

Maestros : forjadores de Chile

EL MINEDUC RECONOCE SU LEGADO DOCENTE Y ÉTICO

Maestros : forjadores de Chile

EL MINEDUC RECONOCE SU LEGADO DOCENTE Y ÉTICO



GOBIERNO DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN



GOBIERNO DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Oficina de Santiago
Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe

Maestros : forjadores de Chile

EL MINEDUC RECONOCE SU LEGADO DOCENTE Y ÉTICO

PROYECTO CONJUNTO MINEDUC/UNESCO

Reforma Educacional Chilena:
Optimización de la Inversión en
Infraestructura Educativa

**COORDINACIÓN TÉCNICA PROYECTO CONJUNTO
MINEDUC/UNESCO**

Jadille Baza (MINEDUC)

CONSEJO EDITORIAL (MINEDUC)

Juan Cavada (coordinación), Jadille Baza,
Josefina Lira, Carlos Araneda, Hugo Bordoli,
Fernando Flores, Jorge Galaz, Robinson
Lira, Ana María Maza, Sergio Palma, Rebeca
Portales y Fredy Soto.

www.mineduc.cl
www.unesco.org/santiago

Registro de Propiedad Intelectual 189013
ISBN: 978-956-322-046-9

Todos los Derechos Reservados
©2010 Ministerio de Educación de Chile
y la Oficina Regional de Educación para
América Latina y el Caribe
(OREALC/UNESCO Santiago)

PRIMERA EDICIÓN
1.200 ejemplares

IMPRESIÓN
Salesianos Impresores S.A.

Santiago de Chile

Maestros : forjadores de Chile

EL MINEDUC RECONOCE SU LEGADO DOCENTE Y ÉTICO



Oficina de Santiago
Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe

“

Educación

(Del lat. education, -o nis).

1. f. Acción y efecto de educar.

2. f. Crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes.

3. f. Instrucción por medio de la acción docente.

4. f. Cortesía, urbanidad.

REAL ACADEMIA DE LA LENGUA

**Educar
no es
llenar
el cubo,
sino
encender
el fuego...”**

Edncar
no es
lleuar
el cupo
sino
encuqer
“...el tuedo”



Textos previos . 11

Una incitación a leer este homenaje. Educar en el Chile de hoy: los grandes desafíos de cara al Bicentenario, sustentados en la historia y el aporte de maestros y maestras. Se anuncia que el libro se adentra en subjetividades más que en teoría; en sueños y voluntades, más que en decretos y memorandos.

Vocación y sentido . 27

Experiencias de grandes y de anónimos dan vida a un capítulo que gira en torno a las preguntas centrales de la docencia y a cómo las existencias de profesores y profesoras responden a ellas. Reflexiones que ahondan las interrogantes. La cuestión aquí es para qué educamos, a quiénes y cómo lo hacemos.

Construcción de identidad . 89

La nación y el ser docente ¿cómo se definen? ¿cómo interactúan? ¿Cuál es la identidad profesional de maestros y maestras? Miradas desde diversas disciplinas, materializadas en pensamientos y testimonios, abordan estas cuestiones en el capítulo central de este homenaje.

Pasión por enseñar . 189

El brillo en la mirada, la vocación que se pone a prueba en los límites de la geografía física y social. La vocación en solitario, en riesgo, en tensión. La vocación heroica de vidas mínimas y cotidianas. Y todo por despertar la humanidad que los seres humanos llevamos dentro.

Para la reflexión . 243

Textos finales que ponen atención en la marca señera de la escuela en Chile. La escuela como bastión de libertad, como posibilidad de concretar sueños de justicia, equidad y ciudadanía. El desafío de enseñar-aprender a vivir en paz e igualdad. Palabras para el camino. Palabras para re-flexionar en el Bicentenario.

Textos transversales . 29-241

Cruzan el libro pequeños flashes de luz. Imágenes textuales que surgen en los bordes derecho o izquierdo, arriba y abajo de las páginas, interrumpiendo los artículos con una presencia cronológica que va desde la Conquista hasta nuestros días.

Sustenta los capítulos un estudio histórico del maestro Iván Núñez. A lo largo de los tres capítulos centrales, en la base de las páginas, se desliza sin tregua la historia de las cuatro etapas que ha vivido la educación chilena.

C O N T E N I D O





T E X T O S P R E V I O S

UN RECONOCIMIENTO **MERECIDO**



Ser profesor es, sin lugar a dudas, el trabajo que más marca a un ser humano. Lo hace en los niños y niñas que encuentran en ustedes a amigos, confidentes, formadores... un respaldo diario. También deja un sello en cada maestro o maestra: gracias a su labor va definiéndose el futuro con el que se va forjando un país que entra a pasos agigantados al Bicentenario.

La profesión docente se construye sobre la base de una profunda vocación: la de ser transmisores(as) del saber y, al mismo tiempo, la de guiar en la búsqueda de los conocimientos para discriminar, determinando aquellos más relevantes para enriquecer los aprendizajes de cada alumna o alumno. La cultura, las ciencias, la historia, el arte, son temas que –a lo largo de los siglos– ustedes han ido compartiendo y entregando, con gran responsabilidad y vocación de servicio. En el fondo de todas sus acciones está la convicción de que cada niño, niña o joven puede aprender y, en la medida en que lo logra, llega a ser mejor ciudadano e integrante responsable de nuestra sociedad. En definitiva, el noble trabajo de ustedes consiste en formar a mejores seres humanos.

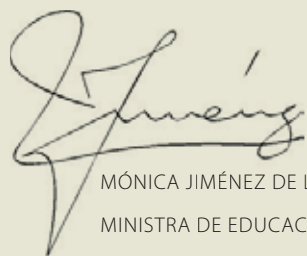
La tarea no es fácil, pero el resultado de la misma no puede dar sino satisfacción. Chile debe a sus profesores y profesoras la construcción de nuestra identidad. En los primeros años fueron ustedes los que dibujaron Chile en las aulas, en pizarrones con tiza, esa misma tiza que los dejaba roncós en el decir de Nicanor Parra.

Detrás de ello hay un trabajo infatigable por conseguir objetivos superiores; los mismos por los que siempre hemos luchado y en cuya consecución, a lo largo de la historia, los profesores y profesoras han mostrado perseverancia y tesón.

En este año en que miramos hacia atrás para seguir construyendo el país, como Ministra de Educación, y en representación de todo Chile, quiero agradecer a todos los y las docentes por dedicar su vida a la educación. Su entrega, compromiso y amor por el futuro marca a los habitantes de este suelo con un sello indeleble que nos compromete a todos y todas.

Lo que hacemos en nuestra vida adulta va de la mano con lo que nos han entregado; lo que hace este país mayor de edad es deudor de ustedes. De ustedes profesores, que nos inculcaron el amor por esta tierra, que nos enseñaron cada secreto de ríos, mares y cordillera, de su historia y desafíos. Aquí no existen dobles lecturas: pusieron los cimientos para sentirnos arropados con lo que implica ser chileno o chilena: hablamos del centro de nuestra propia identidad.

Estas páginas representan un reconocimiento social potente y significativo, lleno de afecto y agradecimiento que homenajea vuestro rol de profesionales de la educación. Ustedes contribuyen a la construcción de sujetos, hombres y mujeres, que serán protagonistas culturales y sociales del futuro de Chile abriendo los espacios de reflexión necesarios para que niños y niñas fortalezcan sus valores y comprendan que la escuela es el espacio, por excelencia, para aprender a vivir en democracia.



MÓNICA JIMÉNEZ DE LA JARA

MINISTRA DE EDUCACIÓN

MARZO 2010

INTRO

INNOVACIÓN EDUCATIVOS ES DONDE SE DISTINGUIRÁ
OBLIGATORIA CON PRÁCTICAS Y VIVENCIAS EN VALORES; EN
DESCUBRIR, EXPERIMENTAR E IMAGINAR EN COMUNIDAD,
PARTICIPACIÓN. Y EL MAESTRO Y LA MAESTRA ESTARÁN AL

El deseo y la intención de expresar, en el contexto del Bicentenario, un reconocimiento a los profesores y las profesoras de Chile es la génesis de este libro. Porque sus figuras, esfuerzos y aportes surgen como claves al revisar la gestación de la Independencia y posterior construcción de la República y la Nación.

El Bicentenario es un horizonte simbólico, que permite poner en tensión memoria y futuro, biografías individuales y colectivas; que facilita volver sobre nuestras identidades para poder afirmar un *NOSOTROS*, un proyecto de convivencia humana y democrática en el cual, junto con reconocernos como ciudadanos y ciudadanas en igualdad de derechos, podemos vernos como sujetos creativos y responsables frente a los actuales desafíos.

Por ello, más que un concepto, más que una fiesta, el Bicentenario es un momento de encuentro con la memoria colectiva en el que

chilenos y chilenas podemos vernos y proyectarnos en nuestras formas de convivencia. En esa perspectiva nace este libro que profundiza y construye una mirada, un relato, sobre los aportes que profesoras y profesores chilenos han entregado a la educación pública del país y de América Latina.

Este es un libro sobre sus huellas, las que dibujan aspectos fundamentales del país que hemos construido y, quizá, prefiguren el que queremos construir.

Desde esta historia de 200 años de vida en común, pero con los pies en este siglo XXI, esta publicación observa la condición de profesor(a), maestro(a) o docente. Inmersos en esa historia, los maestros hablan y construyen, incluyendo la mirada de los otros, un sujeto cultural y social, protagonista del por qué y para qué se educa, en constante relación con el educando, consigo mismo(a) y con la sociedad y sus instituciones. Porque es desde ámbitos como la educación y la innovación donde se expresa la necesidad de construir mayores márgenes de libertad y autonomía, frente a la creciente presencia del mercado como fuerza irresistible.

Aparecen aquí maestros y maestras como tales, pero también como seres humanos que han hecho prevalecer en lo público una ética capaz de dar cuenta de la importancia de la construcción de uno mismo en relación con el otro, diferente y diverso. A lo largo de la historia de la educación en Chile estos aspectos se presentan de diferentes maneras, y articulan un ser-docente cambiante, según va modificándose la sociedad.

En los actuales contextos de cambios, la educación pública –tanto por su definición o manera de comprenderse, como por su ejecución– constituye una de las actividades más determinantes para dibujar los contornos que adquiere nuestra convivencia social. El ámbito relacional que implica, y la coordinación de quehaceres involucrados, permiten el desarrollo y promoción de una reflexión ética y de una conducta socialmente responsable, como atributos esenciales de nuestro vivir y convivir en comunidad.

Porque, al ser parte de la batería de elementos con que crecemos como



seres humanos y sociales, la educación permite –o no– distinguirnos en lo que somos, con nuestras especificidades individuales y colectivas; reconociéndonos culturalmente en medio del crecimiento explosivo de los intercambios económicos y, sobre todo, del cruce de los significados culturales.

Pero la educación no es una entelequia. Es concreta. Está encarnada en seres humanos y en el diálogo establecido entre ellos: maestros(as) y alumnos(as). Es una acción diaria enmarcada en sucesivos contextos sociales hasta llegar a aquel global que expresa hoy al país. Y aunque ese contexto tiende a imponerse, pues define márgenes de lo posible, no anula la imaginación y expresión de las voluntades culturales y sociales para crear nuevas y necesarias libertades en torno a cómo queremos vivir y convivir. El profesor y su accionar se mueven en ese espacio.

Por eso, más que indagar en las determinantes relacionadas con normativas, autoridad, lugar o intereses que pudiesen estar vigentes al interior del sistema, esta publicación busca relevar la acción de maestros

y maestras de Chile, sus motivos y búsqueda de identidad profesional, privilegiando una mirada subjetiva de valoración hacia ellos y ellas. Este libro, entonces, es un tapiz que muestra un entramado de testimonios, historia y reflexión.

Se trató de encontrar al profesor y sus experiencias y opiniones, aquellas que constituyen los sentidos y las orientaciones de la propia acción educativa en torno a un *por qué y para qué ser profesor y educar*. El libro persiguió entregar una visión sobre sus circunstancias: propias, diferentes y específicas, ocurridas en tiempos también diferentes y específicos.

Aquí resuenan sus voces. Las antiguas y las actuales. En un coro sobre lo que aspiran y aquello que los inspira; sobre la conformación de las identidades docentes que los han iluminado; y sobre la de hoy, en plena transformación. Igualmente las maneras de percibir el saber, el hacer y el sentir están cambiando y con ello los márgenes de lo que es y no es posible; de lo que es legítimo y lo que no lo es.

Sus voces representan las subjetividades, ese espacio donde radica lo que algunos denominan el proceso vivo y efectivo de la educación: el establecimiento de un conjunto de relaciones de aprendizaje entre profesor(a) y alumno(a), en un encuentro y acogida para indagar sobre los sentidos del mundo que se vive y el que se quiere vivir. En este nivel de experiencias los seres humanos construimos la base del respeto sobre nosotros mismos y para con los demás, perdiendo el miedo a ser subsumidos y adquiriendo la autonomía y capacidades emocionales necesarias.

Por ello, en medio de un mundo en el cual se rompen los núcleos de las certezas, los lazos de pertenencia y los arraigos identitarios, las preguntas que se abren son: ¿cuáles son las emociones, las creencias y las imágenes con las que los profesores orientan sus vidas cotidianas?, ¿en torno a qué aspectos construyen la autoestima, considerada no sólo como una buena opinión de sí mismo(a), sino como la capacidad de centrarse en la aceptación de lo que somos y lo que hacemos? Y en esos aspectos



¿qué transmiten a sus alumnos? Porque en esa autopercepción radica la posibilidad de no sentirse amenazado ante las situaciones de cambios y de transformaciones que vivimos y que nos sitúan en medio de la configuración de una nueva civilización, digitalizada y producto de la revolución científico-tecnológica, donde lo humano es visto y vivido distinto.

Por cierto este libro no responde estas interrogantes. Quizá, las dibuja; pero no podría dar cuenta de ellas, ya que se trata de preguntas en desarrollo, de cuestiones en curso. Maestros y maestras, especialistas y la sociedad misma van en búsqueda de esas respuestas. Por eso esta publicación hace recorridos circulares: por el pasado, por el presente, por la teoría, por los testimonios, dando pistas para reflexionar en medio de los estados de incertidumbres que el mundo y Chile cruzan.

EDUCACIÓN PÚBLICA Y SENTIDOS. Espacio privilegiado de encuentro para aprender y construir mundos de sentidos para vivir la vida, la educación involucra sentimientos y emociones imbricados estrechamente con lo político, que generan subjetividad social. Por ello la educación pública y el trabajo docente son una afirmación colectiva que subraya derechos. Especialmente en esta era, que vuelve a colocar en el horizonte la importancia y significado de lo *propiamente público*, es decir, de aquel lugar que posibilita y privilegia la reflexión ciudadana para acordar sentidos de convivencia, estableciendo maneras de construir y conocer la realidad.

La existencia de un espacio público para aprender reconoce el derecho de todos y todas a educarse en conjunto y no separadamente; privilegia el acto educativo como aquel en que se establece un mundo de relaciones diversas que permiten la formación de personas con capacidad de reflexionar sobre sí mismas y sobre su quehacer. Un espacio democrático y social donde es posible desarrollar las capacidades de compartir sentidos en torno a un

por qué y cómo convivir con otros, además de aprender a conocer y distinguir una ética que oriente el 'para qué conozco'.

Se vive un momento histórico de irrupción de parte de los mundos privados en la esfera pública. Los medios de comunicación hacen circular diferentes tipos de convivencia, y provocan dudas sobre la interrelación personal, así como temor al otro. Al no ser reconocidas, acogidas y traducidas, estas nuevas formas de lo común generan incertidumbres, las que vivimos –en muchos casos– como miedos de lo público y crisis de la representación política. Frente a estos cambios cada vez es más urgente abrir la pregunta en torno al sentido de por qué y para qué educar, qué escuela queremos para el Chile de este siglo y qué maestro(a) debe ser uno de sus protagonistas.

Surgen así, al menos, tres aspectos importantes como razón y concepto de educar: la centralidad del ser humano con sus derechos y libertad de reflexión; la relación entre la educación



y la sociedad que queremos construir y las responsabilidades del Estado al respecto; y el significado de la tarea educativa y de la función docente como portadoras de idearios culturales y sociales legitimados como proyecto de sociedad.

Considerando los nuevos entornos –más el hecho de que la ampliación de la cobertura educativa es de reciente data en nuestra realidad y está acompañada de un importante déficit social y cultural en quienes acceden a la escuela–, la educación y el trabajo docente no pueden leerse sólo desde la demanda de adquisición de competencias o desde la eficacia en la gestión de calidad.

Frente a la centralidad del conocimiento, la educación es parte de la vida misma, se extiende a lo largo de ella y adquiere la posibilidad de ser una propuesta formadora de mundos de vida personales y colectivos. Por esto mismo, y de cara a la relación entre docente, educación y sociedad, una educación para la vida y a lo largo de toda la existencia posibilita volver a analizar la condición y dignidad de ser profesor.

Cada vez más las escuelas serán observadas como el espacio y lugar de la sociedad donde las personas van para construirse. Serán referentes culturales fundamentales en sus respectivas localidades como trasmisoras de las herencias culturales locales y creadoras de nuevos modos de vida y de más amplias visiones de mundo.

En los espacios educativos es donde se distinguirá el cruce de las memorias individuales y colectivas con prácticas y vivencias en valores; en ellos deberá promoverse el aprender a descubrir, experimentar e imaginar en comunidad, fortaleciendo las identidades y fomentando la participación. Y el maestro y la maestra estarán al centro de ello.

Así como la voluntad de hacer República y Nación contó en Chile –como en gran parte de América Latina– con docentes que, con una visión acerca de la sociedad, identificaron la educación con la construcción de la identidad nacional, hoy es necesario que construyan las bases culturales que den sentido y cohesión a la sociedad chilena. En

esa línea, las deliberaciones de la Comisión de Formación Ciudadana (convocada por el gobierno en el 2004) concluyeron en la necesidad de fortalecer la labor educativa para llevar adelante la formación de ciudadanos y ciudadanas activos y democráticos.

El diagnóstico señala los riesgos de erosión de los referentes simbólicos de pertenencia a la Nación y dejan abiertas las interrogantes sobre la efectividad actual de la educación en este sentido. De allí que, en esta búsqueda de la nueva identidad docente del siglo XXI, profesores y profesoras deberán alcanzar un nuevo reconocimiento social desde la cristalización de un nosotros que dé cuenta tanto de su condición de profesionales de la educación como de ciudadanos activos.

Esa es la mirada con que este libro los recuerda, proyecta y valora: una mirada humanista, que recoge y enaltece su condición de formadores de seres humanos con las dificultades y tensiones que esta misión implica, y ha implicado, a lo largo de la historia de esta república en el sur del mundo.

SIGNIFICADO DE LA EDUCACIÓN.¹

ROBERTO MUNIZAGA²

LA EDUCACIÓN, FUNCIÓN

SOCIAL. No es posible comprender nada de los múltiples problemas particulares que en el dominio de la educación se suscitan, si no se comienza por advertir, inicialmente, que ella es un dato primero, planteado por la existencia misma de la colectividad; esto es, que tiene una realidad propia, anterior, e independiente de la intención de los individuos –legisladores o maestros– que se esfuerzan por transformar el

ámbito de las escuelas, los contenidos de los planes de estudio y la naturaleza de los métodos de enseñanza. La educación existe como una función propia del organismo social, mucho antes de que se configuren las instituciones escolares, y antes que en el dominio del trabajo llegue a definirse, y especialmente, la profesión de maestro.

Esto es una evidencia de tipo elemental, el abc de la instrucción pedagógica de cualquier individuo, y su adecuada comprensión podría emplearse como test para orientarse respecto a la capacidad y cultura de las personas que desean consagrarse

a la enseñanza. La educación es una función social, en el amplio sistema de funciones que constituye la vida de una comunidad, y existe con la misma realidad objetiva y con el mismo carácter específico que se reconoce a las funciones políticas, económicas, religiosas, jurídicas, etc., con las que, amalgamada en un bloque solidario, compone esa fisonomía absolutamente peculiar que, en determinado momento, define a una sociedad y a una cultura. Su entrecruzamiento con dichas funciones es tan íntimo, que no puede operarse sobre la escuela sin

AL DEL MUNDO. NO ES PRECISO QUE AL TEORÍA FILOSÓFICA, FORMULADA NO QUIERA SER MAESTRO EL QUE, UN PENSAMIENTO SOBRE EL BLEMA PEDAGÓGICO NO ES SINO UN HUMANO.

afectarlas más menos en su desarrollo, y, al revés, cualquiera alteración de lo político, económico, etc., repercute sobre las estructuras educacionales: un buen ejemplo de lo que los sociólogos llaman “casualidad recíproca”.

Naturalmente, el hecho de la educación puede ser localizado, definido y conceptualizado, estableciendo sus notas distintivas con respecto a los demás fenómenos que constituyen la serie social. Desde luego, puede adelantarse que la función educacional se identifica con el esfuerzo de cualquier unidad colectiva para renovarse mediante la

transmisión de su propia sustancia, o, lo que es lo mismo, el anhelo de todo ser viviente de perseverar en su esencia. Constituye, así, la verdadera función sexual de la comunidad, ya que ella es la que permite que su tipo de existencia y su fisonomía propia, –un sistema de principios, una imagen del ser humano y una tabla de valores–, se reproduzcan y se prolonguen en la materia plástica de las generaciones nuevas.



- 1 Extractos de Principios de la Educación, Roberto Munizaga Aguirre, Santiago de Chile. Segunda edición revisada. Imprenta Universitaria, 1954.
- 2 Pedagogo, primer Premio Nacional de Educación, 1979.





La comprensión de este hecho fundamental tiene que ser siempre el punto de partida y el punto de llegada para toda persona que quiera meditar rectamente sobre los múltiples problemas de la enseñanza. (...)

EL SIGNIFICADO DE LA ESCUELA. La educación, ya lo sabemos, es la verdadera función sexual de la comunidad: la escuela, el órgano especializado por el que dicha función se realiza. Evidentemente, lo originario, primitivo y determinante, es la vida misma de la comunidad: la función tiene primacía sobre el órgano.

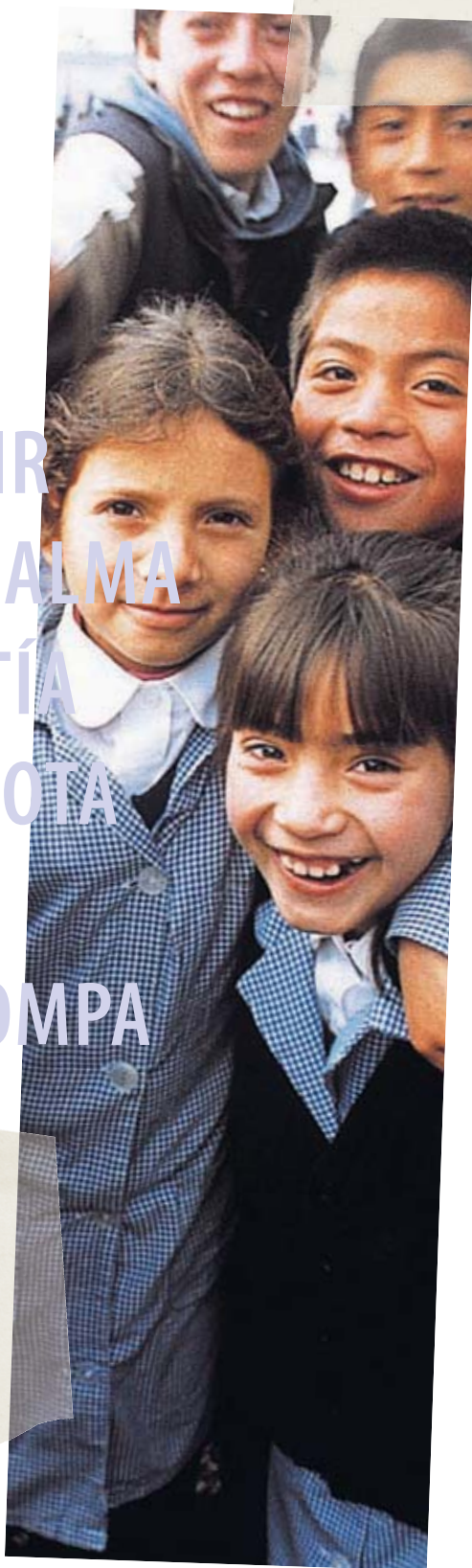
La escuela –órgano o institución– es un dato segundo, elemento derivado, simple parte de una totalidad, un medio, al servicio de los fines colectivos. Ella recibe, pues, todo su sentido, valor y eficacia de este nexo con el organismo social, del que, claro está, puede patológicamente desviarse, como los órganos que se pervierten dejan de servir a los fines específicos para los cuales han sido creados. Pero, normalmente, ella es un medio para dirigir el proceso del crecimiento, una herramienta para la socialización metódica de las generaciones nuevas.

Frente al ambiente general –a la cultura, a la sociedad, tales como efectivamente son y se desenvuelven–, esto es, a las realidades originales y primarias, la escuela puede interpretarse, volviendo a usar las nociones científicas, biológicamente, como un medio ambiente especial; psicológicamente, como una organización especial de la cultura y sociológicamente, como una comunidad especial, una sociedad

en miniatura. Desde cualquier ángulo científico que se le considere, hay que destacar siempre su carácter de institución especial, es decir, de organismo que se halla colocado frente a la existencia del grupo, con una misión que este último no podría cumplir si se le dejara abandonado a su actividad espontánea.

La escuela se encuentra determinada por la sociedad en su espíritu, forma y contenidos, pero, al mismo tiempo, la sociedad se encuentra determinada por la escuela, en cuanto ésta opera como un instrumento para su conservación o reorganización futuras(...). Desde este punto de vista la situación de la escuela es singularmente oscura, comprometida y contradictoria, y parece que ella hubiera de debatirse siempre en un inevitable círculo vicioso.

HAY QUE TRANSMITIR
LA INTENSIDAD DEL ALMA
Y DECIR CON VALENTÍA
EL MENSAJE QUE BROTA
DEL CORAZÓN,
ANTES DE QUE LO ROMPA
LA MUERTE”



Y, sin embargo, ésa es en realidad su paradójica situación: la escuela, determinada por el ambiente, tiene no obstante que entrar en lucha con él para reorganizarlo y reconstruirlo. Este ángulo de desviación positiva o negativa, de la escuela, respecto a los contenidos del ambiente social, varía, sin duda, de acuerdo con los pueblos y las épocas históricas. En aquellas comunidades sólidamente organizadas, cuya cohesión deriva de un poderoso y claro sentido de la vida, con tendencia a la estabilidad, el ángulo de desviación entre la escuela y la sociedad tiende a ser mínimo, por coincidencia entre lo que se es y lo que se aspira a ser. El mismo ángulo se acentúa, en cambio, en las sociedades abiertas al progreso, que proyectan hacia la escuela el ideal de las transformaciones comúnmente sentidas. Y llega a hacerse máximo en las sociedades

nuevas, –como por ejemplo, las repúblicas hispanoamericanas–, en que la naturaleza es aún el tono dominante del medio, y en las que el gran problema consiste, justamente, en crear y promover una cultura.

Surge otra vez la idea de círculo vicioso: ¿Hasta qué punto la escuela sería capaz de efectuar tales transformaciones si ella se encuentra en parte determinada por el ambiente? En verdad, no hay sino dos métodos para provocar la reorganización social: la educación y la política. Por una parte reconstruir la vida social operando sobre los individuos, que es la labor propia de la escuela. Por otra parte, operar sobre los individuos de modo indirecto, actuando con vigor sobre el medio,

que es obra fundamental de la política. Como ya lo decíamos, reconstrucción de la sociedad y actuación en la escuela son dos líneas que tienen que caminar paralelamente. La obra del verdadero estadista repercute siempre sobre la escuela, y, al revés, el maestro auténtico siempre tiene conciencia del sentido social de su trabajo. Educación y política, maestro y hombre de Estado: las líneas se juntan en una inteligente colaboración. Pero, claro está que se trata de líneas profesionalmente diversas, y que, desde el punto de vista de nuestra conducta como maestros, han de permanecer distintas, manteniendo cada una su jurisdicción y su personalidad propias. (...)

El sentido de nuestro trabajo como profesores, en cualquier grado de la enseñanza general que laboremos, equivale a una inmensa tentativa de socialización de las generaciones nuevas, en este caso, un proceso de nacionalización, el que, bien entendido, no se opone a una recta tarea de humanización. Toda escuela, fiscal o particular, es una herramienta para producir la socialización de esta creciente materia humana. La escuela es, pues, sólo un instrumento, un medio, nunca un fin en sí. Toda la importancia de su obra depende del sistema de fines o valores a cuyo servicio trabajemos. Lo cual equivale a reconocer que la sociedad y el Estado tienen que vitalizar la escuela con una filosofía coherente para que su labor no se realice al azar, desprovista de sentido y eficacia. (...)



EL MAESTRO Y SU CULTURA. (...)

En la cultura profesional del maestro se pueden distinguir cuatro grandes temas clásicos: 1. ¿Qué es la educación? 2. ¿Qué es el método? 3. ¿Qué es la materia de estudio? Y, 4. ¿Cuáles son los fines de la educación?

He aquí una serie de preguntas omnialusivas que tienen la virtud de organizar los datos pedagógicos dispersos en grandes unidades de sentido. Del profesor que se oriente con claridad frente a ellas, puede decirse que posee una cultura pedagógica fundamental. (...)

Conviene recordar que, si bien es cierto que la progresiva racionalización de los empirismos ha transformado a la pedagogía en una técnica científica, y que la ley de división del trabajo ha convertido las funciones del maestro en una especialización profesional, no lo es menos que, tal como ya lo anotáramos, la pedagogía científica es una técnica "sui géneris", y el especialismo docente una peculiar condición que no puede confundirse tampoco con la de las otras profesiones humanas.

Mientras que, en general, las técnicas organizan simplemente los medios para el cumplimiento de ciertos fines ya bien determinados, la pedagogía busca simultáneamente sus fines y sus medios, y, en último análisis, los medios no valen sino en cuanto se hallan al

servicio de un sistema de fines, lo cual conduce, inevitablemente, a penetrar en el campo de la reflexión filosófica: *"No hay pedagogía sin una concepción general del mundo. No es preciso que esa concepción haya cristalizado en tal o cual teoría filosófica, formulada con todo rigor y precisión técnica. Pero que no quiera ser maestro el que, más o menos vagamente, no se haya formado un pensamiento sobre el sentido de la vida humana. Porque cada problema*



pedagógico no es sino un caso particular de otro problema general humano: como, por ejemplo, el problema de los castigos escolares es un caso particular del problema general de la pena, que tanto preocupa a filósofos y juristas. Y, sin una posición respecto al problema general cuanto se diga del pedagógico tendrá aquel triste tono de limitación, sequedad y ramplonería, característico de la mayoría de los manuales para la enseñanza”³.

Ahora bien, si la educación se ha convertido en una especialidad, conviene advertir que ella no lo es con

el mismo significado que los demás oficios y profesiones. Si admitimos que el maestro es un especialista debemos subrayar también que lo es de un modo muy “*sui generis*”. Porque, mientras lo que define a los demás profesionales es el ser peritos en un rasgo bien determinado de la actividad humana, en el maestro se cumple la extraña y paradójica condición de ser un “especialista en cultura”, vale decir, en un dominio que se caracteriza por su generalidad estricta y que es, por lo demás, en parte, el que Augusto Comte reservaba para el filósofo. Por eso, un maestro que fuera un especialista en el sentido más estrecho de la palabra, –y no simplemente en el de su capacidad



técnica para conducir infantes, adolescentes y jóvenes– sería casi una contradicción en el adjetivo.

Bien se ve, entonces, que la cultura general es una exigencia insustituible en la formación de los maestros: en primarios, secundarios o técnicos, una moderna iniciación humanista debería ser inseparable de su adiestramiento profesional.

Desde luego, toda tendencia que reduzca o subestime la importancia de esos estudios en los maestros primarios, conduce a su preterición y a un desconocimiento de su función social. “Se puede prever que está cercano el día en que el maestro primario, al lado del médico y del profesor de agricultura, sea el consejero natural, y si pudiera decirse, la autoridad moral del grupo pequeño, comunidad rural o barrio de gran ciudad en medio del cual viva. Tal vez secretario de alcaldía, seguramente organizador de conferencias, director de bibliotecas públicas, animador de obras sociales, dispensador de preceptos de higiene, vulgarizador de los más recientes descubrimientos prácticos, necesitará poseer



conocimientos cada vez más extensos y variados. No debe pues temer incrementar su cultura. No es que esté llamado –o condenado– a saberlo todo. Pero es preciso que tengamos, como decía Moliere, ideas claras respecto a todo, que se le haya llevado a reflexionar sobre todas las direcciones en que se han comprometido, en el transcurso de los siglos, el pensamiento y la acción humanos”⁴.

En lo que se refiere al profesor de enseñanza secundaria, que entre nosotros se especializa en una sola asignatura, el problema puede volverse de una considerable y trágica gravedad: ‘Un químico puede limitar su horizonte al conocimiento de la ciencia química. Un profesor de química no. No son retortas y alambiques lo que está manejando: son conciencias de niños. No es un químico lo que tiene que formar: es un hombre que sabe química”⁵.



3 Luis de Zulueta, El ideal en la Educación, pág. 186.

4 R. Hubert. *Traité de pédagogie générale*, pag 640.

5 Hubert, ob.cit. pág 639.





VOCACIÓN Y SENTIDO

ANA MARÍA MAZA¹

PASIÓN ÉTICA CURIOSIDAD CIENTÍFICA

EN LA TEORÍA EDUCATIVA DE GABRIELA MISTRAL

HAY QUE SENTIR
LA INTENSIDAD DEL ALMA
Y DECIR CON VALENTÍA
EL MENSAJE QUE BROTA
DEL CORAZÓN,
ANTES DE QUE LO ROMPA
LA MUERTE.





Gabriela Mistral nació hace 120 años. Este tiempo que nos distancia de ese momento es mayor que los escasos 67 años que la separaban entonces de la visionaria y democrática Constitución Política de la República de Chile de 1822, y su capítulo de cinco artículos sobre Educación Pública.

En ese año de 1889, la Universidad de Chile llevaba apenas 47 transformando la condición intelectual y económica del país. Y hacía doce que el ministro de Instrucción Pública, Miguel Luis Amunátegui, había firmado el decreto que permitió a las mujeres obtener allí títulos profesionales. El Chile de entonces, como el de hoy, tenía la certeza de que sólo por medio de la educación sería posible acercarse colectivamente a un aceptable desarrollo humano para todos sus habitantes.

Sin embargo, Lucila Godoy no pudo desarrollar una educación sistemática. Su verdadera escuela, su universidad, fueron los libros. Esa realidad la llevó a establecer la original contradicción de defender su condición de autodidacta y, desde otra perspectiva, convertir el mejoramiento y transformación de la educación nacional e hispanoamericana en misión central de su vida. *"...No creo en los métodos escolares de Chile respecto de la formación de la mente en el estudiante. Ellos son enteramente superficiales; las materias que dan –y en abundancia– ‘corren como el agua por los tejados’. Toda formación verdadera que he conocido en las gentes era en el fondo un autodidactismo"*².

Con su lenguaje crítico, siempre transparente y certero, Mistral rompió todos los horizontes y expectativas de su tiempo. Sus palabras carecieron de fronteras, resonaron desde Elqui hasta Estocolmo, abrieron diversas rutas que la llevaron por los canales australes y la lluvia de Temuco a colaborar con los grandes programas educativos de México, país más receptivo y amable para acoger sus ideas sobre educación que las instituciones chilenas de esos tiempos. México y Centroamérica conocieron sus aportes sobre políticas educativas y luego el Instituto de Cooperación Intelectual de la Liga de las Naciones, el organismo internacional precursor de la UNESCO, recibió sus opiniones, su defensa de la democracia, de la educación de la mujer, de la lectura y de la trascendencia social de las bibliotecas en los pueblos rurales³, etc.



- 1 Ana María Maza es profesora de Castellano y coordinadora de Relaciones Internacionales de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (Dibam), Ministerio de Educación, Chile.
- 2 Mistral, Gabriela, Carta Nº. 72 (30 de junio de 1952), en: Ed. Vargas Saavedra, Luis, *Vuestra Gabriela...*p. 184.
- 3 "Las bibliotecas que yo más quiero son las provinciales, porque fui niña de aldeas y en ellas viví juntas a la hambruna y a la avidez de libros". *Antología poética de Gabriela Mistral*. Selección Alfonso Calderón. Editorial Universitaria. 1974. p. 17.

La identidad de los docentes: una mirada histórica en Chile IVÁN NUÑEZ PRIETO

Desde un punto de vista histórico, no tiene sentido pensar en una identidad magisterial. La historia larga de la educación formal, registra una sucesión y combinación de identidades de los docentes como actor colectivo. Puesto que los sistemas educacionales acumulan rezagos históricos, al tiempo que se anuncian o se experimentan nuevos escenarios, la identidad colectiva de los docentes de hoy contiene rasgos contruidos anteriormente pero encarnados en el actor social docente contemporáneo¹.

Inspirada en los grandes intereses de la humanidad, surge –voluntaria y sorprendentemente– como el ejemplo paradigmático del progreso o desarrollo humano, forma natural de los ideales del siglo XIX y es el más destacado ejemplo de vida de aquellos profesores y profesoras que, con una gran tradición de servicio social y misión histórica, han creado en Chile la identidad nacional y el desarrollo del país, realizando –durante los siglos XIX y XX–, la más importante transformación cultural de los sectores sociales nacionales, adhiriendo a un proyecto de país que buscaba la igualdad social, la libertad y el desarrollo.

Su discurso colectivo –en el sentido contemporáneo de las teorías del lenguaje– se originaba desde un núcleo situado en la dignidad profesional y transmitía confianza en el país, en el conocimiento y en las infinitas posibilidades de los individuos, niños, niñas, jóvenes. Mistral profundizó en una concepción de la profesión docente moderna, existencial, imaginativa y apostólica, e hizo relevante en ella la responsabilidad ético-social del maestro. Al mismo tiempo, apeló con ímpetu a la sociedad, al recordarle el respeto que merece ésta, en cuanto a habilitación técnica, dominio de un saber y cumplimiento de la irrenunciable misión “de ensanchar las fronteras del espíritu”.

Desde sus primeros escritos en *La Voz de Elqui*, y en esos años sorprendidos por los debates religiosos, resulta desconcertantemente original y crítica de las formas conocidas. Defiende una educación abierta a todas las inquietudes y perspectivas, que garantice a todos los estudiantes los grandes descubrimientos científicos contemporáneos. Al mismo tiempo, como si se tratara de construir una entretejida estructura básica, vincula a la función docente con modernas y encubiertas versiones de uno de los modelos más inalcanzables y perfectos de maestro: el de Jesús.

Junto con sus planteamientos sobre las oportunidades educativas para las mujeres, surge América Latina y su historia como zona materna o como la región primera y natural de educación: “Maestro: Enseña en tu clase el ensueño de Bolívar, el vidente primero. Clávalo en el alma de tus discípulos con agudo garfio de convencimiento. Divulga a la América, a su Bello, a su Montalvo, a su Sarmiento, su Lastarria, su Martí. Describe a tu América. Haz amar su luminosa meseta mexicana, la verde estepa de Venezuela, la negra selva austral. Dilo todo de tu América. Di cómo se canta en la pampa argentina, cómo se arranca la perla del Caribe, cómo se puebla de blancos la Patagonia”⁴.

Igualmente, presenta a la educación popular como origen del desarrollo y asocia –con una originalidad indiscutida– el espacio escolar con un espacio sagrado⁵, donde la maestra o el maestro constituyen el centro o pilar fundacional. A ellos y ellas regaló, en el Decálogo de la Maestra, una pauta de vida profesional:

- I Ama. Si no puedes amar mucho, no enseñes a niños.
- II Simplifica. Saber es simplificar sin restar esencia.
- III Insiste. Repite como la naturaleza repite las especies hasta alcanzar la perfección.
- IV Enseña con intención de hermosura, porque la hermosura es madre.
- V Maestro, sé fervoroso. Para encender lámparas has de llevar fuego en tu corazón.
- VI Vivifica tu clase. Cada lección ha de ser viva como un ser.
- VII Cultívate. Para dar hay que tener mucho.
- VIII Acuérdate de que tu oficio no es mercancía sino que es servicio divino.
- IX Antes de dictar tu lección cotidiana mira a tu corazón y ve si está puro.
- X Piensa en que Dios te ha puesto a crear el mundo de mañana⁶.





“TRANSFORMAR AL ALUMNO EN MEJOR Y MÁS PRUDENTE”.

El sentido que Mistral otorgó a la educación excede a su tiempo y espacio. Sorprende por su amplitud y visión universal y se inscribe en la más seria y profunda vena del compromiso humano con la ética y el conocimiento. Porque la vital relación que estableció –ya en sus primeras experiencias de instructora y en sus escritos– entre enseñanza, profesor y educación, está originada en el espacio de la ética como objetivo y vía de todo trabajo docente.

Aristóteles, Jesucristo, San Francisco de Asís, Séneca, Santo Tomás de Aquino, Tomás Moro, Montaigne, Comenius⁷, Andrés Bello, Sarmiento, Eugenio María de Hostos, José Ortega y Gasset llegan a su formulación por similitud de perspectivas o por natural recepción lectora. Por lo mismo, su concepción educativa –desde sus inicios– implica un diálogo pedagógico crítico y analítico de tiempos sobre tiempos.

Recuperar esa visión es una necesidad histórica, si consideramos que hacia fines del siglo XX se produjo una ruptura nacional que afectó profundamente la secuencia progresiva de la imprescindible atención política responsable de la condición de la educación, en toda su extensión y profundidad. Naturales e imprevisibles espasmos históricos que dejaron fuera, en apresuradas tomas de decisión, el buen conocimiento acumulado por generaciones.



4 *Antología poética de Gabriela Mistral*. Selección Alfonso Calderón. Editorial Universitaria. 1974. p. 18.

5 *Antología poética de Gabriela Mistral*. Selección Alfonso Calderón. Editorial Universitaria. 1974. p. 18.

6 “Gabriela Mistral. A cien años de su nacimiento”, Biblioteca Nacional. 1989.

7 Amos Comenius, importante teórico de la educación nacido en 1596 en la actual república checa, y creador de la moderna educación. En su *Didáctica General* (1679) propuso una gran transformación educativa para alcanzar la libertad, el gozo de vivir y la felicidad. Defendió la educación de todos, incluidas las mujeres, que son “tan o más inteligentes que los hombres” y de las “mentes menos capacitadas”.

Para analizar la edificación de las identidades docentes, el punto de partida es recordar la génesis de la escuela. No es un ejercicio ocioso. La escuela no es una institución “natural” sino una construcción socio-cultural. Esto cobra más sentido cuando, al otro extremo del proceso histórico, se habla de la caducidad de la escuela y del sujeto docente y surge, paralelamente, otra tendencia que Rosa María Torres cataloga de “*nostalgia por la escuela perdida y los maestros de antes*”.

Siendo la educación expresión perfecta de las formas del poder, en los diferentes tiempos históricos –ciudadanos griegos, iglesia medieval, Estado nacional y República– ¿tiene sentido revisar los ideales mistralianos en una época como la actual, donde las grandes empresas nacionales y globales mundiales proponen, desde su poder, nuevas formas de educación y donde el Estado contemporáneo pareciera no entregar respuestas ejemplificadoras y convincentes? Sin duda.

Revisar sus ideas es revelador de sentidos, porque durante miles de años ha existido una viva forma ética expresada en el sentido de la educación, cuyo objetivo estaba claro, tal como proponía Montaigne: *“El fruto de nuestro trabajo debe consistir en transformar al alumno en mejor y más prudente... Que no ponga tanto interés en que aprenda los sucesos como en que sepa juzgarlos (...). Se le enseñará (...) cuál debe ser el fin del estudio; qué cosas sean el valor, la templanza y la justicia; la diferencia que existe entre la ambición y la avaricia, la servidumbre y la sujeción; la libertad y la licencia; (...) cuáles son los resortes que nos mueven y la causa de las múltiples agitaciones que residen en nuestra naturaleza (...) entiendo que los primeros discursos (...) deben ser (...) los que lo enseñen a conocerse, a bien vivir, a bien morir (...) Luego de haberle enseñado todo cuanto contribuye a hacerle mejor y más juicioso, se le mostrará qué cosas*

*son (...) la física, la geometría, la retórica (...). Enseñará además el maestro que el valor y alteza de la virtud verdadera residen en la facilidad, utilidad y placer de su ejercicio (...)*⁸.

Ese ideario, así como el de Aristóteles, el de Kant, o aquel de Eugenio María de Hostos, fueron fuente de inspiración de esta mujer que postuló con pasión la educación científica, y que defendió la libertad y una patria universal de derecho, aunque se sintió extranjera en diferentes lugares. Mistral consideró siempre a la educación como la más perfecta y natural vía de transformación humana. Desde pequeña, la experiencia de enseñanza y aprendizaje alcanzó en ella una unión dinámica perfecta, en la relación de alumna-maestra, simultánea y permanente.

Al mismo tiempo, en sus líneas educativas defendidas apasionadamente, se unen las contradicciones existentes entre la curiosidad científica y la búsqueda de salvación, planteadas por Ortega y Gasset y que dividieron en un momento histórico la cultura griega y, durante miles de años, a la cultura occidental. Desde la genial intuición, la sabiduría, la experiencia y sus infinitas lecturas analíticamente incorporadas, a comienzos del siglo XX resuelve el antiguo conflicto con la integración de todos los elementos: ética personal y social y conocimiento científico, además de incorporación de las mujeres a la educación.

Fue la primera en crear –con su lenguaje poético– los mundos nacionales más permanentes, perfectos y universales. Su doble condición de maestra y poeta llegará a los escolares y a sus hogares, desde 1914, gracias a los libros de lectura de Juan Guzmán Maturana. Memorizadas y recreadas páginas cotidianas donde la maestra, el niño, los juegos, la madre, la



naturaleza circundante de colores y árboles nativos, se convirtieron para todos los estudiantes y adultos del siglo XX en el referente poético colectivo que los identificaba como integrantes del sistema educativo y del país. Y su afán por el conocimiento y la literatura –impulso que en ella fue capaz de destruir las limitaciones que envolvían a la mujer rural de la época– la hizo proyectar la educación hasta una zona desconocida entonces en el país.

Sin embargo, no participó de las grandes políticas públicas que se debatían en los centros de intelectuales de fines del siglo XIX. Tampoco tuvo cercanía con las grandes modernizaciones que sistematizaron en el país los estudios pedagógicos. Vivió en diversos pueblos casi inaccesibles desde los centros generadores del poder político y la cultura de esos años, si los comparamos con las fáciles comunicaciones existentes en la época en el valle central, donde se concentraron las primeras y modernísimas obras de políticas públicas, como el ferrocarril al sur⁹.

Por eso, los medios de comunicación de comienzos del siglo XX –periódicos y revistas de pueblo– fueron el instrumento fundamental por el cual la joven instructora y ayudante de maestra se acercó al mundo. Desde ese conocimiento letrado encontrará y conocerá los conflictos de comienzos del siglo XX y, por la

“Bachiller en Teología y fraile dominico, el español Rodrigo González de Marmolejo fue el primer maestro de letras en Chile: enseñó a leer a Inés de Suárez.

Se dice que le mostraba vocales y consonantes, ‘dibujándolas’ en la tierra o en el aire. Asociaban los elementos naturales (sol, pájaro, río, oro, fuego, lluvia) con los signos, para luego unirlos y silabear”.

LUIS EMILIO ROJAS

misma vía, transmitirá análisis, críticas y compromisos llameantes pletóricos de una perspectiva ética y revolucionaria. Esta visionaria adolescente inaugura lenguajes y planteamientos desconocidos en diarios de pueblo. Sus diversos artículos abren boquetes en la adormecida rutina educativa, haciendo pública y casi estridente su valiente defensa de los derechos universales.



- 8 Montaigne, “Ensayos, De la educación de los hijos a la señora Diana de Foix, condesa de Gurson”, Capítulo XXV En *Ensayos de Montaigne* seguidos de todas sus cartas conocidas hasta el día, París, Casa Editorial Garnier Hermanos, 1912.
- 9 Sagredo, Rafael. “Vapor al norte, tren al sur. El viaje presidencial como práctica política en Chile. Siglo XIX”. Santiago y México, D.F., Centro de Investigaciones Diego Barros Arana de la Dibam y El Colegio de México.

Encarnada fundamentalmente por los docentes “es compartida por los padres de familia y por la mayoría de la sociedad (...). Es parte de la nostalgia del ‘todo tiempo pasado fue mejor’ (...). El discurso de la ‘re-valorización’ docente se inscribe en esa lógica y contribuye, de hecho, a alimentar la fantasía respecto a la posibilidad de volver atrás, de recuperar un tiempo, una escuela y un docente perdidos. Prima aquí el reaseguro de lo conocido, la conservación sobre la transformación”².



LICEO DE NIÑAS
Sta. Lucila Godoy (Gabriela Mistral) directora, y profesoras del mismo

PUNTA ARENA 1920



En Lima 1928



Ciudadana del mundo, desde casi su infancia y por elección intelectual, irá proponiendo su propia visión en los pequeños diarios de comienzos del siglo XX y los criterios estarán sustentados en sus lecturas¹⁰ y en su prematura práctica pedagógica: la educación de la mujer, la educación popular, la transformación de los profesores, la educación permanente, serán para ella –desde sus primeros escritos– el centro de su intuitivo programa nacional de políticas educativas.

“LA MUJER PUEDE TAMBIÉN”. Uno de los intereses centrales en sus comentarios, denuncias y propuestas transformadoras, fue la condición de la mujer. Defendió la necesidad de su educación, su dignificación y participación en el mundo laboral e intelectual, así como la libertad en la enseñanza del conocimiento científico: *“Instruir a la mujer es hacerla digna y levantarla. Abrirle un campo más vasto de porvenir, es arrancar a la degradación muchas de sus víctimas”*¹¹.

En este ámbito, su pensamiento tuvo raíz en la impronta dejada a fines del siglo XIX por Eugenio María de Hostos, antecedente que no suele ser recordado ni menos valorado en el contexto de los grandes aportes y transformaciones educacionales, éticas y de progreso en nuestro país. Mistral, una de las conocedoras y estudiosas de su obra, no dejó constancia de una influencia o lecturas tempranas, salvo la información que pudo haber tenido por la difusión noticiosa de las políticas y experiencias pedagógicas del intelectual puertorriqueño en Chile; pero variados textos suyos, escritos antes de 1930, consideran a Hostos como un prócer moral¹² y como el hombre que *“enseñará a pensar a América, y lado a lado con eso enseñará la moralidad que pueda salvar a (nuestras) Repúblicas”*¹³.

El 25 de mayo de 1873, Hostos presentó en la Academia de Bellas Artes su discurso sobre *“La educación científica de la mujer”*, donde estableció y defendió la necesidad de conocimiento racional para todas las mujeres, gracias a una educación científica, la que tendrá un efecto ético existencial inestimable e imprescindible para transformar la sociedad, al defender los derechos intelectuales de la mitad de la población mundial: *“La razón no tiene sexo, y es la misma facultad con sus mismas operaciones y funciones en el hombre y la mujer. Por tanto, si el hombre puede llegar por el ejercicio de la razón al conocimiento de la verdad, la mujer puede también. Por tanto, si el hombre es capaz de educación científica, lo es también la mujer”*. Planteó, además, que la educación científica haría posible, en las mujeres, el conocimiento de sí mismas y del mundo, su libertad, su sentido crítico y su responsabilidad social, produciéndose *“el perfeccionamiento del ser por el conocimiento de su ser”*¹⁴.

La diferencia de la posición de Hostos con la de otros teóricos y políticos de su época está en que defendió la condición de la mujer como sujeto autónomo intelectual y político y no como un factor social que, aunque imprescindible, era asociado sólo a la educación de la familia. Expuso que el primer deber de la mujer es *“ante sí misma, ante el hogar y ante la sociedad”*. El orden de esta enumeración es fundamental, porque simboliza el núcleo sintético del planteamiento de una ética universal. Tal pensamiento, así como el de Mistral, es válido hasta hoy cuando, pese a cien años de innegable progreso,

todavía no están superadas todas las brechas de inequidad entre mujeres y hombres: Koichiro Matsuura, director general de la UNESCO, expresó en 2004 que *“la consideración de las disparidades entre hombres y mujeres constituye uno de los factores esenciales que influyen en la instrucción elemental, lo que significa que los programas tienen que reconocer que mujeres y hombres son miembros de la sociedad en igualdad de condiciones y ciudadanos estimables. Los programas deben abandonar las ideas tradicionales y los estereotipos, y ofrecer las mismas oportunidades y opciones para la vida”* (Mensaje con motivo del Día Internacional la Alfabetización).



- 10 La joven maestra acrecentaba sus conocimientos leyendo con verdadera pasión los libros que le facilitaba el periodista Bernardo Ossandón, de su biblioteca particular.
- 11 “La instrucción de la mujer”, *La Voz del Elqui*, Vicuña, jueves 8 de marzo de 1906.
- 12 “Una biografía de Eugenio María de Hostos”. Gabriela Mistral, Nápoles, 1932.
- 13 Visiones sobre Hostos, Mistral, Gabriela. “Como ve Gabriela Mistral a Hostos”. Caracas: Biblioteca Ayacucho (1988): 181-185 Para Gabriela Mistral, E. M. de Hostos es una base moral de América y el origen de todas las transformaciones en educación “...en él están en semillón o abiertas todas las novedades que sólo ahora vienen evidenciándose en nuestros suelos demorosos...”.
- 14 Importante estudio sobre la educación de la mujer en E. M. de Hostos es el que realiza Roberto Pérez Ruiz en “La mujer en América Latina. Eugenio María Hostos y la revaloración del papel de la mujer (1873)” publicado en Atenea, Revista de la Universidad de Puerto Rico, Recinto Universitario de Mayagüez, 3ª época, Año XIII, Nº1-2. Diciembre 1993, pp. 159-182.

Teniendo presente el citado contrapunto sobre nacimiento y muerte de la escuela, de retroceso a sus raíces o de escape hacia el futuro, afirmamos que las identidades colectivas de los docentes se construyen en el marco de la instalación histórica de la escuela y el consiguiente desarrollo del sistema escolar formal. Como una referencia más compleja sobre este desarrollo, será utilizado un enfoque de José Joaquín Brunner, quien ha propuesto un esquema que sirve para interpretar

Coincidiendo con esta temprana y ferviente inclusión de las mujeres en los nuevos sistemas de educación, Mistral expone su notable defensa de la educación científica para las mujeres. Ya desde sus primeros artículos escritos en 1906 tenía absoluta claridad sobre la necesidad de *“la instrucción en la mujer”*: *“Es preciso que la mujer deje de ser mendiga de protección; y pueda vivir sin que tenga que sacrificar su felicidad con uno de esos repugnantes matrimonios modernos; o su virtud con la venta indigna de su honra (...). Yo le mostraría el cielo del astrónomo (...).”*¹⁵ *¿Por qué asegurar que la mujer no necesita sino una instrucción elemental?”*¹⁶.

A comienzos de la nueva centuria, y siempre en relación al estudio de las ciencias y la educación ética, Gabriela Mistral replantea y profundiza –ya sea directamente o en los intersticios de los textos y de sus experiencias educativas de por todo Chile– las teorías educativas de Hostos que, en el siglo XIX, formuló el sistema pedagógico de Chile basado en la formación ética de hombres y mujeres:

“El 22 de mayo de 1584, el Cabildo de Santiago autorizó al español Diego de Céspedes para “poner una escuela para enseñar niños a leer y escribir”. En 1588 vivía en la capital Diego Serrano “maestro de enseñar niños”.

Al finalizar el siglo XVI enseñaba Pedro de Padilla. Lo hacía en “una casa junto a la plaza desta ciudad”. Murió en 1615”. FREDY SOTO

*“¿Por qué esa idea torpe de ciertos padres, de apartar de las manos de sus hijos las obras científicas con el pretexto de que cambie su lectura los sentimientos religiosos del corazón? ¿Qué religión más digna que la tiene el sabio? ¿Qué Dios más inmenso que aquel ante el cual se postra el astrónomo después de haber escudriñado los abismos de la altura? Yo pondría al alcance de la juventud toda la lectura de esos grandes soles de la ciencia, para que se abismara en el estudio de la Naturaleza”*¹⁷. Estudio realizado en el espacio escolar, entendido como un recinto sacro en el que se realizará el viaje iniciático de la transformación, y que está compuesto por alumnos y profesores. En él, las niñas recibirán *“la instrucción (...) una obra magna que lleva en sí la reforma completa de todo un sexo (...)”*¹⁸ y las profesoras responderán y cumplirán los desafíos de las sentencias docentes, escritas por esta joven maestra y luego directora de establecimientos.

Aprendizajes múltiples y progresivos que surgen junto con la idea de la evaluación permanente, que nuevamente la acerca a las ideas de Hostos, quien defendió con pasión que *“(...) la educación debe estar presente a lo largo de toda la vida del ser humano, desde que es embrión. Existen una educación física, una moral y una intelectual...”*.

Junto con la educación científica de mujeres y hombres, ambos comparten las ideas del educador chileno Zacarías Salinas sobre el sentido ético de la educación, donde solamente el Estado debe ser la estructura racional, colectiva y confiable: *“El Estado no puede confiar la educación moral de la juventud ni a la familia ni a la iglesia. La Escuela, como órgano del Estado es la llamada a dar la verdadera educación moral a la juventud y a formar su carácter que es el fin de la educación”*¹⁹. *“(...) El ser humano debe librar esa*



lucha no en forma aislada sino como miembro de la comunidad y como tal debe estar capacitado no sólo para discernir lo verdadero sino también para la apreciación de lo bello y para el ejercicio de lo bueno”²⁰. Y que “...Antes que nada, el maestro debe ser educador de la conciencia infantil y juvenil; más que nada, la escuela es un fundamento de moral” (1888).

Las ideas sobre educación de Gabriela Mistral se transmitieron y revisaron durante gran parte del siglo XX. El desarrollo de la educación pública en ese tiempo fue la expresión histórica del gran movimiento renovador de comienzos de siglo, del que ella es importante referente.

Nuevas leyes y programas fueron dando vida a la concepción compleja²¹ y universal de la educación que Mistral había propuesto, donde se destacaba la condición del profesor, quien concentraba la proyección humana en el tiempo, como un gran diálogo de individuos buscando siempre develar el sentido del conocimiento y de la vida.



- 15 ¿Vislumbraría en ese momento el Premio Nacional de Ciencias Exactas recibido en 1997 por la astrónoma chilena María Teresa Ruiz?
- 16 “La instrucción de la mujer”. Especial para *La Voz de Elqui*, jueves 8 de marzo de 1906.
- 17 “La instrucción de la mujer”, *La Voz del Elqui*, Vicuña, jueves 8 de marzo de 1906.
- 18 “La instrucción de la mujer”, *La Voz del Elqui*, Vicuña, jueves 8 de marzo de 1906.
- 19 “Algo sobre educación moral” discurso de Zacarías Salinas en la Conferencia Pedagógica, “*La libertad electoral*”, 28 de noviembre de 1894.
- 20 Salinas, 1894.
- 21 Entendiendo por tal la diversidad de fuentes no asociadas a una misma perspectiva teórica.

la historia de la educación en la civilización occidental, desde la fundación de la institución escolar hasta la fase a la que estamos entrando³. Brunner ve la “*empresa social llamada educación*” y “*la producción de capital cultural*” como un proceso signado por la sucesión de cuatro “revoluciones” que dan origen a sendas fases: la primera fue la **aparición de la escuela** y, con ella, la apertura de la fase de **producción escolarizada** de educación; la segunda fue la **creación de los sistemas**

Mistral defendió con ansias la aprobación de una legislación que diera a todos los niños y niñas del país la seguridad de una educación básica, considerando insuficiente que, en 1860, hubiera sido establecida por ley la condición gratuita de la educación.

Siempre usando la prensa como canal de expresión escribió, en 1909, sobre las próximas celebraciones del Centenario: *"Muchas ideas sugiere tan importante asunto, pero no pienso anunciar sino la que juzgo más atendible, porque su realización no sería el motivo de pasajera diversión popular que constituye las fiestas acostumbradas en tales circunstancias, sino un verdadero movimiento de progreso nacional y una utilidad suprema y duradera. Aludo a la Instrucción Primaria Obligatoria. Con la realización de este proyecto soñamos todos los que sentimos las necesidades profundas del pueblo, no bastando a conformarnos con su postergación las razones dadas sobre ella, razones de economía principalmente (...)"*²². Esta apasionada petición tenía ya más de 11 años cuando fue dictada, en 1920, la Ley de Enseñanza Elemental Obligatoria.

Sin embargo, mientras el horizonte de la mayoría de los encargados de políticas e intelectuales del país solamente buscaba y comprendía la futura ley de instrucción obligatoria, la capacidad de Mistral de ver más allá de los límites la hacía clamar que ese objetivo ya no era suficiente:

*"Una ordenanza de instrucción primaria obligatoria ensayada por algunos municipios consigue ya llevar a las Escuelas públicas a todas las niñas del pueblo. Se está labrando con esto (...) el futuro de Chile, un hermoso futuro; se está asegurando la cultura de masas del mañana; pero la inmensa cantidad de mujeres que no recibieron los beneficios de la obligación escolar, queda al margen de esta nueva era. El Estado, al no abrir para ellas clases nocturnas, las declara tácitamente condenadas a no incorporarse jamás a las actividades humanas más nobles. Es una fatalidad monstruosa(...)"*²³.

ALGUNOS PENSAMIENTOS PEDAGÓGICOS MISTRALIANOS²⁴

- ▶ Enseñar siempre: en el patio y en la calle como en la sala de clase. Enseñar con la actitud, el gesto y la palabra.
- ▶ Si no realizamos la igualdad y la cultura dentro de la escuela, ¿dónde podrán exigirse estas cosas?
- ▶ La maestra que no lee tiene que ser mala maestra: ha rebajado su profesión al mecanismo de oficio, al no renovarse espiritualmente.
- ▶ Para corregir no hay que temer. El peor maestro es el maestro con miedo.
- ▶ Hay que eliminar de las fiestas escolares todo lo chabacano.
- ▶ Es un vacío intolerable el de la instrucción que antes de dar conocimientos, no enseña métodos para estudiar.
- ▶ Como todo no es posible retenerlo, hay que hacer que la alumna seleccione y sepa distinguir entre la médula de un trozo y el detalle útil pero no indispensable.
- ▶ Todo esfuerzo que no es sostenido se pierde.
- ▶ Toda lección es susceptible de belleza.
- ▶ Hay derecho a la crítica, pero después de haber hecho con éxito lo que se critica.
- ▶ Todo mérito se salva. La humanidad no está hecha de ciegos y ninguna injusticia persiste.



²² 21 de agosto de 1909, diario El Coquimbo de La Serena.

²³ "Educación popular", del 21 de septiembre de 1918. Texto citado por Roque Esteban Scarpa en "La desterrada en su patria". Nascimento. Santiago. 1977.

²⁴ Revista de Educación, año II, Nº 1. Santiago, marzo de 1923.





escolares públicos y, con ella, la fase de producción pública de educación y, la tercera, la fase de su “producción masiva”. Al momento estamos entrando a una cuarta revolución y, con ella, a nuevo ciclo histórico en educación organizado en torno a las “tecnologías de información y comunicación, la globalización y la sociedad del conocimiento”.

Manuel Segundo Manquilef: profesor y escritor

Nació en Mutrenko, el 31 de mayo de 1887. Hijo del cacique Fermín Trekamañ y de la cautiva chilena Trinidad González. Vivió con sus padres hasta la edad de un año, cuando es entregado a su abuela paterna. Se crió como cualquier niño mapuche. Dada su condición de mestizo lo apodaron “cheuntu” (el que se vuelve gente, el que se vuelve mapuche).

Matriculado por su padre en una escuela pagada, permaneció sólo tres meses, luego huyó a su casa. Para evitar que volviera a fugarse lo llevaron a Temuco a la escuela elemental del profesor Manuel Antonio Neculman. Allí estuvo seis años, pasando a la escuela superior del profesor José del Carmen Alvarado. El año 1900 ingresó al liceo de Temuco, donde conoció a Tomás Guevara, su profesor de Castellano y rector; dos años después ingresó a la Escuela Normal de Chillán, donde estuvo hasta 1906 cuando se tituló de profesor normalista.

“Por consejo y recomendaciones del visitador de escuelas de Cautín, don Salvador Castañeda, resolví presentarme como aspirante a normalista y el 26 de diciembre de 1901 rendí examen de admisión en la Escuela Normal de Chillán. En Chillán permanecí desde marzo de 1902 hasta el 24 de diciembre de 1906, época en que recibí mi título como profesor normalista.” (Manquilef, Manuel. 1911. Comentarios del Pueblo Araucano (La faz social). pp. 7. Anales de la Universidad de Chile. t. CXXVIII, entrega marzo-abril. Imprenta Cervantes. Santiago).

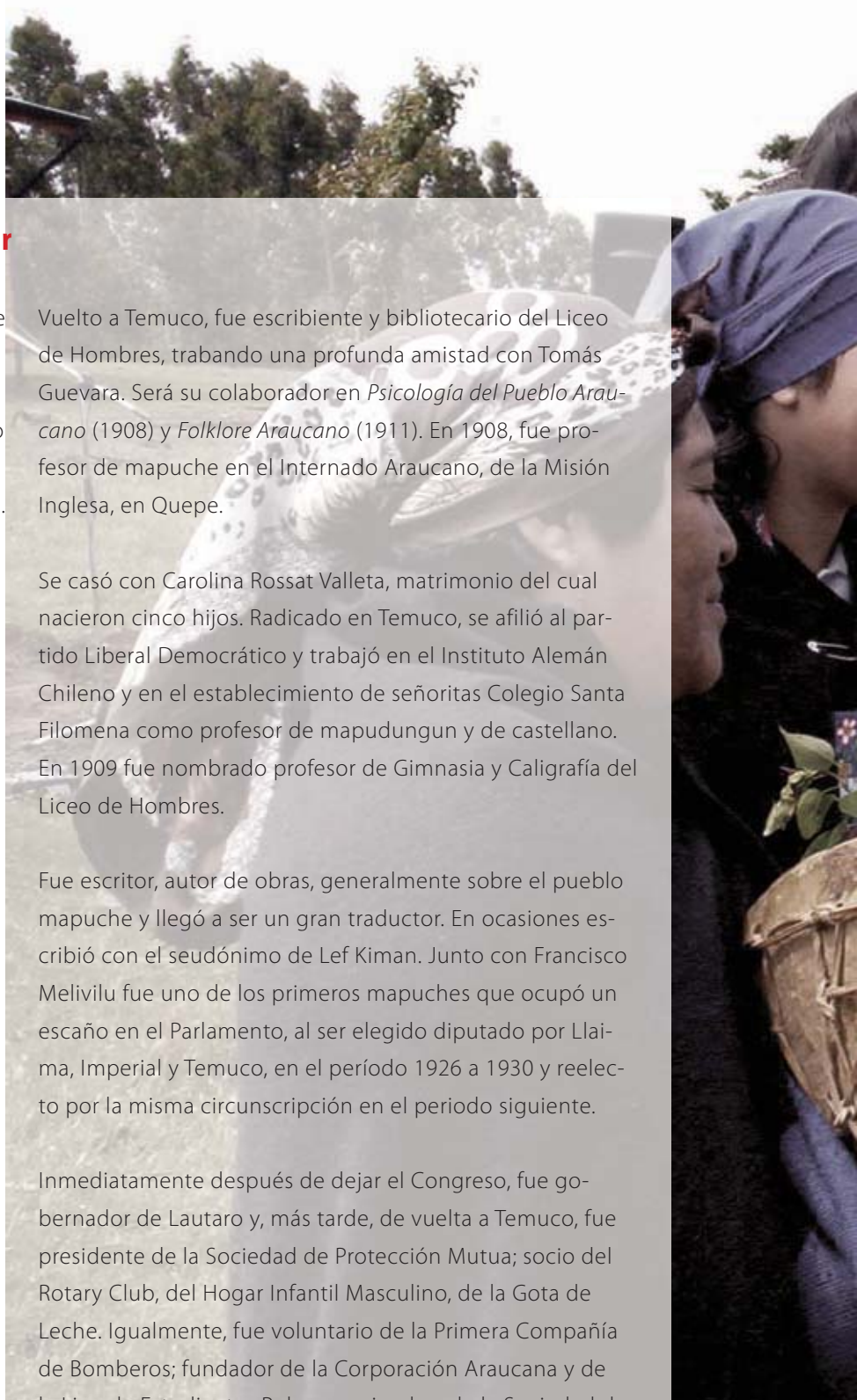
Vuelto a Temuco, fue escribiente y bibliotecario del Liceo de Hombres, trabando una profunda amistad con Tomás Guevara. Será su colaborador en *Psicología del Pueblo Araucano* (1908) y *Folklore Araucano* (1911). En 1908, fue profesor de mapuche en el Internado Araucano, de la Misión Inglesa, en Quepe.

Se casó con Carolina Rossat Valleta, matrimonio del cual nacieron cinco hijos. Radicado en Temuco, se afilió al partido Liberal Democrático y trabajó en el Instituto Alemán Chileno y en el establecimiento de señoritas Colegio Santa Filomena como profesor de mapudungun y de castellano. En 1909 fue nombrado profesor de Gimnasia y Caligrafía del Liceo de Hombres.

Fue escritor, autor de obras, generalmente sobre el pueblo mapuche y llegó a ser un gran traductor. En ocasiones escribió con el seudónimo de Lef Kiman. Junto con Francisco Melivilu fue uno de los primeros mapuches que ocupó un escaño en el Parlamento, al ser elegido diputado por Llai-ma, Imperial y Temuco, en el período 1926 a 1930 y reelecto por la misma circunscripción en el periodo siguiente.

Inmediatamente después de dejar el Congreso, fue gobernador de Lautaro y, más tarde, de vuelta a Temuco, fue presidente de la Sociedad de Protección Mutua; socio del Rotary Club, del Hogar Infantil Masculino, de la Gota de Leche. Igualmente, fue voluntario de la Primera Compañía de Bomberos; fundador de la Corporación Araucana y de la Liga de Estudiantes Pobres y miembro de la Sociedad de Estudios Indígenas.

Entre 1939 y 1940, ejerció como profesor en el Liceo de Hombres de La Unión, año en que renunció por razones de salud. Murió diez años después. FREDY SOTO





“Por consejo y recomendaciones del visitador de escuelas de Cautín, don Salvador Castañeda, resolví presentarme como aspirante a normalista y el 26 de diciembre de 1901 rendí examen de admisión en la Escuela Normal de Chillán”.



FERNANDO GUTIÉRREZ

LA ORIENTACIÓN DA SENTIDO A EDUCAR

Mis primeros estudios formales fueron en Victoria, actual provincia de Malleco en la Novena región, cerca de Temuco, donde vivía mi familia. Mi padre era abogado y fue luego trasladado a un pueblo llamado San Vicente de Tagua-Tagua, donde estuve en un colegio con siete alumnos y atendido por tres señoritas, y luego en la escuela parroquial por dos años.

Después me fui interno a San Fernando, donde hice mis seis años de humanidades. De ese liceo aún tengo muy buenos recuerdos de los profesores que tuve; creo que, en el fondo, ellos fueron mis modelos. No diciendo esto o lo otro, sino siendo de alguna manera... porque uno quería a sus profesores, eran amables, comprensivos. Allí terminé las humanidades y me vine al Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, cuando se ubicaba en Alameda esquina Ricardo Cumming.

Cuando estaba en sexto de Humanidades no pensaba en lo que iba a estudiar. En esa época no existían los orientadores (*"sagaces orientadores"* como dijo una vez don Roberto Munizaga) para ayudar a los alumnos. Resulta que esto es bien curioso: mi padre era de letras, era abogado, pero en su época de estudiante le gustaban mucho las matemáticas. Una vez conversando con él, me dijo "¿porqué no estudias matemáticas?" ... Y resultó la cosa. Ingresé a la universidad y luego de cinco años me titulé como profesor de Matemáticas y Física.



