”)¹⁰⁷.

Interesa la “Sociología de la educación” de Recabarren: a) porque fue un caso de producción “ensayística”, formato intelectual típico del período; b) por ser obra de un típico “artesano” del conocimiento sobre educación, ya que Recabarren produjo sin respaldo institucional; su libro fue de auto-edición; c) por contener referencias a la relación entre “ciencia” y educación, que recogían el sentido común pedagógico entonces imperante en nuestra educación primaria; y d) porque estaba destinada a circular entre el magisterio, sea para contribuir a su perfeccionamiento, sea para fortalecer la capacidad colectiva para transformar la educación; esto último dado que Recabarren fue parte del movimiento gremial que dio origen a la Reforma educacional de 1928 y, por lo tanto, estaba convencido de la capacidad del magisterio como agente de cambio; de este modo, la “sociología de la educación” se escribió como conocimiento para la acción más que como conocimiento para la contemplación; en este sentido, era expresiva de una forma de relación entre conocimiento y política. Expresó Recabarren:

“Lanzamos hoy a la circulación estos apuntes sobre SOCIOLOGIA EDUCACIONAL, seguros de encontrar entre los compañeros la misma favorable acogida de nuestro trabajo: FILOSOFIA DE LA EDUCACIÓN” (p.3).

“... se hace de imprescindible necesidad el conocimiento cada vez más profundo, por parte del magisterio, de la Sociología Educacional. Esta ciencia lo llevará a la comprensión científica de los complejos problemas educacionales y a buscar para ellos las soluciones mediatas e inmediatas que mejor respondan a las modalidades raciales, geográficas y económicas del medio nacional.” (p.4)

El contenido de la obra de Recabarren está sintetizado en el índice de la publicación:

Naturaleza de la sociedad

¹⁰⁶ Ver José J. Brunner, op. cit.

¹⁰⁷ Iván Núñez, op. cit. (1995).

Hechos biológicos, psicológicos y sociales

Clasificación de los hechos sociales

Funciones sociales (doméstica, económica, política, jurídica, religiosa)

La esencia de lo social: organicismo, atomismo social, realismo social

La naturaleza del individuo

Fundamentos sociales de la educación: funciones e instituciones sociales; la socialización y la escuela, naturaleza de la escuela como institución social; los fines de la educación.

Democracia y educación

¿Qué es una nación?

El Estado y la educación: algunos tipos de relación en Alemania, Rusia, Francia, Italia, Japón, Estados Unidos; la educación particular y la educación pública; el problema de la neutralidad de la educación

Síntesis histórica del movimiento gremial del magisterio chileno: primeras instituciones magisteriales, la Asociación General de Profesores de Chile (1ª Etapa, 2ª etapa)

Sociología y educación:

El ensayo de Recabarren se fundamentaba en una bibliografía de 59 títulos, 4 colecciones de publicaciones periódicas y fuentes legislativas

En especial, Recabarren se pronunciaba sobre la sociología de la educación, en los términos siguientes:

“La Sociología es hoy por hoy, decía Recabarren, una ciencia casi desconocida en nuestro medio y fácilmente conceptuada entre las teorías sociales de índole normativa y moral. Sobre sociología aplicada a la educación, no tenemos, tampoco, obras especializadas que lleven a los maestros conceptos claros y definidos que ilustren su criterio pedagógico e iluminen la finalidad social de la educación fundamentada en principios científicos”

“Si hay algo que en realidad diferencie la vieja de la nueva pedagogía, es esta concepción social de la educación contemporánea, totalmente desconocida entre los pedagogos del pasado de tendencia individualista. Y éste ha sido el punto de partida de todo un movimiento renovador de la pedagogía que, en su ritmo de evolución, culminar(sic.) con la pedagogía petersiana de la comunidad y la pedagogía fenomenológica de Ernesto Krieck.” (p.4)

“La Sociología, como realidad social, existe desde la antigüedad, pero como ciencia positiva su formación es de reciente data”

Luego, Recabarren resumía la evolución de la referida disciplina, a partir de Comte (p. 7 y ss.)

Otra mirada interesante de Recabarren se enfocaba a los “fundamentos científicos de la educación”. A partir de una discusión sobre la educación “tendenciosa” (Aristóteles y otros) y la educación “neutral” (Rousseau y otros), Recabarren asumía la tesis “bío-psíquica y social”, que para el autor era la fundamentación científica de la educación, como respuesta a los dos primeros extremos.

“...es preciso volver los ojos hacia las ciencias que iluminan el campo de la educación. Porque se hace cada día más necesario, fundamentar la educación sobre líneas estrictamente científicas, vale decir, considerar en su justo valor las ciencias que intervienen en la formación sistematizada, teórica y práctica de la educación. Como son la Psicología de la educación, la Biología pedagógica, la Sociología educacional, la Filosofía de la educación y el Acervo Cultural (sic.).”

“Cada una de estas ciencias aporta su contingente de verdades que tienden al perfeccionamiento y organización científica de la función educacional, de acuerdo con sus formas y leyes fundamentadas en la realidad. ‘La ciencia de la educación, escribe Kriek, ha de investigar ante todo su objeto, el ser de la educación, y obtener las leyes de la educación valederas en todo el mundo y para todos los tiempos [Ernesto Kriek, “Bosquejo de la Ciencia de la Educación”, pág. 23]” (p.128).

“... La organización científica de la función educacional, en sus aspectos Finalista, Técnico y Social, resuelve el problema por cuanto organiza la educación de acuerdo con principios y leyes surgidos de las ciencias que le sirven de fundamento y cuyo objetivo es armonizar las diferentes tendencias empíricas que hasta hoy se disputan el predominio de la educación” (p.130)

Entre los principios científicos que Recabarren reconocía estaba el de la “autonomía técnica” de la función educacional que *“...indica que la educación está regida por normas científicas y que los técnicos-maestros encargados de aplicarlas no pueden prescindir de ellas por ningún motivo”*¹⁰⁸

b. Agustín Alvarez Villablanca.

Profesor de Filosofía, doctorado en Alemania. Al momento de publicar su ensayo “Fundamentos reales de la educación”¹⁰⁹ (en 1943), era Profesor de Filosofía, Sociología y Pedagogía en la Escuela Normal Superior “José Abelardo Núñez” y en el Instituto Pedagógico de la Enseñanza Especial (más tarde Instituto Pedagógico de la UTE.). Posteriormente, en los años 50 y 60, enseñaría Sociología en la Facultad de Filosofía y Educación de la U. de Chile y, probablemente sería reputado de “viejo sociólogo” de la

¹⁰⁸ Vicente Recabarren, op. cit.; p.130.

¹⁰⁹ Agustín Alvarez Villablanca, **Fundamentos reales de la educación**, Santiago, 1943:

hasta encontrar leyes y principios con los cuales se estructure una teoría científica que luego integre el acervo de la filosofía.”¹¹⁴

“...Una vez escogido el principio fundamental que nos sirve de punto de partida para comprender el cosmos ... comienza el trabajo del conocimiento objetivo del universo con utilización del método racional, proyectando sobre el todo universal nuestro pensamiento y deteniéndolo en aspectos particulares de la experiencia, en esferas determinadas, en tantas como objetos de las ciencias exista. La tarea de cada ciencia consiste en adquirir una visión total del universo desde su particular punto de vista. La ciencia del derecho, desde el punto de vista de las relaciones jurídicas entre los hombres; la ciencia de la educación, desde el punto de vista de la educación humana.”

“... En cuanto a su extensión, cada ciencia particular tratará de abarcar la totalidad de su campo de investigación relacionándolo con las experiencias de otras ciencias y con el principio filosófico o punto de vista cósmico que la anima. En cuanto a la intensidad, la ciencia deberá llegar al estudio de los detalles más pequeños ... De esta manera se establece el contacto de cada ciencia particular con el todo y con las demás ciencias.”

“Cuando las ciencias particulares, en su tarea de conocer el universo, se entrecruzan de manera permanente, dan lugar a ciencias combinadas: sociología pedagógica, química óptica, etc.”¹¹⁵

Después de este enfoque epistemológico general, el autor se refería en especial al estatuto científico de la educación:

“En toda ciencia podemos reconocer dos extremos: uno que mira al detalle y que establece el contacto con la realidad y con las demás ciencias, y otro que mira hacia el principio fundamental filosófico y que establece el contacto con la totalidad cósmica. La Ciencia de la Educación, por ejemplo, tiende por un lado hacia la filosofía (filosofía de la educación) y, por el otro, hacia las realizaciones prácticas (pedagogía).”

“La Ciencia de la Educación quiere organizar sistemáticamente todos aquellos conocimientos que se refieren al campo de la llamada ‘realidad educativa’ ... a) por una aplicación sistemática de los principios lógicos; y b) por la utilización múltiple de procedimientos técnicos auxiliares propios. De estos últimos utiliza la Ciencia de la Educación un número considerable: experimentos, estadísticas, encuestas, etc. Los descubrimientos de la psicología, de la sociología, de la biología, ganados con el auxilio de la lógica y de los métodos científicos, han prestado y siguen prestando valiosos servicios a la Ciencia de la Educación y han permitido la organización de un sistema de verdades científicas libres de la tradición y del pensamiento vulgar...”¹¹⁶

La educación “... como tal, no sólo busca con procedimientos científico-rationales el conocimiento científicamente fundado sobre su objeto, sino que se propone,

¹¹⁴ Agustín Alvarez Villablanca, op. cit.; p. 9

¹¹⁵ Agustín Alvarez Villablanca, op. cit.; p. 10

¹¹⁶ Agustín Alvarez Villablanca, op. cit.; p. 11

como tarea más noble, no sólo dar 'fundamentos', sino examinarse a sí misma y constatar hasta donde sus fundamentaciones siguen siendo verdaderas..."¹¹⁷
(pp.11-12)

"...En los comienzos del desarrollo científico – dice W.Wundt – fue tal vez la filosofía 'la exploradora en el camino del conocimiento'. Ella planteaba problemas y los plantea aún hoy, a la ciencia; pero la filosofía jamás ha resuelto los problemas de la ciencia, pues ella misma depende del grado de desarrollo científico de su tiempo."

"... puede afirmarse que la Ciencia de la Educación es autónoma. Esto significa que ella, como cualquiera otra ciencia, es independiente y sólo descansa sobre un principio fundamental, la 'idea de educación' y no sobre los resultados de otras ciencias, como se creyó hasta hace poco, aún cuando se sirva de otras ciencias para sus investigaciones. Tales ciencias pasan a ser meros auxiliares de las Ciencias de la Educación."¹¹⁸

"Esto no significa que la Ciencia de la Educación sea 'autárquica', es decir, que se baste a sí misma y no necesite de las experiencias de otras ciencias. Su autonomía es tal sólo en cuanto a la determinación de su campo de experiencias. Esta misma autonomía le permite entrar en contacto o en relaciones mutuas con otras ciencias, tomando de ellas lo que puede serle útil y dando, a su vez, lo que sea útil a las demás. Así, por ejemplo, donde el campo de la educación entra en contacto con la psicología surge la Psicología Pedagógica; y así, la Sociología, la Biología, Pedagogía, etc. Cada una de estas disciplinas utiliza los métodos generales de la Ciencia de la Educación y los métodos particulares de la ciencia respectiva..."¹¹⁹

"... Pero las relaciones entre Ciencia de la Educación y Filosofía van más allá que la simple relación lógica entre ciencia y filosofía. La educación tiene que ver con la vida, con el acontecer humano y con el ser en general. Una Ciencia de la Educación que no se plantee el problema del ser y el problema del destino del hombre, no puede ser siquiera imaginable. No ha existido hasta hoy un solo pedagogo que haya pretendido crear un sistema de pedagogía sobre la base de la negación de un sentido de la vida humana y del mundo. De aquí surge la posibilidad de una metafísica de la educación como fundamento inicial de cualquier teoría educativa, e incluso, de cualquier tentativa seria de acción práctica."¹²⁰

"Guillermo Dilthey estima que, desde un punto de vista general 'la floración y fin de toda verdadera filosofía es la pedagogía en su amplio sentido: teoría de la formación del hombre..."

"... La situación que se crea en relación con la pedagogía es similar. Muchos le niegan a la pedagogía su carácter de ciencia y sólo le reconocen el carácter de

¹¹⁷ Agustín Alvarez Villablanca, op. cit.; pp. 11-12

¹¹⁸ Agustín Alvarez Villablanca, op. cit.; p. 12

¹¹⁹ Agustín Alvarez Villablanca, op. cit.; p. 13

¹²⁰ Agustín Alvarez Villablanca, op. cit.; pp. 13-14

*‘técnica’, de sistema de reglas para la acción práctica; pero la ciencia no es únicamente ‘un saber por el saber mismo’...”*¹²¹

*“... el que la Pedagogía haya debido luchar para que se le reconozca el derecho a ser considerada como ciencia no depende de su esencia y carácter sino de la manera cómo se le ha considerado y tratado. Los investigadores de los hechos educativos no conocían ni respetaban los principios señalados por Dilthey, no partían del ‘análisis de la compleja realidad dada’, ni se guiaban por un concepto dado de educación.”*¹²²

*“El propio Herbart, considerado como el creador de la Pedagogía, nos ofrece un ejemplo elocuente de este falso punto de partida cuando dice que ‘la pedagogía como ciencia depende de la filosofía práctica y de la psicología. Aquella señala los fines de la educación; ésta los caminos, medios y obstáculos’. Sin embargo, no siempre Herbart pensó de la misma manera; en sus conferencias pedagógicas de 1802 decía a sus alumnos: ‘diferenciad en primer término la Pedagogía como ciencia del arte de la educación’. Muchos errores se habrían evitado posteriormente si los pedagogos, incluso Herbart y los herbartianos, se hubiesen fijado más en aquella frase y recordando esta otra declaración de Herbart: ‘Sería mucho mejor si la Pedagogía reflexionara más sobre sus conceptos y cultivara más un pensamiento independiente, con lo cual se haría el punto central de un círculo de investigaciones y no estaría expuesta al peligro de ser regida por un extraño como una lejana provincia conquistada...’”*¹²³ (p.15)

c. Roberto Munizaga Aguirre: “Filosofía de la Educación Secundaria”.

El autor era, a la fecha de publicación del libro (1946)¹²⁴, profesor en la Escuela Normal “José A. Núñez” y en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, en donde impartía la cátedra de Filosofía e Historia de la Educación.

La obra era un típico ensayo de ideas y, en buena parte, de historia de las ideas y debates conceptuales en torno a la educación secundaria, tanto en escala internacional, como en la evolución histórica de nuestro país. En la forma, fue la edición de un conjunto de conferencias que, por circunstancias coyunturales, no se dictaron; según el autor, muchas de estas ideas se habían analizado en la cátedra del Pedagógico y en cursos de perfeccionamiento docente.

La temática abordada por Munizaga puede desprenderse del índice de su obra:

1. *En torno al concepto de educación secundaria:* i) Sentido del problema; ii) Explicación del actual caos educativo; iii) Filosofía borrosa de la educación secundaria; iv) examen de la terminología; v) Primera determinación de la idea de educación secundaria siguiendo una línea histórica; vi) El concepto tradicional de educación secundaria; vii) Surge el concepto de una nueva educación secundaria.

¹²¹ Agustín Álvarez Villablanca, op. cit.; p. 14

¹²² Agustín Álvarez Villablanca, op. cit.; pp. 14-15

¹²³ Agustín Álvarez Villablanca, op. cit.; p. 15

¹²⁴ Roberto Munizaga Aguirre, *Filosofía de la Educación Secundaria*, Santiago, sin. ed., 1946.

2. Tres grandes problemas filosóficos: A. Lugar de la educación secundaria en el sistema general de enseñanza: sentido del problema; dos grandes posiciones filosóficas (la concepción aristocrática de la vida y la concepción democrática de la vida); revisión de su planteamiento entre nosotros. B. ¿Liceo selectivo o universalizado?: sentido del problema; carácter arbitrariamente selectivo de la enseñanza secundaria tradicional; la idea de un liceo universalizado; ambigüedades en torno a la idea de control del rendimiento escolar; conclusión: democracia y selección. C. El significado de las humanidades: sentido del problema; sobre la idea de humanismo; la metamorfosis de las humanidades; humanidades y enseñanza primaria.

3. Un problema persistente: las relaciones entre la enseñanza general y la especial: i) sentido del problema; balance preliminar de posiciones (la gran tradición liberal), la posición economista; la situación de equilibrio; la posición de la escuela nueva); iii) Revisión de las dos grandes tendencias que han luchado entre nosotros (la confrontación entre Bello y Sarmiento, significado de Juan B. Alberdi; la confrontación de puntos de vista entre Domeyko y Varas; la confrontación entre Larraín Gandarillas y Vicuña Mackenna; la introducción del realismo científico; el utilitarismo de Spencer; la tendencia economista en don Abdón Cifuentes; balance de la situación educativa de Europa al finalizar el siglo XIX); iv) La situación del problema entre nosotros en el 1er. Cuarto del siglo XX (se define el antagonismo, la filosofía de Ariel, ¿el punto de vista de Calibán?, las dos tendencias en el Congreso de 1903, la filosofía del economismo, Encina, Molina, Galdames, Darío Salas); v) la reforma educacional de 1928; vi) Conclusión (cronicidad de estos problemas, las cuestiones confusas y mal planteadas)

4. Algunas finalidades para la educación secundaria.

El libro de Roberto Munizaga fue uno de los más lúcidos y sofisticados ensayos sobre educación del período. Se fundaba en 50 títulos diversos. Llama la atención su lógica rigurosa y el recurso a la historia de los discursos político-ideológicos y educacionales.

Además de sus connotaciones filosóficas, debe considerarse en algunas de sus partes, como un esfuerzo de historia de las ideas educacionales.

Desde el punto de vista de las condiciones de la producción de conocimiento, fue también un producto “artesanal” pero, como otros, asociado a la actividad reflexiva a la que daba lugar la cátedra universitaria. Su publicación, al parecer, no tuvo respaldo institucional y fue más bien una iniciativa individual

d. Roberto Munizaga Aguirre: “El Estado y la educación”¹²⁵.

Este ensayo fue también la versión escrita de una conferencia dictada en espacios universitarios con motivo de la celebración del primer centenario de nacimiento de Valentín Letelier. Por lo tanto, tenía como referente de fondo el pensamiento de este intelectual. En

¹²⁵ Roberto Munizaga Aguirre, *El Estado y la educación*, Santiago, 1953.

las notas al fin del texto, además de referencias bibliográficas de autores europeos y chilenos, reproduce largos párrafos textuales de participantes en el debate del siglo XIX respecto a la cuestión del Estado docente.

Aunque fue un ensayo de menor envergadura que su libro “Filosofía de la Educación Secundaria”, conservó la misma lucidez y rigor. Por otra parte, esta obra tenía un mayor tono polémico, comparado con el carácter más analítico de su primera obra.

Respecto a las condiciones de producción, se trataba de un ensayo del tipo “artesanal”, inserto en la Universidad. Pero el producto no fue patrocinado ni editado por ésta, sino por un Círculo de Amigos de Valentín Letelier, probablemente una entidad para-masónica.

5.2 LOS DIAGNÓSTICOS.

Anticipando una tendencia que se haría más recurrente con posterioridad a 1957, en este sub-período reaparecen los estudios de carácter descriptivo o diagnósticos sobre el conjunto del sistema escolar o sobre alguna de sus ramas.

a. El aporte de Amanda Labarca

Siguiendo una senda que habían recorrido Eleodoro Domínguez y otros, Amanda Labarca produjo el primero del sub-período, cronológicamente. Es un estudio poco conocido, por estar incluido como cuarta y última parte de su historia de la enseñanza ¹²⁶

El primer capítulo del diagnóstico de Amanda Labarca fue dedicado a la organización general de la educación chilena, al Ministerio del ramo y a su presupuesto, al problema del analfabetismo, a las relaciones entre la enseñanza del Estado y la educación particular y, por último a la estructura curricular.

Un segundo capítulo fue dedicado a las escuelas primarias, incluyendo las rurales, a las escuelas vocacionales y a las normales. En el mismo capítulo, se informaba sobre la edificación escolar y sobre la carrera del magisterio

Otro capítulo se ocupaba de la enseñanza media, centrado en los liceos, pero extendido también a las diversas ramas de la enseñanza técnico profesional. También analizaba la carrera del profesorado de educación media.

El estudio incluía numerosas tablas estadísticas, con uso de gráficos circulares y de barra. Como expresión de la supervivencia de la artesanía académica, los títulos y leyendas de los gráficos eran hechos a mano. Algunos gráficos estaban hechos sobre papel cuadriculado. Todo ello parece significar que el trabajo estadístico era aporte de los estudiantes del Pedagógico que, en sus seminarios, colaboraban con Amanda Labarca.

¹²⁶ Amanda Labarca, “Parte IV, Estado actual de nuestra enseñanza”, en op. cit.; pp. 268-357

Un último capítulo de la descripción, se refería a las instituciones de educación superior, asignando prioritario espacio a la Universidad de Chile, pero también a las universidades particulares de la época.

El estudio de 1938 sería seguido cinco años más tarde por otro, de más envergadura y más reflexivo¹²⁷

b. La educación en la Geografía Económica de la CORFO.

En 1950, se publicó la “Geografía Económica de Chile”, de la Corporación de Fomento a la Producción.¹²⁸ Esta importante obra científica, incluía un largo capítulo descriptivo del sistema educacional chileno. Este fue preparado por el ingeniero Tomás Vila.

Por una parte, el capítulo dedicaba una sección al estado de la investigación científica, aproximadamente hacia 1948. En ella se identificaban y catalogaba las instituciones que hacían investigación en el país. Entre las entidades universitarias se hacía una referencia genérica a aquellas que hacían investigación “*con fines docentes*”, en las “*facultades de agronomía, arquitectura, biología, ciencias físicas y matemáticas, química, farmacia, y economía y comercio de las distintas ciudades que funcionan en el país.*” A ellas se sumaban otras de universidades e instituciones estatales, en las áreas geográficas y geológicas, técnicas y de ensayos de materiales, biológico marino, agrícolas y económicas.¹²⁹

Lo remarcable de la referencia anterior es que en las Universidades no se identificaban instituciones o prácticas de investigación educacional, como los seminarios del Instituto Pedagógico, ni tampoco se aludía a unidades o centros de investigación pedagógica en el Ministerio de Educación, como los que practicaban la pedagogía experimental. Esto podría significar que desde el ámbito de la investigación científica legitimada, no se reconocía el mismo status a la producción de conocimientos en el área de educación.

Por otra parte, el referido capítulo de la “Geografía Económica” acerca de la educación chilena tenía dos partes. La primera tenía un carácter descriptivo. Se ocupaba de las instituciones de formación de profesores, al estado de la enseñanza primaria y secundaria, dando especial énfasis a la educación técnico- profesional, por la naturaleza de la obra y de la institución que la patrocinaba. Había una sección dedicada a la enseñanza superior, otra a la extensión cultural y otra a la investigación científica. También se dedicaban apartados diagnósticos a problemas como el analfabetismo y el abandono de estudios, y una sección relativa a las reformas educacionales más recientes. En una segunda parte, de carácter ensayístico, bajo el título “Consideraciones generales” se sistematizan las opiniones del autor sobre los problemas educacionales generales como el rezago de la evolución educativa respecto a las necesidades cambiantes del país, la centralización, la debilidad de la educación técnica, la ausencia de correlación entre las diversas ramas del sistema, la situación del profesorado y la carencia de orientación educacional y vocacional.

¹²⁷ Amanda Labarca, **Realidades y problemas de nuestra enseñanza**, Santiago, 1953.

¹²⁸ Tomás Vila, “La Educación”, **Geografía Económica de Chile, Tomo II, Cap. V**, Santiago, 1950, pp. 170-214

¹²⁹ Tomás Vila, op. cit.; pp. 194-198

seminarios y seminarios en los años finales de la formación. Por otra parte, en el capítulo sobre perfeccionamiento, Mussa reponía casi textualmente su propuesta de 1933 para crear un gran Instituto Nacional de Educación, que se dedicara específicamente a la producción de nuevo conocimiento e innovación en este campo.

Con todo, el estudio es una expresión interesante del nivel de la producción de conocimiento sobre la realidad del sistema escolar en la época referida.

e. Las Memorias de Título o de Grado.

También pueden incluirse en la producción de conocimiento del sub-período las Memorias de título o de grado que los estudiantes universitarios realizaban al momento de egresar de sus carreras. Se trataba de esfuerzos de investigación que se enfocaban a una variedad amplia de temas. De los egresados del Instituto Pedagógico, una parte de ellos trabajaban temas de su especialidad, como química, geografía o literatura. Pero otra parte, se ocupaban de asuntos educacionales o pedagógicos. También solían prepararse algunas Memorias de estudiantes de Ciencias Jurídicas y Sociales en materias educacionales, con un comprensible sesgo hacia las cuestiones institucionales de la educación.

Desde el punto de vista de su funcionalidad inmediata, las Memorias, fuera de servir como requisito docente en la formación del futuro profesor o abogado, difícilmente podían cumplir el rol que hoy día tienen las tesis de postgrado. En parte, porque tenían escasa difusión, ya que no se exigía su publicación impresa – aunque algunas Memorias de Derecho merecían la distinción de ser editadas por la propia Universidad, entre ellas, algunas relativas a educación¹³³ – y se carecía de canales de comunicación científica como los que se han constituido más recientemente. En parte, porque una proporción de las memorias de alumnos del Instituto Pedagógico carecía de suficiente rigor o base empírica, sea por debilidad de la infraestructura de investigación del propio Pedagógico, sea por debilidades de formación de los estudiantes o, en algunos casos, porque había estudiantes que al egresar se iban a trabajar a liceos de Santiago o de provincia, sin haber hecho previamente su Memoria, la cual realizaban en las condiciones precarias de combinación de estudio y trabajo y/ en las condiciones de aislamiento cultural de las provincias (con alguna frecuencia, los estudiantes-profesores que se desempeñaban en provincias, hacían su memoria en forma de estudio de caso, o diagnóstico o descripción de la propia institución en la que trabajaban, lo cual, independientemente de su calidad, podía ser un aporte al conocimiento de la base misma del sistema escolar en su peculiaridad y diversidad).

Irma Salas, en su estudio sobre la evolución de la investigación pedagógica en Chile, dedicó varias páginas a hacer referencia a diversas memorias de los años 30 y comienzos de los 40. Decía que del aporte de Instituto Pedagógico a la investigación educacional en los últimos años, *“una proporción considerable de estos trabajos corresponde a las memorias de prueba de los aspirantes al título de profesores secundarios. Estas investigaciones, que tratan los problemas más variados, dentro del campo de la educación, podrían clasificarse en los siguientes grupos: el aprendizaje y la enseñanza, el desarrollo físico del niño, la historia de la educación, el profesorado, psicología educacional y del niño y el adolescente, contenido de la educación y aspecto social de la misma”*¹³⁴ A continuación Irma Salas,

¹³³ Héctor Videla López, **Evolución de la instrucción primaria en la sociedad y en la legislación chilena**, Santiago, Memoria para optar al grado de Licenciado en Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad de Chile, 1942

¹³⁴ Irma Salas, op. cit. (1942); pp.17-18

resumía y comentaba brevemente un conjunto de diecisiete memorias, presentadas entre 1925 y 1939 (estas memorias sólo son las que se refirieron a temas educacionales y pedagógicos, a las cuales podrían sumarse todas las otras que se refirieron a temas relativos a las disciplinas científicas y culturales que se estudiaban en el Instituto Pedagógico).

Además, en un ejemplar de su trabajo (cuya fotocopia me fue gentilmente facilitada por su hermana, la profesora Emma Salas), en forma manuscrita Irma Salas anotó las referencias de otras tantas memorias posteriores a la publicación de su estudio, las que se reproducen a continuación: Elvira Collados Núñez, **Ensayo de aplicación de nuevos métodos a la enseñanza de la composición castellana**, 1943; Elsa Carabantes, **Causas que determinan el ausentismo escolar en los liceos de Santiago**; 1943; Elsa Staub Senn, **Investigación sobre la capacidad de comprensión de la lectura**, 1944; Allegra Israel y Ena Pavicic, **El porvenir de los alumnos egresados del I al V año del Liceo**”, 1944; Fernando Gutiérrez, **Expectativas de los alumnos de II y IV año de los liceos de Santiago y sus relaciones con la condición socioeconómica...** 1944; Hernán Díaz Nates, **Análisis de algunos problemas de la lectura relacionados con el estado actual de la enseñanza del Castellano**, 1944; Rosa Cerón López, **Factores que condicionan el aprovechamiento escolar en el Liceo**; 1944; Florencio Valenzuela, **Estimación de la capacidad de apreciación literaria de las alumnas del Liceo**, 1944; Amalia Espinosa, **Estudio de algunas características del alumnado del Instituto Pedagógico**, 1944.

Para efectos de la historiografía de la producción de conocimiento, las Memorias del Instituto Pedagógico plantean un problema metodológico que, además, se relaciona con los avatares de la vinculación entre “el interior” y “el exterior” del campo científico. El autor de este estudio trabajó con cierta intensidad a fines de los años 70, en la colección de Memorias del Instituto Pedagógico depositada en la Biblioteca “Eugenio Pereira Salas” de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile – sucesora institucional del Pedagógico. Exploró la variedad de Memorias existentes y leyó y fichó las que el autor necesitaba para la investigación que efectuaba en esos años. La información rescatada ha sido aprovechada por el autor en varios de sus estudios historiográficos.

Sin embargo, la colección de memorias del Instituto Pedagógico desapareció al producirse en 1981 el traspaso del área de educación de la Universidad de Chile a la entonces recién creada Academia Superior de Ciencias Pedagógicas. El edificio mismo de la Biblioteca se destinó a usos generales del actual Campus “Juan Gómez Millas” de la Universidad de Chile. También se dispersó la Biblioteca Central de la Universidad de Chile, en que se depositaban copias de las Memorias. En consecuencia, el autor no está en condiciones de hacer un estudio de esa forma de producción, sino sólo dar testimonio de que existió. A título precario y a modo de ejemplo, se incluye un listado de los autores y títulos de las memorias que fichó: Héctor Videla López, **Evolución de la instrucción primaria en la sociedad y en la legislación chilena**, Santiago, Memoria para optar al Grado de Licenciado en Ciencias Jurídicas, Universidad de Chile, 1942; Alicia Reínero y Cecilia Dorna, **La reforma educacional de 1928. Antecedentes y consecuencias**, Santiago, Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación, 1952; David Ortega H., **El sistema consolidado de educación y el Plan Experimental de San Carlos**, Santiago, Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación, 1955; Jorge Vélis R., **Seis años de consolidación de la enseñanza en la Población “Miguel Dávila Carson”**, Santiago, Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, 1957; Eleazar Bocaz, **La reforma de la educación secundaria de 1953**, Santiago, Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, 1958; Félix Cañete Escalona, **El Ministerio de Educación, la Superintendencia de Educación y el sistema**

escolar, Santiago, Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación, 1961; Sonia Godoy Perrin, **Las Asociaciones de Profesores del pasado y el presente y su labor educativa**, Santiago, Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación, 1962; Lucinda Yáñez A., **Monografía de la Escuela Consolidada de Buin**, Santiago, Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, 1964.

Un dato adicional es que, para un período inmediatamente posterior (1957-1966), el “Año Pedagógico” que publicaba el Instituto de Educación de la Universidad de Chile, bajo la inicial dirección de Irma Salas, publicaba anualmente un registro de las Memorias de título relativas a educación¹³⁵

5.3 LA PEDAGOGÍA EXPERIMENTAL: CONCEPTOS E INSTITUCIONES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

En el sub-período inaugurado políticamente por el gobierno de Pedro Aguirre Cerda y, particularmente por impulso de sus sucesores, la pedagogía experimental superó la condición de orientación marginal, subordinada o sospechosa que había tenido en el sub-período anterior. Se multiplicaron los centros dedicados al efecto, tanto en primaria como en secundaria. Las redes de escuelas y de liceos experimentales se convirtieron en parte significativa de la oferta de educación pública, y la pedagogía experimental siguió incorporada al discurso oficial sobre educación, contando ahora con el respaldo y legitimidad que le otorgaría el movimiento magisterial reconstituido, sucesor del movimiento de los años 20. Sin embargo, al interior de las prácticas de pedagogía experimental pareció perder rigor y productividad la generación de conocimiento propiamente tal, supeditada y oscurecida por las actividades de innovación y desarrollo.

a. Miradas históricas a la evolución de la pedagogía experimental en la enseñanza primaria: el análisis de Irma Salas.

Durante el período, se produjeron algunos enfoques que intentaban hacer recuentos de la evolución de la investigación pedagógica experimental en el país. En 1943, se publicó el ya referido trabajo de Irma Salas, caracterizado por su carácter detalladamente descriptivo y por referirse a las dos ramas, primaria y secundaria, aunque desgraciadamente, es escaso en información respecto al sub-período 1939-1957, por la fecha en que se preparó.¹³⁶

Al iniciar su trabajo, Irma Salas sostenía que “*la aplicación del método científico a la solución de los problemas educacionales no es en Chile de reciente fecha.*” La autora la remonta a la fundación en 1908 del Laboratorio de Psicología Experimental del Dr. Mann, y al “survey” de Darío E. Salas en 1917, hitos que también hemos reconocido en este estudio. También es interesante en la cita de Irma Salas, el que identificaba “investigación pedagógica” (que es el título de su trabajo en consideración), con “aplicación del método científico a la solución de los problemas educacionales”. En otras palabras, para Irma Salas, lo definitorio de la investigación es empleo del método científico, pero no como una cuestión de rigor intelectual, sino el empleo a la solución de los problemas educacionales.

¹³⁵ **Año Pedagógico**; Santiago, Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación, Instituto de Educación (años 1959 a 1966)

¹³⁶ Irma Salas Silva, “La investigación pedagógica en Chile.”, op. cit.

Esto es, Irma Salas adhería tempranamente a la concepción del “problem solving”, tal como lo había entendido trece años, en su tesis doctoral.

A los aportes de Mann y Darío Salas, sucederían, según la autora, los avances de la psicología experimental orientados a las mediciones mentales en los años 20, la fundación de las escuelas experimentales de primaria y del Liceo “Manuel de Salas”, cuyas actividades de investigación y experimentación en los años 30, describió con cierto detalle. Además, se refería también a las memorias de prueba de los aspirantes al título de profesor secundario, en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, las cuales clasificaba en los siguientes rubros: *“el aprendizaje y la enseñanza, el desarrollo físico del niño, la historia de la educación, el profesorado, psicología educacional y del niño y adolescente, contenidos de la educación y aspecto social de la misma”*¹³⁷

Otros esfuerzos de investigación que Irma Salas registraba, eran los del Laboratorio de Psicología de la Universidad de Chile, bajo la dirección del profesor Abelardo Iturriaga, en los años 30 y 40, de la Sección Pedagógica de la Dirección de Educación Secundaria, bajo la conducción del profesor Arturo Piga, y otros.

Irma Salas se refirió también a lo que hemos llamado “condiciones de producción” del conocimiento : *“...la mayor parte de nuestros estudios han permanecido ignorados por falta de un órgano de difusión adecuado.*

En 1950, se produjo otra mirada histórica, más en el sentido ensayístico, de interpretación, y en 1960, otro intento de la misma índole. Los dos últimos se presentarán brevemente a continuación.

b. Miradas históricas a la evolución de la pedagogía experimental en la enseñanza primaria: el enfoque de Salvador Fuentes Vega.

En la inauguración de las Jornadas de Experimentación Pedagógica a que se hará referencia más adelante, el Jefe del Departamento Pedagógico de la Dirección General de Educación Primaria, Salvador Fuentes Vega, hizo una interpretación de la historia de la experimentación educacional en Chile.¹³⁸

Fuentes Vega distinguió tres etapas en la historia de la educación pública chilena: una "de organización", que culmina con la primera Ley de Educación Primaria, en 1860, otra de "democratización", que tuvo su expresión jurídica en la Ley de Educación Primaria Obligatoria de 1920, y una tercera, "de racionalización y tecnificación", que había comenzado con el movimiento de la "nueva educación" en los años 20, concretado en el Decreto Ley de Reforma Educacional de 1928 y en la creación de las Escuelas Experimentales, en primaria. Ella, se ampliaba con la creación de los "liceos renovados" de secundaria, en años recientes. Más específicamente, Fuentes Vega decía:

“La realización de la etapa que hemos llamado de RACIONALIZACION Y TECNIFICACION de la enseñanza es la tarea que estamos afrontando los maestros de estas generaciones, y que deberán hacerlo con más ahinco y preparación los jóvenes educadores que se inician en la docencia: Estamos pues,

¹³⁷ Irma Salas Silva, “La investigación pedagógica en Chile.”, op. cit.; pp. 17-20

¹³⁸ Salvador Fuentes Vega. “Síntesis histórica de la experimentación educacional”, en **Boletín de las Escuelas Experimentales**, op. cit; p.6.

en los comienzos de este trabajo de perfeccionamiento científico de la educación, que es algo así como bucear en profundidad en el hacer pedagógico. La función educacional ha llegado a crear un sistema orgánico y un vasto servicio, complejo y prospectivo, cuya acción e influencia son ineludibles. La realización del trabajo pedagógico de hoy obliga al maestros a poseer un conocimiento científico de los elementos que intervienen en él, como también de las condiciones y factores que lo determinan y encauzan su proceso."

Más adelante, Fuentes Vega reafirmó que "la educación es, pues, una ciencia compleja y quien quiera intervenir en ella tiene que conocer, sin duda, el insospechado mundo subjetivo de los niños y de los adolescentes, tiene que adentrarse en la realidad social, económica y cultural del medio circundante, tiene que saber interpretar y utilizar los instrumentos educativos que se dan para el hacer pedagógico, tiene que dominar la técnica de la enseñanza y de la evaluación del trabajo escolar y tiene que conocer y adecuar las más convenientes formas de organización educativas. En una palabra. Toda esta actividad docente implica el conocimiento de la ciencia de la educación y de las técnicas del aprendizaje..."

Se observaba en Fuentes Vega – antiguo dirigente gremial reformista de los años 20 – una visión más amplia del conocimiento requerido en educación. Proponía ir más allá del psicologismo para conocer también la realidad social, económica y cultural que condiciona a la educación y también conocer *"las más convenientes formas de organización educativa."*

"Pues bien, continúa Fuentes Vega, en este aspecto interno del problema educacional es donde la experimentación y la investigación actúan buscando, explorando, ensayando, adaptando o reajustando formas de convivencia escolar, técnicas educativas, métodos y procedimientos diversos, material e instrumentos didácticos. Las escuelas experimentales, como los liceos renovados, son resortes indispensables en la organización moderna del servicio educativo. Constituyen organismos de avanzada en el hacer pedagógico, porque a la vez son establecimientos docentes de trabajo calificado y de enseñanza renovada y eficaz, cumplen tareas de laboratorio pedagógico y científico, en donde se buscan las más adecuadas fórmulas y técnicas educativas que promueven el progreso cultural ..."

De todas maneras, Fuentes Vega reconciliaba la postura científicista y el experimentalismo pedagógico, con el movimiento social de renovación que habían desarrollado los maestros primarios en 1928.

"... La etapa de racionalización y tecnificación que vive actualmente nuestra escuela pública, significa, pues, que nuestra educación comienza a dejar el empirismo pedagógico, para entrar definitivamente a la aplicación científica de sistemas y métodos educativos... Todos sabemos que la experimentación educacional data en nuestra legislación desde 1929 y que fue una de las ideas valiosas que se salvaron de aquel magnífico movimiento ideológico-docente que promovieron los maestros primarios, en aquellos años, y que la dictadura militar destruyó. El movimiento de la `nueva educación´ que agitaba el mundo pedagógico europeo y norteamericano, había prendido fuertemente entre nosotros.... En todo ese bullidero de ideas pedagógicas está la fuente de nuestro afán renovador. Por eso es que, abatido el audaz intento de `reconstrucción educacional´ de los maestros, que alcanzó a concretarse en la ley 7.500 del año 1928, el ímpetu

*renovador logró dejar en pie esta actividad experimental en donde ha quedado manteniéndose, como una luz, el afán renovador de los maestros chilenos y sus anhelos de alentar el progreso de la educación pública.*¹³⁹

*"Si tuviéramos que caracterizar las dos décadas que llevan las escuelas experimentales, podríamos decir que han sido de experimentación empírica, durante las cuales han tenido que buscar formas y métodos de trabajo urgentes, a fin de desterrar definitivamente las tendencias formales e intelectualistas de la enseñanza, para transformarla en un aprendizaje activo, vital, socializado."*¹⁴⁰(pp.23-24)

*"...Esta es la faena que la experimentación ha estado cumpliendo hasta el momento entre nosotros. Pero ahora debe comenzar su más ardua tarea de aplicación científica, de hechos pedagógicos controlados y evaluados. Por eso el temario que informa estas Jornadas, contiene problemas teóricos y prácticos que deben ser examinados con rigor científico, hasta donde esto nos sea posible..."*¹⁴¹

Fuentes Vega ponía el acento en la continuidad entre el momento fundacional de la pedagogía experimental en 1929, como herencia de la propuesta gremial de 1927-28, y el desarrollo del resto del sub-período hasta 1950, sin distinguir fases. En cambio, en el marco de la "racionalización y tecnificación" del sistema educacional, propone un rol más complejo de la investigación educacional en el paso a la segunda mitad del siglo XIX.

c. Miradas históricas a la evolución de la pedagogía experimental en la enseñanza primaria: el aporte de Juan Sandoval Carrasco.

Este autor, que fue uno de los líderes de la experimentación educacional en primaria y, particularmente de la educación diferencial (que, por su novedad, asumía en el período un carácter de experimental), escribió en 1960 un artículo en el que distinguió cuatro etapas, aunque no necesariamente secuenciales. La primera era el "metodismo pedagógico", fundacional:

"Respondió este tramo a la preocupación extranjera por el hallazgo y aplicación de métodos didácticos que facilitarían el proceso de enseñanza-aprendizaje a base de un más efectivo aprovechamiento de las conclusiones de la psicología del niño y de las exigencias del medio en cuanto a la formación de individuos mejor integrados desde el punto de vista personal y social ... Por eso se fundó una Escuela Decroly, una Escuela Dalton, otra Montessori y hasta una Froebel ... Al mismo tiempo se imponían en Europa y Estados Unidos ideas más generales que iban conformando una filosofía de la educación más realista, más de nuestro tiempo. Seguramente para capitalizarlas se creó una escuela con orientaciones técnicas más amplias, para ensayar diversas formas de vida y de trabajo de los alumnos: la llamada Escuela Experimental Urbana que, en un tiempo trató de realizar ideas de educadores alemanes como Petersen."