Sin yo saberlo, mi memoria fue sobre un tema netamente de orientación. Doña Emma Salas, hija de Darío Salas, era mi profesora de didáctica y tenía un curso electivo de investigación educacional, y me propuse que sobre este tema haría mi memoria. Elegí algo así como *"los intereses de los alumnos de tercero de humanidades y su relación con la situación económica, el rendimiento escolar"* o algo por el estilo, cosas típicamente de orientación. Elaboré un instrumento y lo apliqué en una serie de liceos. Resultó una memoria que a doña Emma Salas le gustó mucho y luego me invitaba periódicamente al Pedagógico a hablar de ella a sus alumnos.



1 Premio Nacional de Educación, 2005.

Las siguientes son las identidades prevalentes en cada una de las fases históricas escogidas.

La docencia como apostolado

La propia Rosa María Torres ha sostenido que el discurso sobre el maestro ha transitado desde *"el apostolado"* al *"protagonismo"*. Según ella: *"La apología de la figura del maestro ha sido constitutiva de la cultura escolar: identificado como apóstol, guía, conductor, consejero, sembrador de semillas, ángel guardián, luz, semilla del saber, vanguardia, el maestro y la labor docentes han sido típicamente asociados a un conjunto de virtudes (mística, bondad,*

“A principios del año escolar de 1839, cuando apenas contaba yo ocho años y meses, fui incorporado como alumno externo al Instituto Nacional y colocado en la clase inferior de latín.

El profesor tomaba dos veces al día la lección a los tres grupos más adelantados. De ellos salían los monitores que tomaban la lección a los principiantes, la que juzgaban según la porción de dulces que llevábamos”. DIEGO BARROS ARANA

EN BUSCA DE UNA EDUCACIÓN INTEGRAL.

En 1940, estando en mi séptimo año de servicio, llegué al Liceo Experimental Darío Salas, en donde permanecí por 17 años (1947-1964), tiempo en el cual ocupé los cargos de profesor jefe, orientador, inspector general subrogante, director (una semana) y asesor de grupos escolares. En mis comienzos, enseñé matemáticas pero, por la forma de trabajo del Darío Salas, el profesor era el primer orientador de un curso.

Allí descubrí el sentido de la educación, que no es otro que el formar personas. Idea que, en palabras dichas mucho después por el primer Premio Nacional de Educación, don Roberto Munizaga, hombre de sabiduría extraordinaria, se traducen como “el

profesor de química no forma químicos, forma personas que saben química”. Esta forma de entender la educación era la base de los liceos experimentales que surgieron en la época, en donde se hablaba de la educación integral de la personalidad; sus pensamientos, sentimientos, acciones y valores. Esas cosas las fui aprendiendo –como se aprende– con la experiencia. Descubrí también que todos los profesores son orientadores, en el sentido de atender al niño, aceptarlo, conducirlo. Y la orientación me ha dado el sentido de mi hacer educación, en lo que yo llamaría una concepción humanista, centrada en el niño y en sus necesidades, su desarrollo, sus problemáticas.

Antes de llegar al Liceo Experimental Darío Salas, las funciones de profesor jefe se remitían a hacer las libretas de notas y controlar la asistencia de los alumnos a clases. Allí por primera vez, escuché hablar de evaluación: antes hablábamos de poner notas y de calificar. Antes no existían los consejos de curso, estos se crearon con el surgimiento de los liceos experimentales y los liceos renovados de la época.

Otra cosa que fue renovación en la educación secundaria de la época (actual educación Media), fue la estructuración de la clase en grupos, con apoyo de guías de aprendizaje en que se promovía inductivamente el aprendizaje por descubrimiento. Lo bonito es que se aprendía en grupo, lo cual desarrollaba el sentimiento de comunidad, de cooperación. Al niño más lento se le esperaba; el que sabía más, le ayudaba a otros. O sea que también tenía un valor de espíritu formativo en lo valórico.

En el Liceo Experimental Darío Salas, el método fundamental de enseñanza era por medio de unidades de aprendizaje estructuradas en guías. Hablábamos mucho del desarrollo integral de la personalidad del niño, que al niño hay que atenderlo en todo lo que le constituye como persona.





El año 1945, el presidente de la época, don Juan Antonio Ríos, nombró una comisión en el Ministerio de Educación para proponer un plan de cambios en los liceos dependientes del Estado que se llamó Plan de Renovación Gradual. En esa comisión estaba doña Emma Salas; Oscar Vera, extraordinario profesor, muy valioso; Martín Bustos, doña Ana Novoa, directora del Liceo de Valparaíso, y don Enrique Salas (hermano de Emma Salas), quien desarrollara la orientación en Chile.

Aún conservo los documentos de esa época. Yo creo que es importante conocer esas cosas, ya que no todo son planes y programas, sino que se debe tener un sentido del “para qué”, y yo creo que esa época de reforma cambió a los profesores y a las escuelas y liceos.

Este plan se puso en aplicación el año 1946, y se crearon para ello el liceo Juan Antonio Ríos y el industrial Gabriela Mistral. Y, en 1947, el Darío Salas. A todos estos se les llamó Liceos Experimentales y a los que ya existían y que se incorporaban al Plan de Renovación se les llamó “renovados”, ya que modificaban sus prácticas docentes a la luz de estos nuevos lineamientos. Fueron los liceos Amunátegui, Nº 6 de Niñas, y otros liceos de provincia (Quilpué, Concepción, Antofagasta).

Al morir Juan Antonio Ríos, le sucedió como presidente don Gabriel González Videla quien prosiguió con este Plan de Renovación Gradual y con la misma comisión, que sesionaba en reuniones semanales y para cada asignatura tenía un jefe o asesor. En poco tiempo se consolidó este plan y desapareció la comisión del Ministerio; pero se creó la Sección de Experimentación. En el año 1953 hubo otra reforma, que se llamó Reforma de Liceo, en que se incorporaron muchas de estas prácticas experimentales y renovadas a los demás liceos del país. Hay muchas cosas actuales que vienen de aquel entonces, pero que la gente no sabe. Y después, en 1965, llegó la reforma impulsada por Eduardo Frei Montalva y los

abnegación, sacrificio, sabiduría, paciencia)⁴. Las imágenes citadas, refieren a un origen lejano. En los países de cultura cristiana y en la etapa de fundación de la escuela se configuró una identidad definida como **misionera**, evangelizadora o apostólica⁵, de la cual las iglesias fueron las principales constructoras. Con todo, entre los rasgos identitarios sugeridos por Rosa María Torres hay también algunos originalmente asociados al Iluminismo moderno.

liceos experimentales, como tales, se terminaron. Sin embargo, sus prácticas ya se habían instalado, a partir de la reforma de 1953, en los demás liceos. Ya existían consejos de curso, trabajo grupal.

ORIENTADOR DE ADOLESCENTES Y PROFESORES. En todas partes he tenido experiencias que a mí me han ayudado muchísimo... y alguien dice muy bien que una manera de aprender es enseñando, y por la experiencia; ésa es una verdad del porte de una catedral. Es imposible formarse solo; sino por el contacto, la experiencia, la interacción con otros. Trabajé como orientador en la Universidad de Chile donde, además, fui profesor formador de orientadores.

Cuando llegué a la Universidad de Chile, al servicio de Orientación para estudiantes, ya tenía la experiencia como orientador del liceo Darío Salas, lo cual fue muy gratificante para mi formación, ya que desde la orientación uno se acerca más a los alumnos, los conoce y les ayuda. A esa edad, a mi juicio, todavía tienen los estudiantes universitarios muchas necesidades como de adolescentes.

Allí me encontré con don Abelardo Iturriaga, quien había sido profesor mío y muy valorado porque hizo la adaptación de una serie de pruebas muy apreciadas en orientación. Él me solicitó como ayudante de la cátedra llamada Aplicación de Pruebas Psicológicas, para el primer curso de formación de orientadores. Esto me permitió una línea de especialización. Luego, él enfermó y a su fallecimiento fui nombrado titular de la cátedra.

Pero cuando empezamos a hacer orientación en los Liceos Experimentales, no había educación formal para aprender a serlo. Los hermanos Emma y Enrique Salas se habían formado en Estados Unidos. Los primeros orientadores sólo ocupábamos el cargo avalados por nuestro buen desempeño como profesores jefes. Así ocupé, en 1952, mi primer cargo de orientador, asignado por concurso en el liceo Darío Salas. Recién en 1958 la Universidad de Chile abrió un programa para formar orientadores y, al año siguiente, nos ofreció a todos los orientadores en servicio un programa especial al cual llegamos profesores de todo Chile. Éramos 30. Fue un avance enorme para la orientación escolar y una bonita experiencia para nosotros. La primera persona titulada como orientadora en Chile fue Daramanta Dintran, profesora de matemáticas del Liceo Darío Salas, quien posteriormente escribiese un libro sobre el profesor jefe.





Yo defino a la orientación como componente inherente al proceso educativo, lo que da sentido a la educación. Y por eso creo que debería tener una posición central dentro del sistema educacional. Hoy, los llamados 'objetivos transversales' ponen el sentido a la educación, ya que los valores son todo lo que el ser humano debe tener. Y, para mí, el especialista en transversalidad en la escuela es el orientador. Porque, aunque todos los profesores deben formar en valores, conductas éticas, habilidades sociales, alguien tiene que ser la persona que coordine, planifique, impulse y planifique estos objetivos transversales; es decir, que lidere las acciones de todos los demás profesores. Y ése, creo yo, debe ser el orientador.

Una vez, en Ecuador, di un taller a estos profesores de Física y dije, por aquellos años, que uno de los objetivos de lo que hace el profesor de Física es formar niños democráticos. Un profesor preguntó "¿cómo, si yo tengo que enseñar las palancas, el movimiento, voy a enseñar democracia?" ¡Buena pregunta!, ¿verdad? A lo que yo respondí: 'hay una manera muy obvia... Usted tiene que ser democrático. Además, usted cuenta con otro medio, la institución debe ser democrática. Un colegio democrático forma por modelamiento, por el ambiente en que se dan las relaciones'. Ésa es la clave de los objetivos transversales, es la formación integral del niño que nosotros hacíamos en los liceos experimentales.

Por el año 1962, yo fui Jefe de Orientación en la Superintendencia de Educación y me tocó organizar el primer Seminario Nacional de Orientación convocado por el Ministerio y destinado a los orientadores de liceos fiscales. Aún conservo el acta de ese seminario, entre cuyos asistentes estaba don Gabriel Castillo, Augusto Manríquez, Jorge Céspedes. En esa época la aspiración de todo liceo era contar con orientadores.

Los ilustrados europeos y los hispanoamericanos, quizás imitando o queriendo competir con la iglesia Católica, trataron de constituir a los maestros laicos en portadores de la luz del saber y la razón, que debían combatir a la ignorancia y la superstición con el mismo sentido misionero de quienes predicaban el evangelio cristiano.



DESTERRAR EL EGOÍSMO Y EL INDIVIDUALISMO. Cuando me entregaron el Premio Nacional, el Ministro de Educación don Sergio Bitar, dijo que lo que se me reconocía era mi trabajo en aula... Y creo que eso es bien valioso, ya que los profesores trabajamos en la sala de clases. Por cierto, hay profesores meritorios que investigan, escriben, se perfeccionan; pero el profesor es el que hace clases.

Por otra parte, creo que he aportado bastante a la educación por medio de talleres de perfeccionamiento a profesores, con los libros que he publicado y por los instrumentos de orientación elaborados por mí que han sido ampliamente utilizados por los orientadores del país. Por la década de los años 90, organicé lo que llamamos los Centros de Estudios de Orientación (CEO) con grupos pequeños, de seis a ocho orientadores.

Definiría mi línea de trabajo como de creación más que de investigación: creación de instrumentos de orientación, evaluación de dinámicas grupales, elaboración de materiales y publicación de algunos libros de temáticas referidas a la orientación educativa y a los intereses escolares y profesionales. También realicé varios cursos de perfeccionamiento junto a Eygmar Vergara, en el colegio Francisco de Miranda; participé dictando talleres acerca de la Circular 600², en Inacap, junto a Mario Silva Standler; estuve de panelista en congresos de orientadores de la Universidad Católica, junto a Fernando Etchegaray y Trinidad Goycolea.

Después de todas mis experiencias, creo que una de las competencias que debieran poseer los profesores es aquella que permite hacer investigación educativa. Se trata de que tengan elementos de trabajo para investigar y herramientas para aproximarse a los fenómenos observados como, por ejemplo, los niños con déficit de aprendizaje o la actitud de los alumnos ante el aprendizaje de las Matemáticas, temas que desde la propia aula se pueden desarrollar mediante la investigación en la acción. El profesor debe tener cierta actitud hacia la investigación y un manejo básico de algunas herramientas para investigar, así como lo debe tener también respecto a la evaluación.

De esta manera, los profesores podrían responder más a los problemas de la juventud actual que, me atrevería afirmar, son la convivencia, la necesidad de que tracen un plan de vida y, la base de todo esto, la valoración de la familia.

Un libro de la UNESCO me reveló esta dimensión, la convivencia. No basta entender al hombre desde los pensamientos, sentimientos y acciones, ya que como ser social también convive. Creo que uno de los grandes problemas de la época es la convivencia, en el sentido de amar a otros, respetarlos, quererlos... Hay que desterrar el egoísmo y el individualismo.

Otra cosa que me parece importante es el desarrollo de un plan de vida, tema en que los orientadores siempre han tenido mucha presencia ayudando a que el joven reflexione, que no se limite a pasar por la vida, sino a esclarecer lo que yo defino propiamente como su vocación humana. Y, por último, o como la base de todo lo anterior, la familia. Yo creo mucho en el valor de la familia. Ojalá ellos puedan constituir familias estables, basadas en el amor y el respeto.

Al respecto, me ha impactado mucho lo referido a la inteligencia emocional. Cuando se empezó a hablar de ella, me parecía contradictorio, como perteneciente a dos dominios distintos: uno ligado a lo cognitivo y otro a lo afectivo. Con el tiempo, la he valorado como una capacidad de aproximación, de convivencia y encuentro con otros. A la vez, he valorado la emocionalidad como un vehículo para el desarrollo cognitivo. Anteriormente estos elementos no se concebían conectados, y ahora se entienden así. Lo destaco como importante para el desempeño de los profesores.

Tanto como la necesidad de que aprendan manejo de grupos, ya que todo su hacer se desarrolla en grupos, aunque el aprendizaje en sí es un proceso individual; igualmente, deben aprender a evaluar,



entendida la evaluación como un proceso al servicio del aprendizaje. Para cumplir su misión –que el niño aprenda– el profesor debería asumirse como profesional de la educación y, por tanto, experto en las ciencias del aprendizaje, en gestión de aula, dominio de grupos, evaluación, investigación, teorías de aprendizaje y didáctica.

Sin modestia, puedo decir que a todos los profesores a quienes he enseñado les quedará el producto de mi trabajo. Y mi ejemplo de seguir produciendo hasta el final, de permanecer vigente con el conocimiento de la época mediante el estudio permanente. Algo que ilustra mi personalidad es que en los años 80 me dije ‘voy a llegar al siglo XXI’; pero no dije voy a tratar. Ahora me he dicho, ‘voy a llegar a los 100 años’. Es una decisión que he tomado, no es una esperanza. En gran medida, el mantenerse vigente depende de uno mismo. Cuando la sociedad no da espacio a los mayores está desperdiciando un gran capital humano. Acuérdense que los antiguos eran más sabios, ya que valoraban la experiencia acumulada en el hombre en su trayectoria de vida.

Yo, por experiencia, sé que uno puede seguir aportando. Y, si uno está dispuesto, mejor todavía.



2 “Sobre lineamientos y directrices para promover el desarrollo de la orientación en el sistema escolar”. Mineduc, febrero de 1991.

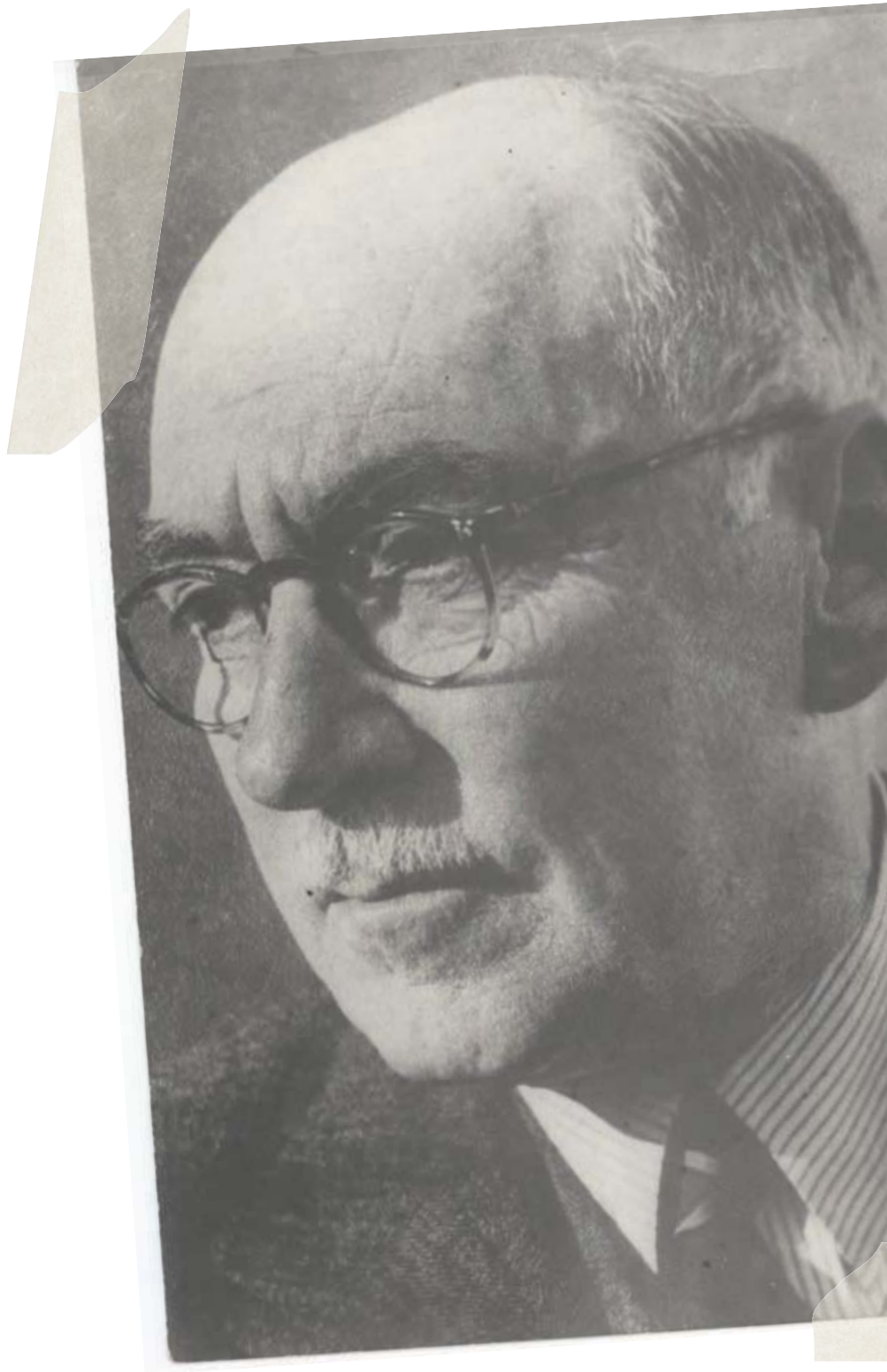
La docencia como función pública


En la etapa de estructuración de los sistemas nacionales de educación, el Estado fue el principal constructor externo de identidad. Los docentes encuadrados en las estructuras estatales de enseñanza pública fueron objetivamente definidos como **funcionarios públicos** y terminaron asumiendo esta identidad, la cual frecuentemente se asoció con el referido rasgo de sacerdocio laico.

LA RESPONSABILIDAD
QUE TIENE EL
MAGISTERIO
ANTE EL PAÍS
EXIGE MEJORAR
INCESANTEMENTE
SUS CONOCIMIENTOS
PEDAGÓGICOS Y SU
CULTURA GENERAL
Y ATENDER A LOS
EDUCANDOS CON EL
MAYOR CUIDADO DE
QUE SEA CAPAZ.

EDUARDO BARRIOS¹

AL MAGISTERIO **DE CHILE**





El Gobierno ha creído oportuno esperar que el magisterio se encuentre en sus puestos, estimulado por los problemas iniciales con que lo prueba la reforma de la enseñanza, para explicar cuál ha de ser, en su sentir, la nueva actitud del maestro ante la fase actual de nuestro desarrollo.

Sobrados años hemos vivido bajo el ejemplo de una actividad meramente verbal, de obstrucciones y de predominio de valores negativos. Susceptibilidades y críticas sin demostración, consumían las fuerzas que debieron crear lo que hoy se emprende con sacrificio y ceñuda constancia. Y lo que significa aumento del acervo nacional que se transmiten las generaciones, corría la suerte de la rutina, sin más vitalidad que la aportada por raros hombres menospreciados como ilusos.

El cuadro mental del magisterio debe ser hoy muy diverso.

El maestro debe arrojar lejos de sí todo lo superfluo y extraño a su oficio. No se imagine, sin embargo, que se le pide limitación intelectual o cercenamiento de su personalidad, pues nada es peor que la superficialidad infecunda que se ubica fuera del oficio, del trabajo creador, de los que es la base de la vida.

Adopte el maestro la actitud del hombre que se encuentra ante el niño con la responsabilidad de educarlo y conducirlo, y sentirá verdaderamente la necesidad de perfeccionarse y de ejercitar su simpatía humana. Para el maestro, perfeccionarse es aprove-

char la oportunidad, siempre repetida, que tiene para ampliar su espíritu y su personalidad, porque en todos los oficios se puede alcanzar la sabiduría.

La responsabilidad que tiene el magisterio ante el país le exige mejorar incesantemente sus conocimientos pedagógicos y su cultura general y atender a los educandos con el mayor cuidado de que sea capaz. Tienda activamente a ello, y si sus propios medios son escasos, pida ayuda con la seguridad de que será concedida. La mejor esperanza del Gobierno se cifra en que los maestros, por propia convicción, acudan gustosos a los cursos de perfeccionamiento que tiene el propósito de establecer como necesidad regular de la enseñanza, y en que no limiten a estos periodos sus esfuerzos y aprendizaje y se posesionen concienzudamente de los nuevos programas de estudio en elaboración y de las instrucciones técnicas que los complementan.

Manténgase vigilante sobre su deber y su responsabilidad, y si la lectura sistematizada y las instrucciones técnicas pierden momentáneamente su significado eficaz, deténgase ante el niño que vaga o al adulto que fracasa y pregúntese: ¿Qué puedo o qué pude hacer por él? He aquí la actitud a que obliga la reforma al maestro y la línea que el Gobierno le traza.



1 Extractos de un texto oficial del escritor ("Gran señor y rajadiablos"), cuando era Ministro de Educación Pública, durante el gobierno de Carlos Ibáñez del Campo. Circular N° 425, República de Chile, Ministerio de Educación Pública, Santiago, 22 de marzo de 1928.

Refiriéndose a la generación de tradiciones en Europa, y particularmente en Francia durante la III República, Eric Hobsbawm alude a "la creación de un equivalente laico de la Iglesia: la educación primaria, imbuida de principios y contenido revolucionarios y republicanos y dirigida por el equivalente laico de los sacerdotes –o tal vez, dada su pobreza, los frailes– los *instituteurs*"⁶.



“¿Y qué niños merecen con mayor motivo la protección de la caridad que los que se dedican al estudio, a pesar de que a veces el hambre y el frío casi los imposibilita para dedicarse a las tareas de la escuela?”



Eloísa Díaz: pan y luz

“La población escolar del país alcanza a 600.000 niños. Actualmente educamos a 150.000, la cuarta parte, en dos mil escuelas. Los tres cuartos que están al margen del sistema escolar corresponden a los grupos más postergados de la sociedad: son hijos de campesinos y obreros”.

Esas eran las cifras en Chile del 900. A ellas hay que agregar precariedad en las escuelas y deficientes condiciones de salud y alimentación en los alumnos. En 1910 Eloísa Díaz, la primera médica en Chile, fue nombrada Jefa del Servicio Escolar de Salud. Y así le propone al ministro Matta Vial (extractos):

“Ministro: El proyecto o medida que a mi entender puede remediar estos inconvenientes es: crear una Sociedad Protectora de los niños de las escuelas públicas. El Supremo Gobierno ayudaría con el dinero necesario para la instalación de un dispensario y de un servicio de botica con todos los medicamentos indispensables que requiera una asistencia médica seria y completa. Además, habría un servicio médico para ciertas especialidades y no dudo que ninguno de mis distinguidos colegas se excusaría a ayudarme por lo menos una media hora a la semana para prestar sus servicios profesionales con un fin tan patriótico.

“En lo que se refiere a proporcionarles el vestuario y el alimento necesario a los niños que carecen de ellos, yo me encargo de buscar los medios. Tengo seguridad que las distinguidas damas de nuestra sociedad que hacen del ejercicio de la noble virtud de la caridad el único móvil de su vida, me ayudarán también en esta obra y podríamos tener una sociedad semejante a la Olla del Pobre, Sociedad de Dolores y tantas otras que, dan resultados tan prácticos y provechosos. ¿Y qué niños merecen con mayor motivo la protección de la caridad que los que se dedican al estudio, a pesar de que a veces el hambre y el frío casi los imposibilita para dedicarse a las tareas de la escuela?

“Proporcionemos a los niños el alimento, el vestuario y el medicamento en caso de enfermedad y veremos cómo los padres obligarían incuestionablemente a sus hijos a asistir a la escuela y sería éste un medio preliminar para hacer más tarde obligatoria la instrucción. Señor Ministro, espero confiada en vuestra benevolencia y quedarían satisfechas mis aspiraciones si este informe tuviera la fortuna de ser bien acogido por usted”.

DOCTORA ELOÍSA DÍAZ

JORGE GALAZ Y REBECA PORTALES¹

VIDAS DE MAESTROS

La lectura de los siguientes recortes de vidas de profesores, docentes maestros², constituye sólo una pequeña representación de miles de mujeres y hombres, jóvenes y adultos, que se desempeñan en diversos lugares y rincones del país. Cada uno con sus motivaciones y sus sueños; cada uno con un compromiso neto, claro y transparente, con su función social formativa. Todos con una vocación irrenunciable que se ha ido desarrollando y consolidando, la mayor parte de las veces despertada por el gesto, la acción o el detalle de otro maestro, formando así un continuo y una tradición que hace historia, desde el momento mismo del nacimiento de la República.



Curiosamente, en un mundo altamente competitivo y monetarizado como el actual, los guía el dar más. Existe en su ser más íntimo la necesidad de estar para el otro, para ese niño, niña o joven que los requiere, que necesita de una palabra de aliento, de una nueva mirada que les abra un poco más el mundo o del estímulo para continuar superándose.

Por eso, hemos querido dejar que sean ellos mismos quienes digan “¡presente!” y cuenten sus historias con sus palabras, sus sentimientos y emociones. Estamos seguros que muchos profesores se sentirán identificados en ese sentir único que, como muy bien lo reflejan es sus escritos, experimentan cuando, cumplida su etapa escolar, los jóvenes estudiantes dejan el liceo y empiezan, quiéranlo o no, a ser partícipes más directos en la construcción de la sociedad futura.

Invitamos a leer los recortes presentados, como quien ha recibido las notas de un antigua amiga o amigo muy querido, a quien le tiene un cariño entrañable y anhela, después de tan largo tiempo, tener noticias suyas. Sin duda en el transcurso de esa lectura irán floreciendo los recuerdos y las imágenes de su tiempo escolar y de propios profesores.

ORÍGENES Y MOTIVACIONES

Antonieta Pereira. Nací en un pequeño pueblo donde la escuela era el centro cultural y social; allí realicé mis primeros estudios. Durante los dos últimos años

de mi formación básica conocí a profesoras que marcaron mi vida.

Ya tenía como meta ir a la universidad; pero era algo demasiado remoto para quien vivía en el campo, cuya madre apenas había aprobado el quinto de preparatoria. Sin embargo, ahí estaba mi profesora quien me decía que era capaz y que debía jugarla; ella fue el acicate que necesitaba para seguir adelante y salir en busca de mis sueños.

En Enseñanza Media no sabía que mi opción estaba relacionada con la pedagogía, pero tenía claro que se me hacía fácil explicar a mis compañeras aquello que no entendían en las clases. Debo reconocer especialmente a mi profesor de Biología quien valoraba mis aportes y me invitó a formar parte de un grupo de alumnos a los que él, desinteresadamente, ofrecía un preuniversitario. Realmente marcó mi vida al darme esa oportunidad e insistir en que podía llegar lejos.



- 1 Profesionales del nivel central del Mineduc.
- 2 Los siguientes son extractos de relatos de un conjunto de profesores(as) chilenos(as) cuyos nombres aparecen al final del libro. Son hombres y mujeres con diversas trayectorias y motivaciones, docentes de educación básica y media, de espacios rurales y urbanos. En la redacción de este texto, y para los fines de este libro, los autores se tomaron la libertad de agrupar más de un párrafo de la narración, acortar algunas descripciones y agregar algunos ilativos con la finalidad de mantener el sentido, sin perder la idea original planteada. Intencionadamente fueron eliminadas todas las referencias a personas y lugares, excepto cuando era estrictamente necesario para la comprensión del relato.

La docencia como rol técnico

En la etapa de la masificación de los sistemas educativos, la identidad colectiva de la gran mayoría de los docentes siguió considerándose como función pública. El Estado continuó operando como el gran asignador de identidad docente, pero también hubo otros agentes intervinientes.



María Gema Devia. Provengo de una familia humilde, arraigada en una zona rural. Mi padre, un campesino ‘de pala y sombrero’. Mi madre, una dueña de casa que se esforzaba para darnos lo necesario para vivir dignamente. Con mucho esfuerzo terminé la enseñanza Básica y me fui a cursar la enseñanza Media. En tercero Medio recibí la noticia de haberme adjudicado la Beca Presidente de la República, la que me abrió la posibilidad de dar la PAA e irme a estudiar fuera. Mi padre se oponía a que siguiera estudiando, por lo tanto fui a escondidas a rendir la prueba. Obtuve un buen resultado. Postulé a pedagogía y quedé seleccionada en el lugar número diez en una universidad regional y veintitrés en Santiago. Sin pensarlo viajé sola a la capital, sin conocer a nadie, salvo a una tía que me acogió. Me matriculé con los escasos ahorros que me quedaban. Luego de cinco años de esfuerzo, de apuros económicos, de sustos, de cambios de casa y de mucho sacrificio, egresé de la carrera con el mejor promedio de ese año (6.2).

Hice mi práctica profesional y volví a mi tierra, a mi liceo, a enseñar a jóvenes que no tienen la esperanza de ser profesionales universitarios porque no poseen los medios económicos para hacerlo. Mi misión es alentarlos con mi experiencia para que vuelen alto, porque ¿quién mejor que yo sabe que se puede? Soy una convencida de que en nuestras manos está levantar a los jóvenes, abrigarles esperanzas, enseñarles que se puede; simplemente: educarlos.

Claudio Alberto Álvarez Guzmán. Gracias a mi excelente rendimiento físico ingresé a la universidad. Los profesores eran súper motivados, en especial los de la carrera y el que sería mi gran mentor, un maestro de ‘tomo y lomo’, que explicaba a fondo cada cosa y la relación de ésta con la vida.

Las clases dejaban mucho más que la técnica de carrera o de salto alto, sino cómo enfrentar el mundo desde la perspectiva profesional y familiar.

Juan Vera. Mi familia estaba constituida por siete hermanos de los cuales dos llegamos a ser profesionales. Mi padre era obrero y mi madre se encargaba de las labores del hogar; ella siempre nos leía cuentos y nos decía lo importante que era la educación, pensaba que era la única forma de salir de la pobreza y de aspirar a una vida mejor.

Durante la enseñanza Media trabajé para costear mis estudios en un liceo nocturno. Allí, había dos profesores muy comprometidos socialmente, que marcaron mi decisión de estudiar en la universidad, nos motivaban para seguir estudiando ya que el país necesitaba profesionales que cambiaran la sociedad. Después del fatídico mes de septiembre no volvieron y nunca más volví a verlos. Ingresé a la Universidad Técnica del Estado.

Erika Campos. Soy la tercera de cinco hermanos. Crecí sin la imagen paterna. Mi madre trabajó de modista para educarnos, motivándonos siempre a estudiar. En enseñanza Media nació mi deseo de trabajar con jóvenes y me propuse estudiar una carrera que

me permitiera estar cerca de los adolescentes para brindarles mi apoyo y la motivación para sobreponearse a la adversidad; rogué a Dios que me ayudara a cumplir con ese propósito.

Todo fluyó y, a pesar de las múltiples limitaciones económicas, ingresé a la universidad. Trabaje duro; recuerdo que en esos tiempos existía el Plan Empleo Mínimo (PEM), donde no dudé en trabajar durante las vacaciones de verano para juntar los recursos necesarios para estudiar. En mi tercer año de universidad, ingresé a una escuela Básica rural como profesora por media jornada; esa experiencia, junto con brindarme los recursos necesarios para terminar mi carrera, me permitió confirmar mi vocación.

Dionisio Ampuero. Mi padre era mueblista y mi madre, dueña de casa. Viví mi época estudiantil en mi recordada y añorada población donde, aparte del estudio, la actividad que me movía era el fútbol. Mi padre fue la primera persona que me inculcó la idea de ser profesional. Siempre me decía que tenía que ser más que él, que debía tener una profesión, para tener una buena vida. Pero en aquel entonces, la universidad era sólo una quimera.

Con el paso de los años me fui dando cuenta de que tenía habilidad para enseñar y surgió el interés por estudiar pedagogía: sentía el inmenso deseo de mostrar a los demás lo que yo sabía. Tuve profesores que marcaron mi vida y que apoyaron indirectamente este deseo.

Después de tantos años sólo vagas imágenes perduran en mi mente, pero fueron verdaderos ejemplos de vida que marcaron la mía. Aprovecho este

“En 1848 existían en toda la República cerca de trescientas escuelas gratuitas, fiscales, municipales y conventuales: pero había muchos lugares en que a varias leguas a la redonda no se hallaba una sola. El Gobierno gastaba en ellas \$44.000; y las Municipalidades, según sus haberes hasta completar \$30.000 o muy poco más”.

DIEGO BARROS ARANA

momento, para rendirles un homenaje a aquellos hombres y mujeres que hicieron de mí un hombre de bien. Cuando cursaba el tercer año me enamoré de mi carrera, situación que permitió que me fuera más fácil terminarla.

José Meneses. Por motivos económicos fui a un internado. Hijo de un obrero municipal y de una dueña de casa y temporera, soy el quinto de diez hermanos. Terminé la enseñanza Media en un liceo politécnico y posteriormente ingresé a estudiar pedagogía. Mi infancia estuvo marcada por un comentario que hizo mi profesora cuando preguntó qué pensábamos hacer cuando fuéramos adultos, y yo respondí que me gustaría ser abogado. Ella se refirió en duros términos a mi respuesta, haciendo alusión a nuestra condición de pobreza.

La iglesia Católica siguió postulando una identidad apostólica, aunque cuantitativamente estrechada y cualitativamente debilitada por la secularización y por el avance de la educación pública laica. En otro plano, la formación inicial, sistemática y especializada, de docentes se constituyó en principal constructora de identidad, con el sello de la definición técnica “normalizada” del trabajo de enseñar.

Esta situación me provocó, junto con una sensación de rabia, una enorme fuerza. Con los años me he dado cuenta de que la palabra de un profesor muchas veces, marca al alumno. En los últimos años de universidad conocí a una pedagoga que marcó mi pasión por la docencia. Potenció mis fortalezas y, entonces, descubrí que mi elección había sido la correcta.

Laura Briceño. Mi padre era chofer en el hospital y hoy concejal; mi madre, costurera. Ellos fueron quienes más influyeron para que prosiguiera estudios. Siempre me instaron a estudiar pese a no tener una buena situación económica. Y a pesar de esto, siempre sentí que lo iba a lograr. Lo otro que me marcó mucho fue una religiosa española, con la que trabajaba en labores comunitarias en mi población en tiempos muy difíciles, pues me motivaba la gran entrega que tenía por lo que hacía, nunca le vi una actitud de desgano. Me enseñó a que si uno toma una opción en la vida, debe jugársela por entero y si se pasa por momentos complicados igual valorarlos, pero volver a proseguir.

“La primera clase de la mañana es lectura, por una hora; concluida ésta, se les enseñó el modo de sentarse, tomar la pluma i colocar el papel. Se le mandó a cada uno su pañito, en que a la conclusión de la escritura y a la voz de prevengan sus plumas deben limpiarlas i no en la chaqueta, cabeza o levita como lo hacían”. EL MONITOR... T.II, 1854, PP.169, 170.

INFORME DE UN PROFESOR (SIGLO XIX)

Esta experiencia me sirvió mucho cuando estudiaba y más aún en lo que sería mi vida como docente. Opté por estudiar pedagogía quizás motivada por mi padre, que siempre decía que le hubiese gustado haber sido profesor y, también, porque fui buena alumna en el liceo y siempre hacíamos grupos de estudios para ayudar a los que no entendían, es decir, de alguna manera se habían insertado las ganas por enseñar.

Iván Salas. Mi educación básica la realicé en la pequeña escuela pública del pueblo, a cincuenta metros de mi hogar, la cual era –y sigue siendo– el centro neurálgico del pueblo. En ella se desarrolla todo tipo de actividades aparte de las propiamente educativas. Debo reconocer que toda esta rica vida escolar fue una vertiente de mi vocación pedagógica.

Es así como múltiples influencias en la época infantil y juvenil me llevaron a optar por estudiar pedagogía. Allí se me abrió un mundo cultural enorme que hizo que mi vida universitaria fuera muy plena, pensando siempre en que tenía que volver a mi tierra con la mejor preparación para entregar y devolver lo que allí recibí en los tiempos mozos.

Fanny Barrientos. Mi pasión viene de la época de mi infancia en la escuela, cuando ganaba los concursos de Historia y escuchaba los relatos que hacía mi madre sobre la vida del abuelo que peleó en la Guerra del Chaco. El mundo aymara lo conocí con el sonido de las *tarkas* llamando a las lluvias en las fiestas de carnavales y en los paseos familiares donde tuvimos contacto con los mitos y leyendas que encierra el desierto.





Mi madre siempre vio en la educación la salida de la pobreza y la independencia como mujer. Sin duda mi lugar fue un detonante para buscar la respuesta a mis propias raíces y la infinita sed de comprender el mundo más próximo para acercarme a la búsqueda de mundos más lejanos e impensados.

Vivian Toro. Al reflexionar por qué elegí esta profesión, realmente no encuentro respuestas concretas; quizás intuitivamente. Lo cierto es que inicié mi carrera y nunca tuve deseos o intenciones de cambiarme, me sentí encantada por varios *maestros* que me despertaron por la forma en que nos transmitían su saber, más allá del conocimiento o la pura información. Fueron eminentes para mí por su excelencia, sabiduría y humildad, eso fue lo que vi en ellos.

Cuando uno es estudiante absorbe inconscientemente todo lo que, maestros como ellos, nos entregan. Recién se dimensiona el valor que tiene en el ejercicio de la profesión, ni siquiera al empezar, sino cuando se ha caminado un gran trayecto profesional.

Juan Carlos Ponce. El mejor ejemplo que he tenido ha sido mi padre. Técnico Agrícola por formación y profesor por vocación, fue en quien vi, posiblemente, mi vocación. Inicialmente sentía que la docencia no era lo mío; el área artística era mi fortaleza, lo científico también me atraía, pero consideraba que no era mi fuerte. Me matriculé en pedagogía. Sin embargo, al año siguiente volví a postular a la universidad y quedé seleccionado en otra carrera. Tuve un largo día de reflexión, finalmente decidí no cambiarme, ese fue el minuto en que la vocación de profesor se manifestó.

Obtuve un muy buen promedio; eso me permitió elegir establecimiento para realizar mi práctica profesional, nada mejor que volver al colegio que me vio egresar, encontrarme con los profesores que me formaron, conocernos en otro plano y saber qué ocurría en la Sala de Profesores, lugar al que los alumnos no tienen entrada; no menos importante fue tener a mi hermano menor en la clase. Han pasado muchos años desde aquella decisión, no me equivoqué.

Más tarde aparecieron los sindicatos u otras organizaciones de docentes, también como proponentes de identidad colectiva.

SUEÑOS Y ESPERANZAS

Fanny Barrientos. Mi sueño era recrear una enseñanza más comprensiva, dando la oportunidad a mis estudiantes de conocer otras fuentes, otros personajes, otras ideas, otros conflictos para ampliar su universo. Así empezó el calendario de mi cronología pedagógica.

Se necesita ser visionario para mirar la pedagogía tridimensionalmente: desde lo político, lo teórico y lo práctico, porque las aulas se configuran como un microcosmos que permite volar alto, tanto al docente como al estudiante. La pedagogía de la pregunta permite trabajar con diferentes alumnos y con una alta efectividad.



Mi sueño en educación es hacer del aula un lugar de diálogos donde el tiempo sea utilizado en producir ideas; principalmente en las aulas de la enseñanza pública, en los colegios más pobres, en la enseñanza de adultos, en la universidad con una clara orientación didáctica y propuestas que contengan una actualización disciplinaria continua para producir conocimiento pertinente con la región.

Mónica Farías. Sentí que la mejor forma que tenía de ayudar era por esta vía [ser docente] y siempre supe que ejercería en el sector público, ya que es ahí donde los docentes más influimos en la vida de los estudiantes.

Muchas veces, la única alternativa para romper el círculo de la pobreza es el encuentro con un docente que oriente adecuadamente, al igual que a mí: sé que de no haber sido por el profesor que me guió, mi historia de vida sería muy diferente a la que puedo contar hoy.

Dionisio Ampuero. Como profesor jefe logré que tres generaciones de alumnos alcanzaran la meta de viajar a 'un nuevo mundo'. Era impresionante verlos arriba de un avión, sobre un trasbordador; quedaban maravillados al ver cosas que sólo en su mente imaginaron.

Estuvimos en universidades donde recibieron información referente a su carrera, visitaron otros liceos ubicados al norte de nuestro país, conocieron el Congreso Nacional, estuvieron cerca de sus ídolos deportivos y vivieron una realidad diferente, que no habrían conocido si no hubiese sido por estas giras de estudio.

José Meneses. Cuando uno egresa de la carrera piensa transformar el mundo; pero se encuentra con obstáculos. Uno de ellos es la tradición acumulada; otro, decidir qué es lo correcto y qué no lo es. Si un docente no es capaz de romper esos esquemas, la cotidianidad se vuelve una rutina insoportable. En este sentido, debo mi desarrollo profesional, en gran

medida, a mis colegas que me han apoyado en cada iniciativa e innovación que he emprendido.

Además, al apoyo entregado por el Estado, por la posibilidad de gestar y mantener la primera comunidad docente de la región, la que me ha permitido desarrollar mejor mi labor y compartir mis experiencias con los colegas de la comuna, provincia y región, cuyos frutos estamos evidenciando en el aula al hacer una práctica más reflexiva.

Laura Briceño. Cuando estoy en el aula pienso que algunos de mis alumnos son como yo, que gracias a la entrega de algunos docentes pude llegar a la universidad y me siento reflejada en ellos; siento que debo devolver la mano.

César Cornejo. Cualquier profesor que tenga tiempo, ganas e interés de superarse por su propio bienestar y el de sus alumnos, lo puede hacer. Yo lo hice sólo con voluntad y ganas: esto permitió que en el corto plazo pasara por distintos estadios de esta carrera tan bonita.

María Gema Devia. Mi sueño sería tener menos trabajo administrativo y así dedicar más tiempo a conversar con mis estudiantes, saber qué pasa con ellos, aconsejarlos y evitar que deserten de la educación para que aprovechen la oportunidad que se les ha dado de ser mejores personas. Me siento comprometida con los jóvenes, creo que los profesores somos tremendamente importantes para ellos, por lo tanto se requiere de maestros con vocación y con muchos conocimientos para saber enseñar. De



lo contrario, es también muy grande el daño que les podemos causar.

Si los maestros tuviéramos menos alumnos por sala, menos horas frente al curso, menos pruebas que corregir; si invirtiéramos menos tiempo en proyectos, planificaciones, encuestas y llenado de papeles, podríamos compartir más con nuestros estudiantes.

La docencia como profesión

En la naciente etapa de la educación puesta en la sociedad del conocimiento, la identidad es configurada por diversos agentes sociales e institucionales y también es de auto-construcción. Así, en el mundo de hoy cobra fuerza la identidad profesional de los docentes.



Nos falta tiempo para dedicarles a ellos como personas. No obstante, trato de no pensar en eso y les doy lo mejor de mí, los aconsejo, los impulso a salir adelante. De esta forma podemos seguir pensando en que ellos pueden mejorar la sociedad frente a la cual hoy se sienten frustrados. De nosotros depende que los jóvenes no pierdan la fe en el futuro.

Antonieta Pereira. Mi mayor deseo es que mi ejercicio profesional impacte positivamente en la formación de mis alumnos. He puesto lo mejor para ayudarlos a ser personas íntegras, críticas y humanas, conscientes de que su aporte será fundamental para hacer de nuestro entorno un lugar en el cual se pueda vivir con dignidad, respetar la diversidad y con mayor equidad; donde la moneda de cambio no sea cuánto tienes, sino cuánto puedes entregar a los demás. Para ello recurro a los contenidos, tratando siempre de adaptar las trayectorias de aprendizajes a sus contextos. Uno de mis grandes sueños es equivocarme lo menos posible, pero eso es algo que sólo el tiempo se encargará de evidenciar.

Vivian Toro. Mi mayor deseo es que los docentes de nuestro país nos valoremos y reconozcamos como profesionales, con todo lo que eso significa; que el gobierno entregue los recursos materiales, económicos y tecnológicos a nuestras escuelas para hacer realidad el sueño de entregar una educación de calidad a nuestros jóvenes y que la sociedad llegue a valorar y reconocer la real importancia de nuestra profesión.

DESAFÍO Y COMPROMISO

Juan Vera. Siento la necesidad de entregar cada día lo mejor de mí a las personas más desfavorecidas de la sociedad. Es un compromiso personal hacia los sectores con los cuales me siento identificado. Los alumnos a los que atiendo tienen una carencia de buenos establecimientos y de una educación de excelencia; además, faltan profesores comprometidos con su quehacer pedagógico, y eso es lo que me motiva a entregar una educación de calidad y ayudarlos en su desarrollo tanto personal como profesional.

El profesor es una persona con una cultura crítica, y socialmente comprometido con su quehacer, por eso cada día debe informarse y actualizarse con los problemas del mundo. Así, va formando también en sus alumnos la capacidad de ver las cosas de la vida con un espíritu crítico; de asombro frente a los hechos nacionales e internacionales; de respeto por sus derechos y deberes en un mundo cada vez más globalizado, que le exige desarrollar la capacidad de adaptación a los cambios para sobrevivir en una sociedad que se muestra cada día más competitiva, inhumana, indolente e impersonal; conscientes de que deben respetar y cuidar el medio ambiente. Esto los va formando socialmente para ser siempre personas de paz y de servicio para con los más necesitados.

Erika Campos. A menudo me encuentro con jóvenes que no desean aprender o que piensan que no son capaces de hacerlo porque han reprobado muchas veces. Es ahí cuando recuerdo cuál es mi misión: esos jóvenes me necesitan. Mi desafío es interesarlos, demostrarles que, poco a poco, pueden ir avanzando y que deben ser perseverantes para triunfar.

Cierto que algunas clases me resultan agotadoras; quizás debido al cansancio físico por la extensa jornada que realizo para tener mejores ingresos, por la indisciplina de los jóvenes o por su desinterés por aprender. En esos momentos procuro no caer en la desesperación; converso con ellos, explicándoles que les tengo confianza. La mayoría de las veces hay un positivo cambio de actitud. Si, a pesar de eso, la situación sigue complicada, no me dejo abatir. Pienso que si en esa sala sólo hay un interesado, vale la pena continuar con mi labor. Tengo absoluta conciencia que debo entregarles una educación de calidad y que de ellos depende aprovechar las oportunidades.

Trabajar en un liceo municipalizado me ha dado la oportunidad de realizar mi labor docente dónde más me necesitan, razón por la que me he mantenido ahí y seguiré hasta cuando deje de trabajar. Ser profesora es una labor privilegiada y de gran responsabilidad; podemos motivar o desalentar a los jóvenes. Creo que he enseñado a tener una actitud positiva frente a la vida; convencerse de que es posible; que se debe cambiar el '*no puedo*', por un '*lo intentaré*'; muchos estudiantes dicen que les he enseñado a tener autonomía en el trabajo, a valorar el aprendizaje y no sólo las calificaciones; a razonar, a saber el por qué

“La enseñanza femenina fue una de las preocupaciones constantes del Presidente Montt y en su difusión puso la tenacidad que le era característica. En su último mensaje presidencial dejó constancia que al asumir el mando, sólo había 30 escuelas fiscales de mujeres, con 1.200 alumnas; y al alejarse de él quedaron funcionando 139 con 6.400 niñas”.

FERNANDO CAMPOS HARRIET



La configuración estatal de la identidad profesional fue muy bien expresada por las recomendaciones de los Ministros de Educación de UNESCO a los Estados miembros, en 1996: *“el dominio de la disciplina que enseñan; su conocimiento del conjunto de estrategias didácticas relacionadas con su función y con la diversidad de situaciones de enseñanza y aprendizaje;*

de los procesos, a ser tolerantes con la diversidad y que consideran que enseñó para que todos puedan aprender.

Laura Briceño. Ser profesora me exige renovarme, mantenerme siempre atenta en aspectos profesionales y también en relación con mis alumnos(as), sus gustos, tendencias, intereses, etc., pues si quiero tratar ciertos temas, debo buscar aquellos más acordes con ellos(as).

Iván Salas. Como profesor me comprometo en distintos ámbitos relacionados de la docencia. Siento que mi apoyo en lo formativo es muy importante para los alumnos y alumnas y que muchas veces, sustituye carencias familiares. Además, valoran mi trabajo y me ven como un modelo a imitar. Perciben que el conocimiento de los contenidos disciplinares es sólido y confían en que las metodologías usadas son efectivas.

Vivian Toro. He vivido mi profesión con pasión. Tengo la convicción de que mi desempeño profesional en

el aula causa un impacto importante en los estudiantes. Ese impacto puede ser beneficioso o no según la calidad del desempeño.

Los profesores tenemos la posibilidad de colaborar en la formación de los hombres y mujeres de la sociedad futura. Frecuentemente me pregunto si efectivamente los docentes del país le tomamos el peso a la misión que tenemos y si la sociedad reconoce el valor de un buen profesor.

José Meneses. Bajo el lema de '*Hay que preparar el ambiente del aula*', invitábamos a los alumnos(as) a trabajar con agrado durante las horas de clases, a pesar de que presentaban diversos tipos de problemas como alcoholismo, delincuencia y relaciones personales. Como equipo establecimos redes de apoyo. La idea era simple: si detectábamos dificultades dentro de la sala nos comunicábamos entre los colegas y cada uno hacía su aporte para levantar al o los estudiantes que estaban en dificultad. Nuestra consigna fue '*contener en el aula*'.



Fue una experiencia que no he olvidado. Nuestros alumnos(as) de entonces nos regalaron un gran resultado en la prueba Simce, que nos llevó a posicionarnos entre los colegios destacados a nivel nacional.

Y no sólo eso. Dicha experiencia fue reconocida por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) para la Educación, la Ciencia y la Cultura en el Marco de *Escuelas que hacen Escuela*.

Claudio Alberto Álvarez Guzmán. La educación, por medio de sus instrumentos que somos los profesores, es la base del desarrollo de nuestra sociedad y de la realización de los jóvenes que regirán el mañana. He ahí la importancia de nuestra labor, he ahí el compromiso que siento al estimular ese espíritu de lucha que requieren los alumnos con alto índice de vulnerabilidad.

Esa fue una de las razones que me impulsaron a postular como profesor de una escuela, en aquel entonces, sin recursos y mal llamada pobre, porque la riqueza estaba en su gente, sus costumbres y en la naturaleza que le rodea.

Mónica Muñoz. Mi gran desafío es que mis alumnos comprendan el sentido, la razón por la que asisten al colegio, el motivo por el que se levantan temprano cada mañana. Intentar que su vida sea mejor, que

pueda ser un aporte real a ese cambio de vida. Yo no enseño sólo porque la asignatura sea importante, sino porque es un medio que le permitirá a cada alumno obtener las herramientas necesarias para insertarse mejor en la vida.

Otro aspecto importantísimo y fundamental es pertenecer a la Red Pedagógica: cada mes nos reunimos un grupo de docentes, compartimos experiencias y elaboramos materiales de trabajo. Además de conversar, reconocer las dificultades y las estrategias implementadas para superarlas, me permite ir adquiriendo herramientas para mi labor cotidiana; lo mejor de las redes es la interacción, puesto que genera crecimiento personal y profesional, lo que favorece directamente a nuestros alumnos.

Fanny Barrientos. No es fácil desafiar la mente de los estudiantes cuando muchas veces ni ellos mismos creen en su capacidad para generar pensamiento propio. El ausentismo prolongado y las bajas exigencias en el colegio interrumpen los procesos de aprendizaje. Es cierto que ‘todos los alumnos aprenden’; pero también es cierto que no se puede enseñar desde el facilismo. Hay que poner exigencias en los deberes escolares, elevar la vara de los aprendizajes, reinstalar en las aulas la cultura del esfuerzo. Para trabajar la comprensión como pedagogía se requiere que el profesor lea comprensivamente la realidad, que tenga claridad desde dónde la está analizando, que sea indagador. Se trata de potenciar las habilidades intelectuales no desarrolladas en años anteriores.

el interés manifestado por la educación permanente; su capacidad innovadora y de trabajo en equipo; y el respeto de la ética profesional”.

Para materializar esta imagen de la profesión docente, recomendaba a los gobiernos: *“Elaborar y poner en práctica políticas integradas que tiendan a atraer y mantener en la profesión docente a hombres y mujeres motivados y competentes; reformar*

“No olviden jamás las modestas habitaciones en las cuales han nacido, ni los hogares humildes en los cuales la mayor parte de ustedes irán a pasar su vida. No olviden que todo lo que se les proporciona aquí: casa, alimento, educación, es un préstamo que reciben de sus conciudadanos, i que sólo pueden pagar siendo, primero, buenas alumnas i después buenas maestras de pueblo”. TERESA ADAMETZ,
DIRECTORA DE LA ESCUELA NORMAL DE PRECEPTORAS DE SANTIAGO, 1886

Es un choque violento con la enseñanza tradicional que impacta la mente de los estudiantes. Es un desafío enseñar a partir de las propias ideas en contextos pedagógicos de alta vulnerabilidad social y de fuertes conflictos; pero esto no importa si se consigue que en el proceso aprendan a leer, escribir, pensar en voz alta, escuchar y opinar.



Antonieta Pereira. Creo firmemente en que los jóvenes tienen derecho a una formación orientada a descubrir su importancia dentro de la sociedad y el futuro de nuestro país; siento que es mi deber demostrarles que son tan inteligentes y capaces como aquellos que viven en Chile central. Que cuentan con las mismas opciones, que sólo necesitan creer en sí mismos y esforzarse por lograr los cupos que ven tan remotos o prácticamente prohibidos.

Tengo la certeza de que es fundamental motivarles para ir en busca de sus sueños, a crecer como personas y a tomar conciencia de que habrá dificultades, pero que éstas formarán parte de su proceso formativo. Intento dar lo mejor de mí, proyectando una visión optimista, segura y lo más consecuente posible.

Creo que la pedagogía me eligió a mí y no a la inversa: cada día estoy más convencida de que para esto nací, que es algo transversal en mi vida, presente en mi quehacer familiar, social y, por supuesto, laboral.

RECUERDOS IMBORRABLES

Fanny Barrientos. La imagen de mi profesora de cuarto año Medio emerge como un mascarón de proa luchando contra el temporal de nuestras ignorancias. Me enseñó a leer artículos periodísticos, obras de teatro, críticas de cine y literarias, cuentos que luego nos hacía escribir en esos géneros. Una estrategia que siempre me ha acompañado es '*a escribir se aprende escribiendo*'. En mis clases los estudiantes escriben todo lo que analizan, reflexionan y debaten; redactan sus ideas en ensayos y comentarios.



Asimismo, regresa a mi memoria la profesora de Historia. Con ella asimilé el significado de *famélico* y *paupérrimo* gracias a un documento sobre las condiciones de vida del bajo pueblo y el impacto de la peste negra en la población del viejo continente, y también, la importancia de adscribir a una visión del mundo en la enseñanza, pues genera aprendizajes de largo plazo.

Tampoco puedo dejar de mencionar a mi profesora de Biología. Ella dejaba profundas huellas, no se pasaba

en vano por sus aulas. Siempre tuvo la capacidad de hacer salir de cada uno las mejores capacidades y de hacer visibles las facultades individuales, desafiando la mente de sus estudiantes y la de sus colegas. Con ella amplié mi capital cultural con nuevos referentes teóricos latinoamericanos, todo lo cual ha impactado mis prácticas pedagógicas otorgándoles una plusvalía que enriquece las decisiones, cuestiona las preguntas, interroga los resultados, analiza los fracasos y proyecta nuevas ideas sobre la enseñanza.

la formación inicial y el empleo para ponerlos al servicio de los nuevos desafíos de la educación: adoptar medidas que favorezcan la innovación educativa; reforzar la autonomía profesional y el sentido de responsabilidad de los docentes y mejorar su situación y sus condiciones de trabajo”⁷.



Mónica Muñoz. Me encontré con un profesor de vocación, que se dio cuenta de los vacíos con los que yo había llegado a su curso. Entonces, me hizo reforzamiento en horario alterno al que yo asistía, me enseñó los conceptos básicos para que yo pudiera comprender lo que estaba enseñando al resto del curso. Recuerdo que me dijo: ‘eso era lo que no sabías, ahora va a depender de ti’, lo que me hizo sentir que era importante y que triunfaría. Nadie antes me había hecho sentir así; no lo dudé y terminé siendo la mejor del curso en esa asignatura.

Entonces no dimensioné el aporte que hizo en mi vida, pero jamás lo he olvidado y jamás he dejado de agradecer a la vida que se hubiese interesado en que no fracasara. A pesar de los años, no olvido su nombre; cuando ya era docente tuve la oportunidad de agradecerle, pero no sé si pude transmitir lo que realmente me inspiraba, un profundo respeto y un eterno agradecimiento. Lejos fue el mejor profesor de mi vida y creo que a él le debo también el despertar de mi vocación. Ese momento marcó un antes y un después en mi forma de ser, y me ha hecho reflexionar sobre la diferencia que podemos hacer en la vida de nuestros alumnos.

Antonieta Pereira. Uno de los momentos más satisfactorios del quehacer pedagógico se produce cuando, luego de algunos años de egresados, llegan al liceo ex alumnos convertidos en profesionales



formados en los centros más prestigiados del país; o los encuentro en la calle llevando a sus hijos y se acercan a saludarme, contándome qué ha sido de su vida, reconociendo la verdad de aquello en que tantas veces insistí y me agradecen.

También me emociona encontrarme con aquellos que, sin haber continuado estudios, han formado una familia y se sienten realizados, y le comentan a sus niños que fui una de las profesoras que tomó parte en su formación.



Juan Carlos Ponce. Mi primera experiencia docente no fue fácil. La diferencia de edad con mis alumnos era mínima, se confundían con el profesor. Una de las mayores satisfacciones es volver a ver a esos primeros alumnos, ahora como apoderados porque han confiado a su liceo la educación de sus hijos, motivo más que suficiente para sentirse satisfecho de la labor realizada.

Creo, sin embargo, que no hay mejor recompensa que, en el momento de la despedida de los alumnos, se nos acerquen padres y madres y nos digan: '¡Gracias profesor por haber formado a mi hijo!'. Nadie de nosotros queda indiferente, es el momento en que brotan lágrimas de verdadera emoción.

AGRADECIDOS DE LA VIDA

Claudio Alberto Álvarez Guzmán. Creo que cada uno está llamado a cumplir una misión para con los demás; hacerlo genera una satisfacción incomparable, no tiene precio. La trilogía de pensar, sentir y hacer es la esencia de la felicidad y es mi deber enseñarla a las futuras generaciones.

Esto de ser profesor se lleva en la sangre, no se estudia ni se hereda. Se forma con las experiencias de la vida y cómo cada uno las va enfrentando. Ese es el gran aprendizaje: la rectitud en las acciones, el valor para enfrentar los desafíos, la prudencia para saber cuándo actuar o cómo actuar, y la filantropía, ya que sin ella actuaríamos por otra motivación, que no fuera el amor al prójimo.

Después de tantos años de servicio en este bonito cuento, ¿qué otra profesión podría haber sido mejor que ésta? Creo que ninguna. Cómo no va a ser reconfortante encontrarse con un señor que se acerque, le dé un gran abrazo a uno y le diga después de años: '¿profesor se acuerda de mí?'. O que le recuerden ese consejo dado que cambió para bien la vida de un joven. ¿Que si llego cansado? Sí, como un perro a veces, pero en el silencio de la noche ordeno mi día, y el resultado siempre es a favor.

La etapa presente es de transición entre la tercera y la cuarta revoluciones educacionales; puente entre la masificación y la etapa de la educación impactada por la globalización, la sociedad del conocimiento y las tecnologías de la información y la comunicación. En esta etapa ya se ha afincado en el discurso internacional sobre educación el concepto del docente como profesional.

Dionisio Ampuero. Hoy me siento plenamente satisfecho del trabajo realizado, pues, desde muy joven surgió en mí el deseo de entregar a los demás lo que yo sabía, de formar a niños y jóvenes en personas íntegras y capaces de desarrollarse plenamente en una sociedad tan compleja y difícil. Muchos de ellos lo han logrado y esa es mi mayor satisfacción.

Erika Campos. Como profesora he podido satisfacer mi constante inquietud por hacer cosas distintas relacionadas con el quehacer docente, no permitiendo que se convierta en una monotonía; me he atrevido a innovar, a conducir y acercar a mis estudiantes al maravilloso mundo que abre mi asignatura. Siento satisfacción al ser reconocida en mi comunidad como una profesora comprometida y con vocación, ser una docente destacada.

Una de mis mayores satisfacciones personales es que, después de tantos años en las aulas y con una sobrecarga horaria, aún disfruto haciendo clases y aún perdura en mí la necesidad de esa constante búsqueda por hacer mis clases cada vez mejor. Debo agradecer a Dios y a mi familia, quienes han sido mi gran apoyo en los altos y bajos de mi labor como profesora y de mi vida. Todos mis triunfos profesionales se los dedico a ellos.

En pocas ocasiones me siento agobiada. Basta el saludo cariñoso de algunos de mis alumnos, el entusiasmo de otros para motivarme a seguir. Además, tengo siempre presente que ser profesora me ha permitido sentirme útil a la sociedad y la mayoría de los días, en estos años de labor docente, me he sentido muy feliz con el trabajo que realizo.

Las mayores satisfacciones de ser profesora son de carácter espiritual, me siento muy feliz cuando veo esos rostros llenos de alegría por haber obtenido una buena calificación o han sido capaces de responder una pregunta a quienes les ha costado entender la materia. Soy feliz al recibir la visita de ex alumnos y junto a sus cariñosos saludos, los agradecimientos por todo lo que aprendieron mientras fueron mis alumnos.

José Meneses. Equiparo mi sentir con los versos de nuestra Violeta Parra: "*gracias a la vida que me ha dado tanto*". Con ellos reflejo la satisfacción de pertenecer a esta tierra, ser parte de su gente y de ser simplemente: un orgulloso profesor chileno.

Hoy veo con satisfacción y orgullo a los hijos e hijas de aquellas madres que optaron por la vida, quienes actualmente son alumnos o alumnas del establecimiento y que en algún tiempo pretérito se acercaron para plantearme su dilema: optar o no por la vida de un nuevo ser. En el momento no aparecía horizonte alguno. Han sido situaciones muy diversas en las cuales me he sentido involucrado y responsable, siempre dejando entrever que los problemas a corto plazo presentan situaciones de tan grande envergadura, pero que nos traen puntos positivos en el futuro.

En 1900 la población de entre 5 y 15 años de edad era cercana a los 700 mil y los alumnos(as) matriculados(as) en las escuelas públicas alcanzaban sólo a poco más de 110 mil, mientras que en las particulares llegaba a alrededor de 25 mil. La educación no se acercaba siquiera a los sectores de extrema pobreza. REVISTA DE EDUCACIÓN



Iván Salas. Soy el primer profesional de mi familia paterna, por lo cual la vida universitaria y, posteriormente, la profesional me permitió salir de la vida laboral campesina.

Me motiva con mucha y constante pasión la 'grata satisfacción de la labor cumplida', concretada en los cientos de alumnos y alumnas egresados de mis aulas, los cuales veo realizados en sus respectivas carreras, oficios y trabajos; con ejemplos cotidianos que muestran que mi labor ejerce una función patente en el movimiento social, observada sobre todo en alumnos y alumnas de escasos recursos o de lugares muy apartados como el altiplano chileno que han logrado llegar a ser profesionales gracias a su esfuerzo, capacidades y mi guía, no sólo en aspectos curriculares, sino también en aspectos formativos y vocacionales.

Laura Briceño. En mi vida como profesora he vivido muchas experiencias satisfactorias. La primera de todas es ser docente del liceo del cual egresé. Eso me llena de orgullo porque es mi colegio y si algo no anda bien, es porque también yo no estoy funcionando bien.

César Cornejo. Toda aventura humana requiere atributos como la perseverancia, la tolerancia y el corazón, más aún para aquellos que hemos elegido la profesión más importante y demandante de la sociedad: la de enseñar a pensar y pensar para enseñar. Nunca se dijo que era fácil, pero sí bonita; al final del día, después del cansancio físico, viene ese sabor exquisito de tarea cumplida y un decir 'aún quedan tareas por realizar'.

Por supuesto, es un concepto debatible, en construcción teórica y con variadas formas de implementación, desde el Estado y desde la sociedad civil⁸.



María Gema Devia. Cuando un profesor tiene vocación todo lo hace con amor y nuestros alumnos lo saben valorar. Esa mirada de gratitud es la que no se borra de mi corazón. Por eso, si volviera a nacer una y mil veces volvería a ser profesora para sembrar en mis alumnos la semilla de la cultura y preocuparme por la formación integral de cada uno de mis estudiantes; enseñándoles con el ejemplo, en el patio, en la calle y en la sala de clases, animando la enseñanza con la tecnología y con la hermosa palabra, con la anécdota oportuna y con la vinculación de cada nuevo conocimiento con la vida, sin miedo de corregirlos, diciéndoles todo y dando con la forma correcta de decirlo, sin deprimirlos y sin contaminarles el alma.

Me alegra el abrazo cariñoso, los saludos que me envían con algún conocido cuando pasan los años, los mensajes que me escriben. Me emociona cuando confían en mí, cuando me cuentan sus problemas o me piden un consejo, cuando entienden lo que les enseño y me dicen que la hora de clases “*se les pasó volando*”. Cuando participamos en concursos y ganamos.

Siento que cuento con el respeto y cariño de mis colegas, con el apoyo incondicional de los profesores de la Red Pedagógica de mi provincia. Mis alumnos me quieren y yo los quiero. ¡Cómo no voy a sentirme realizada! Pero también me siento frustrada cuando desertan de la educación; cuando, de un día para otro, algún estudiante deja de asistir a clases y luego de un tiempo aparece retirado del curso. Es ahí cuando me pregunto ¿qué grado de responsabilidad tengo en lo que le ha pasado?

Juan Vera. Los alumnos se sienten acogidos cuando se les trata con respeto y, sobre todo, siempre valorándolos e instándolos a continuar sus estudios para afianzar sus proyectos de vida.

Y cuando uno recibe el reconocimiento de los alumnos se siente estimulado, con la fuerza y los deseos de seguir realizando con más dedicación este trabajo a veces tan difícil e ingrato, pero lleno de recompensas, incluso más que el dinero. Esto me hace ser una persona agradecida de la vida y de Dios, por darnos la posibilidad de formar personas íntegras, tanto en lo personal como en lo laboral.

Vivian Toro. El hecho de ser profesora me ha permitido tener una visión positiva de la vida; entender que se debe vivir la cultura de la excelencia y no de la complacencia para triunfar; saber que quien persevera, se compromete y se perfecciona, logra lo que parece imposible y eso he transmitido a mis hijos y a mis alumnos. Siento orgullo, pasión y responsabilidad de ser profesora; eso se refleja en mí y quienes me conocen lo perciben.

En lo personal, he tenido el privilegio de ser profesora de cientos de jóvenes mujeres a las que he entregado herramientas cognitivas, sociales, afectivas y culturales para que puedan enfrentar el futuro con éxito y brillando con luz propia. Ellas, por el hecho de ser mujeres, tendrán en sus manos el futuro de nuestra sociedad porque serán las profesionales, políticas, gobernantes, trabajadoras y, quizás lo más importante, serán las madres de los hombres y mujeres que regirán los destinos de Chile.

Antonieta Pereira. Mi reconocimiento y agradecimiento a las personas que, de una u otra forma, ayudaron a mi formación: mi abuela, mi madre, los profesores, mis amigas y, especialmente, mi esposo y mis hijas, ellos son la razón de mi vida. Estoy convencida de que si todos los niños tuvieran en el momento preciso alguien que los motivara como lo hicieron conmigo, nuestro país, y por añadidura nuestro mundo, sería mucho mejor.

Mónica Muñoz. Recuerdo el mejor regalo que he recibido para el Día del Profesor: el Centro de Alumnos pidió a cada niño del colegio escribiera lo que sentía por el profesor que ellos eligieran. Ese día recibí el mejor refuerzo a mi labor docente, me llegaron muchísimos mensajes, de alumnos que jamás imaginé y que no había descubierto que los había influenciado de una u otra forma.



Identidades: su acumulación y proyección histórica

Los procesos constitutivos de identidad colectiva no son sucesivos ni excluyentes; son procesos de **continuidad y cambio** o de **acumulación histórica**. Bien señala Emilio Tenti, *"(...) es preciso recordar que todo cambio, por más radical que parezca, se inscribe en un horizonte de continuidad. Las raíces existen aunque no tengamos conciencia de ello. Hay mucha historia muerta que se apodera de lo vivo.*



Me sentí tan orgullosa y feliz como nadie puede imaginar. Y en ese instante comprendí que, sin proponernos, nuestros alumnos van aprendiendo de nosotros, de nuestros gestos, de nuestra forma de expresarnos, de cómo les hablamos. Entonces, vino a mi mente una frase de Wilhelm Stekel: *“los niños son como el cemento fresco, todo lo que les cae les deja una huella imborrable”*. Eso no debemos olvidarlo ni por un instante, pues así como podemos marcar de forma positiva, lo podemos hacer, también, en forma negativa.

“Cuando el siglo XIX moría, Chile por su asistencia escolar ocupaba uno de los últimos escalones entre las naciones civilizadas: “Más he aquí que el nuevo siglo amanece y que la idea de la enseñanza primaria obligatoria se va a abrir paso, lenta y dificultosamente, como toda idea nueva, hasta conseguir triunfar y ser una realidad en agosto de 1920”. FERNANDO CAMPOS HARRIET

EPÍLOGO

Agradecemos al conjunto de profesores y profesoras que, con enorme generosidad, colaboraron con este artículo que buscó dar cuenta de cómo forjaron sus vidas desde distintas experiencias y perspectivas, junto con su compromiso diario en el quehacer educativo en los distintos liceos del país. Sus testimonios dejan en claro que su norte es la formación de las nuevas generaciones en la perspectiva de construir una sociedad más equitativa, justa y democrática.

Este vínculo de colaboración es fruto de un trabajo silencioso y sostenido entre distintos equipos de profesionales del Ministerio de Educación y una diversidad de profesores y profesoras participantes de innumerables acciones y organizaciones promovidas desde las políticas públicas a partir de la década de los '90, como fueron los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME); los Grupos Profesionales de Trabajo (GPT); las Redes Pedagógicas Locales; las Comunidades de Aprendizaje; los Seminarios Didácticos, las Redes de Maestros de Maestros, las Pasantías Nacionales e Internacionales, entre otros. Estas acciones han constituido una oportunidad de aprendizaje permanente entre los distintos profesionales de la educación, tanto para aquellos situados en la compleja tarea al interior de la escuela, como quienes colaboran desde los distintos niveles e instancias ministeriales.