"Algunas de las escuelas mencionadas en el párrafo anterior fueron suprimidas y otras reformadas en su estructura ...se definen en la actualidad como Escuelas

¹³⁹ Salvador Fuentes Vega, op. cit.; p. 23

¹⁴⁰ Salvador Fuentes Vega, op. cit.; pp.23-24

¹⁴¹ Salvador Fuentes Vega op.cit.; p. 25

Experimentales y centran su acción en el estudio y resolución de problemas técnicos relativos al proceso educativo: organización de la vida escolar, planes y programas, métodos,; agrupación, promoción y calificación de los alumnos, etc. y, además, en el estudio de los factores características y circunstancias que condicionan la acción educacional.”¹⁴²

Según Sandoval, “*tendencias más modernas de la educación, surgidas principalmente después de la liquidación de la II Guerra Mundial, patrocinan un fuerte proceso de racionalización interna del sistema escolar para ponerlo más decididamente al servicio de las necesidades presentes y futuras de la comunidad, asignándole a la educación un seguro sentido social. La investigación educacional, según esta doctrina, no debe limitarse a un tipo dado de escuelas, sino a todo el sistema, dentro de una dinámica social orgánica e integrada.*” Si en la etapa del metodismo pedagógico las propuestas de cambio nacían de personalidades individuales, Sandoval sostenía que en esta nueva etapa, nacían “*de los organismos que se crearon para estudiar y resolver los problemas sociales que conducen a las fricciones violentas entre los pueblos; las Naciones Unidas*”.¹⁴³

En esta nueva etapa, Sandoval distinguía en Chile, “experiencias en cuanto a extensión del proceso educativo”, manifestadas en las Escuelas y Centros de Cultura Popular; “experiencias en cuanto a la ampliación de la estructura de la institución escolar”, de la que eran expresión el Plan Experimental de Educación de San Carlos y las Escuelas Consolidadas, Centralizadas o Unificadas; y “experiencias pedagógicas con el escolar atípico o irregular”, concretadas en escuelas especiales o diferenciales y en las escuelas cuyos alumnos eran atendidos en hogares de menores. Cada uno de esos grupos de experiencias era definido por Sandoval respectivamente como sigue:

- “*Se han efectuado estudios y ensayos de una más efectiva forma de promoción cultural de la población adulta, a objeto de definir sus requerimientos culturales, unificar y fortalecer las agencias educativas de la comunidad*”
- “*Se ha propendido al estudio y ensayo de nuevas formas de organización escolar que favorezcan la unificación e integración del proceso educativo en una más completa formación cultural y social del escolar normal*”
- “*En forma sistemática se han hecho estudios, investigaciones y ensayos de procesos de educación asistencial destinados a la rehabilitación individual y social de la población escolar atípica o irregular.*”¹⁴⁴

Finalmente, respecto a la etapa post-Segunda Guerra Mundial, Sandoval anota la existencia de:

“... dos organismos destinados al estudio de problemas generales de la investigación educacional: uno especializado en la exploración propiamente pedagógica de los problemas de aprendizaje: técnicas, medios de control, etc.; y el otro, de preferencia a la investigación y tratamiento de las reacciones de los escolares ante los requerimientos del aprendizaje: inadaptaciones, frustraciones leves, etc. El primero (el Instituto de Investigaciones Pedagógicas) concentra las

¹⁴² Juan Sandoval Carrasco, “La investigación educacional en Chile”, **Revista Avanzada**, N°, Santiago, 1960 (publicación de la Asociación de Profesores Experimentales, APEX); pp.7-8

¹⁴³ Juan Sandoval Carrasco, op. cit.; p. 8

¹⁴⁴ Juan Sandoval Carrasco, op. cit.; pp. 8-9

*actividades de investigación educacional de carácter general y el segundo (la Clínica Psicopedagógica, fundada al término del período en estudio, como sucesora del Instituto de Pedagogía Terapéutica), responsabilidades de guía y orientación de los escolares con dificultades y problemas."*¹⁴⁵

Teniendo presente el marco histórico propuesto por Fuentes Vega y por Sandoval, se abordará a continuación el desarrollo de la investigación educacional en el marco de la educación primaria.

d. Normativa sobre investigación educacional en la rama primaria en 1949.

El Decreto N° 7588, de 13 de agosto de 1949, que estableció una nueva organización de la Dirección General de Educación Primaria, dispuso que las funciones generales del Departamento Pedagógico dependiente de aquella, serían: *"Investigar los problemas sociales, científicos y técnicos que presenta el desarrollo de la educación primaria y proponer al Director General normas e instrumentos legales, reglamentarios y de regulación interna para la orientación, organización y funcionamiento de los servicios y establecimientos educativos y de la experimentación educacional."*

"La Sección Técnico Pedagógica, dependiente del Departamento Pedagógico, tendrá las siguientes funciones:

- 1° *Estudio de los problemas técnicos de la enseñanza primaria;*
- 2° *Orientación técnica del servicio;*
- 3° *Supervigilancia de las escuelas y organismos experimentales;*
- 4° *Reconstrucción permanente de los programas de enseñanza;*
- 5° *Publicación y divulgación de libros, boletines, ensayos y experiencias pedagógicas; y*
- 6° *Orientación de la educación parvularia"*¹⁴⁶

Quedaba así definida la entidad ministerial responsable de la experimentación educacional de la rama primaria.

e. Las Jornadas de Experimentación Pedagógica de educación primaria de 1950.

En octubre de 1950, se efectuaron en Santiago, unas "Jornadas de Experimentación Pedagógica", convocadas por el Departamento Pedagógico de la Dirección de Educación Primaria del Ministerio de Educación Pública.

A esta reunión asistieron funcionarios del Ministerio, directores de escuelas experimentales y más de 400 profesores de las mismas. En las Jornadas se hizo un balance del estado del movimiento de pedagogía experimental y se debatieron también algunos temas teóricos y de principios. La realización de las Jornadas en sí misma fue indicativa de la existencia de prácticas de debate y de comunicación de experiencias y saberes, que integraban actitudes y disposiciones propias del mundo académico y otras propias del mundo profesional docente, tal como se daban en el contexto chileno de la época. Un número del Boletín de las Escuelas

¹⁴⁵ Juan Sandoval Carrasco, op. cit.; p. 10

¹⁴⁶ Dirección General de Educación Primaria y Normal, **Boletín de las Escuelas Experimentales**, Año XXII, N° 10, Santiago, primer Semestre de 1951

Experimentales se dedicó entero a las Jornadas, reproduciendo discursos, informes y conclusiones de las distintas comisiones de trabajo que funcionaron.¹⁴⁷

Del informe sobre las Jornadas, se analizarán los textos más relevantes para dar cuenta del desarrollo conceptual de la pedagogía experimental y de la investigación educacional, según los participantes, del estado del movimiento de escuelas experimentales y de algunos indicios sobre las condiciones de producción de esta forma de hacer ciencia en el contexto referido. Las Jornadas produjeron 5 informes, bajo la denominación de Tesis, con los siguientes títulos, como resultado del trabajo de sendas comisiones:

“Nº1, Principios filosóficos y sociales de la educación e investigación pedagógica científica

Nº 2, Educación para la democracia

Nº 3, La investigación y los problemas educacionales

Nº 4, Análisis de la legislación chilena sobre experimentación e investigación educacional

Nº 5, El problema del irregular”¹⁴⁸

Una de las Comisiones de las Jornadas se ocupó de los “principios filosóficos y sociales de la educación e investigación pedagógica científica”. Participaron en ella 75 personas, la gran mayoría profesores y directores de escuelas experimentales. Pero también integraron la Comisión Aida Parada y Leopoldo Seguel, ambos con formación de post-grado en los Estados Unidos, profesores de la Escuela Normal Superior y del Instituto Pedagógico. Probablemente ellos contribuyeron principalmente a configurar los enfoques y conclusiones que se reseñarán a continuación. También puede haber aportado mucho a la hondura de la propuesta, Crisólogo Gatica, uno de los más destacados intelectuales del gremio magisterial.

Puede encontrarse una mezcla de pragmatismo deweyano y de elementos de un refinado materialismo histórico en los siguientes conceptos iniciales del informe de la Comisión:

“La educación como función social debe considerar el proceso dinámico del desarrollo de la sociedad en sus diferentes etapas de evolución y cambio ... La investigación científica, las teorías y conceptos filosóficos han ido desarrollándose y adaptándose a las nuevas exigencias del devenir social, o lo que es lo mismo, la dinámica social determina una dinámica filosófico-científica ... Sin embargo, es necesario reconocer que la ciencia y la filosofía se adelantan muchas veces en la formulación de problemas teóricos y práctico, es decir, señalan caminos por sobre los cuales avanza el progreso humano.”

“Cuando investigamos un fenómeno natural o social no hacemos otra cosa que buscar los factores determinantes de dicho fenómeno, teniendo presente que todo fenómeno social es de naturaleza colectiva. De esta manera puede asegurarse que toda concepción científica o filosófica está siempre ligada a las necesidades prácticas humanas, o sea, que todo saber tiene como función la de servir de instrumento para la realización de la vida colectiva ...De lo anterior se infiere que la educación como fenómeno social está determinada por las condiciones concretas en que se desenvuelve la sociedad en la que se realiza el proceso educativo. Por lo tanto toda

¹⁴⁷ Dirección General de Educación Primaria y Normal, op. cit.

¹⁴⁸ Dirección General de Educación Primaria y Normal, op. cit.; p.30

investigación de fenómenos educativos tiene que verificarse a la luz de la realidad objetiva de la sociedad."¹⁴⁹

Tras este encuadre, la Comisión tomaba partido al declarar que *"...es verdad que la educación por sí sola no puede transformar la estructura de la sociedad humana, no cabe duda que ella es un poderoso instrumento que el hombre utiliza para producir cambios"* y al afirmar la superioridad de la convivencia democrática sobre cualquier otro régimen político-social, por lo cual *"la educación debe estar al servicio del ideal democrático en la lucha del hombre por conquistar este tipo de convivencia."*

Después de diversas especificaciones de la democracia como forma superior de convivencia humana, la Comisión concretaba una toma de posición sobre escuela, democracia, conocimiento e investigación:

"La escuela, como institución encargada de impartir educación sistemática, debe ajustar su orientación y su acción conforme al desplazamiento progresivo y democrático de las fuerzas sociales, lo que significa que debe proceder de acuerdo: 1. Con el conocimiento de la realidad nacional desde el punto de vista económico, político, social, cultural y moral; 2. Con la comprensión de la época histórica que vive la humanidad; 3. Con las proyecciones del devenir histórico para producir el devenir histórico para producir una constante superación."

"Consecuentes con la formulación teórica anterior, se estima que las ciencias sociales tienen por objeto determinar las leyes que rigen la vida social, en su forma actual y en su ulterior desenvolvimiento. Estas leyes nos permiten preconstruir el curso social del futuro histórico."

"La investigación científica, los problemas que le conciernen y el investigador, son productos de la sociedad. Los resultados de la investigación científica influyen sobre ella, y ésta a su vez, presenta al investigador nuevos problemas."

*"El objeto de la investigación científica aplicada a las ciencias sociales es resolver problemas de la vida individual y colectiva. En esta tarea le corresponde a la educación un papel de primera importancia ... La educación como ciencia social, en la determinación de sus hechos, relaciones y búsqueda de solución de sus problemas, debe utilizar la investigación científica."*¹⁵⁰

Más adelante, se asociaba la investigación a la aplicación del método científico, el cual era caracterizado como sigue:

*1. "Se basa en hechos; 2. Emplea el análisis y la síntesis como procedimiento fundamental para la comprensión de los fenómenos complejos; 3. Emplea la hipótesis; 4. Está libre de predisposiciones emocionales; 5. Emplea instrumentos objetivos, tanto en la apreciación de lo cuantitativo como en lo cualitativo; 6. Emplea métodos estadísticos para el tratamiento de los datos; 7. Somete los resultados a comprobación y crítica."*¹⁵¹

¹⁴⁹ Boletín de las Escuelas Experimentales, op. cit.; p.32

¹⁵⁰ Boletín de las Escuelas Experimentales, op. cit.; pp. 33-34

¹⁵¹ Boletín de las Escuelas Experimentales, op. cit.; p. 34

Después de estos enfoques más generales, la Comisión se acercaba más específicamente a la investigación pedagógica:

“Entre los diversos procedimientos del método científico que se pueden utilizar en las investigaciones pedagógicas, se señalan las siguientes: 1. Procedimiento histórico; 2. Procedimiento genético; 3. Procedimiento estadístico; 4. Procedimiento experimental; y 5. Procedimiento analítico. Esta enumeración no pretende agotar la suma de procedimientos que se pueden utilizar en la investigación.”¹⁵²

Es interesante registrar que el movimiento de escuelas experimentales, en este sub-período, era capaz de reconocer una visión más amplia de investigación, en contraste con el reduccionismo de los enfoques con que se inició la pedagogía experimental a fines de los años 20.

La mirada amplia sobre investigación se confirmaba cuando la Comisión procedía a la identificación de los problemas que debían ser sometidos a “*la investigación pedagógica científica*” Los problemas fueron categorizados en la forma siguiente:

1° “Problemas relacionados con el proceso educacional organizado y dirigido: desarrollo y orientación de la personalidad, programas de estudios, métodos de enseñanza y aprendizaje, calificaciones y promociones, evaluación, cultura popular, etc.”

2° “Problemas relacionados con el medio natural y social: relación de la escuela y la comunidad, características económicas y sociales del medio, influencia de otros agentes educacionales, ausentismo escolar, etc.”

3° “Problemas relacionados con el sistema educacional y la educación como función social: coordinación y correlación del sistema, Ley Orgánica, formación y perfeccionamiento del magisterio, educación y asistencia, etc.”¹⁵³

La investigación pedagógica, a juicio de la Comisión, no debía limitarse a los problemas de desarrollo del niño, ni a las cuestiones de enseñanza y aprendizaje en el aula. Debía extenderse también a la relación entre el medio externo y la escuela y el aula. Asimismo, incluir problemas que hoy se denominan de “política educativa”. En los hechos, se constituía a la pedagogía en una disciplina amplia, equivalente a lo que hoy es abarcado por las ciencias de la educación.

Por otra parte, la Comisión se refirió también a las características del investigador educacional tales como el espíritu crítico y el no-dogmatismo, la curiosidad, la precisión y cuidado en la observación, la perseverancia y otras, que lo definían conceptualmente como un profesional de la producción de conocimiento. A partir de lo anterior y más particularmente se refirió también al perfil del profesor que hiciera investigación pedagógica:

1. “Ser teórico y práctico; 2. Ser capaz de captar e interpretar los problemas susceptibles de ser sometidos a investigación; 3. Ser capaz de dominar y aplicar los

¹⁵² Boletín de las Escuelas Experimentales, op. cit.; p. 34

¹⁵³ Boletín de las Escuelas Experimentales, op. cit.; p. 36

principios científicos que dirigen el razonamiento en su trabajo experimental; 4. Tener sensibilidad social y capacidad para establecer relaciones humanas armónicas; 5. Tener una cultura general amplia; 6. Tener actitud vigilante para que las realizaciones se dirijan al cumplimiento de los fines propuestos; 7. Tener disposición para enriquecer constantemente su preparación profesional.”

“La mayor eficiencia de los profesores investigadores en el trabajo está condicionada también, por la evaluación que se haga de sus diferencias individuales y el justo aprovechamiento de ellas en las actividades que realiza.”¹⁵⁴

A pesar que la agenda de esta Comisión era más bien de orden doctrinario y conceptual y que hizo referencia a principios y a concepciones de ciencia, también se pronunció por lo que en este estudio hemos denominado “condiciones de producción” de conocimiento.

“El progreso de la ciencia en general y de la pedagogía en particular ha hecho necesaria la creación de organismos e instituciones especializadas de investigación, con el objeto de entregar al sistema el resultado de sus experiencias”¹⁵⁵

La Comisión expresaba la necesidad de la existencia de entidades especializadas de investigación, así como antes había configurado el perfil del investigador profesional. Pero también y más específicamente, también había configurado el perfil del docente investigador. Por otra parte, proveer “experiencias”, en el párrafo citado, parece significar que cuando se pensaba en “organismos e instituciones especializadas de investigación”, la referencia era a escuelas que hacían experiencias. De todas maneras, la “pedagogía experimental permanecía como el tipo ideal de organización de producción de conocimiento respecto al sistema escolar, aunque sin pretensiones de exclusividad.

Por otra parte, la Comisión hizo referencia concreta a la situación de la pedagogía experimental en Chile, en los términos siguientes:

“En relación a la responsabilidad científica que ha correspondido a los centros de investigación pedagógica, se puede establecer que en el cumplimiento de sus funciones y solución de sus problemas se han adaptado, en líneas generales, a las modalidades inherentes a toda actividad científica. No obstante, hay que reconocer que la aplicación del método científico no ha sido norma permanente en todos los establecimientos por razones derivadas de la inestabilidad del personal, la falta de preparación técnica adecuada, insuficiencia de material, etc.”¹⁵⁶

En otros términos, en la Comisión hubo una capacidad crítica para admitir que pese a la voluntad de desarrollarse como entidades científicas, no se lograba aplicar el método científico permanentemente y en todas las escuelas. En otros términos, se reconocía que, como regla general, no se producía conocimiento científico en términos institucionalizados y profesionales.

Más adelante, en la codificación de las conclusiones generales del trabajo de la Comisión, en el ámbito de “las condiciones de producción” de conocimiento, se leía:

¹⁵⁴ Boletín de las Escuelas Experimentales, op. cit.; p. 35

¹⁵⁵ Boletín de las Escuelas Experimentales, op. cit.; p. 35

¹⁵⁶ Boletín de las Escuelas Experimentales, op. cit.; p. 35

6.- *“Los centros de investigación pedagógica y las cátedras de educación de la Universidad de Chile y de la Enseñanza Normal deben ser los organismos más directamente responsables para resolver científicamente los problemas educacionales, estableciendo así una integración eficaz entre la teoría y la práctica educacionales.”*

7° *“La correlación entre los organismos de investigación pedagógica y las cátedras de educación debe hacerse respetando la autonomía para plantear problemas y formular soluciones, evitando toda subordinación burocrática.”*

8° *“Establecer relaciones entre los organismos e investigación del Servicio Educacional con organismos de investigación de otros Servicios, para lograr una perspectiva más amplia y completa de los problemas y de sus relaciones.”*

9° *“Para asegurar la eficiencia del trabajo científico de los organismos de investigación pedagógica es indispensable:*

- a) personal especializado*
- b) oportunidad de un constante perfeccionamiento*
- c) medios materiales*
- d) recursos económicos para satisfacer las necesidades sociales del alumnado*
- e) respeto a los organismos creados para la investigación*
- f) estabilidad del personal en sus cargos y remuneración de acuerdo con las funciones que desempeña*
- g) jerarquía profesional*
- h) orientación técnica precisa y oportuna del Departamento Técnico Pedagógico*
- i) dependencia técnica y administrativa del Departamento Técnico Pedagógico de acuerdo con la legislación vigente*
- j) utilización de los resultados obtenidos por los centros de investigación pedagógica por parte de las autoridades educacionales*
- k) el Departamento Técnico Pedagógico debe contar con la influencia y medios necesarios para transferir al sistema las realizaciones de los organismos de investigación bajo su dependencia*
- l) relación en el aspecto técnico de este Departamento con las cátedras de educación de la Universidad de Chile y de la Enseñanza Normal.”¹⁵⁷*

En este conjunto de conclusiones, por una parte, se localiza la producción de conocimiento sobre educación en Chile, en las escuelas experimentales – mencionadas como “centros de investigación pedagógica” – y en las cátedras o seminarios de educación de la Universidad de Chile – seguramente aludiendo a centros como los de Amanda Labarca y de Irma Salas – y a las cátedras y departamentos de la Escuela Normal Superior “José Abelardo Núñez” – desempeñadas entre otros por Aída Parada, Leopoldo Seguel y otros participantes en las Jornadas.

Por otra parte, se planteaban criterios de correlación o coordinación entre los centros de investigación, pero con resguardo de la necesaria autonomía y “*respeto a los organismos creados para la investigación*”. El requerimiento de autonomía para las escuelas

¹⁵⁷ *Boletín de las Escuelas Experimentales*, op. cit.; pp. 37-38

experimentales, debía compatibilizarse con la dependencia técnica y administrativa del Departamento Pedagógico de la Dirección de primaria, del cual se requería, además, “*orientación precisa y oportuna*”

Además, la Comisión demandaba el desarrollo o cumplimiento de un conjunto de condiciones de funcionamiento o de producción de conocimiento, aunque mezclando en la demanda requerimientos para fortalecer la actividad experimental con otros deseables para la actividad escolar y para la carrera laboral o profesional de sus maestros-investigadores.

Por último, era significativa la preocupación por la transferencia de los resultados de la labor de la investigación pedagógica al sistema educacional, requiriendo que las autoridades educacionales y, particularmente el Departamento Pedagógico, posibilitaran dicha utilización.

Otra Comisión de las Jornadas, se ocupó de “la investigación y los problemas educacionales”. En ella, participaron 35 personas. Bajo la presidencia de otro de los más destacados intelectuales de la profesión docente de la época, Guillermo Kirk, contó también con los aportes de la catedrática Aída Parada y de Martín Bunster, otro de los pedagogos chilenos con formación de postgrado en EE.UU., en los años 20.

En la introducción a sus tesis, la Comisión afirmaba que:

“Una de las características de la época actual es el reconocimiento de que la vida social es susceptible de investigación científica y que el descubrimiento de las causas y leyes que rigen los fenómenos sociales es indispensable para dirigir y acelerar el proceso de cambio social.”

“Esta afirmación es particularmente válida en lo que se refiere a la Educación, una de las fuerzas sociales que contribuye más significativamente al proceso de desenvolvimiento social.”

“Por tales razones no se concibe en esta época un sistema educativo que no cuente con efectivos instrumentos de investigación científica que determinen las soluciones más adecuadas a la realidad y posibilidades nacionales.”

Después de este enfoque general, la introducción del informe de esta Comisión adelantaba una visión crítica sobre la relación entre educación e investigación en el país:

“Desgraciadamente, el sistema educacional chileno se ha ido modificando y reconstruyendo sin la debida consideración de las experiencias y conclusiones alcanzadas por la Investigación Científica y sin dotar a ésta de los medios para realizar una más amplia y efectiva labor.”¹⁵⁸

Coincidiendo con las críticas de la Comisión sobre principios, este otro grupo particularizaba más su mirada, no sin antes formular inquietudes en el terreno de la macro-política educativa:

¹⁵⁸ Boletín de las Escuelas Experimentales, op. cit.; p. 48

1. *“No existe una fundamentación filosófica que precise cuáles son la actitud y la acción educacionales que correspondan a las necesidades y circunstancias de la hora presente”.*
2. *“No existen los organismos superiores de interpretación y adaptación de las aspiraciones nacionales para asegurar la realización de las orientaciones que el país necesita”.*
3. *“No ha habido un sistema de relación entre las actividades de investigación y el resto del Servicio que asegure la participación del magisterio, no sólo en la adopción de mejores formas de trabajo, sino también en la creación de ellas”.*
4. *“Ha habido una subestimación de la investigación que se ha agudizado en los últimos años. No ha habido participación directa en la elaboración de Programas. Se han reducido y eliminado actividades de investigación y experimentación ...Se ha disminuido el intercambio de experiencias, etc.”*
5. *“La ampliación cuantitativa del Sistema, cuya necesidad ha sido señalada por la investigación educacional, es inferior al crecimiento vegetativo de la población y a las demandas educacionales y no obedece a un plan racional de extensión del sistema”.*
6. *“La renovación cualitativa del Sistema se ha hecho, en su mayor parte, por reajustes ordenados o propuestos por los organismos técnicos ejecutivos o para satisfacer peticiones personales o de sectores políticos interesados, sin la debida consideración de las experiencias de las investigaciones educacionales, ni de las necesidades zonales y nacionales”.*
7. *“No se ha dotado a la investigación y experimentación científica de medios materiales ni humanos suficientes para el desarrollo de su labor”.*
8. *“La formación del profesorado no corresponde a la diversidad de necesidades y funciones educacionales”.*
9. *“No existen estímulos profesionales ni económicos para el profesorado que se dedica a la investigación y experimentación pedagógica”.*
10. *“Los organismos técnicos centrales no tienen atribuciones para correlacionar efectivamente las actividades de investigación educacional ni medios para influir sobre el Sistema”.*¹⁵⁹

No obstante la visión crítica, la Comisión admitió la existencia de procesos más positivos:

11. *“A pesar de estas limitaciones, es necesario declarar que la influencia de los organismos de investigación ha logrado positivas y evidentes modificaciones técnicas que se caracterizan por la renovación de Programas, métodos y procedimientos; renovación de la organización de la vida escolar; formas de evaluación; diversificación y extensión de la función educacional, etc”.*
12. *“También es necesario reconocer la positiva influencia de los organismos gremiales del magisterio en el planteamiento y solución de los problemas de la educación.”*¹⁶⁰

La anterior larga cita revela que, a juicio de la Comisión, el sistema educativo chileno y particularmente la educación primaria carecían de orientaciones filosóficas y políticas adecuadas al momento histórico y a las necesidades y aspiraciones nacionales, mientras que la ampliación cuantitativa y la renovación cualitativa del servicio educacional se hacían sin racionalidad, ni planificación y sin aprovechar y, en cambio subestimando el aporte de la

¹⁵⁹ *Boletín de las Escuelas Experimentales*, op. cit.; p. 51

¹⁶⁰ *Boletín de las Escuelas Experimentales*, op. cit.; p. 51

investigación pedagógica. Coincidió con la otra Comisión en la identificación de insuficiencias y limitaciones en el desarrollo de la pedagogía experimental. Los logros que se reconocían, eran más bien de la actividad de desarrollo e innovación que de investigación propiamente tal.

La reunión aprobó un conjunto diversificado de conclusiones generales, muchas de las cuales se refieren a la política educativa y a la marcha del sistema educacional y también a cuestiones valóricas e ideológicas, muy propias del discurso magisterial de la época. Pero había también conclusiones específicas respecto a la investigación educacional y pedagógica que, a continuación, se reproducen y comentan.

A. Conclusiones “relativas a los fundamentos teóricos de la educación y la investigación”:

1. *“La solución de los problemas educacionales debe lograrse por medio de la investigación pedagógica científica”.*
2. *“Debe concederse a la investigación el rango que el avance científico le asigna en los planes de reconstrucción educacional”.*

B. Conclusiones “relativas a la organización y administración de la educación y de la investigación”:

En el punto 1 de estas conclusiones se reproducen prácticamente todas las conclusiones de la Comisión respectiva, que ya se registraron, pero además se formularon otras como las que siguen:

3. *“Ampliación de la investigación en el sentido de abarcar tanto los problemas de carácter didáctico como los referentes al individuo, grupos y medios que lo rodean”.*
4. *“Incorporación de todo el magisterio del país al proceso de búsqueda de problemas y formulación de soluciones científicas a las necesidades educacionales”.*
5. *“Realización periódica de Jornadas de Estudio, de carácter zonal y nacional, en relación a los problemas de la investigación que favorezcan el intercambio de experiencias y revisión de orientaciones.”*¹⁶¹

C. Conclusiones relativas a la “divulgación de experiencias y conclusiones de la investigación”:

1. *“Ampliación y divulgación de las experiencias y conclusiones de la investigación a través de su aplicación organizada y dirigida”.*
2. *“Utilización de los resultados obtenidos por los organismos experimentales en las Escuelas Primarias del país, previa selección y adaptación”.*
3. *“Transformación de algunas Escuelas Primarias en Escuelas Modelos al servicio de la comunidad, para que pongan en práctica las experiencias obtenidas por las Escuelas Experimentales, de acuerdo con lo estipulado en la legislación vigente.”*¹⁶²

Finalmente, se propusieron “bases para legislar sobre la investigación educacional”:

¹⁶¹ Boletín de las Escuelas Experimentales, op. cit.; pp.73-74

¹⁶² Boletín de las Escuelas Experimentales, op. cit.; p.74

“Es indispensable y urgente la dictación de una ‘Ley Especial’ que coordine, perfeccione y afiance los actuales servicios de Investigación y Experimentación Educativas y asegure a su personal la permanencia en sus cargos y le garantice su carrera profesional.”¹⁶³

A continuación de la demanda genérica de una Ley Especial, las Jornadas concluyeron en largo conjunto de aspiraciones de los contenidos de la legislación, en el que podía observarse que la gran mayoría se referían a aspectos administrativos, profesional-docentes y educacionales, sin nada que la singularizara como ley sobre investigación, salvo un ítem que decía: *“dar formación profesional especial al personal que ingrese a los servicios de Investigación y Experimentación.”¹⁶⁴* Aunque no se explicitaba, puede suponerse que se refería a personal con título docente o quizás de psicólogo u otra formación, a los cuales debía proveerse de una formación “especial” de investigador.

En resumen: las Jornadas de Experimentación Pedagógica de 1950 son significativas en la historia de la producción de conocimiento sobre educación escolar en Chile. Fuera de los trabajos fundacionales de Guillermo Mann, los ensayos de Moisés Mussa en 1932 y 1933 y del estudio de Irma Salas sobre la investigación pedagógica en el país, publicado en 1943, no había un anterior esfuerzo de los practicantes del campo científico respectivo, para historiar, teorizar, sistematizar y problematizar su actividad (tampoco es fácil encontrar esfuerzos posteriores: las jornadas o encuentros de investigadores educacionales de la etapa profesionalizada e institucionalizada desde los años 60, han puesto el énfasis en la comunicación de resultados antes que en hacer “meta-investigación”). Las Jornadas no fueron espacio u oportunidad para exponer hallazgos o resultados, sino para hacer ejercicios de “meta-investigación”, que dejaron traslucir que bajo el discurso científico había escaso desarrollo de prácticas propiamente de investigación.

En todo caso, las Jornadas revelaban una transición entre el ensayismo artesanal y el científicismo experimental ingenuo de los años 20 y 30, y lo que sería la investigación educacional desde 1957 en adelante.

El movimiento de escuelas experimentales expresó en las Jornadas una combinación de un discurso que quería identificarse con la ideología y los métodos y procedimientos de las ciencias naturales y sociales, aplicados a educación, la adhesión preferencial pero no excluyentes a la estrategia experimental, una concepción socio-educativa de raigambre democrática y social-reformista, y enfoques y demandas propias de los docentes de un tipo específico de escuelas primarias chilenas de la época.

En el plano teórico, por una parte, las Jornadas sostuvieron una concepción de conocimiento que postulaba la separación de sujeto y objeto y que atribuía a la ciencia la tarea de establecer o descubrir las leyes que regían la dinámica de la realidad. No aparecía en el discurso teórico el valor “verdad”. En cambio, se afirmaba la funcionalidad de las ciencias sociales para contribuir a la transformación de la sociedad y para resolver problemas de la vida individual y colectiva. Podría pensarse en influencias, por una parte, del materialismo histórico y, por otra, de la ingeniería social y el pragmatismo, y más específicamente en una anticipación del “problem solving” y la I&D, que Fuentes Vega y más tarde Sandoval, conceptuaban como “racionalización” Por otra parte, se reconocía muy de pasada que la

¹⁶³ Boletín de las Escuelas Experimentales, op. cit.; p.74

¹⁶⁴ Boletín de las Escuelas Experimentales, op. cit.; p.75

propia ciencia es un producto social, condicionada por la dinámica histórica. Pero este reconocimiento no se historizaba, sino que quedaba como una afirmación de principio.

Siempre en el plano teórico, paradójicamente, se identificaba a la educación como una “ciencia social”, tal vez confundiéndola con la Pedagogía, y a la vez, se postulaba que la educación era tanto un producto como un instrumento de la sociedad para su perfeccionamiento. La educación debía utilizar la investigación científica para reconstruirse, lo cual llevaba a las Jornadas a definirse frente al carácter de la actividad científica.

Las Jornadas especificaron las características del método científico, que eran definitorias de la índole de la investigación pedagógica. Al mismo tiempo, reconocieron una diversidad de estrategias o procedimientos científicos, de los cuales el procedimiento experimental era uno entre varios, lo cual representaba un avance respecto al reduccionismo de la “pedagogía experimental” de los años 20. En el mismo sentido, las Jornadas avanzaban también al diversificar la temática o los objetos que debían ocupar a la investigación pedagógica, superando el bio-psicologismo y el didactismo de los períodos anteriores, al extender la mirada hacia los problemas del sistema escolar y de los contextos y relaciones de la escuela y la educación, tal como lo distinguiría años más tarde Juan Sandoval Carrasco, en el artículo que se ha reseñado.

Las Jornadas se ocuparon también de las “condiciones de producción” de conocimiento e innovación. Su discurso estaba lejos de la artesanía de comienzos de siglo. Se daba por sentado que se hacía ciencia en organizaciones ad hoc: escuelas experimentales, institutos de investigación y cátedras o seminarios universitarios y de enseñanza normal. Asimismo, las Jornadas expresaban un avance al configurar un perfil del investigador, que anticipaba las visiones profesionales posteriores, aunque, al mismo tiempo, las Jornadas levantaban el perfil del docente-investigador, como se pretendían la mayoría de los participantes.

Las Jornadas fueron críticas respecto a la calidad y suficiencia de las “condiciones de producción”. Aunque reconocían que, desde 1939, había de nuevo desarrollo de la pedagogía experimental y, se contabilizaban algunos logros, reclamaban respecto a la necesidad de personal especializado, a su perfeccionamiento constante, a los medios materiales, a problemas de gestión y, sobre todo, al escaso aprovechamiento de los resultados o experiencia por parte del sistema escolar al cual querían servir.

Gracias al registro escrito y difusión de sus trabajos y conclusiones, publicados en el “Boletín de las Escuelas Experimentales”, por una parte, se puede rescatar la visión de los participantes sobre la historia de este movimiento y, por otra, un detalle más específico respecto a las características y los logros de cada una de las instituciones que formaban parte de la red de pedagogía experimental, lo que se reseñará a continuación.

f. El desarrollo de los organismos de experimentación en primaria, hacia 1950:

Las Jornadas de 1950, calificaron al período abierto en 1939, como de “resurgimiento”. Explicaron políticamente el renacer de la pedagogía experimental:

“Un acontecimiento político de enorme significado social, la ascensión al poder del Presidente Pedro Aguirre Cerda, fue el que trajo una era de esperanza para el desarrollo de la experimentación ... El régimen gubernativo que se inició a fines de 1938, tuvo la sensibilidad suficiente para captar las inquietudes que se hacían

sentir en todos los aspectos de la vida nacional, y fue así como con nuevas autoridades en los servicios de la enseñanza se conjugaron condiciones favorables a la experimentación y al progreso de la experimentación. La Dirección General (de Educación Primaria) y, muy especialmente, la Sección Pedagógica, estimularon la realización de estudios, ensayos y experimentos. Simultáneamente, se inició la exploración de otros campos de la vida social, que hasta ese momento no había sido atendidos.”¹⁶⁵

Al decir “exploración de otros campos”, el informe de las Jornadas se refería a la promoción de la cultura popular, la atención educativa a menores que se denominaban “en situación de irregularidad social”, la radio-telefonía educativa, las relaciones entre escuela y comunidad, la orientación educacional y profesional de los estudiantes, la atención pedagógica y terapéutica a discapacitados. A todo lo anterior, se agregaba, una respuesta planificada y contextualizada en los problemas de la educación rural. Todos estos eran ámbitos en que, más allá de la experimentación de los procesos educativos formales o convencionales, el sistema escolar no había abordado. Por el contrario en esta etapa, se trataría de extender a ellos la estrategia de experimentación, creando al efecto, una gama de nuevos establecimientos o servicios.

El informe de las Jornadas de 1950 abundaba en descripciones de cada una de las áreas que cubría la experimentación en educación primaria y más específicamente, de cada uno los centros o escuelas experimentales.¹⁶⁶ Se podía observar que la mayoría de ellos prestaban un servicio público educativo y realizaban una labor de ensayo de formas de organización, de estrategias de acción educativa, de medios e instrumentos y otros, escaseando los casos de experimentación propiamente pedagógica, con metodologías claras de control y evaluación. Más escasa aún, parecía la investigación propiamente tal. De todas las estructuras y las acciones que se cubrían bajo en concepto de experimentación educacional en primaria, se presentarán a continuación, aquellos casos que pudieran corresponder más apropiadamente a las nociones de investigación o experimentación científica, tal como se entendía en la época.

Instituto de Investigaciones Pedagógicas:

“Destinado al estudio e investigación científica de los problemas de la educación primaria, integra, con las Escuelas Experimentales, el conjunto de establecimientos de avanzada pedagógica del Servicio. Su campo de acción puede resumirse así: 1. Problemas de organización general del Servicio, de la escuela, de las materias de enseñanza y de los alumnos. 2. Problemas de fundamentos y técnicas para formular Planes y Programas de estudio y formas de comprobar su desarrollo y eficacia. 3. Locales y material de enseñanza, textos y obras complementarias. 4. Problemas derivados de la interacción de la escuela y el medio social.”

“...El trabajo del Instituto ha sido condicionado hasta hoy por: a) La petición expresa de la Dirección General de dotar al Servicio de un equipo de pruebas o tests con qué valorar los resultados del aprendizaje de las materias de estudio y otras formas de comportamiento; b) El reducido número de profesores del Instituto. Hasta la fecha no hay organismo alguno del Servicio que forme ni que especialice profesores para la investigación educacional. Esta calidad la van

¹⁶⁵ *Boletín de las Escuelas Experimentales*, op. cit.; p.58.

¹⁶⁶ “El Departamento Pedagógico y establecimientos dependientes”, en *Boletín de las Escuelas Experimentales*, op. cit.; pp. 5-14

adquiriendo lentamente, en el trabajo mismo; c) La escasez de experiencias nacionales en investigación científico-educacional, que nos priva de bases y técnicas de trabajo ya probadas el predominio (sic), en el extranjero, de los trabajos dedicados a psicología del aprendizaje y rendimiento escolar.”¹⁶⁷

Escuela Experimental de Niñas:

“La Escuela Experimental de Niñas ha cumplido sus funciones en cuatro etapas bien definidas. A través de todas ellas ha vivido al servicio de niño y de la Pedagogía Científica, en función de los problemas sociales de cada momento y divulgando sus experiencias.

1ª. Etapa, 1929-1930 ...

2ª. Etapa 1931- 1933 ...

3ª. Etapa 1933-1944: continuación de ensayos generales e iniciación de aquellos de carácter especial con aplicación más rigurosa del método científico. Investigación de ortografía. Introducción de los Test ABC de Lorenzo Filho. Intensa labor de divulgación de esta etapa y de la anterior. Cursos y misiones a provincia. Responsabilidad de la reaparición del Boletín de las Escuelas Experimentales. Atención a escuelas y maestros de Santiago y de provincia. Adaptación en forma experimental de diferentes técnicas en la enseñanza-aprendizaje.

4ª. Etapa 1944 adelante: se caracteriza por el acento que pone en los problemas nacionales e internacionales del momento, por una atención más integral a los aspectos sociales en relación con el panorama de la realidad educacional chilena. En los últimos años presta una especial atención en dos: educación para la vida democrática y para la vida del hogar. En general, los profesores que trabajan en este establecimiento han desplegado el máximo esfuerzo para cumplir las finalidades propuestas.”¹⁶⁸

Escuela Experimental de Niños:

“Se ha ocupado de los siguientes ensayos para llegar, en cada uno de ellos, a determinar nuevas formas de vida y de trabajo y de normas pedagógicas para la organización de las actividades educativas.

1. Clasificación y distribución científica del alumnado
2. Iniciación de la construcción de un programa de materias por medio de la investigación social
3. Inventario de hábitos deseables e indeseables de los alumnos
4. Búsqueda de nuevas formas de vida y de trabajo
5. Estudio crítico de las fiestas escolares
6. Orientación vocacional y educacional
7. Organización estática y dinámica del alumnado
8. Evaluación del trabajo escolar
9. Creación de VII y VIII años con sentido social y de vinculación al medio
10. Participación en la elaboración del programa de 1931 a base de correlación de materias

¹⁶⁷ “El Departamento Pedagógico...”, op. cit.; p. 7

¹⁶⁸ “El Departamento Pedagógico...”, op. cit.; p. 8

11. Estudio y selección bibliográfica de obras infantiles
12. Organización de la Comunidad Escolar
13. Planificación del trabajo escolar en unidades
14. Informes a la Sección Pedagógica sobre textos y métodos.”

“La Escuela Experimental de Niños estima haber servido las funciones que le competen a través de tres etapas: 1ª. Aquella en que el acento está en la preocupación por los métodos de enseñanza; 2ª La en que el afán se vierte a una pedagogía de comunidad; y 3ª La actual, en que la preocupación por los fines socio-educativos y por la integración social, adquiere contornos más definidos para alcanzar el gran fin: educación para la vida democrática.”¹⁶⁹

En las referencias a tres establecimientos que más claramente declaraban hacer investigación y experimentación, se observaba el entrecruzamiento entre: i. la actividad de servicio educativo, en el caso de las dos escuelas, ii. la realización de experimentos innovativos, aunque la información no permite apreciar si se seguía rigurosamente la prescripción de “experimentos científicamente controlados”, y iii. algunos estudios. Se hacían también alusiones a actividades de difusión, sea mediante publicaciones como el Boletín, “misiones y cursos”, y de “atención a profesores de Santiago y de provincia.”

Particularmente indicativa es la información sobre el Instituto de Investigaciones Pedagógicas. A juzgar por su denominación, esta entidad, fundada a comienzos de la década de los 30, habría sido el segundo centro de investigación científica profesionalizada, después del Laboratorio de Psicología Experimental de comienzos del siglo.

Sin embargo, el título formal parece no haber correspondido a su realidad; en el sub-período anterior había quedado reducido a dos profesores-investigadores y, en el sub-período iniciado en 1939, si bien aumentaba el número de sus integrantes, en el texto del informe se reconocía que había problemas de formación de investigadores y que quiénes se desempeñaban como tales iban adquiriendo competencia “lentamente, en el trabajo mismo”. Se anotaba, además, la ausencia de investigación científico-educacional en el país, que pudiera haber sustentado o enriquecido la producción del Instituto.

5.4 LA PEDAGOGÍA EXPERIMENTAL: CONCEPTOS E INSTITUCIONES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.

En el sub-período 1930-1938, la pedagogía experimental se había extendido en forma incipiente a la educación secundaria, mediante la fundación del Liceo Experimental “Manuel de Salas”. En el sub-período en análisis, la experimentación se practicó en el conjunto de liceos dependientes de la Comisión de Renovación Gradual de la Educación Secundaria, a los que podrían sumarse las secciones secundarias de las Escuelas Consolidadas de Experimentación, dependientes de la Dirección General de primaria. Sin embargo, en secundaria, se presentó también el énfasis en la prestación del servicio educativo y en la ejecución de innovaciones con débil sistematización como experimentos científicos, en el sentido convencional del empirismo naturalista. También hubo en este nivel, problemas en

¹⁶⁹ “El Departamento Pedagógico...”, op. cit.; p. 9

la creación de las “condiciones de producción” y en la transferencia de los logros de los ensayos al conjunto del sector.

a. El Liceo “Manuel de Salas” en el sub-período.

Si bien el Liceo “Manuel de Salas” se creó como expresión un poco tardía del mismo impulso a la pedagogía experimental que se dio en la educación primaria, en el sub-período 1930-1938 pudo realizar una labor propiamente de experimentación científica y de estudio, al tenor de lo relatado por su Directora, Irma Salas.¹⁷⁰ No obstante, respecto al sub-período fundacional y al sub-período 1939-1957 hay visiones menos complacientes. En un artículo publicado en 1944 en la revista del Ministerio de Educación, se afirmaba que en los primeros años de su creación, el “Manuel de Salas” era “... *el más pobre de los liceos*” y se señalaba, como demostración, que tenía tres locales viejos. Hasta la fecha del artículo, según el autor, “*vivió pobre y aislado.*” El año 1943, pas’o de la dependencia del Ministerio de Educación a la Universidad de Chile pero, según el articulista, se había provocado desencanto porque la Universidad no tenía interés por la labor del “Manuel de Salas” y no estaba dispuesta distraer fondos en él.¹⁷¹

Tres décadas más tarde, Viola Soto, una de las líderes de la educación secundaria chilena, que se incorporó a trabajar en el Liceo “Manuel de Salas” en 1944, expresaría que:

“...En mucho menor escala, el Liceo ha participado también de la experimentación científica rigurosa, ha usado patrones de experimentación con grupos de ensayo y control, diagramación de las investigaciones y aplicación de una metódica adecuada ... y ha extendido los resultados dentro de las limitaciones en que se ha desarrollado su tarea experimental ...”¹⁷²

Viola Soto mencionaba unos pocos ejemplos de experimentos científicos, pero todos eran posteriores al sub-período 1939-1957. Por otra parte, agregando a las precarias “condiciones de producción” que denunciaba el articulista anteriormente citado, Viola Soto se quejaba de un aislamiento que también había sentido los participantes en las jornadas de 1950 en primaria:

“Nunca – ni cuando esta institución perteneció al Ministerio, ni después de ser traspasada a la Universidad de Chile – se establecieron canales expeditos de comunicación del Liceo con los otros establecimientos de educación básica y media, ni con la Facultad de Filosofía y Educación (de la Universidad a la cual pertenecía el Liceo), para transmitir sus experiencias y recibir el aporte del personal especializado que se hubiera requerido para el mejor cumplimiento de sus complejas funciones ... fue el liceo el que tuvo que buscar sus propios canales para transmitir los resultados de su trabajo y el que tuvo que crear las formas de organización más adecuadas y la relación con instituciones internacionales para procurar el constante perfeccionamiento que han exigido sus actividades.”¹⁷³

¹⁷⁰ Irma Salas Silva, “La investigación pedagógica en Chile”, op. cit.; pp.