Y esta historia está en las cosas de la sociedad (sus recursos, su infraestructura, su sistema de regulaciones, etc.) y está en la mentalidad de los agentes, aunque no tengan conciencia de ello. Es más, la historia es más efectiva cuanto menos conocida es. Por otra parte, no está de más recordar, con Borges, que 'la tradición es obra del olvido y de la memoria' y que el propósito de abolir el pasado ya ocurrió en el pasado y -paradójicamente- es una de las pruebas de que el pasado no se puede abolir"³⁹.

Abdolomira Urrutia: Una preceptora valiente y precursora

La “señorita Abdolomira”, que llegó a ser directora de escuelas, a comienzos de los años 20 del siglo pasado, era una joven preceptora provinciana, fundadora de la Asociación General de Profesores de Chile, que existió entre 1922 y 1928. Como delegada de la agrupación del Departamento de Bulnes, tuvo una notable intervención en la Convención de la Asociación, celebrada en Talca, en enero de 1927, donde *“formuló diversos cargos hacia la poca actividad gestada por la Junta Ejecutiva (de la Asociación) en beneficio del profesorado femenino, que había sido objeto de numerosos atropellos de parte de las autoridades educacionales”* y habló a favor de las madres solteras y el derecho a la maternidad y a la vida.

El Diario Ilustrado, de Santiago, citaba así su intervención:

“Mientras París ha levantado un monumento a la madre soltera, Chile huye de ella como leprosa, cerrándole todas las puertas; mientras se descubren las gentes al paso del féretro, es decir ante el fin de la materia, todos miran con desprecio a la madre soltera, que ostenta las exterioridades de la maternidad que lleva vida, ensañándose con ella y hasta negándole las facilidades de vida y los medios para ganársela. Si se quiere hablar de la liberación de la mujer, es necesario arrojar las cadenas de esclavitud que lleva en su alma toda mujer chilena. Lo demás es continuar viviendo en la misma opresión odiosa que la ha mantenido relegada”.

El escritor Carlos Sepúlveda Leyton, que estuvo en la Convención, hizo una versión novelada de su discurso, con trazos compatibles con los indicios dados por la prensa:

“[Sube al estrado] una mujercita sencilla, lisa, morena, de cabellos azabache, abundosos. La guían unos ojos grandes y tranquilos, cobijadores de la noche. Tiene el aspecto de una colegiala pobre, acostumbrada que no la miren (...). Frente al público, se ve toda azorada y pareciera que intentara huir ...

–... [no es extraño que] las maestras de Chile y de América, y del mundo, doblemente madres por razón de su sexo y de su profesión ... abracen decididas y para siempre el postulado de defensa del niño ... y nosotras decimos que hay que defenderlo desde la posibilidad de su gestación hasta su pleno desarrollo. Ya no se puede, camaradas, defender al niño sin defender a la mujer (...) Un voto de amparo, de respeto social a la madre soltera es el que yo traigo ... No por la mujer que se hace madre así no más, camaradas ... sino por la vida que nace”.

Los periódicos obreros y de avanzada social, defendieron el paso dado por la preceptora y rechazaron los ataques que recayeron sobre ella.

Fue valiente cuando joven y en sus años maduros. Es más: fue anticipada defensora de principios que sólo en estos últimos años la sociedad chilena se ha atrevido a reconocer. Como muchos otros educadores, merece ser recordada”.

IVÁN NÚÑEZ





“Si se quiere hablar de la liberación de la mujer, es necesario arrojar las cadenas de esclavitud que lleva en su alma toda mujer chilena. Lo demás es continuar viviendo en la misma opresión odiosa que la ha mantenido relegada”.



¿PARA QUÉ ENSEÑAR? DE TODAS
LAS RESPUESTAS POSIBLES

UNA ES LA QUE MÁS SURGE

DE MANERA ESPONTÁNEA:

ENSEÑAR PARA TRANSMITIR
**INVENTAR
CAMINOS**

NUESTRA MEMORIA Y
CONSTRUIR LA MEMORIA

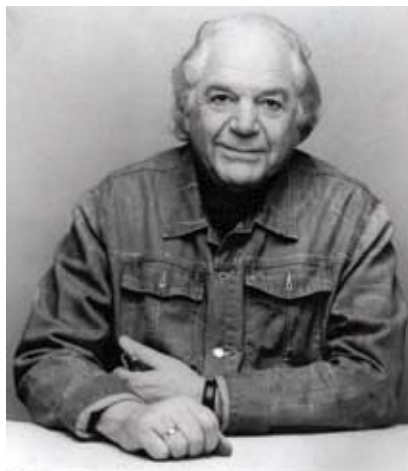
COMÚN.

CLAUDIO DI GIRÓLAMO¹

... Por fin, el silencio cubre la selva doblada bajo el peso de la tormenta. Las luces que caen del cielo se han apagado y el estruendo de su impacto ya no resuena, prisionero entre las altas cumbres. En su lugar, la quietud y el suave escurrir de las aguas. Las nubes se alejan rápidas, llevadas por el viento del sur.

La criatura sale de su improvisado cobijo y se aventura temblorosa por el llano. Sus extremidades se arrastran en los charcos tanteando el camino en la oscuridad. De pronto, a lo lejos, un resplandor imprevisto. Asombrada, se detiene y husmea el aire, inquieta. Sus pupilas buscan inútilmente horadar la negra pared que la envuelve. Un tiempo largo. Después, temblando, retoma su andar hacia el nuevo misterio... Y entonces esos ojos contemplan por vez primera esa nueva materia, viva, brillante, movediza.

Hipnotizado, el hombre sigue el movimiento de sus formas cambiantes y hermosas, sus extraños colores, su repentino subir y bajar por el aire desde el suelo. Un miedo desconocido se adueña de su cuerpo y su mano empuña con fuerza la piedra afilada. Un vapor espeso y caliente envuelve el claro de la selva. El hombre se acerca más. Su mano deja caer la piedra; lentamente su brazo se extiende hacia los leños caídos que arden crepitando. Salta hacia atrás gritando de dolor. Observa con extrañeza su mano quemada, la huele y la lame en silencio.



Sigue mirando fijamente las ramas que se consumen, las chispas que vuelan por el aire encendiendo pequeñas hogueras alrededor del claro. A corta distancia del fuego, el hombre, acuclillado, espera una eternidad... mira, huele, escucha... De pronto se yergue, toma una rama y la acerca a las llamas. En su extremidad comienza a arder una nueva luz. Los ojos del hombre se encienden con ella e iluminan la oscuridad... El niño mira el fuego, en silencio, su calor y las palabras del hombre lo envuelven. Escucha muy atento, una y otra vez, la historia de la luz caída del cielo, que el hombre ha recogido muy lejos, para traérsela a él, su hijo.

Desde el momento en que el ser humano se constituyó en comunidades, la necesidad de la transmisión organizada del conocimiento se hizo presente de inmediato como un eje de acción que está íntimamente ligado con la permanencia en el tiempo de cualquier tipo de sociedad. El dominio sobre el fuego, la iniciación de los niños, niñas y adolescentes en

la caza y en la pesca, en el conocimiento de la flora y de la fauna, el desarrollo de las habilidades manuales para construir cobijos, son hitos fundamentales del ascenso de la raza humana.

En todos ellos emerge, de una manera muy potente y emblemática, la figura del “dador o transmisor de conocimientos”. De aquella persona que siente el llamado de entregar a los demás el bagaje de sus propios hallazgos, adquiridos a través de múltiples experiencias de vida. Que, además, es reconocido como capaz para transmitirlos por parte de la comunidad.



1 Artista visual, director teatral, pensador de la educación. Nacido en Roma, llegó a Chile a los 19 años junto a familia, escapando de los horrores de la guerra en Europa. Chile le concedió la nacionalidad por gracia en 1997, mismo año en que asumió la jefatura de la División de Cultura del Ministerio de Educación.

Así, la identidad funcionaria persiste en la etapa de la masificación y se debilita, o se redefine, en la etapa a la que estamos entrando. Algo similar ocurre con la identidad construida desde el sindicalismo docente. Por su parte, el rol técnico no ha desaparecido al presente, pero se redefine y se subsume en una condición más rica y compleja: la profesional. Y siendo ésta la identidad que tiende a ser predominante, se combina y coexiste con las otras expresiones identitarias.

La capacidad de transmitir conocimientos y el aval de la sociedad que la reconoce son las dos características esenciales para que el 'maestro' o 'maestra' legitime su autoridad frente a sus discípulos. La relación establecida en este proceso de interacción entre los individuos de una sociedad, es la que teje las necesarias rutas por las cuales transcurre su propio desarrollo cultural.

Por ello podemos aseverar que hoy es unánimemente aceptado el concepto de que, para cualquier sociedad, su sistema educativo es parte esencial del proceso de construcción de su propia cultura.

En efecto, los sistemas sociales actuales, independientes de sus proyectos históricos y sus realidades, por medio de consecutivas etapas del aprendizaje organizado, convierten a los individuos que los integran en sujetos sociales y culturales. Los vuelven sujetos capaces de hacer su propio aporte para la construcción constante del tejido de las relaciones entre los seres humanos y de éstos con la naturaleza. En todo individuo este aprendizaje se transforma siempre en un proceso de descubrimiento y acumulación de experiencias, y se personaliza al pasar por su propia percepción del mundo y de su relación con él.

En la organización social, ese proceso suele ser motivado e impulsado por maestros(as) o profesores(as), seres capaces de educar (del latín *ex-ducere*), es decir, de guiar, conducir, sacando de un lugar para pasar a otro.

Pero, la tarea del educador es también la de enseñar; es decir, mostrar, reconocer y elaborar signos y señales que, al ser interrelacionadas, puedan servir de guía para construir imaginarios y puntos de vista personales acerca del mundo. De allí que la tarea de educar es en extremo compleja y riesgosa, ya que se realiza con sujetos en una situación de dependencia directa respecto al educador y altamente sensibles y permeables a las formas y los métodos empleados en su proceso de aprendizaje. Es por medio de esta cadena de causa y efecto que se han estructurado, a lo largo del tiempo, todas las 'culturas' de aquellos pueblos que nos precedieron desde las épocas más remotas.

FORMULANDO PREGUNTAS. ¿Para qué se enseña? ¿Qué es lo que se debe enseñar? ¿Cuál es la relación que el maestro debería tener con su discípulo?

Los conocimientos que el maestro posee los ha obtenido durante su propia experiencia de vida y, por eso mismo, están teñidos por una dosis muy grande de subjetividad imposible de ignorar y, menos, de eliminar a la hora de traspasarlos al discípulo. Al mismo tiempo, el sistema educativo elabora programas de enseñanza estructurados a partir de una 'objetividad' que, en el mejor de los casos, es la máxima posible; funcionales a ciertos valores ya instalados en la sociedad y considerados esenciales para promover y 'garantizar' la armónica relación de todos sus miembros.





“Que la instrucción es un derecho natural del hombre, es un interés social, una medida de orden público y único medio de levantar el nivel moral, intelectual y material del pueblo, porque la ignorancia es el mal social más grande de cuantos existen, y que debe ser combatido con todas las ramas que el derecho haya puesto en manos de la comunidad”. ARGUMENTOS EN PRO DE LA LEY DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA OBLIGATORIA, DICTADA EN 1920

Esta situación acarrea un constante conflicto el que, asimilado creativamente, no sólo será útil para la necesaria armonía social, sino motor capaz de construir nuevas y más eficaces formas de transmisión del conocimiento.

Entonces, la primera pregunta aparece aquí como fundamental: ¿para qué enseñar? De todas las respuestas posibles una es la que más surge de manera espontánea: enseñamos para transmitir nuestra memoria y construir la memoria común. Más que conocimientos específicos, el verdadero maestro entrega experiencias e ‘historias’, alimentadas por la sabiduría del pasado y, al mismo tiempo, cargadas de dudas y preguntas acerca de los misterios que

siguen rodeándonos y que no pueden ser desentrañados simplemente en un ejercicio racional. El pedagogo muestra, a lo más, opciones alternativas, instando al discípulo a buscar sus propias preguntas, a encontrar sus propias respuestas y, al mismo tiempo, a saber sobrellevar sus propias dudas y a trabajar con ellas.

Al iniciar ese camino, el discípulo comenzará a construir su historia y su memoria que, a su tiempo, se unirán a las de otros en un todo indisoluble. Este conjunto de historias y memorias individuales y colectivas, con su bagaje de acciones interrelacionadas e interdependientes, es lo que la mayoría de las veces definimos como cultura.

El caso histórico chileno: la importación de la Escuela y los primeros educadores (siglos XVI a XVIII)

En Chile, como en muchos otros países, religiosos y religiosas hicieron docencia escolar, en la etapa de temprana implantación de escuelas durante la dominación hispánica, poniendo a su ejercicio un sello especial, asociado a prácticas misioneras o evangelizadoras.

Pero, ¿qué sucede con los conocimientos adquiridos durante el aprendizaje? ¿Cómo los empleamos en nuestras acciones diarias para darles significación y eficacia? ¿Son suficientes y sobre todo idóneos para satisfacer las cambiantes y cada vez más específicas demandas del ámbito del trabajo humano? Está de sobra demostrado el hecho de que la rapidez del proceso de cambio cultural no encuentra su correlato en la adecuación de la pedagogía para enfrentarlo con éxito.



Ésta se ha transformado de propositiva en reactiva, y da la impresión de que estamos persiguiendo afanosamente un imposible, quedando cada vez más lejos del objetivo que nos proponemos: el de lograr el armónico y correcto uso de los conocimientos para acceder a la sabiduría. Frente a esta situación debemos recurrir a la imaginación como fuente de posibles soluciones. Pero sólo el uso adecuado de instrumentos, que aparecen como idóneos, no garantiza que la acción educadora satisfaga las reales necesidades de una comunidad para desarrollarse culturalmente de manera armónica. Hace falta un contenido valórico, instalado como eje de un indispensable uso ético de los conocimientos adquiridos.

Es aquí donde la segunda pregunta –“¿qué es lo que se debe enseñar?”– adquiere el carácter de urgente desafío.

El término ‘debe’, en este caso, no tiene una acepción o sentido coercitivo. Si me atrevo a usarlo es porque siento que estamos perdiendo el norte y que los árboles no nos dejan ver el bosque... Aclaro: las solicitudes del mercado del trabajo han impactado duramente en la selección de los conocimientos ‘útiles’ a la hora de impartirlos en el aula. La tan mentada competitividad empuja inexorablemente al sistema escolar a seleccionar aquellos más requeridos por ese mercado y, posiblemente, de más fácil y rápida asimilación por parte de los alumnos.

Esa situación lleva a postergar una visión más amplia y profunda del problema, ya que impulsa a responder afanosamente a necesidades exclusivas del corto plazo; tan efímeras y cambiantes como lo es el mercado del trabajo, ligado en forma indisoluble a los vaivenes de la macroeconomía.

Pero resulta, y perdonen la majadería, que 'crecimiento' no es –ni ha sido nunca– lo mismo que 'desarrollo', y un país que quiere llegar a ser desarrollado en plenitud debe, necesariamente, proponer en su sistema educativo valores de cooperación, de responsabilidad social y de espíritu democrático, para que los educandos asuman el 'saber' como fin definitivo de su accionar en la vida.

Si se pretende llegar a eso, dentro del sistema escolar es necesario también revisar, a la luz de la tercera pregunta, qué relación debería tener el maestro con sus discípulos para lograr éxito en sus intentos.

El verdadero pedagogo sabe que necesita generar en el aula una relación de respeto y de reconocimiento de su autoridad para poder ser escuchado y aceptado en su forma de enseñar, logrando la credibilidad necesaria para que los conocimientos impartidos sean procesados positivamente por los alumnos.

Pero, al mismo tiempo, tiene clara conciencia de que esa autoridad, para ser genuina, se gana y no se impone por simple vía jerárquica y que, más bien, es fruto de una relación que tiene mucho de amistad y complicidad con los educandos, considerados como compañeros de ruta hacia la revelación de los múltiples misterios que acompañan el camino hacia el saber.

Pero, ¿en qué situación están hoy los más jóvenes, qué sensación y opinión tienen frente a la sociedad en la cual pretendemos insertarlos? Permítanme intentar una aproximación muy personal a los motivos que están en la base de una actitud cada vez más desinteresada de nuestra juventud frente a sus derechos y deberes en el proceso de construcción social.

EL DESENCANTO DE LOS JÓVENES. La actual insatisfacción juvenil no es simple reflejo de una forma de enfrentamiento generacional de carácter psico-social común a otras épocas: está cargada de un sentimiento de desencanto, inédito con respecto a las luchas generacionales de antaño.



Aunque también hubo individuos sin formación, contratados como maestros por los Cabildos o por la propia iglesia Católica, no hubo esfuerzos específicos por entregarles una preparación mínima¹⁰ y su desempeño –técnica y culturalmente– era muy rudimentario.

“Cuando he hecho una clase hermosa, me quedo más feliz que Miguel Ángel después de Moisés. Verdad es que se desvaneció como un celaje, pero es sólo en apariencia. Quedó como una saeta de oro, atravesada en el alma siquiera de una alumna. En su vida mi clase se volverá a oír. Ni el mármol es más duradero que este soplo de aliento...”.

GABRIELA MISTRAL

La vemos más bien ligadas al tan publicitado ‘derumbe de las ideologías’, a la ausencia de utopías movilizadoras y a la poca presencia de líderes carismáticos que sinteticen en sus propuestas y en sus acciones los deseos y los sueños de los más jóvenes.

Los acontecimientos de la historia de Chile de los últimos 25 años han teñido de forma muy decisiva el carácter de varias generaciones y las han hecho más impermeables a las propuestas que emanan del incipiente y aún imperfecto nuevo sistema democrático. Es por eso que cualquier iniciativa de modernización del sistema educativo deberá tomar en cuenta todos los niveles etéreos y no solamente los referidos a la enseñanza primaria y media.



Aquí surgen otras preguntas, ¿sabemos a ciencia cierta, lo que estos jóvenes piden o exigen a la sociedad toda? ¿Lo saben ellos mismos? ¿Es exigible por parte de la sociedad una clarificación mayor de sus objetivos y propuestas, para poder acoger ese malestar evidente en sus acciones?

Debemos detectar con urgencia qué falta en las políticas de las diferentes instancias de poder, para restituir a la gran mayoría de nuestra juventud el vehemente deseo de soñar y de comprometerse por un proyecto de sociedad diferente, emanado de ellos mismos.

Se trata de encontrar el método de enseñanza más idóneo para acompañar al discípulo en un trayecto que revele, paso a paso, los diferentes momentos de la construcción de una cultura, relacionándolos con el entorno que los modifica y que, al mismo tiempo, es modificado por los valores y los modos de vida que se van instalando en la sociedad. Una suerte de taller de investigación teórico-práctica, dedicado a detectar, en la cotidianeidad, cuáles son esas acciones y acontecimientos que modifican constantemente, a veces de manera que nos resulta imperceptible, nuestro modo de ser y nuestra forma de vida.

Como el proceso para pasar desde el conocimiento a la sabiduría no tiene iguales características temporales en todos los sujetos, ni se da con parecida intensidad y logro de resultados tangibles y medibles, se debería extremar el cuidado y dedicación del maestro hacia el discípulo en la entrega de conocimientos, con características de gran personalización tanto en lo referido a la calidad como a la cantidad.

Creemos que es indispensable y urgente reflexionar acerca de los necesarios cambios en el sistema para enfrentar con relativo éxito los desafíos que nos plantean la mutación cultural que ya convive con nosotros. El malestar, a que hacía alusión anteriormente, es apenas uno de sus múltiples signos evidentes. Y si bien no tenemos hoy instrumentos idóneos y confiables para definirlo en todas sus particularidades, podemos comenzar una indagación que, paulatinamente, permita detectar sus causas más directas.



BUSCANDO PISTAS. La educación formal es, sin duda, el instrumento que ha permitido e impulsado el proceso de socialización de innumerables generaciones de individuos, desde su aparición en las estructuras de los más variados sistemas de organización social. Como instrumento se ha ido perfeccionando y volviendo cada vez más compleja. Sin embargo, en el mismo proceso de enseñar los maestros perciben, cada vez con mayor claridad, que su andamiaje exterior no tiene ya relación con lo que sucede cotidianamente en su interior. Los conocimientos transmitidos son cada vez menos útiles en el contexto de la vida diaria, a no ser aquellos de carácter técnico que, para ser aplicados, no requieren de mayores aptitudes de análisis y reflexión, sino que de una fácil adaptación a la rutina.

Esto se debe, en la práctica, al hecho de que la mayoría de esos conocimientos se refieren al cómo lograr un determinado resultado en forma cada vez

más rápida y eficaz, desplazando el conocimiento acerca del mecanismo propio del saber. Vale la pena detenernos un momento en el concepto del saber, tal como lo entendemos en esta reflexión.

Desde las primeras sociedades, siempre se ha considerado que el acceso a la sabiduría es a través de un largo proceso que parte del conocimiento empírico de la realidad. Éste se adentra, en su transcurso, en la indagación del sentido del ser humano, en cuanto ente en relación constante y simultánea con la realidad en la que está inmerso y con su propia trascendencia. Por eso el concepto de sabiduría que empleamos aquí, está referido más al ser que al simple hacer en el proceso de transformación constante de su entorno.

Más allá de la época colonial, la identidad apostólica se prolongó en la etapa de la formación del sistema público educativo. Hay ejemplos históricos, como el encargo del gobierno de Manuel Montt a religiosas francesas para que fundasen la primera escuela normal femenina en Chile (1854); la obra educacional del Vicariato Apostólico de la Araucanía, y la variedad de colegios congregacionistas de educación secundaria, entre otros. Ya en la época de la masificación hubo escuelas normales de mujeres

Lo que distingue al ser humano de las otras especies, es su capacidad de procesar los datos recogidos en el camino del conocimiento, de unirlos en una síntesis coherente que se convierta en el impulso, no sólo de su acción transformadora, sino que también de su propio crecimiento espiritual. Sin embargo, todo lo anterior no es una tarea individual. El proceso descrito necesita la acción mancomunada de múltiples sujetos, quienes deben poner en relación sus diferencias para lograr componer un único camino común.

NUEVAS RUTAS. La cultura, tal como la entendemos, es un proceso colectivo. El perfeccionamiento individual llega a ser elemento potenciador al contrastarse con diferentes visiones de mundo, y en el esfuerzo por encontrar con ellas una relación armónica, que logre un resultado que –siempre– es mucho más que la simple suma de esas diferencias.

El mismo proceso es capaz de transformar la “materia” en juego en otra que, si bien contiene en lo esencial todas las particularidades de sus heterogéneos componentes, se transmuta –al igual que en la alquimia– en otra de un valor inmensamente mayor. Este nuevo estado corresponde a un nivel más elevado, que permite acceder a una mayor calidad de conocimiento que, a su vez, posibilita una comprensión más sustantiva de los mecanismos que mueven el proceso cultural.

Todo lo anterior pretende llamar la atención hacia algunos de los problemas que es necesario enfrentar a la hora de reflexionar, de forma un poco más exhaustiva, acerca de los diferentes métodos que



usamos en la educación formal para conseguir el armónico proceso de socialización de los miembros de nuestras sociedades. En esos métodos, la libertad de expresión y el respeto a las inevitables diferencias no pueden ni deben estar ausentes. No se trata aquí solamente de respetar en forma pasiva derechos inalienables de cada ser humano, sino de construir un sólido edificio sobre realidades multifacéticas y cambiantes que, a través del tiempo, van consolidando expresiones culturales definidas y particulares de las cuales, querámoslo o no, somos herederos.

Ésa es parte de la tarea de inventar caminos.

No se trata de un ideal romántico o fuera del tiempo tormentoso en que nos toca en suerte vivir, sino que de encontrar en nosotros mismos, en nuestra inevitable capacidad y necesidad de unión, el impulso para dar el salto cualitativo que nos ponga en el umbral de un nuevo mundo más humano para todos.

Inventar nuevos caminos significa comprometerse con su construcción; partir de la base de que ellos aún no existen, del hecho cierto de que no se trata de remozar, o parchar, o limpiar. Significa abrirlos en medio de un espacio diferente, que no se deja conquistar fácilmente, que incluso, la mayoría de las veces, se opone a la acción transformadora.

Por ello es necesaria decisión y constancia, valor y compromiso con una vocación que nos llama a todos y que exige claras respuestas a lo largo de toda nuestra existencia

Es el llamado a reconocer el súbito resplandor después de la tormenta y a emprender el viaje, inventando caminos para ir a su encuentro y descubrir el regreso para entregar esa nueva llama a los hijos y a los hijos de nuestros hijos.



en manos de órdenes religiosas, que formaban maestras laicas pero con identidad apostólica¹¹. La docencia como apostolado ha sobrevivido hasta el presente y no ha sido ahogada, aunque sí debilitada, por lo que en Chile se ha denominado el Estado Docente, por la notable masificación de la oferta pública de escolaridad y por la creciente secularización de la sociedad chilena.





C O N S T R U C C I Ó N D E I D E N T I D A D

I D E N T I D A D

RÓBINSON LIRA¹

PROFESORES Y CIUDADANÍA

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y CONSTRUCCIÓN DE LA NACIÓN

“...PARA QUE UN PAÍS PROSPERAR LA LIBERTAD
NECESITA DE LA VIRTUD CÍVICA, ES DECIR DE
CIUDADANOS CAPACES DE COMPROMETERSE CON
EL BIEN COMÚN, DISPUESTOS A DEFENDER LAS
LIBERTADES Y DERECHOS COMUNES”.



La República se consolidó a la par del surgimiento y expansión del sistema escolar, lo que no fue casual, por cuanto los fundadores del sistema escolar proyectaron la escuela como pieza central del armado institucional que reemplazó al antiguo régimen. Ella debía transmitir los conocimientos y las virtudes que harían progresar la nación y darle cohesión, todo lo cual se condensó en un término: "formación ciudadana".

En lo que sigue, analizaremos uno de los dispositivos que la educación del siglo XIX creó a fin de cumplir con las demandas implicadas en la formación del ciudadano: la asignatura de historia. Vislumbraremos qué de los principios originales continúan vigentes, qué ha sido superado o está en tensión, y cómo ello dialoga con la reflexión, en curso, respecto a los desafíos que enfrenta la formación ciudadana de cara al Bicentenario.

En la Colonia, el contenido histórico –como hoy se entiende y enseña; en lo fundamental, como historia profana– no formaba parte de un plan sistemático de instrucción. La única historia estudiada y difundida, con algún grado de sistematicidad, fue la de carácter religioso, por medio de esos rudimentos de teología que fueron los catecismos, enseñados, principalmente, por frailes y sacerdotes que dieron forma al primer modelo de maestro.

La Patria Vieja produjo un quiebre en esta línea. El debate que antecedió a la fundación del Instituto Nacional llevó a que Camilo Henríquez propusiera, en 1812, la creación de una cátedra de 'ciencias morales' sobre las causas que habían atraído el progreso o la ruina de los pueblos 'antiguos y modernos', para

que los ciudadanos de la novel república obtuvieran, por este medio, lecciones de buen gobierno. Estas fueron las bases de la llamada historia universal.

En paralelo, fue establecido que, a nivel de primeras letras (o primaria) los hijos de los otrora súbditos del monarca hispano adquirieran una formación elemental que los habilitara como ciudadanos. En razón de esto, el Reglamento de Primeras Letras (1813) normó que los profesores debían impartir conocimientos referidos a la historia del país, lo que significó la validación de una nueva asignatura: "Historia de Chile".

Diversos factores dificultaron que estas ideas fueran llevadas a la práctica. No obstante, jamás se dejó de insistir en ellas. En especial los pipiolo que, con José Joaquín de Mora a la cabeza (rector del Liceo de Chile, en 1829), propusieron renovar la enseñanza, haciendo que aportara un conocimiento 'útil', que sirviera para comprender la sociedad en que se vivía y actuar en ella, conforme a los principios de la 'civilización', que la historia universal develaba.



1 Profesional del Ministerio de Educación, CPEIP. Candidato a Doctor en Historia, por la Pontificia Universidad Católica de Chile y miembro del Proyecto Anillo-Conicyt, "La educación ante el riesgo de fragmentación social: ciudadanía, equidad e identidad nacional". SOC 17.

Muchas escuelas de Iglesia han debido enmarcarse en los parámetros institucionales y curriculares de la educación pública y han recurrido a la colaboración de maestros y maestras laicas¹². Con todo y por ejemplo, un estudio cualitativo en la década de 1980, descubría trazos de la identidad misionera o 'pastoral', en maestras de la educación básica municipal¹³.

“Persevero en el propósito de educar a nuestro pueblo en las especialidades que requiere el progreso nacional y para que desaparezca el prejuicio respecto de lo que se llama trabajo manual, a fin de que cada chileno, por modesto que sea, pueda mostrar un certificado de capacidad que le permita obtener una remuneración elevada y una amplia posibilidad de compenetración social...”

PEDRO AGUIRRE CERDA

La guerra civil (1829-1830) desplazó a los pipiolos de la escena política y cultural a favor de sus adversarios, *pelucones* o conservadores. Dentro de éstos surgió un grupo que compartió la necesidad de imprimir un sello ‘moderno’ a la educación, por medio de nuevos contenidos que sirvieran para afianzar un proyecto nacional, teniendo a la historia entre ellos. Ese grupo (liderado por Montt y Varas), durante la década de 1830, levantó las bases que permitieron, en el decenio siguiente, implementar los grandes cambios que llevaron a la consolidación de la asignatura de historia, obra que los liberales concluyeron en la segunda mitad del siglo XIX.

EL PROFESOR DE HISTORIA Y LA FORMACIÓN CIUDADANA EN ENSEÑANZA PRIMARIA.

En enseñanza primaria, las transformaciones llevadas a cabo en el decenio de 1840 establecieron que en los niveles superiores de la escuela primaria-popular (5° y 6° grado) fueran impartidos contenidos de historia nacional. Las escuelas anexas a los colegios y liceos –exponentes de la elitista enseñanza secundaria– también incorporaron la historia de Chile a su acervo curricular.

La ausencia de profesores especialistas en la materia, y la escasez de libros, obligó a que el Estado, por medio de la Universidad de Chile (academia y superintendencia de educación) estimulara la producción de textos escolares referidos a la historia nacional. En ellos, en especial en el primero escrito en 1845 por Vicente Fidel López², es posible encontrar insumos para perfilar al tipo de profesor que, valiéndose de la historia, contribuía a la formación del ciudadano.

A nombre de la nación toda, ese profesor se proyectó como un individuo que les decía a los niños: *éste es tu país, éstas son sus fronteras y las reglas que dentro de ellas permiten que vivamos en paz*. Bajo esta premisa, si la historia patria tenía una finalidad, ésta consistía en ayudar a responder a preguntas como “¿hay leyes útiles y sabias en vuestra patria que aseguren el orden y la libertad? Pues [con la historia] vais a comprender cuándo, cómo y por qué, se dieron esas leyes”, que López planteaba.

Pero hacer comprensible el origen de las normas que sostenían la República, no agotaba la labor del profesor de Historia. En paralelo, debía estimular la lealtad a ellas, presentándolas como la obra de un pueblo orgulloso, que había renunciado a seguir los dictados de un monarca para constituirse en nación soberana. Esto, que decía relación con el tránsito de la Colonia a la República y a la conversión del súbdito en ciudadano, fue el eje a partir del cual debía articular su relato acerca del desarrollo de la comunidad-país llamada Chile, y comunicar una interpretación de ésta.

Dicha interpretación sometió todos los acontecimientos del pasado al hecho capital de la Independencia. Este abordaje de la historia secular sintonizó

con la forma en que se narraba la historia de la religión, presentada como la paulatina y progresiva consumación de una promesa de salvación realizada en Jesucristo y el hecho, trascendente, de su muerte y resurrección.

Guardando las proporciones, la clase de historia de Chile debía avanzar por un carril parecido: el profesor, cual sacerdote, transmitiría una visión asentada en la idea de progreso continuo, que hallaba su realización última en el hecho fundante de la Independencia que, para la comunidad cívica, implicaba una salvación, una redención que debía ser leída como liberación de las cadenas de la barbarie e incorporación al mundo civilizado: ilustrado, autogobernado, ciudadano.

Bajo esta óptica, de evidente raigambre teológica, todas las desgracias del pasado cobraban sentido en función del programa liberador contenido en el proceso de emancipación. De este modo los maestros, sin conocer a Hegel, pudieron repetir con él que la razón *"gubernaba al mundo"*, y que todos los males se podían comprender, justificar, y sobrellevar, en consideración de un plan providencial que proyectaba la historia como *"la realización de la libertad"*.

PATRIOTISMO DE LA LIBERTAD Y DE LA EXCLUSIÓN.

En la etapa fundacional de nuestro sistema escolar, la libertad de la cual debía hablar el profesor de Historia era la civil, la de los iguales que se sometían a los mismos estatutos jurídicos y compartían un modo de vida idéntico al de las naciones más adelantadas. De ahí que para López, chileno era *"en la acepción estricta de la palabra"*— el habitante de las ciudades, vestido al modo europeo, que hablaba castellano, aprendía ciencia en escuelas, y, en fin, vivía *"bajo el influjo de las leyes y gobiernos civilizados"*.



2 *"Manual de la historia de Chile"*, libro adoptado por la universidad para la enseñanza de las escuelas de la República. Imprenta El Mercurio, Valparaíso, 1845.



El sistema nacional de educación y los maestros funcionarios (siglos XIX y XX)

Desde su nacimiento, el Estado chileno se interesó en perfilar y regular los requisitos y desempeños de los maestros, contribuyendo a desarrollar una identidad fundacional que incluía elementos de la identidad misionera y de una redefinición republicana. Así, el Reglamento para los Maestros de Primeras Letras, de 1813, exigía del postulante a maestro conocimiento de la doctrina cristiana¹⁴, a la vez que patriotismo y costumbres sin tacha; demandaba de la sociedad una especial valoración

Así, la misión del docente de Historia consistía en evidenciar el vínculo de Chile con la civilización occidental de la que, se suponía, formaba parte por haber sido conquistada por los españoles. Por esta razón, la historia nacional –como indicó López– se resumía a “*los sucesos de la raza española*” que había peleado “*contra los bárbaros para quitarles terreno*”, y creó las leyes que trajeron “*mejoras sociales*”, y que luego la República llevó a su máximo estadio, mediante “*otras leyes y otro gobierno*”.

Al aludir a esas ‘*otras*’ leyes y ese ‘*otro*’ gobierno, fruto de la emancipación, el profesor debía lograr de parte de sus estudiantes una intelección de lo que ello implicaba (movilización de la inteligencia) pero, además, compromiso y lealtad (movilización de afectos) hacia las instituciones que sostenían la República. Y solidaridad con quienes compartían esta afinidad (la clásica “*caridad cívica*”, que los modernos entendieron como “*fraternidad*”), para crear el espíritu de cuerpo requerido para librar las batallas a las que la República, y la civilización, convocaban. Sí, porque una cosa era haber conquistado la libertad, y otra, muy distinta, decir que el programa de la libertad se había consumado.



En este punto, conviene, una vez más, hacer un símil con la enseñanza histórica de tipo religioso. Ésta vio en Jesucristo al redentor que vino a redimir el pecado de los hombres, entregando un mensaje de salvación que la iglesia debía expandir *urbi et orbi*. Bajo este esquema, la salvación se había realizado mas no consumado. El mismo esquema interpretativo fue aplicado a la historia secular: ésta relevó la independencia como un hecho trascendente pero no acabado, pues su legado civilizatorio, liberador, no estaba arraigado en el conjunto de la población, lo que invitaba, como hicieron los primeros cristianos, a difundir el mensaje de salvación. Pero también, como los cruzados, a ser implacables con aquellos que no lo admitían o lo resistían.

Bajo este encuadre debe entenderse el desprecio y la negación de quienes, dentro del propio territorio, fueron proyectados como el ‘*otro*’, el bárbaro, el incivilizado: el indígena. Siguiendo a López, se esperó que el maestro de historia hiciera ver a sus alumnos que ellos, aunque chilenos (porque habían “*nacido en el territorio de Chile y porque poseen gran parte de él*”), no podían considerarse “*nuestros compatriotas*”, por cuanto no tenían “*nuestra religión, ni nuestras leyes, ni nuestras inclinaciones, ni nuestra fisonomía*”. En definitiva, no formaban parte “*de nuestra nación*”.

Esta lógica excluyente fue la manifestación de una visión política que operó bajo la dicotomía amigo-enemigo, reproducida vía sistema escolar. “*Amigos*” eran todos quienes compartían los principios que estructuraban un orden civilizado, sobre el cual era necesario fundar la patria: la constitución de la República, las leyes y la forma de vida basada en esas instituciones y normas. En contraste, “*enemigos*” eran quienes desafiaban dicho orden. Eran los bárbaros, con quienes no podía haber conmiseración, por cuanto representaban el óbice que entrababa el fluido trayecto de la historia nacional por el cauce del progreso.



EL PROFESOR DE HISTORIA Y LA FORMACIÓN CIUDADANA EN ENSEÑANZA SECUNDARIA.

Los conceptos expresados con anterioridad fueron refrendados, ampliados y profundizados en la escuela media, institución que debía formar al sujeto que ejercería, en propiedad, su ciudadanía.

Como indicó Antonio Varas –ministro de Instrucción en 1845– la educación popular (a la que se aludió antes) debía entregar unos rudimentos de saber, apropiados para quienes debían vivir “*del trabajo de sus manos*”; en cambio “*la clase con más desahogo*” podía, y debía, “*dedicar más tiempo al cultivo del entendimiento*”, por su propio bien y el de la nación, debido a las ventajas de “*su posición*” y porque de ella debían salir los llamados a “*ejercer funciones sociales de alguna importancia*”.

Para los profesores de Historia, esto último importó un enorme desafío: enseñar la historia patria dentro

de un desarrollo más amplio, que abarcó al conjunto de la civilización, desde sus orígenes más remotos (Mesopotamia, Fenicia, Egipto, y en particular, Grecia y Roma), hasta sus últimos desarrollos, en la época moderna. Sólo una vez concluido el curso de historia universal procedía, en sexto de secundaria, el cultivo de la historia nacional. Esta fue la lógica sobre la cual fue estructurado el plan de estudios de 1843, que reformó la enseñanza Media y dio a la historia la posición que hoy ostenta en el currículum nacional.

No obstante, esta forma de organizar la enseñanza fue reestructurada a fines del siglo XIX, con la introducción de la ‘pedagogía científica’ de carácter positivista, la que prescribió que la historia de Chile y la universal debían enseñarse en paralelo, en cada nivel de la secuencia curricular y por docentes especialistas en la disciplina, formados en el Instituto Pedagógico. Antes de 1900, la referida institución vio egresar al primer grupo de ‘profesores de Historia’;

de los que ejercieran magisterio y les prometía protección del Estado: “*Estos individuos, por la importancia de su ministerio i por el servicio que hacen a la patria, deben ser mirados con toda consideración i honor; por consiguiente, sus personas son de las más respetables; quedan escentos de todo servicio militar i cargas concejiles, i el Gobierno los tendrá presentes para dispensarles una particular protección*”¹⁵.

los cuales ejercieron una gran influencia en años posteriores. Nombres como Luis Galdames o Enrique Molina refrendan este juicio.

HISTORIA Y 'RELIGIÓN DE LA LIBERTAD'.

Hemos hecho ver que las historias de Chile y de la civilización pueden leerse como una versión profana de la *'historia de la salvación'* y, a la vez, considerarse un insumo para erigir la ideología liberal en *"religión de la libertad"*, como sugirió Benedetto Croce, uno de los principales teóricos de la historia.

En conformidad con esto, la sala de clases se proyectó como un altar en el que su oficiante, profesor de Historia, transmitía a su feligresía –formada por futuros ciudadanos de la patria– una *'verdad'* adoptada como artículo de fe: que la humanidad, y Chile en particular, estaba inserta en una trayectoria de progreso, expresada en el gradual reconocimiento y consagración, mediante derechos, de la autonomía del individuo, de su libertad para hacer lo que quisiera, siempre y cuando ello no atentara contra las

normas civiles que regulaban la convivencia social y que derivaban de las leyes que la misma comunidad se había dado.

De este modo, aunque escribieron ríos de tinta contra los *'frailes'* y entablaron ácidos debates con sectores ultramontanos que querían a Dios en el hogar, las escuelas y las leyes, los liberales conservaron lo esencial de la religión: su capacidad para funcionar como un esquema cultural, a partir del cual fundar creencias y actuar en conformidad a ellas. La creencia que se buscó inculcar, formación escolar mediante, apuntó a proyectar la sociedad (entendida como comunidad de hombres libres, la *'nación civilizada'* de los liberales), como un objeto sagrado que merecía respeto reverencial y lealtad a las instituciones que la sostenían, producto de una conquista histórica. Tal debía la lección de moral cívica que el profesor de Historia debía transmitir.



Esto último quedó estampado a firme en el texto escolar más conocido del fin de siglo, escrito por Luis Barros Borgoño, primer profesor del Instituto Pedagógico. En su *Curso de Historia General* (1893) llamó a los futuros maestros de secundaria a valerse de la historia para inspirar en sus educandos, *"desde la más tierna edad"*, el sentimiento *"de libertad, las nociones de justicia y moralidad, y el respeto a la ley y al derecho, base de toda sociedad Republicana"*.

Para acometer esta tarea, el profesor debía llevar a sus estudiantes hasta el mundo antiguo, cuna de la civilización, y mostrarles el camino seguido por la humanidad en la lucha por conquistar su libertad, resaltando que todo se había iniciado en Grecia. Allí, por vez primera según Barros, ella supo de la *"dignidad del ciudadano"*, pues sus ciudades se convirtieron en el *"primer hogar de los pueblos libres"*

y democráticos", erigiéndose en ejemplo de lo que era capaz de hacer el ser humano "cuando se halla movido por el espíritu de la libertad".

La civilización romana debía ser otro hito a resaltar, en particular la institución del Senado, presentada como el "baluarte de las libertades". A partir de aquí, el profesor advertiría del riesgo que asumían quienes pretendían ponerse por encima de las leyes y desestabilizar las instituciones que resguardaban la libertad, porque, como Julio César (que "de hecho estableció la monarquía") podían acabar sus días de forma trágica, como le ocurrió también a Luis XVI, representante de un mundo viejo barrido por una revolución que abrió un tiempo nuevo, y que fue hija "de las ideas, de las esperanzas y de las ilusiones de todo un pueblo", que quiso reivindicar "derechos y libertades por largo tiempo comprimidas".

Con este ideario, los profesores de historia –funcionarios públicos de un régimen "parlamentarista", nacido de la guerra civil de 1891– no necesitaban apelar a la historia reciente para argumentar a favor de los vencedores, perfilados como los defensores de las libertades que el tirano (el 'dictador' Balma-ceda) había intentado corromper. La historia, como sostuvo el citado Croce, siempre ha sido historia contemporánea.



El docente de Historia debía procurar conservar intacto el legado de los fundadores de la nación: un régimen institucional puesto al servicio de la libertad, y que brillaba en la región por su excepcionalidad. En esto Barros Borgoño no hizo sino seguir a su tío, el insigne Diego Barros Arana, quien desde su cátedra en el Instituto Nacional y en una obra señera (*Compendio de Historia de América*, 1865) sentó las bases del principal mito republicano del país.

En los hechos, la condición funcionaria de los docentes de la educación pública se constituyó en la segunda mitad del siglo XIX. Y fue reforzada a lo largo del siglo pasado, en asociación con el desarrollo del Estado chileno que, entre otras expresiones, lideró la masificación educacional iniciada en los años 40 y acelerada en los años 60.

“Por iniciativa de Amanda Labarca, la Universidad de Chile creó, a título experimental, la Escuela de Párvulos. Inaugurada el 1º de septiembre de 1944, por el rector Juvenal Hernández, con dependencia directa de la Rectoría. Tuvo a Amanda Labarca como su primera directora”. FREDY SOTO

EDUCACIÓN Y CUESTIÓN SOCIAL. Desde fines del siglo XIX, la visión de nación y ciudadanía de la escuela liberal fue puesta en tensión producto de la ‘*cuestión social*’. Partiendo de la base que la ciudadanía, como sostenían los clásicos, era “*comunidad de hombres libres*”, el bajo pueblo y el emergente sector medio, movilizados, hicieron ver que esta definición suponía reforzar los derechos civiles consagrados, que reconocían la libertad para acceder a los bienes de que la comunidad disponía, ya fueran materiales (pan, techo y abrigo) y simbólicos (educación); a la vez que visibilizar y ejercitar, por parte de la mayoría social, derechos de acceso efectivo a ellos, especialmente a los de primera necesidad.

El movimiento social no apuntó sus dardos a los derechos civiles, sino a la inexistencia de derechos sociales reconocidos y garantizados. La Constitución, argumentaron los líderes de la Asamblea Obrera de Alimentación Nacional (AOAN), nada decía respecto a “*los medios para que el pueblo pueda hacer respetar el derecho a la vida; que potentados industriales y comerciantes atacan a diario (...)*”. Las organizaciones políticas vinculadas al mundo obrero y a sectores medios se hicieron eco de esto y el resultado de la lucha por ampliar la ciudadanía política devino en un orden legal e institucional, cimiento de lo que el siglo XX conoció como Estado de bienestar.



Esta opción por el ‘reformismo’ fue objeto de tempranas críticas. Sectores sostuvieron que la clase dominante, pareciendo estar dispuesta a implementar transformaciones, conservaba su hegemonía y, de fondo, nada substantivo cambiaba.

Los docentes no quedaron ajenos al debate. Gabriela Mistral, en “*El patriotismo de nuestra hora*” (1919), criticó a quienes sostenían que Chile era “*el país que realiza más serenamente o más tardíamente las reformas políticas*” y que se proyectaba como la “*menos democrática*” de la región, argumentando que esta lectura perdía de vista una peculiaridad que nos distinguía y que bien valía preservar: lograr avances sociales evitando el escurrimiento de sangre de “*los rezagados de esta hora magnífica*”. Todo lo contrario, decía Mistral, al perfilarse como una “*síntesis de los elementos antagónicos*” las reformas sociales se proyectaban como una firme base a partir de la cual



edificar una patria nueva, signada por “una justicia social que alivia y reconforta”.

EDUCACIÓN Y NACIÓN EN EL ‘TIEMPO DE INTEGRACIÓN’. Los conceptos vertidos en el anterior apartado fueron expresión de una forma de escenificar el tiempo colectivo, que Benjamín Subercaseaux ha propuesto llamar “*tiempo de integración*”, marcado por el nacionalismo, como “ *fuerza*

cultural dominante”. Este dominio se comprende en el marco de una sociedad en crisis, fracturada por la modernización y, por lo mismo, anhelante de cohesión. Gabriela Mistral participó de este anhelo. Su discurso, junto al de quienes apoyaron al “*populista*” Arturo Alessandri en la crucial elección de 1920 y, en cierta medida, también, a Luis Emilio Recabarren, candidato de la izquierda, contribuyó a resignificar las ideas de patria y de civilización.

La patria se proyectó como la casa de los chilenos que, independiente de su condición (social, étnica o de cualquier otro tipo) aportaban con su trabajo a la riqueza del país. La civilización fue asociada a la dignidad a la que esos chilenos podían aspirar, en virtud de los derechos sociales que la comunidad nacional debía reconocer y resguardar, en leyes e instituciones surgidas al alero de la nueva Constitución, que vio la luz en 1925.

El movimiento docente, que incluyó la ‘*docencia popular*’ (profesores y profesoras normalistas) y la tradicional docencia de elite (profesores secundarios, egresados del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile), se hizo eco de estas ideas y con ellas esgrimió que la lucha por la ‘*integridad nacional*’, no se acotaba al combate, patriótico, contra la privación material, sino también contra la exclusión de tipo cultural, denunciada en una obra que marcó época y con un título decidor: *El Problema Nacional*.

En lo fundamental, la organización de un sistema escolar público se inició hacia 1840, puede considerarse acabada en las primeras décadas del siglo XX y se debió, principalmente, a una iniciativa del Estado, el cual le imprimió su sello centralista, autoritario y burocrático.

En este libro, su autor –Darío Salas– hizo ver que la nación se hallaba en riesgo no sólo por estar ayuna de pan, sino principalmente, por estar desnutrida del saber que transmitía la escuela (fundamentalmente la primaria) y que permitía el acceso al mínimo de civilización que los países requerían para sustentar su régimen institucional, asiento del proyecto nacional.

De este modo se instaló la convicción de que los derechos sociales –entre ellos el derecho a la educación– constituía para la comunidad política un deber que justificaba abandonar el *laissez faire* y ser proactivo en materia social. Esto debería traducirse en una ley que compeliere a construir más escuelas y forzara a los padres a enviar a sus hijos a ella, fuerza pública mediante, si era requerido.

A esta demanda por expandir el sistema escolar (por masificar la educación primaria) y dar forma a una

escuela nacional, se sumó otra, menos estudiada y conocida, que consistió en asegurar una distribución más equitativa de los bienes culturales que constituían la base del currículum. Para estos efectos, la primaria miró a la secundaria en busca de referentes para estructurar una oferta educativa ‘integral’, que posibilitara, al conjunto de la población, acceder a un desarrollo intelectual, físico y moral, común, habilitante para que todos los chilenos pudieran ejercer, en propiedad, sus derechos y responsabilidades como ciudadanos.

INCORPORACIÓN DE LA HISTORIA UNIVERSAL A LA ENSEÑANZA PRIMARIA.

La búsqueda por integración llevó a que la normativa curricular prescrita para la escuela popular se enriqueciera con los contenidos y enfoques de la enseñanza impartida por los colegios y liceos, con sus escuelas anexas. Esta “*secundarización de la primaria*” fue presentada como un avance hacia una sociedad más igualitaria, en la que la mejor educación –la educación integral, a lo menos en el discurso curricular– dejaba de ser monopolio de la elite, para llegar al mundo popular.

Esto explica que la enseñanza primaria haya incorporado la historia universal a su acervo curricular. El hecho fue celebrado por un destacado normalista, José Muñoz Hermsilla. A su juicio, una adecuada dosis de historia universal, que comprendía la americana, reforzaría el compromiso de la educación con la formación de ciudadanos, que requerían del “*testimonio de los hechos consumados*”, para el intercambio de ideas, “*en la conversación cotidiana*” y en “*las asambleas políticas*”.

Ese intercambio de ideas, advirtió Muñoz, debía realizarse con afán constructivo, vale decir, no podía agudizar las diferencias ni dar pie a sectarismos. Por tal motivo, la enseñanza de la historia universal





debía adoptar el mismo carácter, moral, asignado a la historia patria. Si ésta inspiraba la solidaridad y el compromiso hacia la comunidad, en base al *"amor a nuestros héroes"*, aquélla no podía ir en menos. Su misión consistía en hacer desfilar a *"muchos hombres abnegados"*, de diferentes épocas y latitudes, para aprender de sus *"actos generosos de beneficencia, caridad y altruismo"* y transformar ese aprendizaje en conductas que afianzaran el vínculo solidario con la comunidad de ciudadanos y en última instancia, con el género humano, por cuanto el *"amor a los benefactores de la humanidad"* no era sino la continuación del amor patrio.

Curioso fue que, justo cuando la enseñanza primaria se adentraba en el enfoque *"universalista"* y cosmopolita que caracterizó a la enseñanza de la historia liberal, la escuela secundaria abjuraba de ésta, para adoptar otro credo: el nacionalismo.

HISTORIA Y 'RELIGIÓN DE LA NACIÓN'. La crisis global que afectó al capitalismo, en el período de entreguerras, se reflejó en una mirada crítica hacia la cultura liberal y las perspectivas con que ésta observó el pasado de la civilización y de la nación.

Así, a la recién nacida Universidad de Chile se le encargó "la superintendencia de la educación pública" y se le dio a su Consejo facultades para *"mejorar los estudios de todos los ramos de la enseñanza y dictar reglamentos de administración y disciplina para todos los establecimientos"*.

Las huellas de esto, a nivel escuela –en particular la Media– quedaron impresas en el manual de historia de Chile de Francisco Frías Valenzuela, sin duda, uno de los más influyentes del pasado siglo.

Esta obra cuestionó que el fulcro de la nación se hallara, como sostuvieron los liberales, en la libertad objetivada en el sistema republicano que enaltecía el *“equilibrio de poderes”*. Esto, para Frías, era una entelequia que desorientaba respecto al verdadero principio que debía regir a la cultura política: el respeto irrestricto a una autoridad que ejercía el poder a discreción, por encima de facciones de partido y de clase, para imponer el orden, tal como lo hicieron los gobernadores de la Colonia y, los *“pelucones”*, en el primer tiempo de la República, inspirados en la figura de Portales.

Bajo este referente, buen ciudadano era el que aceptaba someterse a los dictados de la autoridad, pero de una autoridad a la altura de lo esperado, demostrando don de mando, independencia frente a los poderosos y disposición a favorecer a todos los chilenos, privilegiadamente a los más pobres. Nada de eso se exhibía en el presente, producto, a juicio de Frías, de la perversa influencia de la doctrina liberal impuesta desde la segunda mitad del siglo XIX.

“En el fundo tenían de todo, así es que levantaron una escuela nueva y fabricaron el mobiliario. Lo único que esperamos fue un pizarrón, mi escritorio y los cuadernos. ¿Qué hice? Hice las clases a la intemperie. Mi trabajo implicaba hacerles el almuerzo, porque casi todos recorrían tremendas distancias para llegar. Pero no faltaban: estaban fascinados”. TERESA BASCUR (PROFESORA NORMALISTA)

Los gobernantes liberales –presos de abstracciones e ilusiones que hablaban de libertad– habrían abandonado el principio de autoridad, dejando que cada quien dentro de la elite velara por sus propios intereses. El pueblo chileno sufrió las consecuencias. Sus legítimas demandas fueron desoídas por la autoridad, que se limitó a ejercer el rol de ‘gendarme’, con lo cual los graves problemas sociales siguieron sin solución y se agudizaron durante la República Parlamentaria, cuando una oligarquía *“de plutócratas y aristócratas se hizo del gobierno por intermedio de los partidos”*.

Esta visión avaló que el profesor de historia abandonara la perspectiva hegeliana para adoptar otra, cercana a las tesis formuladas por Walter Benjamin al describir al “Ángel de la historia”: donde los liberales vieron progreso y confianza en el porvenir, el Ángel, al decir de Benjamin, vio *“una catástrofe única, que acumula sin cesar ruina sobre ruina”* y que sólo inspira duelo. En la lectura nacionalista de la historia, ese duelo se asoció con la decadencia que habría sobrevenido tras el fin del régimen portaleano.

Estas premisas llevaron a que una parte del profesorado renunciara a continuar siendo el oficiante de la *“religión de la libertad”*; e incluso más, que hiciera apostasía de ella, y desde otro credo, la *“religión de la nación”*, planteara una forma alternativa de enfocar el desarrollo histórico y la lealtad política.

Frente a los ‘debe’ sociales del liberalismo, el nacionalismo propuso mirar al pasado y encontrar allí la clave para salir de la crisis. Ésta consistía en anteponer el ‘pueblo’ a los individuos, y estar dispuesto a sacrificar los derechos individuales, incluso la voluntad popular expresada en las urnas, si con ello se dejaba la vía libre para que un hombre extraordinario, una

suerte de Portales reencarnado y 'salvador' de la patria, regenerara el gobierno y trajera bienestar, disciplina y orden a las masas.

VISIÓN NACIONALISTA DE LA HISTORIA: FUNDAMENTO Y PROYECCIONES.

La visión nacionalista de la historia hegemonizó el discurso escolar, hasta bien entrado el siglo. Prueba de ello son las múltiples ediciones de la obra de Frías que popularizó la mirada a la historia de Chile de Francisco Antonio Encina. Lo interesante es que este autor cosechó reconocimientos de sectores de derecha, pero también de la intelectualidad de izquierda. Al respecto, ilustrativos son los elogiosos comentarios de Julio César Jobet a la *Historia de Chile* de Frías. Si esta obra alcanzó tanta popularidad, fue porque su contenido podía servir tanto para alentar un programa reaccionario como uno revolucionario, por la crítica contumaz al paradigma liberal, descrito como "*oligárquico*" en algunas ocasiones y "*plutócrata*", en otras.

Detrás de esto hubo, al decir de Subercaseaux, un "*pensamiento operante*" que atravesó todo el arco político para converger en un punto: sustituir el excluyente concepto de "*nación civilizada*", liberal, por otro, que proyectó la nación como "*unidad*



política integradora que está mas allá de los intereses sectoriales". Desde esta perspectiva, lo que encarnó la producción historiográfica nacionalista, reproducida por medio del manual de Frías, fue "*un diagnóstico virtualmente compartido por todos los sectores sociales*". Aquí radicaría la fuerza del 'mito colectivo', representado en el vocablo 'nación', al que progresistas y reaccionarios apelaron, desde sus particularidades, para sustentar sus específicos proyectos de transformación social.

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, DEMOCRACIA Y DESARROLLO.

La segunda mitad del siglo XX marcó nuevas pautas para la educación escolar. El alineamiento con las potencias occidentales que

Un Reglamento de 1844 le encargó la dirección de todos los establecimientos de instrucción científica y literaria, como entonces se denominaba a los liceos, y "*cierto grado de jurisdicción sobre todos los empleados en la instrucción pública*". El mismo Reglamento creó "*juntas provinciales de educación*" e "*inspecciones de instrucción pública*". Además, prefiguraba la moderna práctica de la evaluación docente al encargar a las inspecciones "*informes periódicos*" que debían hacer "*mención*

participaron en la guerra contra el totalitarismo nazi y fascista condujo a una valoración del sistema democrático, entendido como una mezcla entre institucionalidad liberal y justicia social, posibilitada por el abandono del *laissez faire* y la adopción de una planificación "*para la libertad*", que diera al Estado herramientas para intervenir en variados campos de la actividad social, a fin de procurar el crecimiento económico a la par del bienestar social.

Sobre esta base, se levantó un imaginario de nación sustentado en dos conceptos: democracia y desarrollo. Éste inspiró la redacción de los Fines Generales de la Educación, formulados por un organismo plural, el Consejo Nacional de Educación, adscrito a la Superintendencia de Educación, creado en 1953. Éstos señalaron que el propósito de la educación general de enseñanza primaria y secundaria, era formar a un individuo "*física y moramente sano, intelectualmente ágil, consciente de sus responsabilidades sociales y cívicas*" y competente para realizar actividades provechosas, en una "*sociedad democrática*".

Para avanzar hacia estos logros desde la clase de Historia, fue establecido que ésta debía conservar la matriz que relevaba el "*conocimiento y apreciación de las tradiciones nacionales, de la estructura y funcionamiento del Estado, y de los deberes y derechos sociales y cívicos*" e incorporar nuevas perspectivas, provenientes de la emergente ciencia social. De acuerdo con los Fines, el valor del enfoque científico aplicado al estudio de la sociedad radicaba en que éste, gracias al "*dominio de los hechos, conceptos y métodos científicos*", permitía explicar "*el mundo social*" y, al mismo tiempo, facilitar el entendimiento y la "*adecuada conducta*" entre las personas, lo que era esencial al propósito de cimentar el progreso sobre el pilar de la paz social.

REFORMA EDUCATIVA DE EDUARDO FREI M. Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. La reforma impulsada bajo la presidencia de Eduardo Frei Montalva dio una alta prioridad a las cuestiones curriculares. La historia se unió a las ciencias sociales, bajo un nuevo y decidor rótulo: Ciencias Sociales e Históricas. Su objetivo era entregar a los(as) estudiantes el cono-



cimiento de base respecto a la trayectoria histórica de la nación, más o menos, bajo los mismos términos en que lo expusieron los nacionalistas.

Pero junto con esta variante conservadora, la *"Revolución en libertad"* de Frei pujó por introducir novedades que permitieran una aproximación más científica al conocimiento de la realidad social, y que, por lo mismo, llevaran a que el relato histórico no fuera asumido como artículo de fe, sino como expresión de un conocimiento parcial y en construcción.

Como lo indicó Juan Gómez Millas, profesor de Historia y ministro de Educación de Frei, el mundo contemplaba *"el ocaso de las verdades absolutas"*; ergo, ningún individuo o colectivo podía alegar ser portador de una verdad incuestionable sobre cualquier materia (incluida la historia). *"Lo importante hoy [es] la ruta y la voluntad persistente de búsqueda en las que el ser humano se crea a sí mismo, se forma, se educa"*, afirmaba.

Bajo estos conceptos, la clave del desarrollo educativo, abocado al estudio y comprensión de la realidad social, en perspectiva histórica, descansaba en la capacidad del docente para desarrollar la búsqueda de la verdad –el método–, antes que la inculcación de certezas, presentadas como *"verdades absolutas"*, que había que aceptar sin más. De ahí que las metodologías de enseñanza se volcaran al desarrollo de capacidades críticas, que permitieran extraer conclusiones posibles de debatir y rebatir desde una fuente dada.



Desarrollar este tipo de capacidad no tuvo por propósito formar pequeños científicos sociales, sino más bien ciudadanos democráticos, reflexivos y dispuestos a dialogar en un clima de tolerancia sobre una pluralidad de materias, muchas de ellas referidas a la contingencia (lo que desató las críticas de sectores conservadores que acusaron de *"presentistas"* a los nuevos programas de estudio).

En síntesis, en medio de las tensiones de la década del 60 y que, a comienzos de los 70, devinieron en abierta polarización, el proyecto de la *"Revolución en libertad"* se ofreció como una oportunidad para generar diálogo cívico, a partir de una enseñanza que estimuló el desarrollo de capacidades cognitivas de *"orden superior"* (descritas en la famosa taxonomía de Bloom), formadoras de juicio reposado y meditado, fundado en *'hechos', epistemé*, y no en mera *doxa*.

*especial de las aptitudes intelectuales y morales de los directores, profesores i maestros" y recomendar a los individuos que lo merezcan "por su celo i contracción, i el aprovechamiento de sus alumnos"*¹⁶.

La Ley Orgánica de Instrucción Primaria de 1860¹⁷, dedicaba todo un título a los preceptores, abriendo con ello una larga práctica político-legislativa de identificar, perfilar y normar el ejercicio de la enseñanza¹⁸, de la cual el Estatuto Docente

“Hay que derramar educación, riquezas, valores espirituales, fe, optimismo, confianza, en muchos que hoy desesperan del sentido de la vida. Esto no puede realizarse sin un hondo sentido social en aquellos que han tenido la dicha de recibir una educación y una abundancia de bienes materiales y espirituales”. ALBERTO HURTADO

CIENCIA E IDEOLOGÍA. Lo último da pie para sostener que, durante la segunda mitad del pasado siglo, la secularización de la enseñanza de la historia dio nuevos pasos después de que el siglo XIX secularizara los contenidos, pero no el enfoque.

En años 60, los precursores de la reforma educativa más trascendente en lo que había corrido del siglo sostuvieron, como Bertrand Russell (o los secularizadores, a inicios de la modernidad), que más que nunca era necesario instruir a niños y jóvenes en *“doctrinas que la inteligencia adulta pudiera aceptar”* y que no podían tener otro fundamento que el científico. Optar por otra vía, continuar permitiendo que las doctrinas ideológicas deformaran el acercamiento a la realidad social valiéndose del discurso histórico, entre otros medios, permitiría la instalación a corto plazo de un cuadro devastador, no muy distinto al que legaron las *“guerras de religión”*.

Para no llegar a esto, para evitar que la intolerancia se enseñoreara, era necesario potenciar la razón, el juicio crítico, la disposición al diálogo y la capacidad de aceptar las diferencias y vivir en ellas. De ahí la

insistencia de Juan Gómez Millas en cuanto a que las políticas públicas en educación (en las que se insertaba la reforma curricular) no representaban *“ni ideologías ni intereses políticos”*, pues estaban enmarcadas en criterios técnicos y científicos, ofrecidos como alternativa a las ‘viejas ideologías’.

Al final de su argumentación, el Ministro se detuvo en lo improbable de ésta tarea y las dificultades que debía sortear: *“Ojalá que nuestra intención no naufrague en la confusión de los prejuicios, los intereses y las incomprensiones. (...) ¿Seremos capaces de defender y conservar nuestra libertad? Lo intentaremos”*.

CONTRARREFORMA. Años después, la duda planteada por Gómez Millas fue respondida en un sentido distinto del ambicionado por él. Un golpe de Estado cerró el diálogo y la posibilidad de una salida racional y pacífica a la ‘crisis’.

La Junta Militar adoptó un discurso nacionalista para justificar su acción y buscó que ese nacionalismo permeara la educación para contrarrestar, según dijo, el discurso de la lucha de clases que el derrocado gobierno de la Unidad Popular había difundido, valiéndose de la reforma de Frei, considerado el *“Kerenski chileno”*.

Lo anterior condujo a una ‘contrarreforma curricular’, expresada en la ruptura del vínculo entre ciencias sociales e historia, para privilegiar la variante conservadora de este tándem, que implicó reposicionar el relato histórico en los mismos términos que un Encina hubiese querido. De ahí el relevamiento de la obra de Frías, y los aditamentos incorporados, que sirvieron para legitimar la llamada *“reconstrucción nacional”*.

Frías presentó el pasado de la nación –post experiencia pelucona– como un permanente declive. La descripción de los sucesos que marcaron la historia reciente, antes del ‘pronunciamiento militar’, se atuvo a esta línea, especialmente al referir el período de la Unidad Popular. Ésta se presentó como una *“revolución marxista disfrazada”*, que buscó engañar al mundo haciéndole creer que Chile era *“una hermosa república democrática, pluralista, libertaria y socialista”*, cuando su pueblo debió vivir, a diario, el drama de *“la escasez, la inflación, el mercado negro, la tiranía burocrática y partidista, el odio y la lucha de clases”*, que sólo acabó con la salida militar, apoyada por el *“Poder Judicial, la Contraloría, y la mayoría del Poder Legislativo”* y, en definitiva, la *“casi totalidad de los chilenos”*.

Estas afirmaciones –presentadas como ‘hechos’, sobre los cuales no cabía discutir ni menos contradecir por ser artículos de fe– ilustran la pérdida de visibilidad que experimentó el enfoque crítico en los años del régimen militar.

Otros textos escolares que circularon durante la dictadura, como la *Historia de Chile* de Gonzalo Vial, aunque de forma menos desembozada igual sirvieron al objetivo de legitimar el ‘pronunciamiento’. Además, fueron un medio para comunicar el pensar de los ‘duros’ del régimen (la facción nacionalista)



que quisieron ver en Augusto Pinochet a un Portales reencarnado, que se encargaría de edificar el Estado fuerte, autoritario e impersonal que velaría por la protección y bienestar social, algo que los neoliberales (la otra facción que apoyó al régimen militar y que terminó imponiéndose), defenestró.

de 1991 es la más reciente expresión. Al comenzar el siglo XX, los maestros y maestras primarios eran empleados de instrucción pública altamente regulados y los docentes de la educación secundaria eran reconocidos como *“profesores de Estado”*. Dicha condición se prolongó hasta 1980, contribuyendo decisivamente a configurar la identidad funcionaria de los docentes.

Paradójicamente, el nacionalismo de derecha que revivió con Pinochet terminó, bajo el mandato de éste, debilitado. El discurso del Estado fuerte, que la historia difundió, fue desmentido en los hechos por una política pública que apostó por la subsidiaridad y el protagonismo de los privados en todas las esferas de la actividad social.

RETORNO A LA DEMOCRACIA. Tras el retorno a la democracia, el currículum abandonó el sesgo nacionalista, adoptando una perspectiva que conectó con las propuestas más innovativas de los '60, en orden a desarrollar un pensamiento crítico, en el marco de un orden político y social informado por los principios de la democracia y los Derechos Humanos.

Una nota incorporada al programa de Historia surgido de la reforma educativa implementada en el gobierno de Eduardo Frei Ruiz Tagle sintetiza este punto. A propósito de los sucesos que culminaron con el 'quiebre democrático' de 1973, la directriz oficial advirtió que el tratamiento del tema debía hacerse sin ánimo revanchista, y con *"especial cuidado, dado el drama humano implicado en estos sucesos y las profundas heridas que aún persisten"*. Al trabajar este tema, los alumnos debían sacar lecciones sobre *"los riesgos de la polarización y de la exclusión social"*, y a partir de aquí *"valorar los mecanismos de diálogo y entendimiento social"*.

Para estimular ese diálogo e entendimiento, la clase de Historia asumió el desafío de inculcar la reflexividad crítica, a partir de experiencias de aprendizaje en las cuales los (as) alumnos(as) debían acercarse no a una, sino a varias interpretaciones acerca del pasado, bajo el entendido de que no existe una sola verdad en este campo, al contrario de lo que concibieron los últimos oficiantes de la *"religión nacionalista"* (Frías y Vial, entre otros). Con propiedad, podría decirse que la segunda secularización de los estudios de historia



iniciada en los '60, fue retomada en los 90, en una sociedad globalizada que aprende a reconocer la diversidad y a valorar la democracia.

Estas señas, que provienen del currículum nacional, han sido reforzadas por los textos escolares utilizados. Prueba de ello es *Historia y Ciencias Sociales*, (2007) escrito por Almeyda, Milos y Whipple que, junto con aportar información de base respecto al desarrollo histórico del país, dedica atención privilegiada al estudio de fuentes y al trabajo con ellas, continuando una tradición que proviene de los '60. Justifican este método apoyados en que la investigación y narración histórica *"son necesariamente interpretativas"* y que, por tanto, lo fundamental es que el estudiante se aproxime a distintas visiones acerca del pasado para comprender que el acercamiento a la realidad social –en su dimensión histórica– puede realizarse desde diferentes ángulos.



CONTINUIDADES Y RUPTURAS. La forma en que hoy se propone encarar la enseñanza de la historia, a lo menos desde el currículum oficial, cumple con creces la aspiración de caución científica formulada hace medio siglo, y los afanes, enunciados en aquel tiempo también, por superar el sectarismo ideológico, mediante una transmisión del conocimiento cultivado por la historia y las ciencias sociales, que deviniera en el desarrollo de disposiciones para al diálogo ciudadano y la resolución pacífica de conflictos.

La reflexión en torno a los acontecimientos que marcaron la historia reciente del país, en materia de derechos humanos, y las demandas contenidas en la doctrina del “*nunca más*”, han reforzado la convicción respecto a que a la escuela le cabe un papel principal en la construcción de una ciudadanía democrática. Para estos efectos, es necesaria una enseñanza crítica de la historia y de las ciencias sociales que, junto con poner en valor un riguroso y fundado acercamiento a la realidad social, promueva la tolerancia y el respeto de los derechos fundamentales, haciendo ver, por ejemplo, que el conocimiento social está en permanente definición y que toda afirmación acerca del pasado y el presente de la sociedad es susceptible de discutir y rebatir, toda vez que no existen verdades absolutas.

Bajo este encuadre, la tarea del maestro que enseña, por ejemplo, la historia del siglo XX y el golpe de 1973, consiste en llevar a sus alumnos a confrontar visiones de distintos autores (*Historia y Ciencias Sociales* propone a Angell, Vial, Pinto y Salazar) y a partir de ello responder a si las diversas interpretaciones podrían servir “*para dar una imagen del pasado, o las contradicciones entre ellas lo impiden*”. Lo esperable es que concluyan que es difícil, cuando no imposible, concordar en un único relato la historia nacional.

La primera profesionalización y el rol técnico (siglo XX)

Al intentarse la estructuración del sistema republicano de educación hubo una temprana preocupación por la formación sistemática y especializada de los docentes. Es lo que ha sido denominado “*la primera profesionalización*”¹⁹, expresada por la fundación de una primera escuela normal en 1842, diversas otras de hombres y de mujeres a fines del siglo XIX y comienzos del XX, y por la temprana fundación, en 1889, de un centro de educación superior, el Instituto Pedagógico de

Estos elementos requieren ser contrastados con otras consideraciones que dan cuenta de rupturas al pensamiento de los años 60. La más evidente dice relación con que en la época de la “Revolución en libertad” fue estimulado el espíritu crítico, pero dentro de concepciones que continuaron relevando la nación como un sujeto histórico y referente principal a la hora de forjar la cohesión interna del país. Este apego a la función tradicional de la enseñanza de la historia hoy tiende a relativizarse, en medio de una globalización que inspira compromisos que trascienden las inveteradas lealtades al estado nación.