¹⁷¹ Ektor Franko, “El Liceo Experimental “Manuel de Salas” y la Reforma Educacional”, **Revista de Educación**, Año IV, Nº 26, Noviembre de 1944; p. 397

¹⁷² Viola Soto Guzmán, **Historia, experiencias pedagógicas y contribución a la educación nacional del Liceo Experimental “Manuel de Salas”**, Santiago, 1974 (mimeo), p. 2

¹⁷³ Viola Soto Guzmán, op. cit.; p.3

Quizás si las contribuciones del Liceo “Manuel de Salas” a la reforma de la educación secundaria chilena no haya radicado en un conjunto de experimentos científicamente controlados, evaluados y transferidos a toda esta rama educativa. Su aporte pudo ser indirecto. En primer lugar, consistió en instalar un conjunto de innovaciones que, en el ambiente político y educativo-cultural de la época, eran atrevidas y que permanecieron en el tiempo, sin grandes resistencia ni conflicto, hasta que se dieron mejores condiciones para su generalización. Entre ellas, la co-educación, un régimen de relativa libertad y de acercamiento entre profesores y alumnos, en un ambiente de *“camaradería y recíproca cordialidad. La auto-actividad, la adaptación a la diferencia de aptitudes entre los alumnos y la correlación orgánica entre las distintas materias de estudio... la técnica docente empleada que comprende, aparte de las lecciones sistemáticas, investigaciones, trabajo individual y en grupos, y centros especiales de estudio.”*¹⁷⁴ En otras palabras, en mostrar que era posible un liceo distinto al modelo tradicional. En segundo lugar, su aporte radicó en la formación en la práctica adquirida por sus profesores – aunque también mucho de ellos hicieron estudios de postgrado en Estados Unidos en los años 30 y 40 – que posteriormente vertieron en los nuevos liceos experimentales creados a partir de 1946 y en la formación universitaria de docentes. Sólo en tercer lugar, los resultados de algunos estudios y experimentos como los mencionados por su Directora Irma Salas, en 1943.

b. La política ministerial sobre experimentación en la enseñanza secundaria: el Plan de Renovación Gradual.

A comienzos de 1945, un Decreto ministerial dio origen a la Comisión de Renovación Gradual de la Educación Secundaria, organismo público que debía estudiar y poner en práctica un “plan de renovación” de dicha rama, según la estrategia de experimentación educacional. Dos años más tarde comenzaron a funcionar los liceos experimentales, que en un primer momento fueron 11, pero que poco más tarde se redujeron a 7, por razones presupuestarias. Algunos de estos liceos ya existían y fueron “renovados” o convertidos en “experimentales”. Otros se fundaron como tales.

En lo sustantivo, el Plan incluyó para el conjunto de liceos experimentales, un currículum “ad hoc”, distinto al de los liceos comunes (o “tradicionales”, como se les llamaba desde el mundo de la “renovación”), nuevas prácticas pedagógicas, basadas en el principio de actividad y en el trabajo de equipo, y formas de organización escolar y de convivencia cotidiana, basadas en los valores y prácticas de la democracia. La gran mayoría de los establecimientos experimentales fueron co-educacionales, a diferencias de los tradicionales, que ofrecían formación separada a uno u otro sexo.

Aunque los nuevos centros seguían formando de una educación secundaria históricamente “enciclopedista” y orientada a la preparación al ingreso a la Universidad, los liceos del Plan tuvieron como objetivo central “la formación integral de la personalidad” del adolescente y la preparación para la vida activa de un población estudiantil cada vez más heterogénea y que en su mayoría no tenía acceso a la educación superior.

La Comisión que preparó y gestionó inicialmente el Plan, era presidida por Irma Salas e integrada por otros cinco miembros, dos de los cuales, junto con Irma Salas, tenían

¹⁷⁴ Liceo Experimental “Manuel de Salas”, Santiago, s. ed.; 1934

formación de postgrado en los Estados Unidos.¹⁷⁵ Por otra parte, desde su nacimiento, la Comisión estuvo asociada a un proyecto de cooperación internacional con un organismo público norteamericano, la Interamerican Foundation, la cual proveyó financiamiento durante varios años, principalmente para el trabajo de una misión de pedagogos de ese país, que trabajó durante 1946 con contrapartes chilenas en la preparación del currículum del nuevo tipo de liceo y en el perfeccionamiento de los futuros docentes del mismo.¹⁷⁶

A pesar que la lógica y el discurso del Plan era la experimental, en su enunciado original se estipulaba que los liceos tradicionales se irían convirtiendo a “renovados” en cantidades crecientes cada año, de modo que en un plazo de un quinquenio, el conjunto de la educación secundaria estatal se habría incorporado a la reforma. No se contemplaron en el Plan mecanismos explícitos y formalizados para evaluar los ensayos puestos en prácticos en los primeros liceos, ni para decidir su desactivación, su postergación, su corrección o su generalización. Es más, los cambios que sufrió la concepción original de la “renovación” siguieron más una lógica política que una lógica técnico-científica y la transferencia de sus logros al conjunto de los liceos siguió una estrategia distinta a la planificada en su fundación. Con todo, los liceos experimentales llevaron a cabo significativos ensayos, que la educación secundaria tradicional asimiló gradualmente, aunque no necesariamente en los términos programados originalmente. Con mayor fuerza que en los casos de la experimentación en la enseñanza primaria y en el Liceo “Manuel de Salas”, lo desarrollado por los liceos experimentales estuvo más en el desarrollo de *innovaciones* que en la producción de conocimiento propiamente tal.

c. El desarrollo de los liceos experimentales entre 1939 y 1957.

Como se relató, en el sub-período anterior, el Liceo “Manuel de Salas” fue el “locus” de la pedagogía experimental en la educación secundaria, bajo la conducción de Irma Salas. En el sub-período 1939-1957, este “locus” se amplía, de nuevo bajo el impulso y la conducción de la misma pedagoga. Se trata de los siete liceos que, desde 1946, se crearon como efecto del Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria. Podría definirse a los liceos del Plan, como “una red de laboratorios”, insertos en el servicio público de enseñanza. Irma Salas siguió relacionada con la pedagogía experimental, pero su responsabilidad se desplazó desde la conducción de **un** experimento, a la gestión de **un conjunto** de experimentos, en el contexto de la política nacional de educación. Junto con procurar que se siguieran respondiendo preguntas relativas a cómo se aprende y se enseña en un aula de educación secundaria, y cómo se organiza y funciona un liceo experimental e innovador, en contextos locales específicos, la Dra. Salas debió enfrentar nuevas cuestiones: ¿cómo se reforma un sistema público de educación, teniendo en cuenta no sólo dimensiones pedagógicas y curriculares, sino también dimensiones administrativas y políticas?. Junto con promover respuestas cognitivas a problemas de la realidad, tuvo también que encontrar respuestas políticas y prácticas a dichos problemas. Al mismo tiempo, tuvo que enfrentar el desafío de defender, mantener y fortalecer su “red de laboratorios”.

¹⁷⁵ **Renovación**, N°1, Organo de la Comisión de Renovación Gradual de la Educación Secundaria, 1946; pp.8-11; en el mismo artículo, se identifican los 20 expertos chilenos que trabajaban para la Comisión, de los cuales 10 tenían formación de postgrado en Estados Unidos y de ellos 5, en la Universidad de Columbia.

¹⁷⁶ Armando Samper, **A case study of cooperation in secondary education in Chile**, Washington D.C., 1957.

A iniciales resistencias encontradas en la propia Dirección General de Educación Secundaria del Ministerio de Educación, se sumaron reticencias de una parte del profesorado de los liceos, lo que llevó al segundo gobierno de Carlos Ibáñez a pedir, en 1953, una revisión del Plan y a formular una política para avanzar a “un mejor liceo para Chile”, que representó una conciliación entre la propuesta de renovación y las resistencias generadas. No es objeto del presente estudio, examinar en detalle el curso político del movimiento de renovación, pero a continuación se rastrean específicamente, las visiones sobre experimentación e investigación en ambas formulaciones.

d. La concepción de investigación en el Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria (1945 en adelante).

Según el Mensaje Presidencial al Congreso Pleno en 1946, el Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria se caracterizaba como una aplicación de la racionalidad de la pedagogía científica o experimental.

“Se realizan... en la actualidad, experiencias pedagógicas paralelas en establecimientos parcial o totalmente renovados. Las enseñanzas que de ellas se deriven suministrarán al Gobierno valiosos elementos de juicio que harán más fácil la obra importantísima de modernizar todo nuestro sistema de enseñanza y una apreciación científica y realista de lo que debe ser nuestra educación secundaria, para aprovechar en mejor forma las potencialidades de nuestra juventud y las posibilidades económicas de la nación”¹⁷⁷ (el subrayado es mío, inp.)

En el N°1 de la revista oficial del Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria, se publicaba un artículo sobre los fundamentos teóricos del Plan, a través de una bibliografía comentada. Entre otros títulos, de incluía de H.F. Freeman, “La Pedagogía Científica”. Se trataba de una recopilación de artículos o estudios de diversos autores norteamericanos de los años 20 a 40, que tenían de común el enfoque de la pedagogía como una ciencia experimental, al estilo de las ciencias naturales y con fuerte énfasis en las mediciones cuantitativas, como instrumentos del saber pedagógico.¹⁷⁸

e. La concepción de investigación en el Informe sobre Bases de un Mejor Liceo para Chile (1953):

En 1953, funcionó una Comisión técnica designada por el Gobierno, para proponer las Bases de un Mejor Liceo para Chile, que incorporase lo rescatable de la experimentación (“Manuel de Salas” y Plan de Renovación), en un esfuerzo de reforma general de la educación secundaria.

Al introducir el Informe que produjo la Comisión, se leía:

¹⁷⁷ Mensaje del Vice-presidente de la República Sr. Alfredo Duhalde Vásquez al Congreso Pleno, Santiago, 21 de mayo de 1946; pp. 181-182

¹⁷⁸ Renovación, N° 1, Santiago, Ministerio de Educación Pública, Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria; julio de 1946; pp. 46-52

*“...En los siete años de su funcionamiento, el Plan de Renovación ha hecho un valioso acopio de experiencias en relación con todos los aspectos de la vida del Liceo; ha estudiado experimentalmente muchos de sus problemas más urgentes y ha encontrado soluciones prácticas para varios de ellos ... No creemos posible ni deseable que el Liceo se transforme de golpe. La experiencia de la reforma de 1928 no debe ser olvidada. La unificación del liceos chileno y las modificaciones que en él se introduzcan, si no se quiere comprometer su éxito, deben realizarse en forma gradual y paulatina ...”*¹⁷⁹

Entre los fundamentos de la propuesta de la Comisión se encontraban:

“Los progresos de la ciencia y su repercusión en el Liceo.”

*“Los progresos en las ciencias del hombre y de la educación en el presente siglo, Filosofía de la Educación, Psicología del Aprendizaje, Psicología de la Personalidad, Psicología Social, Psicología, Pedagogía Experimental, han revolucionado los principios y las prácticas consagradas de la educación y han creado la necesidad imprescindible de dar un nuevo paso y de tecnificar sobre bases científica modernas, diversos aspectos de la labor educacional.”*¹⁸⁰

“...Intentar una reforma radical sin un proceso previo de experimentación y adaptación, es exponerla al fracaso. El principio de reforma gradual es el único que se funda en una teoría adecuada de los procesos educacionales y sociales, y, como lo ha demostrado la práctica de los últimos años, el único del cual se debe esperar resultados satisfactorios. El principio de reforma gradual supone, en primer lugar, la existencia de un reducido número de establecimientos de experimentación, en los cuales se explore con toda libertad y rigor científico las soluciones a los problemas educacionales que plantean la realidad nacional y el desarrollo de las ciencias pedagógicas; y, en segundo lugar, la existencia de Liceos de adaptación, destinados a cumplir la etapa intermedia indispensable para ensayar en pequeña escala y en diversas condiciones reales a lo largo del país, los cambios sugeridos por la experimentación (el subrayado es mío, inp.). (p.14-15)

En las dos citas recién presentadas se trasuntan dos lógicas oficiales respecto a la experimentación educacional en la educación secundaria. En primer lugar una lógica política, basada además en una experiencia histórica: la necesaria gradualidad de las reformas, para evitar el supuesto mal paso de una reforma “integral” y apresurada, términos en que los herederos de la élite pedagógica de los años 20 enjuiciaban la experiencia de 1928. En segundo lugar, una lógica teórica que extrapolaba la metodología de las ciencias naturales a la transformación educativa: explorar con libertad y rigor científico las posibles soluciones (hipótesis) a los problemas educacionales, mediante una estrategia de experimentación en pequeña escala, antes de generalizar cambios.

En este sentido, la postura del Informe de la Comisión Técnica era coincidente con el enfoque fundacional del Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria, con la normativa que creó el Liceo “Manuel de Salas” y con la que presidía la experimentación en

¹⁷⁹ Sociedad Nacional de Profesores, **Reforma del Liceo, Informe sobre las Bases de un Mejor Liceo para Chile**, Santiago, 1953; p.2

¹⁸⁰ Sociedad Nacional de Profesores, op. cit.; p.6

la enseñanza primaria. Sin embargo, es dudoso que en los liceos experimentales se hubieran conducidos experimentos científicos rigurosamente controlado como decía el discurso oficial de la renovación y, en cambio, se ensayaron innovaciones que funcionaron sin grandes contratiempos ni conflictos durante años. Por otra parte, tampoco dichas innovaciones eran tan radicales como para cuestionar el carácter histórico de la educación secundaria chilena. No proponía alterar el carácter general y propedéutico de la enseñanza. Si bien querían introducir gradualmente una nueva pedagogía, se hizo en el marco de un curriculum que en sustancia siguió teniendo una orientación enciclopedista. Las modificaciones a la organización escolar se dieron al interior de la prestigiosa institución liceana y no como reformas del conjunto del sistema escolar. No en balde, Viola Soto afirmaba más tarde, para el Liceo “Manuel de Salas”, una visión que era válida también para los liceos experimentales del Ministerio.

“No obstante estos avances, el plan de estudios del Liceo permaneció fuertemente influido por la concepción tradicional de cultura, asociada al afán enciclopedista de impartir una “sólida cultura general”, con énfasis en los aspectos abstracto-verbales y consiguiente debilidad de la educación técnico-manual y detrimento de las actividades cívico sociales. Se reconocía la jerarquía de la tecnología, se planteaban objetivos de exploración y orientación vocacional, se hablaba de un nuevo concepto de humanismo integral, y de la necesaria relación de la escuela con la comunidad, pero se mantenía una carga académica excesiva, especialmente en los últimos cursos de humanidades.”¹⁸¹

Así, las decisiones sobre la generalización de las innovaciones ensayadas en los establecimientos experimentales tuvieron un carácter “blando”. No hubo evaluaciones, en el sentido actual del término. Tampoco hubo una significativa transferencia de hallazgos de investigación. Tanto el Liceo “Manuel de Salas” como la red de establecimientos del Ministerio, mantuvieron Boletines o revistas, sin gran regularidad ni cobertura, pero el principal y lento canal de difusión de sus experiencias radicó en la labor docente de muchos de sus profesores en los establecimientos de formación de personal para la enseñanza secundaria. En efecto, tanto Irma Salas como otros líderes de la renovación y muchos de sus profesores, después del aprendizaje en la acción que significaba su desempeño en estos liceos, se convirtieron en formadores de profesores secundarios en las universidades, así como en personal experto al servicio de la planificación y de las reformas educativas del período siguiente. Por esta vía más que por las propias de la práctica científica, los ensayos fueron difundiendo en el conjunto de la educación secundaria.

5.5 LA SUPERINTENDENCIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y LA INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL, DESDE 1953.

Durante el segundo gobierno de Carlos Ibáñez del Campo, se creó la Superintendencia de Educación Pública, que se había establecido fugazmente en 1927, durante el primer gobierno del mismo Ibáñez. En la ley que la fundó se establecía que estaría constituida por el Consejo Nacional de Educación, el Fondo Nacional de Educación y por la Oficina Técnica de Investigaciones Educativas y Servicios Especiales (art. 3º del DFL. N° 104, de 3 de junio de 1953). En este estudio, se omitirá un análisis de la Superintendencia como una reforma de

¹⁸¹ Viola Soto Guzmán, op. cit.; p.24

la institucionalidad del sistema educacional. El enfoque se limitará a la relación entre la Superintendencia y la producción de conocimiento a fines del sub-período en estudio.

Según el art. 8° del DFL 104:

"Corresponderán a la Oficina Técnica de Investigaciones Educativas y Servicios Especiales, las funciones siguientes:

- "a) Realizar la recolección y estudio sistemático de los datos referentes al estado de la Educación en todos sus aspectos, fiscal y particular;*
- b) Estudiar y proponer al Consejo Nacional de Educación las normas de supervigilancia sistemática de todas las funciones educacionales públicas y particulares;*
- c) Estudiar las profesiones, oficios y actividades públicas y privadas en relación con la educación que debe recibir los que las desempeñan, con el número y distribución geográfica de los mismos y con los establecimientos que deben prepararlos;*
- d) Estudiar y dar las normas para la aplicación de los sistemas psicotécnicos y pedagógicos para distribuir a los alumnos en los diversos tipos de establecimientos que deben prepararlos;*
- e) Estudiar y elaborar planes programas, material didáctico, normas para la orientación y supervigilancia del trabajo docente y toda otra actividad técnica que, de acuerdo con las instrucciones generales de la Superintendencia, se implante en las diversas ramas de la Enseñanza;*
- f) Formular y coordinar los proyectos de experimentación pedagógica en las diversas ramas de la enseñanza, para resolver los problemas que el Consejo le plantee o que la propia Oficina Técnica sugiera al Consejo, y supervigilar su ejecución ...y*
- i) Preparar cualquier estudio e informe sobre cuestiones técnicas que la Superintendencia le encomiende."¹⁸²*

La Ley que fundó la Superintendencia de Educación Pública, firmada por el Presidente Ibáñez y su Ministro de Educación Juan Gómez Millas, hizo suya una concepción de investigación educacional que, en varios aspectos, era innovadora respecto a anteriores manifestaciones de posición oficial sobre el tema.

1° Subyacía una visión más amplia del objeto de la investigación educativa. Ya no se trataba sólo de la investigación pedagógica, asociada a los procesos de enseñanza y aprendizaje y al currículum. Se ampliaba a los problemas de organización y gestión del sistema educacional y de sus instituciones, y a las conexiones entre la educación y el medio social.

2° Fuera de un encargo genérico de realizar "estudios e informes" al tenor de lo expresado en el literal i), se esperaba, según el literal a), que la Oficina Técnica realizara lo que venían haciendo diversos estudiosos en forma "artesanal": descripciones del estado de la educación, mediante la recolección y organización sistemática de datos. Para reforzar esta función, se integró a la Oficina Técnica la repartición ministerial encargada de las estadísticas educacionales.

¹⁸² Decreto con Fuerza de Ley N° 104, de 6 de junio de 1953,

3° Se conectaba la investigación educacional que hiciera la Oficina Técnica de la Superintendencia, directamente con la toma de decisiones de política pública, de la cual la Superintendencia pasaba a ser un engranaje importante. En efecto, aunque la Superintendencia era una entidad consultiva y no ejecutiva, su parecer debía conocerse obligadamente ante cada decisión técnica importante. La opinión de la Superintendencia sobre los asuntos educacionales sustantivos resultaba de los puntos de vista de las organizaciones en ella representada y de la información y análisis que proveyese la Oficina Técnica de Investigaciones Educativas. La gama de asuntos sobre los que el Consejo Nacional de Educación debía pronunciarse, obligaba a basarse en conocimiento más diversificado que el saber pedagógico en sentido estrecho.

4° Se creaba una entidad especializada en producir conocimiento sobre el conjunto de la educación, en sus dimensiones macro y micro. Era un tipo de organización que no tenía precedentes. No era una institución asociada a las prácticas docentes, como las escuelas y liceos experimentales, como la Sección Superior de la Escuela Normal "José Abelardo Núñez" o como el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. Superaba las limitaciones constitutivas del Instituto de Investigaciones Pedagógicas que, tenía como ámbito sólo la educación primaria y se orientaba a los problemas de enseñanza y aprendizaje, con una mirada psicologista y didáctica. Por otra parte, se encargaba a la Oficina Técnica un rol en relación con las diversas modalidades de la experimentación educacional: coordinarlas y supervigilar su ejecución.

5° No obstante el carácter especializado de la Oficina Técnica y a pesar de estar dirigida por destacados expertos educacionales, de mirada amplia, como Oscar Vera Lamperein, Roberto Munizaga Aguirre y Enrique Saavedra Espinoza (los tres, sin embargo, provenientes del campo docente), contaba con un personal de "profesores-investigadores", que provenían de la élite-técnico docente de la época. Su primera formación era la pedagógica, a la cual se agregaban competencias apropiadas a la gestión pedagógica y administrativa, pero sin mayores competencias en la producción de conocimiento.¹⁸³

6° La Oficina Técnica pudo desenvolverse en el nivel de la asesoría específica a las discusiones del Consejo, mediante memorándums, informes y, en cambio, no pudo desarrollar líneas de investigación propiamente tal.

El ejemplo más importante del apoyo académico al Consejo, en el sub-período, fue el llamado "Segundo Informe sobre Planes y Programas", que contenía un somero diagnóstico de la realidad del sistema escolar chileno de esos años, para fundamentar proposiciones básicas para reformar los objetivos y contenidos de la enseñanza.

Según la propia Superintendencia, el informe constituía:

*"... tal vez, el esfuerzo más considerable que se ha realizado en nuestro país, durante el último cuarto de siglo, para dilucidar con seriedad y hondura graves problemas que ya no pueden continuar entregados a la irresponsabilidad de los empíricos."*¹⁸⁴

¹⁸³ Testimonio del autor, que fue Ayudante de Investigaciones en la Oficina Técnica, entre 1955 y 1957.

¹⁸⁴ Superintendencia de Educación Pública, **Dos Informes sobre Educación**, Santiago; p. 12

En verdad, el Segundo Informe era un documento de 11 páginas, formado por 24 "considerando", un conjunto de acuerdos y objetivos de política educativa, propuestos por la Comisión de Planes y Programas del Consejo Nacional de Educación, para su aprobación por éste y, una vez debatidos y acordados por el Consejo, elevados a consideración del Gobierno, en 1954.