En la actualidad, en el mundo educativo no es infrecuente encontrarse con posturas que invitan a desarrollar un cosmopolitanismo de nuevo cuño, que nos proyecte como ‘ciudadanos del mundo’ que se comportan de manera ‘racional’, siguiendo los principios de la ciencia y cultivando una moral afincada en valores universales. Un destacado referente para los didactas de la historia, Mario Carretero, plantea que esta es la única forma de ‘curarse’ de esa enfermedad, o barbarismo, llamada nacionalismo.

El problema, como sugirió el politólogo e historiador de las ideas Isaiha Berlin, es que el ‘*sentimiento nacional*’, pese a todo está allí, en disposición a ser activado por movimientos que, de apelar a él, lo más probable es que triunfen. El mismo Carretero comprueba este aserto, en su estudio acerca de las prácticas y rituales cívicos que perviven en muchos países de la región y que guardan una distancia no menor con las formulaciones curriculares emanadas de los ministerios de Educación. Dichas formulaciones –como expone un artículo de reciente factura sobre las definiciones curriculares en el área de la historia al trasluz de la cohesión social en América Latina– muestran “una tendencia al declive consistente de la presencia de referentes simbólicos fuertes de lo común. Lo más claro al respecto es la tendencia a la sustitución de la nación, sea por omisión o por referencia a valores universales o globales, y la celebración de la diversidad y lo local, en desmedro de la perspectiva de la integración de la sociedad en su conjunto”.

En otras palabras, la región (y Chile no es excepción) exhibe un cuadro paradójico: a un lado los(as) docentes que han incorporado los énfasis de las políticas educativas de antaño en relación a la transmisión de conocimientos y prácticas centradas en la representación de lo nacional; en el otro, un discurso oficial donde la nación como referente de lo colectivo se proyecta tenue. ¿Qué tan perjudicial, para el objetivo de la cohesión social, puede ser la mantención, incluso agudización, de esta distancia?

Esta pregunta, en parte, ha sido respondida por la Comisión de Formación Ciudadana constituida el 2004, en Santiago, para analizar los desafíos de la educación del siglo XXI en este crucial ámbito. Sus integrantes coincidieron en valorar los énfasis que persigue la enseñanza de la historia en el actual escenario, en particular su estímulo del espíritu crítico, pero no *“hasta el punto de hacer contingentes todos los puntos de vista y relativos todos los contenidos”*. La escuela, como ha señalado Carlos Peña, quien presidió la referida comisión, *“no es un jardín de dudas”*.

Esta afirmación se levanta como un llamado para que los(as) educadores(as), en especial, los profesores de historia –sin renunciar a formar sujetos críticos– asuman que su tarea consiste, también y de modo principal, en construir ciudadanía, sobre la base de representaciones que permitan a cada individuo sentirse parte de un proyecto colectivo asentado en una historia que es, a la vez, tradición y tarea.

De la tradición emana el compromiso de preservar la nación, que hoy día conmemora 200 años. De la tarea emerge la reflexión acerca de los déficit del proyecto nacional (inclusión, equidad, respeto por la diversidad) no para echarlo por tierra, criticar lo que no se hizo y vivir permanentemente en duelo sino, justamente, para aproximarnos a un horizonte más democrático.

Para ello, un buen punto de partida, como sugirió Durkheim, es reconocerle a la nación la *“poca justicia que tenemos”* y, desde aquí, interpelarla, para

obtener la *“justicia más elevada a la cual aspiramos”*. Proceder de otro modo usando, exclusivamente, las armas de la deconstrucción desmitificadora, implicaría renunciar a un instrumento precioso para las transformaciones que podemos esperar y por las cuales los(as) maestros(as) deben luchar, dentro y fuera del aula, erigiéndose en inspiración para sus alumnos(as).

En esta misma línea, los autores que trabajaron los currículos escolares de la región, y sus orientaciones sobre historia, sociedad y política, han propuesto valerse de la distinción entre patriotismo y nacionalismo, elocuentemente argumentada por el cientista político de Princeton, Marizio Virola.

NUEVOS CAMINOS A PARTIR DE SENDAS CONOCIDAS. Desde lo expuesto, y de cara al Bicentenario y a la escuela, el reto de construir una nación más democrática, inclusiva y participativa invita a que maestros y maestras reflexionen en torno a los imaginarios de nación comentados y extraigan conclusiones que les permitan desarrollar experiencias que ayuden a fortalecer, en sus alumnos, disposiciones atingentes a la expectativa democratizadora.

La Universidad de Chile, para formar profesores secundarios con dominios académico-disciplinarios y pedagógicos²⁰.

Ya en 1842 y de un modo muy elemental, pero sugerente, el Presidente Bulnes y su ministro Manuel Montt –quizás asesorado por Domingo Faustino Sarmiento– afirmaban solemnemente que la instrucción primaria no podría cumplir sus importantes propósitos, *“(…) sin que sea comunicada por maestros idóneos i de conocida moralidad i mediante métodos fáciles,*

“Desde los once años estuve interno en un colegio con una estructura rígida del que obtuve una formación de mundo. Había una biblioteca enorme y yo me llevaba los libros al dormitorio. Escondía una vela debajo de la bacinica, y cuando estaban todos durmiendo leía con avidez por cosas nuevas, con voracidad”. GONZALO ROJAS (PROFESOR Y POETA, PREMIO NACIONAL DE LITERATURA)

Ciertamente, la reflexión en torno a dichos imaginarios, que la enseñanza de la historia ha viabilizado, debiera poner al trasluz las ‘formas degenerativas’ (expresadas en legitimación y disimulo) presentes en todo relato ideológico; pero también la *“estructura ideológica que puede funcionar como estructura integradora”*. Las ideologías portan, según Ricoeur, una *“función de integración”* necesaria para el sostén de cualquier colectivo y que se expresa, por ejemplo, en conceptos que puestos en un relato actúan como un ‘cemento social’ que cohesiona al grupo, permitiéndole proyección.

Tomemos como ejemplo el concepto ‘patria’, que los profesores de historia del siglo XIX, en los inicios de la República, tanto evocaron. La crítica se ha encargado de develar (además de denunciar) la importancia de este término para los efectos de legitimar a la clase gobernante que asumió el poder tras el colapso del Imperio, y disimular la proyección de la desigualdad, herencia del sistema colonial, en el régimen republicano.

No obstante, la misma crítica ha puesto de relieve la función de integración del término patria, a partir de estudios –como los que desarrolla Virola– centrados en develar el significado que los antiguos asignaron a este concepto y que los republicanos retomaron, siglos después.

Según Viroli, ‘amar a la patria’ tuvo, en sus orígenes, un sentido muy distinto al que esta expresión adoptó en la era de los nacionalismos. En la Antigüedad quien decía ‘patria’, decía ‘república’. Amar a la patria era inclinarse, de cuerpo y alma, por la forma de vida libre que la República permitía, y estar dispuesto a sacrificarse por ella. La unidad y la homogeneidad cultural no tuvo para los antiguos, ni para sus émulos republicanos del siglo XIX, la connotación que el nacionalismo le otorgó, pues bastaba adherir *“a las instituciones políticas y a la forma de vida que defiende la libertad común de la gente”* para ser considerado patriota.

Lo anterior explica, entre otras cosas, que los extranjeros se sintieran con autoridad para hablar de la historia nacional, y para traducirla a lenguaje escolar, como ocurrió con el primer manual de historia de Chile, escrito por Vicente Fidel López, connotado inmigrante argentino.

López, como otros destacados extranjeros que ayudaron a forjar el sistema nacional de educación (piénsese en Sarmiento y Bello) quisieron para sus respectivos países, para sus repúblicas, lo mismo que para Chile: un régimen institucional que diera asiento a la civilización, entendida como un modo de vida regido por leyes que resguardan la libertad. Todo ello fue asociado a la idea de patria –de patria republicana– que la escuela relevó y abordó como un objeto reverencial.

La constatación de esto ha llevado a que los miembros de la Comisión de Formación Ciudadana introdujeran su Informe reconociendo que la *"República nació y se expandió al compás del nacimiento y expansión del sistema escolar"*, y concluyeran que la *"feliz asociación entre ideales republicanos e institucionales [y] los principios que inspiraron la fundación del sistema escolar"*, constituye la base a partir de la cual reflexionar respecto a los desafíos que enfrenta la enseñanza cívica en este siglo.

Ciertamente la 'patria' tenida en referencia en el siglo XIX difiere de la que hoy debiera servir para edificar el imaginario cívico, en la población escolar. Lo anterior no implica abandonar el concepto sino resignificarlo, para hacerlo pertinente a lo que hoy entendemos por libertad, que no es sólo la libertad civil y política, sino también aquella que permite salir de la apremiante necesidad y optar por la forma de vida que libremente se elija, apoyándose en recursos, a los que es necesario acceder en igualdad de condiciones.

Entre abandonar un término como 'patria' –que ha demostrado la fuerza que tiene como constructor de realidad– y resignificarlo, hay un mundo de diferencia.



Y los profesores de Historia debiéramos estar atentos a ello para decir, con Viroli que, dura como es, *"no podemos menospreciar la tarea de trabajar para alentar el patriotismo"*, porque para sobrevivir y prosperar *"la libertad necesita de la virtud cívica, es decir de ciudadanos capaces de comprometerse con el bien común, dispuestos a defender las libertades y derechos comunes"*.

¿Y dónde, sino en la escuela, formar a esos ciudadanos y ciudadanas?, ¿Dónde, sino en la historia, encontrar el precioso material con el cual trabajar para esa formación?

*claros i uniformes, que ahorrando tiempo i dificultades, la hagan extensiva a todas las clases de la sociedad"*²¹.

Este párrafo compendia toda la matriz de la *"primera profesionalización"* de los preceptores primarios: **idoneidad**, resultante de un proceso sistemático de formación; **moralidad**, exigible como intento de configurar un 'sacerdocio republicano'; **uso de métodos que ahorren tiempo y dificultades** (estandarización eficiente, 'normalismo') y **servicio a la progresiva**

Gabriela Mistral: maestra por nacimiento

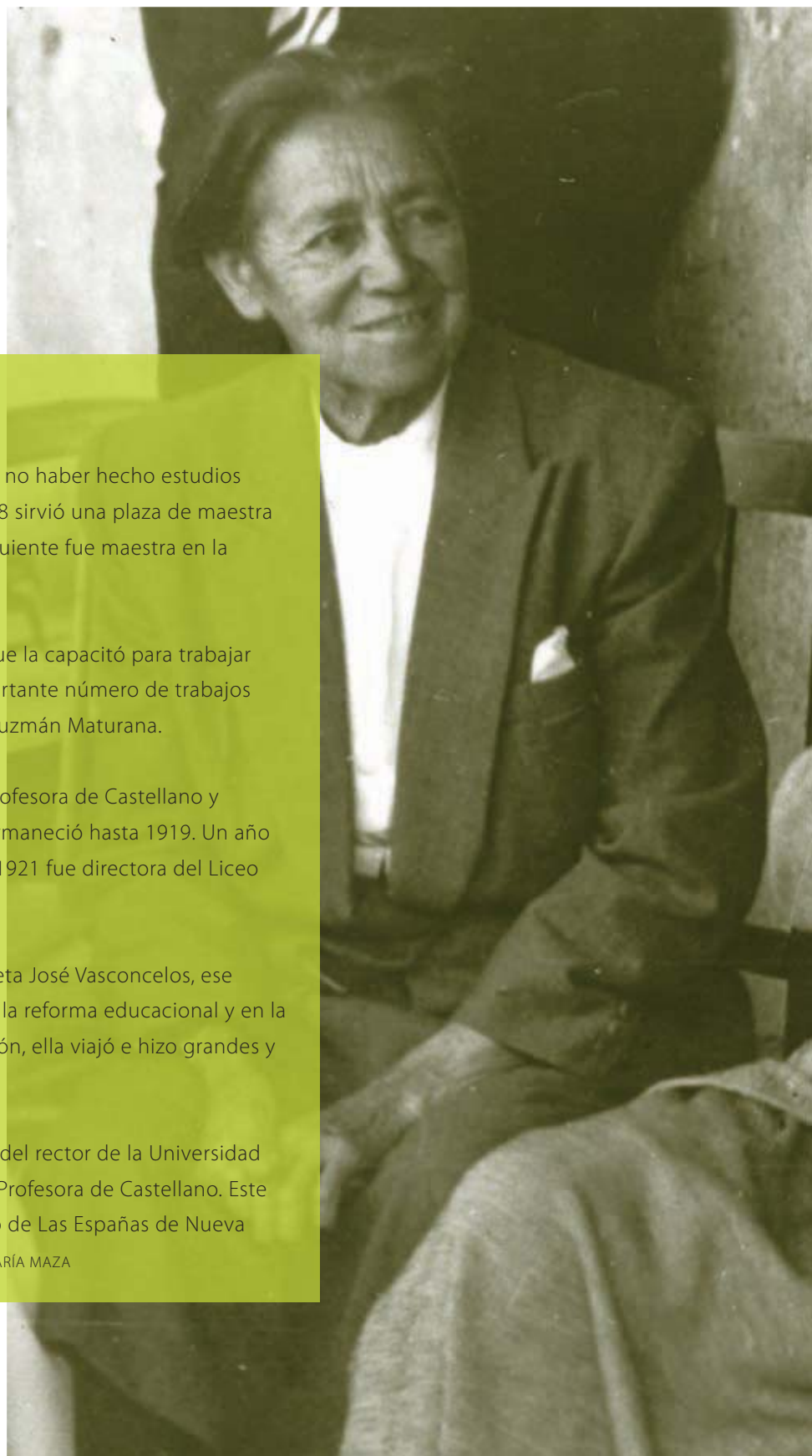
Aunque no obtuvo el título de profesora normalista, por no haber hecho estudios sistemáticos y sólo le fue reconocida su práctica, en 1908 sirvió una plaza de maestra en La Cantera, villorrio cercano a Coquimbo, y al año siguiente fue maestra en la escuela de Los Cerrillos del mismo puerto.

En 1910, obtuvo el título de 'Propietaria y Preceptora', que la capacitó para trabajar en escuelas primarias de 4ª clase. Colaboró con un importante número de trabajos literarios en los libros de lectura del educador Manuel Guzmán Maturana.

Finalmente, fue Pedro Aguirre Cerda quien la nombró profesora de Castellano y directora del Liceo de Niñas de Punta Arenas, donde permaneció hasta 1919. Un año después fue trasladada a Temuco, con igual cargo; y en 1921 fue directora del Liceo N°6 de Niñas de Santiago.

A instancias del ministro de Educación de México, el poeta José Vasconcelos, ese gobierno la invitó, en 1922, a colaborar en los planes de la reforma educacional y en la creación de bibliotecas populares. Aceptando la invitación, ella viajó e hizo grandes y reconocidos aporte a dicho proceso.

En 1923 el Consejo de Instrucción Primaria, a propuesta del rector de la Universidad de Chile, Gregorio Amunátegui, le concedió el título de Profesora de Castellano. Este mismo año, y bajo los auspicios del director del Instituto de Las Españas de Nueva York, Federico de Onís, fue publicado "*Desolación*". ANA MARÍA MAZA





En 1923 el Consejo de Instrucción Primaria, a propuesta del rector de la Universidad de Chile, Gregorio Amunátegui, le concedió el título de Profesora de Castellano. Este mismo año, y bajo los auspicios del director del Instituto de Las Españas de Nueva York, Federico de Onís, fue publicado "Desolación".

FREDY SOTO ROA¹

MISIONEROS Y ABNEGADOS

LA ESCUELA CHILENA Y LA EXPANSIÓN NACIONAL



Durante gran parte del siglo XIX es dable observar un proceso de expansión y afirmamiento de la soberanía del país, que durará casi un siglo. Proceso que se inicia con la incorporación de Chiloé en 1826; luego, con la ocupación del Estrecho de Magallanes y de todo el *interland* patagónico y seguirá con la colonización de Valdivia, Osorno y Llanquihue por inmigrantes alemanes. Con la anexión de Antofagasta, Tarapacá y Tacna; la ocupación de La Araucanía; la incorporación de la Isla de Pascua y, finalmente, la colonización de los territorios de Aysén y de Chiloé continental.

Dentro de este proceso ¿qué papel cumplió la educación? ¿Hubo una política de Estado que señalara el qué, el cómo y el cuándo entraba la educación? ¿Fue un proceso mixto entre el interés estatal y las demandas educacionales de los habitantes? ¿Fueron procesos largos, como en La Araucanía; o breves, como en Pascua? ¿Cómo afectó la presencia, de un día para otro, de maestros chilenos, de textos chilenos, de una historia chilena, de un hablar chileno, una bandera chilena en el mástil de la escuela?

Ésta es una cara poco estudiada de la educación nacional. Felizmente, para el caso de Tarapacá contamos, entre otros, con un trabajo notablemente aportador² de Sergio González, que plantea dos tesis: *“una sostiene que el Estado chileno, a través de la escuela primaria como agencia reproductora de la cultura nacional, implementó un proceso de chilenización de la población andina, donde el discurso pedagógico contenía violencia estructural y simbólica. La otra plan-*

“El ser humano aprende en la medida en que participa en el descubrimiento y la invención. Debe tener libertad para opinar, para equivocarse, para rectificarse, para ensayar métodos y caminos, para explorar...” ERNESTO SÁBATO (FÍSICO, MATEMÁTICO Y

ESCRITOR ARGENTINO)

tea que la acción del Estado no fue unilateral, pues los campesinos andinos tuvieron una conducta proactiva para la instalación de escuelas en sus comunidades”. (Ver artículo siguiente).

Chilenización y nacionalismo, en el paso del siglo XIX al XX, son asuntos callados. Pero hacia 1918, apareció un libro con un título atractivo para el tema³: *“Anotaciones sobre la Enseñanza Secundaria en Chile. El problema de la chilenización”*. La chilenización fue la política nacional que tuvo como escenario las provincias del norte, sin embargo Banderas apunta que debió chilenizarse todo territorio con una fuerte presencia de inmigrantes, como el caso de la provincia de Valdivia:



- 1 Profesor de Historia y Geografía, Magister en Educación y con estudios de Magister en Economía y Demografía. Dedicado a la investigación educacional y a la historia nacional, es autor de *“Historia de la Educación Chilena”*, libro editado en el año 2000. En 1997 elabora el capítulo titulado *“Historia del Ministerio de Educación”* en la publicación *“160 Años de Educación Pública”*. Es profesional del Mineduc.
- 2 González Miranda, Sergio, *“Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino. 1880-1990”*. Ediciones Dibam. Santiago de Chile, 2002.
- 3 Banderas Le Brun, Leonidas. *“Anotaciones sobre la enseñanza secundaria en Chile. El problema de la chilenización”*. Litografía Encuadernación de la Penitenciaría. Santiago de Chile, 1918.

universalización de la instrucción primaria, objetivo que no será alcanzado sin agotar la fase previa de construcción del sistema público de escolarización, cuya piedra fundamental era, justamente, la fundación de la primera Escuela Normal de Preceptores. Una de las líderes de las escuelas normales de la primera mitad del siglo recién pasado se refería a la formación tradicional de los maestros y maestras con las siguientes palabras: *“En la Escuela normal tradicional habría*

"De las consideraciones que proceden, se desprende la obligación que nos asiste de proceder desde luego a la chilениzación de nuestro país, no sólo en las provincias que adquirimos en 1879, sino también en ese importante trozo de la Alemania que hoy tenemos incrustado en Valdivia y sus alrededores. Son los establecimientos sostenidos por el Estado los que deben tener a su cargo la principal parte de esta labor y se justificarían, por consiguiente, todo el esfuerzo que se gastara y todos los sacrificios pecuniarios que nos impusiéramos por colocar esos establecimientos a la altura de la misión que se les debe imponer.

"Tacna, Arica, Iquique y Antofagasta, en el norte; Temuco, Valdivia, Osorno y Puerto Montt, en el sur, son las poblaciones en que principalmente necesitamos de la atención inteligente de las autoridades administrativas y de las autoridades docentes: porque en ellas se nos presentan problemas importantes cuya resolución interesa al progreso y a la tranquilidad del país".

LA ARAUCANÍA. Hacia 1810, Chile topaba en el Bío Bío. Desde allí se daba un tremendo salto hasta Valdivia, dejando en medio un espacio riquísimo: La Araucanía. Sus habitantes llevaban una vida relativamente tranquila; su convivencia con los criollos chilenos estaba bien marcada. Se dedicaban a la engorda de animales, los que vendían al norte del Bío Bío o bien llevaban al otro lado de los Andes. El tránsito por las pampas era bastante expedito.

Los líderes de la emancipación chilena fueron admiradores de los mapuches. Caupolicán, Lautaro, Colo Colo, Galvarino eran citados con frecuencia⁴, aunque durante las luchas de la Independencia los mapuches estuvieran más bien con las fuerzas realistas que con las patriotas y formaran parte de

grupos de bandidos, como el de los Pincheira, o de españoles como el del cura Ferrebú y el de Juan Francisco Sánchez. A partir de 1820, los gobiernos decidieron integrar el territorio araucano a la soberanía nacional, pero la Expedición Libertadora del Perú, la Guerra contra la Confederación Perú Boliviana y las revueltas de mediados de siglo pospusieron las acciones militares al sur del Bío Bío.

A mediados del siglo XIX la economía exportadora del país entró en crisis. A pesar del descubrimiento alrededor del año 1830, de una gigantesca y riquísima veta de cobre en Tamaya –cerca de Ovalle–, la demanda desde California y Australia por trigo, cuero, sebo y mostos disminuyó. La producción de los yacimientos de plata decayó y la inversión en agricultura se hizo muy selectiva. La Araucanía, con sus tierras atractivas y su conexión ultramontana, apareció como salida a los mercados del Atlántico.





Argumentos para ocupar La Araucanía fueron la necesidad de asegurar la soberanía (recordar las andanzas de Orellana) y la convicción de que los indígenas pertenecían a una 'raza inferior' por lo que ocupar su hábitat era el triunfo de la civilización sobre la barbarie. Por medio de una ley del 2 de junio de 1852 fue creada la provincia de Arauco, que abarcó el área entre los ríos Bio Bío y Toltén, con capital en Los Ángeles.

Obviamente el problema no quedó resuelto: los levantamientos de la segunda mitad del siglo y la campaña de "pacificación" no permitieron el ingreso de escuelas públicas, salvo en los bordes de la provincias. La tarea más pesada fue dejada a las misiones católicas y protestantes.

A comienzos de los años 60 del siglo XIX, se inicia la ocupación a cargo de Cornelio Saavedra. El plan era llevar la línea de frontera desde el Bio Bío al Malleco, subdividir la tierra y establecer colonos extranjeros y chilenos que la explotaran. Al finalizar la década, mil quinientos hombres de Saavedra habían incorporado un millón de hectáreas al territorio nacional, en un proceso que durará hasta 1881.

JESUITAS, FRANCISCANOS Y CAPUCHINOS.

Mucho antes, en 1813, la Junta de Gobierno había dictado un decreto ordenando que los mapuches pasaran a residir en villas que serían fundadas con ese objeto y donde estaba obligada la "creación de escuelas de primeras letras, escritura i doctrina cristiana". La medida fue impracticable por el trastorno que produjeron en los mapuche las luchas de la emancipación. En 1832, se volvió a la carga con el tema de la educación de los mapuche. Por Decreto del 11 de enero de aquel año se ordenó la reapertura del Colegio de Chillán, bajo responsabilidad de los franciscanos recoletos.



4 Documentos políticos como Las Cartas Pehuenches de Juan Egaña, periódicos como El Monitor Araucano, grupos ideológicos y políticos como La Logia Lautarina e, incluso, buques de la primera escuadra nacional llevaron sus denominaciones.

deficiencias, pero tenía una enorme ventaja: la unidad. Los normalistas conocían menos corrientes e ignoraban posibilidades diversas de enseñar. Conocían sólo su pedagogía herbartiana y en todo Chile se hacían los planes de clase según el mismo criterio. En la enseñanza de la lectura, en todas partes, se seguía el método de 'la palabra normal'. Todos egresaban seguros y expeditos en el procedimiento técnico y nadie les exigía otra cosa"²².

La iglesia había entrado a evangelizar, desde el siglo XVII, con jesuitas y franciscanos. En algunas misiones hubo una pieza destinada a escuela para niños araucanos, mestizos y criollos y, un decreto de 1834 ordenó entregar cincuenta pesos, para alimentación de los niños, a cada franciscano que enseñara. Otro decreto, de 1847, extendió esta concesión a las misiones de Valdivia y, en el mismo año, fue fundada en Tucapel (Arauco) una escuela misional para niños mapuches y criollos, que aprendían lectura, caligrafía, aritmética y doctrina. El maestro recibía entre 10 y 15 pesos de sueldo y la escuela debía tener una matrícula, a lo menos, de veinte niños mapuches.

A la sazón, Ignacio Domeiko escribía: *“Con el mayor placer he visto en una de las misiones de Valdivia una pequeña escuela compuesta de unos quince indios de edad de diez a doce años, y a cuya mantención contribuye mucho el sueldo de 40 pesos anuales que el gobierno paga a cada cacique que mande a cualquier escuela doce alumnos de su reducción”*⁵.

“Llegué a Santiago a los 13 años sin saber ni un ápice de español. En la capital supe de soledad y discriminación. Aprendí el idioma del continente con muchas dificultades mientras cursaba enseñanza secundaria (hoy, media), para luego continuar en la Escuela Normal, donde obtuve el título de profesora.

CARMEN CARDINALI (DOCENTE MÁS ANTIGUA DE ISLA DE PASCUA)

A lo largo de doscientos años las misiones jesuitas, y luego franciscanas, tuvieron sólo éxitos relativos como centros de cristianización y de instrucción en primeras letras. Sin embargo, en 1849, Antonio Varas en su Informe Anual condenó a la educación entregada a los mapuches por estéril e inútil: *“Pero no es una simple enseñanza religiosa la que debe dar un misionero. Debe sustituir a los padres, debe tener completamente bajo su dirección a los niños, educarlos, enseñarlos y prepararlos para la vida laboriosa del hombre civilizado”*. El informe fue archivado.

Para los gobiernos, las misiones no eran asunto baladí ni meramente religioso: en ellas se producía el contacto entre las autoridades y los mapuche. Así, por gestiones del gobierno de Joaquín Prieto, en agosto de 1837, desembarcaron en Valparaíso los primeros trece frailes capuchinos italianos⁶ y, en 1848, Manuel Bulnes firmó un convenio con el Vaticano para que los capuchinos se hicieran cargo del territorio entre los ríos Cautín y Toltén, de cordillera a mar, y de la región al sur de Valdivia hasta el río Maicoipué, donde existían diez viejas misiones franciscanas. Como resultado, el 23 de octubre de 1848, arribaron doce capuchinos, procedentes de Génova; y, en 1853, otros cuarenta capuchinos italianos, llegando a ser finalmente 140. A los franciscanos se les mantuvo en el territorio entre el Bío Bío y el Cautín y en la isla de Chiloé.

Capuchinos y franciscanos suministraban simples conocimientos de primeras letras y de rezo. A veces enseñaban rudimentos de agricultura. En cambio, los capuchinos italianos, que en 1850 fundaron su primer establecimiento en Bajo Imperial (Puerto Saavedra), con 28 alumnos y mantuvieron escuelas pegadas a nueve de sus misiones, enseñaron religión, lectura, escritura, aritmética, gramática, geografía, historia y canto.

Pese a ello, dada la ocupación por las armas del territorio mapuche, la evangelización y, por ende la educación, pasaban a un segundo lugar. Por otro lado, no hubo vocaciones de chilenos y los frailes italianos morían de viejos, cediendo en 1889 la tarea a capuchinos españoles. Estos no entraron en La Araucanía, sino que se mantuvieron en Los Ángeles y Concepción, predicando en los fundos de la región central del país. Ante su fracaso se trajo, en 1896, a capuchinos bávaros, quienes realizaron un trabajo notable en el territorio mapuche. A inicios del siglo XX, los capuchinos alemanes sostenían 20 misiones y seis escuelas primarias con internado y una matrícula de 300 alumnos. Baviera alcanzó a enviar, en 82 años, cerca de 180 religiosos capuchinos a los que se unieron tres capuchinos suizos.

Según Tomás Guevara, en los últimos años del siglo XIX y los primeros del XX era posible observar dos clases de establecimientos dedicados a niños mapuche: *"unos en que se les enseña nada más que las primeras letras y otros en que se combina el aprendizaje de éstas con el de algún trabajo manual"*⁷. Hacia 1901, las escuelas que combinaban aprendizaje de primeras letras con trabajo manual estaban en Angol y Lautaro, a cargo de monjas franciscanas; en Temuco, por monjas de la Providencia, y, en Padre Las Casas, por capuchinos.

La jerarquía de la Iglesia Católica creó el Vicariato Apostólico de La Araucanía, que comprendía parte de las provincias de Malleco, Cautín, Valdivia y Osorno, con tuición sobre la Isla de Pascua, donde



trabajaron numerosas órdenes religiosas. Y dado el volumen de su tarea educacional crearon, en 1937, la Fundación del Magisterio de La Araucanía que, en 1970, sostenía 181 establecimientos, 177 de educación primaria con una matrícula de 25.953 alumnos, de los cuales 6.646 eran mapuche.



- 5 Ignacio Domeyko. "La Araucanía y sus habitantes". Imprenta Chilena. Santiago de Chile, 1846.
- 6 Desde 1727, estaban en Santiago las Capuchinas del Misterio de la Santísima Trinidad.
- 7 Guevara, Tomás. "Costumbres judiciales y enseñanza de los araucanos". Imprenta Cervantes. Santiago de Chile, 1904.

La definición técnica del trabajo docente no fue resultante sólo de la impronta de la formación inicial. A ella contribuyó la dirección centralizada de la educación pública: detallados programas de enseñanza, prescripciones metodológicas, difusión de textos de estudio, marcos estandarizados de planificación didáctica, supervisión y otros mecanismos.



Por su parte, la Sociedad Misionera Sudamericana, anglicana, fundada en Londres por Allen Francis Gardiner, había estado entre los aborígenes de la Patagonia y los canales magallánicos, estableciendo misiones en Tierra del Fuego y en La Araucanía, así como en el Chaco paraguayo y al interior de Brasil. En 1895 los primeros cuatro misioneros llegan a Quino (Araucanía), ubicándose definitivamente en Quepe y, en 1896, en Cholchol. Seguían un modelo aplicado en los Estados Unidos en los 'colegios indígenas', que apuntaba a la formación profesional de niños y jóvenes indígenas.

La instrucción comprendía dos cursos: en el primario se enseñaba lectura, caligrafía, dictado, aritmética, estudios bíblicos, gimnasia, higiene y canto. En el secundario, historia de Chile, geografía y gramática castellana. Las 'industrias' enseñadas eran carpintería, agricultura, apicultura, herrería, zapatería, horticultura y "varias otras". En la escuela de Maquehua, a orillas del río Quepe, los maestros se consagraron a la enseñanza industrial agrícola y manual para lo cual la sociedad trajo un profesor de Inglaterra. En Carrirreñi, en Tranahuillin y en Dollinco, los ex alumnos de la sociedad Juan Maliqueo, Carlos Moreno y Juan Huaquin fundaron escuelas con sus dineros.

CAPACIDADES DE APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS MAPUCHE.

‘Conmueve’, por decir lo menos, los juicios que hombres cultos del país tenían, en 1901, sobre las capacidades intelectuales y aptitudes para el aprendizaje de los mapuche. Tomás Guevara escribió notables obras sobre la cultura mapuche, pero su juicio sobre la capacidad de aprender es éste: *“Conserva aún su conjunto de ideas antiguas en cuanto a fenómenos naturales. Sus creencias supersticiosas se mantienen todavía intactas. Como el desarrollo intelectual marcha a la par del moral éste no se ha levantado aún del primitivo nivel. No se ha borrado quizás de sus costumbres arraigadas la noción de que el robo a los extraños es legítimo (...).*

“Su actividad cerebral es restringida: no posee la facultad de reflexionar demasiado, porque se fatiga i distrae, i por lo tanto, de producir concepciones complejas. Es susceptible, pues, de recibir cierto grado de cultura, pero lo olvida con facilidad. La influencia tenaz de las costumbres de sus antepasados lo arrastra a la vida bárbara. Aprende a leer mecánicamente, porque no atina a ligar las palabras con las ideas correspondientes. No asimila con facilidad las ideas de número y tiempo; es común que no pueda fijar su edad ni la fecha de sucesos importantes. El imperfecto estado intelectual del araucano y su manera propia de pensar, obliga a considerarlo como de carácter infantil con relación a las razas superiores”⁸.

Es interesante contrastar el juicio de Guevara con la opinión de los directores de las escuelas de La Araucanía: *“Se nota en estos niños gran deseo de instruirse i miran como un castigo dejarlos sin clases... Para los trabajos manuales tienen las mujeres mucha disposición natural... En los niños hombres también se nota empeño por aprender algún oficio”* (Sor Mectilde del Colegio de la Providencia de Temuco); *“Muchos de los niños indígenas son muy capaces, aprenden a leer y escribir, muchos tienen la letra bien bonita. Más dificultad tienen en sacar cuentas”* (Prefecto Apostólico de los Capuchinos); *“La capacidad intelectual de los naturales es, sin duda, igual a las del resto de los chilenos”* (Carlos A. Sadler del Colegio de Quepe).

“Los niños indígenas son por naturaleza tímidos y su manejo no es difícil, manteniendo una buena disciplina desde el primer momento. Son de fácil comprensión y de notable inteligencia (...). Los abusos y arbitrariedades cometidas contra ellos son innumerables y sería muy difícil precisarlo, por cuanto los explotadores siempre dan cierto viso de legalidad a sus actos, siendo en su mayoría tinterillos y comerciantes de baja ley; pero nos consta y es la voz pública que los indígenas son vergonzosamente robados y explotados de mil maneras” (Guillermo Wilson del Colegio de Cholchol).



8 Guevara, Tomás. 1904. Op. cit. pp. 85.

Las referidas prescripciones son claramente indicativas de la voluntad estatal de encuadramiento funcional jerarquizado de los docentes, con sus implicancias de uniformidad técnica y de impedimento al desarrollo de una mínima autonomía profesional.

ESCUELAS Y LICEOS DE TEMUCO Y LA ARAUCANÍA.

Temuco tuvo su origen en un puesto militar asentado en esos parajes en 1881. El 5 de mayo de 1882 comenzó la construcción de un fuerte que, en agosto tuvo hospital. En marzo de 1887, por ley, obtuvo el título de ciudad capital de la provincia de Cautín.

Uno de los primeros maestros fue Celedonio Romero quien, en 1887, tenía una escuelita con 107 alumnos. En enero de 1888, gracias al trabajo del carpintero Cristian Kohler, comenzó a funcionar el Colegio Alemán con el profesor Alberto Kleinknecht. La matrícula inicial fue de doce alumnos, la que pronto aumentó a treinta. Y el profesor normalista Manuel Neculmán se hizo cargo de la primera escuela fiscal de Temuco.

Fugaz vida tuvo el Liceo de la Alta Frontera, que había surgido por la vocación de educador del periodista José H. Santos Sepúlveda; en 1888, por decreto fue creado el Liceo de Hombres de Temuco y, en 1905, fundado el Liceo de Niñas donde trabajó, años más tarde, Gabriela Mistral. En 1906 fue creada la Escuela Técnica Femenina; en 1918, la Escuela Industrial; en 1923, el Instituto Superior de Comercio y en 1907, el Colegio para Señoritas de las monjas de la Providencia.

A fines del XIX funcionaban en Arauco 39 escuelas fiscales, una municipal y seis particulares, más un liceo en Lebu. Bío Bío mantuvo 50 escuelas públicas y diez particulares; mientras que en Los Ángeles había un liceo fiscal y otro particular; 25 escuelas fiscales y cinco particulares en Cautín y el liceo de Temuco. Malleco contaba con 47 escuelas fiscales y 23 particulares; en Angol existían, hacia 1890, cuatro escuelas fiscales y un Liceo de Hombres que había comenzado a funcionar el 1º de marzo de 1888 con matrícula inicial de 35 alumnos, la que subió a 98.

También estaba el Colegio de Santa Ana, de las monjas franciscanas, abierto el 12 de septiembre de 1889. En 1896 se agregó al Liceo de Hombres una Escuela Anexa de Agricultura; el 2 de julio de 1900 se dio por fundado el Liceo de Niñas, declarado fiscal a contar del 1º de enero de 1903, y al que, en 1928, se le agregaron cursos técnicos debido al cierre de la Escuela Profesional de Niñas⁹.

En 1910 había 193 escuelas fiscales en las provincias de Cautín, Valdivia y Llanquihue. *“No tenemos grandes razones para creer que esta instrucción sea muy perfecta, creemos que sus directores (salvo algunas excepciones) no ponen mucho empeño en pulverizar la ignorancia. Por otra parte, el Estado no envía a esas apartadas rejiones personas bien preparadas para la educación, porque las que lo están no querrían ir a parajes lejanos donde los servicios se remuneran mal i donde se corre el peligro de hacer perder al espíritu las nobles conquistas hechas en las buenas escuelas”*¹⁰.

CHILOÉ. En los siglos coloniales, la única ciudad importante de Chiloé era Castro, fundada el 13 de junio de junio de 1567 por Martín Ruiz de Gamboa. Ancud es fundada dos centurias después, en agosto de 1768 cuando Chiloé dejó de pertenecer a la Capitanía General de Chile al subordinarla el virrey Amat al Virreinato peruano.

Hacia 1612 en el archipiélago había 36 capillas de franciscanos y jesuitas dedicadas a evangelizar y catequizar a indios y españoles. El aprendizaje se reducía a conocer la doctrina cristiana y a una enseñanza rudimentaria de la lectura y escritura.

El 19 de enero de 1826, Chiloé es incorporado a la soberanía nacional. Por las luchas entre las fuerzas patriotas y las virreinales, la economía quedó en el suelo, tanto que el dinero era muy escaso, usándose como medio de cambio las tablas de alerce, el azul de Prusia, la sal, el tabaco y la pimienta. En 1829 visita la isla Philip Parker King, al mando del Beagle y del Adventure¹¹, recogiendo información, remitida al *Foreign Office* en Londres. Una de las tablas construidas da cuenta de que la instrucción primaria constaba de 90 escuelas con 3.847 alumnos: en el resto del país no había tal número. A pesar de su pobreza, Chiloé tenía un importante desarrollo educativo.

El comercio chilote de la madera, hacia 1835, alcanzó un desarrollo casi monopólico en la costa del Pacífico, dado que era estación obligada de balleneros y de los buques mercantes que hacían la carrera entre ambos océanos. La prosperidad no duró mucho, la exportación de maderas no pudo competir con la oferta que hacían los productores de Valdivia, La Araucanía e incluso California. Agréguese a ello una agricultura no evolucionada. El desempleo hizo estragos y los chilotes, que no se sentían chilenos, comenzaron a emigrar. Para paliar la salida de población el gobierno de Jorge Montt impulsó la traída de inmigrantes europeos. A partir de 1895, arribaron 320 familias, en su mayoría alemanes, ingleses, escoceses,

“En el colegio tuve un profesor que nos hacía encontrarnos cara a cara con el libro. Soy un convencido de que leer es un acto de amor que no se puede hacer con segundos propósitos: cuando uno besa no se pone a medir la intensidad del beso o cuánta presión está haciendo sobre los labios. Hace mucha falta enamorar a la gente con la lectura”.

GUILLERMO BLANCO (PROFESOR Y PERIODISTA, PREMIO NACIONAL DE LITERATURA)

irlandeses, franceses, holandeses, españoles y belgas que fueron concentrados en cuatro colonias: Chacao, Huillinco, Quetalmahue y San Antonio o Mechaico.

En este contexto debió operar la escuela chilena. Ancud tuvo seminario en 1858 y liceo a partir de enero de 1869. En 1873, de las 32 escuelas fiscales y municipales, 25 usaban locales propios, tres los



- 9 Sánchez Aguilera, Víctor. “Angol, la ciudad de los confines”. Imprenta Atenea. Santiago de Chile, 1953.
- 10 Ovalle Castillo, Francisco Javier. “Por el sur de Chile. Civilización desconocida”. pp. 41. Imprenta y Encuadernación La Ilustración. Santiago de Chile, 1912.
- 11 La primera expedición tuvo lugar entre marzo de 1826 y octubre de 1830; la segunda, entre diciembre de 1831 y 1836, sólo con el Beagle al mando de Robert Fitz Roy. En esta última participó Charles Darwin.

Así, a mediados del siglo recién pasado, y siendo la educación una actividad compleja, quien quisiera intervenir en alguna de sus formas, modalidades o aspectos, debía *“(...) 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”*²³.

arrendaban a particulares, dos eran municipales y dos, aportados por los vecinos. El funcionamiento de las escuelas fiscales suponía \$ 14.477 anuales, de los cuales el Gobierno aportaba \$ 13.780, la diferencia era salvada por el Municipio de Ancud. Las escuelas particulares no funcionaban todo el año, pues la mayoría de ellas se cerraba o cambiaba de lugar; los alumnos pagaban hasta 25 centavos mensuales. Al finalizar el siglo XIX, la provincia contaba con 86 escuelas fiscales, dos municipales y nueve particulares.

Para la educación Media se mantuvo el liceo fiscal y el seminario, y se agregaron un colegio particular y una Escuela Práctica de Agricultura la que, a pesar de sus limitados recursos, algún producto aportaba. Todos estos establecimientos se ubicaron en Ancud.

Calbuco, fundada en 1602 por habitantes de Osorno tras su destrucción por los mapuche, fue por mucho tiempo el único lugar poblado de la zona, pero llevó una vida lánguida hasta mediados del siglo XVIII, cuando se transformó en centro receptor de madera de alerce y ciprés extraída en la cordillera, la que luego era trasladada a Ancud para ser exportada. Por lo tanto, ingresó al siglo XIX como la segunda ciudad más importante de Chiloé después de Ancud. Era muy superior a Castro, tanto en aspecto como en tamaño y en ella la educación fue importante preocupación de parte de las autoridades, creándose en 1829 numerosas escuelas. En 1853, el Departamento de Calbuco era la circunscripción con el mayor número de alumnos en proporción al número de habitantes del país.

Hacia 1860 existían escuelas públicas en Calbuco, Guar, Maullín, Carelmapu, San Agustín y Abato; mientras que en los otros sectores rurales había numerosas escuelas mantenidas por particulares.

MAGALLANES. Desde su incorporación a la nación, Magallanes derivó en una colonia que vivía entre la amenaza de los aborígenes, la presencia de presidiarios e insurrecciones que costaron la vida de dos gobernadores. Por decreto del 8 de julio de 1853, basado en la ley del 2 de julio de 1852, se constituyó en Territorio de Colonización.

La primera escuela de Punta Arenas recibió a veintidós niños de seis a 16 años, que aprendieron a leer, escribir, aritmética y ortografía. Hacia 1866, era un conjunto de 30 a 32 casitas distribuidas en tres calles y en torno a una plaza; su población estaba formada por dos oficiales, 32 soldados y once empleados civiles. La mayoría tenía familia; pero ese año el gobernador cerró la escuelita, la que fue reabierto por otra autoridad. Pronto se abrió una segunda, esta vez para niñas, donde una profesora de Chiloé enseñaba gramática, aritmética, geografía, caligrafía y costura. En ambas, las clases de religión eran impartidas por el capellán.

El gobernador, muy satisfecho –al igual que los padres de familia– de los resultados que estaban dando ambos establecimientos, pidió al Supremo Gobierno auxiliar a las escuelas con alguna módica suma, *“por ejemplo veinte pesos mensuales para cada establecimiento como pago de profesores y útiles de enseñanza”*. El mismo facilitó textos escolares, libros, papel, plumas y cuanto útil requerido. También entregó un cuadro de medidas métricas decimales, que le había concedido el Ministro del Interior, gracias al cual los alumnos aprendieron el sistema de pesos y medidas.





En 1885 la escuela de hombres tenía una matrícula de 73 niños; pero la asistencia media era de 40: *"Hay dificultades para conseguir que los niños se matriculen y asistan al colegio, a causa que siendo subidos los jornales, los padres prefieren o se ven obligados a dejar a sus hijos para que los ayuden en sus faenas"*¹².

En junio o julio de 1887 llegaron a Punta Arenas los primeros tres salesianos a quienes, por decreto del 11 de junio de 1890, el Gobierno entregó en concesión la isla Dawson, con el objeto de *"civilizar a todos los indígenas de la Tierra del Fuego"* y *"facilitar la colonización de tan apartados territorios de la República"*. En 1894 había una escuela con 20 niños y hacia 1895 fueron enviados, desde Dawson a

Punta Arenas, un grupo de niños indígenas. Sobre ellos, escribe Manuel Señoret en su *"Memoria del Gobernador de Magallanes. La Tierra del Fuego y sus naturales"*, de 1896:

"Los niños de ambos sexos mayores de cuatro años están repartidos en dos escuelas. Las hermanas de María Auxiliadora tienen a su cargo las niñas. La de hombres es regentada por un sacerdote salesiano. Las primeras duermen en un departamento especial de las hermanas. Los niños ocupan una gran pieza en un galpón



¹² Bertrand, Alejandro. "Memoria sobre la Región Central de las Tierras Magallánicas", (Presentada al Ministro de Tierras y Colonización). pp. 128. Imprenta Nacional. Santiago de Chile, 1886.

El discurso y la práctica de la formación normalista, si bien empleaba el término 'profesional', en los hechos proponía un rol de ejecutor especializado y eficaz de las normas institucionales y de la didáctica escolar generada desde el Estado y sus círculos especializados. El docente formado en los estándares de la época tendía más a una pedagogía de la homogeneidad que a una pedagogía de la atención a la diversidad, quizás como reflejo de las tendencias del capitalismo industrial.

“Se creó, por Ley N°16.617 de 31 de enero de 1967, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). El Ministro de Educación, Juan Gómez Millas consiguió, en unas lomas de Lo Barnechea, 16,5 hectáreas de terreno donde se inició la construcción de un gran edificio, que fue inaugurado el 14 de agosto de 1969 por el Presidente Eduardo Frei Montalva”. FREDY SOTO

donde tienen además de los talleres incipientes, su sala de estudio y el dormitorio. A unos y a otros se les enseña a leer, escribir, el catecismo y nociones muy elementales de geografía, historia sagrada y aritmética.

“Esta elemental enseñanza peca por su base: la completa deficiencia del personal docente. Los padres destinados a esta tarea son todos ellos italianos que poseen muy imperfectamente el español. El acento con que los pequeños alumnos pronuncian las palabras tiene mucho de la lengua nativa, la fueguina, mucho de italiano y bien poco del español, la lengua patria. En cuanto a las hermanas, pasa más o menos igual cosa, aunque haya entre ellas algunas chilenas; pero que no han salido de la clase más ilustrada de esta colonia.

“En Dawson los salvajes son iniciados en el idioma español por la lectura en coro de los libros de Núñez y de la Historia Sagrada, y como unos y otros tratan de cosas tan extrañas e incomprensibles para ellos, no avanzan un paso en el idioma que se pretende enseñarles. Recitan o mejor repiten un trozo de historia sagrada, sin tener la menor idea de las palabras que emplean. Hablar, contestar a una pregunta que se les haga, hacer alguna observación, manifestar una idea, jamás!

“De los niños que se distribuyeron entre las familias de Punta Arenas, hijos de los indígenas traídos en el invierno pasado, todos ellos han progresado notablemente en pocos meses, tanto en sus hábitos como en el conocimiento de la lengua española. Debido, como tantas veces lo he dicho, al contacto íntimo con las familias, esos niños conversan, piensan, discurren, explican lo que se les pregunta; se conoce, en suma, que su inteligencia infantil es bien susceptible de modificarse, de asimilar los nuevos conocimientos y, diré, de digerirlos y aprovecharlos.

“Algunos han sido colocados por sus guardadores en las escuelas fiscales y es bien digna de admiración la facilidad con que aprenden a leer. Más aún, otros muchachos indígenas, que viven con familias extranjeras, aprenden admirablemente a expresarse en francés, inglés, alemán, etc., sin olvidar la lengua nativa”¹³.

En 1890 sobrevivía en Punta Arenas la escolita fiscal organizada en 1866, y la acompañaban, desde 1887, dos escuelas salesianas. El desarrollo educativo de Magallanes por aquellos años se debió fundamentalmente a la Junta de Alcaldes de Magallanes, decididamente partidaria de la instrucción primaria gratuita y obligatoria, antes de que fuera implantada en el resto del país.

Entre 1890 y 1900 se crearon una escuela católica en la misión de San Rafael y una anglicana en Punta Arenas. Entre 1905 y 1908 fueron agregadas escuelas en Tres Puentes, Punta Arenas y Porvenir, algunas confesionales y otras laicas. En los territorios rurales, las grandes estancias contrataron profesores privados para los hijos de los empleados, quedando al margen los niños de los obreros.

En Magallanes hacia, 1906, la tasa de analfabetismo era de 22,19%; un año después, funcionaban ocho escuelas primarias fiscales y municipales con una matrícula de 1.420 alumnos, siendo la población en edad escolar de 2.010 niños¹⁴. La matrícula siguió subiendo hasta lograrse un 96,3% de cobertura en 1916.

En 1910, Juan Bautista Contardi, Rómulo Correa y Luis Aguirre crearon la Sociedad de Instrucción Popular, que mantuvo una escuela nocturna para obreros; y el educador Pedro Gasic fundó la *Jugoslavenska Skola* que dio educación a los hijos de los inmigrantes de esa nacionalidad¹⁵. Salesianos e Hijas de María Auxiliadora dirigían establecimientos de educación técnica y comercial, y en 1895 se fundó el Liceo Internacional, establecimiento particular de educación secundaria; existió hasta 1905 cuando fue fundado el Liceo Fiscal de Hombres y, en 1906, el Liceo Fiscal de Señoritas.

En 1918 en Magallanes había 30 escuelas primarias: dos fiscales, once municipales diurnas, una municipal nocturna, dos municipales ambulantes y 14 particulares¹⁶, doce en Punta Arenas y alrededores y dos en Porvenir. Hubo tres establecimientos secundarios: el Liceo de Hombres, el de Señoritas y el Colegio San José; y tres técnico profesionales: la Academia Comercial de Magallanes, el Colegio San José (de comercio) y el Instituto Don Bosco (de oficios).

Los profesores se organizaron en torno al Centro Pedagógico, fundado en 1916 por Luis E. Zelada, que tenía como objetivo "*promover la capacidad y el perfeccionamiento del profesorado local*".

El territorio nacional ubicado en Tierra del Fuego recibió cateadores y mineros a partir de 1881, debido al descubrimiento de mantos auríferos. Luego llegarán ovejeros y grandes estancieros, transformándose en un crisol de nacionalidades, intereses económicos y exterminio de las etnias originarias. En 1897 el subdelegado de Tierra del Fuego anunció al gobernador de Magallanes que en la primera quincena del mes sería abierta una escuela mixta a cargo de Lucrecia Rojas. La escuela funcionó un breve tiempo... la escasez de alumnos y precaria salud de la maestra, llevaron al cierre. Dos años después Porvenir era creado oficialmente.

En ese territorio bravío poco espacio quedaba para la educación. Se organizaron y sobrevivieron con esfuerzo dos pequeñas escuelas fiscales para niñas y niños. En 1908 los salesianos abrieron el colegio San Francisco de Sales, para varones, y las Hijas de María Auxiliadora, el María Auxiliadora para niñas. Tierra del



13 Señoret, Manuel. "Memoria del Gobernador de Magallanes. La Tierra del Fuego y sus Naturales", pp. 32-35. Imprenta Nacional. Santiago de Chile, 1896.

14 Martinic, Mateo. "Historia de la Región Magallánica" V. II. Pp. 873-875. Alfabetá. Santiago de Chile, 1992.

15 Martinic, Mateo. "La inmigración croata en Magallanes". Pp. 60. Impresos Vanic. Punta Arenas, 1999

16 En Punta Arenas: María Auxiliadora, Don Bosco, Sagrada Familia, Metodista, Yugoslava, Nocturna Popular, Mina Loreto, Colegio Británico, Colegio Alemán. Eusebio Lillo, Ibero Americano, Giffen College. En Porvenir: San Francisco de Sales y María Auxiliadora.

Por otra parte, tendía más a la retención en las aulas que a la calidad de los aprendizajes, en concordancia con la política educacional de la época, que priorizaba la extensión del servicio educacional.

Entre los procesos de homogeneización cultural y de negación de la diversidad, cuyo agente fue el maestro primario chileno, estuvo el esfuerzo de 'chilenización' de Tarapacá y, particularmente, de los niños aymara del Altiplano. Un significativo

Fuego y Porvenir cayeron en un estancamiento económico y sus niños y jóvenes se educaron en Punta Arenas y, eventualmente, en Valparaíso y Santiago. La provincia de Tierra de Fuego sólo se recobró a partir de diciembre de 1945, al descubrirse petróleo¹⁷.

El territorio de Ultima Esperanza comenzó a ser explorado al finalizar el siglo XIX; oficialmente, Puerto Natales fue fundado el 31 de mayo de 1911, con una población de 200 habitantes. Una de las preocupaciones iniciales fue contar con una escuela. En agosto de 1913, la asamblea de vecinos acordó acopiar fondos para abrir una y encargaron a Manuel Álvarez para que gestionara la autorización. Éste la obtuvo para un establecimiento particular que diera educación a niños de ambos sexos. Con los aportes de los vecinos, la escuela comenzó a funcionar en septiembre de 1913: la maestra fue Hermelinda Mancilla, ex-alumna del Liceo de Punta Arenas.

Para cumplir con el precepto de gratuidad de la educación, en marzo de 1914, la Junta de Alcaldes de Magallanes acordó financiar una escuela municipal en Puerto Natales; en septiembre del mismo año adquirieron una casa y contrataron a la profesora Mercedes Barrientos de Céspedes; en 1916 funcionaba regularmente con una matrícula mixta de 76 alumnos. En marzo de 1919, los salesianos abrieron el colegio Monseñor Fagnano y, el mismo año, la Junta de Alcaldes de Magallanes creó una escuela nocturna a cargo del profesor Miguel Cárdenas.

AYSÉN Y CHILOÉ CONTINENTAL. Administrativamente, Aysén dependió del Territorio de Magallanes e, incluso, de la Provincia de Llanquihue. Sólo a partir de 1857 la Armada de Chile inició una política sistemática de reconocimiento. El territorio empezó a ser ocupado a fines del siglo XIX y a comienzos del XX. El censo de 1907 arrojó 436 habitantes; y 1.660 el de 1920. En 1927 fue creado el Territorio de Aysén, que una década pasó a ser provincia.

Sus primeros maestros fueron Belarmino Quintana Mansilla, quien hacia 1928 puso en funcionamiento una escuelita con tres grados, en Puerto Aysén, en un galpón cedido por la Compañía Ganadera. En la misma ciudad, trabajaban Edgardo Fajardo e Inés Messano Camino. En 1939 abrió sus puertas el Liceo Técnico Regional de Puerto Aysén recibiendo a 80 alumnos. En Cochrane, el primer maestro fue Pedro Alvarado. Y Balmaceda, fundada en 1917, tierra de valientes colonos pioneros y de bandoleros y maderos, vio llegar a una de sus primeras maestras en 1919: Josefina Elena Méndez.





El territorio de Aysén, debe mucho de su desarrollo cultural, educacional y colonizador a la orden religiosa italiana de los frailes Siervos de María, invitados al territorio por el obispo Ramón Munita Eyzaguirre en 1937.

El área continental de Chiloé (actual provincia de Palena) dependió del Departamento de Castro y luego de Llanquihue. Por siglos, su borde costero era visitado por chilotes que establecieron astilleros para la tala de madera y la fabricación de tejuelas. En 1889 el Estado se interesó en el territorio y mandó fundar en la desembocadura del río Palena, en la isla de Los Leones, el pueblo de Bajo Palena como enclave para la ocupación de los valles de los ríos Figueroa,

Palena y el lago Yelcho. El proyecto fracasó. Sólo en la década de los 20, el coronel Luis Marchant levantó los poblados de Alto Palena (declarado oficialmente villa en 1929) y Futaleufú. El más importante maestro de Palena fue Roberto White Gesell.

ISLA DE PASCUA. El primer misionero que arribó a Pascua fue el francés José Eugenio Eyraud, de la Congregación de los Sagrados Corazones. Llegó a la isla en 1864 y falleció allí en agosto de 1868. En sus documentos dice: *"En todas las chozas se encuentran tabletas de madera o bastones cubiertos de jeroglíficos: Estos son figuras de animales desconocidos en la isla, que los indígenas dibujan con piedras cortantes. Cada figura tiene su nombre, mas el poco caso que hacen de estas tabletas me inclina a pensar que estos caracteres, restos de una escritura primitiva, son ahora para ellos un uso que conservan sin tratar de inquirir su sentido.*

*"Los canacas no conocen ni lectura ni escritura. Sin embargo cuentan con mucha facilidad, y tienen palabras para representar todos los números. Su medida de tiempo es el año lunar. Pero en esto su memoria falla, y no están concordes acerca del número de las lunas"*¹⁸.



17 Martinic, Mateo. "La Tierra de los Fuegos". pp. 78. ArteGraf. Punta Arenas, 1982.

18 Edwards, Rafael. "El Apóstol de la Isla de Pascua, José Eugenio Eyraud, hermano de la Congregación de los Sagrados Corazones". Imprenta Chile. Santiago de Chile, 1918.

estudio sobre este proceso, concluye en lo siguiente: *"(...) En cada rostro de los niños andinos socializados por la escuela pública se esconde una cosmovisión distinta a la chilena, se oculta un patrimonio, una cultura. Lo importante es que esa cultura, esa cosmovisión, ese patrimonio, esas divinidades andinas, no mueran en el intento civilizatorio de la escuela y de otras instituciones (...)"*²⁴.



“A diferencia de los animales que nacen programados, el ser humano aprende. Hoy los humanos poseemos mucho más que instrumentos y tecnología, hemos de dar las competencias para su uso; sin embargo, la tarea más importante es que debemos llevar la dirección valórica del proceso, especialmente cuando educamos”. PATRICIO CARIOLA (S.J. PREMIO NACIONAL DE EDUCACIÓN)

El 9 de septiembre de 1888 recaló en la isla la corbeta Angamos, al mando de Policarpo Toro Hurtado, quien tomó posesión formal de la isla. La población nativa no pasaba de cien hombres y setenta y ocho mujeres, a los que debe agregarse unos doce chilenos pertenecientes a tres familias de colonos que transportó la Angamos.

Hasta 1914 la única enseñanza fue la catequesis dada por misioneros católicos. Aquel año arribó un nuevo subdelegado marítimo, Jorge Ignacio Vives Solar quien, junto a su esposa y nuera, instaló la primera escuela donde serán los primeros profesores. Enseñaban ‘lecciones de cosas’, lenguaje, lectura, escritura, aritmética, economía doméstica y labores, canto y gimnasia, historia y geografía y religión a 47 alumnos.

En 1917 fue dictada la Ley n° 3.220, que ordenó la construcción de una escuela. Un nuevo subdelegado cumplió con la norma y aseguró la asistencia de niños y niñas de entre 7 y 14 años de edad. Si no iban, debía mandar buscarlos a sus casas y podía aplicar un castigo de una a seis horas de trabajo al apoderado (hombre o mujer) que se negara a mandarlos por más de una semana. Además, daba autorización para faltar a los niños enfermos y entregaba premios a los de mejor asistencia. La escolita funcionó con intermitencias hasta 1938, con la docencia de un profesor continental.

Dentro de la división administrativa de la Iglesia Católica, la isla perteneció hasta 1937 al Arzobispado de Santiago, quien la transfirió a la Vicaría Castrense de la Armada. En ese tiempo llegaron algunos capuchinos desde Santiago, entre ellos Sebastián Englert que, por encargo de la Universidad de Chile, estuvo catorce meses en la isla (entre 1935 y 1936), realizando investigaciones sobre la cultura rapanui. Finalmente, permaneció 34 años en la isla, hasta su muerte. En la primera época no contó con comunicación alguna con el continente, ni siquiera por radio, salvo de la llegada, una vez al año, de un barco con provisiones.



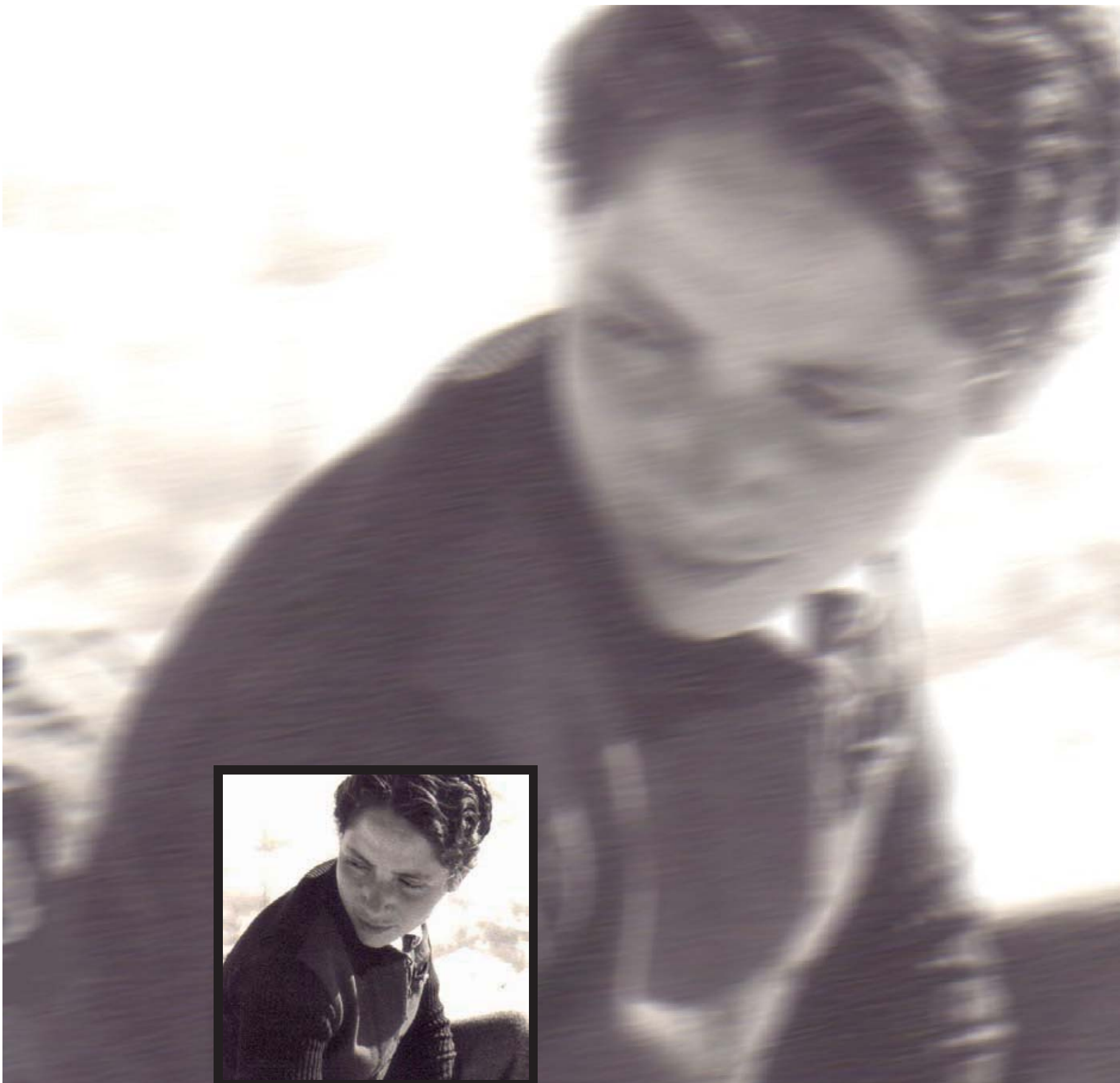
En 1939 llegaron tres religiosas de la congregación de las Hermanas Catequistas del Divino Corazón de Jesús, quienes tomaron a su cargo la escuela, hasta 1956. Luego la dirigió el profesor Lorenzo Baeza, quien murió en medio de una tragedia en Anakena: al volcarse una lancha que trasladaba a 40 niños desde un barco, dos murieron ahogados junto con el profesor, en cuyo honor el liceo de Pascua lleva su nombre.

Su viuda, con el apoyo de la Sociedad de Amigos de la Isla de Pascua, gestionó y consiguió del Ministerio de Educación becas para jóvenes pascuenses: diez becarios llegaron al continente en 1957, algunos va-

rones ingresaron a la Escuela Normal José Abelardo Núñez y las niñas a la Escuela Normal de Mujeres. Entre ellos Alfonso Rapu Haoa y Carmen Cardinali, quienes vuelven a su isla con el título de Profesores Normalistas, siendo contratados como docentes en la Escuela Coeducacional N° 72.

Alfonso Rapu se transformó en el líder local. Con la firma de todos los isleños, mandó una carta al Presidente Eduardo Frei Montalba dando cuenta de las restricciones y problemas que aquejaban a la comunidad. El gobierno acogió todas las demandas, y hubo por primera vez elección de alcalde y de siete regidores, en las que Rapu obtuvo la alcaldía con el 98% de los votos.

Por otra parte, la siguiente referencia contiene ecos de la tradición apostólica, resignificada como 'sacerdocio republicano':
“La imagen del maestro en la comunidad andina es casi la misma a la de los misioneros en los años de la conquista (...). El maestro con sangre en sus oídos, montando en su mula, cruzando cerros nevados a cuatro mil metros de altura, entre bofedales amarillentos y el verde oscuro de las yaretas, acompañado a veces por una pareja de carabineros, con la mente



Considerada una de las figuras nacionales más relevantes del siglo pasado, en relación a la lucha y reflexión sobre los derechos y la igualdad de las mujeres, los derechos humanos y la paz mundial.

Olga Poblete: la eterna luchadora

Hija de Luisa Poblete, una madre extremadamente joven que debió volcarse a sobrevivir con su hija tras el temprano abandono del padre, Olga la vio ser costurera, tener una academia, tejer a telar, ser matrona y manejar una panadería con carretón y todo. De ella recibió la impronta de seguir adelante y volar cada día más alto, y también de ella aprendió a ser empeñosa, sacrificada, trabajadora incansable, creativa, y de un carácter y perseverancia que la hicieron capaz de enfrentarse a todo. Y fue sin duda, una alumna aventajada.

Apasionada de la historia, ingresó al Instituto Pedagógico, de donde egresó titulada en 1929, para ejercer en liceos de niñas antes de llegar al Liceo Experimental Manuel de Salas, donde desarrolló sus capacidades de innovación pedagógica. En 1935, junto a Elena Caffarena y Graciela Mandujano, fundó el Movimiento por la Emancipación de la Mujer Chilena (MEMCH), histórico movimiento que volvió a la vida, con ella a la cabeza, en los años 80.

Transformada en Magíster en Educación por la Universidad de Columbia, regresó a Chile en 1947 llena de ideas no sólo pedagógicas sino también libertarias. Retomó contacto en Santiago con otras mujeres de avanzada para continuar su lucha por los derechos sociales, en especial los de la mujer.

Amanda Perotti (Flores), Marta Lara, María Marchant, Amanda Labarca, Elena Caffarena, Aída Parada, Eulogia Román, Graciela Mandujano, por nombrar sólo algunas, fueron parte de este grupo extraordinario de mujeres del que Olga Poblete fue protagonista encendida. Dieron impulso a ideas y planes renovadores en la educación y, paralelamente, empujaron a la sociedad consiguiendo el voto universal femenino, en 1949.

En 1952 obtuvo la cátedra de Historia en el Instituto Pedagógico, y luego fue nombrada profesora titular de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, llegando a ser su decana en 1970.

Fue autora de una serie de importantes libros sobre la enseñanza de la Historia Universal, sobre culturas como la china y biografías como la que dedicó a Elena Caffarena; y obtuvo el premio Lenin de la Paz junto a otros diversos honores y galardones.

Es considerada una de las figuras nacionales más relevantes del siglo pasado, en relación a la lucha y reflexión sobre los derechos y la igualdad de las mujeres, los derechos humanos y la paz mundial.



SERGIO GONZÁLEZ¹

EL AYMARA CHILENO Y LA ESCUELA PÚBLICA²





Llama la atención que, desde los primeros años de la anexión de Tarapacá a Chile, las nuevas autoridades consideraran importante escolarizar a la población de la provincia con propósitos de integración a la sociedad nacional. Este objetivo lo trataron de cumplir los jefes políticos designados en Tarapacá. La idea era convencer a las autoridades centrales de la necesidad de escuelas en la provincia. El siguiente es un breve fragmento de una carta enviada por [Patricio] Lynch al entonces Ministro de Instrucción Pública.

"Considero que por ahora se hace necesario la apertura de cuatro escuelas: una de hombres i una de mujeres en Iquique, una alternada en Pisagua i otra de la misma clase en La Noria.

"Fuera de lugar me parece hacer presente a Us., al proponer esta medida, la conveniencia que envuelve su adopción para hacer simpática nuestra ocupación militar a la masa del pueblo. Es en la escuela pública de instrucción primaria donde deben naturalmente acercarse i entenderse los elementos de nacionalidades diversas que forman la gran mayoría de las poblaciones de este territorio. Y es allí también donde concluirán por chilinizarse los criollos de estas poblaciones".

Esta inquietud de las autoridades laicas y religiosas continuó de manera consistente en esa década, y todas con similares objetivos: modernidad y chilenización. Estaba implícita la idea de que Chile era sinónimo de civilización y la escuela, su principal agencia.

Desde comienzos de siglo, especialmente a partir de 1910, comenzó un conflicto entre las autoridades del Estado chileno y los dueños de las escuelas particulares, debido –en parte– al temor de que en éstas se difundiera un nacionalismo a favor de Perú y contrario a Chile, en el contexto de la disputa plebiscitaria por las provincias de Tacna y Arica.

PRESENCIA DE LA ESCUELA PÚBLICA EN TARAPACÁ.

En el marco del proceso de chilenización en lo político y cultural, y del proceso de expansión del salitre en lo económico, la escuela pública llegó a los valles de la precordillera de Tarapacá a comienzos del siglo XX. En la zona de la provincia de Arica las escuelas arribaron más tempranamente que en Tarapacá³ a los valles altoandinos. Por ejemplo, Putre, un valle alto, tuvo una de las primeras subdelegaciones después de la guerra. A comienzos de siglo se instaló un registro civil, un correo, una escuela y un retén de policía. En Arica y Tacna llegaron a comienzos de siglo maestros de escuela con el propósito de alfabetizar a la población chilena, porque era condición saber leer y escribir para poder votar en el posible plebiscito por esas provincias.



- 1 Sociólogo, doctor en Educación, académico de la Universidad Arturo Prat.
- 2 Extracto de artículo aparecido en Revista de Educación (Mineduc) 315, noviembre 2004.
- 3 Hasta 1929, Tarapacá tenía por límite norte la quebrada de Camarones, después del Tratado de Lima se le anexa la provincia de Arica. Las escuelas de la provincia de Arica eran 25.

puesta en la comunidad aymara donde le esperan unas piezas de barro y paja brava que deberá transformar en escuela, es la misma que la del predicador que viene con su verdad a civilizar lo que está en la oscuridad, en un acto dramático, que se replica en todo tiempo y sociedad conquistada por el hombre occidental"²⁵.

Esta presencia escolar en la zona rural de Tarapacá se debió en gran medida a la presión de algunos subdelegados en concomitancia con lugareños. Como dijimos, la escuela pública no demoró en entrar en colisión con aquellas particulares o donde existía un sentimiento peruano de resistencia a la chilenización expresada en la escuela pública.

A pesar del interés por la creación de escuelas en los valles por parte del campesinado andino, antes de la década del '30 para el Estado chileno esto fue secundario con relación a la instalación de escuelas en la pampa y costa salitreras. Es por ello que no pocas veces los visitantes de escuelas o los subdelegados se quejaban de la carencia de escuelas, de útiles, bancos e, incluso, de maestros.

Después de la gran crisis salitrera en los años 30, la situación cambió radicalmente. En la medida en que las salitreras morían, también lo hacían los campamentos y las escuelas públicas, algunas inauguradas pocos años antes. Así, cuando la escuela pública de la pampa cerraba sus puertas, comenzaba a ser destinada a los valles interiores, intentando mantener con ocupación a los maestros y a todo el sistema de educación pública que tanto había costado organizar en las décadas pasadas.

El traslado de las escuelas públicas salitreras a los valles interiores fue clave en la nueva etapa de la relación entre el mundo andino de Tarapacá y el Estado nacional. Por primera vez, la escuela rural tiene como principal objetivo chilenizador a los aymaras.

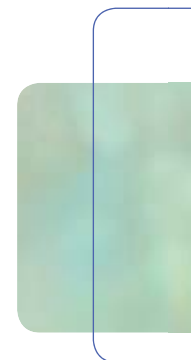
La relación del aymara con la sociedad chilena por medio de la escuela y la importancia que ellos le dan al proceso educativo, se caracterizó por las iniciativas de los campesinos para presionar al Estado a instalar

escuelas en sus comunidades: se trataba de la cesión de un terreno y de una vivienda (a veces construida para ese fin específico) de propiedad comunal a la Dirección Provincial de Educación. Esto motivó al Estado a destinar maestros normalistas para esas escuelas, generalmente unidocentes.

La principal agencia de chilenización fue la escuela pública, y lo interesante es que no fue una imposición arbitraria del Estado, sino surgió de una relación entre los aparatos administrativos de éste y las propias comunidades andinas, que ejercieron claramente una demanda cívica por educación pública. Casi todas las escuelas rurales del espacio andino operaban en ranchos cedidos por la comunidad, lo que implicaba una solicitud formal de una escuela pública, demostrando que la supuesta pasividad del poblador andino con respecto a la escuela no fue efectiva.

El altiplano, el lugar tradicional de 'refugio' de los aymaras de Tarapacá, comenzó a ver la presencia definitiva de la escuela pública en la década de los años 50. Con estos maestros llegó el *ethos* normalista y el castellano como lengua dominante. Veamos un trozo de testimonio del profesor Manuel Cherres: *"Cuando nosotros llegamos todos hablaban aymara. Desgraciadamente, hubo que prohibir hablar aymara en la escuela para que pudieran entender el castellano. Les costaban algunas vocales, algunas letras, en ese tiempo era así, no sé después, ellos se acostumbraron a hablar castellano en la escuela, pero en su entorno, en su hogar, hablaban aymara"*.

Los normalistas que trabajaron en el mundo andino reprodujeron lo que traían como capital, callaron ante las interrogantes que les puso la cultura andina, cometieron errores evidentes y omitieron otras tantas veces frente al desafío de lo desconocido y frente al prejuicio. Pero no se puede negar que en





algo ellos contribuyeron a la capacidad dirigencial y participativa de los aymara en la democracia regional actual y en la profesionalización de parte de las generaciones de los años 50 en adelante.

"Había niñitos inteligentes, si con mi señora nos dimos cuenta que, a pesar de la situación de ellos, había niñitos con capacidad. Bueno, la prueba de ello está que en la actualidad son bastantes los niños del interior que tienen carreras profesionales y se han perfeccionado. Parece que el niño esperaba un empujón para venirse acá a la ciudad y seguir ellos estudiando, preparándose..." (profesor Sabino Zenteno).

Los actuales dirigentes aymaras, cuya representación política está en todas las comunas rurales y

las ciudades de Arica, Iquique y Calama, no podrían explicarse sin la escuela pública y su normalista como antecedentes de un capital cultural que les ha permitido caminar con propiedad entre los dos mundos: el rural andino y el urbano nacional.

Goethe dice que *"con la elaboración de las ideas pasa lo mismo que con la obra de un tejedor, en la cual una simple presión del pie pone en movimiento un millón de hilos"*. De igual modo podemos decir que la escuela pública, o mejor dicho los maestros rurales, tocaron algunos hilos de la cultura andina que llegó a los valles andinos, primero, y al Altiplano después, cuyos efectos han sido una obra compleja y contradictoria, que todavía espera ser estudiada en profundidad.

Los profesores secundarios: adelantados en profesionalización

De nuevo, la definición estatal del rol técnico fue más dura en la educación primaria y más blanda en la educación secundaria. En ésta tuvo prioridad **qué enseñar**, sobre **cómo hacerlo**. La mayor importancia atribuida a los contenidos disciplinarios llevaba a que, a menudo, la identidad de los profesores secundarios se expresara más bien como de físicos, geógrafos, biólogos o filósofos.

HÉCTOR ALVAREZ¹

FUNCIÓN EDUCACIONAL DEL ESTADO

La función educacional es la primera del Estado.

A medida que avanza el estudio de los problemas sociales, se confirma en forma amplia y sólida, la concepción moderna de que, entre todas las funciones sociales que el Estado ejerce, la educación ocupa el primer puesto. Se batien en retirada los sociólogos que discuten este derecho al Estado, sinónimo de la Nación, sinónimo de la soberanía social.

El Gobierno, que es el organismo administrativo que debe imprimir rumbos, que debe orientar antes de ejecutar, tiene, pues, como mandato y como función preferente, conferida por la Nación, la de educar. Educar es formar espíritu público, formar sentimientos de solidaridad familiar y nacional.

Ilustrar es dar conocimientos, inculcar principios y métodos que capaciten al individuo, que lo transformen en célula sana, apta y robusta del conjunto social, un organismo motor y receptor de los impulsos de progreso, impulsos internos o externos. Por último, la urbanidad es la esencia, es el aroma de toda educación y, en este sentido, se puede ser urbano sin ser ilustrado ni pedagógicamente educado.

En síntesis, la educación se refiere primero a los conocimientos, segundo, a los sentimientos y tercero, a los hábitos. Por consiguiente, la enseñanza debe tener dos fases, dos aspectos, dos rumbos, que no pueden desenvolverse simultánea o conjuntamente, sino cuando más, paralelamente o, al menos, en ciertos grados.

Estas dos finalidades son orientadas por conveniencias sociales, la primera de cultura general y, la segunda, de especialización práctica o económica; ambas finalidades comprenden los tres grados de la enseñanza. Expresando lo anterior en forma más sintética, diremos: la finalidad de cultura general se refiere al desarrollo físico y psíquico del educando y, la finalidad económica, a su especialización como factor de riqueza.

Son educadores directos por excelencia la madre y el maestro. La madre educa para la familia, preferentemente, y el maestro educa para la familia y para la Patria. El apostolado del maestro es amplio y su escenario es la Nación y, más aún, la humanidad.

OCIALES, SE
MODERNA DE
ADO EJERCE,



La felicidad de un pueblo, su grado de progreso se valorizan por los coeficientes de cultura y de eficiencia económica de sus habitantes. La enseñanza que da cultura general y que prepara económicamente es integral, es completa. Ambas finalidades tienen caminos propios, si se quiere, corren por rieles paralelos, pero siempre en forma autónoma. El hibridismo pedagógico es un fenómeno más funesto que el biológico.

Nuestro Estado ha atendido, en materia educacional, la finalidad de cultura general en todos sus grados, ha propendido a la difusión de conocimientos humanistas, aunque no ha logrado rebajar menos del 60% el porcentaje de los absolutamente analfabetos.

Por lo que hace a la finalidad económica, la cuestión está en bosquejo. Falta un plan general, un plan basado en el estudio económico del país y de sus regiones para fundar y ubicar colegios de especialización práctica que corran paralelos a los de cultura general, y de cuyas aulas tomen los educandos, según los diferentes grados.

Pero, de ningún modo es científico, ni es administrar, querer que en el mismo banco escolar el alumno, simultáneamente, con coexistencia de tiempo, adquiera ambas culturas.



¹ A la sazón, ex profesor de Instrucción Cívica del Liceo de Hombres de Valdivia. Texto publicado en la revista "Rumbos", N° 15, agosto de 1918 y compilado en "Cien años de vida (Monografía del Liceo de Hombres de Valdivia, con motivo de su centenario) 1845-1945". Raúl Aracena, Valdivia, Imprenta Moderna, 1945.

La producción de docentes secundarios fue menos masiva antes de los años 60 del siglo XX, atendiendo a que, pese de su relativa expansión, los liceos chilenos todavía eran selectivos y no tendían a universalizarse como están haciéndolo a partir de 1990. En consecuencia, el rol del docente secundario fue menos tecnificado y pudo acercarse a un rol profesional.

LA VOCACIÓN DE EDUCAR AL SERVICIO DE LA VULNERABILIDAD

AQUÍ EXISTE UNA REALIDAD QUE NUESTROS ALUMNOS Y ALUMNAS PUEDEN LOGRAR LO QUE SE PROPONEN, Y QUE SÓLO DEBEN ESFORZARSE, SENTIRSE APOYADOS Y QUERIDOS PARA CONSEGUIRLO.

Mi experiencia en una escuela en un contexto de pobreza como profesora de Educación General Básica con Mención en Estudio y Comprensión de la Sociedad, me hace reencantarme con mi vocación de enseñar. Los problemas y dificultades son un desafío y un reto a alcanzar, no la barrera para desertar, sino la meta para conseguir que mis estudiantes logran los objetivos propuestos.

Vivo en Calama hace 25 años, mi vida profesional ha transcurrido en esta ciudad de la Segunda región, que me ha adoptado. He formado mi familia en esta tierra de sol y cobre, y hoy me siento parte de esta tierra donde el desierto florece con las aguas del río Loa y emerge Calama como un gran oasis. Soy feliz con lo que hago, me siento joven en el aula y en mi escuela.





Hace 11 años que trabajo en la escuela Valentín Letelier D- 131, adscrita a la JEC. Me siento orgullosa e identificada con cada uno de sus logros. Tenemos un alto índice de vulnerabilidad, en un entorno socioeconómico descendido, ya que la escuela está inserta en medio de poblaciones de riesgo social, discriminadas por el resto de Calama. En su entorno proliferan los ‘clandestinos’², las pandillas, los problemas de drogadicción y nuestros alumnos y alumnas provienen de hogares con problemas de violencia intrafamiliar.

Aún así, hemos logrado ganarle al entorno: tenemos una gran demanda de matrícula y entregamos altas expectativas a los(as) estudiantes, gracias a un compromiso e identidad tanto del equipo de profesores, como de los niños y niñas; madres, padres y apoderados que forman parte de la comunidad educativa. Con un director que ejerce un liderazgo positivo, hace partícipe a sus profesores(as) y trabaja en equipo elaborando proyectos y planes de acción en beneficio directo de todos(as) los(as) estudiantes. Aquí existe la convicción de que *nuestros alumnos y alumnas pueden lograr lo que se proponen, y que sólo deben esforzarse, sentirse apoyados y queridos para conseguirlo.*



- 1 Profesora en la Escuela Valentín Letelier D-131, Calama.
- 2 Lugares ilegales de expendio de bebidas alcohólicas.

En efecto, uno de los primeros trabajos de sociología educacional de base empírica en Chile, a fines de la década de 1960, en los hechos identificaba a dichos docentes como “semi-profesionales”²⁶. Encuestada una muestra representativa de profesores respecto a cómo se definían en su calidad de docentes, un 57% se identificaba con el rasgo identitario de “formador de

“La poesía del origen o de la frontera, corresponde a la ética y estética que fundó Jorge Teillier (1935-1996), poeta y profesor de Historia y Geografía que ejerciera la docencia en el Liceo de Lautaro. Esta forma de entender y crear se caracteriza por la vuelta hacia el pasado, a un paraíso perdido en el cual lo cotidiano y lo amable contrastan con la modernidad imperante”. FREDY SOTO

Trabajar en una escuela con niños y niñas en situación de vulnerabilidad me ha demostrado que educar en un entorno que presenta gran cantidad de amenazas reafirma la vocación en mi profesión y la de quienes trabajan en esta escuela. La motivación y el compromiso deben ser parte de la impronta de la comunidad educativa.

La escuela tiene una infraestructura moderna y recursos tecnológicos de punta, conseguidos gracias a diversos proyectos, respaldados por diferentes instituciones y redes de apoyo, que nos permiten entregar a nuestros niños y niñas acceso a Internet. Tenemos planes y programas propios en los subsectores de educación Informática e Inglés, con profesores proactivos, que ponen el énfasis en desarrollar la

autoestima de nuestros estudiantes, bajo la premisa de que pueden y son capaces de salir adelante, de mejorar su calidad de vida y para ello sólo hay que darles la oportunidad de demostrarlo. Desde 2005 han obtenido los mejores puntajes en la medición Simce, sobre la media nacional en los cuartos Medios y los octavos Básicos.

Como unidad educativa hemos logrado que nuestros alumnos y alumnas se identifiquen con la escuela, se sientan parte de ella, y estén orgullosos(as) de estudiar aquí.

Soy parte del equipo de profesores de una escuela autónoma que ha logrado ser una escuela efectiva; donde alumno y alumna son protagonistas principales de su proceso de enseñanza aprendizaje y la comunidad educativa (profesores, asistentes de la educación, padres y apoderados) damos prioridad a sus necesidades e intereses, enseñándoles y reafirmando los.

El trabajar en la escuela Valentín Letelier D-131, bajo la premisa de que *todos los niños y niñas aprenden, no importando su condición social*, me ha demostrado que es posible lograr lo que otras escuelas y colegios no han logrado. Esto estimula mi labor docente, me inspira a soñar en grande: con profesores comprometidos e identificados con su labor es posible lograr metas inimaginables en entornos vulnerables.

Me siento parte importante y comprometida con la misión y la visión de mi escuela. Por eso, compartir mi experiencia en contexto de vulnerabilidad es mostrar que con profesores identificados y comprometidos con su labor educativa, con gestión de liderazgo, nuestros niños y niñas son capaces de continuar estudios en la enseñanza Media y aspirar a ser profesionales.



DANIEL BUSTOS FUENTES¹

SANCHO Y DOÑA QUIJOTA: UNA HISTORIA SIN MOLINOS

Corría 2003. Llevábamos casados algún tiempo así que ya teníamos un niño de cuatro añitos y una bebita de meses. Yo ya era profesor titulado y mi diploma lucía orgulloso en la pared del modesto living de mi casa, en una población de una comuna del sur de Santiago.

Tenía un trabajo con posibilidades de desarrollo profesional al corto plazo, proyectos de seguir estudiando; pero algo en el fondo de mi corazón no me dejaba tranquilo. Sobre todo cuando recordaba aquellas conversaciones que tuve de niño con mis inolvidables maestros de la educación Básica, en la entonces, Escuela N° 24. Recordaba las conversaciones con la Señorita Ester, quien había dedicado toda su vida a educar niños ajenos; o con el notable profesor Olivares, o el señor Espinoza, quien se accidentó por salvar otras vidas y quien nos enseñaba trucos lógicos y juegos para iniciarnos en el mundo de los números y las matemáticas. Ante sus preguntas de “¿Qué quieres ser cuando grande?”, yo respondía casi de inmediato, “profesor, porque quiero ser como usted”. A lo que ellos respondían: “Hijo, debes buscar llegar más lejos que nosotros”.

Ese “como ustedes” no me dejaba tranquilo. Yo quería decir, “al igual que ustedes quiero llevar el afecto, el conocimiento y la esperanza a otros niños pobres de este país, cuyas familias sean también de origen campesino, como yo”.



¹ Supervisor Educación Técnico-Profesional, Mineduc, Cauquenes.

la personalidad” del estudiante”, un 21% con el de “profesional”, un 2% con el de “instructor” y otro 2% con el de “burócrata”.

También aparecían los rasgos de “intelectual”, “defensor de su gremio y de su profesión” y de “científico”²⁷.

En la educación secundaria la condición funcionaria era menos fuerte, sea porque en este nivel la educación privada era tan

Por eso el desasosiego: por mis campos y la gente de mis campos; por mis compañeros de jugarretas de la infancia; por esas casas hechas con el material que hubiera disponible para paliar el crudo invierno; esos piqueros en el Río Claro; esa gente que yo conocía muy bien y que, siempre pensé, merecían algo más.

Fue así como, a punto de ser nombrado en un cargo de jefatura técnica en el liceo donde trabajaba, tuve una larga conversación con mi esposa en la que decidimos huir de las comodidades y volver al sur. Nos pusimos en campaña y supimos que en Molina necesitaban alfabetizadores rurales, en un proyecto financiado por el Mineduc y cuyo objetivo eran los y las campesinos y campesinas adultos, sin educación o con educación inconclusa.

Nos preparamos para partir al sector asignado: entre el estero Viena, y el Río Claro. Permutamos una pequeña propiedad en Santiago por una camioneta la que, al llenarse de los enseres básicos, estuvo lista para que Doña Quijota y su Sancho criollo salieran en busca de su destino.

“Un profesor debe ser una persona que crea en la vida y que tenga interés en la gente. Si le interesa la vida de la gente, todos deberían aprender. Y si la base de la escuela es ética, no puede discriminar. Por lo tanto, la equidad es constitutiva y no agregada a la calidad. ¿Cómo una sociedad puede vivir en paz si tiene gente herida, que no pudo aprender?”. GABRIEL CASTILLO (PREMIO NACIONAL DE EDUCACIÓN)

LETRAS, NÚMEROS Y OFICIOS. La noche estaba oscura como aceituna negra cuando llegamos a unas casitas. A grito pelado nos hicimos oír; pero sólo logramos que un lote de perros ladrara. Finalmente, una sombra huraña y soñolienta apareció. Era la “única encargá” de la Escuela Rural 112, a la que todos los días llegaba el profesor Rumilio, desde Molina, “en la micro de seis. Los profes visitantes se quedan en la casa del bajo, allí pueden pasar la noche”. Casi al instante se perdió en la casa, para salir al rato con un paño blanco donde venían un par de tortillas de rescoldo.

Le agradecemos y “endilgamos” para la casa del bajo, una pieza de adobe de tres metros de ancho por siete de largo, con una división, también de adobe, que separaba dos ambientes. La casa sólo era esos dos cuartos: no había cocina ni baño con alcantarillado; pero al menos tenía electricidad.

Al día siguiente, nos aseamos lo mejor que pudimos, y fuimos a la escuela para asumir en propiedad el proyecto. Era el Director un hombre un poco mayor que nosotros, pero joven, de hablar pausado y mirada triste. Se desplazaba todos los días casi ochenta kilómetros desde su casa, para atender una clase que no superaba los treinta niños.

Nos señaló que el proyecto tenía considerada la población adulta, analfabeta o con estudios incompletos, pero la mayoría de los potenciales alumnos eran o padres o madres de familia, y trabajaban duramente en el campo, lo que hacía difícil que se entusiasmaran con ocupar en estudios horas destinadas al descanso ya que las clases serían necesariamente vespertinas.

Así, la primera tarea fue convencer, uno por uno, a los alumnos posibles. Lo mejor era la visita puerta a puerta, intentando convencer primero a la patrona de la casa, para luego llegar a los varones. El primer día, la desconfianza natural hacia los afuerinos o desconocidos nos jugó en contra. Esa noche, pensando en estrategias de atracción a las clases; y saliéndonos absolutamente de programa, con mi señora agregamos a la alfabetización una capacitación en oficios²: ella tenía algunos conocimientos de costura y yo conocimientos de primeros auxilios. A nuestra 'oferta' sumamos la alfarería, porque una de las primeras alumnas conocía el arte de trabajar la greda.

Pusimos un aviso en la pizarra móvil de la escuela anunciando que quienes se matriculasen en los cursos de alfabetización podrían acceder junto con la enseñanza, a un oficio de nivel básico en primeros auxilios de tipo doméstico, costura y reparación de ropa y fabricación de utensilios de greda.

Los niños se encargaron de llevar la novedad a las casas y, al tercer día, tuvimos alumnos que se acercaban voluntariamente a inscribirse. A la semana pudimos partir con las primeras clases, con catorce alumnos entre los distintos niveles y oficios ofrecidos. Agregamos media hora, para el oficio, que los alumnos aceptaron gustosos. Y el número de los inscritos aumentaba cada día; sin prisa, pero sin pausa.

Qué hermoso era ver a los adultos, aun con su paso cansino por el agotador día de trabajo, subir a la escuela con sus libros bajo el brazo, para aprender

a leer. Aún me emociono con este cuadro que, ciertamente, justificaba muchas de las apreturas que pasamos. Muchos de ellos no tenían estudios por que los padres decidieron 'echarlos' muy niños a los trabajos de campo; o por la ausencia de un jefe de hogar y ante la necesidad de aportar al sustento familiar. Pero ahora venían con la ilusión de recuperar el tiempo y adquirir el conocimiento que les hacía falta.



² Nota de la Edición: ellos fueron adelantados. Hoy la enseñanza Básica para Adultos del Mineduc, en su Modalidad Regular, incluye la formación en oficios.

fuerte como la estatal, sea porque la propia educación secundaria estatal era administrada de un modo más académico y menos funcionario y por el carácter más selectivo y menos masivo que ésta tenía. Además, la formación del profesor secundario en Chile se había ubicado tempranamente en la universidad²⁸, lo que facilitaría los avances hacia una identidad profesional.

Nuestro grupo fue, con el transcurrir de días y noches, aprendiendo las primeras letras, los oficios, balbuceando las primeras lecturas, escribiendo las primeras oraciones, en una emocionada aventura que contagiaba hasta a don "Chalindo"(Rosalindo), un veterano de más de 65 años. O a la Tinita (Cristina), que completaba su tarea de las primeritas, para mostrarle orgullosa a su marido e hijos el primer siete que se sacaba en toda su vida. O como Emilia, cuyo marido tuvo que ser atendido por los alumnos de primeros auxilios, tras un accidente, para que la dejara asistir a clases. O el Pájaro y la Nena que, además de conocimientos, descubrieron el amor en la escuela.

Por nuestra parte, estábamos contentos. Nos sentíamos útiles y nuestros días pasaban entre la escuela y los quehaceres de nuestro pequeño huerto familiar, donde compartíamos con nuestros hijos casi todo el tiempo. La camioneta fue vital en este tiempo. Sin ella, tal vez, la historia sería otra en muchos sentidos: servía de transporte para los jubilados que iban a pagarse al pueblo, de ambulancia ante un accidente grave, y de transporte en general, sobre todo en invierno cuando las crecidas de ríos y esteros cortaban los caminos o los hacían intransitables. La camioneta roja llegó a ser propiedad de la comunidad.

Pasó el tiempo. Los alumnos aprendieron no sólo a escribir y a leer, sino a valorarse como personas, a descubrir sus talentos secretos. Y cuando aprendió a leer don Chalindo, nos abrazamos y lloramos todos los que allí estábamos, sintiendo que nuestra tarea estaba cumplida y que todo lo ocurrido se justificaba, incluso, por ese puro acto.



REBECA BASAURE

CLASES BAJO CERO

La población de la Villa Las Estrellas de la Antártica necesitaba una escuela. Era 1984 y la Armada arregló un galpón donde antes hacían deportes. Estaba todo listo: implementos, alumnos y alumnas... pero faltaba una maestra o maestro. Y llegaron dos. Aída Cristina Bravo y Eduardo Fuentes, ambos normalistas. Seleccionados entre 25 matrimonios de profesores, probaron que deseaban ir a enseñar 3.480 kilómetros al sur de donde estaba su casa. Que no le tenían miedo a la pala, la picota. A sacar la nieve. A tener frío. A estar aislados de sus seres queridos. Además, demostraron inteligencia, recursos y creatividad.

Así, inauguraron la Escuela F 50, austral entre las australes, con una asistencia de 11 niños y niñas de entre los 5 y los 17 años, que necesitaban cursar desde la educación inicial a cuarto Medio. Deserción no era una palabra pronunciada en esos confines. Desafío, en cambio, sí.

Partieron por reclutar ayuda: el médico de la base decidió enseñar Biología, Química y Ciencia Naturales; el ingeniero, Matemáticas y Física; y una esposa de buena voluntad, inglés. Eso, más sus propios conocimientos, les permitiría abarcar todos los niveles necesarios. Además, estaban las actividades extra-programáticas: teatro, folclor, diario mural, aeromodelismo, coro. Esa escuela no daba tregua. Tampoco se conjugaban las formas del aburrimiento.

La docencia como trabajo asalariado (siglo XX)

Un tercer ingrediente se sumó a la condición funcionaria y al ejercicio de un rol técnico: el enfoque de la docencia como un trabajo asalariado, que tendía a asimilar el ejercicio de la enseñanza a los rasgos comunes de todos los trabajadores. En el contexto del tránsito del Estado oligárquico y excluyente al llamado Estado benefactor e incluyente, los maestros y profesores presionaron por sus derechos laborales, en alianza con sectores de obreros y empleados,

Durante cuatro años, esta pareja entregó conocimientos, cariño, preocupación a un grupo de niños que aumentó a 18 en ese tiempo. Éste es su testimonio:

"En 1983, postulamos a hacernos cargo de la escuela de Isla de Pascua, a contar de 1984. Fue en este proceso cuando se dio una situación que se podría calificar de premonitoria. Casi al expirar el plazo de postulación, llegamos con mi esposa a dejar los papeles, Al salir, le dije 'si nos va mal ahora, algún día poblarán la Antártica y necesitarán profesores'.

"Meses más tarde nos comunicaron que no habíamos sido seleccionados para la Isla de Pascua, y después el Ministerio nos llamó para el concurso en que elegirían a una pareja que pusiera en funciones una escuela en Villa Las Estrellas. Fuimos seleccionados, yo para director, y Aída como docente propiamente tal, aunque los dos haríamos las clases.

"Los dos primeros años, la escuela ocupó un edificio construido para realizar actividades de deporte y recreación. Distribuimos los materiales y el mobiliario formando distintas áreas de deberes. Todos compartían todo y fue una muy buena experiencia y un gran desafío. En 1986 le solicitamos al Ministerio de Educación un lugar propio para la escuela, el que fue inaugurado en 1987.

"Cada año el número de niños que la escuela atendía era distinto, dependiendo del movimiento de las familias. Con las familias, la relación fue de mucho respeto y de gran colaboración. Con algunos se estrecharon lazos que aún perduran; con otras, es curioso, a veces nos encontramos en algún mercado y ni siquiera hay un saludo.

"Para todos fue vivir un mundo de sensaciones: miedo a lo desconocido, impresión por la magnificencia del paisaje, alegría de vivir la experiencia y angustia de enfrentar situaciones extremas. Felizmente, pudimos llevar adelante esa ardua labor sin grandes dificultades.

"La escuela antártica tiene importancia en varios aspectos: es la única escuela fiscal y para la comunidad de la Villa Las Estrellas es el centro de las actividades sociales y culturales; en lo internacional, sirve para mostrar al mundo lo que se hace en materia educacional en estas latitudes".

Profesora y escritora de la Generación Literaria de 1950, Elisa Serrana (Elisa Pérez Walker), muestra en su obra un enfoque de género en la construcción de mundos que presentan la institución familiar como un centro productor de conflictos donde los personajes femeninos habitan un espacio vital restringido. En 1963, publicó su libro más controversial: *Chilena, casada, sin profesión*".

FREDY SOTO

SILVIA REDÓN¹

CIUDADANÍA Y ESCUELA

...ES UN MUNDO PENSAR
CÓMO SE CONJUGAN
SUBJETIVIDAD, MEMORIA
Y DESEO, PODER Y
ÉTICA, EPISTEMOLOGÍA
Y CONSTRUCCIÓN DE
REALIDAD, CURRÍCULUM
Y ESPACIO ESCOLAR.

Hoy nuestras sociedades participan de un mundo global mediado por la expansión de un capitalismo de redes, sustentado en un sistema económico neoliberal, que configura nuestras subjetividades. Estas nuevas formas de sentir, pensar, hacer y trabajar, se expresan y observan en un estilo de vida, en el cual el contexto público no es percibido como un espacio para la convivencia justa.

Las democracias liberales existentes en Europa, de cara a la caída de los regímenes comunistas, y en América Latina, como gobiernos de transición de dictaduras a la Democracia, evidencian una ciudadanía debilitada en la defensa y ejercicio de sus derechos. Las democracias existentes ponen a prueba su densidad o profundidad toda vez que parecen vulnerables a la acción hegemónica del



¹ Jefe de investigación Escuela de pedagogía. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Doctora en Educación.



desarrollando prácticas tempranas de sindicalismo. En los años 60, de intensa movilización y conflicto social, acuñaron la identidad de *'trabajador de la educación'*. Esta imagen no fue antagónica sino convergente con la de funcionario estatal y con el desempeño técnico en las aulas. En efecto, a pesar de estar constantemente enfrentados con el Estado por sus remuneraciones y condiciones de empleo, los sindicatos magisteriales defendían el Estado Docente, en sus rasgos de centralismo,



mercado. Las ciudadanías se desenvuelven en medio de contextos pseudos democráticos, cambiantes, multiculturales, donde se deslizan nuevos lenguajes que demandan el reconocimiento de los principios universales de igualdad suscritos por el pensamiento ilustrado, incorporando la particularidad como un derecho de inclusión social. No obstante, el mercado ofrece experiencias de sociedad que desdibujan la mirada del otro y dificultan el establecimiento de una comunicación que reconozca como referencia lugares comunes, capaces de orientar las acciones en perspectiva de un bienestar compartido y a la vez prolongar el deseo compartido de bien común.

Si hay un elemento característico de la postmodernidad es la definición de nuestro universo como simbólico. Por tanto hermenéutico, vale decir, con

interpretaciones de interpretaciones, expresadas en discursos configuradores de 'realidades'. Estos discursos contruidos y reconstruidos intersubjetivamente, implican reconocer dimensiones *discursivas, interpretativas y constructivas en las configuraciones de mundo y por tanto el reconocimiento de un universo simbólico*. Esta capacidad de los sujetos de simbolizar y significar, envuelve la vida cotidiana en distintas formas de relación (alteridad) cimiente de nuestra identidad desde el ámbito cultural. Al respecto, Paul Ricoeur habla del *principio de alteridad* como *posibilidad de construcción* que subyace a toda actividad de conocimiento y reflexión, en la medida en que dicha actividad surge en referencia a otro y otros, dando origen con ello a formas de pensar y significar (Ricoeur, 2004).

La facultad de simbolización de la experiencia, que anida en el lenguaje, ratifica nuestra capacidad creadora, a través del discurso que, al mismo tiempo, se revela como una acción construida con sentido político, al involucrar la idea de un 'nosotros/as'.

Vivimos en sociedades que experimentan, en palabras de Alain Touraine, una desmodernización, producto de la "muerte del yo", entre otros, en las cuales la cultura se ha desvinculado de la raíz subjetiva experiencial, base de la organización social. La cultura de masas ha llenado el espacio de lo público, penetrando el mundo privado, y la sociedad de consumo ha configurado itinerarios de vida alienantes para este sujeto capturado.

El problema más serio que plantea Touraine es la fractura entre este mundo simbólico, subjetivo, y el mundo de las agencias o el debilitamiento de los agentes mediadores, como nuestro lenguaje, la educación, la sociedad local.

José Gimeno Sacristán propone asumir desde la acción la idea de progreso discontinuo, que puede ser la base de un humanismo transcultural, cuyo programa sea la universalidad de las normas dialo-

gadas, la tolerancia, la humanización, la salida desde la alienación y la racionalidad, asumiendo la historia que nos significa, explica y configura.

“Nuestras dos grandes metáforas serán la cultura y la ciudadanía en el marco de una sociedad global que, a su vez despierta los particularismos y al mismo tiempo, las sensibilidades favorables a respetar las diferencias que eviten la homogeneización y la alienación humanas. Cultura y ciudadanía dan lugar a la delimitación de sendos discursos que conectan lo que históricamente han sido las dos narrativas esenciales de la modernidad; una, la cultura como ilustración (cuestionada ahora por la multiculturalidad normativa en unas sociedades en que se desdibujan viejas fronteras, a la vez que alumbran otras.) Otra, la educación para la ciudadanía, que se abre por otro lado, al debate sobre la cultura como fundamento de formas alternativas de concebir al individuo y sus relaciones con los demás y, por otro, al fundamento cultural de su identidad en sociedades que ven romperse los marcos que organizaban la convivencia”².

Desde ese contexto, el presente artículo pretende abrir espacios para la comprensión sobre procesos sociales y vivencias subjetivas que, presentes en el contexto pedagógico, permiten sugerir vínculos y significaciones de los sujetos con la vida cívica.

PEDAGOGÍA Y CIUDADANÍA: UNA ALIANZA IMPERIOSA. En la mayoría de los países latinoamericanos y de la Comunidad Europea, el tema de la escuela como espacio de transmisión de valores,

formación para la ciudadanía y lugar público institucionalizado en el que se debiera aprender a vivir en democracia, es clave en nuestra era.

La tarea civil por construir espacios de asociatividad –que nos devuelvan la esperanza del protagonismo por movilizar, liderar, inspirar sociedades más justas y democráticas– sitúa a la escuela al centro de los ‘dardos’ en un punto sustantivo y concéntrico: como espacio educativo de responsabilidad social.

Así como la Ilustración y la Modernidad intentaron captar la universalidad y la ‘igualdad’ desde una dimensión homogenizadora y numérica, la post-modernidad transita hacia una tendencia fenoménica



² Gimeno Sacristán, José: *Educar y convivir en la cultura global*. Morata, Madrid, 2000. p. 21.

uniformidad y formalismo administrativo²⁹, legitimando y apropiándose de la identidad funcionaria, y compatibilizándola con la de trabajador³⁰. Paradojalmente, en los años 80 recién pasados, la dictadura militar –en su esfuerzo por crear un libre mercado de trabajo docente– quiso romper la asociación entre estatus funcionario e identidad laboral. Por una parte, en 1974, creó por ley una organización profesional, el Colegio de Profesores, y ordenó la afiliación obligatoria de todos los docentes del sistema

“Fui educado en el Instituto Nacional, colegio civil, laico, muy ligado a la historia de Chile. Me enseñaban que allí habían estudiado tales o cuales próceres. Existía una sensación de conciencia nacional muy fuerte, y ser alumno significaba hacerse responsable de ese país. Era una sociedad menos individualista”. MARCO ANTONIO DE LA PARRA

(PSIQUIATRA Y DRAMATURGO)

que pone su acento en la diferencia, configurando espacios cívicos con desafíos y exigencias diversas para nuestra vida en ‘común’, proceso que ratifica la trascendencia del centro escolar.

La sociología, la antropología social y la filosofía política en estos últimos decenios han enfatizado la discusión sobre identidad y alteridad como uno de los grandes desafíos de nuestro tiempo en un espacio global. Que origina mundos muchas veces ‘des-dibujados’ debido a sus flujos de mercado, la economía y procesos mediáticos; que construyen una cultura planetaria inter-conectada, con diálogos fluidos e interrumpidos, que promueven la valoración de los principios de respeto e igualdad desde la interculturalidad, y que cuestionan las fronteras de identidad y alteridad en la necesidad de construir una ciudadanía local-global desde la diferencia cultural.

En el contexto nacional e internacional, la formación ciudadana ha liderado un discurso que deposita en la escuela una responsabilidad capital. Por ello vale preguntarse ¿qué significa construir ciudadanía en la escuela?³, ¿cómo la escuela logra dar protagonismo al alumnado para que ejerza sus derechos y deberes ciudadanos?, ¿de qué manera el centro escolar se hace cargo de incluir al des-igual, al distinto, al que no puede ser identificado por medio de los estándares hegemónicos del rendimiento?

La discusión ha concordado en señalar la importancia de re-interpretar el espacio en común como espacio civil, político y cultural que la escuela debe anidar, forjar y desarrollar. La escuela se transforma hoy en el espacio esencial para la vivencia de la democracia, por lo cual debe fomentar el protagonismo de los estudiantes, articular la participación de toda la comunidad escolar y generar decisiones compartidas con respecto a temas que habitualmente no están abiertos a ser debatidos por considerarlos dominio exclusivo del cuerpo docente y directivo: contenidos curriculares; negociación de los tiempos, espacios y evaluaciones; los valores, las normas y acuerdos, los intereses y metas de los proyectos educativos.

Según nuestra visión, el centro escolar -como espacio de asociatividad en el que se forja la identidad del ciudadano desde, para, en, y hacia el legítimo ‘otro’, capaz de construir una común-unidad de civilidad-debiera comenzar desde una de-construcción y reconstrucción de significados: los referidos a la vivencia del poder y la ética, que den paso a una nueva ‘interpretación’ de lo que la escuela significa.

Entendemos el centro escolar como un holograma social de espacio soberano para la vivencia de la alteridad; un nicho de memoria y utopía intersubjetiva, como forma de construir un nuevo orden social; un cimiento de una ciudadanía sustentada en una nueva forma de aproximarse a la realidad, una nueva construcción de sujeto anclado en una epistemología hermenéutica y una concepción de lo educativo entendido como desarrollo social y personal.

LA ESCUELA COMO ESPACIO DE IDENTIDAD Y CONSTRUCCIÓN DE SUJETO.

Siguiendo a Adela Cortina⁴, el reconocimiento de ‘los otros’ desde contextos éticos, políticos y ciudadanos, atraviesa distintas dimensiones analíticas. Y una de ellas dice relación con la oposición entre los conceptos de asimilación e integración.



La asimilación cultural implica que se permita al diferente ser asimilado por la cultura dominante; la integración supone incorporar a las personas para que sean tratadas y asumidas como un 'igual', atendiendo a sus 'formas diferentes'. Ello involucra respeto a sus códigos culturales y consideración a su deseo particular de ser tratado. Integrar al 'otro diferente', significa 'tratarlo como igual en el contexto de respeto político cívico desde su diferencia' y no asimilarlo a la cultura dominante.

A lo largo de la historia, el reconocimiento del 'otro diferente' desde un contexto ético-político ha seguido un itinerario doliente, caracterizado por

conceptos como: aniquilar, desterrar, subordinar. La integración valida la aceptación del 'otro diferente' desde una comprensión intersubjetiva dialógica, sustentada en el respeto de su ser legítimo como 'otro' en su diferencia.

En la escuela el 'otro diferente' es el culturalmente distinto por su clase social, por su familia, por su físico o por problemas emocionales; es el distinto en los logros de los estándares de competencias en las dimensiones lingüísticas y lógica-matemáticas. Y el 'distinto' de la 'cultura dominante escolar' suele ser expulsado, sancionado, desterrado, como en los tiempos históricos de mayor 'barbarie' e incivilidad.

¿Cómo concebir, entonces, la escuela desde la alteridad?

Desde el reconocimiento de la facultad simbolicadora que anida en lo humano, las perspectivas hermenéuticas han ahondado en las posibilidades de comprensión del decir y el hacer, fundando un tránsito necesario en los estudios sociales desde la



- 3 Martínez Rodríguez, JB: "Construir la ciudadanía en la escuela". Allí el autor analiza con profundidad al centro escolar como un microcosmos de la realidad con la responsabilidad de re-interpretar el nuevo orden social en el espacio civil, político y cultural que le compete. Morata, Madrid, 2005.
- 4 Conferencia de Adela Cortina "Contrato y alianza: el pacto entre iguales y el reconocimiento del otro" dictada en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso en el seminario: "En torno al problema del otro", enero 2006.

escolar a dicha entidad, independientemente del nivel y carácter de su formación. Esta medida estaba destinada a sustraerlos simbólicamente de la convocatoria del sindicalismo –por lo demás prohibido en ese tiempo– y a instalar su identidad profesional. Pero, al no incorporar selectivamente a los profesores con formación inicial de nivel superior, negó de hecho su efectivo carácter profesional. Otra medida que pudo contribuir a la identidad profesional fue la concentración de toda la formación inicial de

objetividad a la subjetividad, de la explicación a la comprensión, del descubrimiento a la construcción, de la generalización a la particularidad, de la triangulación a la cristalización como formas de relacionarse con el mundo.

Desde esta facultad interpretativa del mundo que anida en el lenguaje⁵, es que –configurándose– emerge el sujeto configurador de mundos. Y la hermenéutica viene a develar los modos y posibilidades de construcción de realidad.

Este constructo teórico supone una concepción sociocultural del aprendizaje, la cual establece que la actividad cognitiva del individuo no puede ser estudiada sin tener en cuenta los contextos relacionales, socio-históricos, culturales y de clase, en los que cada sujeto lo vivencia con otros(as).

Esta aproximación vincula a la pedagogía en perspectiva crítica con los siguientes problemas. Por un lado, uno de orden filosófico-antropológico, referido al sujeto que opone sus formas de construcción; individual versus social. Problemática vinculada directamente con supuestos epistemológicos que aluden a cómo se configura el aprendizaje. Por otro, la pedagogía remite a un problema ético consustan-

cial a la realidad de la escuela, que la opone como espacio moral de construcción de la alteridad –y por tanto ciudadanía– a su consideración como espacio para la reproducción del modelo dominante de la vida cultural, económica y social y a sus expresiones individualistas e instrumentales.

En tercer lugar se devela un problema relacionado con los ‘significados’ de los conceptos *desarrollo* y *progreso* que, confundidos con los procesos de escolarización e institucionalización de la escuela y del ‘sentido’ de la misma, oponen el conocimiento científico como baluarte de la escuela y a ésta, única referente de los mismos, al itinerario social y el no-conocimiento real, que se teje desde la vida, con significados no-compartidos, y la necesaria búsqueda de sentido-sabiduría. Este problema surge por la pérdida del protagonismo socializador de la escuela y por su destierro de actualización del saber en la revolución tecnológica de la era de la información.

“Con Raúl Caamaño Arredondo aprendí a conocer a Neruda, Shakespeare, Lord Byron, Nicanor Parra, la Mistral, Wilde, Huidobro, y tantos otros de la literatura universal. Nos hablaba de los personajes que hacían noticias, como si los conociera personalmente. Ese ambiente me impulsó a abrazar la carrera del magisterio”. SERGIO CAMPOS ULLOA
(PROFESOR DE ENSEÑANZA BÁSICA Y PERIODISTA)





LA NECESIDAD DE CONJUGAR CONCEPTOS.

A partir de un fundamento epistemológico interpretativo que permita significar la 'realidad' y valide la capacidad de construcción de mundos por el sujeto, el desafío por construir la ciudadanía en la escuela conduce ineludiblemente a desarrollar una reflexión crítica sobre el currículum.

El currículum es una construcción cultural, que posee dimensiones manifiestas –declaradas o prescritas– y realidades ocultas, latentes o que subyacen en los lenguajes 'no-oficiales'. Su condición socio-histórica genera, a la vez, sus limitaciones y búsquedas de transformación.

Si lo concebimos como un proyecto cultural de referencia pública, en el cual tanto docentes como estudiantes pueden co-construirlo, integrando saberes y acciones⁶, podremos avizorar la crítica a la epistemología dominante que permita abrir la pedagogía a espacios de representación de 'los otros' en contextos cívicos más humanos.

Es necesario pensar cómo se conjugan subjetividad, memoria y deseo, poder y ética, epistemología y construcción de realidad, currículum y espacio escolar. Todos estos conceptos son distintos ángulos de un mismo objeto que amerita ser puesto sobre la mesa para sentarse a discutir, reflexionar, de-construir y reconstruir la función de la escuela como espacio de construcción ciudadana.

Esto desafía a los procesos de formación profesional a re-mirar su acción docente, a fin de dar respuestas a los grandes desafíos de nuestra sociedad, hoy.



5 Ver Rafael Echeverría: "...Lo social, para los seres humanos, se construye en el lenguaje. Todo fenómeno social es siempre un fenómeno lingüístico..." p. 17: "Ontología del lenguaje".

6 La caracterización del currículum sintetiza lo trabajado por Gimeno en "Comprender y transformar la enseñanza". Para una mayor profundidad de la caracterización del currículum socio-crítico es posible ver a: Apple; Tadeo Da Silva; Shirley Grundy; Kemmis y Carr; Stenhouse, Freire. En Chile ver: Magendzo; Romeo, Soto.

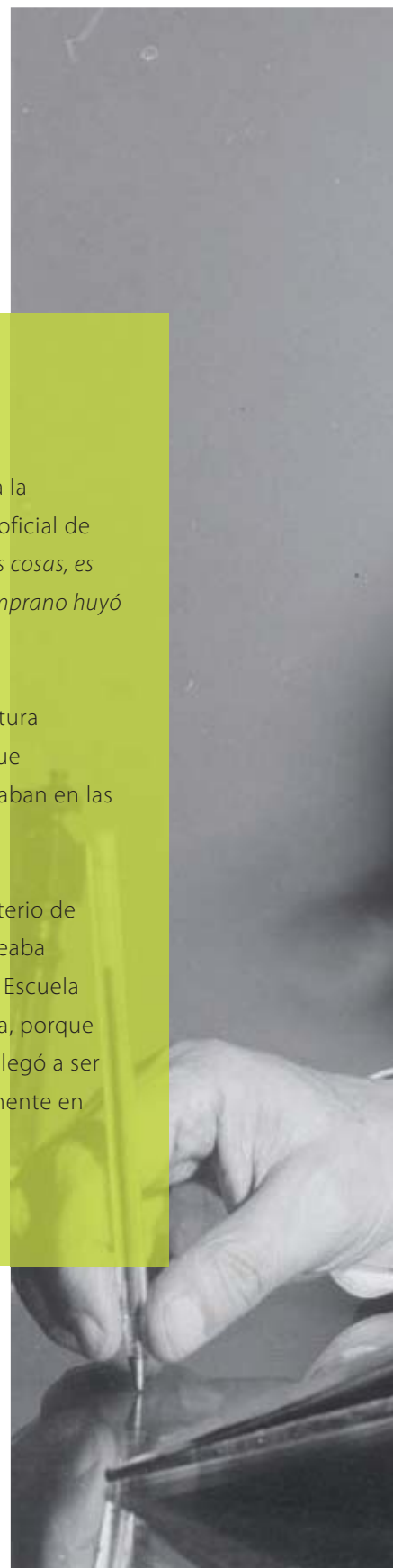
docentes en universidades, desde 1974. Sin embargo, el carácter que asumió la formación superior de profesionales, en el contexto de universidades intervenidas y vigiladas por el régimen imperante, y el empobrecimiento de su docencia, no permitió hacer efectiva una formación para una identidad y un desempeño auténticamente profesionales³¹. La otra medida fue la liquidación de su condición funcionaria, al traspasarlos de la dependencia del Ministerio de Educación a la contratación con las

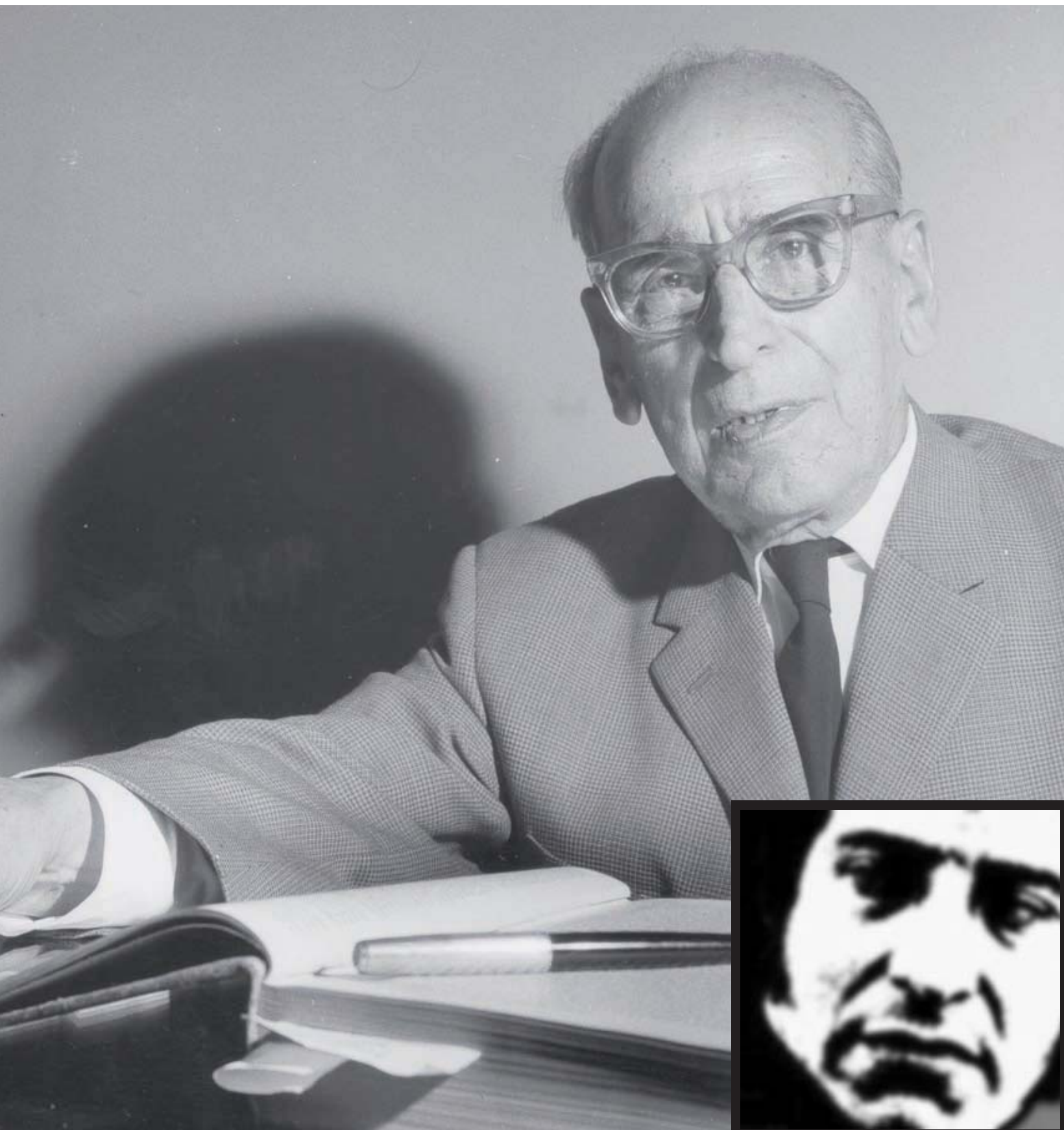
César Bunster y el cantautor

Nacido a comienzos del siglo XX, en 1923 se presentó como candidato a la Presidencia de la Federación de Estudiantes. La revista Claridad, órgano oficial de la FECH, lo presentaba así: *"una personalidad de artista, por sobre todas las cosas, es este muchacho austero que sabe el valor del silencio y del orgullo. Desde temprano huyó asqueado de la plaza pública, donde se comercia con las cosas del espíritu"*.

Más tarde, llegó a ser uno de los más importantes catedráticos de Literatura Universal del Instituto Pedagógico y tuvo una larga figuración política, fue Subsecretario de Educación, y autor de los libros de lectura que se utilizaban en las escuelas primarias en los años 50.

Una tarde, caminando por la Alameda cerca de Teatinos, rumbo al Ministerio de Educación, decidió lustrarse los zapatos. El muchacho que lo hacía tataba canciones mientras hacía relucir el calzado. Don César llevó al joven a la Escuela de Teatro de la Universidad de Chile, que a la sazón dirigía Domingo Piga, porque notó en él un don artístico. El joven se convirtió en un gran estudiante, llegó a ser director de teatro, y un cantautor de nota, que murió trágica y valientemente en 1973: se trataba de Víctor Jara. MARÍA TERESA ESCOFFIER





...“una personalidad de artista, por sobre todas las cosas, es este muchacho austero que sabe el valor del silencio y del orgullo. Desde temprano huyó asqueado de la plaza pública, donde se comercia con las cosas del espíritu”.

MARCIA EGERT LAPORTE¹

DOCENTES RURALES

APROXIMACIÓN A LA IDENTIDAD PROFESIONAL

“OLORC... LES AGRARIOS,
TODAS SOL, TODAS SOL,
LAS ESCUELAS DIGNIFICAN
LA VIDA HUMANA...
CONVERGEN A SU ACTITUD
TODOS LOS CAMINOS DE LAS
COSAS”.



Los docentes rurales corresponden a una categoría social específica, determinada por su profesión: la de profesores. Sin embargo, en un continuo de prácticas y reflexión, los profesores asumen y ponen a prueba –reformulando o manteniendo– ciertas representaciones subjetivas “*idiosincráticas*, [que] *denotan especificidad y contienen las propias significaciones de los profesores acerca de la realidad escolar y su quehacer docente*” (Prieto 2004: 32).

Por ello, conocer de su propia boca los relatos por medio de los cuales transmiten las características de esta identidad, sus límites y sus desmarques es en extremo valioso.

La investigación –de la cual este artículo es un breve resumen– contempló entrevistas en la región de Los Ríos. Corresponden a un grupo heterogéneo de docentes, compuesto por Luisa (1916), Aliro (1925), Yolanda (1933), María (1938), Serafín (1938), Juana (1938), Rosa (1939), Higinia (1949), Juan (1949), Patricio (1950), Carlos (1953) y Gloria (1956).

Doce profesores –siete mujeres y cinco hombres–, autodefinidos en su mayoría como chilenos, más un profesor procedente de una comunidad indígena pero no abiertamente autodenominado como tal, y una profesora que se declaró mapuche. En términos etarios, existe una diferencia de 40 años entre Gloria, la entrevistada de menor edad, y Luisa, la mayor.



En cuanto a la formación profesional, sólo Aliro no obtuvo título de profesor, habiendo ingresado a la docencia en escuelas dependientes del Magisterio de la Araucanía, luego de una formación de varios años, aunque inconclusa, en el Seminario San Fidel. El resto son normalistas o universitarios: dos profesoras combinaron experiencias de formación normalista y universitaria, mientras que sólo cuatro tuvieron una formación exclusivamente universitaria, enmarcada históricamente por la dictadura militar.

Al momento de las entrevistas, la situación de estos profesores era muy diversa. Sólo tres estaban fuera de la actividad docente: Luisa y Yolanda, ambas jubiladas, y Aliro, que era sostenedor de una escuela rural. María, Patricio, Serafín y Juan ejercían en escuelas urbanas, aunque los dos últimos lo hacían en establecimientos con una población escolar ampliamente rural. Así, algunos se refieren a la educación rural gracias a sus recuerdos.

EXPERIENCIAS ESCOLARES. Sus relatos dan cuenta de una gran diversidad de experiencias escolares: siete estudiaron en establecimientos fiscales y tres en escuelas misionales. Sólo Yolanda relata haber tenido con un profesor particular, en su casa; Higinia, en tanto, es la única con educación preescolar, la que realizó en la escuela anexa a la normal, cursando luego los primeros años de educación primaria en una escuela unidocente particular, para pasar finalmente a un colegio particular católico, sólo para niñas.

Siete residían y, por tanto, estudiaron educación primaria en zonas rurales, aunque María lo hizo en zona urbana, pese a que su hogar estaba en un área de campo. Y Luisa estudió en la única escuela fiscal de Panguipulli, donde su madre ejercía como profesora unidocente.

“Cuando recién empezó la escuela, primero estaba en un galpón, en pesebrera, adonde están los animales. Ahí hubo sala de clases, la primera sala de clases, yo creo, por ahí por el año 1903 (...). La escuela misional, que tenía internado, todos los alumnos eran de lejos, se llenaba de niños. Se llenaba digo yo, tendrían 50 o 40. Y la fiscal[que dirigía su mamá] tenía muy poquitos (...). Y mi madre tenía [alumnos] de primero a cuarto, como quien dice ¡Yo no sé en qué forma podía trabajar tan bien! (...); le tenían respeto, porque ella era grande, no como yo, chica... y se imponía, y la querían (...). Y la mamá tenía el espíritu de profesora, cosa que yo no tenía. Ella vivía en la escuela, ¡Vivía en la escuela ella!”

Por el contrario, Aliro y Juana (profesora mapuche) asistieron a internados misionales. Tras cursar estudios escolares en el internado femenino administrado por las religiosas de la Santa Cruz, en Panguipulli, Juana ingresó interna en la escuela normal de Loncoche, pero tuvo que abandonarla a causa de la muerte de su padre, que afectó económicamente a la familia al punto de obligarla a dejar los estudios y comenzar a trabajar. Su primer trabajo fue en el Hospital de Panguipulli.



1 Antropóloga y Licenciada en Antropología por la Universidad Austral de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades.

Municipalidades, en calidad contractual de ‘trabajadores’ (sic) sujetos a la legislación laboral común. Las consecuencias subjetivas y prácticas de esta política contribuyen a explicar que, desde mediados de los años 80, haya renacido el sindicalismo docente y se haya intentado, sin mucho éxito, restablecer la identidad de “trabajador de la educación”. La reposición de la identidad profesional –a partir de los ’90– ha terminado por encuadrar y oscurecer la subyacente identidad laboral.

“Yo le veo futuro a todo esto. Ahora con este asunto de la computación hemos comenzado a comunicarnos con otras realidades, con los niños de la ciudad. No es lo mismo que yo les cuente del mar que lo hagan otros niños, y mucho más importante es que, a su vez ellos puedan transmitirles a otros chicos cómo se vive en el campo”. ADÁN MORALES

(PROFESOR RURAL)

“Y lo único que quería era estudiar, estudiar, estudiar y ser otra. Cuando me iba a trabajar al hospital, a veces limpiando pisos, encerando, yo decía: estudiar, estudiar, estudiar... ¡Me voy de monjita!... estudiar, estudiar, estudiar”. Pero no pudo entrar al convento por su origen mapuche.

Seis años más joven que Juana, Yolanda proviene de una zona rural cercana a San José de la Mariquina, donde estudió la primera parte de su educación primaria con un profesor contratado por su padre, en su propia casa; luego concluyó la etapa escolar en una escuela particular que describe como “pequeña”, pero sin precisar si era unidocente.



Juan, Carlos y Patricio, son los más jóvenes entre los que estudiaron en escuelas rurales. Juan lo hizo en la comunidad de Coihueco (zona precordillerana de Panguipulli), cuya escuela era misional; pero estuvo un tiempo sin estudiar por no tener dónde:

“Los dos años [que estuve en tercer año] no fue porque hubiera quedado repitiendo, [sino porque] el campesino tenía la costumbre de decir, ‘que vaya de nuevo’, así uno estuviera tres, cuatro años en el mismo curso, para no olvidarse y ya que más cursos no habían en aquella época, cuando yo estaba ahí, por el ‘61, ‘62, por ahí. [Después] no asistí más al colegio, y ahí estuve en el campo, haciendo cualquier trabajo, hice trabajos de adulto. Hasta que después me cansó el trabajo muy pesado. Y me vine al pueblo [Panguipulli] a buscar trabajo. Entonces, paso por un hotel, y decía un papequito ‘Se necesita mozo’. En aquella época se hablaba de mozo, hoy en día es el júnior o el auxiliar”.

Intentó seguir estudiando, a la vez que trabajaba, pero sólo lo logró cuando se abrieron más cursos en la escuela de Coihueco. Y gracias a las gestiones de su profesora, ingresó al internado misional de Panguipulli, donde egresó de enseñanza Media.

Carlos, también de Panguipulli, estudió en una escuela fiscal instalada al interior del fundo en que su familia vivía. A diferencia de la de Coihueco, ésta contaba con abundante alumnado, planta docente completa e infraestructura “excelente”. Y Patricio es el único que menciona haber estudiado en una ‘escuela hogar’, un internado fiscal para niños en situación familiar irregular o de orfandad:

“Yo pienso que todos recordamos a nuestro profesor primario. No sé, creo que de alguna manera te marca ¿ah? Yo era cabro, entonces, y dentro de todo el grupo que estábamos ahí, mi profesor primario don Alfredo Reyes Toro siempre manifestó que yo podría ser profesor. Y yo siempre me acuerdo de eso, yo que ¡ni por dónde ser profesor! ¡Jamás! Y él me hablaba de que el magisterio era un apostolado. O sea, yo siempre entendí así la cosa del magisterio, un apostolado. Quien entraba no se iba a enriquecer, iba a enriquecerse espiritualmente pero materialmente iba a ser siempre postergado”.

Otros cuatro profesores, de los entrevistados, estudiaron en ciudades o pueblos. Serafín y Gloria lo hicieron en una escuela primaria anexa a la Escuela Normal de Valdivia, en la cual vivieron en contacto permanente con estudiantes de pedagogía en práctica. Tal vez por eso, Gloria descubrió su vocación tempranamente.

“¡El profesor normalista ya comenzaba a formarse a los 13, 14 años! Claro, o sea, en lo que era para nosotros el séptimo o el octavo, el profesor normalista ya a los 14 o 15 años, ya estaba en la Normal. Yo siempre los vi con admiración... por el hecho de haber estado en la Escuela Anexa a la Normal, entonces había un vínculo... tanto íbamos nosotros a la Normal, como venían ellos a hacer sus prácticas. En el caso mío, yo ingresé a los 17 años, pero después de una etapa de liceo. Mis cuatro años de liceo pasaron por el que yo siempre dije “Yo voy a ser profesora”.

Rosa, originaria de Valdivia, estudió en una escuela fiscal y luego en el liceo de niñas de esta misma ciudad.

“Tuve una profesora que era soltera, que tenía varios años de servicio, que ya iba a jubilar. Ella fue mi profesora de primero a cuarto. Pero discriminaba terriblemente a la gente... habían tres filas en ese tiempo, la fila floja, la aplicada y la regular. Entonces, en la fila floja, lo más increíble es que estaban todas las que tenían apellido mapuche. Entonces, la discriminación que hacía ella era más por el asunto racial (...). Pero me sirvió de experiencia, eso sí, porque cuando empecé a estudiar para profesora decía: “Yo nunca voy a ser así”. Me acordaba de cómo ella discriminaba a los alumnos y todo eso, y era todo lo contrario de lo que uno debería ser como profesora”.

Higinia, hermana menor de Serafín, estudió en tres escuelas distintas, una sola fiscal; y María, en una escuela fiscal en Temuco, porque aunque su familia estaba en una zona rural, en tiempo de clases vivía con sus tíos citadinos.

La construcción de profesionalismo docente (puente entre los siglos XX y XXI)

No obstante el predominio de la concepción funcionaria y técnica de la enseñanza, durante el siglo XX hubo anticipos fugaces y prematuros de la construcción de la identidad profesional. Fue el caso del movimiento reformista de los maestros primarios en los años 20³² y el de los grupos de profesores secundarios que, en los '60, reivindicaron una identidad de profesionales universitarios³³.

LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS PROFESORES.

Obligada por su madre [directora de escuela], Luisa ingresó a la Normal de Angol; pero el rechazo inicial se transformó en un fuerte apego:

"Ella no me preguntó, sencillamente [dijo]: "Es a la Normal". Fui a dar el examen a Valdivia y salí bien, llamada a la Normal. ¡Yo lloré! ¡Quedé llorando amargamente y ella me fue a dejar a Angol!. ¡Y después lloré para venirme, porque me acostumbré tanto!"

La Normal desarrollaba un aspecto de camaradería familiar entre las(os) estudiantes, que Higinia destaca y contrapone a lo que encontró en la universidad, tras el golpe militar:

"Yo, que viví las dos experiencias, te digo que la universidad es totalmente fría y egoísta, una persona rasguña con sus propias uñas. En la Escuela Normal se veía una convivencia, permanente, diaria. En los pasillos, de repente, un grupo tocando guitarra, cantando, haciendo teatro, coro, deporte. ¡Todo, todo ahí, dentro de la escuela! Una convivencia bien bonita que se daba entre los profesores. Y eso en la universidad no se dio nunca".

Y Rosa destaca que la Normal preparaba para resolver todo tipo de dificultades.

"Eso sí que nos inculcaron hartito, porque uno salía y sabía que iba a ser profesora en zonas rurales, que iba a trabajar en condiciones difíciles. Porque eso, nos decían que podíamos llegar a un lugar donde quizás no podríamos siquiera tomar pensión. Teníamos que vivir en la escuela y habilitar un lugar para vivir (...). [Y] teníamos que ser

capaces de hacer una obra de teatro, hacer un coro; ojalá todos tocáramos instrumentos y enseñar. O sea, era para que llegaras a ser un profesor que supiera de todo para enseñar de primero a sexto. Nos enseñaban a hacer conservas, para que tú le enseñaras a la gente a hacer conservas, nos enseñaban a usar el mimbre, para que tú enseñaras a hacer cestería".

Serafín concuerda: *"El profesor normalista está facultado para... para ser hasta un orientador, para mostrar que uno es padre también, aunque sea soltero, etc., cuando aún no se ha casado, aprende a querer a los niños como hijos".*

Pese a lo anterior, Yolanda comenta abiertamente su sensación de incapacidad al comenzar a ejercer como profesora. Sin embargo, asumió los desafíos implicados en la docencia a niños rurales, aplicando una autonomía de criterio, que le permitió, como ella dice *"adaptar las metodologías"*:

"Fue un desafío inmenso, me sentía morir haciendo clases a dos cursos. Uno no sale preparada para tomar, digamos, ese grupo tan distinto, digamos, imagínese, el primer año no sabe... antes no habían los kinder, entonces le llegaban a veces, totalmente sin ningún conocimiento ni destreza, entonces es muy difícil. Pero con el tiempo me sirvió, y a uno (ríe) esa metodología que le enseñaron en la Normal, preparación de clases, tan bonitas que uno hacía, se quedaron ahí, porque uno como profesora tenía que adaptar sus propias metodologías: ¿Cómo me enfrento a este grupo curso? ¿Cómo lo hago?"

Higinia fue testigo clave del cierre de las escuelas normales. Su testimonio es relevante para comprender la violencia con que se expresó el fin de este tipo de formación de profesores primarios en Chile:

"Nos cerraron la Escuela Normal, y no nos dieron ninguna explicación. Ninguna, ninguna explicación, simplemente, muchos de mis compañeros salieron a buscar trabajo de cualquier cosa, y otros nos mantuvimos en la



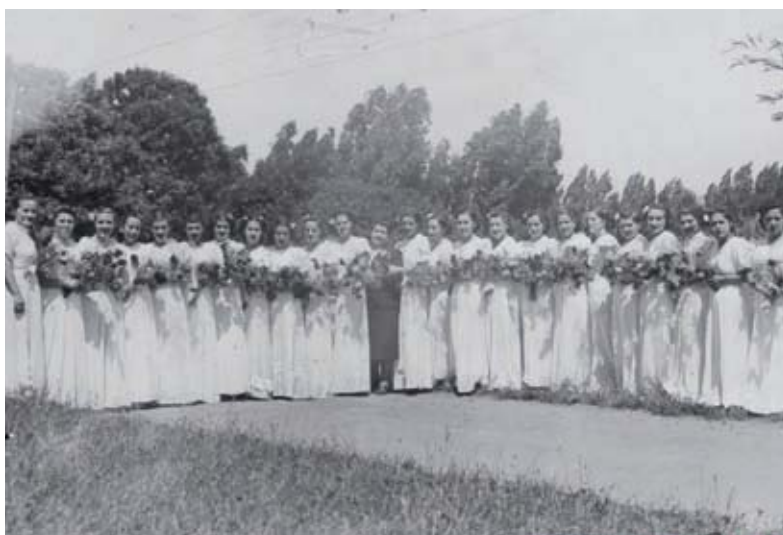
casa. Hubieron compañeros que estuvieron presos, hubieron profesores que tomaron presos. Y seguramente, a nosotros nos estaban chequeando (...). Trabajé en la Escuela Consolidada, que se llamaba, en San José de la Mariquina. Era una escuela antigua, vieja, deteriorada por los años. Yo llegué ahí a trabajar como interina. Después, por ahí por el 19 de mayo del 74 salió una nómina publicada en el diario de 120 alumnos normalistas que podíamos regresar, pero ahora como alumnos en la universidad (...). Se convalidó entre comillas. Nos

llamaron para no dar la prueba de aptitud académica, una cosa así, fue lo único que nos convalidaron. Nos tomaron como carrera nueva, pero siempre como los hijos guachos... 'Esos alumnos entrados', nos decían los profesores, que habíamos entrado por la ventana, que no habíamos dado la Prueba de Aptitud Académica, que éramos gente que teníamos antecedentes políticos. Fue una persecución seria".

Resulta asombroso constatar que ninguno de los profesores con formación universitaria (período 1974-1982) da cuenta de la existencia de un concepto de profesor que le haya sido transmitido en su período estudiantil. Gloria, por ejemplo, pese a tener formación universitaria, mantuvo una visión de la profesión docente muy ligada al normalismo, modelo con que tenía contacto desde la infancia:

"Pese a tener formación universitaria... para mí el maestro es el normalista. Para mí, la Normal es algo que no debió haber terminado nunca... O sea, la mentalidad de la universidad es que de ahí uno va a salir y va a entrar a trabajar a un Comercial, alguna cosa así. Entonces, cuesta de pronto encontrarse con que ¡pommm! te están hablando niños de primer, de segundo y de tercer año... y los tienes a todos en una sala. Yo te digo, mi primer trabajo fue de profesora unidocente, o sea, trabajaba sola todo lo que era administración, más todo lo que era docencia".

Ambas fueron iniciativas generadas por los docentes mismos; pero que no lograron el respaldo del Estado ni el reconocimiento de la sociedad. En cambio, desde comienzos de los años 90 y hasta el presente, ha sido la política pública la que ha propuesto la profesionalización de los docentes, como componente decisivo de la reforma educacional en curso.



TRAYECTORIAS PROFESIONALES. Existe gran variedad en cuanto a las características de los itinerarios laborales descritos por cada uno.

Algunos –como Luisa, Yolanda o Juan– han vivido trayectorias sumamente estables. Para otros, sin embargo, el cambio ha sido recurrente, no sólo en términos de escuela y localidad, sino también en el desempeño de funciones distintas a la docencia en zonas rurales y urbanas. Serafín, Juana, Rosa y María son ejemplos de este último tipo, ya que han desempeñado docencia en establecimientos urbanos, educación de adultos y distintos cargos en administraciones municipales de educación.

Experiencia exclusivamente pedagógica han tenido Luisa, Yolanda, Juana, Higinia, Juan, Patricio, Carlos y Gloria. En contraste, el grupo que presenta experiencias profesionales distintas a la docencia sólo está compuesto por Aliro, Serafín, María y Rosa. Entre los profesores ‘históricamente docentes’ están incluidos

los más jóvenes (nacidos a partir de 1949) junto a tres profesoras antiguas. En contraste, el grupo que ha combinado la docencia con otros cargos está integrado por profesores nacidos entre 1925 y 1939, es decir, en términos de edad, son los mayores.

Entre los profesores con itinerarios exclusivamente docentes, Patricio es el único que cuenta haber pasado del contexto rural al urbano: luego de años de desempeño en zonas rurales, entró a una escuela municipal urbana, en Valdivia. Serafín, Juana y Rosa– comentaron haber realizado actividades relacionadas con educación de adultos, siguiendo para ello algunos cursos de especialización durante la Reforma Agraria, asociados a un auge del tema de la educación de adultos. De los tres, sólo Rosa volvió a desempeñar actividades de docencia y capacitación especiales para adultos (as).

CONDICIONES DE VIDA Y DE TRABAJO. *“Yo estuve en Puringue Rico del 74 al 76, y el 29 de agosto del 79 me llegó la orden para hacerme cargo de la escuela de Pon Pon. Bueno, yo tomé mis cosas, fui a Pon Pon. Y era la escuela, una mediagüita, sin forro –cuenta Serafín–. Todo estaba forrado con nylon, y tenía colgando del techo una baranda, donde estaban los libros. Ahí trabajaba el profesor. Yo la encontré así, era una escuelita de campo sin nada de gente, con una cocina, que era un pedazo de cemento igual. Era que la estaban construyendo. La vi y volví a San José. Y el director de acá me dijo: ‘¿Y que le pareció el nuevo nombramiento?’. Yo le dije: “Es un castigo y quiero que me lo explique”. “No –me dijo– es que usted está acostumbrado a levantar las comunidades, entonces como usted trabaja con la gente, entonces queremos que ahí usted arregle las condiciones. Y, bueno, si no, presente su renuncia”. Yo le dije: “Mire, no voy a presentar la renuncia y le voy a demostrar de lo que soy capaz”.*

Los relatos en que profesores con una trayectoria de varios años aparecen interpretando las designaciones a zonas de este tipo como 'castigos políticos' parecen avalar la aseveración de Patricio sobre la subvaloración de la enseñanza rural por parte de la sociedad, y de los mismos profesores, vigente por lo menos hasta la década del 1970, período al que alude el siguiente comentario: *"Y generalmente los primeros años de servicio, por lo menos existía en ese tiempo ese criterio, el profesor debía adquirir una experiencia. Estaban trastocados los valores. Decías 'ya, me voy al campo, total, todas las embarradas que haga, no se va a notar allá'. Como que 'vaya allá a perfeccionarse'; como hacer una práctica"*.

Para Carlos, las cosas cambiaron con el retorno de la democracia.