Los "considerando", intentaban un somero diagnóstico de la realidad del sistema escolar chileno, al parecer, recogiendo el conocimiento acumulado y los enfoques concordados entre los miembros de la Comisión de Planes, cuya composición era representativa de las entidades y actores sociales que componían el Consejo Nacional de Educación. Antecedía al Informe un documento presentado por el Jefe de la Oficina Técnica, Profesor Oscar Vera, quién, para fundamentar la revisión de la estructura del sistema educacional y de sus fines, aportaba *"una descripción general, lo más fiel posible, de lo que a este respecto existe en realidad"*¹⁸⁵. En ocho páginas se hacía tal descripción, con el auxilio de algunas estadísticas.

Ni en el pre-informe de Oscar Vera ni en el Segundo Informe mismo, se alude a fuentes primarias ni a estudios que sirvieran de respaldo a la actividad diagnóstica. Este hecho y la brevedad de los documentos, revelaría la inexistencia de investigaciones para la generación de políticas públicas o, al menos, de la incapacidad de la Oficina Técnica para recopilarlas, sistematizarlas y presentarlas como base de conocimiento para fundamentar tanto las afirmaciones diagnósticas como las propuestas del Informe.

El único esfuerzo de investigación propiamente tal, de parte de la Oficina Técnica, fue el estudio sobre "distribución de alumnos por edades y por curso" en todo el sistema de educación parvularia, primaria y secundaria, tanto estatal como privada. El estudio se basó en un censo especial que se efectuó en 1954. Se trataba de una investigación estadístico-descriptiva, cuyo procesamiento demoró tres años y que recién se publicó dos años más tarde¹⁸⁶. La relevancia de este estudio radicaba en que nunca se habían cruzado los datos de matrícula con las correspondientes edades de los estudiantes, a escala de todo el sistema, ya que trabajó con datos provenientes del 90% de los establecimientos existentes: *"... es la primera vez que semejante estudio se realiza entre nosotros, por lo menos con la amplitud y alcances con que hoy día se le aborda. Constituye, por otra parte, un apreciable esfuerzo en la búsqueda de un método adecuado para ulteriores investigaciones de esta índole"*¹⁸⁷. Sin embargo, como estudio, careció de marco teórico y utilizó procesamientos estadísticos muy primarios.

En todo caso, el trabajo censal de la Superintendencia aportó un conocimiento elemental para el planeamiento de la oferta de educación pública, que empezaba a sentirse necesario. En otros términos: expresaba la transición hacia el desarrollo de una actividad de investigación profesional orientada hacia los requerimientos de eficacia del sistema escolar, a lograr a través de planificación de su desarrollo.

¹⁸⁵ Superintendencia de Educación Pública, op. cit., p.78

¹⁸⁶ Superintendencia de Educación Pública, **Distribución de Alumnos por edades y por curso**, Santiago, 1959.

¹⁸⁷ Superintendencia de Educación, op. cit. (1959); p.11.

Pero no sería la Oficina Técnica de Investigaciones Educativas la que aportaría el conocimiento más complejo que requeriría el "planeamiento integral de la educación" que se empezaba a demandar a fines de los años 50.

5.6 LA INVESTIGACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE CHILE HACIA FINES DEL SUB-PERÍODO.

En 1957, la Dra. Irma Salas dejó la conducción de los liceos experimentales y se concentró en la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile. Volvió a la docencia superior (en la Cátedra de Problemas de la Educación Secundaria), enriquecida por su práctica de educadora y líder reformista.

Pero su actividad más importante siguió referida a la producción de conocimiento sobre la educación. Esta vez, regresó a la investigación académica. Su acción fue decisiva para que Chile diera el paso desde la fase "artesanal" a la "industrial" de la investigación educativa (Schiefelbein, 1990) El trabajo científico de Irma Salas sobre la correlación entre el liceo y la Universidad (junto con el profesor Egidio Orellana) y la fundación en 1957 del Instituto de Educación de la Facultad (que fue el primer centro especializado dedicado a la investigación profesionalizada sobre educación en Chile), del que ella fue la primera directora, abrieron el tránsito al desarrollo de la producción de conocimiento como actividad profesional institucionalizada y a prácticas de investigación con base empírica y con recurso principal a la información cuantitativa, que era el enfoque prevaleciente en los países centrales. Es más, como en otros países latinoamericanos más tarde, se inició el tipo de investigación requerido para el planeamiento y la reforma de la educación pública.

Asociados a la presencia de la Dra. Salas en la apertura de la nueva fase, estaba la fundación del Instituto de Investigaciones Estadísticas de la misma Facultad, muy cercano y complementario con el Instituto de Educación. Paralelamente, aparecieron los trabajos de sociología de la educación del profesor Eduardo Hamuy, y se creaba el Instituto de Sociología, también de la misma Facultad, que entre sus líneas incluía estudios sobre educación (Brunner, 1989). Al mismo tiempo, se producía el retorno a Chile de diversos académicos formados en Estados Unidos para la práctica de la investigación educacional.

Específicamente, en el Instituto de Educación que dirigía Irma Salas, se abrió una línea de investigación precursora: "Estudios de comunidades y regiones", que suponían la necesidad de la descentralización y de la atención a la diversidad territorial y que investigaban los problemas y condiciones requeridos para llevarlos a cabo. Esta línea fue inicialmente responsabilidad de la propia Dra. Salas, junto a un equipo que más tarde la continuó ya sin ella. Otra línea principal del Instituto de Educación fue la de los también precursores estudios de seguimiento sobre egresados de la educación técnico-profesional, en el marco de la preocupación por la relación "educación y trabajo".

Junto con promover la formación de nuevos recursos humanos de investigación, el Instituto dirigido por Irma Salas repuso una vieja iniciativa de su padre, Darío E. Salas, la publicación del "Año Pedagógico" (entre 1957 y 1966), publicación que reunía y organizaba la información relevante sobre el estado de la educación chilena en cada año. Con esta iniciativa, el Instituto de Educación contribuía de otro modo a potenciar las condiciones de producción de conocimiento sobre la educación chilena. En el mismo sentido, iba la

fundación, al interior del Instituto, de un Centro de Documentación Pedagógica abierto al público.

Desde la fundación de la Superintendencia de Educación, en 1953, y quizás antes que en otros países de la región, comienza a gestarse en Chile la empresa de la planificación de la educación, relacionada con los desafíos de atender a la expansión de la demanda social por educación y de ajustar los objetivos y contenidos de la enseñanza a los requerimientos del desarrollo económico y social. La planificación de los sistemas escolares abría una nueva y distinta demanda para la producción de conocimiento. Se requería investigación interdisciplinaria para diagnosticar empíricamente los problemas de la educación, para establecer sus vinculaciones con las dimensiones sociales, económicas, financieras e institucionales del desarrollo, y para hacer las previsiones que requería la actividad político-técnica de la planificación. Un tipo más diversificado y riguroso de investigación sobre educación que empezaba a configurarse en la segunda mitad de los años 50, fue una primera respuesta a este contexto. Un próximo estudio se ocupará de esta nueva fase.

6. DISCUSION Y CONCLUSIONES

6.1 El objeto de estudio.

En un sentido amplio, el campo referencial de este estudio fue la educación y particularmente la educación escolar. Sin embargo, ésta fue considerada como un dato y como parte del contexto que generaba una agenda para la producción de conocimiento, y no como un objeto específico de investigación.

En una primera aproximación, el objeto de estudio fue **el conocimiento** acerca de la educación. Se tuvo presente la distinción entre el conocimiento vivido que tienen de ella quienes han pasado por las aulas escolares, el sentido común con mayor o menor grado de refinamiento que tienen las personas ilustradas - lo que corrientemente se llama "la opinión" - y el conocimiento disciplinado y sistemático, intencionadamente producido o generado. La opción de este trabajo fue el estudio de la **constitución y desarrollo de la producción de conocimiento como disciplina o campo científico**.

La actividad o práctica estudiada en este trabajo ha sido conceptualizada como "**saber**", entre otros por García Garrido (1989), como "**producción**" o "**generación**" de conocimientos respecto a la educación, entre otros por Vielle (1981), Schaeffer (1981) y Briones (1990), los que también emplean el término "**investigación educativa**", junto con autores como Husén (1981), Gajardo (1986), García Guadilla (1987), Vidal Xifré (1988-1989), García Huidobro (1990) y Schiefelbein (1990).

Es frecuente en los analistas del campo, un uso intercambiable o indistinto de los referidos términos. A nuestro juicio, "producción o generación de conocimiento" es más genérico y permite incluir algunas actividades y productos intelectuales significativos y pertinentes, que el uso específico y actual del término "**investigación**" parece excluir, como son los ensayos, los estudios filosóficos o históricos acerca de la educación, los llamados "informes" o diagnósticos oficiales que se producen con alguna frecuencia en este campo, y otros. En Chile, en el lapso escogido, fue útil el empleo del concepto de producción o generación de conocimiento, porque permitió dar cuenta de una amplia variedad de saberes sobre educación. De haberse escogido el concepto "**investigación**", tal como ha sido definido por Vidal Xifré (1988-1989), siguiendo a Crombach, como "indagación disciplinada", caracterizada por el uso del método, el control de sus procedimientos y resultados y su naturaleza pública, se habría encontrado un conjunto muy limitado de ejemplos históricos en el período 1907-1957. Pudo haberse seguido también el criterio de Briones (1990), que ha distinguido entre "**investigación no empírica**" e "**investigación empírica**", esta última con una serie de requisitos definitorios. En tal caso, la mayor parte del conjunto estudiado cabría en la primera categoría o se movería en una zona de transición desde la ausencia a la presencia de la condición empírica.

En una aproximación más precisa, el conocimiento disciplinado y sistemático acerca de la educación escolar en Chile fue visto como una actividad humana o una práctica social que

ha transitado históricamente desde estadios elementales o simples a estadios más complejos. En este sentido los conceptos "**fase artesanal**" y "**fase industrial**", aplicados por Schiefelbein (1990) a la evolución de la investigación educativa latinoamericana fueron útiles como distinciones introductorias al estudio genético de la producción de conocimiento en Chile, en la **primera** mitad del siglo XX..

En la presente investigación, queda demostrado que predominó el modo artesanal de generar conocimiento sobre la educación escolar. Para no inducir a equívoco por una aplicación estricta del concepto de artesanía en un tipo de producción que no es material, se tradujo la artesanía al llamado "**ensayismo**", para denotar un tipo de actividad intelectual o cognoscitiva equivalente aunque no estrictamente similar o idéntico a artesanía. En cierto sentido, también fue posible conceptualizar a la mayoría de quienes produjeron conocimiento sobre educación en la etapa histórica 1907-1957, como "**pedagogos de cátedra**", equivalentes a quienes Brunner (1988) ha denominado "sociólogos de cátedra", que pensaron y escribieron en el campo del conocimiento social en el mismo período.

La producción artesanal o ensayística de conocimiento y la "pedagogía de cátedra" no excluyeron sino que supusieron que también hubo discursos y formas de producción propios de la "fase industrial". Hemos entendido ésta como producción institucionalizada, con una organización más compleja, especializada y profesional, que la actividad intelectual del artesano o ensayista. La mayoría de los intelectuales estudiados producía conocimiento como una actividad episódica o discontinua en una biografía individual en la que predominaban otras prácticas sociales como la docencia (especialmente en la cátedra universitaria o normalista), la política o la administración. Por lo general, dichos intelectuales producían en el aislamiento de sus gabinetes personales. Su formación básica había sido provista por el sistema educacional formal (normalistas y/o egresados universitarios), pero los saberes más avanzados que les permitían reunir y organizar conocimiento, reflexionar y comunicar por escrito, eran, en la mayoría de los casos, fruto de un esfuerzo personal y voluntario.

Sin embargo, en el período enfocado, se avanzó hacia la profesionalización de los productores de conocimiento, aunque a título excepcional y anticipatorio. En este sentido, se reafirmó la visión de los pocos analistas que han atisbado que, en América Latina y en Chile en particular, hubo investigación educacional antes de 1960 (García Huidobro, 1990), aunque esta afirmación pueda ser relativa y deba dimensionarse en los términos que se verán más adelante.

Quizás pensando prioritariamente en la docencia, en el período, el Estado envió crecientes grupos de profesores a hacer estudios de postgrado en el exterior. No se pudo investigar en especial el carácter de dichos estudios. Pero suponemos que los docentes chilenos ingresaron a procesos sistemáticos de formación avanzada, en instituciones que formaban en la carrera académica, en donde no sólo fueron discípulos de algunos de los grandes productores de conocimiento en educación de la época, sino que contaron con los estímulos, las obligaciones y los medios instrumentales propios de importantes instituciones de producción de saber educacional científico de la época. En otras palabras y haciendo imagen, Darío Salas en la Universidad de Nueva York, Luis Tirapégui, Irma Salas, Moisés Mussa, Aida Parada, Leopoldo Seguel y otros en el "Teacher's College" de la Universidad de Columbia, así como quienes estudiaron en la Ginebra de Decroly o de Ferrière, o en Alemania con Petersen, se formaron en la "producción industrial" de conocimiento. Ellos vivieron, aunque sea en algunos casos en forma episódica, el modo institucionalmente

organizado de generar saberes y las que entonces ya se reconocían como las estrategias “científicas” de generación. El caso de la tesis doctoral de Irma Salas muestra una investigación que no se explicó como un esfuerzo artesanal, sino como un producto institucional, en el cual participó no sólo la autora sino su tutor e, indirectamente, los académicos que le proveyeron el instrumental que midió su objeto de investigación. También contribuyeron el Ministerio de Educación chileno, que apoyó su trabajo de terreno, los encuestadores que seguramente se movilizaron por las 14 ciudades en que reunió su información y otros participantes que desconocemos.

A lo anterior, hay que agregar la presencia de científicos externos ya formados en la producción institucional y profesionalizada de conocimiento. El caso de Guillermo Mann es emblemático. Se había formado como académico en Alemania al calor de la constitución de la psicología como disciplina científica y en contacto con la organización institucionalizada de producción. No es extraño que a comienzos del siglo XX haya propuesto la fundación de un Laboratorio y haya conseguido apoyo para concretarlo. El Laboratorio de Psicología Experimental seguramente implicó a más actores y recursos que la persona del Dr. Mann. Sabemos que se instaló en una estructura institucional de tipo académico, que operó con instrumental científico de tipo material, llevó a cabo estudios empíricos, se vinculó con establecimientos educacionales, encuestó o estudió muestras de alumnos, tuvo discípulos, publicó en los circuitos internacionales y otras manifestaciones de un modo distinto de producir saber. Más adelante habrá referencia a la precariedad de las condiciones macro-sociales o políticas en que se desarrollan las excepciones o las anticipaciones en el modo “industrial” o institucional-profesional de generar conocimiento

En Chile, tempranamente se reconoció la necesidad y la legitimidad del conocimiento científico sobre educación y el carácter empírico que suponía tal conocimiento. Así lo preconizaron, Guillermo Mann primero, y luego intelectuales como Darío E. Salas, Luis Tirapégui, Maximiliano Salas Marchán, Humberto Díaz Casanueva, Irma Salas y Moisés Mussa, entre otros. Pero la vigencia teórica del empirismo no fue acompañada de la correspondiente práctica social, salvo excepciones que se identificaron.

Otra distinción importante es la que hace Mingo (1985), siguiendo a Bourdieu: el concepto de "**campo científico**", que fue otro de los términos usados para referirse al objeto de estudio de esta investigación. Galán y otros (1993) han enunciado el concepto de "**campo en construcción**", para referirse a la investigación educativa. La opción de este estudio fue, como ya se ha dicho, estudiar un campo científico determinado - el que se ocupa de la educación escolar - enfocándolo como campo en construcción o, usando un concepto de Brunner (1989) para referirse a la sociología en Chile: como "**una disciplina en formación**".

A comienzos del siglo XXI, en educación en Chile, estamos en presencia de un campo cuyo carácter científico no está plena e indiscutidamente aceptado, ni está claro cuál es o cuáles son las disciplinas que se ocupan de la educación escolar como objeto de estudio. La presente investigación no pretende zanjar estas cuestiones contemporáneas. Hay muchos “datos” o supuestos no debatidos al respecto. Lo que aquí se intenta es mostrar el proceso de construcción o de formación de la práctica socio-intelectual de generación de conocimiento en Chile en el lapso ya referido, que cubre aproximadamente la primera mitad del siglo pasado.

Aplicando el concepto de Brunner y aceptando la definición de Crombach, citada por Vidal Xifré (1988-89), en cuanto a la investigación como indagación "disciplinada", corresponde preguntarse por el **tipo de saber o disciplina** que se ocupa de la educación escolar. Esta es una cuestión de antigua data. En Chile, la respuesta de comienzos del siglo XX fue "**la Pedagogía**". Apoyándose en Herbart, los catedráticos alemanes que fundaron el Instituto Pedagógico o se hicieron cargo de las escuelas normales, a fines del siglo XIX, habían legitimado el reconocimiento de la pedagogía como el saber relativo a la educación escolar. Pero no habían enfatizado el carácter científico de ésta, que se lo atribuían a la Psicología, no obstante que la afirmación de la pedagogía como una de las disciplinas del grupo de las ciencias humanas, culturales o sociales, era defendida a comienzos del siglo XX, entre otros, por Meumann (1947) y Lay (1947). Estos autores sostenían que la pedagogía tenía un componente filosófico-normativo, que se relacionaba con los fines de la educación y la enseñanza, y otro componente científico propiamente tal. Entendían por tal un conocimiento acerca del objeto educación construido a través de los métodos experimentales propios de las ciencias naturales, mediante la contribución de ciencias auxiliares o fundamentales diversas, todas ellas de carácter empírico (Freeman, 1947). Entre nosotros, Guillermo Mann difundió tal concepción, en sus "Lecciones de introducción a la pedagogía experimental", publicadas en 1906. La mayor parte de los ensayistas significativos que reflexionaron y publicaron en Chile en las décadas siguientes mantuvieron la misma posición. No obstante hubo excepciones, como Roberto Munizaga y Julio Vega, que discreparon de la estrategia experimental. Este último, defendió el método comparativo de la sociología de la época, como el más apropiado para investigar en educación.

Al presente hay quienes le niegan carácter científico a la pedagogía, como Husén (1981) o Briones (1990), que le atribuyen el de "un arte" o una disciplina no-científica. En el período estudiado, hubo también autores chilenos como Alvarez Villablanca, que intentaron dilucidar las relaciones entre filosofía, ciencia y saber práctico en el campo de la educación y planteando, con otro lenguaje, las tensiones que encuentra cuarenta años más tarde Araceli Mingo entre identidad, autonomía y articulación del campo científico. Es más, Alvarez Villablanca denominaba al campo de este estudio como una "ciencia de la educación", que se apoya y se enriquece con los aportes de diversas disciplinas particulares, utilizando métodos generales de tal ciencia y métodos particulares de las ciencias con que entra en contacto. Respecto a la Pedagogía misma, Alvarez Villablanca discutió los enfoques contradictorios en que había caído muchos de sus cultores, entre ellos el mismo Herbart.

Al presente, una amplia corriente acepta la existencia de una actividad científica en torno de la educación, que no es sólo la pedagogía. Así se generan otras dos alternativas: una, que reconoce la existencia de una disciplina científica más amplia, **una ciencia de la educación**, como postulaba Alvarez Villablanca, y otra alternativa que valida el conjunto de ciencias que teniendo orígenes diversos, hacen de la educación uno de sus objetos, generando así un conjunto de disciplinas científicas fronterizas que conformarían **las ciencias de la educación**: "psicología de la educación", "biología de la educación", "sociología de la educación", "economía de la educación" y otras disciplinas, como "historia de la educación" y "antropología de la educación" (Touriffán, 1988-89, Vidal-Xifré, 1988-1989)

Si se acepta la alternativa de **las ciencias de la educación**, cabe la pregunta si las referidas disciplinas son de igual rango o existe alguna disciplina principal, que hace de eje y que integra los aportes de las otras. ¿Es la pedagogía esa disciplina? Con o sin pedagogía como eje ¿cómo se articulan o integran las diversas disciplinas? ¿es posible la interdisciplinariedad y cómo puede lograrse? Al respecto, Alvarez Villablanca proponía la filosofía como la

disciplina integradora, supuesto además que toda filosofía auténtica era también y principalmente una pedagogía.

En este trabajo no se toma partido al respecto. En cambio, partiendo del reconocimiento de una construcción histórica del saber sobre educación, se tuvo presente la concurrencia de diversas opciones en Chile, en el período histórico delimitado.

Esta investigación mostró que, al intentar constituirse como científico, el saber pedagógico en Chile, a comienzos del siglo XX, se cimentó en la Psicología. Esta disciplina estaba constituyéndose como ciencia en Alemania y desde ese país, llegó el impulso prácticamente al mismo tiempo en que la psicología experimental se exportaba a Estados Unidos. Sin embargo, la primitiva psicología científica ponía al acento en aspectos psico-físicos, hecho que parece favorecer que, junto con otras condiciones, en Chile la biología fuera reconocida como la segunda contribuyente a la constitución del campo, a partir de los años 20. En la medida que, entre nosotros, la sociología tenía las características "pre-científicas" que Brunner asocia a la "sociología de cátedra", si bien fue también reconocida y valorizada por los pedagogos, no confluyó en el período a la construcción del campo científico. La sociología así caracterizada fue más bien funcional a la prolongación de la modalidad ensayística de producción de conocimiento sobre educación escolar.

6.2 ¿Para qué la producción de conocimientos? Su funcionalidad.

En principio, la producción de conocimiento acerca de la educación escolar puede justificarse o motivarse en función del valor "verdad". Sin embargo, la búsqueda de la verdad no agota la funcionalidad de esta práctica social. Es un hecho que la generación de conocimiento tiene también - y quizás principalmente - otras motivaciones más pragmáticas o de utilidad social.

Así, Briones (1990) asocia a la generación de conocimiento, los procesos de "**diseminación**" y "**utilización**" del conocimiento sobre educación. Husén (1981) refiere la investigación educacional a dos propósitos: servir a la política educacional y a las condiciones de su aplicación, y servir a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. Por su parte, en su caracterización del "campo científico", Mingo (1985), incluye no sólo la existencia de un conjunto de problemas unidos por un sentido, sino también intereses portados o defendidos por distintos actores, además de los intereses personales de los científicos.

Particularmente, en la vinculación entre **conocimiento y poder**, se afirma su carácter "simbiótico" en la sociedad moderna. Se trata de una relación en la que el poder legitima tanto el conocimiento como sus formas de producción y utilización, mientras que el conocimiento tiende a utilizarse para legitimar el esquema existente para el ejercicio del poder (Eliason y otros, 1992:416). Principales medios para la legitimación del conocimiento por el Estado serían: i) los recursos fiscales; y ii) el orden institucional de la producción del conocimiento.

La contribución del saber a la legitimación del poder se lograría mejor cuando la producción de conocimiento goza de prestigio, respeto y credibilidad, sobre todo si se percibe como "científica", percepción que se extiende a las políticas que reclaman un basamento en la

investigación y/o la evaluación. También se recurre a la investigación como un medio de desactivación o postergación de conflictos, cuando se pide tiempo para generar o difundir conocimiento sobre un tema controvertido (Eliason y otros, 1992: 416-418). Por otra parte, los mismos autores afirman que junto con una función de legitimación, la producción de conocimiento puede cumplir también una función crítica.

Más específicamente, la relación entre **investigación educacional y política**, constituye toda una temática en este ámbito. La posición más tradicional postula una relación directa o "modelo lineal" y la de "solución de problemas". Una versión más compleja de este tipo de relación es la de "investigación/desarrollo/difusión", a la que se refieren Briones y Hernández y Ruz.

Otros autores reaccionan contra los modelos de relación simple entre investigación y política y distinguen el "modelo de ilustración", el "modelo político" (Trow, 1985), y el de "auto-regulación", (Brunner, 1994). Por su parte, Eliason y otros (1992), destacan la función de "**legitimación**" que cumple la investigación respecto a las políticas educativas.

En el período estudiado en Chile, no se produjeron vinculaciones directas y lineales entre producción de conocimiento y políticas educativas. El caso más cercano a esta relación es el que se estableció entre la obra de Darío Salas, difundida en 1917 y la promulgación de la ley de educación primaria obligatoria en 1920. Pero, la demanda de una ley de ese tipo provenía del siglo anterior y el debate académico y político al respecto se había intensificado con el comienzo del siglo XX. Aunque Salas incluyó en su "survey" un borrador articulado de ley, lo que logró fue más bien un efecto según el "modelo de ilustración".

Tampoco, los resultados de la experimentación educacional se tradujeron directa y linealmente en reformas educativas. Algunos de los productos de tal movimiento eran más artefactos y tecnologías que conocimiento, en el sentido disciplinario. Escuelas y liceos experimentales correspondieron más a instituciones de "desarrollo y difusión" que a centros de "investigación" propiamente tal. Otros resultados de la pedagogía experimental radicaban en la demostración del funcionamiento eficaz de instituciones y de climas organizacionales diferentes a los tradicionales. Usando las categorías de Vielle (1981), no fue una modalidad de "investigación disciplinaria" sino una forma de "investigación instrumental" y/o "con miras a la acción". Aún así, el empleo o difusión de sus productos fue un proceso mucho más largo e indirecto que lo que supone la ingeniería social cimentada en la investigación.

En cambio, podría concluirse en que la pedagogía experimental tuvo otros usos, como la postergación o desactivación de conflictos y demandas y como legitimación de políticas públicas que se centraban más en la ampliación de coberturas educacionales que en reformas cualitativas de la educación escolar, como eran las políticas en vigencia en la mayor parte del período en estudio. El caso de la fundación de las escuelas experimentales de primaria, en 1929, es paradigmático como operación de legitimación de una política de "contrarreforma" y de modernización autoritaria del sistema escolar.

Fue limitado y discutible el empleo del conocimiento científico para generar políticas públicas. Más importante fue el empleo de las expresiones de pedagogía experimental para producir diseños, instrumentos e innovaciones en las prácticas de enseñanza y aprendizaje y en la organización escolar. Por último, el conocimiento organizado que generaban los "pedagogos de cátedra" fue notablemente utilizado para la formación de maestros/as y profesores/as. La gran mayoría de los intelectuales generadores de conocimiento estaban

radicados en las instituciones formadoras y escribían explícitamente motivados por los requerimientos de su docencia. Puede suponerse que el conocimiento que los ensayistas organizan y generan, tuvo un efecto transformador indirecto y lento en el desarrollo educacional chileno, a través de su apropiación por las nuevas generaciones de docentes que entraban al servicio de las escuelas y liceos de la época. Sin embargo, este posible impacto no fue estudiado y requeriría investigaciones ulteriores.

Un tema especial en la relación entre investigación y política es el de los que podrían denominarse "**los mediadores**". Diversos analistas se refieren al tipo de actores que vinculan ambos polos: Trow (1985) establece la categoría de "analistas de formulación de políticas educativas", García (1987) se refiere a la "teco-burocracia" y Brunner (1994), siguiendo a Reich, identifica a los "analistas simbólicos".

En el período estudiado en Chile, hay también casos de "pedagogos de cátedra" que actúan también como "mediadores" entre investigación y política. El caso más expresivo es el de Darío E. Salas. Un doctor en Pedagogía, conectado con el saber internacional, en los años 10 combinaba su cátedra con diversas formas de vinculación con la política, sea participando decisivamente en la Asociación de Educación Nacional, sea dirigiendo revistas pedagógicas y militando en el partido radical. Pero su calidad de "mediador" fue más clara y potente a partir de la publicación de su obra "El Problema Nacional", en 1917, y desde entonces hasta la dictación de la ley que el contribuyó a redactar. A partir de 1920, pasó de la "mediación" al ejercicio de la política y la gestión, interrumpido en 1927. En 1928 y 1929, en calidad de "consejero" de los Ministros Ramírez y Navarrete, vuelve a la "mediación" y finalmente, a concentrarse en la cátedra hasta comienzos de los años 40.

Aunque el término "teco-burocracia" es de reciente acuñación, podría aplicarse a un conjunto de intelectuales o "pedagogos de cátedra" que formados a comienzos de siglo y congregados en la Asociación de Educación Nacional, ocupan en los años 10 y 20, distintas posiciones de responsabilidad superior en el llamado Estado Docente chileno, combinándolas con sus actividades de generación y trasmisión de conocimiento. Cuando un gobernante como Carlos Ibáñez, en dos momentos distintos decidió apoyar técnicamente y legitimar su empresa de modernización del Estado Docente, recurrió a este elenco: entre otros, Luis Tirapégui, Maximiliano Salas Marchán, Darío Salas, Enrique Marshall, a los cuales se suman algunos de los postgraduados que van retornando: Oscar Bustos, Martín Bunster, Moisés Mussa y otros.

Cabe poner de relieve la presencia y contribución de académicos y expertos extranjeros. Particularmente emblemático es el caso de Guillermo Mann. Sin embargo, no tuvo en el país las facilidades que merecía y no pudo contribuir con todo su acervo. Poco conocido es el hecho que uno de los principales representantes de la nueva pedagogía, el germano Peter Petersen haya estado en el país, contratado para servir en el Instituto Pedagógico, a fines de los años 20. No se estudió aquí su estadía. Sólo cabe aventurar que estuvo en el lugar equivocado y en el momento equivocado. El lugar fue el Instituto Pedagógico, orientado a la formación de profesores secundarios singularizados por las disciplinas que enseñaban, para una educación liceana que era la más refractaria a la reforma. El momento fue la coyuntura de "contrarreforma" que presencia Petersen, que no ofrecía el escenario más adecuado para asentar aquí su progresista pedagogía.

Otros especialistas, de talla menor que los mencionados, estuvieron por tiempos más breves y para prestar "asistencia técnica" más que para contribuir al desarrollo del campo científico.

Fue el caso de quienes vinieron a asesorar la fundación y primeros pasos de las escuelas experimentales y de la misión norteamericana que acompañó la puesta en marcha del Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria.

El ir y venir de personal por sobre las fronteras nacionales plantea el tema de la vinculación entre la constitución del campo científico y disciplinario de la educación escolar en Chile, y el desarrollo internacional en este ámbito. Para ser más preciso, entre los primeros cimientos de la constitución del campo científico en Chile y la misma constitución en los países adelantados, europeos y norteamericanos.

Algunos autores latinoamericanos se han referido a los influjos externos o importación continua de teorías o enfoques provenientes de los llamados países centrales (García Guadilla, 1985, Gajardo, 1986 y Latapí, 1990), llamando la atención sobre los procesos de re-creación y adaptación de los investigadores educacionales de la región, así como de la existencia de márgenes de creatividad u originalidad de éstos. Sin desconocer el peso de la importación de paradigmas y de conocimientos, en Chile hubo también re-creación. Los ensayistas o “pedagogos de cátedra” desarrollaron una capacidad propia de reflexión y de proposición.

Sin embargo, para juzgar los grados o márgenes de creatividad, adaptación o imitación, es necesario dar una mirada a la historia larga de producción de conocimiento sobre la educación escolar en los países desarrollados o centrales. Torsten Husén (1981), aporta una mirada en la larga duración, al sostener que desde comienzos el siglo XX, la investigación educacional persiguió el mismo objetivo positivista que las ciencias naturales: producir generalizaciones de validez y aplicación universales. El foco de esa empresa estaba en la dimensión pedagógica y didáctica. Dice Husén que, “... se proponía ayudar a los maestros y otros educadores a desempeñar más adecuadamente su tarea, suministrando unos principios eternos y universales que se aplicaban en todos los hogares y todas las aulas, independientemente del contexto. A finales del siglo XIX había entrado en escena la psicología empírica y experimental basada en el modelo de las ciencias naturales. Se esperaba que la psicología aportaría teorías racionales sobre la naturaleza y el comportamiento humanos. Hacia mediados de este siglo (XX), alcanzaron su auge las ciencias humanas, pasando a ocupar un lugar predominante. Se pensaba que iban a suministrar las bases cognoscitivas de una sociedad planificada racionalmente. En resumidas cuentas, después de la primera guerra mundial se esperaba que la ciencia salvara a la humanidad.”

En otro trabajo, Husén (1989) esboza y discute un panorama histórico de la investigación educativa posterior a la Segunda Guerra Mundial, a escala internacional. Según él, inicialmente esta actividad fue presidida por un talante de optimismo asociado a “... la euforia que surgió después de la segunda guerra mundial en cuanto a las posibilidades que ofrecían las ciencias sociales y del comportamiento, y los frutos que empezaban a cosecharse por entonces. Se esperaba que brindaran a los planificadores la base científica y racional necesaria para alcanzar de una manera general una sociedad mejor y en particular una educación mejor, en contraposición a la “experiencia” o la “práctica no cotejada ni sometida a la investigación.”

El carácter positivista instrumental de la generación de conocimiento sobre educación en la primera mitad del siglo XX, queda bien definido por Christopher Bryant (1985), por: a) su preocupación por el refinamiento de la técnica estadística; b) el uso del ‘survey’ como

método de investigación; c) el progreso de la ciencia como acumulación a través, principalmente, de la inducción y la verificación; d) la presunción de la neutralidad valórica, que descansa en una rigurosa recolección de datos; e) concebir la investigación como tarea a gran escala, producto de la labor desarrollada por grandes equipos, (Christopóher Bryant, "Positivism in social theory and research", Londres, Mac Millan, 1985." citado por Miguel A. Pereyra (1990),

Aunque con la salvedad que son aplicables a la evolución de la actividad cognoscitiva en escala internacional y no necesariamente a un país en particular, las categorías de Bryant pueden aplicarse al desarrollo de la producción de conocimiento educacional en Chile en el período. La observación de la producción chilena muestra que, quizás con la excepción de la tesis de Irma Salas –por lo demás, elaborada en un contexto internacional- todavía no hubo una refinada técnica estadística; el propio estudio censal de la Superintendencia, a mediados de los años 50, no empleó un arsenal estadístico complejo. El "survey" como método, fue empleado en 1917 por Darío E. Salas y no vuelven a encontrarse otros ejemplos, a menos que se extienda generosamente esta metodología a estudios descriptivos o diagnósticos como los de Eleodoro Domínguez o de Amanda Labarca, ambos con objetos de estudio demasiado amplios, o al de Moisés Mussa sobre el magisterio.

No hubo tampoco en el período una práctica de acumulación en el tiempo, ni se empleaba suficientemente la inducción y la verificación. Los autores chilenos prácticamente no citaban a sus colegas contemporáneos o antecedentes. Sus referentes eran las teorías o los estudios internacionales o a lo sumo, estadísticas chilenas. En este sentido, por su naturaleza, el trabajo historiográfico de Amanda Labarca es una excepción.

Es discutible si en el período hubo neutralidad valórica: al respecto no puede generalizarse. Darío Salas, en su "survey", explícitamente hizo una apuesta ética. Irma Salas en su tesis declaraba que quería sustentar empíricamente las propuestas de reforma educativa en el terreno de lo que hoy definiríamos como la equidad y la igualdad de oportunidades. Luis Galdames, Eleodoro Domínguez, Amanda Labarca, Vicente Recabarren, Roberto Munizaga tuvieron opciones ideológicas y políticas claras, las que, en mayor o menor grado se trasuntaban en sus trabajos. Los pedagogos experimentales de primaria, que, por lo general, se adscribían al campo de la izquierda o la centro-izquierda, en las Jornadas de 1950 hicieron explícita vocación de fe democrática y de sensibilidad social. En cambio, en Guillermo Mann, Maximiliano Salas Marchán, Moisés Mussa y Agustín Alvarez Villablanca, la neutralidad valórica aparecía más, aunque este último tuvo una militancia política activa, que no se reflejaba en su obra.

6.3 Las condiciones de producción de conocimiento sobre educación escolar.

La producción de conocimiento del período, no se concibió como tarea de gran escala y fruto de equipos (Bryant (1985), citado por Pereyra (1990)). En este sentido, es válido aplicarle las nociones de "artesanía" y de "ensayismo". Sólo se encontraron casos de avance limitado hacia una organización productiva más compleja: el Laboratorio de Guillermo Mann, los seminarios de Amanda Labarca, en cierto sentido las escuelas y liceos experimentales y, tardíamente y marcando el tránsito a otra fase, la Oficina Técnica de la Superintendencia y los Institutos de la Facultad de Filosofía y Educación en los años 50. Ni la Universidad de Chile, convertida en docente, al decir de Sol Serrano, ni el Ministerio de

Educación fueron espacios adecuados para contener equipos o centros de investigación consolidados. Este ángulo del “positivismo instrumental” quedó postergado para un período posterior, que está por estudiarse desde una perspectiva historiográfica.

Pudo observarse que el Estado chileno fue activo en respaldar simbólica, jurídica e institucionalmente la producción de conocimiento. Fue mezquino en cambio, en el correspondiente respaldo material y financiero. Es cierto que en el período, el Estado chileno mantuvo la Universidad de Chile, como espacio que albergaba y sustentaba a la gran mayoría de los “ensayistas” o “pedagogos de cátedra que se han identificado. Pero, al interior de medio siglo de desarrollo universitario no se observó una contribución permanente y ascendente a la construcción del campo científico de la educación escolar. La creación y desaparición del Laboratorio de Guillermo Mann, la escasa y limitada práctica de los seminarios de investigación, al estilo de los de Amanda Labarca, la precariedad de las memorias de título, no llegaron a ser compensadas con el tardío impulso de mediados y fines de la década de los 50, en la Facultad de Filosofía y Educación. Si la Universidad de Chile, agobiada por su definición profesionalizadora, no se constituyó como el campo científico por excelencia, en materia de educación escolar, tampoco llegó a serlo la escuela normal, a pesar de que ésta adoptó el discurso científicista. El Ministerio de Educación mismo, si bien creó a fines de los años 30 un “instituto de investigaciones pedagógicas”, lo dejó caer en la década siguiente y su recuperación en los años 40 y 50 no logró llenar el vacío de investigación disciplinaria. La creación de la Oficina Técnica de Investigaciones Educativas en los 50, tampoco lo hizo. El sueño de Moisés Mussa a comienzos de la década del 30, quedaría postergado y no se creó el gran instituto de investigaciones educativas que proponía.

Las Jornadas de Experimentación Educativa de 1950 fueron expresivas, a la vez, del respaldo institucional y simbólico del Estado a la “pedagogía experimental” y de la mezquindad de su apoyo material o financiero. Es cierto que hubo una creciente inversión pública. entre el crítico comienzo de los años 30 y los años 40, que vieron la multiplicación y diversificación de escuelas primarias experimentales, y su correlato en educación secundaria, entre los largos años desde 1932 a 1947, en que hay sólo un liceo experimental, y los siete liceos que se suman a partir de esta última fecha. Durante los años 50, se sumarán muchas nuevas escuelas experimentales y se consolidarán los liceos de este carácter. Sin embargo queda planteada la pregunta si esta creciente inversión e impulso fue una manifestación más de la expansión de cobertura escolar en que estaba empeñado el Estado en ese tiempo o fue una deliberada y específica voluntad de apoyo a la investigación científica en educación. En otras palabras: en la ampliación de la red de escuelas y liceos experimentales, cabe preguntarse si al Estado le importó más la creación de establecimientos experimentales en cuanto escuelas y liceos y las matrículas adicionales que ellos ofrecían, o la producción de conocimiento que se suponía que aportaban. ¿Fue inversión en establecimientos escolares “de excelencia” o inversión en laboratorios científico-pedagógicos?

Quizás si la principal contribución del Estado a la generación de saberes disciplinarios sobre educación escolar haya estado en la importante, aunque discontinua política de envío de educadores chilenos a hacer estudios avanzados al exterior y, en sentido inverso, las iniciativas, también esporádica, de traída de expertos. Sin embargo, la formación en el exterior no se tradujo automáticamente en el fortalecimiento del carácter científico del campo, sino más bien en el enriquecimiento de la “pedagogía de cátedra” y en la adopción y difusión del discurso de la pedagogía científica y experimental. Como ya se señaló, en el

largo plazo, la difusión de dicho discurso desde la docencia de formación de maestros y profesores, aunque indirecto y demorado, puede haber sido un efecto más potente que la casi inexistente generación de saberes de la categoría del positivismo instrumental que definió Bryant.

6.4 La perspectiva histórica: antes y después.

En nuestra región, diversos analistas han producido generalizaciones sobre la evolución del campo de la investigación educativa en el siglo XX. Ya se ha aludido a la distinción de estadios que ha hecho Schiefelbein (1990), con sus fases **industrial** y **artesanal**, separadas por los años 60 del siglo XX, coincidiendo con Husén en la significación que tiene esa década, como momento de quiebre (en lo que también coinciden otros autores respecto a la investigación educativa latinoamericana).

García Guadilla (1987), sostiene que en los años 40, la investigación educativa en escala internacional se ocupó de los aspectos **pedagógicos**. En los años 50, se giró hacia el "**economicismo**", en una fase en la cual las teorías en boga fueron el "funcionalismo", el "empirismo metodológico" y la teoría del "capital humano". En los años 60, sobre las orientaciones anteriores, compiten "la teoría de la dependencia" y las diversas "**teorías críticas**", incluyendo el "reproductivismo", cuya vigencia cruza los años 70. En los años 80, aparecen la "teoría del curriculum oculto", las teorías de la socialización", la "teoría de la resistencia" y el enfoque de "investigación participativa". Todas estas orientaciones son analizadas por García Guadilla, partiendo de sus orígenes en los países centrales – cuando es pertinente - y en sus ecos en la región.

El enfoque de García Guadilla queda confirmado en este estudio sobre el caso de Chile. Efectivamente, en los años 40, el foco de la investigación educativa estuvo en la temática pedagógica. Sin embargo, la pedagogía experimental no sólo quiso ocuparse del interior del aula y de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Intentó extenderse hacia las instituciones escolares mismas e incluso, a las relaciones entre éstas y sus comunidades. Más aún, el foco de la oficina técnica de la Superintendencia de Educación y de los institutos de investigación de la Universidad de Chile, en los años 50, estuvo en los aspectos cuantitativos y organizacionales del sistema educacional en su conjunto y muy cercano al "economicismo", con fundamentos funcionalistas y metodologías empiristas como las que distingue García Guadilla. Estudios posteriores deberían poner a prueba las categorías de García Guadilla respecto a los años 60 y siguientes.

Marcela Gajardo (1985), en particular, distingue las siguientes etapas, en el ámbito de las teorías y los paradigmas: 1) del "empirismo funcionalista" y la "planificación desarrollista"; 2) desde fines de los sesenta, una fase de tránsito del "reproductivismo" a una "fase histórico-crítica"; y 3) una etapa sin denominación, correspondiente a los años 80. Si esta analista, chilena, al proponer su primera fase, la hacía comenzar a fines de los años 50, también estaría conceptualizando lo que se relató históricamente en esta investigación, para el caso chileno.

Hernández y Ruz (1994), en el mismo ámbito, reconocen las siguientes fases: 1) el predominio del "**paradigma técnico funcionalista**", en la que tuvieron particular vigencia las teorías del "capital humano" (en los años 60 y 70), de la

"investigación/desarrollo/difusión" (introducida en los años 70); y el llamado "enfoque productivista tecnológico" (en los años 80); 2) la presencia del "**paradigma alternativo**" desde los años 70, con las teorías respecto a la educación como aparato ideológico de Estado, agente de la violencia simbólica y reproductora de las desigualdades de capital cultural, inculcadora de los códigos dominantes, etc., mientras que en los años 80, se introducen los "estudios culturales", que ven a la escuela no sólo como reproductora sino también como espacio de "resistencia". Estos analistas mexicanos, no tuvieron en cuenta las características transicionales del caso chileno de los años 50.

Finalmente, Juan E. García Huidobro (1990), reconociendo que hay esfuerzos investigativos anteriores, sugiere las siguientes fases, iniciadas a fines de los años 50 y comienzos de los 60 (hito, a partir del cual "la investigación educacional, como práctica, se intensifica y se institucionaliza"): 1) "Desarrollismo, planeamiento y nacimiento de la investigación educativa"; 2) "Teoría de la dependencia, crisis educativa y profundización de la investigación", desde fines de los 60 y comienzos de los 70; y 3) "época actual de consolidación". Este analista chileno acertó al atisbar que su fase "desarrollismo, planeamiento y nacimiento de la investigación educacional" se había iniciado en Chile a fines de los años 50.