"Empezamos a hacer proyectos y llegaron recursos para poder modernizar un poco la escuela. Pero resulta que los proyectos duran tres años, aproximadamente, y después no hay como mantenerlo, porque las municipalidades no nos ayudan. Tenemos un proyecto de radio escolar, nosotros, que ahí quedó trunco. Todos los equipos malos, y no pasó nada más. No tenemos ni micrófono. ¡No hay plata, poh! No hay recursos".

En sus relatos, los profesores reconocen la existencia de una inversión fuerte que ha permitido avanzar de modo notable en la solución de problemas vinculados a necesidades básicas, que tradicionalmente han entrampado el desarrollo de la docencia rural. Sin embargo, también exponen críticas sobre la

El 12% de los(as) profesores(as) chilenos son rurales; de ellos, el 74% está municipalizado. Las escuelas rurales municipales y particulares pueden ser completas (hasta octavo Básico) e incompletas (sólo hasta sexto). En las incompletas predominan las multigraduadas, donde un profesor da clases a diferentes cursos, en una misma sala. DEPARTAMENTO DE ESTADÍSTICAS DEL MINEDUC

actual administración de la educación pública. En este sentido, destaca la visión negativa del sistema municipal de educación, visto como generador de una situación de desmedro de la educación pública, así como para los profesores, en relación a la educación particular.

FALTA DE CONTROL Y CREATIVIDAD. Los relatos recopilados muestran que, tradicionalmente, los profesores rurales han tendido a desarrollar su ejercicio docente en forma bastante independiente, lo cual se relaciona con el notable aislamiento que han vivido, sobre todo los unidocentes. Los testimonios dejan en evidencia el escaso control de la actividad docente rural, aspecto clave del aislamiento en que los profesores rurales ejercieron su profesión a lo largo del siglo XX.

Anticipando la citada recomendación de UNESCO de 1996, el gobierno de Chile esbozó, en 1990, las características del profesionalismo, en la fundamentación del proyecto de ley de Estatuto de los Profesionales de la Educación, aprobado un año después³⁴. Además de las implicaciones prácticas del citado estatuto y de toda la política oficial de "fortalecimiento de la profesión docente", no es menos importante en el ámbito simbólico y de construcción identitaria el que la ley chilena que

Esta situación fue muy recurrente hasta la década de los '80. En este sentido, los avances en las redes de comunicación y transporte han facilitado la progresiva conexión de las zonas rurales con el resto de la sociedad. Además, la Reforma Educacional propicia el intercambio entre profesores(as) por medio de la creación de los microcentros, y profundizando la supervisión de las escuelas rurales (Williamson, 2004).

Los relatos brindan información sobre las escuelas misionales así como de las fiscales. Ninguno de los entrevistados ejerció en las llamadas escuelas particulares independientes. Así, Luisa, indica que para ella es un misterio la forma en que se fiscalizaba a las escuelas particulares, durante el amplio período en que ella integró la comisión fiscalizadora de Panguipulli: *"Bueno, yo nunca tuve la oportunidad de ver una escuela particular, de visitarla. Nunca, porque esas funcionaban así no más, por su cuenta, parece y creo que no las vigilaba nadie!, al principio... Pero, a las escuelas misionales, por ejemplo, yo iba todos los años como delegada, a tomar exámenes"*.

En el caso de las escuelas fiscales, el aislamiento era similar. La escasez de control sobre la actividad de los docentes rurales, sumada a las permanentes dificultades para el desplazamiento y a las escasas e inadecuadas instalaciones escolares, y sin contar los bajos sueldos, generaron un cuadro que se mantuvo hasta muy avanzado el siglo XX, en el cual la exigencia profesional, muchas veces, dependía casi exclusivamente de la creatividad y ética personales.

En referencia a la década del '60, cuando comenzó a ejercer, Rosa alude a la escasez de control sobre los profesores y sus consecuencias:

"En esa época, las escuelas rurales que había... Yo tenía colegas, más o menos de mi edad y éramos súper cumplidores; llegábamos el día lunes, soplados. Y estaban extrañados los papás del sector, cuando yo llegué a trabajar, que yo estuviera siempre el día lunes, porque estaban acostumbrados a que el profesor no llegara, que trabajara como dos días a la semana. Y eso era lo usual. Había, por ejemplo, una escuela en Santo Domingo, y el profesor era bien extraño, bien particular... trabajaba tres días a la semana. Porque no había control. Ahora hay hartoo control, pero en esa época tú llegabas a la hora que querías y te ibas a la hora que querías también, dependía de ti, solamente".





Esa falta de control derivó en la existencia de un marco general que les permitía utilizar su creatividad, tal como ilustra el relato de Rosa, sobre su experiencia unidocente en Futa:

“Y tú llegas allá con un montón de cosas, porque te enseñan a trabajar y a hacer un montón de materiales, pero tenías que empezar a trabajar de otra forma. Entonces, a ti te toca trabajar con lo que está alrededor, para que conozcan lo que está más cerca. Bueno, yo salía con mis alumnos, íbamos a caminar, y cuando caminábamos yo les iba explicando cosas, que las plantas, que esto... mirábamos los insectos. Hacíamos hartas cosas así. Yo les iba explicando, como se reproducían las plantas, los helechos... Y así aprendíamos harto. Es que ellos, no lo dirán igual a nosotros, pero saben harto, saben hartas cosas en el campo. Sabían harto de las plantas, de los animales. Ellos tenían hartos conocimientos, faltaba explicarles unas pocas cosas más, y listo”.

Estos testimonios indican que, si bien, el marco para el desarrollo de la docencia, antes de la última Reforma Educativa era especialmente rígido, en la práctica los profesores rurales, y especialmente los unidocentes, desarrollaban una labor cotidiana que les permitía salirse de dichos márgenes con suma facilidad, al no existir un control directo. Tanto la ineficiencia o los abusos de autoridad, como el desarrollo de una particular creatividad pedagógica pueden ser considerados consecuencias de esta situación.

SOBRECARGA DE TRABAJO E INSUFICIENCIA DE RECURSOS MATERIALES.

Una investigación realizada sobre el impacto de la calidad de vida de los(as) profesores(as) chilenos(as), en su disposición para realizar su trabajo, afirma que existe *“un vicio de carácter laboral y profesional consuetudinario. El*

regula el ejercicio de la docencia se denomine Estatuto de los Profesionales de la Educación. No lo es tampoco que, desde 1990, las carreras de formación de docentes culminen en la obtención del grado académico de Licenciado en Educación y del título profesional de Profesor o Educador, integrando el mismo grupo restringido de formaciones de nivel superior o de pre-grado que conducen a las certificaciones universitarias más tradicionales y prestigiosas.

profesor, por no contar con el tiempo y las condiciones adecuadas dentro de la jornada laboral, se ve obligado a continuar sus tareas docentes fuera de su horario de trabajo, destinando parte de su tiempo de descanso en su hogar a la corrección de pruebas y preparación de actividades docentes” (Giadrosic 2002:77).

Esto ocurre, pues en sus contratos no existe una consideración realista del tiempo requerido para la preparación de clases, la planificación, o la corrección de pruebas y trabajos. Así, este trabajo ha sido realizado mayoritariamente, y lo es aún, en el supuesto ‘tiempo libre’ de los profesores, sin recibir remuneración por ello.

En el caso de los docentes rurales se combinan, además, una serie de factores que permiten concluir que su desempeño, especialmente en escuelas unidocentes o de planteles incompletos, ha sido históricamente más demandante. El aislamiento y la precariedad de medios para trabajar fueron factores relevantes que, en buena medida, han sido superados durante los últimos años. Sin embargo, la sobrecarga de trabajo es mencionada por los(as) docentes(as) como una situación vivida a lo largo de toda su vida profesional, incluso en el presente de las entrevistas.

La experiencia de ejercer en escuelas unidocentes, o en pequeños establecimientos con equipos docentes incompletos, la han vivido once de los doce profesores entrevistados, pues sólo Juan ha ejercido siempre en una escuela con plantel completo.



Por otra parte, los profesores suelen destacar como experiencias recurrentes la precariedad de las instalaciones escolares, así como sus propios esfuerzos por superarla. Muchas veces este tema eclipsa el relato sobre la práctica educativa. Profesores con distintos tipos de formación docente coinciden en relatar procesos de duda y desconcierto ante las dificultades implicadas en escuelas pequeñas, que demandan la organización de los llamados ‘cursos combinados’.

Las tres profesoras que comentan haber sido contratadas para apoyar la labor de profesores unidocentes, en los inicios de su carrera, debieron encargarse de la enseñanza del primer año. De acuerdo a Yolanda, era común que los profesores unidocentes delegaran en los recién llegados, más jóvenes, la enseñanza de los niños de primer y segundo año en un curso combinado:

“Uno no sale preparada para tomar grupos tan distintos. Mi experiencia como profesora recién titulada... Yo traía tantas expectativas, como cuando uno hace la práctica con un solo curso, en escuelas completas. La Escuela Normal nos preparó para ser profesores rurales también, o urbanos si se daba la suerte. Pero siempre pensábamos ‘me va a tocar un tercero o un cuarto’, un solo curso. Cuando llegué a la escuela de Mariquina éramos dos profesores, el Director y yo. ¡Y nunca había hecho clases en cursos combinados! Usted tiene metidos en la sala primero y segundo”.

En los relatos asoma en forma recurrente la mención a la sobrecarga laboral. En relación a la docencia con alumnos de primer año, destaca la mención al desgaste producido al ver que, para lograr sus objetivos pedagógicos, debían trabajar mucho más de lo que habían proyectado al iniciar su desempeño. Luisa se refiere a este tema, sobre la base a su propia experiencia pedagógica con niños de primer año, entre 1939 y 1976:

“Aprendían. Les daba tareas. No alcanzaba la clase para revisar, porque no iba a estar en eso no más. Me traía los cuadernos, venía con mi ruma de cuadernos a revisar a la casa. Me daba la medianoche revisándoles. Al otro día, entregándoles los cuadernos revisados. ¡Y ellos sabían que los revisaba!, que se tenían que esmerar”.

Luisa describe también algunos efectos de la sobrecarga de trabajo en el terreno de la salud y en su disposición personal en relación a la profesión:

“¡Pasé tanta peripecia! que hasta una vez me quedé sin voz. Me quedé completamente muda. Yo dije ‘tengo tuberculosis’, pensé primeramente, cáncer... Fui a Santiago, allá me hicieron unos exámenes [y resultó que] ¡no sabía respirar! En Santiago me hicieron un curso, un médico me dijo que tenía que aprender poesías y cuestiones, aprender a respirar, ahí hasta que pude recuperar mi voz. ... Con tanto niño, ¡gritando el día entero! Y así y todo llegué a casi 38 años de servicio, y cuando empecé dije ‘¡Yo no llego a 25 años re nunca!’ Pero uno se va encariñando con los niños y se queda, se queda”...

“Si en el proceso de enseñanza yo lo invito a participar de una relación de mutuo respeto, usted aprende. La inteligencia no es una propiedad que uno tenga, es un fenómeno que surge en la relación. El miedo, la ambición, la competencia, restringen la inteligencia. El amor es la única emoción que la amplía. HUMBERTO MATURANA (BIÓLOGO, PREMIO NACIONAL DE CIENCIAS EXACTAS)

Traducido lo anterior a la evolución de las identidades colectivas de la docencia, hoy en Chile se ha entrado de lleno a lo que he denominado **la segunda profesionalización** del trabajo docente. Algunas de las expresiones de construcción de profesionalismo en Chile actual son las que siguen:

La constante referencia a la sobrecarga de trabajo, si bien no es privativa de los profesores rurales sino un elemento de queja característica de los(as) profesores(as) en general, ha pasado a constituir un problema endémico de la profesión docente, desde el punto de vista de quienes la ejercen (Giadrosic 2002; Martínez 2002; Prieto 2004). En tal sentido, una de las principales críticas a la Reforma Educacional, expuesta por los entrevistados en ejercicio alude a la decepción ante las expectativas que se habían creado sobre la disminución de la carga de trabajo que acarrearía. Dice Gloria:

“La Reforma actual, en la cual me encuentro, a mí me gusta. Me gusta desde el punto del desarrollo de la personalidad del niño, de que hay más autonomía, pero al mismo tiempo también hay un recargo de trabajo. Se decía que con esto al profesor se le iba a facilitar su función, de que iba a quedar más tiempo, pero en la práctica no es así. Es todo lo contrario, o sea, hay más trabajo, hay que preparar más material...”

VALORACIÓN SOCIAL DE LA ESCUELA. Según la información etnográfica existente, en las comunidades indígenas de Panguipulli, sobre todo durante la primera mitad del siglo XX, la búsqueda de instrucción, focalizada *“en la adquisición de destrezas para la lectura, la escritura y operaciones aritméticas básicas, se originó en la valoración de la alfabetización como una herramienta que permitiría evitar los abusos cometidos en su contra”* (Poblete, 2002, B: 1).

Aunque siempre instrumental, es diferente la valoración social de la escuela en las caletas de pescadores de Corral. Durante la década del '70, Patricio observó lo siguiente:

“En aquellos años, ellos eran pescadores, la mayoría de la gente se iba a la mar. La educación no tenía más valor que llegar a quinta preparatoria, o quinto básico, porque con eso adquirían el carné, por decirlo así, que les permitía subir a un bote para salir a pescar. O sea, el gran objetivo de la familia era que el niño varón llegara hasta, ¡bueno, hablemos de sexto! ¿no cierto? para que después fuera a dar su prueba en la Gobernación Marítima, sacara su carné y saliera a pescar”.

En cuanto a los contenidos culturales transmitidos por la escuela, como una tendencia dominante en las comunidades rurales los profesores refieren la distinción entre el ámbito de conocimientos que le correspondería transmitir a las escuelas, versus el que es parte de la labor de la familia y la comunidad.

A grandes rasgos, los conocimientos vinculados a la sociedad chilena y a la cultura occidental corresponderían a la escuela; y a las familias y comunidad, el traspaso de las tradiciones culturales propias y conocimientos vinculados a la actividad productiva. Luisa relata:

“Con mi madre hubo una persona con la que tuvo un altercado; porque ella empezó a hacer jardinería, a enseñarles de todo porque, estábamos en medio de un campo, se puede decir. Todos vivían en campo, entonces ¡a cultivar! Y pasa uno, de a caballo, me acuerdo, se paró y le dice: ‘Oiga, ¿para eso mando yo a mi hijo? ¿Para que venga aquí a trabajar con el azadón? ¿Porque no lo hace allá en mi casa, que va a tener que hacerlo aquí?! ¡Indignado!’”.





El criterio de valoración instrumental de la escuela evidentemente apunta a una optimización del tiempo invertido por los niños en la escuela. De acuerdo a este criterio, la inclusión de actividades propias del ámbito familiar en el currículum escolar claramente no tendrían sentido.

La idea de la escuela rural como espacio de transmisión de conocimientos facilitadores para la interacción de la población con la sociedad dominante (blanca y urbana), que hasta hace unas décadas era indiscutida, tanto para los profesores como para las comunidades rurales, ha sido hoy puesta en tela de juicio, siendo objeto de reflexión y redefinición. Conceptos como interculturalidad, cultura local o currículum pertinente, han ingresado paulatinamente a la cotidianidad de las aulas.

Nuevamente los relatos dan cuenta de este fenómeno, en términos de un proceso que ha implicado una presión especial para los profesores. Yolanda:

"Me sentí mal una vez que llegaron a Mariquina, los niños. Necesitaban clases de música. (...) De repente salen dos hermanitos a cantar, se ponen a cantar, eran evangélicos... ¿Y sabes tú que cantaban en mapuche? Terminan de cantar... ¡aplausos! Todos aplaudían. Hasta que de repente un niño me dice: 'Señora, ¿usted nos podría explicar qué quería decir lo que ellos cantaron?'. Me sentí ¡una ignorante! Y empezaron a cuestionar: 'Señora, ¿y usted nunca aprendió mapuche?' Y yo: 'No'. Entonces siempre me recuerdo, que un profesor básico debería saber al menos dos o tres palabras, haber dicho algo".

- La elaboración del Marco de la Buena Enseñanza, conjunto estructurado de criterios e indicadores de los saberes y competencias profesionales que deben poseer los docentes. Este marco, a diferencia de las prescripciones normativas del pasado, está construido en un esfuerzo conjunto de la autoridad ministerial y la profesión docente misma, sobre la doble base de los hallazgos científicos y de la experiencia acumulada de los practicantes³⁵.

Después de la realización del Programa Piloto de Educación Intercultural Bilingüe, (Propeib)², Carlos –director de una escuela ubicada en una comunidad mapuche precordillerana del área de Panguipulli donde se desarrolló este programa piloto–, mostraba entusiasmo ante el trabajo realizado, en tanto Gloria, también directora de una escuela ubicada en una comunidad mapuche de la misma zona, evidenciaba una posición muy cautelosa ante este programa:

“No estoy en condiciones de hacerlo. Yo hablo de capacitación. Difícilmente podría entregar una buena formación en ese aspecto. Para mí pasa porque nos capaciten, o que personas idóneas puedan venir a trabajar, ciertos días de la semana, con los niños”.

Como noción compartida, los relatos de los profesores expresan que la docencia básica rural ha planteado históricamente dificultades especiales, traducidas en una serie de exigencias ante las cuales se han visto y se ven hoy, sobrepasados. Esta situación se evidencia especialmente en dos planos: inseguridad metodológica y sobreexigencia vinculada a la insuficiencia de recursos económicos y materiales en los cuales han debido ejercer su trabajo.

CONCLUSIONES. La identidad profesional forma parte del complejo entramado identitario que podemos definir como identidad social, formada por numerosas identidades específicas, expresadas a nivel individual y también colectivo.

Estas identidades interactúan entre sí, en un proceso dinámico y permanente. La importancia de la identidad profesional resulta particularmente relevante,

desde un punto de vista analítico, considerando que en la sociedad contemporánea el trabajo ha pasado a ser uno de los principales referentes utilizados por los individuos al ubicarse a sí mismos dentro de la sociedad y al asignar determinadas adscripciones sociales a los otros, desde un punto de vista conceptual. (Márquez: 1999; Téllez, 2002).

En el caso específico de los profesores rurales, la identidad profesional es desarrollada en un proceso paulatino y a lo largo de la vida. En este proceso resulta especialmente relevante la posibilidad de observar las conductas de docentes durante la infancia. Así, desde mucho antes de comenzar el proceso de entrenamiento profesional, los futuros docentes desarrollan un concepto de profesor, el cual irán refinando a través del tiempo, producto de la integración, por medio de la reflexión, de representaciones subjetivas y colectivas que van adscribiendo a lo largo de su existencia.

Los relatos de vida nos acercan al modo en que los profesores reflexionan, evidenciando valoraciones, miedos, aspiraciones y esperanzas en relación a la profesión que ejercen. Es por esto que se revelan como una fuente privilegiada para avanzar en la comprensión de los modos en que dicha identidad es construida, mantenida y modificada por medio de la experiencia vital.



² Programa Piloto de Educación Intercultural Bilingüe (Propeib), realizado entre 1996 y 1998, gracias a un convenio entre el Ministerio de Educación y la Universidad Austral de Chile.



ISABEL VALENZUELA GIOVANETTI¹

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD **PROFESIONAL DOCENTE**

Profesión es un concepto ambiguo y que posee múltiples atributos. Se podría decir que las profesiones se sostienen por el conjunto de características construidas por los propios profesionales, y que les permiten desempeñar una función social, así como por la identificación del dominio de un cuerpo de conocimientos especializados traducido en un saber propio.

ALGUNOS PROBLEMAS DE LA PROFESIÓN DOCENTE. Una revisión de las nuevas propuestas internacionales para la profesión docente, permite constatar que el(la) profesor(a) debe cumplir hoy inéditas funciones enmarcadas en las nuevas demandas sociales y culturales.

El Informe Delors (1996) plantea la tensión existente entre lo mundial y lo local, entre lo universal y lo singular, entre tradición y modernidad, entre el largo y el corto plazo, entre la indispensable competencia y la preocupación por la igualdad de oportunidades, entre el extraordinario desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano, y por último la tensión entre lo espiritual y lo material.



¹ Docente Escuela de Pedagogía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

- La adopción de un régimen nacional de evaluación del desempeño profesional de los docentes, de laboriosa edificación técnica, en que tienen destacada participación los pares y que puede interpretarse como un esfuerzo de auto-evaluación colectiva, al que se adiciona la mirada de los administradores y el interés público, representado por la conducción ministerial de la educación³⁶.

Estas tensiones sociales y culturales afectan, necesariamente, a la educación, y por ende a la profesión docente, en la medida en que la escuela debe competir con el potencial educativo de los medios de comunicación, de la vida profesional o de las actividades culturales y de entretenimiento que muchas veces desvalorizan o, en el peor de los casos, intentan reemplazar el papel de la escuela y de los profesores (Montero, 2001). Al respecto señala Jacques Delors que *"nada puede reemplazar el sistema formal de educación en que cada uno se inicia en las materias de conocimiento en sus diversas formas. Nada puede sustituir a la relación de autoridad, pero también de diálogo, entre el maestro y el alumno"* (Delors, 1996:21).

Estas consideraciones aumentan las expectativas de la sociedad y de los propios alumnos hacia sus profesores, ya que son estos últimos los que deberán, por medio de su acción pedagógica, entregar los valores, conocimientos y estrategias necesarios para enfrentar con confianza los desafíos de la sociedad actual.

Se radica, por lo tanto, en los(as) docentes, la responsabilidad de crear las condiciones necesarias para el éxito de la enseñanza formal y la formación permanente, la participación de la *escuela abierta*

al mundo y a los nuevos desafíos que la afectan y buscar la forma de transformar la escuela en un lugar atractivo y facilitador para la comprensión crítica de la sociedad de la información (Montero, 2001; Delors, 1996). En consecuencia, los profesores, insertos en esta escuela abierta al mundo, deben necesariamente redefinir su papel ante la nueva realidad que les toca vivir y responder a las nuevas expectativas y responsabilidades, aportando así a la construcción de su identidad profesional.

Todas estas presiones, demandas y expectativas lo(a) impactan y desgarran su identidad, lo que se traduce en una significación de profesor que oscila entre instructor y facilitador del aprendizaje; entre apóstol y técnico; entre intelectual y trabajador; entre guía y analista simbólico (Torres, 2001). Es decir, se torna *"un personaje perfecto, un mutante excepcional que reúne en una sola persona las cualidades del Santo Job, Robert Redford, Picasso y Superman"* (Estévez, 1995:9), capaz de asumir todas las exigencias y muchas más que, sin duda, continúan apareciendo. A esta situación se podría sumar un discurso que lo presenta con una imagen *ruinosa*, tanto por la calidad de su práctica pedagógica, como por los resultados del aprendizaje, reproduciendo una realidad de la enseñanza y de la actuación de los profesores definitivamente fracasada (Estévez, 1995).

Hoy se pide a los(as) profesores(as) del país que sean *efectivos*, entendiendo por ello su capacidad para impactar positivamente en el aprendizaje de sus alumnos y se destaca la necesidad de investigar acerca de los factores esenciales que inciden en el éxito



pedagógico. Este planteamiento reduce su trabajo profesional al mero aprendizaje, descuidando o ignorando que no sólo deben preocuparse de que los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje, sino que también se desarrollen como personas.

El saber pedagógico –asociado a una “*compleja red de temas referidos a la educación, la didáctica, la instrucción englobadas en el gran tema de la enseñanza y el aprendizaje*” (Prieto, 1994:43)– es construido por los profesores individual y colectivamente respondiendo a preguntas relacionadas con *qué, a quiénes, para qué y cómo* enseñar, lo que les obliga, no solamente a saber las materias que imparten, sino que además, a conocer las etapas del desarrollo biopsicológico de sus alumnos(as), el ambiente socio– económico y familiar del cual provienen, sus motivaciones y los desafíos que deberán enfrentar en etapas posteriores.

Asimismo, los requerimientos para la educación del siglo XXI hacen hincapié en *cuatro pilares de la educación*: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos (Delors, 1996), situación que les obliga a estar preparados(as) para ayudar a sus alumnos a encarar estas realidades y a salir adelante en su futuro.

“Floridor Pérez, que nació en Cochamó, en la Región de los Lagos y se tituló de profesor de Castellano, durante muchos años ejerció como maestro rural en la Región de La Araucanía. Luego devino en poeta: su primer libro fue publicado en 1965. También ha desarrollado una amplia labor como recopilador, conservador y difusor de las tradiciones chilenas y de los cuentos populares”. FREDY SOTO

Una base interesante para realizar lo anterior está constituida por los *siete saberes necesarios para la educación del futuro*, desarrollados por Edgar Morin y relacionados con: las características del conocimiento humano, la forma en que la inteligencia humana integra y contextualiza toda la información que recibe, la compleja unidad de la naturaleza humana, la crisis que afecta al ser humano inserto en la aldea global, los principios y estrategias para enfrentar dicha crisis planetaria, las comprensiones mutuas entre los seres humanos para mejorar las relaciones humanas y, por último la ética del género humano en su triple dimensión: individuo, sociedad y especie (Morin, 1999).

- Un esfuerzo en ciernes para mejorar sustantivamente la formación inicial y el desarrollo profesional continuo, sustentado en una esperanzadora tendencia de aumento del interés por ingresar a la carrera y una sostenida elevación de los niveles académicos de quienes postulan a ella.

Todas estas propuestas deben ser acogidas por los(as) docentes, reflexionadas en el contexto de sus propias realidades e incorporadas a su saber pedagógico para formar a sus alumnos y contribuir así al mejoramiento de la sociedad en que viven. Sin embargo, ello requiere un desempeño profesional autónomo, que apoye y favorezca la construcción de su saber y hacer pedagógicos y, en consecuencia, la construcción de su identidad docente, la que hoy está sumida en una profunda crisis debido a la inseguridad acerca de lo que significa ser profesor y de lo que un profesor hace.

EL PROBLEMA DE LA AUTONOMÍA PROFESIONAL DEL PROFESOR. La autonomía, en cualquier campo profesional, representa la capacidad de operar y desarrollarse y tomar decisiones sin ser controlado por otras entidades o instituciones sociales ajenas a la profesión, lo que permite fijar objetivos propios, organizar sus actividades y regirse por medio de reglas propias, formuladas por los miembros de la profesión respectiva.

En el caso de la profesión docente la autonomía profesional está relacionada con *“la aplicación de conocimientos especializados y criterios profesionales para tomar decisiones. Ello implica, por lo tanto, una relativa libertad de supervisión y control directo sobre las decisiones que toma”* (Prieto, 1994:42) en el contexto del aula y de manera global. Ahora bien, no se puede confundir autonomía con el individualismo propio del desempeño profesional del profesor que surge de las condiciones en las que trabaja normalmente: aulas y lugares cerrados, protegidos de las miradas ajenas donde *“es dueño de su clase”* y no caben las intervenciones de terceros (Montero, 2001).

La autonomía docente debe ser entendida como un proceso de *emancipación* que implica rechazar el paternalismo de la autoridad que le obliga a aplicar criterios curriculares y metodológicos impuestos desde fuera de la profesión (Stenhouse, 1998). Las normas y la práctica en los establecimientos educacionales, sin embargo, ponen cortapisas a esta autonomía teórica, e implican dificultades para ejercerla; es decir, para tener poder de decisión real y significativo. Lo que el profesor experimenta es, más bien, un sometimiento a las prescripciones del poder central, dado que en la práctica son los *expertos*, es decir, los profesionales ajenos a la escuela, quienes toman las decisiones, formulan las conceptualizaciones, proveen guías y explicaciones para desempeñarse en el aula. Este hecho se contradice, por una parte, con la Ley 19.070 de 1991, llamada *“Estatuto de los Profesionales de la Educación”* que otorga a los profesores la condición de profesionales y es contradictorio con la política de *“fortalecimiento de la profesión docente”* la que, a nivel de discurso, destaca el carácter estratégico de la profesión docente y valoriza su trabajo.

No es posible desconocer los esfuerzos que el Estado ha hecho por propiciar en los docentes una *profesionalización conferida*, proveyendo de apoyo material y legal desde el poder central por medio de incentivos salariales, cursos de actualización pedagógica, materiales didácticos que ayuden en sus prácticas, etc. No obstante, persiste un panorama de desprofesionalización de los profesores (Núñez, 2000).

Frente a las dificultades por las que atraviesa la profesión docente, surge la necesidad de romper con las imágenes estereotipadas que existen de ella, ajenas a los nuevos requerimientos educativos, y dar a los profesores la oportunidad de expresarse por sí mismos al respecto, dar sus propias respuestas a la actual crisis, y realizar sus propias interpretaciones acerca de sus prácticas pedagógicas. Ello no será posible si se ignoran sus voces, ¿cómo saber lo que ellos piensan, si no se les pregunta?





Se ha dicho que la última etapa de la evolución histórica de la profesión docente ha permitido a los profesores conquistar espacios de reflexión y discusión en torno a los problemas que los afectan. Sin embargo, la realidad nacional permite identificar escasas experiencias de reflexión y discusión colectiva entre los profesores de manera sistemática y sostenida en el tiempo que apoyen la construcción de su identidad profesional. El ejercicio de la colegialidad profesional docente ciertamente proporciona una posibilidad para lograrlo.

EJERCICIO DE LA COLEGIALIDAD DOCENTE.

Dada la ambigüedad en la definición social acerca de la profesión docente, las dificultades para un ejercicio profesional autónomo y el trabajo colegiado, surge la necesidad de propiciar la construcción de la identidad profesional desde los propios profesores. Ello, ciertamente contribuiría a su profesionalización y destacaría la necesidad de significar esta profesión trascendiendo el enfoque técnico, identificando y desarrollando la imagen que tienen de sí mismos, su saber y hacer especializado, su discurso institucional, sus valores, ideas, y los principios morales que guían e informan sus prácticas especializadas.

La huella de la historia en la identidad profesional en Chile

Al presente, la educación escolar chilena está desafiada a insertarse en la sociedad del conocimiento y la globalización, con recurso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (*la cuarta revolución educativa*), pero al mismo tiempo está obligada a enfrentar tareas no cumplidas plenamente en las etapas anteriores en materia de extensión y de perfeccionamiento de la responsabilidad estatal en educación. Esto significa que estamos en una **etapa de transición**, en que la identidad



Una aplicación de esto es el ejercicio de la colegialidad en las prácticas docentes, como el tiempo dedicado al Consejo de Profesores u horas de reflexión pedagógica con que cuentan los(as) profesores(as) que trabajan en establecimientos educacionales.

Otros ejemplos más sistematizados de este tipo de aprendizaje son los Microcentros y los Talleres de Educación Democrática (TED). Los Microcentros corresponden a una experiencia de perfeccionamiento docente destinada a la organización del trabajo escolar surgida en Colombia en 1984. Ha sido desarrollada en Chile a partir de 1992, como Microcentro Rural en el marco de la Reforma Educativa y luego en la Educación de Adultos, en las Escuelas de Recintos Penitenciarios. Propician el encuentro reflexivo entre profesores más que la asistencia a cursos o charlas.

Por su parte, los Talleres de Educación Democrática (TED) surgen en Chile como propuesta de perfeccionamiento docente a ser asumida por organizaciones gremiales y sindicales. Diseñados por Rodrigo Vera y Ricardo Hevia, investigadores del PIIE, terminaron formalmente como programa en 1993, después de siete años de funcionamiento, pero los que han continuado se plantearon como instancias permanentes de perfeccionamiento participativo, consolidándose en el tiempo (Torres, 1996). En ellos, los profesores se reúnen *"a reflexionar sobre sus propias experiencias educativas, con el fin de revisar cómo asumen el rol docente, en la perspectiva de transformar las prácticas pedagógicas hacia formas más eficientes y democráticas de enseñanza y aprendizaje"* (Assael, 1992:92).

Ambos procesos de reflexión conjunta tienen la virtud de poner al profesor como *protagonista del proceso de cambio*, pretendiendo con esto modificar algunas características de la cultura escolar asociadas al autoritarismo, el dogmatismo, el burocratismo y el tecnocratismo. Además, permiten constatar la existencia de avances en materia de formación permanente colegiada, que posibilita a los profesores avanzar en su desarrollo profesional de manera autónoma; al mismo tiempo que permiten crear espacios de discusión y reflexión crítica que favorecen la construcción de la identidad profesional tanto personal como colegiada.

IMPORTANCIA DE LAS VOCES DE LOS PROFESORES.

Luego de constatar la importancia de la investigación educativa llevada a cabo por los propios profesores es necesario fundamentar el enorme valor que la pedagogía crítica le ha asignado a las voces de los profesores en la investigación educativa, entendiendo por ellas la difusión de los significados y perspectivas más profundas de las personas.

Las voces de los actores –los profesores– revelan y reflejan sus propias comprensiones acerca de las prácticas y de la realidad educativa en que están insertos. Estas voces han sido dejadas de lado por los investigadores externos que han estudiado la realidad educativa como un objeto estático, utilizando para su análisis el método científico naturalista, reificando la realidad al incorporar a los profesores como fuentes de datos, interpretándolos y sacando conclusiones, sin considerar las complejas redes de significados existentes en la escuela.

Pero, resulta imposible que otra persona logre la misma comprensión de un significado pues *“este es esencialmente subjetivo y se limita al de la persona que experimenta la vivencia a interpretar. Al estar constituido dentro de la corriente única de la conciencia de cada individuo, es esencialmente inaccesible a todos los demás individuos... el significado que doy a las vivencias del otro no puede ser exactamente el mismo que el significado que les da el otro cuando procedo a interpretarlas”* (Fielding y Prieto, 2000:108 citando a Schutz, 1993:129).

Dicha subjetividad hace imposible que un investigador externo al contexto educativo pueda interpretar los significados que los(as) profesores(as) hacen de sus prácticas y saberes pedagógicos. Los únicos que pueden dar cuenta de sus contextos, sus interpretaciones, sus problemas y necesidades surgidos de la realidad educativa son los propios profesores, dado que construyen conocimiento especializado socialmente junto a sus colegas, el que es legitimado desde la experiencia y la reflexión compartida (Vasco, 1992).

Este hecho contribuye a dar a conocer las imágenes que ellos(as) tienen de su profesión docente, su saber pedagógico, sus marcos de referencia, sus atribuciones, significados, interpretaciones y pensamientos que dan forma a la identidad profesional. Sin ellos(as) y sus expresiones, la investigación educativa queda vacía y sin sentido.

Estos problemas aquí enunciados, si bien son una realidad, también constituyen un desafío para la profesión docente, la que debe asumirlos con compromiso y responsabilidad gracias a su propia expresión y quehacer pedagógico.

de técnico y funcionario evoluciona rápidamente y sin retorno a identidad profesional.

Pero la profesionalización encuentra algunos obstáculos que hablan de rezago de identidades del pasado, escasa renovación generacional del cuerpo docente, incorporación a la enseñanza de personas sin la formación inicial, requerimientos de masificación y/o universalización, herencias de la primera profesionalización o de la identidad técnico-funcionaria.

MIREYA ARELLANO BAXMANN Y ANA MARÍA CERDA TAVERNE¹

SE HACE CULTURA AL ANDAR

EL MAYOR EFECTO LO HE
EXPERIMENTADO EN MI PROPIA VIDA, HE
PODIDO CAMBIAR DE PERSPECTIVA PARA
RELACIONARME CON LA GENTE.



Desde que en Chile empezara a instaurarse la escuela como centro destinado a la educación de niños y niñas hasta los días presentes, son muchísimos los profesores y profesoras que han participado y que participan en iniciativas de perfeccionamiento que tienen como énfasis el intercambio y apoyo mutuo entre colegas. Docentes de todo el país están activos actualmente en Talleres Comunes, en la Red Maestro de Maestros, en los Comités Comunes de Educación Parvularia, en los Microcentros Rurales, en las Redes Pedagógicas Locales, por nombrar algunas. La pregunta natural es: ¿Por qué tantos docentes están tan bien dispuestos a ser parte de este tipo de iniciativas?

Pareciera, como se dice ahora, que en el ADN de profesores y profesoras está la vocación por *co-operar* y *co-laborar*. Podría pensarse que, por las características propias de su quehacer profesional, han interiorizado de manera distintiva la noción de ser parte de un colectivo social y, consecuentemente, la consciencia de que lo que cada uno(a) haga o deje de hacer, tiene implicancias en el resto.

Esta consciencia de ser parte de un colectivo que se construye y se reconstruye podría ser la energía que hace que se desplacen hacia el lugar en que se desarrollará la sesión de trabajo con sus colegas, sin esperar reconocimientos ni retribuciones, y sin importar si llueve intensamente, o si el calor o el frío arrecian.



¿Qué encuentran los docentes cuando van al encuentro de sus pares? Además de los saludos y una charla breve sobre la cotidianeidad, amenizada por un café y galletitas, encuentran un ambiente humano de confianza y espíritu de cooperación, que da pie a una conversación profesional sobre lo que comparten: el ejercicio de la docencia. Tal ambiente humano, propicia que sientan que *pueden*.

Que pueden comunicarse de manera fluida, sintiéndose libres de hablar en forma clara y directa sobre lo que hacen y sobre por qué lo hacen de una manera determinada; de exponer los ensayos que han hecho y los aciertos o errores obtenidos; de plantear problemas y discutir posibles soluciones; reflexionar sobre las diferentes posturas que cada quien tiene; compartir lecturas sobre los temas que los convocan; de situar las experiencias en contextos que conocen o que pueden imaginar; deliberar en torno a las estrategias pedagógicas que ponen en acción en sus aulas; identificar las que mejor contribuyen a lograr aquello que desean lograr; de discernir entre las estrategias que funcionan y las que no son tan efectivas. Esos temas son centrales en el desarrollo de estas iniciativas.

Este ambiente humano de trabajo *cooperativo* y *colaborativo* también les da el coraje para replantearse aquello que no es conducente para lograr lo que desean y para buscar nuevas soluciones cuando lo conocido ya no surte efecto. Adaptar, recrear, adecuar, son palabras claves, porque les permiten disponer de más recursos.



1 Profesionales del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

En las condiciones objetivas, y también en la subjetividad de los actuales maestros y maestras, se esconden rasgos propios de las etapas históricas y las identidades colectivas generadas en el pasado. Como dice Tenti, la historia está en las cosas y “en la mentalidad de los agentes”. Hay huellas de prácticamente todas las identidades históricas operando en la construcción de la identidad profesional requerida por las presentes condiciones históricas.

“Creo que la escuela ‘ordenada’ se derrumbó sin que nos diéramos cuenta. Y continuamos trabajando sobre sus ruinas. Al contrario, nuestros alumnos sí sienten la incomodidad en el polvo de los libros, las telarañas de las metodologías y lo lúgubre del ambiente. Romper esquemas hoy significa abrir ventanas, renovar y crear ambientes”. PROFESOR DE ENSEÑANZA BÁSICA, SIGLO XXI

Pero eso no es todo. La experiencia de diálogo con los pares, también los prepara para una nueva forma de ejercer la docencia, pudiendo estar más atentos al acontecer en las aulas, y más dispuestos a dialogar con sus alumnos y alumnas. Este juego de intercambios les permite ampliar las miradas sobre la actividad pedagógica y expandir las comprensiones sobre las propias prácticas, todo lo cual incide en la necesaria autonomía y flexibilidad que requiere el ejercicio de la profesión.



La experiencia de analizar las prácticas de trabajo con los colegas y con el apoyo de la teoría es parte sustantiva del aprendizaje permanente de todos los profesionales, y lo es de manera más gravitante en el caso de los(as) educadores(as), ya que nos desempeñamos en un terreno tan delicado –y a la vez tan fértil y de tantas potencialidades– como lo son las generaciones más jóvenes y, por tanto, más promisorias de Chile. Los y las jóvenes no sólo deben aprender contenidos, sino deben y merecen desarrollar su creatividad, sus capacidades para pensar, para obrar libremente, y para actuar y vivir como miembros de una comunidad.

Parte, o todo lo señalado, encuentran cuando están en las sesiones de perfeccionamiento entre pares, a las que con entusiasmo asisten sea como participantes o como guías, coordinadores o líderes de los grupos. En cualquiera de esos roles, la situación es similar, porque en el intercambio grupal todos experimentan un proceso de transformación que los lleva a convertirse en aprendices.

Semana a semana, cada quince días, o una vez al mes, dependiendo de la organización que cada grupo asume, los(as) docentes van aprendiendo a ser mejores. Pero no sólo eso, van aquilatando imágenes sobre sí mismos que los hacen más seguros, más autónomos, más proactivos... Y así lo reconocen²:

- ▶ “Me ha servido bastante porque me permite compartir a un mismo nivel con mis pares, conversar aspectos pedagógicos, administrativos de la escuela, y también gremiales”.
- ▶ “He podido conocer otras realidades, interactuar con mis colegas y poder mejorar”.

- ▶ “He sabido adaptar lo aprendido a la realidad de los niños y su entorno; y, sobre todo, estar al día con las orientaciones del Ministerio”.
- ▶ “Ahora puedo entregar lo mejor y más correctamente a los niños”.
- ▶ “Le he sabido sacar provecho al Microcentro ya que todo lo que he aprendido lo he aplicado en clases y me ha dado muy buenos resultados”.
- ▶ “Soy más creativa para preparar y hacer clases”.
- ▶ “Mis clases ahora son mejores, más variadas”.
- ▶ “Mis alumnos me evalúan mejor”.
- ▶ “Me siento con más energías”.
- ▶ “Compartir esta instancia de perfeccionamiento con mis colegas que aspiran a una educación de calidad para nuestros alumnos y alumnas, ha sido una gran experiencia de crecimiento profesional además de lo que ha significado en lo emocional y espiritual”.
- ▶ “Estoy ahora más consciente de talentos que no sabía que tenía”.
- ▶ “El mayor beneficio lo he experimentado en mi propia vida, he podido cambiar de perspectiva para relacionarme con la gente”.
- ▶ “Me siento más abierto a los demás, menos crítico, y más dispuesto a apreciar lo que los demás pueden ofrecer”.

UNA CULTURA DE CIUDADANÍA ACTIVA. Lo dicho hasta aquí no es más que una descripción de lo que acontece en muchas escuelas y comunas del país, donde profesores y profesoras buscan entretrejer experiencias y saberes personales con

los de sus colegas, para generar nuevos tramados: más coloridos, más elaborados, más beneficiosos para todos.

No obstante, parece que el espíritu comunitario y las actitudes para co-operar y co-laborar de que hacen gala los docentes, no son suficientes para que todo ello ocurra. En nuestra experiencia, constatamos que un aspecto clave para que se produzca la cadena de procesos descritos, es la convocatoria y apoyo de parte del Estado, por medio del Ministerio de Educación y/o de las municipalidades.

“Cuando se invita a la gente a participar en la construcción de infraestructura comunitaria, como los ‘Pavimentando juntos’, se está creando cultura. Allí se construye algo más que metros de pavimento. Se construye también imágenes de comunidad, con iniciativa, capacidades, derechos y responsabilidades. Se construye una imagen nueva del Estado y una práctica del uso del espacio público local”³.



2 Registros de entrevistas y grupos de discusión de profesores y profesoras que han participado de programas de aprendizaje entre pares, conducidos por el CPEIP, como parte de procesos de evaluación externa.

3 Tomado de “La cultura se ha vuelto urgente”. Intervención de Jorge Navarrete, en el Seminario “Participación y cultura política”, organizado por el Ministerio Secretaría General de Gobierno (2000).

Así, por ejemplo, la identidad misionera ha pervivido en las etapas de instalación de los sistemas públicos y de su masificación, aunque se haya debilitado y empequeñecido en la nueva etapa de la globalización. Quizás si los ecos de esta identidad estén trasmutados en la permanencia del rasgo “vocación”, que denotan diversas encuestas y estudios cualitativos sobre los profesionales de la educación de hoy³⁷.



Siguiendo con esta línea de reflexión, podemos señalar que los docentes, al participar en los Talleres Comunes, en la Red Maestro de Maestros, en los Comités Comunes de Educación Parvularia, en las Pasantías Nacionales y las Escuelas de Referencia, así como en los talleres que desarrollan en sus escuelas para dar vida a cursos de perfeccionamiento (como es el caso de "OFT-Prensa", "Aprender a vivir en sociedad", "Educación para la atención de la diversidad y las necesidades educativas especiales"); *están construyendo cultura*. Y no hablamos de cultura como *"decoración o como la forma estética que adquiere un pan, sino más bien como la levadura con el cual se hace"*.



Cada docente que participa en este tipo de instancias asume de un modo especial su propio perfeccionamiento y el de sus colegas, porque es la única posibilidad de que el grupo cumpla sus propósitos. Este imbricamiento entre el yo y el nosotros, sumado a las otras características ya expuestas, lleva a pensar que la modalidad de trabajo entre pares es una instancia de construcción de una cultura de ciudadanía activa, más allá de lo concerniente al perfeccionamiento propiamente tal y sin que haya sido propósito manifiesto de que lo sea.

Estamos convencidas de que profesores y profesoras no sólo han puesto, y están poniendo, sus esfuerzos por mejorar la calidad de los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes con que trabajan. Además, están aportando a la construcción de esa cultura más democrática, más activa y más solidaria que es un anhelo que acompaña la construcción de la República desde sus albores hasta nuestros días.

La siguiente afirmación de Nancy, profesora que ha participado en el Programa Talleres Comunes es metafórica al respecto:

*"Rindo un sincero reconocimiento a mis pares de la comuna de Lautaro, que se han preocupado por ser mejores en su profesión, para llegar a cumplir la misión de enseñar a los niños y niñas de hoy"*⁴.



⁴ Fragmento de un texto extraído de Internet: <http://atinachile.blogoo.com/profile/view/47999/nancy.htm>



Al mismo tiempo, se manifiestan las huellas de la identidad funcionaria en un doble sentido: por una parte, en el compromiso que colectivamente asume la gran mayoría de los docentes de la educación municipalizada, en orden a hacerse cargo y atender a los niños y jóvenes de los sectores más desfavorecidos y por ejercer la responsabilidad pública de educar a todos en las condiciones de aislamiento geográfico, ruralidad extrema, inseguridad urbana y otros contextos difíciles.





P A S I Ó N P O R E N S E Ñ A R

LEONORA REYES JEDILCKI¹

SER MAESTRA PRIMARIA EN CHILE

APUNTES PARA LA DISCUSIÓN

"Soy maestra de primaria. Desde hace años, estoy cerca de niñas y niños que comienzan a ir a la escuela, a leer, a razonar en común, a orientarse en las dinámicas sociales, a experimentar muchas emociones..."

"Yo continúo, intentando iniciarles en los saberes fundamentales para usar el pensamiento y descubrir quién se es: ¿cuándo comienza tu historia? ¿Y la historia del mundo? Intentemos escribir una palabra..."

"Y mientras estoy a su lado, me planteo yo misma muchas preguntas: ¿qué hay en la base del sentido de la historia? ¿Y en la base de la escritura?"

"Este es mi trabajo. Durante años no he hablado de él, no lo he relatado, no lograba siquiera imaginarlo. Lo hacía, y se acabó. He sido una de esas maestras que, durante mucho tiempo, pensaron que no tenían nada inteligente que decirle al resto del mundo, a la sociedad, a los expertos, a los "pedagogos". Durante años, he trabajado en la oscuridad junto a mis colegas, he trabajado en silencio. Ésta no es la única imagen que utilizo para hablar de mi trabajo. Con frecuencia uso "obrero de lo social" como metáfora de la pasión existencial que pongo en el oficio que hago, del sueldo que cobro y del



*contradictorio reconocimiento colectivo que rodea a la profesión de maestra de primaria (...)*².

Sabemos que los hitos fundacionales de la educación femenina, tanto para las que la recibieron como para las que la impartieron, recorrieron rutas escabrosas. La segunda mitad del siglo XX fue rica en debates acerca de lo qué debía hacer el Estado con la educación femenina.

Como cuando un diputado del partido conservador, Zorobabel Rodríguez, reclamaba por la prensa que *“los liceos de mujeres a cargo del Estado no serán otra cosa que verdaderos burdeles costeados por los contribuyentes”* (“El Independiente”, agosto de 1877), o cuando el señor Andrés Bello, invitado a la sesión en el Senado (Sesiones del Senado, sesión del 21 de junio de 1853) donde se discutiría sobre la creación de dos escuelas normales, una para hombres y otra para mujeres, declamaba que *“si una preceptora pasase por los trámites de la educación de la escuela Normal, siendo soltera, y después se casara, y el marido no quisiese consentir en que continuará enseñando, como puede muy bien suceder, ¿qué sería entonces de la moralidad de esa preceptora, y de la obligación que había contraído de enseñar por cierto número de años?”*.

También se contaba con la presencia de liberales como los hermanos Miguel Luis y Gregorio Amunátegui, que argumentaron a favor de la enseñanza para mujeres en tanto *“cuando se carece de escuela, es una mujer la que sabe leer y escribir, la que enseña*

Quinto básico en la Escuela D 413 “Golda Meir”, de Lo Prado. Desde cuarto practican leer con el Método Rubel, mezcla de los aspectos verbal, auditivo y musical. Llevan tres libros trabajados y el profesor jefe (Ruperto Fonfach) cuenta –orgulloso– que su curso ya dejó de ser una “olla de grillos”, que se han producido cambios conductuales importantes.

MÉTODO RUBEL PARA LEER

a los niños de la casa; difícilmente será una tarea realizada por hombres... las mujeres también están más dotadas para cumplir las funciones de preceptoras, toda vez que son empleos mal remunerados y, en esa medida, menos atractivos para los hombres” (De la Instrucción Primaria en Chile, 1853). Corría la mediana del siglo XIX.

La percepción histórico-político oficial sobre la educación femenina, en tanto que hito fundacional, se ha internalizado en la auto-percepción y valoración social de la profesión femenina hasta nuestros días. La consideración de la tríada mujer, madre, maestra, resuena en nuestra memoria histórica casi como fórmula indisociable.



- 1 Académica Universidad de Chile e investigadora del PIIIE.
- 2 Cristina Mecenero, “Cerca del comienzo”, Duoda, Revista d’Estudis Feministes, num. 25, 2003, 103-109. Extractos.

Por otra parte, la reminiscencia de la identidad funcionaria se expresa en valores (o disvalores, según se aprecie) como la estabilidad y dificultad para aceptar el riesgo o la incertidumbre, la tendencia a la uniformidad o dificultad para aceptar la diversidad, la dificultad para asumir responsabilidad individual, el formalismo y otros. El desafío es cómo, reconociendo raíces y tradiciones recuperables y adaptables, se avanza en la edificación de una identidad profesional consonante con los tiempos



Ni la actitud subversiva del movimiento de maestros primarios de la década de 1920 en la Asociación General de Profesores logró deshacerse, a su pesar, de esta percepción. Entre 1923 y 1928, el profesorado primario intervino el espacio público ciudadano, provinciano y rural chileno agitando su propuesta de reforma radical de la educación pública con el apoyo del conjunto de las "fuerzas vivas" de la nación.

La apuesta de los profesores y profesoras primarias había sido realizar una versión 'local' del movimiento de la Nueva Escuela, que ya recorría parte de Europa y Norteamérica desde algunas décadas atrás. Una versión 'local' no debía guiarse, entonces, solamente

por el nuevo protagonismo asignado al niño en esa apuesta pedagógica, sino también por la realidad social que circundaba a los miles de niños y niñas que acudían a las aulas de la educación primaria pública: desnutrición, orfandad, inasistencia y deserción temprana.

La Asociación, interviniendo en aspectos poco tradicionales para las agrupaciones docentes existentes hasta el momento, asumió como demanda hacia el Estado, entre otras, el resguardo de los derechos jurídicos, laborales y políticos de las maestras. Pero no lograron despojarse del "masculinismo" que permeaba las actividades públicas de la época. En las páginas de *Nuevos Rumbos*, el medio escrito por el que difundían sus ideas, es posible leer constantes llamados a asumir una "actitud viril" frente al desafío de reformar integralmente la enseñanza pública.

Y aunque promovieron la participación de las maestras en puestos directivos de la Asociación, indicaban que "ciertas asignaturas" sólo correspondían a la enseñanza femenina (labores domésticas y confección textil, por ejemplo)³. O bien, que "toda mujer, mientras no sea madre, puede ser útil a la sociedad iniciando la educación de los niños de su ambiente inmediato...". Y que "la educación preescolar será una forma de maternidad espiritual y toda joven procurará ser amada por los niños confiados a su responsabilidad"⁴.

Con todo, es necesario precisar que la asociación natural de lo femenino con la labor profesional de maestra en tanto prolongación del rol materno fue algo poco cuestionado por las propias mujeres del gremio. Personajes como Gabriela Mistral, activa defensora de la dignidad profesional de las mujeres maestras, también se hacía eco del pensamiento que asociaba la naturaleza biológica de las mujeres con la búsqueda de su equivalencia en el ámbito de la educación. En una carta enviada desde México a



Ida Corbat, directora de un liceo de niñas, señalaba como causa de *“la inferioridad de la educación que damos en nuestros liceos de niñas: la falta de preparación manual, la falta de ramos exclusivamente destinados a la mujer, (puericultura, sobre todo), i la dotación insuficiente de material de enseñanza para los ramos científicos (...)”*⁵.

Fue también lo discutido, entre otras materias, en la Asamblea Pedagógica de 1926. Cuando correspondió discutir los programas de educación secundaria femenina, se acordó que estos debían *“1º Estar de acuerdo con la naturaleza de la mujer y con el papel que le corresponde llenar en la vida. Los programas de los Liceos de Niñas no podrán, por lo tanto, ser idénticos sino equivalentes a los de hombres. 2º Orientarse hacia aquellas actividades y profesiones que satisfagan mejor y ampliamente las modalidades propias femeninas. 3º Incluir preferentemente las materias necesarias para asegurar la mayor eficacia de la mujer en la formación del hogar y en el cumplimiento de sus deberes de madre”*⁶.

Estos acuerdos fueron ampliamente defendidos por el sector femenino del profesorado secundario. Al menos por aquellas que participaron activamente de esta asamblea, entre ellas, las profesoras Sara Guerin de Elgueta, Isaura Dinator y Amanda Labarca⁷.

Una mirada desde las organizaciones obreras de la época hacia las maestras queda también reflejada con de este párrafo aparecido en el Despertar de los Trabajadores de Iquique:

*“Un gesto simpático de este acto de elevada cultura, podemos señalarlo con la presencia de algunas profesoras a la manifestación, dos de las cuales permanecieron en el kiosco hasta que el acto hubo terminado. Esto demuestra que todo el elemento asalariado va abandonando sus prejuicios y ya el elemento femenino no oculta sus aspiraciones y públicamente hace manifestaciones de ellas”*⁸.

CESANTES Y ABUSADAS... PERO ORGANIZADAS.

Sin embargo, tal vez por primera vez en la historia del profesorado esta asociación de maestras permitió la articulación de grupos de maestras que asomaron sus cabezas con una voz singular pero que, sobretodo, les era propia, gracias a una ya suficiente experiencia laboral colectiva acumulada, en contacto con los movimientos sociales que apoyaron la reforma educativa radical levantada por la



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

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

5 Gabriela Mistral, “La situación del profesorado femenino en Chile”, Revista de Educación Primaria 8/9/10 (1923): 286.

6 Asamblea pedagógica..., 42-43.

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

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

que advienen. Capacidad de diagnóstico, manejo flexible y creativo de un set de instrumentos intelectuales, técnicos y comunicativos disponibles, alerta hacia la diversidad y las emergencias, junto a sólidas capacidades afectivas y relacionales, parecen rasgos indispensables del efectivo profesionalismo en construcción para **la cuarta revolución educativa**.

Asociación y la lectura de literatura moderna como filósofos utópicos y anarquistas, así como los hallazgos en psicología de la educación y la experiencia de la escuela nueva y moderna.

Y aquí quisiera detenerme un poco. Luego de la fundación de la Asociación, y desde la primera Convención de 1923, participaron en la formulación de los primeros acuerdos recomendando incluir educación sexual en el currículo escolar, la creación de puestos para Visitadoras de Escuelas y su participación en la Dirección General de la Instrucción Primaria⁹. Durante los años siguientes, conformaron un Comité de Normalistas Desocupadas, anexo de la Asociación, constituyéndose de esta manera la primera organización autónoma de maestras primarias.

En ocasión de ser entrevistada su presidenta, la profesora Espinoza señaló a *Nuevos Rumbos* que, aunque hasta la fecha de la publicación se habían inscrito 50 profesoras desocupadas en el comité, tenía conocimiento de que solamente en Santiago pasaban de 70, mientras que a nivel nacional se calculaban en alrededor de 400 las maestras desocupadas¹⁰.

El problema de la desocupación docente femenina constituía un signo epocal cuando entonces, como ahora, constituían ya la mayor proporción del gremio. Por contraparte, aun faltaban algunas décadas para obtener el derecho a voto, lo que las dejaba fuera del sofocante circuito del clientelismo político. Esta ausencia les impidió negociar ‘buenos puestos’.

Por “buenos puestos” se entendía, entonces, aquellos directivos, así como la posibilidad de desempeñarse como profesoras en lugares cercanos a las capitales más ricas ya que, por lo general, eran relegadas a las zonas más apartadas del territorio nacional, debiendo soportar inclemencias climáticas y geográficas, pero también sociales. Los abusos de las autoridades o de los hacendados y capataces de la localidad eran una práctica común pues por lo general vivían solas, muchas veces en las mismas escuelas dónde hacían clases.



Las maestras primarias se independizaron económicamente antes del cambio de siglo, en un contexto cultural en el que primaba la dependencia económica masculina. Esto produjo que muchas de ellas optaran por el celibato al entregarse de lleno a la enseñanza de los niños y niñas de las localidades dónde eran asignadas. Tales fisuras en el patrón cultural dominante las situó muchas veces como algo aberrante en relación al resto de las mujeres.

En algunas ocasiones *Nuevos Rumbos* publicó cartas desesperadas de maestras rurales que describían el estado de ánimo al que llegaban, gracias el ambiente que rodeaba su lugar de trabajo, como ésta, fechada en 1924:

“Esta sociedad de aquí amenaza con reventarme. Ud. no se imagina lo torpes que son y cómo todo lo hacen cuestión de bajos y mezquinos intereses de politiquería.



(...) Se me acaba la paciencia. Descontenta con este eterno caminar a paso de buey. (...) Admiro a esos revolucionarios, quisiera tener su alma para escupirle el rostro a los magnates y a estos perros que les lamen las manos. Me fastidio enormemente. Querría cambiarme, querría ser otra. Nada.

"Aquí estoy enterrada. Se pudrirá mi espíritu. Tengo alas; tengo anclas: no puedo volar; no puedo anclarme... Cadenas y más cadenas. Deberes... tantas cosas que nos fijan y nos eternizan. Ayer y hoy, mañana, igual, siempre igual. Se hizo lo mismo. Horas reglamentadas y marcos estrechos: jaulas, jaulas.. El Convencionalismo

tiene razones claras y convincentes. Luego la Moral esa que me hicieron tragar como un purgante y que yo a mi vez hago tragar a mis pequeñas alumnas, ésta tiene el dedo levantado y ordena la resignación y el cumplimiento del deber (...) Estoy triste y desesperada..., Afectuosamente, Olga Echenique"¹¹.

Como consecuencia de la toma de conciencia acerca de la realidad de las maestras primarias, especialmente en las localidades rurales, a partir de los testimonios y cartas que llegaban a Santiago pidiendo ayuda, la segunda Convención General de la Asociación celebrada en enero de ese mismo año (1924) en Concepción, acordó una serie de puntos, considerando que:

"Los profesores rurales, en su mayor parte mujeres, diseminados en los campos, entre los cerros o en el archipiélago, privados muchas veces de los recursos y elementos más indispensables, desarrollan una acción digna de estimular y proteger (...). No es el primer caso de una preceptora rural que cae víctima del puñal homicida; no son escasos tampoco, los atropellos audaces, las violaciones criminales, los ultrajes canallescros, los asaltos impunes que registran los anales del martirologio del gremio, como experimentados por los maestros rurales, quienes viven en perpetua zozobra temiendo la agresión cobarde, el ataque imprevisto"¹².



9 La Nación, Santiago, 1° de enero de 1923, 28.

10 Nuevos Rumbos, Santiago, 11° de noviembre de 1926, 3.

11 Nuevos Rumbos, Santiago, 1° de agosto de 1924, 7.

Proyección histórica: identidades docentes en la cuarta revolución educacional

En una visión prospectiva, quizás en el futuro próximo sea posible avanzar a la construcción de nuevas identidades colectivas. Por ejemplo, pueden considerarse propuestas como la de Henry Giroux que concibe a los docentes como *"intelectuales transformativos"*, para configurar una radical democracia avanzada³⁸.

En el otro extremo, Robert Reich, sin referirse específicamente a los(as) docentes del sistema escolar, avizora para una

La “Mamiña” es una antiquísima momia que vive en el clóset de la sala de Historia. La encontraron los propios alumnos en un terreno cercano. Dentro de una caja de cartón, y disminuida por el tiempo, yace en posición fetal con su indumentaria típica en buenas condiciones. Sobrecoge pensar las circunstancias en que vivió y murió esa habitante autóctona del valle. REVISTA DE EDUCACIÓN

Para poner remedio a esta situación acordaron pedir, entre otras cosas, el fin al aislamiento de las maestras solicitando el nombramiento de *“personal femenino sólo a los campos donde se den garantías de respetabilidad y haya facilidades de transporte”*¹³.

PARTICIPACIÓN EFECTIVA DENTRO DE LA ASOCIACIÓN. Con todo, las páginas de *Nuevos Rumbos* relevan, de tanto en tanto, la escasa presencia del *“elemento femenino”* en la organización, cuestión que permitiría, según se dice, *“dar mayor belleza e importancia a estos torneos”*¹⁴. En efecto,



y para tener una idea acerca de la participación cuantitativa de las mujeres en las discusiones de la Asociación, valen estas cifras: de un total de 127 delegados participantes en la segunda Convención General, 103 eran hombres y 24 eran mujeres, es decir un 81% y un 19% correspondientemente.

Por contraparte, desde otra mirada a aquella participación, puede apreciarse un movimiento que impulsó a alejarse de la tríada liberal mujer-madre-maestra, y más aún, del silencio y la invisibilidad propio del status de ser maestra primaria.

En una Convención General de Profesores realizada en Talca (1927), decidiendo vencer el miedo de enfrentar multitudes, y no limitándose a reclamar por las precariedades de su oficio, un grupo de ellas se refirieron a su situación integral como mujeres. En tal ocasión, las profesoras Abdolomira Urrutia y Noemí Mourgues se refirieron a la necesidad de solidarizar y respetar a la madre soltera, señalando que sólo las mujeres *“económicamente libres”* podrían manejar un *“bien entendido feminismo”*. Únicamente las mujeres profesionales, especialmente las maestras, podrían hacerlo pues unían *“liberación económica, liberación intelectual y también una limitada liberación moral”*.

Proclamaron así que las maestras eran *“las mejores feministas del país”*¹⁵ aunque todavía restaba mucho camino por recorrer. Y es que el papel que las maestras solían jugar en las organizaciones en general era casi nulo. Salvo –como dijeron– por la ayuda que prestan a sus compañeros en la preparación y atención del *buffet* para una fiesta o paseo, su papel no llega a ser otro que servir de decoración a las mesas directivas en el caso de tener buena presencia!

“También sirven las maestras asociadas para recoger cuotas, repartir folletos y desempeñar pequeñas comisiones, con el único fin de que no se diga que ellas no

sirven. Pero donde nunca sirven para algo es en las ocasiones de lanzar una opinión batalladora arriesgando la contradicción, la crítica y el ridículo, como en el caso de la actual Convención en que nuestros compañeros se exponen hasta a las rechiflas defendiendo una idea bien fundamentada en ellos mismos¹⁶.

PARA CONCLUIR. La crisis de la conciencia histórica en los sistemas educacionales, y en las políticas sociales en general, como denomina Henry Giroux al predominio instalado de la objetividad de la ciencia y la técnica en estos espacios, puede explicarse en términos históricos y políticos. La racionalidad positivista contiene una filosofía de la historia que ‘roba’ a esta última sus posibilidades críticas, propiciando una visión anti-dialéctica y unidimensional de la realidad, negando el mundo de la política, rechazando la posibilidad de que los seres humanos puedan construir su propia realidad y alterarla frente a la dominación, divorciando el ‘hecho histórico’ de su contexto social e histórico y presuponiendo un modelo pasivo del hombre y la mujer.

La incorporación de las experiencias pedagógicas y sociales de resistencia, tanto en la reflexión como en la práctica pedagógica, recobra total vigencia en una actualidad sacudida por la incertidumbre y el desconcierto ante lo que vendrá. La experiencia del silencio e invisibilidad de la labor de miles de maestras primarias requerirá ser explicitado y sistematizado como parte de una situación que puede ser modificada.



Ello, en la medida en que –lentamente pero con convicción– se van instalando ya en algunos centros de formación pedagógica prácticas que intencionan la incorporación de la experiencia subjetiva y la narración de aquella experiencia, no sólo como herramienta para la acción, sino también como parte de un pensamiento pedagógico en construcción, y que se anuncia con posibilidades políticas.



- 12 Ibidem, 1º de noviembre de 1923, 3.
- 13 Nuevos Rumbos, Santiago, 1º de abril de 1924, 18.
- 14 Nuevos Rumbos, Santiago, 20 de abril de 1926, 1.
- 15 Nuevos Rumbos no pudo publicar información sobre este evento pues el estado de excepción imperante no permitía su publicación. Sin embargo, periódicos obreros que lograron continuar su circulación recogieron declaraciones de éstas y otras maestras en la Convención: Verba Roja, Santiago, febrero de 1927, 3 y 6, y La Defensa Obrera de Tocopilla, febrero de 1927, 1. Acerca de las reacciones frente a las declaraciones de las jóvenes maestras, ver María Loreto Egaña, Iván Núñez y Cecilia Salinas, La educación primaria en Chile..., 147-170.
- 16 La Defensa Obrera de Tocopilla, 19 de febrero de 1927, 1.

sociedad mundial tecnocrática la categoría de “analistas simbólicos”, entre los que idealmente tendrían derecho a considerarse los educadores escolares³⁹.

Sin embargo, parece más potente el enfoque de Andy Hargreaves, que ha estudiado el paso de identidades pre-profesionales de los docentes a la propiamente profesional y ha distinguido fases dentro de esta última⁴⁰. En reciente trabajo, este autor



Rara vez quieren dejar de trabajar en este espacio; la mayoría dice que, después de enseñar a jóvenes y adultos que habían quedado fuera de la educación regular, ya no quieren volver a la de niños. Son los y las docentes que trabajan en la Educación de Adultos, que atiende a una población muy diversa y que constituye un espacio atrayente y desafiante para quienes sienten que en ella se desarrolla y expresa su vocación.

Jacqueline Kerr es profesora de Lenguaje y Comunicación en un Centro de Educación Integrada de Adultos (CEIA) y ha trabajado con adultos durante 14 años:

"Esta experiencia es enriquecedora, por las vivencias que se comparten con los alumnos y porque aprendemos unos de otros. Además, aquí uno hace de mamá, de hermana, de amiga, y eso me hace sentir realizada. Para ellos y para mí, el CEIA es como una segunda casa. Nuestra mayor fortaleza es que los profesores nos sentimos comprometidos y eso los alumnos lo perciben".

"Sentí la necesidad de participar, de atender una latente inquietud de poder realizar una obra de carácter social que enriqueciera mi espíritu. Especialmente tratándose de personas que, al no saber leer ni escribir, sienten disminuidas las posibilidades de afrontar con éxito sus vidas", dice visiblemente emocionado el carabiniero Milton Soto, uno de los miles de voluntarios que se desempeñaron como monitores de alfabetización en la campaña Contigo Aprendo.

Y la profesora Oriana Pérez –casada, una hija de 12 años– viaja cada sábado hasta la localidad de Montemar, en Chiloé, para encontrarse con sus alumnos que tienen de 25 a más de 80 años y acuden desde distintos lugares: Montemar Alto, Montemar Montaña, Montemar del Valle... Ella, que siempre había trabajado en aula, se sintió motivada por esta experiencia pedagógica nueva.

MARÍA ISABEL INFANTE

ENSEÑAR A LOS EXCLUIDOS DEL SISTEMA

“Y estoy feliz, a pesar de los horarios, porque después de trabajar la jornada normal en el colegio, muchas veces hay que dejar a la familia y volver tardísimo a la casa. Pero todo, todo, vale la pena, porque es la vocación, es para lo que uno se formó como profesora. Y lo más importante es que uno no solamente entrega, sino que también recibe de la experiencia de los alumnos”, subraya.

¿Y quiénes son estos estudiantes que tanto atraen a los y las docentes?

Son quienes se han atrevido a buscar una segunda (o última) oportunidad para recuperar estudios que no lograron terminar por diversas razones: por problemas familiares, económicos, o porque la escuela no se adaptaba a su forma de aprendizaje, a su ritmo o a su cultura.

Son los excluidos del sistema. Viven en lugares urbano-marginales, en áreas rurales aisladas, están recluidos en las cárceles, son jóvenes que han desertado del sistema escolar, son adultos mayores que encuentran en el estudio, o en la alfabetización, un sentido para la etapa que viven. Son personas carenciadas, pero ávidas de ser comprendidas y tratadas como seres humanos en búsqueda.

Los acogen maestros y maestras en las diversas alternativas de estudios: Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIA); jornadas vespertinas de escuelas o liceos; centros educativos ubicados en recintos pe-

“En mi oprimida vida jamás pensé que en un penal iba a conocerme intelectualmente. En cada uno de esos profesores hay una riqueza enorme que descubrí, la vida te da sorpresas. Según la sociedad somos escorias..., para los profes somos un diamante en bruto”. JESÚS GALLEGUILLOS (ALUMNO DE ESCUELA EN RECINTO PENAL)

nales; modalidad flexible de nivelación de estudios, con apoyo de radio si es en lugares rurales aislados; nivelación de estudios con rescate cultural, si se trata de población mapuche; procesos de alfabetización por medio de la campaña Contigo Aprendo y proyectos educativos para adultos mayores.

Lo importante es que tanto los profesores y profesoras como el proceso educativo responden a las necesidades y características de cada grupo. Este artículo presenta algo de las experiencias de estos maestros y maestras que trabajan en la otra frontera, la social.



1 Coordinadora Nacional de Educación de Adultos, Ministerio de Educación. En este artículo contó con la colaboración de la periodista Alexandra Barrientos.

caracteriza a los docentes insertos en la sociedad del conocimiento como “catalizadores” y también como “contrapartes”⁴¹. En el primer sentido, los identifica como “promotores de aprendizajes cognitivos profundos” y “comprometidos en aprendizaje profesional continuo”. Al mismo tiempo, los concibe “trabajando y aprendiendo en equipos colectivos”, “desarrollando la capacidad para el cambio, el riesgo y la indagación” y “construyendo organizaciones de aprendizaje”.

ABRIENDO MUNDOS, APRENDIENDO EN CONJUNTO.

La campaña Contigo Aprendo está diseñada para personas con nulas o mínimas competencias en lectura y escritura y que no han llegado a 4° año de Educación Básica. Con ellos y ellas trabajan monitores y monitoras, en su mayoría jóvenes. Algunos son estudiantes, dirigentes vecinales, profesores o profesoras que, en forma voluntaria, y durante seis meses desarrollan un programa de enseñanza-aprendizaje.

El primer llamado para participar como voluntario(a) de la campaña fue en 2003: llegaron diez mil personas cuando sólo eran necesarias mil quinientas, lo que indica la fuerza del trabajo voluntario, el que podría incidir enormemente en procesos educativos de sectores vulnerables.

Entre el mate y las galletas, tradicionales en la Patagonia, comienza en Aysén la clase de alfabetización. Reunidos en torno a la mesa de comedor de una sede social, alumnas y alumnos conversan sobre la importancia de las tradiciones regionales y de cómo éstas se han ido perdiendo, poco a poco. Robinson Vargas, el monitor de 31 años que estudió hasta Cuarto Medio, y es reconocido como un dirigente social activo dentro de la comunidad, toma el hilo



conductor de la clase. Y, con las mismas ganas de los alumnos para hablar de sus costumbres locales, los incentiva a contar y separar en sílabas algunas palabras de uso habitual entre ellos: 'mate', 'capón', 'chamamé' y muchas otras. Así, incorporando la identidad local, fluyen los aprendizajes. Robinson tiene a su cargo dos grupos, así es que gran parte de sus días están dedicados a alfabetizar, labor por la que no recibe sueldo alguno.