En el ámbito específico de lo que denominamos **las condiciones de producción**, es decir, los aspectos organizativos e institucionales de la generación de conocimiento, el mismo García Huidobro, habla de un **nacimiento** de la investigación institucionalizada, a fines de los 50, sin perjuicio de reconocer la existencia de esfuerzos anteriores: luego, anota una fase de **profundización** de la investigación, desde fines de los años 60 y comienzos de los 70 hasta una tercera fase de **consolidación**, en los años 80.

Marcela Gajardo (1986), por su parte, reconoce una fase de **construcción de capacidades de investigación**, durante los años 60 y comienzos de los 70, una fase de **fortalecimiento de la autonomía de los centros de investigación**, que cubre gran parte de los 70 y comienzos de los 80, y una fase actual, que no tiene denominación, pero que está caracterizada por la mayor apertura a la comunidad internacional y regional de investigación educativa.

6.5 Conclusiones generales:

Un hallazgo de esta exploración histórica es que la transición hacia la investigación educativa entendida como una disciplina científica profesionalizada e institucionalizada, con base empírica, se produjo en Chile antes de los años 60 del siglo recién pasado. Esa transición consistió, por una parte, en la temprana circulación y adopción de un discurso científico sobre la generación de conocimiento acerca de la educación escolar, que se encontró en las primeras décadas del siglo pasado y que llegó incluso al reconocimiento legal y político de la "pedagogía experimental".

Se observó, por otra parte, la complejidad de la puesta en práctica efectiva de enfoques epistemológicos y estrategias de producción de conocimiento de índole científica. Se encontraron casos excepcionales y anticipatorios de aplicación de los **parámetros imperantes** internacionalmente de investigación científica relativa a la educación escolar. Sin embargo, los modelos dominantes de generación de saberes sobre esta, fueron, por una parte, el

“ensayismo” o “pedagogía de cátedra” y, por otra, el desarrollo de la “pedagogía experimental”, especialmente en escuelas primarias y liceos creados al efecto.

La generación de saberes sobre educación por parte de un conjunto de educadores chilenos, por lo general catedráticos universitarios, tuvo más características de una actividad individual que la de una actividad institucionalizada. La universidad no favorecía una producción en equipo, a cargo de profesionales de dedicación exclusiva o principal a ella, con continuidad y líneas largas de acumulación de conocimiento. El Ministerio de Educación tampoco se responsabilizó oportuna y eficazmente de llenar el vacío dejado por una universidad orientada a la docencia. No obstante, hubo algunos avances hacia la profesionalización e institucionalización de la generación de saberes, aún antes de los años 50, en que se dieron pasos de transición más significativos en dicha dirección. Por otra parte, los “pedagogos de cátedra” contribuyeron en el largo plazo a los procesos de reforma cualitativa de la educación escolar, a través de su influencia formativa en los futuros docentes o en los docentes en servicio en escuelas y liceos.

No obstante la fuerza y legitimidad alcanzada por el enfoque de “pedagogía científica y experimental” entre las autoridades educacionales, los “pedagogos de cátedra” y los maestros del sistema escolar, la experimentación educacional se orientó más a la producción de innovaciones e instrumentos didácticos y de medición educacional y al ensayo de formas de organización escolar que a la generación de saberes disciplinarios. Así como la Universidad de Chile se definía de hecho como institución docente o profesionalizadora, las escuelas y liceos experimentales sufrían la obvia presión de la atención educacional a sus alumnos, familias y comunidades. Con todo, los establecimientos experimentales con su sola existencia y consolidación en el tiempo, sirvieron para demostrar la viabilidad de diseños curriculares, metodológicos y de gestión en algún grado diferentes a los tradicionales, pero no a través de experimentos científicos controlados.

Se encontró que la producción estudiada en un largo período, en términos generales tuvo un desarrollo incremental: desde el excepcional y casi anómalo Laboratorio de Guillermo Mann y desde el estudio de Darío E. Salas, que fueron considerados “fundacionales”, hasta el fortalecimiento de la pedagogía experimental y a la creación de nuevas instituciones productoras en los años 50. Sin embargo, el carácter incremental se relativiza al considerar que hubo discontinuidades y retrocesos, como el cierre del Laboratorio en los años 10, y la decadencia y precariedad de las escuelas experimentales en los años 30. El desarrollo de la producción de conocimiento en el período no tuvo necesariamente el carácter progresivo e unilineal que supondría una visión positivista y ahistórica del tema.

Estudios históricos futuros permitirían contrastar el complejo período de producción de conocimiento sobre la educación escolar en la primera mitad del siglo pasado, con la construcción del campo científico correspondiente hasta nuestros días. Igualmente, se requerirían nuevos análisis históricos que permitan explicar mejor la relación entre la descrita “interioridad” de los procesos de producción y su “exterioridad”, a saber el desarrollo del objeto de dicha producción, es decir, la evolución objetiva del sistema escolar, así como una mayor indagación sobre la implicación del Estado y de las políticas públicas en este campo.

BIBLIOGRAFIA

OBRAS GENERALES

Barra-Zuman, Nancy, **Educational Research and educational policy under the Chilean military regime: 1974-1984**, Doctor of Education Thesis, Graduate School of Education, Harvard University, 1987.

Bourdieu, Pierre, "El campo científico", en **Intelectuales, política y poder**, Buenos Aires, EUDEBA, s.f. (traducción de "Le champ scientifique", **Actes de la recherche en sciences sociales; 2-3**, juin, 1976; pp. 88-104)

Bourdieu, Pierre, **Cuestiones de sociología**, (París, 1984), Madrid, Ediciones Istmo, 2000

Briones, Guillermo, **Generación, diseminación y utilización del conocimiento en educación**, Santiago, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, 1991; 3 vols.

Brunner, José Joaquín, **El caso de la sociología en Chile. Formación de una disciplina**, Santiago, FLACSO, 1988

Brunner, José Joaquín, "¿Contribuye la investigación social a la toma de decisiones?", PIIIE-CIDE-REDUC, **La investigación educacional latinoamericana de cara al año 2.000. Informe de Seminario**. Punta de Tralca (Chile), junio de 1993; pp. 7-24

Christopher Bryant, **Positivism in social theory and research**, Londres, Mac Millan, 1985.

Cardoso, Ciro F.S., **Introducción al trabajo de la investigación histórica**, Barcelona, Editorial Crítica, Grupo Editorial Grijalbo, 1981.

Eliason, Leslie C. y otros, "Educación, Ciencias Sociales y Política Pública: una crítica de la investigación comparada", **Revista de Educación**, N° 297, Madrid, 1992; pp. 403-422

Escobar, Dina y Jorge Ivulic, "El Decreto N° 7.500, un importante hito en la historia de la educación nacional", **Dimensión Histórica de Chile**, N° 6-7: pp. 135-166

Freeman, Frank N., **La pedagogía científica**, Buenos Aires, Editorial Losada, Biblioteca Pedagógica, 1947

Gajardo, Marcela, **Educational Research in Latin America: highlights and trends**, Santiago, FLACSO, Documento de Trabajo N° 284, enero, 1986 (Paper presented to the 30th Anniversary Meeting of the Comparative and International Education Society, Toronto, March, 1986)

Galán, María Isabel y otros, **Estudios sobre la investigación educativa**, México D.F., Comisión Organizadora del 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa, Estados de conocimiento N° 30, 1993.

García, Walter E., "Algunas consideraciones sobre las relaciones entre investigación y toma de decisiones en Brasil", en UNESCO-OREALC, **Consulta Regional sobre investigación en educación y toma de decisiones en América Latina, Lima, Perú, mayo de 1987**, Santiago, Proyecto Principal de Educación, REPLAD, junio de 1987.

García Garrido, José Luis, "Educación comparada y ciencias de la educación: variaciones sobre un tema clásico", **Perspectivas**, vol. XIX, N°3, 1989; pp. 385-393.

García Guadilla, Carmen, **Producción y transferencia de paradigmas teóricos en la investigación socio-educativa**, Caracas, Fondo Editorial Tropikos, 1987.

García-Huidobro, Juan Eduardo, "Investigación educacional en América Latina: algunas reflexiones sobre su desarrollo y sus marcos conceptuales", en Juan Eduardo García-Huidobro y Luis Zúñiga, **¿Qué pueden esperar los pobres de la educación?**, Santiago, CIDE, 1990; pp.39-77.

Hernández, Jeanette y Omar Ruz, "Innovación e investigación educativa. Sus retos en la modernidad", **La Piragua**, N°9, 2º semestre 1994; pp. 42-52

Hobsbawm, Eric, **Historia del siglo XX**, Buenos Aires, Crítica (Grijalbo Mondadori), 1998.

Husén, Torsten, "Investigación y política educativas: una perspectiva internacional", en **Nuevo análisis de la sociedad de aprendizaje**, Madrid, Paidós/MEC, 1988.

Husén, Torsten, "La investigación educativa en una encrucijada: un ejercicio de autocrítica", **Perspectivas**, N° 71, Vol. XIX, N° 3, 1989; pp.373-386.

Latapí, Pablo, "La investigación educativa en América Latina: algunos retos", **Perspectivas**, Vol. XX, N° 1, 1990; pp. 53-59.

Mingo Araceli, "Aproximación al análisis de la investigación educativa en México", **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, Vol XV, N° 4, 1985; pp. 53-68.

Núñez P., Iván, **Biología y educación: los reformadores funcionalistas**, Santiago, Ponencia a las VI Jornadas Nacionales de Historia de la Educación Chilena, Universidad de La Serena, 1995.

Núñez P., Iván, **Gremios del magisterio. Setenta años de historia, 1900-1970**, Santiago, PIIE, 1986.

Núñez P., Iván, **El trabajo docente: dos propuestas históricas**, Santiago, PIIE, Serie Histórica N° 1, 1987.

- Núñez P., Iván, **La descentralización y las reformas educacionales. Chile: 1940-1973**, Santiago, PIIE., Serie Histórica N° 2; 1990.
- Núñez P., Iván, "El Ministerio de Educación de Chile (1927-1997). Una mirada analítica", en Cox, Cristián y otros, **160 años de educación pública. Historia del Ministerio de Educación**, Santiago, MINEDUC, 1997; pp. 57-100
- Pereyra, Miguel A., "La comparación, una empresa razonada de análisis. Por otros usos de la comparación", en **Revista de Educación, N° extraordinario, Los usos de la comparación en Ciencias Sociales y en Educación**, Madrid, 1990.
- PIIE, **Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar**, Santiago, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, 1984; 2 vols.
- Samper, Armando, **A case study of cooperation in secondary education in Chile**, Washington D.C., Reports of the National Planning Association, 1957
- Schiefelbein, Ernesto, "La investigación educativa en América Latina: de la fase artesanal a la fase industrial", **Perspectivas**, vol. XX, N°1, 1990; pp. 61-67.
- Shaeffer, Sheldon F., "Aumentar la capacidad nacional de investigaciones en la esfera de la educación", **Perspectivas**, Vol. XI, N°3, 1981; pp.353-372.
- Silber, Julia, "Otra vez Pedagogía...", en **Propuesta Educativa**, Año 9°, N° 18, Buenos Aires, FLACSO, junio de 1998; pp. 59-64.
- Suasnábar, Claudio, Viviana Seoane y Vanesa Deldivedro, "Modelos de articulación académica. Cultura e identidad de los docentes-investigadores de la Universidad Nacional de La Plata", **Propuesta Educativa**, N° 18, Buenos Aires, junio de 1998; pp. 65-71.
- Trow, Martín, "Investigadores, analistas de formulación de políticas e intelectuales de formulación de políticas", en **Docencia-postsecundaria**, Vol. 13, N° 3, Universidad Autónoma de Guadalajara, Septiembre-Diciembre, 1985; pp.1-27.
- Vial C. Gonzalo, **Historia de Chile (1891-1973)**, Vol. I, Tomo I, Santiago, Editorial Santillana del Pacífico, 1981; Vol IV.
- Vial C. Gonzalo, **Historia de Chile (1891-1973)**, Vol. IV, La dictadura de Ibáñez, Santiago, Editorial Fundación, 1986.
- Vidal Xifré, Carmen, "Algunas reflexiones epistemológicas sobre la investigación educativa", **Educación**, N° 14-15, Barcelona, 1988-1989; pp. 149-163.
- Vielle, Jean-Pierre, "El impacto de la investigación en el cambio educativo", **Perspectivas**, Vol. XI, N°3, Revista Trimestral de Educación, UNESCO, 1981; pp.337-352.

FUENTES PRIMARIAS

Alvarez Villablanca, Agustín, **Fundamentos reales de la educación**, Santiago, Imprenta Providencia, 1943.

Díaz Casanueva, Humberto, "Un llamado a la creación", **Revista de Educación Primaria**, Tomo 35, N° 6, Santiago, agosto de 1928; pp. 279-280.

Domínguez, Eleodoro, **Un movimiento ideológico en Chile**, Santiago, 1935, Imprenta W. Gnadt, 1935.

Eleodoro Domínguez, **El problema de nuestra educación pública**, Santiago, Imprenta W. Gnadt, 1935.

Donoso, Ricardo, **Recopilación de leyes, reglamentos y decretos relativos a la enseñanza pública**, Imprenta del Servicio de Prisiones, Santiago, 1937.

Fuentes Vega, Salvador, "Síntesis histórica de la experimentación educacional", en **Boletín de las Escuelas Experimentales**.

Freeman, Frank N., **La pedagogía científica**, Buenos Aires, Editorial Losada, Biblioteca Pedagógica, 1947.

Ektor Franko, "El Liceo Experimental "Manuel de Salas" y la Reforma Educacional", **Revista de Educación**, Año IV, N° 26, Noviembre de 1944; p. 397.

Galdames, Luis, **Educación económica e intelectual**, Santiago, Biblioteca de la Asociación de Educación Nacional, Volumen III, Imprenta Universitaria, 1912.

Galdames, Luis, **Dos estudios educacionales**, Santiago, Prensas de la Universidad de Chile, 1932.

Guerrero de Sommerville, Hayra y otros, "Una fase importante de la enseñanza de la filosofía, de la psicología y de la pedagogía en la Universidad de Chile", **Anales de la Universidad de Chile**, N° 45-46, 1942; pp. 206-237.

Grassau, Erika y Egidio Orellana, **Desarrollo de la educación chilena desde 1940 a 1957**, Santiago, Universidad de Chile, Instituto de Investigaciones Estadísticas, 2ª ed.; 1959.

Henríquez Escobar, Oscar, **La educación primaria en Chile**, Valparaíso, Imp. y Lit. "Pacífico", 1945.

Jofré Vicuña, Guillermo, **La odisea reformadora del profesorado en Chile**, Santiago, 1936; pp. 6-7.

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

Amanda Labarca, **Realidades y problemas de nuestra enseñanza**, Santiago, Editorial Universitaria, 1953.

Lay W.A., **Manual de Pedagogía**, Buenos Aires, Editorial Losada, Biblioteca Pedagógica, 1947.

Letelier, Valentín, “Los profesores alemanes”, en “La lucha por la Cultura”, Santiago, Imp. Barcelona, 1895, citado en **Instituto Pedagógico**, 1889-1964, Santiago. Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación; 1964; pp 145-146.

Meumann, Ernesto, **Pedagogía Experimental**, Buenos Aires, Editorial Losada, Biblioteca Pedagógica, 1947 (traducción de un Compendio escrito por el autor, de sus **Lecciones de introducción a la Pedagogía Experimental**, Leipzig, 1911-1914).

Mann, Dr. Wilhelm, **Lecciones de introducción a la pedagogía experimental, profesadas en los Cursos Pedagógicos de Verano de la Universidad de Chile en 1905**, Santiago, Imprenta Cervantes, 1906.

Ministerio de Educación Pública, Dirección General de Educación Primaria y Normal, Circular N° 49, **Orientaciones socio-educativas para la escuela primaria chilena**, Santiago, 1943.

Munizaga Aguirre, Roberto, **Filosofía de la Educación Secundaria**, Santiago, sin. ed., 1946; 140 págs.

Munizaga Aguirre, Roberto, **El Estado y la educación**, Santiago, Centro de Amigos de Valentín Letelier, CEAVAL, 1953.

Muñoz Hermosilla, José María, **Historia elemental de la pedagogía chilena**, Santiago, Editorial Minerva, 1918.

Muñoz Hermosilla, José María, **Léxico Pedagógico**, Santiago, s. ed., 1918.

Muñoz de Ebensperguer, Gertrudis, **José María Muñoz Hermosilla y Luisa Malushka**, Santiago, s. ed.; 1958; (mecanog., en Biblioteca del Museo Pedagógico de Chile)

Mussa Batal, Moisés, **Nuestro problema educacional, sugerencias para llegar a plantearlo y ligera contribución al intento de resolverlo**, Santiago, Cuadernos Pedagógicos N° 1, Editorial Nascimento, 1932.

Mussa Batal, Moisés, **Las investigaciones científicas en nuestra educación**, Santiago, Cuadernos Pedagógicos, Editorial Nascimento, 1933.

Moisés Mussa Batal, **Problemas vitales del magisterio**, Santiago, Editorial Nascimento, 1943.

Mussa Batal, Moisés, **Nuestros alumnos, ensayos de psicopedagogía elemental, destinados a los futuros y actuales educadores y a los padres de familia**, Santiago, Ediciones Dan-auta, 1958; 2ª. Edición.

Navarrete, Mariano, **Los problemas educacionales. Mi paso por el Ministerio de Educación**, Santiago, Editorial Ercilla, 1934.

Recabarren M., Vicente, **Sociología de la educación**, Curicó, Talleres Gráficos La Prensa, 1942.

Riquelme S., Berta y Amelia Pettorino de Quiroz, **El principio de unidad en la técnica de la escuela primaria**, Santiago, Imprenta Nascimento, 1937.

Salas, Darío E., **El problema nacional. Bases para la reconstrucción de nuestro sistema escolar primario**, Santiago, Imp.Lit. Universo, 1917; 2º edición, Santiago, Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación, 1967.

Salas, Darío E., "Formación del profesorado", en **Segunda Conferencia Interamericana de Educación**, Santiago, República de Chile, Septiembre, 1934; p.220 Tomo III; pp. 214-241.

Salas Silva, Irma, **The socio-economic composition of the secondary school population of Chile**, submitted in partial fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in the Faculty of Philosophy, Columbia University, Santiago, Chile, 1930. (Traducción: Irma Salas Silva, **La composición socio-económica de la población escolar secundaria de Chile**, presentada en cumplimiento parcial de los requerimientos para el grado de Doctor en Filosofía en la Facultad de Filosofía, Universidad de Columbia, Santiago, Chile, 1930).

Salas Silva, Irma, **La investigación pedagógica en Chile**, Santiago, Prensas de la Universidad de Chile, 1943.

Salas Marchán, Maximiliano, **Tendencias actuales de la educación norte-americana**, Santiago, Soc. Imp. y Lit. Universo, 1923; pp. 503-504.

Salas Marchán, Maximiliano, "Discurso del Director General de Enseñanza Pedagógica, en la Sesión Inaugural de la Superintendencia de Educación, el 20 de mayo de 1927", en **Estudios Educativos**, Santiago, Dirección de Bibliotecas Archivos y Museos, Museo Pedagógico, I Trimestre de 1995; p. 65.

Samper, Armando, **A case study of cooperation in secondary education in Chile**, Washington D.C., Reports of the National Planning Association, 1957.

Sandoval Carrasco, Juan, "La investigación educacional en Chile", **Revista Avanzada**, Santiago, 1960 (publicación de la Asociación de Profesores Experimentales, APEX).

Superintendencia de Educación Pública, **Dos Informes sobre Educación**, Santiago, Santiago, Publicaciones de la Superintendencia de Educación Pública, Documentos 4., 1958.

Superintendencia de Educación Pública, **Distribución de alumnos por edades y por cursos**, Santiago, Editorial Universitaria, 1959.

Universidad de Chile, "Memorias Universitarias. Memorias correspondientes el año 1906", Santiago, Imprenta Cervantes, 1908; pp. 50-51, en Guillermo Feliú Cruz, "El Instituto Pedagógico bajo la Dirección de Domingo Amunátegui Solar", en **Instituto Pedagógico 1889-1964, LXXV aniversario de su fundación**, Santiago, Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación, 1964; pp 81-107.

Vega, Julio, **Bosquejo de una política educacional**, Santiago, Imprenta Universitaria, 1938.

Vila, Tomás, **Geografía Económica de Chile, Tomo II, Cap. V, La educación**, Santiago, Corporación de Fomento a la Producción, Fundación Pedro Aguirre Cerda, 1950, pp. 170-214.

PUBLICACIONES PERIODICAS

Anales de la Universidad de Chile, N° 45-46, 1943.

Año Pedagógico, Publicación anual del Instituto de Educación de la Universidad de Chile, 1959 a 1966

Avanzada, Revista de la Asociación de Profesores Experimentales, APEX.

Boletín de las Escuelas Experimentales, Año XXII, N° 10, primer semestre de 1951, Santiago, Ministerio de Educación, Dirección General de Educación Primaria y Normal, Departamento Pedagógico.

Dimensión histórica de Chile, N° 6-7, 1988.

Docencia Post-secundaria, Vol. 13, N° 3, 1985; Universidad Autónoma de Guadalajara

Educación, N° 14-15, Barcelona, 1988-1989.

La Piragua, N° 9, 1994, Santiago, Revista del Consejo Latinoamericano de Educación de Adultos, CEAAL

Perspectivas, Revista Trimestral de Educación de UNESCO, Paris, Vol, XI, N°3, 1981; Vol. XIX, N° 3, 1989; Vol. XX, N°1, 1990;

Propuesta Educativa, N°18, Buenos Aires, FLACSO:

Revista de Educación Primaria, N° 1 a 8, 1928.

Revista de Educación, Organo oficial del Ministerio de Educación de Chile, 1929 en adelante

Revista de Educación, Publicación del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, España, N° 297, 1992

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México, D.F., Vol. XV, N° 4, 1985.

Renovación, Boletín del Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria, 1946 en adelante.



REPÚBLICA DE CHILE - MINISTERIO DE EDUCACIÓN
CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACIÓN E INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS

Camino Nido de Águilas 14.557, Lo Barnechea-Fonos: 2167602-2167606-Fax:2161552.
E-mail:cpeip@mineduc.cl-www.mineduc.cl