La relación dialógica señalada por Paulo Freire, el gran educador brasileño, se hace carne en este proceso: ya no existe educador del educando ni educando del educador, sino educador-educando con educando-educador². Y este proceso es mediatizado por la realidad. Por eso, más allá de los procesos sociales que implica, Contigo Aprendo constituye un espacio enriquecedor donde el compromiso de los(as) monitores(as) se manifiesta en el amor a lo que están haciendo y en el sentimiento de que han aprendido más de lo que han podido enseñar.

Francisca Hernández, joven monitora de Villa Alegre, testimonia:

“Como estudiante de pedagogía empecé en esta campaña con la intención de adquirir experiencia para mi futuro, creyendo que todos los conocimientos se los podía traspasar a estas personas que me doblan en edad. Imaginé que sería yo quien les enseñaría todo. A poco andar de las clases, fui descubriendo con sorpresa que lo único que podría entregarles eran unas cuantas letras, unos cuantos números y cómo utilizarlos, porque el verdadero aprendizaje lo he recibido yo.”

“Detrás de cada persona que figura como una estadística que fríamente señala que no sabe leer o escribir, se esconde una historia de vida única e irrepetible. Cada una de estas personas se las ha arreglado para sobrevivir en un mundo hostil, haciendo uso de su inteligencia para que el resto no note esta carencia. Los profesores, estudiantes de pedagogía y personas que participamos como monitores recibimos la mejor lección de vida: la oportunidad de aprender contigo”³.

Por su parte Rosa, quien fuera monitora desde 2004, señalaba al fin del proceso del año 2006:

“Toda esta experiencia para mí ha sido un tremendo regalo; encontrarme con personas que quieren surgir en la vida por sus propios medios, sobre todo cuando esa misma vida les ha privado de muchas oportunidades, pero aún así ellos han sabido luchar y seguir adelante. Creo que para cualquier persona (sobre todo los monitores que trabajamos en las campañas) es una experiencia que no tiene precio y que será inolvidable, porque es darse cuenta de que a veces el tener conocimiento no tiene sentido si no se es capaz de transmitirlo a aquellos que no tuvieron la oportunidad de aprender en la vida”.

Y Semíramis Solar, en tanto, se declara muy gratificada con lo que ha podido realizar y también aprender. Más aún cuando es testigo del crecimiento personal de su propia madre, quien formó parte de su grupo de alfabetización.

EXPERIENCIAS EN SECTORES RURALES AIS-

LADOS. Como la educación de adultos en su modalidad regular ni en su modalidad flexible podía alcanzar adecuadamente a sectores rurales aislados, entró a tallar la radio como estrategia de enseñanza. Porque, pese a los avances tecnológicos, este medio sigue siendo el más importante para llegar a las familias de sectores rurales, especialmente si viven en forma muy aislada.

En Chiloé, en islas, en la región de Aysén, en sectores aislados de la región del Bío-Bío, los programas de radio apoyan el proceso educativo, acentuando lo que deben aprender, e introduciendo fuertemente la cultura regional. En un primer año, esta experiencia fue desarrollada en la región de Los Lagos y, posteriormente, en zonas aisladas de las regiones del Bío-Bío y Aysén.



2 Freire, Paulo (1970). Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, cfr. P.90.

3 Palabras pronunciadas en el Acto de Lanzamiento de la Campaña 2005, realizado en Linares.

Pero Heargraves no idealiza la sociedad del conocimiento. Sabe que ésta tiene también efectos negativos, como la ampliación de la brecha entre ricos y pobres, la inmersión de los jóvenes en una cultura de virtualidad, el individualismo, la erosión del medio ambiente, los riesgos de conflicto y violencia planteados por la diversidad cultural.

Por eso, enriquece la referida identidad de “catalizador” con otros rasgos y acciones tanto o más necesarias como “promover

Montemar y las islas de Mechuque y Añihué (Chiloé)

La profesora Oriana Pérez, de Montemar, cree en la radio como recurso pedagógico:

"No sólo nos escucha gente rural, sino también urbana. Tenemos apoderados que no pueden participar en los grupos, pero escuchan los programas. Dicen que son dinámicos, les gusta la música, el radioteatro... A otros les ayudan a refrescar conocimientos. Así es que nos proyectamos más allá de nuestros grupos de estudiantes".

Y comenta emocionada que las personas, pese a las difíciles condiciones de su vida cotidiana, se esfuerzan por superarse:

"Siento mucha responsabilidad frente a lo que nos toca sacar adelante. Los alumnos esperan recibir su certificación y tenemos que lograrlo. Pero también siento confianza al ver, semana a semana, cómo esas personas que ni conocían las vocales, hacen sus primeras letras y muy pronto ya empiezan a leer... ¡Es tan gratificante!".

"Al salir del colegio, me quedó la idea de que pocos profesores estaban comprometidos y dispuestos a jugárselas. Aunque nunca me voy a olvidar de ese profe de Filosofía que nos dio rienda suelta e hizo que nos juntáramos con Jorge González, Miguel Tapia y Roque, otro compañero de curso, y que creáramos una ópera rock". CLAUDIO NAREA (MÚSICO, EX INTEGRANTE DE LOS PRISIONEROS)

Mechuque –nombre que en lengua mapuche alude a un "lugar sacudido por las fuerzas de la naturaleza"– es una isla ubicada al sureste de Quemchi, también en Chiloé. Alberga un poblado de casas y palafitos característicos del archipiélago, donde habitan alrededor de quinientas personas. Allí vive Cristina Macías, junto a su pareja y su hija Ornella, de 9 años. Tiene 36 años y, desde hace ocho, es profesora.

Trabajó en el proyecto de nivelación de estudios con apoyo de programas radiales, y tuvo a su cargo dos grupos de alumnos: uno en Mechuque y otro en la vecina isla de Añihué, "lugar de aves azules". Justo cuando comenzaban las clases, Cristina supo que, después de desearlo largo tiempo, estaba embarazada por segunda vez. No fue un período fácil: sufría intensos dolores de cabeza y diversas molestias, en forma permanente. Pese a todo, no abandonó a sus alumnos. Y cada viernes, muchas veces en medio de una lluvia torrencial y fuertes vientos, tomaba la lancha que la conducía a Añihué, para hacer sus clases. En algunas ocasiones incluso hizo el viaje sola, manejando ella misma la embarcación. "Yo sabía que la gente me estaba esperando. No podía faltar", dice.

Cristina recuerda que sus alumnos eran responsables y preocupados de sus estudios: "Escuchaban los programas de radio, tomaban apuntes y muchas veces llegaban con la materia lista". Para ella, enseñarles fue "bonito y enriquecedor, y valió todos los sacrificios". Y sus alumnos y alumnas están agradecidos de "la profe, que se esforzó tanto por nosotros".

El día 3 de abril de 2009 nació Diego, el hijo de Cristina. Y la profesora de las islas dice que, por ahora, está dedicada a ser "mamá todo el día".

Portezuelo, Santa Bárbara y Quilaco (Bío-Bío)

Campesinas, obreros, dueñas de casa, comerciantes, cesantes... Una amplia gama de historias de vida está presente entre el alumnado de la nivelación de estudios básicos con apoyo de programas radiales.

Junto con avanzar en sus aprendizajes, estos alumnos, principalmente las mujeres, han ganado mucho en autoestima, crecimiento personal y motivación.

Atalía Jofré es monitora en Santa Bárbara, Semíramis Solar en Quilaco y Junie Llanos en Portezuelo. Profesoras y alumnos(as) coinciden en valorar la dedicación con que cumplen su labor de reforzar los aprendizajes. Pero, muchas veces ellas van más allá, y se preocupan incluso de problemas personales de los y las estudiantes, para evitar que los lleven a la deserción. Explica Atalía:

"Hay alumnos que tienen graves dificultades familiares. Se lidia con el machismo, con el problema del cuidado de los hijos pequeños, incluso con la delincuencia. Hemos tenido deserción, pero valoramos los casos en que, pese a los obstáculos, las personas continúan asistiendo a clases, porque eso quiere decir que nuestros esfuerzos dan frutos".

Y Semíramis, quien también trabajó en la campaña Contigo Aprendo, agrega:

"Es hermoso ver cómo personas adultas y del campo se superan. Sus familias se sorprenden también. Para mí este proyecto es un aprendizaje, porque tiene una metodología muy novedosa. Es una experiencia tan motivadora, que ahora quiero ver la posibilidad de estudiar Pedagogía o Educación Diferencial".

Profesor de Matemáticas, Saúl Bravo trabaja con el grupo de Portezuelo. Junto a su colega Ana de la O de la Torre destacan lo especial que es trabajar con adultos, más aún cuando son personas de campo.

"Nosotros también aprendemos de las alumnas y los alumnos. Es una experiencia muy rica", afirma Ana. Y Saúl añade: "Es muy valioso poder compartir sus problemas y logros, sus penas y alegrías, y ser testigos de su crecimiento personal. Además, llegar a las zonas más apartadas con la contribución de la radio es una propuesta muy innovadora. Para los alumnos resulta absolutamente novedosa. Escuchar a los profesores por la radio, ser mencionados en las emisiones, en fin, es muy especial para todos".

Desde hace cinco años Harda Hernández, profesora de Pedagogía Básica y encargada del grupo de Tres Esteros, trabaja con adultos. Asegura que se "fascinó" desde el comienzo:

"La relación que se produce es más profunda, somos como amigos. Uno aprende mucho de estas personas. Todos son muy responsables y llegan a clases, por mucho que llueva. La mayoría son hombres, que trabajan en la agricultura. Ellos son más tímidos que las mujeres. Al principio les costaba participar en clases, pero ahora ya preguntan y conversan".

el aprendizaje y el compromiso social y emocional", "aprender a relacionarse diferentemente con los demás, reemplazando las simples hebras de interacción con vínculos fuertes y relaciones duraderas", "comprometerse con el desarrollo continuo no sólo profesional sino también personal", "preservar continuidades y confianzas básicas" y "construir organizaciones de apoyo y solidaridad", entre otras, todas las cuales integra en el concepto de "contrapartes".

Puerto Gaviota y Puerto Gala (Región de Aysén)

El difícil clima existente durante gran parte del año, las largas distancias y una red vial tortuosa, hacen que el aislamiento de algunas localidades de la Región de Aysén sea una característica permanente.

En Puerto Gaviota y Puerto Gala, por ejemplo, la luz eléctrica se da sólo entre las seis de la tarde y medianoche. El único medio para llegar o salir es la vía marítima, por lo que sus pobladores viajan en embarcaciones de las empresas pesqueras o en la barcaza que transporta carga una vez por semana, siempre que lo permitan las condiciones climáticas.

Por eso, para encontrarse con sus alumnas y alumnos de Chile Chico, la profesora Maribel Díaz debe viajar cada semana más de dos horas por tierra y otras dos horas y media en barcaza. Sin embargo, dice estar muy contenta:

"Se muestran ávidos de aprender, pese a que tienen varios factores en contra, como sus cargas laborales y también sus diferentes ritmos de aprendizaje. Pero todos trabajan con mucho ahínco y cumplen con lo que se les da para que realicen durante la semana. Tengo la impresión de que se sienten tomados en cuenta al participar de este proceso educativo dirigido a ellos, que están tan lejos, y es así como responden".

EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN TRAS LAS REJAS. La educación carcelaria está cambiando. La experiencia de creación de microcentros, que permiten establecer equipos multidisciplinares, con presencia y ayuda en el sistema educativo de otros profesionales insertos en Gendarmería y en el medio social. El profesor ya no está solo, sino que cuenta con redes de apoyo. Cuenta el docente Luis Garrido, de Lautaro:



"En el microcentro 'Che Peumafe' estamos desarrollando el Proyecto de Mejoramiento Educacional (PME) 'Descubre tu mundo interior', en el que participan cuatro escuelas: las de Vilcún, Nueva Imperial, Villarrica y Lautaro. En forma voluntaria, se han incorporado 116 alumnos al proyecto en el que el interno pasa por diversos talleres interactivos, que tienden a su desarrollo como un ser apto para vivir en sociedad. Aparte de los conocimientos que les entrega la escuela, allí pueden desarrollar su parte emocional, referida a la sensibilidad y la socialización".

El PME contempla talleres deportivos y recreativos, de manualidades, de expresión y de manejo corporal, que le permiten descubrir al interno que en su interior hay un cúmulo de posibilidades dormidas y que es necesario despertarlas y sacarlas a relucir, como herramientas para dejar de ser alguien negativo y transformarse en una persona que se añade como un eslabón a la cadena humana para hacer sacar adelante a la sociedad.



HABLAN LOS ALUMNOS SOBRE LOS Y LAS 'PROFES'.

En un concurso desarrollado el 2009 en que participaron todos los centros educativos de los recintos penales del país, y titulado "Mirando hacia la libertad. Hechos y personajes de la educación penitenciaria", muchos relatos eligieron a los y las docentes como personas importantes para su vida. Escribe Adrián Narváez :

"Has dejado huellas en las cárceles. Las paredes de las aulas guardan los secretos de tu esfuerzo, y yo, como alumno, expreso en poesía, tu enseñanza que me libera de la ignorancia día a día.

"Bajo atentas miradas de esperanza, con tu luz iluminas destinos, que maltratados por el camino, vagan necios, sin motivos.

"El espíritu de tu presencia en la cárcel nos libera de lo inverosímil de la vida, nos integra, nos desliza y nos desplaza a la cumbre de nuestras mentes dormidas.

"Palabras puras de tu ser, nos muestran claro la realidad, sin dejarnos caer en espejismo de libertad, mentes trémulas se mecen... y en un pensamiento efímero, mirando hacia el futuro, de la mano la enseñanza, me vuelve más maduro.

"Un profesor que educa en cárcel es como una madre que en todo momento amamanta, nutre y jamás abandona. Celebra tus logros y te levanta de las caídas que en inevitables tropiezos, cruza el destino por nuestras vidas.

"Por eso, lo más valioso, importante y rescatable de la historia educativa en la vida carcelaria, es simplemente la presencia de un profesor que educa con amor y vocación".

Cuando formaron el microcentro, pensaron que debían darle un nombre elocuente y positivo.

"Como nuestra región es de alta población mapuche, le pusimos microcentro 'Che Peumafe' que, en mapudungún, significa "gente soñadora". Todos tenemos derecho a soñar y los sueños están para llevarlos a la realidad. Depende de uno", declara el docente.

Heargraves también advierte que los(as) docentes de la sociedad a la que hemos entrado, devienen desgraciadamente en "bajas" ("casualties") o, podríamos decir, "víctimas" de procesos o tendencias de "desprofesionalización" que, de todas maneras, subyacen en las transformaciones de esta época.

Con todo, este autor avizora que "... en los años que vienen, hay reales oportunidades para hacer retroceder las fuerzas de

Manuel Guerrero Ceballos: caído por buscar la democracia

"Es mucho lo que Chile y nuestro pueblo espera de nosotros los profesores. Donde haya vida humana se requerirá la presencia de los maestros. Basta examinar la historia nacional, como la de otros pueblos, para comprender que la cultura –y la educación en especial– tienen una fuerza cósmica que ni la censura ni el silenciamiento pueden sepultar". Manuel Guerrero Ceballos (Extracto de una carta enviada a sus colegas el 24 de noviembre de 1984, siendo Presidente del Consejo Metropolitano de la Agech).

Como alumno, fue Presidente Nacional de la Federación de Estudiantes Normalistas y ya como profesor –el 2 de octubre de 1967 había recibido el título– y durante el gobierno de Salvador Allende, dirigió de la Oficina Nacional de Trabajos Voluntarios. Tras el golpe de estado de 1973, pasó a la clandestinidad. En 1976 fue baleado y detenido en el campo de concentración de Tres Alamos, desde donde pasó al exilio.

Seis años después, en 1982, volvió a Chile, ejerció su profesión y se integró a la lucha por la recuperación de la democracia, llegando a liderar el movimiento de profesores despedidos, situación que lo afectaba también.

En 1984, siendo maestro en el colegio Latinoamericano de Integración, fue elegido Presidente del Consejo Regional Metropolitano de la Asociación Gremial de Educadores de Chile (Agech).

En marzo de 1985, a las 8:00 de la mañana y a las puertas del colegio Latinoamericano, la Central Nacional de Inteligencia (CNI) lo secuestró junto al apoderado del establecimiento José Manuel Parada, integrante de la Vicaría de la Solidaridad.

Dos días después, en el sector de Quilicura, fueron encontrados sus cuerpos degollados, junto al del dibujante Santiago Nattino.



“Basta examinar la historia nacional, como la de otros pueblos, para comprender que la cultura –y la educación en especial– tienen una fuerza cósmica que ni la censura ni el silenciamiento pueden sepultar”.

M^a ISABEL ORELLANA RIVERA²⁰

UNIVERSO DE OBJETOS

Pupitres, mesas, tinteros, láminas didácticas... más allá de constituir los medios de los cuales se sirve la enseñanza para formar a ciudadanos y ciudadanas, nos muestran cómo ha transcurrido el tiempo y cuán diferentes somos de cuando empezamos este largo periplo de vida independiente.

Al mismo tiempo, estos objetos hacen un llamado a entender cuánto nos falta aún para hacer de la escuela un lugar de oportunidades para todos y todas quienes la habitan.

Acompáñennos en este recorrido por la memoria, o mejor dicho, por una parte de nuestra memoria educativa. Nuestra intención no es otra que la de abrirnos a la posibilidad de incorporar el patrimonio como una fuente importante de reflexión en torno al Bicentenario, vinculándolo, ciertamente, con la escuela y la docencia.



Hablar de mobiliario escolar, en la actualidad, lleva casi de inmediato a nociones como comodidad, ergonomía, funcionalidad o durabilidad las que, si bien todavía no están presentes en todos los establecimientos educacionales del país, han ido en forma paulatina legitimándose al interior de las escuelas, tanto desde el punto de vista institucional como de las prácticas docentes y las demandas de los y las estudiantes.

Pero no siempre fue así. Una herencia del período colonial fue la escasez y austeridad del mobiliario: *“La España absolutista ignoró la necesidad de una enseñanza primaria extensa en la metrópolis y la escatimó avaramente en las colonias”* (Labarca, 1939). Esto se tradujo en condiciones de precariedad y pobreza al interior de la escuela: troncos o asientos muchas veces traídos por los mismos niños, uno que otro pupitre y escaso material de apoyo, fueron la regla general.

DE LA PRECARIEDAD A LA NORMA DE CALIDAD.

A inicios de la República, de forma gradual, esta situación comenzó a experimentar algunas modificaciones, pero no estuvo exenta de abandono y precariedades: *“Si los locales constituyeron un problema considerable en el desarrollo de la educación primaria popular, el mobiliario y los útiles para el funcionamiento de las escuelas constituyó aún un problema mayor. Abundaban, especialmente en la década de [1850], las descripciones sobre mobiliarios miserables o carencia total de ellos... Por lo general las suscripciones que levantaban visitadores, autoridades locales o preceptores*

alcanzaban para confeccionar algunas mesas, bancas, reparar las existentes y comprar los útiles indispensables para los niños más pobres (...).

“Fue común durante esta época que los preceptores aportaran el mobiliario o parte de éste (...). En la ley orgánica de Instrucción Primaria de 1860 se estatuyó como responsabilidad del gobierno central el dotar a las escuelas de mobiliario, útiles y textos necesarios” (Egaña, 2000).



1 Doctora en Educación, Directora Museo de la Educación Gabriela Mistral.

“Cuando mis alumnos elaboran sus reflexiones o me cuentan sus ideales y temores, creo que es posible vivir en una sociedad más auténtica y humanizada. Porque cuando se ofrece la posibilidad de encontrarse consigo mismo de una manera interesante y novedosa, las personas comienzan un cambio interno que no tiene límites”. JULIO ZAPATA

(PROFESOR DE FILOSOFÍA DE ENSEÑANZA MEDIA)

desprofesionalización en la enseñanza, y para que a los docentes les sean acordados y/o desarrollen por sí mismos los tipos de nuevo profesionalismo que son esenciales para una sociedad informacional.

Si esto no es sistemáticamente logrado, no es sólo la viabilidad de la enseñanza como profesión la que estará en peligro, sino el éxito futuro de la economía del conocimiento y la preservación de la democracia y con ella de la vida pública misma”⁴².



A pesar de esta legislación, el escenario fue variando de modo muy lento, respondiendo principalmente a las demandas desde cada recinto y no a una política general que permitiera dotar a las escuelas de mejor infraestructura. Según María Loreto Egaña (2000), los problemas de mobiliario constituyeron un obstáculo importante para el desarrollo de la educación primaria popular: *“las descripciones referidas a los niños que permanecían de pie o sentados en el suelo, a los asientos que debían traerse de las casas, a los turnos que debían hacer para escribir en la única mesa de la escuela, fueron frecuentes en la década del cincuenta. Treinta años más tarde persisten los problemas; se expresa que el mobiliario es escaso, anticuado y que está muy deteriorado; la afluencia de alumnos hace que ‘muchos... se ven obligados a permanecer de pie o sentados en las ventanas por falta de bancas’”*.

El siglo XX y sus nuevas metodologías educativas, acompañan una transformación lenta, pero mucho más cualitativa. Entre 1900 y 1950, existía una mayor diversidad de mobiliario *“caracterizada, fundamentalmente, por la utilización preferencial de la madera sólida, la diversidad de formas, dimensiones y la poca versatilidad de desplazamiento del mobiliario en general”* (Mineduc/Unesco, 2006).

Con el paso del tiempo, y la adopción de nuevas filosofías y metodologías de enseñanza, las formas y los materiales también se fueron transformando. Entre 1950 y 1980 *“es común el uso masivo del mobiliario de madera sólida, destacándose el empleo del raulí y del coigüe como materias primas. Existe una mayor independencia de la silla y el pupitre y una tendencia a formas y dimensiones más definidas, debido al desarrollo de un sistema centralizado de compras”* (Mineduc/Unesco, 2006).

Sin embargo, pasarán todavía varios años antes que aspectos como la combinación de materiales, la estandarización de la seguridad, los diseños y las dimensiones, formen parte de las preocupaciones de las autoridades educativas. Sólo en 1988, el decreto N° 548 normó las dimensiones y formas del mobiliario y definió los tamaños para alumnos y alumnas de enseñanza Básica y Media. Y, en 2002 entraron en vigencia normas internacionales y organismos de control de calidad que certifican y normalizan los criterios utilizados².

LO COTIDIANO CONVERTIDO EN PATRIMONIO.

Más allá de la funcionalidad, calidad o diseño de estos elementos, hablar de la evolución del mobiliario y los materiales escolares es hacerlo sobre la historia de la educación, las filosofías subyacentes, los modos de organización, los regímenes políticos, la tolerancia o la intolerancia hacia la diferencia y la diversidad del aula; en definitiva, de cómo los procesos se ponen en marcha, evolucionan o retroceden.

Por sobre todo, es hablar de las personas que habitan estos objetos y estos espacios; maestros y maestras que dejaron, sin demasiado ruido, su impronta, sus sueños, su capacidad de enseñar y de aprender.

En este contexto, con el uso tanto los muebles como el material didáctico van ‘tiñéndose’ de patrimonio, en una transformación, a veces lenta, en la que adquieren una dimensión más allá de lo físico, de la que

emergen nuevos y antiguos discursos, donde se entrecruzan relatos e historias personales y colectivas: los rayados en los bancos, las innumerables capas de pintura, el deterioro natural y el abandono de ciertos materiales, dan cuenta del paso del tiempo y los cambios de usos.

Estas transformaciones, los constituyen, lentamente, en objetos patrimoniales, con toda la carga subjetiva y simbólica que esto implica (quién los define, por qué se seleccionan, para qué se conservan...); y al mismo tiempo permiten conocer a hombres y mujeres con vocación y espíritu de servicio, pero también a quienes perdieron la motivación y olvidaron lo importante del quehacer educativo. Estos objetos dialogan, desde su contexto y significación y desde la profundidad de la escuela, con la historia a escala humana, esa sin héroes y sin villanos, empedrada de gente común que, a partir de memorias ‘triviales’ –en el más amplio sentido del término– ha modelado el país.

Desde el espacio escolar, el mobiliario habla no sólo de sistemas educativos y formas de aprendizaje. También recuerda la manera en la que se producen y reproducen las transformaciones educacionales o los períodos de inmovilización; habla de relaciones de poder, conservadurismo, resistencia, disciplina, castigo, violencia, indiferencia, creatividad, cambios y *status quo*.

Por medio de innumerables relatos, cuenta múltiples historias, dejando entrever igualmente múltiples memorias y representaciones de lo cotidiano. In-

“Me enorgullece, no me avergüenza decirlo, poseer ese tono de cordialidad, de amor, diferente a una educación de autoridad. No creo en una educación basada exclusiva y principalmente en la autoridad, ni aun cuando sea bien ganada. Se logra un ascendiente muy distinto sobre la juventud y los niños si nos ponemos en el lugar del alumno.

Eso es la educación”. HUGO MONTES (PREMIO NACIONAL DE EDUCACIÓN)

cidentalmente, es este ‘aire cotidiano’ que rodea al mobiliario, lo que lo relega, muchas veces, a una categoría de accesorio secundario, de escenografía, de soporte de materiales didácticos, más que de relato en primera persona. Esto juega en contra de la documentación de cada pieza: un banco en una sala, es uno más entre muchos bancos; un pizarrón, el soporte en que el maestro o maestra plasmará el conocimiento impartido en la lección diaria; un estante, el contenedor de los materiales del curso. Es por esto que su transición a objeto patrimonial es silenciosa, sin el bullicio y la espectacularidad que provocan las obras de arte que componen un paisaje ‘monumental’ que ‘justifica’, para muchos, su puesta en valor.



2 “Manual de apoyo para la adquisición de material escolar”, Mineduc/Unesco, 2006.

Más cercano a América Latina y Chile parece el enfoque de Fernández Anguita quien, desde España, se pregunta en qué consiste el saber específicamente profesional, y en qué se diferencia del propio de un operario experto (del técnico de los tiempos de la producción masificada) o del de un científico. Responde que “*decidir cuál de los procedimientos disponibles es el adecuado para una tarea o para un problema singulares, esto es, realizar un diagnóstico, es lo que podemos llamar conocimiento*”

Esta mutación permite que, en algún momento, por una intención deliberada –de uno, o unos cuantos–, estos objetos se trasladen física o simbólicamente a otro espacio, también cargado de alteridades y subjetividades, donde emergen como objetos de museo. Así, pasan a formar parte de colecciones, clasificaciones, disposiciones y catalogaciones, en que se reúnen, recontextualizan y resignifican elementos muchas veces antagónicos, o no dialogantes, en su contexto de origen.

Aquí, en un espacio recreado, cobran nuevos sentidos y rescatan otras identidades. Deliberaciones y negociaciones de otros los reinstalan en el espacio público como objetos con valor patrimonial; valor que, dicho sea de paso, no es asignado por las instituciones sino por las propias comunidades que les atribuyen un sentido real y, de una u otra forma, legitiman que atraviesen este umbral. Como señala Audrerie (2003), el patrimonio *"no es más el bien del cual heredamos, sino el bien constitutivo de la conciencia colectiva de un grupo"*.

Ahora bien, ¿qué sucede cuando este mobiliario traspasa las puertas del museo? ¿Qué lo convierte en parte de una colección? ¿Cómo y por qué opera esta transformación? ¿Qué rol juegan el público, el contexto, la institucionalidad y el ambiente del museo en el surgimiento de estas nuevas significaciones? El mobiliario escolar, constituido, de ahora en adelante en objeto 'museable', refleja el paso del tiempo y los cambios de estética y estilo, y también la noción de museo, los contextos sociales y políticos, las visiones de mundo y de ciudadano, de profesor y de alumno. En el recorrido por la exposición surge una reflexión en torno a múltiples universos de identidades, en los que las colecciones son sólo la punta de un *iceberg*, el resultado tridimensional de una visión patrimonial compartida socialmente y nutrida de complejas subjetividades.

Lo que, inevitablemente, está casi perdido es el día a día de quienes lo usaron. La mañana en que la profesora escribió la lección *Llorando a su madre muerta*; la tarde en que el alumno no escuchó la lección porque tallaba concienzudamente un corazón con iniciales en el banco; el día en que la alumna descubrió, maravillada, su vocación de científica. Algo de todo eso, la suma de todas esas jornadas de clases, es el aura que rodea los objetos que guarda el Museo de la Educación Gabriela Mistral, antes la casa de estudio de cientos de normalistas.

UN RELATO CONSTRUIDO EX PROFESO. Al enfrentamos a la pregunta de cómo se configura la trayectoria³ de las colecciones de un museo, debemos interrogarnos acerca del acervo que custodian y cómo éste se ve afectado por decisiones y negociaciones que tienen que ver tanto con aspectos internos como externos. En este sentido, es necesario subrayar que las colecciones museales están profundamente marcadas por su contexto de origen y por las representaciones sociales (Moscovici, 1994) de quienes, de una u otra forma, se vinculan con ellas.



Sin embargo, estos objetos –despojados de su función inicial– han sido arrancados de su contexto, desplazados e integrados en un argumento nuevo (Recht, 2008). En este intento, el museo pone en marcha un proceso en el que ‘construye’ sus objetos, apoyado en representaciones nutridas de los imaginarios, expectativas, prejuicios, necesidades, intereses que conservadores, investigadores, públicos y educadores, poseen sobre dichos elementos.

En el caso del Museo de la Educación Gabriela Mistral, hechos históricos como los 400 años de la fundación de Santiago, la creación de las escuelas normales, los congresos pedagógicos, la época de los gobiernos radicales, las reformas educativas, el golpe militar de 1973 y el nuevo contexto post dictadura, son elementos a considerar para entender por qué surgen sus colecciones y cuáles son las características que las definen en la actualidad⁴. Sus objetos, además de la información de que disponen, son portadores de múltiples mensajes, implícitos y explícitos, que reflejan representaciones y contradicciones institucionales.

Así, el rol del Estado, la pugna entre instituciones en materia de educación, la participación de organizaciones civiles, el concepto de institución, el rol de los museos en la conservación del patrimonio y la transmisión del conocimiento, las reflexiones epistemológicas subyacentes, las finalidades de la oferta museal e, incluso, la ausencia de temáticas, son elementos que cobran sentido en variadas interpretaciones.



Una vez que se ha puesto en marcha el universo de significaciones que emana del mobiliario convertido en objeto de museo, y recontextualizado al fragor de interpretaciones subjetivas, los y las visitantes se convierten en el blanco de las estrategias puestas en obra para atraer su atención a este espacio.

Es en este momento donde cobra importancia el relato, esa figura ‘seductora’ de la que nos habla Botbol (2007), que permite que se tejan lazos entre diferentes elementos del discurso: el relato “*da al museólogo la ocasión de asegurar plenamente su postura de mediación y de interpretación y responde a la demanda de sentido expresada por los visitantes.*”



3 En el contexto del museo, trayectoria alude al concepto desarrollado por Pierre Bourdieu, que lo entiende como una serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente, o un mismo grupo, en un espacio en construcción sometido a incesantes transformaciones. Para mayor información, leer Bourdieu, Pierre, *Raisons pratiques, sur la théorie de l'action*. Ediciones du Seuil, París, 1994.

4 “Educación: improntas de mujer”, María Isabel Orellana, Dibam/MEGM, 2007.

profesional”, y agrega “... si algo puede hacer de los docentes una profesión en sentido estricto, es lo que hemos denominado conocimiento profesional, esa capacidad diagnóstica de encontrar las formas de aprendizaje y enseñanza para diferentes problemas e individuos. ¿De dónde vienen los diferentes problemas? De la variación y diversidad de los objetivos de la educación. ¿Y los diferentes individuos? De la creciente diversidad social y del acceso de nuevos grupos a los distintos niveles y ramas

"En su forma literaria, el relato lleva al lector a través de secuencias narrativas cuidadosamente dispuestas por el autor, con resortes dramáticos, suspensos, anticipaciones, vueltas atrás. Traslado a la concepción de una exposición que se visita libremente en el espacio y en el tiempo, esto quiere decir acompañar al visitante a través de un recorrido ordenado y rítmico, es concebir una verdadera dramaturgia de la visita, con momentos dedicados a la narración –introducción, recuperación, puntos de síntesis–, pero también momentos dedicados a deambular y experimentar libre y convivialmente".

Durante la exposición –instrumento en el que tanto relatos como objetos toman sentido–, el museo interviene un espacio público portador de significados, cruzado transversalmente por una comunidad heterogénea y, por ende, por diversas representaciones del patrimonio. Este complejo entramado de elementos configura esos "malentendidos interculturales" de los que habla García Canclini, los que surgen con fuerza en el museo.

Cuando ponemos a disposición de nuestras audiencias –generalmente ausentes de su proceso de elaboración– los contenidos temáticos considerados



pertinentes, primero, de coleccionar, conservar e investigar y, luego, de exhibir y divulgar, estamos poniendo también en exhibición una serie de elementos subyacentes –filosofía, misión, etc.– relacionados con un marco institucional que se expresa tanto en textos, como en objetos e imágenes.

Este acto deliberado de poner en exhibición las colecciones permite refigurar el tiempo, estableciendo un contrapunto entre el tiempo histórico, con todas sus bifurcaciones y laberintos, y las temporalidades de los y las visitantes. Es decir, conectar y reinscribir la temporalidad del público con el tiempo histórico pues, como señala Paul Ricoeur (1985), *"la temporalidad no se deja decir en el discurso directo de una fenomenología, sino que requiere la mediación del discurso indirecto de la narración"*. Del mismo modo, durante este proceso, el museo como espacio donde circulan ideas –en que el objeto ya no tiene un valor en sí mismo, sino en función del contexto recreado– debe generar acciones educativas que le permitan socializar esta información.

Pedro Lemebel, nacido en 1955 como Pedro Mardones Lemebel. Luego de estudiar en una escuela industrial, entró a la Universidad de Chile, de donde egresó como profesor de Artes Plásticas. A comienzos de los ochenta, empezó a escribir cuentos mientras trabajaba en dos liceos, de los cuales fue despedido en 1983. No volvió a hacer clases. Desde los años 90 se destaca por su pluma rupturista. FREDY SOTO



Repensar la función de los objetos dentro de la exposición agrega otra dimensión a la relación con los(as) visitantes, acercándolos a nuestro relato por medio de formas, imágenes, estéticas y decoraciones diversas que los(as) conectan con sus propias emociones, sean éstas placenteras o desagradables, de manera de ‘enlazarlos’ a horizontes lejanos y universos cotidianos, que inciten al cuestionamiento del espacio del aula, sus lecturas y representaciones.

Así, las formas museales se amplían y diversifican, apareciendo espacios que se hacen cargo de realidades y conceptos mucho más complejos, transformando la historia local en un componente activo de los diversos relatos nacionales. Paralelamente, hacen

circular estas memorias y las transforman en sujetos de reflexión con identidades propias. Se trata de una invitación a reparar en la relación entre técnicas y mentalidades, sistemas educativos y relaciones de poder, estéticas y funcionalidades.

La exposición permanente del Museo de la Educación Gabriela Mistral cristaliza esta intención. Sus contenidos expresan el diálogo entre el patrimonio de nuestras colecciones y la historia de la educación⁵. De esta forma, buscamos interrogar parte de nuestro acervo (mobiliario, material escolar, fotografías), invitando a nuestros y nuestras visitantes a reflexionar sobre historias cruzadas y, de paso, cuestionar la autenticidad de este artefacto social que denominamos exposición museal.



5 El diálogo entre las colecciones y las audiencias se enriquece si ponemos en marcha procesos de mediación que favorezcan una cierta actitud hacia los contenidos expuestos. La figura del mediador emerge, entonces, como un componente importante para el éxito de la relación entre el conocimiento y el público.



*escolares. La diversidad ha inundado de forma ruidosa a la escuela y amenaza con desbordarla*⁴³.

Fernández Anguita advierte también respecto a una expresión del rezago que está afectando la plena y consecuente adopción de la identidad profesional: “No deja de ser chocante, sin embargo, que muchos docentes rechacen hoy hacer frente a esa diversidad, pidiendo su supresión o que lidien con ella otros grupos profesionales. Esta negativa a afrontar todo lo que se aparte de la norma



“En la capilla ardiente de la Escuela Aytué, muchísima gente acompañó a la maestra Ina y a sus familiares. El silencio era interrumpido por oraciones y cantos. Una monjita se acercó al micrófono y dijo: ‘fue mi primera profesora en la isla, la que me enseñó a leer y a escribir. Era muy buena: cuando alguno no llegaba a clases partía a caballo, en medio de la lluvia, para saber por qué faltó’.” FLORA GUTIÉRREZ (PROFESORA)

Al igual que este libro, el recorrido del museo no está apoyado en circuitos cronológicos, sino en una abstracción inducida por la escenografía y la trama narrativa. En este derrotero, materiales, textos, mobiliario fotografías e imágenes son los instrumentos que permiten construir el relato, el que, evidentemente, no muestra sino una parte de este proceso.

UN ESPACIO DE DIÁLOGO ENTRE MEMORIA, PATRIMONIO E HISTORIA. Desde su formación como repúblicas independientes, en las primeras décadas del siglo XIX, la historia de la educación en los países latinoamericanos, y en Chile específicamente, estuvo estrechamente relacionada con la historia de la cultura (Cruz, 2002).

Los gobiernos de las repúblicas de reciente formación, experimentos políticos aún frágiles y amenazados, asignaron a la educación la formación de los futuros ciudadanos quienes, en primer lugar, debían conformar aquella burocracia encargada de atender la administración del Estado y, luego, comportarse como tales en el ámbito público. Observamos también en esta época un cierto tono de urgencia por consolidar un sistema educativo para este nuevo proyecto de sociedad, sistema educativo que, lejos de ser incluyente, se perfilaba como el nicho natural donde la nueva elite consolidara su proyecto de país.

La educación se constituyó, rápidamente al menos en el discurso político de un sector de la población, en uno de los pilares en los que debía sustentarse la construcción de una sociedad independiente en lo político y moderna en el plano económico y social (Cruz, 2002). Más allá de esta declaración de intenciones, desde sus inicios la educación se mostró como altamente segregadora y excluyente: la enseñanza primaria se constituyó en una educación alfabetizante –cuyo objetivo era alejar a la masa de la ‘barbarie’– y la secundaria –reservada principalmente a

la elite masculina– en una formación especializada que permitiera a los prohombres de la República tomar las riendas de la patria. Esto implicaba, una idea fundacional traducida en variados ámbitos, pero principalmente en la cultura. Crear museos que plasmaran este recorrido para consolidar la identidad nacional en formación, era necesario.

Desde fines del siglo XIX, diversas iniciativas recopilaron y dieron a conocer parte de la historia de la educación en Chile por medio de objetos y textos escolares que reflejaran las transformaciones experimentadas (Vizcarra, 1981a). Algunas, provenían del Estado; otras, de instancias privadas, asociativas o gremiales: todas buscaban generar identidad e historia propias. Entre las iniciativas estatales destacaron la *Exposición de Material Escolar* (agosto de 1885, Salón Central del Museo Nacional), y el primer Museo Pedagógico Chileno, en la Escuela de Aplicación anexa a la Escuela Normal de Preceptores de Santiago. Ninguna perduró.

En agosto de 1902 fue inaugurado el Museo y Biblioteca Pedagógicos (sic), institución destinada principalmente a los profesores que, en 1905, pasó a denominarse *Museo de Educación Nacional*. Existió la intención de construir un edificio que albergara su colección, llegando incluso a publicarse sus planos en la Revista de Instrucción Primaria de junio de 1906. Lamentablemente, por falta de recursos, esta institución finalizó sus actividades ese mismo año.

El antecedente directo del Museo de la Educación Gabriela Mistral (MEGM) se remonta a la Exposición Retrospectiva de la Enseñanza, organizada en 1941 en el Museo de Bellas Artes, como parte de las celebraciones conmemorativas del cuarto centenario de la fundación de la ciudad de Santiago (Vizcarra, 1981a). Una vez finalizada la exposición, quienes estuvieron a cargo de su organización consideraron necesario mantener el valioso acervo que se había recopilado en un lugar donde la ciudadanía lo pudiera visitar, conocer y disfrutar.

Gracias a esta acertada decisión, el 13 de septiembre de 1941 fue fundado el Museo Pedagógico de Chile, por decreto N° 4.608 firmado por el Presidente de la República, el profesor Pedro Aguirre Cerda. Este decreto señalaba: "*créase, dependiente del Ministerio de Educación Pública, el Museo Pedagógico de Chile, organismo cuya misión será la de conservar, enriquecer, exhibir y divulgar aquellos antecedentes, de carácter material, didáctico, intelectual o artístico, relacionados con la evolución de la enseñanza nacional*".

–generalmente planteada en nombre de una concepción limitada y restrictiva de la profesionalidad– del caso típico del alumno típico en las circunstancias típicas, provoca de hecho la entrada en la escuela de otras profesiones (psicólogos, trabajadores sociales, educadores de calle ...) o produce la diferenciación interna de la propia profesión, con el posible desenlace de que terminen por desgajarse otros grupos profesionales (orientadores, profesores de educación compensatoria, educadores sociales ...)”⁴⁴.

Atendiendo a la concepción museológica e historiográfica de la época, el museo contaba con una valiosa biblioteca especializada en ciencias de la educación; una galería dedicada a la figura de educadores relevantes para la historia del país; una muestra de mobiliario y útiles escolares y un archivo fotográfico. No resulta un dato menor que su creación se haya materializado en la época de los gobiernos del Frente Popular, bajo la presidencia de un político proveniente de las aulas, y cuyo lema de campaña fue *"gobernar es educar"*.

Afincado en seis sedes a lo largo de su historia, este museo trashumante formó parte de la oferta cultural del país durante décadas, llegando a su máximo apogeo en la del 60. Su rol se circunscribía, principalmente, a reforzar la formación docente, a la adquisición de nuevas metodologías educativas y, al mismo tiempo, a dar a conocer la historia de la educación a partir del protagonismo de su colección y de ciertos personajes considerados relevantes. A principios de la década del 70 se pensó en otorgarle el carácter de museo nacional.

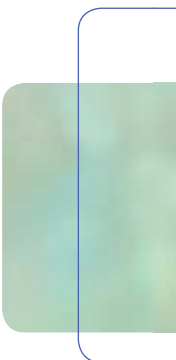
Después del golpe militar de 1973, un sostenido y continuo declinar, fomentado durante la dictadura por la mala gestión y la falta de interés del Estado por las instituciones culturales, terminó por hacerlo desaparecer de la esfera pedagógica, quedando reducido a un museo sin protagonismo real en el espacio educativo y por completo ausente del imaginario de los y las docentes y de las demandas de esparcimiento cultural de los santiaguinos.

En estas condiciones en 1981 debió desocupar el local que arrendaba en el centro de la ciudad, para trasladarse al histórico Barrio Yungay, al ala poniente del antiguo edificio de la ex Escuela Normal de Niñas N° 1 Brígida Walker. Allí lo sorprendió el terremoto de 1985, que provocó daños de consideración en su estructura. A partir de esta fecha suspendió sus actividades de atención de público, por lo que sus colecciones dejaron de exhibirse; sólo su biblioteca especializada continuó prestando servicios a la comunidad.

En esas condiciones lo encontró el proceso de transición a la democracia: ausente de la esfera cultural y educativa del país, ubicado en un edificio estructuralmente dañado y sin perspectivas de desarrollo. Debieron transcurrir 10 años antes de que comenzara su renovación, la que culminó el 8 de marzo de 2006, cuando se reabrieron sus puertas tras 21 años de interrupción.

Como heredero del Museo Pedagógico, surge el Museo de la Educación Gabriela Mistral, haciéndose eco de la historia del edificio que lo alberga, lugar donde esta poetisa obtuvo su habilitación para ejercer como profesora normalista en 1910. Con el cambio de nombre se buscaba, además de ampliar su rango de competencia, rescatar la diversidad y heterogeneidad de los procesos educativos y, por cierto, poner en relieve a esta magnífica intelectual nuestra, tanto en su dimensión de maestra, como de teórica de la educación.

Se ponía así nuevamente a disposición de la comunidad un espacio para compartir con la comunidad el patrimonio educativo guardado por tantos años y, al mismo tiempo, generar un espacio donde los(as) docentes se sintieran reconocidos e, interpelaran y se reencantaran con la profesión docente y sus prácticas de aula. Desde el punto de vista institucional, el museo debía alzarse como mediador (Caillet, 1995) entre diferentes actores educativos, representando la variedad y la pluralidad de ese mosaico de especificidades que llamamos cultura.



El nuevo museo –o dicho de otro modo, el antiguo museo adaptado a los nuevos requerimientos políticos, sociales y culturales– no podía representar sólo la expresión del pasado del país. Había que eliminar la vieja representación social que daba cuenta de una especie de catedral laica, con aire polvoriento y distante, depositaria de ‘cosas antiguas’ que se habían ganado el derecho a constituirse en un recuerdo de cómo la sociedad chilena había sido o aspirado a ser en una determinada época. El nuevo museo debía recoger un concepto en constante evolución que permitiera vislumbrar la complejidad de esta institución incorporando a los y las docentes desde una perspectiva mucho más amplia que involucrara temas diversos, más cercanos y pertinentes, favoreciendo el desarrollo de múltiples identidades educativas.

Como resultado de toda esa búsqueda antes descrita –y de la mano de un proceso de museología participativa– se definieron las atmósferas temáticas que darían vida a la exhibición permanente. Con su ayuda pasean por las salas las historias cruzadas del edificio y del museo, de las ideas europeas impulsadas a fines del siglo XIX y comienzos del XX, de los métodos de enseñanza, de las escuelas vocacionales y técnicas, de las universidades y los institutos, de las reformas y contrarreformas. Aparecen testimonios reveladores de las contradicciones que pesan hasta el día de hoy sobre la historia de la educación y la cultura, el tránsito de preceptor a profesor, las escuelas normales y el *ethos* normalista, los congresos pedagógicos, los grandes desafíos colectivos que

“Los alumnos del taller de ciclismo *Los cóndores de la montaña*, están más comprometidos con sus quehaceres escolares, porque no sólo son mis alumnos, sino también mis amigos. Hemos establecido una relación de confianza. Tantas veces han salido en caravana a pedalear en el desierto, que ya lo conocen como la palma de su mano”. JUAN ROSAS (PROFESOR DE ENSEÑANZA MEDIA)



Un colofón para Chile

En América Latina y Chile nunca hubo una profesionalización efectiva de los(as) docentes. Pudo haber procesos distintos de desarrollo de la identidad funcionaria, del rol de carácter técnico y de la noción de “*trabajador de la educación*”, asociados a la prevalencia de los sistemas públicos centralizados y a su masificación.

La implantación, más o menos avanzada, de modelos neo-liberales y de formas abigarradas de descentralización han debilitado

“Las colecciones de nuestro museo forman parte del patrimonio educativo del país no por su materialidad, sino por el uso y las significaciones que distintas personas les dieron en diferentes épocas de nuestra historia. Las lecturas y los sentidos que los públicos les atribuyen hoy están teñidos por la relación cotidiana que se establece con estos objetos. Así, la escuela, con su carga simbólica, se reinstala en el espacio museal y permite que diversas voces dialoguen construyendo el relato de parte de estos 200 años de vida independiente. En este recorrido, maestros y maestras, niños y niñas, se dejan sentir e invitan, de paso, a devolverle a los procesos educativos el sentido humano que los define” (Orellana, De la Jara, 2008).

En definitiva, estos hombres y mujeres anónimos que formaron generaciones y construyeron, para bien o para mal, este país de fragmentos, se ganaron el derecho de permanecer en este espacio, de patrimonializar su memoria y ocupar, como protagonistas silenciosos de los grandes procesos históricos, conquistando con propiedad un lugar en el Museo de la Educación Gabriela Mistral.



estas últimas propuestas identitarias, en distintas formas y grados según los casos nacionales, sin que se observe una tendencia sólida de sustitución por la identidad profesional.

En el peculiar caso de Chile, el problema identitario no ha sido de “desprofesionalización”, porque la profesionalización apenas se esbozaba antes de 1980. En cambio, desde 1990, la política pública, aunque incluye componentes de

MIGUEL VERAS¹

HOMENAJE AL MAESTRO

La radio esparce la fatídica nueva por la nación y el mundo...

El corazón de Chile se detiene un instante...

Las campanas de sus aldeas y ciudades se agitan sollozando y el viento lleva sus dolorosas melodías hacia los campos...

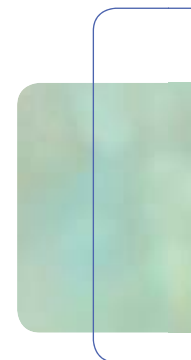
Ha muerto el padre, el maestro y el jefe de la familia chilena. La noticia hiere implacablemente nuestra sensibilidad y se queda en el alma aprisionándola. La vida interrumpe su lucha, su agonía y escucha...

Ha muerto el Jefe, Gobernante justo y tolerante, espíritu desapasionado y sereno para juzgar a los hombres y las cosas.

Era esperanza hecha carne de humildes en sus ansias de mejores días.

Sus ideales auténticamente democráticos, nobles y humanitarios hacían de él, el arquetipo del estadista.

Ha muerto el padre: Padre espiritual de una nación en marcha a la que era necesario estimular y ayudar



hasta que fuese grande y alcanzase un sitio excelso en el concierto de los pueblos.

Ha muerto el maestro: sí, era por sobre todo un educador y esto es lo que hace más grande su figura. Comprendía que educar es la misión más hermosa y necesaria que puede realizar un hombre sobre la tierra, porque la palabra maestro tiene reminiscencias bíblicas, porque ser maestro significa, en el sentido más noble y sublime de la palabra, ser apóstol, mártir y redentor.

Su fórmula: "Gobernar es educar" pasará a la historia como un símbolo y deberá ser el lema de los futuros Presidentes de Chile.

Gabriela Mistral, nuestra Gabriela, en su intuición de artista y de mujer, vio en él al Maestro y le dedicó ese maravilloso libro que se llama "Desolación", tácito ruego de un alma adolorida y llagada, flor ensangrentada con la tragedia honda y callada de la Maestra rural chilena.

El Maestro ha muerto; sí, pero ha muerto sembrando... Si tuvo que sufrir, si tuvo que luchar, si el fruto no lo vio ¿Qué importa? Y al escribir estas líneas comprendo por qué esos versos de Ercilla me ciñen hondo el pensamiento:

"Y aunque más tinte, la desdicha mía
El premio está en haberlo merecido
Y las honras consisten no en tenerlas
Sino en sólo arribar a merecerlas"



1 A la muerte de PAC, el autor de estas palabras cursaba el 6° año de Humanidades en el Liceo de Hombres de Valdivia. Su carta fue publicada en El Correo de Valdivia, en noviembre de 1941.



descentralización y de prácticas de mercado, ha sido consistente en proponer condiciones objetivas de construcción o "fortalecimiento del profesionalismo docente".

La discusión aquí no es cómo se recupera una identidad perdida, a menos que se desee revivir la periclitada identidad funcionaria y técnica. El desafío es cómo, reconociendo raíces y tradiciones recuperables y adaptables, se avanza en la edificación



GUILLERMO FELIÚ CRUZ¹

“EL MAESTRO ES, SOBRE TODO,
UN PRODIGIO DE ENERGÍA”

TODA ENERGÍA QUE ESTÁ CONDICIONADA A UNA BASE DE BELLEZA, PIERDE SU ORIENTACIÓN. LO QUE INTERESA EN EL PROFESOR ES DESPERTAR LA CURIOSIDAD EN LOS OJOS INQUIETOS Y FERVOROSOS DEL NIÑO.

Toda enseñanza que no esté condicionada a una base de belleza, pierde su orientación. Lo que interesa en el profesor es despertar la curiosidad en los ojos inquietos y fervorosos del niño. Él llega hasta las aulas con un anhelo de curiosidad; quiere explicaciones sencillas, pero llenas de luz. Busca en las palabras del profesor, no tanto la sabiduría como la lógica de una doctrina. Y en esa lógica hay belleza, porque la vida está hecha de ensueño, no obstante las diarias amarguras.

Dejad en estas diarias luchas esas amarguras y mirad lo que es la vida. Nace ella de un ritmo de amor; crece en el cariño y se fortifica en el bien de la familia para prolongarse en el efecto del núcleo social. Y el maestro tiene que mirar tal sentido social. Pertenece a él y es obra de la concepción humana. El maestro es, sobre todo, un prodigio de energía con una bondad infinita. Contempla con ternura los ojos llenos de fe y de luz de esos hijos que, como un favor de Dios lo ha dispensado el cielo; cree en ellos, y en ellos ve el futuro engrandecimiento de la Patria. Enseñar y educar es, señores, levantar las tiernas conciencias a la grandeza de un mayor progreso ciudadano.

No interesa que estos jóvenes hayan sido malos con nosotros. El tiempo pasa sobre la roca pero le da suaves contornos. Ha resistido el vendaval. Después nos encontramos con esos niños que ni siquiera, por deliberación, tuvieron o pensaron una actitud ingrata con nosotros. Hoy son nuestros compañeros y los mejores amigos. Algo les dimos y también ellos algo nos dieron.



Cuando nuestra cabeza iba llenándose de hilos de plata, ellos le pusieron a nuestro corazón la carcajada alegre de la juventud. Cuando nuestra alma se iba secando por los desengaños, ellos la alegraron. ¡Dios mío! qué bien está el maestro al lado de sus niños.

Yo sentí el cariño de mis profesores. ¿Qué les debo a ellos? Formaron mi alma y mi corazón, porque ellos me construyeron como un ser digno de la sociedad en que actúo.



1 Historiador, bibliófilo, maestro, académico y hombre público. Fragmentos de su discurso, como ex alumno, en el homenaje a los 50 años del Liceo de Aplicación, 1941.

de una identidad profesional consonante con los tiempos que advienen. Capacidad de diagnóstico, manejo flexible y creativo de un set de instrumentos intelectuales, técnicos y comunicativos disponibles, alerta hacia la diversidad y las emergencias, junto a sólidas capacidades afectivas y relacionales, parecen rasgos indispensables del efectivo profesionalismo en construcción para la cuarta revolución educacional.



Los niños han establecido su reinado allí, y no sólo al interior del aula, sino también en el patio que, más que sitio escolar, es campo abierto.



Los dueños de la Escuela G 125 de San Vicente

En la única sala de la escuela se reúnen, todos los días, los nueve alumnos (ocho niños y una niña) a trabajar las distintas materias correspondientes a los primeros seis grados de la enseñanza básica.

En invierno, el calor lo entrega una salamandra de fierro que, de paso, hace más acogedor y familiar el lugar. Completa el cuadro la luz del sol, que penetra como si fuera un calidoscopio a través de los vidrios pintados con escenas del campo, del mar y de la ciudad. *“Ellos lo hicieron, son los dueños aquí”*, dice la profesora y directora Marta Caiozzi.

Los niños han establecido su reinado allí, y no sólo al interior del aula, sino también en el patio que, más que sitio escolar, es campo abierto, y donde también está la casa de la profesora, un granero y un cuarto para guardar la cosecha.

Hasta en lo alto de los pinos es posible apreciar “mano pedagógica”, porque a sugerencia de su profesora los niños construyeron coloridas casitas para que los pájaros puedan anidar:

–Al principio, los mataban tirándoles piedras con hondas. Les hablé de la protección a la naturaleza y les aconsejé que practicaran puntería en botellas con agua, porque suenan más bonito...– cuenta la maestra y, con orgullo, detalla lo mucho que han progresado desde que ella los tomó. *Lo primero que cambió es la actitud de baja autoestima que tenían. Acostumbrados a obedecer, no levantaban la cabeza cuando se les hablaba; ahora conversan, argumentan, preguntan–* relata.

La Escuela G 125, San Vicente, pertenece a la comuna de San Pedro, área rural de la Región del Bío Bío y atiende a hijos –y una hija– de trabajadores(as) agrícolas de los predios que la circundan.

GERALDINE JARA¹

DE ADOLESCENTE A DOCENTE

¿Por qué comenzamos y terminamos con los hermanos Grimm y su Caperucita Roja, si tenemos viveza y riqueza para recrear nuestro propio país y el sentir de su gente?

¿Por qué se acerca una poeta buscando veta por dónde fluir, será que el Bicentenario nos debería remecer hasta volver a nacer? Nacer después de dormir, nacer después de repensar, nacer y sentir.

Cuando recorres de Arica a Magallanes ves tanto y tan poco. Pero me suena tan cercano a lo que pasa con ésta, mi profesión. Será que desdeñamos la raza y la pequeñez, será que ser educador de párvulos es un pobre menester.

En sociedades añosas los maestros más expertos trabajan en el 'primer septenio' pues desde las habilidades para la vida hasta la madurez de los órganos se consolidan en esta preciosa etapa. Y si



es así, ¿tendremos que esperar más bicentenarios? ¿Será que nuestra sociedad está en la niñez que no le da privilegio al amanecer? Al parecer, tengo más preguntas que respuestas, aunque aprendí a “responder lo que se me preguntaba”, me hice en el hacer con respecto a cuestionar, pues una escuela me dijo, ‘usted no debe pensar si no sólo recordar’. Pero, por buenaventura será que el ‘maestro’ o la ‘maestra’ de cada uno está siempre por ahí, dispuesto y alerta a encauzar y a regalar una opinión que apunte a la formación, siempre alerta a capturar quien tiene el don y la energía necesaria para formar. De ellos voy a hablar: de los que forman hasta alcanzar.

CARTA DE UNA DOCENTE QUE SE FORMÓ EN UNA ESCUELA NORMAL.

A quien escribe lo que sigue, la iban a “dejar repitiendo en prekinder”. Miren las cosas de la vida, terminó de colega de quien le provocó el problema, por la locura que significó sortear las dificultades de la edad, de quien llega con 16 años a la Prueba de Aptitud Académica.

“En el umbral de mis 20 años egresé de la Escuela Normal Rural de Angol, e inicié mis actividades en una escuelita rural que me mostraron en el mapa del Departamento de Coronel. En esos años a dicha escuela se llegaba viajando en tren a San Rosendo, [había que] atravesar el río Bío-Bío y caminar 12 kilómetros. Nadie me esperaba. Era un día del mes de abril, un vecino me llevó mi equipaje (cama, maletas, etc.) en su carreta. Mi padre me acompañaba, caminamos unas dos horas. Llegué a una casa cercana a la escuela donde me

hospedaron por esa noche. Todo lo que llevaba estaba mojado y mis maletas destrozadas porque eran de cartón; pero no desmayé, mi padre me observaba pero nada decía. Yo quería trabajar”. (Miriam Sáez Chaparro, Profesora Rural, Egresada en 1958).

Cuando dos clases se encuentran por amor o desesperanza, se cuentan muchas andanzas y una de esas tienen esperanzas. Eso pasó cuando la mentora de mi mentora llegó a la escuela de un campo, que se parece a muchos otros de nuestro país, y que hacen surgir en el pensamiento la necesidad y la igualdad: necesidad de que se mantenga la mano en la tierra y su cosecha; igualdad de que ellos sepan también del placer: un buen libro, el buen teatro o un buen café conversado al atardecer.



1 Docente e integrante del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica, del Ministerio de Educación.



1 En Chile, la identidad social de los docentes ha sido estudiada, entre otros, por Jacqueline Gysling (1992), “Profesores: un análisis de su identidad social”, Santiago, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. Especialmente pertinente es su capítulo II: “Marco teórico. El concepto de identidad social”, pp. 12-23.
2 Rosa María Torres (2001), “La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza”, en Análisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe, UNESCO-Santiago; pp. 429-430.
3 José Joaquín Brunner (2003), Educación e Internet ¿La próxima revolución?,

Santiago, Fondo de Cultura Económica; una versión preliminar se encuentra en José Joaquín Brunner (2000), Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información, Santiago, Preal, Documentos de Trabajo N°16.
4 Rosa María Torres, “Formación docente: clave de la reforma educativa” (1995), Ponencia presentada en el Seminario “Nuevas formas de aprender y de enseñar: demandas a la formación inicial de docentes”, CIDE, UNESCO/OREALC/UNICEF; Santiago, 6-8 noviembre; p. 4
5 Guy Avanzini (comp.) (1997), “La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días” (1997), México D.F., Fondo de Cultura Económica.

Ocho profesores trabajan en esa escolita de la montaña. Comparten sus vidas y proyectos con los alumnos. Comparten entre ellos en el nuevo comedor, orgullo del establecimiento, donde las 'tías' de la cocina sacan el pan recién horneado. A veces pasan un tiempo largo sin contacto con la ciudad.

Y adquieren una calma y tranquilidad que no se ve en las urbes. (ESCUELA F 96, MAMIÑA)

Sentirse sola en la inmensidad de la naturaleza, teniendo tan poca pereza y sobrando la entereza, no hace otra cosa que quebrar la cabeza o terminar uniéndose a tal empresa. Fue así como aquella mentora fue haciendo y deshaciendo hasta terminar enseñando a cuánta generación fue apareciendo. Mostrando al mundo sus dotes, y a quienes la oyeran los dotes de éste, acercándose más a la tierra que al cielo, comprendiendo y atendiendo, la maestra fue surgiendo. Desde curar heridas del cuerpo hasta del alma, de guitarrera y de plañidera, todas las facetas desplegaba quien a los 20 de profesora en el aula comenzaba.

Por ahí, desbancando mitos, en el centro de las raíces –donde se hace todo a la antigua porque lo nuevo sabe a ‘tontera’–, también un profesor de casamen-



tero tiene que hacer, y cuando el más letrado fue recomendado a estudiar al internado, para no ser artesano o agricultor ‘de poca monta’, es que eso la remonta y la hace cuestionar, desde cuándo que dejamos de valorar y de pensar en lo natural y lo que importa.

Ahora mirando al Bicentenario se ve otro escenario. Al parecer pensamos en el desarrollo, pero viendo que hay que cambiar el repertorio; y más que el repertorio, hay que recopilar y analizar la riqueza que tenemos y, entonces, visualizar lo que hay que mejorar. Pues ya escuelas tenemos muchas y de estudiantes están llenas. Entonces, es hora de pensar qué necesita la buena escuela, aunque de eso hay claridad: está escrito y lo vemos, es necesario hacerlo vivo en la carita de las y los que formemos.





REFLEXIONES DE UNA PROFESORA FRENTE A SU PRÁCTICA Y A LA EVALUACIÓN DOCENTE.

A mi primera formadora la tuve de cerca, tanto vi su quehacer que me dio gusto de él aprender. Y aunque el destino me anduvo trayendo 'en las cuerdas' de las matemáticas, la didáctica pudo más: me atrapó y me puso lápida.

"Mi máximo objetivo es que niños y niñas aprendan, y utilicen sus aprendizajes en la vida cotidiana. Cuando veo que se evidencian esos logros es mi mayor felicidad, ya que ellos lo necesitan tanto o más que nosotros para que haya un cambio en esta sociedad, caminando hacia una sociedad más justa.

"Al evaluarme este año, por segunda vez, observé que todo estaba relacionado con actividades concretas de lo que 'hay que hacer para una buena clase', pues conectar lo que deben aprender a sus intereses le da sentido a la planificación. Escuchar activamente a los niños desde sus intereses y saberes crea en ellos un grado de confianza y un vínculo que permite al profesor establecer normas para una convivencia sana y enriquecedora.

"Esta segunda evaluación me aportó un aprendizaje distinto para la reflexión de mi quehacer, cuestionándome de forma más integral y desde la perspectiva de quien aprende ¿Para qué aprenden cierto contenido?, ¿en qué y cómo lo utilizarán?, ¿dónde queremos llegar con esto? Preguntas que le dan un sentido más completo a mi tarea docente, profundizando la satisfacción de ver sus logros..." (Cecilia Chandia Muñoz, Profesora General Básica, Escuela Penco, Región del Bío-Bío).

¿Qué ocurre que el evaluador por excelencia rechaza la evaluación? Difícil de comprender para quien entiende la evaluación como un mecanismo para comprobar lo que sabemos y hacemos, eso nos dijeron nuestros profesores durante todo nuestro camino escolar. ¿Significa que no era tan formativo? ¿Será que miramos lo que hacemos desde un paradigma; pero actuamos desde otro? 'Qué buenos son los procesos formativos, pero siempre que se los hagan a otro. Mejor aún, los hago yo a otros, sobre todo si son disfrazados de formativos y son destructivos'.

6 Eric Hobsbawm (1983), "La fabricación en serie de tradiciones: Europa 1870-1914", en Eric Hobsbawm y Terence Ranger (eds. 2002), La invención de la tradición, Barcelona, Crítica. Libros de Historia; p. 281. Como referencia, Hobsbawm cita a Georges Duveau (1957), "Les instituteurs", Paris, Le Seuil.
7 Oficina Internacional de Educación, OIE(1996), Recomendaciones de la 45ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO, Ginebra
8 Mariano Fernández Enguita (2001), "A la busca de un modelo profesional para la docencia ¿liberal, burocrático o democrático?", Revista Iberoamericana de Educación, Nº 25, OEI., pp. 43- 64

9 Emilio Tenti Fanfani (2003), "Notas sobre la escuela y los modos de producción de la hegemonía", en Propuesta Educativa, Nº 26, Buenos Aires, Flacso; p. 67
10 Ruth Aedo.Richmond (2000), "La educación privada en Chile: un estudio histórico-analítico desde el período colonial hasta 1990", Santiago, Editorial RIL
11 Ver el caso de la Escuela Normal Santa Teresa en "Actividades Femeninas en Chile" (1928), Santiago, Imprenta y Litografía La Ilustración; pp. 183-189.
12 Ver Amanda Labarca (1939), "Historia de la enseñanza en Chile", Santiago, Imprenta Universitaria; pp. 8-67; y Fredy Soto Roa (2000), "Historia de la Educación Chilena", Santiago, Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP; pp. 5-13.



Cierto día, reunida con profesoras opinábamos sobre la necesidad de aprender. Ellas decían que antes se enseñaba mejor; recordaron las caligrafías y las revisiones con lápiz rojo sobre las copias: “me parecía bien porque aprendía”, “así no se nos olvidaba mas”. Recordé mis pruebas que parecían batallas campales, me costaba trabajo armar las frases que había escrito para saber en qué había fallado, es que la lectura con un mar de sangre me hacía transitar entre mi autoestima y las ganas, cada vez más bajas, de alcanzar el preciado ‘éxito escolar’.

Respetando a las colegas, y con bastante altura de miras, podríamos decir que lo que para algunas es una estrategia de aprendizaje para otros puede resultar altamente desmotivante y hasta violento. Podemos decir que, con independencia del sistema para evaluar a los docentes, si estos logran la anhelada reflexión de las prácticas... entonces, que sea.

ARTICULACIÓN Y CONTINUIDAD. Finalmente, enseñamos como aprendimos. Por eso la reflexión debe ser constante, para estar preparados. Recordar cuando la Señorita Enriqueta me dejó un día hasta el anochecer en la escuela repasando la lectura; y yo, con mis cinco años y en primer año, lo acepté. Hasta hoy tengo el recuerdo, como si fuera ayer, mi sensación de angustia y vergüenza me hizo leer: LALO LA LOLA... LUPE LA LUPA...

“Establecer puentes de encuentro entre la educación Parvularia y la educación Básica, entre educadores y profesores. Articulación es trabajar en conjunto los aspectos que nos unen, los niños y las niñas: sus etapas de desarrollo, su forma de aprender, sus necesidades, la metodología con párvulos, los estilos educativos en el primer nivel de la educación Básica, la integración de la familia.

“Articular implica desarrollar un plan de coordinación que considere acuerdos, una mirada en común hacia ese niño o niña que cambia de nivel y necesita adaptarse, progresivamente, a nuevas exigencias. Este proceso requiere de un trabajo en equipo, considerando el trabajo grupal como facilitador del aprender compartiendo experiencias y responsabilidades en una meta común” (Cecilia Alejandra Otero Durán, Educadora de Párvulos, Supervisora, Mineduc).

Articulación y continuidad. La primera, tarea de los grandes; y la segunda, deuda con los chicos. La primera no se entiende; la segunda, no se siente. Ambas son necesarias en la escuela, pero están lejanas en la acción. Qué nos sucede que hemos perdido el sentido, ¿será que las escuelas tendrán que estar en el patio de la casa para que sean cercanas a la razón, pues lo que ahora sucede es que se nos hace escasa la reflexión cuando hacemos docencia en el laboratorio o en el escritorio?

Cuando nos preguntamos por qué hay tanta distancia entre lo que se piensa y lo que sucede, quizás nos olvidamos que existen tantas cabezas con sus correspondientes espíritus de por medio. Cómo hacemos para que las cabezas estén más cerca del cuerpo y el cuerpo mantenga su espíritu, entendiendo por éste el que te mueve hacia tu ideal, tu objetivo final. Claramente hay quienes olvidan rápidamente cuál es su objetivo en la pedagogía, o ¿será que nunca lo supieron?

Articular es conversar, procurando la continuidad... Y la continuidad es para quienes 'viven la escuela', o más bien 'viven en la escuela', que cada día amplía más sus tiempos con ganas de ampliar las oportunidades integrales de formación.

La continuidad es para los que salen de una escuela en diciembre y necesitan un verano maravilloso y casi mágico para responder a las exigencias de la misma escuela, que ahora tiene otro color y otra impronta, pues 'tenemos nota'. Y no tan sólo la calificación sino el calificativo: "buen alumno-buenas notas". ¿Y el que no es bueno porque no tiene luz?, ¿qué hicimos con esa luz?, ¿se la apagamos o nunca la encendimos?

Articular para continuar y no para truncar. Articular para conciliar, no para determinar y demostrar que hay una escuela que no quiere conversar porque hay que pensar.

LA GRAN TAREA DE LA FORMACIÓN INICIAL.

Cuando una supervisora con tantos defectos llegó a articular joven "nuevita" con mujer "bonita" y con "Parvularia" y "media "lesita", hasta los más limpiécitos se rieron. Luego, en el camino se sorprendieron. Tiene arte la cosa, ¡puede saber matemáticas!, ¡un aporte! Y, por qué no decirlo, luego se rindieron.

El espíritu que hay detrás de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior es justamente ése. Y no hay más. El detalle que no contempla la ley es la invitación a la juventud, a una juventud que pasó su trayectoria escolar desatendiendo a sus formadores y buscando la posibilidad de sortear el tiempo y las clases, en las cuales 'pasaban materia'. Todos pasamos por eso, de alguna forma.

La pregunta que surge es ¿cómo haremos para que los mejores estudiantes, que ven en la pedagogía una carrera, un arte y una motivación profunda como herramienta para trascender y mejorar, quieran educar y no sólo sanar? ¿Cómo hacemos para recomendarles a nuestros propios hijos e hijas que sean docentes? Gran tarea tienen los Formadores de Formadores: lograr que florezca un docente recibiendo un adolescente.

13 Gabriela López (1988), en *"The organization of teacher's practices embedded in Chilean cultural forms"*, Ph.D. Thesis, University of Toronto, devela la presencia de tres discursos: el discurso maternal, el discurso de "pasar materia" y el discurso misionero o pastoral en maestras de escuelas públicas municipales.

14 Ver en Manuel Antonio Ponce (1890), "Prontuario de legislación escolar". Recopilación de leyes, decretos circulares y resoluciones sobre instrucción primaria, Santiago, Imprenta Ercilla, p. 410

15 En Manuel Antonio Ponce (1890), op. cit.; p. 411

16 Manuel Antonio Ponce, op. cit.; pp.433-434

17 Ver Manuel Antonio Ponce (1890), op. cit.; pp. 7-9 o su reciente reedición en Mario Monsalve (1998), "... i el silencio comenzó a reinar. Documentos para la Historia de la Instrucción Primaria, 1840-1920", Santiago, Dibam, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana y Universidad Católica Blas Cañas; pp. 213-217

18 Por ejemplo, el Reglamento General de Escuelas Primarias de 1929, vigente hasta los años 80, establecía para los maestros un conjunto muy amplio de obligaciones y prohibiciones y, en cambio, prácticamente no les reconocía derechos específicos más allá de los derechos generales de los empleados públicos. Además, las referidas leyes y otras posteriores, encuadraban a los docentes en estructuras



FORMAR CIUDADANOS ES
FORMAR GOBERNANTES,
PORQUE EN UNA DEMOCRACIA
TODOS GOBERNAMOS. EN UNA
DEMOCRACIA TODOS SOMOS
GOBERNANTES.

FERNANDO SAVATER¹

DESPERTAR Y PRODUCIR
LIBERTAD HUMANA

Cuando me preguntaron sobre qué y cómo enfocar estas palabras –los sentidos de la educación– me interesó subrayar el carácter de *cultivo de la humanidad* que –para mí– tiene fundamentalmente la educación.

La educación no es una simple preparación en destrezas laborales; no es simplemente ‘amaestrar’ a los niños o jóvenes a que no hagan daño y para que trabajen y para que obedezcan. Sobre todo, es para cada uno de nosotros, para a lo largo de la vida ir despertando y produciendo la mayor cantidad de libertad humana.

Yo veo que la humanidad no es algo dado, no estamos simplemente programados por la naturaleza para ser humanos. Los animales, los otros seres naturales, las plantas, están programados para ser lo que son (el cactus está programado para ser cactus;

la pantera, para ser pantera). Pero nosotros tenemos que desarrollar la posibilidad humana que hay en cada uno. Tenemos la posibilidad de llegar a ser humanos, pero no lo seremos nunca sino gracias a los demás, si no sufrimos este proceso que despierta y saca la humanidad.

Podemos decir que cada uno nace dos veces: una, del útero materno –biológicamente natural–, y una segunda vez del útero social. Este último es el que desarrolla en nosotros las posibilidades de humanidad. No es un proceso forzoso; por ejemplo, según algunos relatos –recuerden ustedes los libros de Rudyard Kipling y otros casos documentados–, los niños que, teniendo que vivir en compañía de animales, no llegan a desarrollar nunca las posibilidades de la humanidad: el pensamiento simbólico, la palabra.

Es decir, esas cosas nos las dan los demás. La humanidad nos la damos unos a otros y la recibimos unos de otros. Nadie se hace humano solo. Y yo creo que ese es el fundamento de la educación.

Nadie se hace humano solo. Sólo el contacto, el contagio de otros seres humanos, nos hace humanos. Tenemos que contagiarnos de la humanidad de otros. De ahí que a mí me parezca que es mucho más importante estar en un aula, en una clase rodeado de seres humanos y frente a seres humanos y frente a un maestro –aunque sea humano a distancia como en este caso–, porque yo creo que esa proximidad es lo esencial de la educación. No podemos ser humanos más que de otros seres humanos.

Cuando se dice: “*Conectados a Internet, la educación nos llegará por la vía de la web y por la información de los ordenadores...*”, yo digo sí, por ahí nos puede llegar mucha información porque, evidentemente, todos estos instrumentos son excelentes para proporcionar información. Pero no nos puede llegar humanidad. Ella sólo nos puede venir de otros seres humanos. No podemos aprender a vivir de máquinas. No podemos aprender a vivir de enciclopedias. Tenemos que aprender de humanos, de semejantes.

Estamos condenados a nuestros semejantes; son ellos quienes despiertan nuestra humanidad. Los que nos hacen el regalo más precioso y más necesario: extraer, de esta especie de diamante en bruto que somos cada uno, la posibilidad de la humanidad.



- 1 Filósofo español. Catedrático de Ética en la Universidad del País Vasco y de Filosofía en la Universidad Complutense de Madrid. Ha formado parte del Movimiento por la Paz y la No Violencia, Gesto por la Paz, el Foro de Ermua y de la iniciativa ciudadana Basta Ya. Autor de numerosas obras, especialmente de ensayos sobre filosofía y ética. El texto presentado es la transcripción de su videoconferencia dictada en el seminario Sentido de la Educación y la Cultura, organizado por UNESCO Santiago, el 16 de marzo 2005, en la Casa Central de la Universidad de Chile. Tomado de la revista Prelac N°2. Unesco Santiago, 2005.

jerarquizadas (“escalafones” o “plantas”) que representaban distribuciones de poder y responsabilidades diferenciadas y que determinaban las correspondientes distinciones salariales.

- 19 María Loreto Egaña, Cecilia Salinas e Iván Núñez (2000), “Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias, 1860-1930”, *Revista Pensamiento Educativo*, vol. 26, Santiago, Facultad de Educación de la P. Universidad Católica de Chile; pp. 91-127.
- 20 Iván Núñez P (2002), “La formación de docentes. Notas históricas”, en Beatrice Avalos, *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*, Santiago, Ministerio de

Educación. Un relato detallado de los objetivos y contenidos del currículo de formación normalista se encuentra en Cristián Cox y Jacqueline Gysling (1990), “La formación del profesorado en Chile, 1842-1987”, Santiago, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, Cide.

- 21 Decreto del 18 de enero de 1842 por el cual se dispone “*la fundación de una Escuela Normal para la enseñanza e instrucción de las personas que han de dirigir las escuelas primarias en toda la extensión de la República*”, *Monitor de las Escuelas Primarias*, Tomo I, N° 4, Santiago, agosto de 1852; p. 24 .
- 22 Eduvigis Muñoz de Ebensperguer (1942), “El desarrollo de las Escuelas Normales en Chile”, *Anales de la Universidad de Chile*, N° 45-46, Santiago; p. 182.

“Un día, mientras les leía un cuento me interrumpió una niña para decir que ella podía contar uno mejor y más entretenido. Cuál sería mi sorpresa al observar que sus compañeros se fueron entusiasmando cada vez más con su relato. A raíz de esa ‘lección’ comprendí que, en vez de promover la autonomía, les estaba inculcando la dependencia”.

EUGENIA PARRAGUÉZ (PROFESORA DE EDUCACIÓN BÁSICA)

Yo creo que eso, fundamentalmente, debe pretender la educación. Por supuesto, la educación luego tiene unas funciones instrumentales como la preparación laboral, la sustitución de los puestos de trabajo, y una serie de tareas en la vida social, como también el aprendizaje de pautas civiles para convivir con los otros. Todo eso es importante y es fundamental, pero todo eso está supeditado al desarrollo de seres humanos, a la creación de seres humanos.



Lo importante es que la humanización no es un proceso meramente automático. No es algo que nos llega por casualidad; lo tenemos que suscitar en nosotros. Y por eso la buena educación es fabricación de humanidad. Yo creo que, frente al mundo que vivimos destinado a la acumulación de objetos, a la fabricación de cosas sofisticadas y a la adquisición de bienes, etc., la primera manufactura que debe tener una democracia moderna debe ser la de fabricar humanidad.

Creo que la verdadera producción de los países civilizados –en el sentido potente de la palabra civilización– debe ser fabricar más humanidad. Fabricar más humanidad en sus ciudadanos, más relación humana, porque la humanidad no es una mera disposición genética. Creo que la diferencia fundamental entre los animales y los seres humanos es que, en alguna forma, los animales son completos en sí mismos, no necesitan la relación con otros para desarrollar sus posibilidades. Mientras que en el ser humano, la relación con otros seres humanos es fundamental para desarrollar su humanidad.

La humanidad es una forma de relación, una forma de relación simbólica, y los seres simbólicos estamos destinados a desarrollar nuestras posibilidades en relación con los otros.

FORMAR GOBERNANTES. Aristóteles, en su “Política”, dice que los humanos antes de llegar a gobernar tienen que haber sido gobernados. En una democracia, en aquella democracia griega que se iniciaba, Aristóteles dijo: *“Formar ciudadanos es formar gobernantes, porque en una democracia todos gobernamos. Los políticos son aquellos a quienes nosotros les mandamos mandar. Pero en una democracia todos somos gobernantes”.*

De ahí la importancia de la educación.

En el mundo –por ejemplo– de los persas, no hacía falta educar, porque la persona tenía su estima social establecida de antemano y ya no la podía cambiar. El hijo del campesino sería campesino; el hijo del comerciante, comerciante; los hijos de guerreros desarrollarían las habilidades de la guerra; los hijos de los nobles aprenderían a cazar o a organizar fiestas. Cada uno tenía su aprendizaje determinado. En el fondo, no hacía falta educar en una forma libre o abierta: simplemente había que adiestrar a las personas para que desempeñaran su trabajo.

Pero en la democracia, ninguno tiene el trabajo social predeterminado; nuestro único trabajo es ser humanos y, a partir de ahí, poder desarrollar nuestras mejores posibilidades. Por lo tanto, tenemos que ser educados como si fuéramos a ser gobernantes, porque en la democracia todos vamos a llegar a ser gobernantes. Por eso Aristóteles insistía: *"Antes de que tú puedas gobernar tienes que haber pasado por la experiencia de ser gobernado"*.

Ser educado es ser gobernado en un principio. Ser educado es conocer lo que significa ser gobernado por otros y, de esa manera, desarrollar la posibilidad de gobernar por los otros. Toda educación democrática es educación de príncipes, de personas que van a tener en sus manos el destino de la comunidad junto con las demás.



Por eso, cuando queramos plantearnos la importancia de la educación en una de nuestras sociedades, tenemos que pensar que la educación es tan importante como si de cualquiera de las personas que van a ser educadas dependiera nuestro destino, porque ellas van a mandar, ellas van a tomar decisiones. Vamos estar en sus manos.

Alguna vez he escrito que las democracias educan en defensa propia, educan para defenderse de lo que puede ocurrir si no educamos a aquellos en cuyas manos van a estar los destinos de la comunidad. Por eso, la educación es más trascendente que el simple adiestramiento, que la preparación para cumplir determinadas funciones.

23 Salvador Fuentes Vega (1951), "Síntesis histórica de la investigación educacional", en Boletín de las Escuelas Experimentales, Año XXII, N° 10, Santiago, Dirección General de Educación Primaria, Departamento Pedagógico; pp. 20-28.

24 Sobre este tema, ver artículos del capítulo 2 de este libro.

25 Sergio González Miranda (2002), "Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino (1880-1990)", Santiago, Dibam, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana y Universidad Arturo Prat; pp.273-274.

26 Gabriel Gyarmati et. al (1970), "El nuevo profesor secundario. La planificación sociológica de una profesión", Santiago, Ediciones Nueva Universidad. En los

mismos años que este autor realizaba en Chile su trabajo de campo, aparecía de Etzioni, A.(1969), *"The semi-professions and their organization. Teachers, nurses, social workers"*, New York, The Free Press, en el que se acuñaba el concepto de "semi-profesión", aplicado entre otras a la profesión docente.

27 Gabriel Gyarmati et. al (1970).

28 Ver Iván Núñez Prieto (2003), "La situación y las políticas referidas a los docentes de nivel medio", en Leonor Cariola y otros, Veinte años de políticas de educación media en Chile, París, UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IIPE; pp. 267-341; ver también Cristián Cox y Jacqueline Gysling (1990), op. cit.

PERSUADIR Y SER PERSUADIDOS. ¿Cuál es el tipo de humanidad que necesitamos desarrollar dentro de un juego democrático? Yo creo que la educación democrática incluye la capacidad de persuadir y de ser persuadido; es decir, la capacidad de explicar de una manera inteligible las demandas sociales a los demás, de hacer entender nuestros deseos y la justificación de ellos. Ser capaces de argumentar a favor de los propósitos sociales que proponemos. Y también la capacidad de ser persuadidos por los otros; es decir, comprender sus demandas sociales, escuchar las argumentaciones que las apoyan y, en último término, cambiar nuestras perspectivas si hace falta, siendo susceptibles a ser convencidos por las razones de otros.

La capacidad de convencer y de ser convencidos, de persuadir y ser persuadidos, creo que es fundamental en una democracia. Fallan estas cosas si fomentamos esa idea equivocada de que cada cual debe tener sus opiniones y debe estar encerrado de una manera infranqueable.

A veces se dice: *"Todas las opiniones son respetables..."*. No es verdad. Las opiniones no son respetables. En todo caso, las personas son respetables. Las opiniones están hechas para ser rebatidas, discutidas, contrastadas y, en último término, para ser abandonadas si se revelan erróneas, y ser sustituidas por otras.

Es decir, crear capacidad en las personas, caracteres susceptibles de persuadir y ser persuadidos, es una de las funciones extraordinariamente importantes de la educación, pienso. O sea, no crear gente infranqueable o encasillada en el capricho de su primera idea. Desgraciadamente, les hablo desde un país donde existe el prejuicio de las ideas propias que nunca hay que cambiar, porque eso es señal de que uno es una persona íntegra, una persona estable. Conozco personas que te dicen: *"Yo pienso lo mismo que pensaba cuando tenía 17 años"*. Esa es una señal indudable de que no pensaba nada ni a los 17 años ni ahora. Es como decir que a usted las ideas se le meten en la cabeza como una mosca se mete en una botella y no encuentra la salida y se queda ahí dando vueltas.





Las ideas realmente deben ser debatidas, ofrecidas a los demás como un campo para intercambio. Por lo tanto, el hecho de convertirse en impersuasible, en una persona que se adhiere a sus ideas como una lapa a la roca, no tiene ningún mérito. Recuerdo una anécdota. A John M. Keynes, gran economista, un periodista le interrogaba: *“Profesor... hace dos años usted sostenía una postura completamente distinta que ésta que ahora sostiene...”*. Keynes le dijo: *“Pues mire, tiene usted razón, me di cuenta de que estaba equivocado y yo cuando me doy cuenta de que estoy equivocado, cambio de opinión. ¿Usted qué suele hacer en ese caso?”*.

“En Berlín vi cómo en 45 minutos enseñaron a un 5º grado los ángulos, el uso del transportador y a medir clasificando ángulos. En mi realidad, este contenido lo hubiese tratado en una semana de clases. Esa experiencia me estimuló a enseñar más allá de lo que creo que mis alumnas son capaces de aprender, lo que me ha dado varias satisfacciones.

PEDRO SALAZAR PINO (SUBDIRECTOR ESCUELA PARTICULAR Nº 29, CURACAUTÍN)

29 Iván Núñez Prieto (1986), “Gremios del magisterio. Setenta años de historia: 1900-1970”, Santiago, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).

30 En 1971, por amplia mayoría el Congreso Nacional aprobó una ley que reconocía oficialmente al “Sindicato Unico de Trabajadores de la Educación”, Sute, que agrupaba a todo el personal (directivo, docente y administrativo dependiente del Ministerio de Educación). El Sute, a su turno, era uno de los principales integrantes de la Central Unica de Trabajadores de Chile, CUT. Ese mismo año, en un discurso solemne llamó al Ministro del sector como “el Primer Trabajador de la Educación de Chile”.

31 Iván Núñez Prieto (2002), op. cit.

32 Iván Núñez Prieto (1987), “El trabajo docente, dos enfoques históricos”, Santiago, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).

33 Ana María Cerda, Iván Núñez y María de la Luz Silva (1991), “El sistema escolar y la profesión docente”, Santiago, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).

34 República de Chile, Secretaría General de la Presidencia, Mensaje Nº 43-321, Mensaje de S. E. El Presidente de la República con el que se inicia un proyecto de ley que establece nuevas normas sobre Estatuto Docente, Santiago, octubre 15 de 1990.



Varios profesores han sido destacados escritores nacionales. Han recibido el Premio Nacional de Literatura: Mariano Latorre (1944), Pablo Neruda (1945), Samuel A. Lillo (1947), Gabriela Mistral (1951), Juvencio Valle (1966), Nicanor Parra (1969), Roque Esteban Scarpa (1980), Gonzalo Rojas Pizarro (1992), Alfonso Calderón Squadritto (1998), y Efraín Barquero (2008).

Pues esto es lo que hace falta. Hay que crear esta disposición a decir: *“Cuando me doy cuenta que estoy equivocado, cambio de opinión”*. No pasa nada. No solamente no siento una humillación sino que, al contrario, lo que sería humillante para mí es que mis ideas estuvieran encerrándose de tal manera que yo no pudiera modificarlas por fuerza de razón. Hay que crear personas que tengan el orgullo de ser persuasibles, de ser capaces de ser persuadidas por otras y, a la vez, de explicar y persuadir a los demás. Eso creo que –aunque no es tan fácil– es una de las bases de la educación humana y, sobre todo, de la educación humana democrática.

RECONOCER LAS SEMEJANZAS. Hay otro aspecto de la humanidad en la educación que me parece importante. Se habla, con razón y con excesivo elogio, de la diversidad humana. Y se dice que la gran riqueza de la humanidad es la diversidad. Cosa que es obvia. Los seres humanos son diversos: es decir, somos distintos, en colores, en disposiciones, en gustos, en costumbres, en tradiciones. Pero, entonces, se convierte todo eso en la gran riqueza humana... No es verdad.

La riqueza humana es nuestra semejanza. Precisamente, lo que hace a la humanidad importante, y lo que permite que los seres humanos llevemos a cabo labores extraordinarias, es el hecho de lo mucho que nos parecemos. Que podemos comunicarnos unos con otros, intercambiar información unos con otros, de que todos los idiomas sean traducibles. Es mucho más importante el hecho de que todos los seres humanos hablamos por igual, que el hecho de que hablemos lenguas diferentes. Hablar lenguas diferentes es un accidente. En cambio, lo que nos define es el hecho de ser seres simbólicos capaces de hablar. Seres humanos que podemos comprendernos, entender nuestras necesidades, entender nuestras demandas.

Esa es la verdadera riqueza de los seres humanos.

Gracias a que nos parecemos hemos llegado a desarrollar las instituciones más importantes, esas de apoyo mutuo, de solidaridad, de progreso. De modo que creo que está muy bien reconocer la diversidad humana; reconocer que los seres humanos debemos gozar de nuestra diversidad que hace que el mundo sea menos monótono y tenga más posibilidades en todos los niveles. Pero debemos educar para que la gente sepa que lo importante es lo que tenemos en común. Que aquello en lo cual diferimos –cultura, costumbres, etc.– es accidente, comparado con aquello en lo que nos parecemos. Y que lo que nos une es mucho más importante que aquello en lo que diferimos.

Creo que esto es un mensaje. Hoy, la humanidad necesita buscar una armonía por encima de las naciones, de las tribus y de las divisiones; formar personas penetradas de la comunidad de la humanidad, de que la humanidad es algo en común que tenemos todos y no simplemente una exclusiva de unos o de otros. No intentar ser insolubles para los demás.

Todos los grupos étnicos, los fanáticos religiosos, nacionalistas, etc., se gozan de ser insolubles para los otros. *"Nadie me puede entender", "aquí somos así", "si no eres de aquí no puedes entendernos", "si no has sufrido la iniciación de la religión no puedes comprenderlo"*. Esta es la fuente del fanatismo, del integrista, del atraso de los países.

Lo que verdaderamente hace avanzar el mundo es saber que los seres humanos no somos enigmas para otros seres humanos. Que nos buscamos unos a otros. Que estamos capacitados para comprendernos, para comunicarnos y que nuestro esfuerzo debe ir en esa dirección. Y yo creo que la educación hoy debe ser la forma de abrirnos a los otros y de posibilitar esta comunidad humana a la cual pertenecemos y de la cual formamos parte.



36 Es interesante ver este instrumento técnico y simbólico de asignación de identidad profesional construido desde el Estado pero con el consenso de la profesión misma en <http://www.rmm.cl/usuarios/equiposite/doc/200312031457060.mbe.pdf>
37 Ver www.docentemas.cl
38 Iván Núñez Prieto (2004), "El profesorado, su gremio y la reforma de los noventa: presiones de cambio y evolución de la cultura docente", en C.Cox, editor (2004), op. cit.; pp. 495-496.
39 Henry A. Giroux (1997), "Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje", Madrid, Editorial Paidós.

40 Robert Reich, *"The work of nations"* (1992), New York, Random House; El trabajo de las naciones (1993), Buenos Aires, Javier Vergara Editor.
41 Andy Hargreaves (2000), *"Four ages of professionalism and professional learning"*, *Teaching and Teacher Education*, vol. 6 Nº 2, pp. 151-182.
42 Andy Hargreaves, *"Teaching as a paradoxical profession"* (s.f.), Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
43 Andy Hargreaves (s.f.), op. cit.; p.17.
44 Mariano Fernández Anguita (2001); op. cit.; p. 59
45 Mariano Fernández Anguita (2001); op. cit.; p. 61





PARA LA REFLEXIÓN

LA ESCUELA HA SIDO DE UNA NOBLEZA INFINITA¹



SOL SERRANO²

A mí me empezó a interesar la historia de la educación, sobre todo de la educación primaria, habiendo visto en un pequeño pueblo del sur una fotografía que pertenecía a un patriarca (que tenía 102 años, en ese momento) que había sido el fundador de la escuela primaria del lugar y había estudiado en la primaria de Valdivia el año 18. La fotografía fue tomada en Magallanes, en una escuela donde él había hecho clases. Era una persona muy modesta, vestía traje de lana negra, camisa blanca de puño y corbata negra. Aparecía sentado con sus niños, y ninguno tenía zapatos.

Pude visualizar allí esa contradicción tan dramática entre el proyecto ilustrado y una cultura popular real y, al mismo tiempo, tan noble. Me quedó claro que esa era la única forma de encontrar puentes entre esas dos culturas. Al final, mi viejo profesor, socialmente, había

sido igual que ellos, pobre, pero con la dignidad de representar aquel otro mundo al cual los niños tendrían que acceder. En ese sentido, la educación ha sido la historia de nuestros procesos de integración.

Puede que la historia educacional no sea la parte más exitosa de la historia de Chile, pero sin duda es la más noble, de una nobleza infinita. Falta mucho más historia cultural de la educación, de las figuras de los profesores y de los ideólogos educacionistas, especialmente sobre ese gran intermediario que fue el profesorado, tan relevante en su amor por la ilustración y en su compromiso social.

Por otra parte, la educación ha sido exitosa en formar a una elite que, hasta el día de hoy, otorga una enorme importancia a los grados profesionales, a los títulos, a la forma de competir. Y muy exitosa también en la integración de los sectores medios ilustrados, pero a la vez, muy segmentada. No basta con decir



1 Extractos de una entrevista publicada en la Revista de Educación (Mineduc) 315, noviembre 2004.

2 Académica y Doctora en Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile.



que fueron segmentados por el poder hegemónico, dominante. Hay que analizar en profundidad por qué nos costó tanto la ampliación en el siglo XX, para entender con más precisión sus motivos. El problema tiene bastante que ver, pienso, con nuestra estructura laboral, porque los incentivos para educarse, funcionales o simbólicos, fueron relativamente menores. Salvo para pequeños grupos que podían ascender a través de las profesiones, del Estado o de las empresas del Estado.

Pero hubo muy poco incentivo para una mano de obra intermedia, que no fuera la manualidad pura. Educarse en técnico profesional tenía que ver también con nuestra estructura de mano de obra, bastante típica de una economía no industrializada, en la que se exporta materia prima y se dirige a los altos servicios. En economías menos industrializadas, el trabajo doméstico, artesanal,

es un recurso importante. La exclusión de la mayoría no era solamente falta de presupuesto, sino de cuáles eran los incentivos reales para educarse.

Así, el que la escuela llegara a los más pobres no fue por el valor de la educación misma, sino porque se incorporó la comida, el desayuno, el almuerzo. Enseñamos a leer y a escribir porque estábamos dando de comer. A la Ley de Instrucción Primaria se le otorga, indebidamente a mi parecer, un valor que no tiene. El valor estuvo cuando se incorporó la comida en las escuelas. El incentivo verdadero tuvo que ver con la pobreza.

La Ley de Instrucción Primaria implicó una discusión muy conceptual, muy ideológica, acerca de cuál era el rol del Estado. Los conservadores se oponían a ella, porque el Estado centralizaba toda la educación y no permitía libertad a las escuelas privadas. Establecía un sólo currículo obligatorio para ambas escuelas. La batalla educacional tuvo relación

con los temas de libertad y porque la obligatoriedad iba a ser otra manera de que el Estado inhibiera la educación privada. Pero la obligatoriedad no era hacia el Estado, sino hacia los padres. Fue una discusión ideológica que quedó en el ideario político como el punto de inflexión, pero es dudoso que lo fuera en la realidad. Fue un gran símbolo. Pero, como ya dije, no fue la ley la que subió los índices de escolaridad: fueron la leche y el pan.

Por todo lo anterior, el rol del Estado en la educación ha sido tremendamente centralizado. Había razones para hacerlo, tuvo ese tremendo rol por un inveterado centralismo. Teníamos pocos incentivos de mercado, de estructura laboral para la educación, ya que la economía estaba polarizada, era muy poco industrial o de servicio. El Estado debía poner mucho de sí para crear esos incentivos.

El centralismo, como característica, está más bien asociado a las deficiencias de la sociedad y al valor que le ha dado a la cultura. Hay que entender qué demandaba esa sociedad. La historia clásica de la educación se ha hecho siempre desde la escuela. Y, entonces, ha sido centralizada, segmentada, elitista. Sin duda las causas de aquello constituyen otro tema.

Habría que estudiar no sólo la oferta educativa, sino la demanda. Qué educación quería la gente; porque no se trata, nada más que de un Estado que daba. Es necesario saber a quién se destinaba, qué quería recibir, cómo y para qué. Partimos de la base de que todo el mundo quiere educarse, porque estamos en una sociedad altamente alfabetizada. Esto es bastante nuevo como conjunto. En el siglo XIX había que arriar a los niños para que asistieran a la escuela y a los padres les daba lo mismo que fueran o no. No había incentivos.

Pero tampoco hay que olvidar que, tras la Ley de Instrucción Primaria, diversos grupos se fueron incorporando al sistema: el artesanado urbano, el movimiento obrero y sindical, primero; en general, todo el movimiento popular organizado chileno fue totalmente hijo de la escuela y tuvo en ella su gran sello, su mayor orgullo, su identificación. Fue un movimiento popular ilustrado. Más que anárquico, ideológico. Si uno mira

en amplio sentido su matriz ilustrada, la escuela constituyó una bandera muy fuerte en todos los sectores que se incorporaron al sistema. No fue casualidad que el movimiento obrero haya nacido de los gremios de tipógrafos. Los dueños de la palabra escrita son los dueños del poder. Es una gran metáfora.

La escuela ha sido en varios períodos históricos una auténtica utopía. Como si todas las aspiraciones de una sociedad pudieran realizarse allí adentro. Establecido esto, es necesario responsabilizar a la escuela de lo que sí puede hacer y no pecar de autocomplacencia. Por eso creo que los profesores debieran exigir su propio desempeño, su propia evaluación.

Mirando hacia el Bicentenario, creo que hoy es posible pedirle a la escuela que la escritura y la lectura sigan siendo, en el más pleno sentido del siglo XVIII, los grandes instrumentos de la autonomía y de la libertad. Cuando pienso que la escuela forma ciudadanos, no es tanto porque imparta educación cívica, sino porque da a niños y niñas los instrumentos críticos para ser ellos mismos. Y en esta sociedad no se puede ser libre sino así. En la lógica de la lectoescritura sigue estando la capacidad de autonomía.

Eso es la escuela.

LA CAMPANA Y LAS VENDAS¹

IVÁN NÚÑEZ²

LA ESCUELA, LOS MAESTROS Y LA PERSISTENCIA DE LA

VIDA. Era el 13 de octubre de 1975, en la mañana. Estaba en 'la torre' de Villa Grimaldi. Los torturadores me preparaban para una sesión en la llamada parrilla. De pronto y en las cercanías sonó una campana. Mi oído de profesor no me engañó. Era una campana de escuela. Tras su sonido, los gritos de los niños que salían a recreo. Un recreo de primavera, en que todo predispone a una mayor felicidad de los educandos. Allá fuera, la vida seguía. El futuro seguía edificándose. Maestros seguían enseñando. Quizá, tratando de transmitir valores.

Acá adentro, lo peor de la humanidad. El salvajismo traído al presente, o yo llevado al más remoto pasado. La oscuridad de las cavernas, para mí que tenía los ojos vendados. Tenía mucho miedo. El uso de la electricidad rompía la imagen de la vuelta a la edad de piedra. Todo ello, mientras los niños gritaban, como coro tras mis propios gritos de dolor, hasta que

la campana puso de nuevo silencio y me hizo sentirme de nuevo solo y desamparado.

Horas más tarde, fui sacado de la torre. Siempre vendado, me llevaron a otro recinto. Un portón de fierro, con cadenas y candados, fue abierto para que me empujaran a lo que pronto supe era un calabozo colectivo.

Fui de los privilegiados. Mi paso por las cavernas no fue tan largo ni mortal. No volvió a repetirse. Soy sobreviviente. También privilegiado, porque llegué a la celda colectiva de los varones. Mis compañeros de infortunio me acogieron con una salvífica solidaridad. Me acostaron, me animaron, me hicieron sentir que estaba de nuevo entre seres humanos, que me querían y que deseaban de todo corazón que me recuperara. Privilegiado, porque en su



1 Extracto de un artículo aparecido en la Revista de Educación (Mineduc) 316, enero 2005.

2 Profesor de Estado, historiador, servidor público, miembro de la Sociedad Chilena de Historia de la Educación. En 2008 le fue otorgada la Orden al Mérito Docente y Cultural "Gabriela Mistral", en grado de Comendador y, en 2009, la Orden al Mérito Docente del Colegio de Profesores.



mayoría, mis compañeros eran jóvenes y yo adulto cuarentón. También, porque algunos me conocían y dieron fe de mi trayectoria. Eso aseguraba que no era un delator.

En medio del horror y de la crueldad omnipresente, la celda era otro mundo. Estábamos sólo nosotros. Ellos para agarrarnos de nuevo y devolvernos a las cavernas, no contaban ya con la sorpresa. Desde que se acercaban para sacar a alguno de nosotros, hasta el momento en que las fieras entraban, transcurrían quizá treinta segundos a causa de la operación ruidosa de abrir candados y mover cerrojos. Medio minuto terrible porque uno se preguntaba ¿me tocará otra vez?, ¿iré y volveré?, ¿será la muerte o quizá la libertad? Era medio minuto, también científico, de tortura inmaterial. Repetido día a día, a cualquier hora, a todas horas.

Sin embargo, el medio minuto tenía una ventaja, que quizá no consideraron los planificadores del horror. Todos teníamos una venda en los ojos. Desde que fuimos detenidos, teníamos prohibición absoluta de quitarla, en ningún momento y bajo ninguna circunstancia. No debía quedar huella en nuestra memoria ni de los rostros, ni de los espacios en que estábamos. El medio minuto permitía que recuperáramos nuestra libertad. Primero, rechazando la regla impuesta, al levantar nuestras vendas hacia la frente y mirar sin ellas. Segundo, al reconocernos entre nosotros como hermanos. El acto de subir las vendas y levantar nuestras cabezas era una pequeña victoria de la dignidad humana. Nos mirábamos cara a cara y construíamos humanidad allí, en el infierno.

Hoy día estoy entero y cuerdo. Sobreviví. Me salvó la campana de la escuela, porque supe que los niños y mi profesión superarían a la barbarie. Me salvaron también las vendas en la frente porque simbolizaron que los vencidos e inermes, ejerciendo nuestra libertad modesta y pacíficamente, podíamos derrotar al horror y al salvajismo.

Hoy día, sin odio, participo orgulloso de la tarea colectiva de mejorar la educación. Trabajo por materializar nuestro sueño de hoy: que las campanas escolares suenen para todos y todas. Que las nuevas y también las antiguas generaciones puedan salir a recreo. Que las vendas sean arrojadas a la basura, nos miremos a los ojos y ningún muro nos impida otear el horizonte, de aquí en adelante.



EL ARTE Y LA CIENCIA DE SER MAESTRO

AMANDA LABARCA¹

El maestro, esencialmente, debe aspirar a ser un artífice, un despertador de fuerzas espirituales, un transformador de potencias informes en capacidades precisas de acción. De acción que traduzca un reconocimiento de los lazos de solidaridad que nos unen con el pasado, el hoy y el mañana de nuestra comunidad. De acciones que nos permitan colaborar en el bien individual y colectivo, en la búsqueda de la verdad, en la realización y goce de la belleza, en el logro de la justicia social, en la paz fraterna y en la alegría de vivir. Esto es lo esencial. Esta su tarea irremplazable.

Decimos maestro y artista, pero ¿no es una afirmación común que el artista nace y no se hace? Leamos, sin embargo, la biografía de algún artista inmortal, la de Miguel Ángel, por ejemplo. ¿Qué encontramos? Que al lado de una inclinación innata, irresistible al cultivo de las artes ha habido años de duro aprendizaje, de agotadoras faenas, de dolorosas aproximaciones a la obra en que se sueña y que tarda en salir de las manos.

La vocación es una tendencia continua e irresistible para dedicarse a una determinada actividad. Es un amor que se expande en los actos y encuentra su expresión y su recompensa en la angustia y el goce de crear. Pero la vocación, sin el dominio de la técnica correspondiente que permite que la vocación florezca en eternidad, puede naufragar en la ordinariedad, en la esterilidad ociosa y sin valor. De suerte que siendo la vocación la raíz, el fruto excelso se logra sólo cultivándola con ciencia y técnica infatigables.

Hablar sólo de maestro de vocación es hablar de un artista en ciernes. Vocación y técnica han de complementarse. Pero sigo creyendo que la vocación es lo fundamental. Escuelas Normales y Universidades se han ocupado tradicionalmente de formarlos. Tarea plena de responsabilidades y complicaciones, porque ¿cómo, con la ayuda de qué personal, de qué procedimientos, de qué ejercitaciones puede el artista en agraz transformarse en maestro?



1 Destacada pionera, maestra y pedagoga chilena. Fragmentos de su discurso de incorporación como Miembro Académico de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile. 1964. Aparece en Revista Mapocho (Biblioteca Nacional de Chile) Tomo 2 Número 1. Encontrado en: <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0026030.pdf>

Leemos y escuchamos todos los días quejas sobre la desorientación de los jóvenes, y quienes las profieren interrogan: ¿qué hace la escuela, por qué falta a su deber de formarlos? La escuela es el maestro que en ella trabaja. Este hombre o esta mujer es un miembro de la sociedad y comparte como todos su atmósfera espiritual. En su técnica de maestro fue el discípulo de los catedráticos de las Escuelas Normales y de las Universidades. Son éstos quienes en último término deben responder a las críticas formuladas a la escuela.

Siendo la de artista creador la primordial de sus tareas, en la persona del maestro convergen otras a las cuales, aunque secundarias, ha de atender. Es un instructor, a veces un administrador, el empleado de una repartición pública o privada, y por consiguiente, un profesional, un burócrata.

En cualquier peldaño que se encuentre: desde educadora de párvulos hasta el de miembro de esta ilustre Facultad, sus responsabilidades de artista creador son las mismas. El nombre: "maestro" los abraza y los honra a todos. Teniendo objetivos idénticos, las técnicas que ha de utilizar y los conocimientos que debe adquirir dicen relación con la edad y con los propósitos del educando. Entramos de lleno en el acápite de qué métodos, qué procedimientos son los más eficaces para educar primero al párvulo, después al niño, al adolescente, al joven.

La respuesta a esa interrogante nos la da en gran parte la psicología. Nos enseña, en primer lugar, que la edad más plástica es la anterior a los cinco años y que es tan poderoso y súbito el impacto que en esta etapa del crecimiento suelen producir las influencias exteriores, que son capaces de determinar la dirección de la conducta no sólo en la niñez sino también en los años adultos.

Sócrates llamó a los maestros parteros del espíritu. En ninguna etapa se ve ello más nítido, más claro, que en la educación, parvularia dedicada casi por entero a extraer del fondo de la conciencia los impulsos inefables, leves e indecisos que no se han fijado todavía hondamente en los surcos de los hábitos. La semilla de la rosa guarda la gloria del rosal ha dicho un poeta. Esos impulsos registran todas las voces de la humanidad, desde los aullidos de los trogloditas y los gritos de guerra de los zulúes hasta las elegías de Saint-John Perse.

No es menos importante la tarea del maestro creador frente al niño en la edad mítica, en que la fantasía baja de los cielos para prenderse en los tornasoles de las brumas o las tinieblas de la noche. No hay distinción aún entre realidad y fantasía. A su corazón, el mito habla con lengua más elocuente que la historia. Necesita de la presencia de sus



compañeros tanto como la de las hadas, los brujos, los donceles encantados y los príncipes. Entrar por la luna de un espejo a un país de maravillas parece lo más fácil y natural del mundo. Qué error trágico el de asegurarles que todas esas visiones son mentiras.

Adolescencia. La edad tumultuosa. Callada o vocinglera va observando, investigando, analizando todo, desde su propio cuerpo hasta el cosmos, las creaciones divinas, el destino, el principio y el fin de nuestro breve tránsito por este planeta. El sexo incomprendido aún y tiránico se hace presente. Enturbia la limpidez de las miradas, perturba y avergüenza a algunos; exalta audaz fanfarronería en otros. ¿Adónde voy? ¿Cuál será mi camino? ¿Qué debo hacer para lograr mis anhelos? ¿Vale la pena vivir esta existencia hipócrita y podrida?

Para ayudar a estos seres tan trasminados de emoción que a momentos parecen irracionales, tan cambiantes como las primeras luces del alba, con tales arrostos de superioridad para medir a los demás, el maestro-artista necesita poner en alguna medida, en alguna pauta, en alguna calidad, superior valimiento. No podrá de otro modo ejercer influencia sobre ellos. Repetirá lecciones durante treinta años y no habrá encendido en ningún discípulo la llama de una auténtica superación espiritual, clave del progreso.

La tarea del maestro creador se agiganta frente al alumno universitario. Unos son todavía unos niños grandes que no han perdido su versatilidad de adolescentes; a otros las circunstancias de una vida áspera les ha madurado; casi todos se hallan en la magnífica floración de su inteligencia juvenil. Exigen y no excusan. Exigen de sus maestros toda clase de eminencias. La vida no les ha enseñado aún cómo es de excepcional hallarlas sin

sombras. Los dolores, los desengaños, la lucha contra las propias debilidades no han limado aún sus aristas. Son inmisericordes, despiadados y más de una vez injustos. A aquel maestro a quien aman y veneran más es a quien más cruelmente atacan si creen verlo caer en un renuncio.

Son todavía mayores las responsabilidades del catedrático que oficia de maestro de maestros. Está en lo alto de la montaña. De allí descienden las aguas claras o turbias, cristalinas o cenagosas, puras o contaminadas. Las escuelas normales, la segunda, la primera enseñanza y por cierto la enseñanza parvularia se nutren de sus orientaciones tanto como sufren de sus defectos. Todo el sistema escolar es su creatura.





Para influir sobre otros, para que el maestro se continúe en su discípulo, tiene que aproximarse a éste, tocarlo con la vara mágica de su propia y elevada personalidad y su capacidad de amor paterno, generoso para todo ser humano, acercarse a él por su palabra, por su prédica en libros, por su consejo, por el ejemplo de su obra o por los maravillosos resultados de sus investigaciones.

Bien entendido, ninguna técnica es válida si no se basa en una personalidad afanosa de superación ejemplar, una personalidad altruista, tierna, comprendedora de la juventud y con una vocación a prueba de solicitudes tentadoras en otros campos, acaso mejor remunerados.

Deseo insistir sobre la importancia de un perfecto dominio de las materias que enseña un profesor, porque ello profundiza y amplía su cultura e incide en aumentar su prestigio ante sus alumnos. No se atrae al niño, al adolescente, al joven, y por ende no se puede educarlos, sin que éstos estimen a su mentor y hallen en él algunos de los signos evidentes de superioridad. Esto es aplicable a toda la escala del magisterio y adquiere su importancia máxima en el catedrático universitario que a sus dotes ejemplares debe añadir la de conocer la ciencia que imparte hasta los límites que la separan de lo ignoto, de lo que todavía está por descubrir o por cultivar.

Y no nos confundamos. Se puede ser un magnífico expositor verbal y sin embargo sonar a hueco. Ello puede encandilar a los adolescentes, pero no a un estudiante universitario a quien la mezcla de la magnificencia verbal con la miseria del contenido, lo mueven a menospre-

cio. Por el contrario, atraen el respeto y la admiración, puertas por donde se puede llegar a influir en el discípulo, aquellos investigadores honrados que farfullan sus frases, pero entre cuyas palabras, tal vez mal hilvanadas, corre el torrente de una sabiduría creadora.

¿Hasta qué punto este tipo de civilización que hoy vivimos, ésta que los maestros deben transmitir y conservar, sirve o no para conducirnos hacia una convivencia ética universal? ¿O sí, por el contrario, sus contradicciones nos apartan irremediablemente de esa meta? ¿Estamos los maestros de hoy seguros de la validez de los postulados socioéticos que enseñamos? Mientras tratamos de inculcar la superioridad de los valores espirituales en la conducción del mundo, medimos el del hombre en términos materiales. A quien obtiene más dinero

EL MAESTRO DEBE ASPIRAR A SER UN ARTÍFICE, UN DESPERTADOR DE FUERZAS ESPIRITUALES, UN TRANSFORMADOR DE POTENCIAS INFORMES EN CAPACIDADES PRECISAS DE ACCIÓN.

por su trabajo, se le honra más. Se exige a los colegios que preparen al joven victorioso, no en las lides de su propio mejoramiento, sino en sus aptitudes para asegurarse una mayor opulencia. El progreso del país se mide por la riqueza *per cápita*.

El pequeño maestro de escuela, iluminado por el anhelo de entregar a su discípulo el tesoro de la cultura adquirida en las generaciones anteriores, se preguntará sin duda sobre la validez y la bondad misma de esa cultura y temerá que si no se logra clausurar las grietas conceptuales que hoy resquebrajan el edificio de nuestra civilización, sus ilusiones pedagógicas se desharán ante el choque de la realidad. Avizoramos un porvenir en que el diálogo del ser humano consigo mismo alcance angustias mortales.

La historia milenaria nos enseña, sin embargo, que lo fundamental en nuestra especie es su afán de supervivencia. Vivir, seguir viviendo en la cadena irrompible de las generaciones, triunfar sobre la muerte. La vida es más fuerte que todas las dudas, que todos los errores, que todas las negaciones. No se alcanza sin luchas. Pero aun en la derrota más aciaga, una semilla queda fecunda, un resquicio de camino queda abierto. Y decimos, repitiendo a uno de los humanistas modernos de mayor relieve, Theodor Litt: *"No existe ninguna misión más cargada de responsabilidades ni más honrosa que la del maestro que procura a los hombres del porvenir las armas para las luchas que les esperan"*.



FOTOGRAFÍAS DE ESCUELA

ALFREDO ROJAS FIGUEROA¹

Las fotos de cursos, de educadores y educadoras de fines del siglo XIX y del siglo pasado suelen mostrar grupos de estudiantes ordenados. No es difícil percibir que son hijos de obreros urbanos, o –como en la imagen– de campamentos mineros.

Cualquiera que haya tenido experiencias de escolarización en los primeros años de la segunda mitad del siglo pasado podrá constatar que, efectivamente, algo ha pasado con la convivencia en las escuelas. Más allá del estudio de violencia escolar y sus estadísticas, la experiencia cotidiana de hoy, confrontada con



1 Profesor de Estado en Historia y Geografía, Oficial Nacional de Programas y Coordinador de la Red de Liderazgo Escolar UNESCO Santiago.

2 A. Rojas y N.Lambrecht "Construyendo autoridad moral desde las aulas" OREALC/UNESCO, 2009.

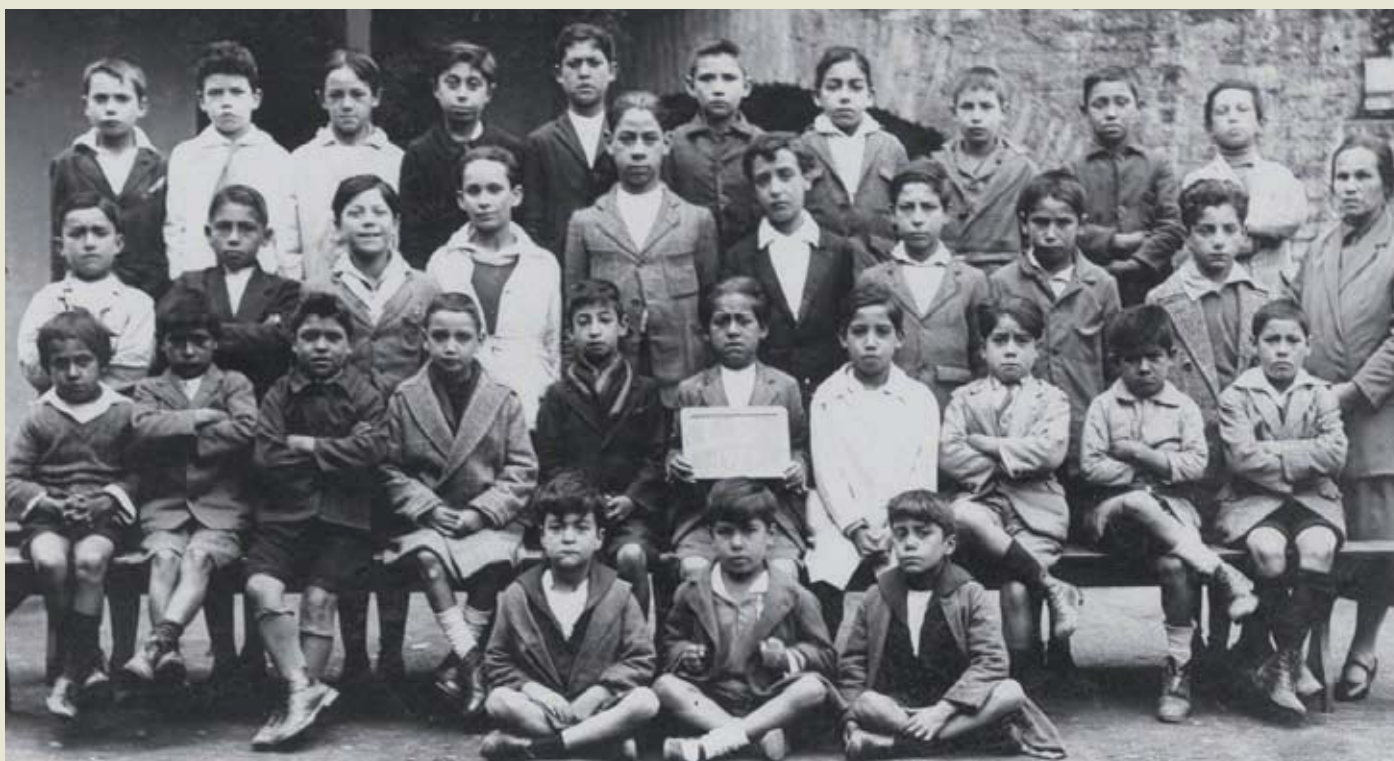
ese pasado, solo puede llevar a concluir que algo complejo y difícil está pasando con la construcción de la convivencia en las escuelas chilenas.

Una hipótesis así es plausible, porque hace sentido con lo que reportan los(as) docentes sobre una crisis en el modo de construir convivencia en las escuelas. No parece irrazonable dado que los(as) docentes de antaño tenían una autoridad que hoy ya no tienen. Hasta hace unas décadas también era legítimo, por parte de ellos y ellas, el uso de castigos físicos y de un cierto maltrato verbal. Hoy ya no es posible. En una sociedad en la cual los derechos de las personas, y los derechos de los niños(as) son fuertemente reivindicados, la modalidad de construir autoridad por medio de la violencia no es posible. Contradictoriamente, los(as) estudiantes viven expuestos por parte

de los medios, los juegos de video y, en general, las tecnologías de información, a situaciones de violencia; y el maltrato verbal y físico entre pares pareciera la forma normal de relacionarse. Por extensión, ese maltrato alcanza a los(as) docentes y a toda la institución.

Desde la OREALC/ UNESCO, la escucha de estas situaciones nos llevó a plantear la necesidad de que los(as) docentes chilenos(as) –y también latinoamericanos(as)– adquirieran competencias para constituirse en autoridad moral ante sus estudiantes.

Se considera que los(as) docentes disponen de dos herramientas para construir convivencia; "por una parte, sus saberes técnicos, su capacidad de elaborar e implementar clases con metodologías



que logran captar la atención, el interés y la motivación de los niños y niñas y de los/las jóvenes; y por otra, ellos y ellas mismos, como personas: sus actitudes, sus comportamientos, sus rasgos personales, que dan confianza, que estabilizan el mundo, que crean una atmósfera de cordialidad, paz y civilidad. Llamamos *autoridad moral* a esas actitudes, comportamientos y rasgos que dan confianza, estabilizan el mundo, crean una atmósfera de cordialidad, paz y civilidad y por esa vía posibilitan que los(as) docentes infundan respeto, sean imitados y se transformen en líderes de sus estudiantes².

Junto a la autoridad moral de los docentes en las aulas y las escuelas, parece indispensable generar un amplio acuerdo entre los diversos actores,

agentes y agencias respecto de los temas de la convivencia en las escuelas. No es posible que los directores y las escuelas sientan, interpreten o consideren que las autoridades del Ministerio de Educación o de las Corporaciones Municipales les restan autoridad cuando les exigen que acepten al alumno que fue expulsado; o que los padres apoyen a sus hijos(as) cuando éstos(as) agredieron al profesor, o al portero de la escuela porque les llamó la atención, o que el inspector regrese al aula al estudiante que la profesora expulsó porque no sabía como controlarlo.

LA CRUCIAL ESCUCHA DE LA CONVIVENCIA. La foto actual es la que nos presentan los medios, que viven del *rating* o del tiraje, y hacen de los actos de violencia en las escuelas un fenómeno generalizado. Tales episodios

entran al amplio registro de la crónica roja, y por ende, son amplificadas, adornadas e, incluso en algunas circunstancias, los hechos aislados son presentados como fenómenos de “los jóvenes” o la “juventud”. Por esa vía, alientan a otros jóvenes a reproducir las conductas que dieron origen a la noticia.

Es fácil ver las narraciones de los docentes como expresiones de la influencia de los medios, y no como experiencias y vivencias cotidianas. ¿A quién dar crédito?, ¿a la prensa con un creciente número de noticias de violencia en las escuelas?, ¿a los docentes que las ratifican? Pues por el contrario, si se le otorga crédito exclusivamente a los análisis de los informes de Violencia Escolar en Chile, el panorama es muy distinto.

En efecto, los resultados de la II Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar (Ministerio del Interior, 2008) en comparación con la anterior, muestran *“que entre el 2005 y el 2007 hay un descenso significativo de 18,9 puntos porcentuales de la población de estudiantes que declara haber sido agredida (de 45,2% a un 26,3%). Asimismo, se observa una disminución significativa de 6,9 puntos porcentuales en la población de estudiantes que declara haber agredido (de un 38,1% a un 31,2%)... Consecuentemente con ello, al observar la dinámica de la violencia entre estudiantes (estímulo-respuesta) se aprecia una disminución de aquellos que se declaran al mismo tiempo agresores y agredidos, de 28,3% a un 14,4%. Sin embargo, aumentan aquellos que se declaran sólo agresores, de 9,8% a un 16,8%, y se reducen quienes se definen sólo como agredidos, de 16,9% a un 11,9%”*³.

La escucha no es un asunto “objetivo”, o impersonal. Cada quien escucha desde donde escucha: de su historia, de sus experiencias, interpretaciones y juicios. La diferencia entre las narraciones de los docentes y el análisis de las estadísticas de un estudio es que en las primeras están las emociones y los estados de ánimo y sus efectos: la profesora de matemáticas que fue agredida y su dolor y su miedo hicieron que se marchase del liceo y nadie llegase a reemplazarla por seis meses. Su agresión y su partida aparecen en la prueba Simce con el siguiente resultado, que algún analista tomará para afirmar *“el Programa de Liceos Prioritarios es un fracaso, pues no se incrementan los puntajes del Simce y, al*

contrario, en algunos Liceos éstos disminuyen”: **Liceo XXX Matemáticas 219 (a la baja)**.

Los muchachos y las muchachas de ese liceo no habrán tenido clases de matemáticas porque alguien envió un estudiante “judicializado”, sin informar debidamente a la docente que le llamó la atención más allá de lo que éste podía tolerar. Los jóvenes de ese sector de la ciudad y su docente habrán sufrido los efectos de un episodio de violencia que no se refleja en ningún índice, en ninguna encuesta o estudio.

No hay escucha: en algunos lugares hay miedo, hay dolor, hay malos resultados, hay fracaso. En otros, hay informaciones, encuestas, estudios, agendas, programas y políticas. Pero no hay escucha.



LA EXPERIENCIA DE LOS

TALLERES. En los Talleres de la Red de Liderazgo, implementados por la OREALC/ UNESCO desde fines de los 90, el diálogo directo con directivos y docentes chilenos posibilitó mirar la problemática de la escuela desde un punto de vista completamente diferente. Saltaron las voces, las emociones y emergió lo cotidiano haciendo que el lenguaje frío, desapasionado –a veces pretendidamente neutral– con el que suelen presentarse las investigaciones y los documentos oficiales dejara de tener sentido.

Fue el diálogo con los educadores el que nos llevó a postular que las emociones son “*la cara oculta de la luna*” de las políticas en educación⁴, y que su omisión genera desentendidos y desconfianza a la hora de diseñar e implementar procesos de cambio.

En los primeros talleres resultaba sorprendente constatar que cada vez que se abría el tema “Factores que afectan la calidad de la educación” y los expositores comenzaban a señalar aquellas situaciones que limitan el logro de los aprendizajes de los(as) estudiantes de sectores de pobreza, los(as) participantes –directores y directoras de escuelas y liceos municipales– iban mostrando crecientes niveles de irritación. Como sabemos desde el liderazgo, las emociones son involuntarias⁵. Nos invaden. El enojo de quienes participaban contagiaba al facilitador, que se veía invadido por la irritación y el enojo. Dominándose, intentaba continuar con la voz entrecortada.

En el auditorio, había incomodidad. Inquietud en las sillas, y un cruce de miradas que comenzaba a desautorizar nuestras palabras. Todos los seres humanos adultos reconocemos cuando alguien de nuestro auditorio se enoja: nos mira con “esa” mirada, hasta que alguien explota, y dice: “*Es que usted no hace clases. No ha estado allí*”. Y los demás asienten.

Ese era el momento de sacar nuestras propias credenciales: “*Allí estuve. Soy profesor. Hice clases en el Liceo Juan Antonio Ríos, y también en el Colegio San Juan; y en la Básica Lo Ovalle, a principios de los setenta*”. Desconcierto. La réplica no se hace esperar: “*Ah... es que los niños de antes no son como los de ahora*” “*Ni tampoco las familias*” “*Ni las autoridades*” “*Ni las capacitaciones*” (risitas irónicas).



- 3 Página web del Ministerio del Interior: “II Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar: Estudio muestra un descenso significativo de la población que declara haber sido agredida”. 4 de diciembre de 2008. En: http://www.interior.gov.cl/n880_04-12-2008.html
- 4 “*La cara oculta de la luna. Liderazgo y crítica al racionalismo en la formulación e implementación de políticas educacionales*” en Reice, Volumen 4, 2006 Madrid, España (monográfico). Volumen dedicado a dirección escolar.
- 5 Maturana, H. (1990). “Emociones y lenguaje en educación y política”. Dolmen. Santiago.



Se sabe, desde el liderazgo, que las emociones, además de involuntarias, se contagian más rápido que los virus. Solía seguir una discusión fuerte, desplazándose cada vez más por lo que al facilitador le parecían 'frases hechas' o clichés de los profesores: *"las familias se desentienden. Esperan que les enseñemos todo a sus hijos. Ni siquiera traen hábitos elementales. No ayudan a las tareas. Haga usted clases con 40 chiquillos..."*.

Entonces, en el taller, entre facilitadores y participantes se instalaban los mismos estados de ánimo que aparecen en las escuelas o liceos municipales para niños, niñas o jóvenes de extrema pobreza o vulnerabilidad: resignación y enojo: *"No se puede". "No nos escuchan" "Esto no sirve para nada"*. Y el resto del taller se hacía por cumplir. Facilitadores y participantes fingiendo que esa capacitación serviría para algo.

¿Cómo y cuando emergen los estados de ánimo? Desde los juicios que se dan en las conversaciones, andamos permanentemente afectando nuestro ánimo. Por eso somos la principal fuente de perturbación emocional de los demás.

Si bien en toda conversación hay un cierto empujón, no en todas ellas surgen estados de ánimo. Estos aparecen en conversaciones *recurrentes* en las que emergen *juicios* –también recurrentes– entre quienes conversan.

En las conversaciones de los talleres aparecían temas recurrentes –Simce, jornada escolar completa, violencia en las aulas– y sus consecuentes sentimientos: enojo y resignación. En un principio, desde nuestra posición de funcionarios, escuchábamos esas historias con distanciamiento. Desde el juicio *"estas son excusas para justificar los pobres resultados"*. Sin embargo, el dramatismo de algunas de las historias, pese a que eran casi siempre narradas con la emoción contenida, y nuestros propios discursos acerca de la necesidad de escuchar, nos fueron abriendo hacia otras interpretaciones, hacia una mirada más cercana a lo que ocurre en las escuelas.

LA NECESIDAD DE ESCUCHAR.

Una de las competencias centrales de los directivos(as) y maestros(as) líderes es *la escucha*. La escucha atenta a sus estudiantes que frente a la pregunta de *'¿entendieron?'* no espera el convencional coro de *"Sí, profe..."*, sino por el

contrario, busca la petición de aclaraciones. A partir de la escucha es que los docentes líderes pueden saber lo que está ocurriendo con sus estudiantes.

La escucha es un tema en los talleres de liderazgo escolar que realiza la OREALC/ UNESCO. Y sin embargo, en sus primeros años, no la practicábamos con los directores participantes. En el liderazgo, y siguiendo las distinciones que ofrece Rafael Echeverría, la escucha es activa. Remite al acto físico de la audición, pero también a la "escucha" de los estados de ánimo y las emociones con que se manifiesta el hablante, así como a la imperiosa necesidad de indagar, de buscar la referencia y el sentido más preciso que mueve al hablante a decir lo que dijo y del modo como lo dijo; a indagar las preocupaciones del otro.

Los líderes no se quedan con lo escuchado. Observan el ánimo e indagan para hacer plena claridad sobre lo escuchado. Indagan preguntando. Dicen: *"desde lo que estoy escuchando entiendo tal y tal cosa. ¿Estoy interpretando correctamente lo que dices?"*, hasta que finalmente encuentran el sentido, el ánimo



y la preocupación del otro. Solamente entonces pueden comenzar a actuar, a coordinar acciones. En consecuencia, necesitábamos escuchar.

Dado que los estados de ánimo tienden a persistir, para cambiar los juicios del tipo *“estos alumnos nunca van a aprender”*, o para cambiar los estados de ánimo de enojo o resentimiento, no basta con señalar el hecho de que el Estado chileno ha reconocido finalmente que mejorar el logro de los aprendizajes de niños y jóvenes de sectores pobres y vulnerables es mucho más complejo –y más caro– que si se trata de niños y jóvenes de sectores sociales más acomodados. También se requiere un cambio de conversación, de juicios y de emociones. En los talleres de liderazgo de la OREALC/UNESCO fueron los propios directivos y docentes los que nos mostraron el camino del cambio.

Siempre había uno o dos directores o directoras con un discurso distinto al de la resignación, que mostraba posibilidades: *“En nuestra escuela hemos podido...”*. Y seguía una narración de logros, contada sin grandilocuencia, pero con claridad y certeza. En escuelas rurales aisladas, en escuelas urbanas pobres,

iguales a las demás. Y sin embargo, con resultados diferentes. A veces era todo el plantel, a veces el director y el equipo de gestión. Nunca el director o la directora solos, pero sí con ellos(as), porque el cambio en las escuelas necesita de una autoridad con declarativas claves para permitir que se produzcan nuevos procesos, nuevas acciones. Cuando el director o directora se omiten, el cambio se dificulta. En ocasiones encontramos a jefes de Unidades Técnico Pedagógica que actuaban en reemplazo de un director que solamente esperaba el paso de los años para jubilarse; pero en ese caso, tal funcionario líder disponía de la confianza plena de ese director.

¿Qué distinguía a esos directores o directoras líderes? En primer lugar, reconocían que educar era difícil y complejo; pero en vez de quejarse de ese hecho, o de resignarse a que por ese hecho los alumnos no podrían aprender, tomaban distancia y decían *“bueno, así nuestra tarea, nuestra labor, es más interesante”*. Uno de ellos dijo una vez algo que desde entonces repetimos en todos nuestros talleres: *“Entonces, tendremos*

que convirtamos en expertos en lograr que aprendan los niños y niñas que viven en situaciones vulnerables”. Escuchar eso nos permitió comprender que lo que hacía diferentes a estos directores y directoras era *su mirada*, y que el tema del cambio en la educación era, finalmente modificar la mirada.

Una segunda dimensión era una actitud diferente frente a los problemas de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes más pobres, enraizada en la más profunda convicción de que ellos y ellas también podían aprender. *“Es más difícil, es más complejo; es desafiante. Pero todos y todas pueden aprender”*. Es lo que la literatura reconoce como *“altas expectativas”*; empero, se trata de altas expectativas acompañadas de trabajo curricular específico destinado a generar los procesos de aprendizaje requeridos por esos niños y niñas singulares y únicos que son sus estudiantes.

De las narraciones de esos directores y directoras líderes asomaba una tercera característica: gozaban de la confianza de sus colegas docentes y, con esa confianza, podían hacer reuniones y guiar conversaciones en las que se enfrentaban los problemas de aprendizaje

como desafío técnico-profesional y no como quejas a la pobreza o la ignorancia de las comunidades o las familias. En otras palabras, abrían y organizaban espacios para trabajar profesionalmente los problemas de aprendizaje de sus estudiantes.

Su capacidad de movilizar todas las dimensiones anteriores mediante acciones que daban un sentido de misión a lo que hacían es la cuarta característica común a estas personas. Encontramos escuelas municipales de elevados niveles de logro motivadas por su pertenencia a la "red de escuelas saludables" que anima la Organización Panamericana de la Salud (OPS); otras que estaban convencidas de que la aplicación rigurosa de los principios pedagógicos de Celestín Freinet les permitiría enfrentar los desafíos; más allá, una escuela obtenía excelentes resultados porque seguían aplicando lo que habían aprendido en un proyecto del Ministerio de Educación aplicado en los años 90 (el P-900) y ese aprendizaje les había hecho mejorar.

En gran medida la confianza que esos directores líderes lograban crear entre sus colaboradores, les permitía abrir mayores posibilidades de organización y de trabajo pedagógico que llevaba a logros destacados, retroalimentando la confianza de las comunidades en esos directivos y en ellas mismas. Antes de que Obama hiciera famoso su "Yes, we can!" estos directivos nos habían enseñado que el punto de partida era la confianza en sí mismos y en su comunidad, incluyendo a sus alumnos: *¡Sí podemos!*

ANTES DE LA CONFIANZA, LA ESCUCHA. La experiencia en dichos talleres nos llevó a confirmar la idea de que la escucha es central para la confianza y el cambio. Pero, en una sociedad que jerarquiza y valora de modo distinto las fuentes de información, y la llamada 'información para políticas', ¿desde dónde escuchar?, ¿desde dónde abrirse al dolor, al miedo, al fracaso? Ellos no se reflejan en estudios cuya narrativa son generalizaciones fundadas, basadas, en datos empíricos y en "constructos" en los que no entran ni lo singular ni lo cotidiano.

Hoy, se está en un momento crucial para abrir paso a las nuevas agendas. Estas tienen que salir no solamente de los análisis cuantitativos y de las investigaciones fundadas empíricamente. También tienen que arrancar de una mirada de largo plazo, de las miradas que sólo la historia y la narrativa permiten, en especial las historias de la vida cotidiana y las narrativas de los actores –autores– de la educación en el día a día. Para UNESCO, esa escucha es crucial y esperamos seguir en ello, junto a los profesores y profesoras chilenos, en especial a la flor y nata de la profesión: esos docentes que ofrecen posibilidades de logro y convivencia a los estudiantes más pobres y vulnerables, haciendo efectivo el derecho a una educación de calidad para todos.

Tal esperanza nos fue entregada en un taller de liderazgo que ofrecimos un día de enero de 1998 en Ciudad Juárez, México, en forma de una oración cívica que leemos siempre con todos los educadores en los Talleres de Liderazgo, y que a continuación reproducimos:

ORACIÓN CÍVICA POR LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA

"Nosotros, educadores de América Latina sabemos que la mayoría de los niños, niñas y jóvenes de nuestros países están condenados a la pobreza.

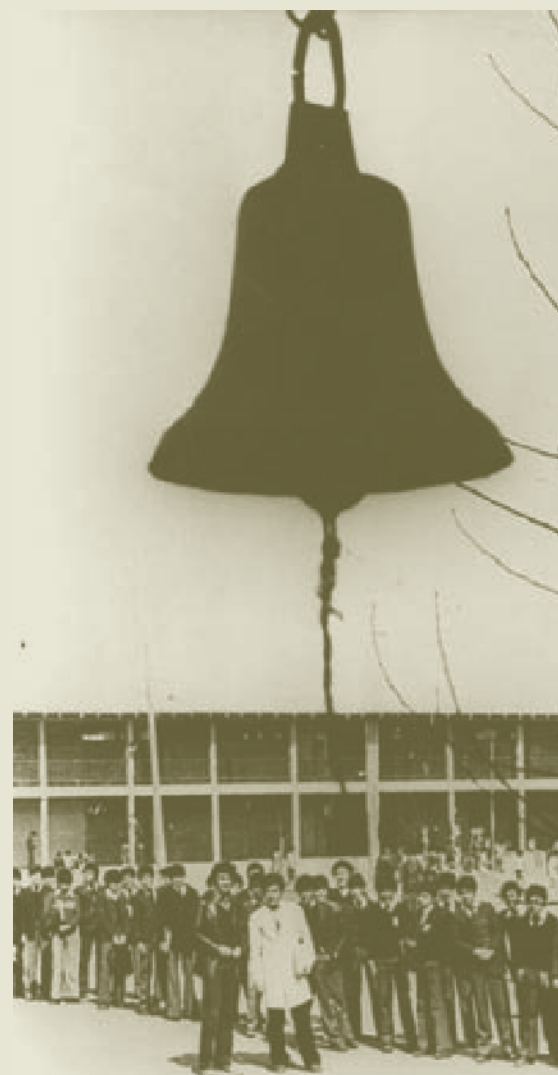
"Sabemos que muchos de ellos seguirán siendo tanto o más pobres que sus padres. Sabemos que no tendrán oportunidad alguna, y que la trayectoria de su vida ya está definida.

"Ante ello, nosotros, educadoras y educadores de América Latina hemos decidido cambiar la situación y poner nuestra voluntad, nuestro amor y la ciencia y el arte del enseñar en favor de los niños, niñas y jóvenes más pobres.

"Hemos decidido cambiar la trayectoria de vida de los niños y las niñas que no tienen familias que los apoyen, De los que están solos y solas; de las que cuidan de sus hermanitos de los que prefieren la calle a la amargura de un hogar violento.

"Y lo haremos dando lo mejor de nosotras y nosotros, con altas expectativas, motivándolos, llevándolos al saber, sintiéndonos orgullosos de ser los educadores de nuestros pobres, la flor y nata de los educadores, el orgullo de la profesión.

"Cambiamos pues la trayectoria de vida de nuestros niños y niñas Y les conduciremos al pan de las artes y las ciencias, al aprender a ser, al aprender a aprender, al aprender a hacer y al aprender a convivir... ¡QUE ASÍ SEA!



HUMANIDAD E INDIVIDUO¹

HUMBERTO GIANNINI IÑIGUEZ²

“La razón de todo esto se debe buscar en la misma existencia humana, porque en cualquier momento la situación es que el es sí mismo y toda la especie”.

Sören Kierkegaard, “El concepto de la angustia”

En los últimos tiempos se ha escrito bastante sobre derechos humanos. Los motivos son obvios.

Y resulta difícil no estar de acuerdo en la enumeración y descripción de principios irrenunciables que la vida asociada debe imponerse a fin de salvaguardar la dignidad de las personas.

El problema es que, aprobando de palabra esos principios, una sociedad puede seguir siendo tremendamente desarticulada, injusta y proclive a transgredir esos mismos principios que postula.

Ante una crisis que compromete todas las estructuras sociales del planeta, el

tema de los derechos humanos debiera desplazar un tanto su preocupación hacia una pregunta que, en nuestros tiempos podría parecer a muchos tautológica e insignificante.

Intentaremos mostrar ahora que no lo es en absoluto: la pregunta por la humanidad del ser humano es algo que debe replanteárselo un pensamiento que se ha separado, consciente o inconscientemente, de una visión religiosa de la historia.

Concretamente, nos preguntamos aquí por los lazos que ligan humanidad e individuo.

¿Es la UNESCO un lugar, ‘el’ lugar para tal reflexión? Pienso que sí.

Los derechos humanos tienen que ver con el ejercicio pleno de la humanidad de cada persona, ejercicio que opera prácticamente en el ámbito de la polis; de la política en este mismo sentido.



- 1 Texto publicado en “Derechos Humanos. Un imperativo para la convivencia”. La voz de las Cátedras Unesco en Chile. Comisión Nacional Chilena de Cooperación con Unesco, 2009.
- 2 Filósofo, académico, profesor Cátedra Unesco de Filosofía, Universidad de Chile. Doctor Honoris Causa por la Universidad París 8, Premio Nacional de Ciencias Humanas y Humanidades, 1999.

Estos derechos no eran extraños al pensamiento antiguo. Por ejemplo, al pensamiento de Aristóteles. Como sabemos, el filósofo griego identifica la felicidad individual con el ejercicio de todas sus potencialidades humanas. Y de las ético-políticas, como esenciales:

"Desde el momento que la política se sirve de las demás ciencias prácticas y legisla sobre lo que debe hacerse y lo que debe evitarse, el fin que le es propio abraza los de todas las otras ciencias, al punto de ser, por excelencia, el bien humano. Y por más que este bien sea el mismo para el individuo y para la ciudad es, con mucho, cosa mayor y más perfecta la gestión y salvaguarda del bien de la ciudad, pues, si es algo amable hacer el bien a uno sólo, más bello y más divino es hacerlo al pueblo y a las ciudades (Eth. 1194b5)".

El punto que deseamos enfocar no tiene que ver directamente con la relación que cada ser humano tendría con la totalidad de la población diseminada



sobre la Tierra, porque esta relación es sumamente débil y mediatizada. Lo que sostenemos ahora es que la humanidad es una cualidad de ser de cada hombre y mujer de este planeta, cualidad que existe y nos la comunica cada uno de aquellos con los que nos encontramos día a día en este ir y venir por el espacio de nuestros quehaceres. Humanidad es el prójimo de nuestros encuentros; el prójimo a la vista.

¿Hay algo más fuerte que nos una, además del hecho de encontrarnos accidentalmente en un mismo tiempo y en un mismo lugar?

Podría responderse que cada quien llega a su propia biografía personal, a su propia vida, salvándose de generación en generación, como mero ser posible, acumulando anónimas sobrevivencias y percances, hasta alcanzar finalmente las

orillas de este mundo al que 'es arrojado' y en el que se adquiere un nombre en el registro civil. Pero, por esto mismo, el prójimo constituye una sociedad no sólo a causa de los encuentros en el presente, sino a causa de una complicación, por decirlo así, infinita de encuentros y de contingencias en el tiempo, complicación que 'nos produce', a cada instante, como esta sociedad humana y no otra.

En otros tiempos, para el pueblo religioso, para una sociedad ligada, por ejemplo, a la concepción judeo-cristiana, cualquier existencia era un bien, por el hecho de que Dios la ha querido en y por el acto mismo de crearla. La vida humana, como especie, era un bien soberano por el destino a que esa especie estaba llamada.

¿Los derechos del hombre? Un tema desconocido para aquella concepción, porque la vida que se nos ha dado, al mismo tiempo que el creyente la entendía como don, la entendía también como deuda de ser de la criatura y como penoso rescate de esa deuda: 'el ganarse' la vida.

Corresponde a una historia más bien subterránea el devenir de estos sentimientos de donación y de deuda.

Sabemos que durante el humanismo de los siglos XIV y XV se publicaron numerosas obras con un mismo título '*Acerca de la dignidad del hombre*'. Un título que expresa con qué orgullo el alma renacentista exhibe sus obras de arte, sus descubrimientos científicos, sus conquistas territoriales; un título que expresa la exaltación de una vida excelsa, frente al sentimiento de pura deuda del medioevo.



Los nuestros son, en cambio, tiempos en que se vuelve necesario, a veces urgente, recordar a los gobernantes, a los poderosos y a la sociedad entera, algo más fundamental que la dignidad del ser humano, en el sentido renacentista; su derecho a vivir una vida realmente humana.

Nosotros hablamos, en nuestro tiempo, simplemente de 'dar' la vida. Y la palabra no autoriza a que el receptor de ella tenga que guardar gratitud por la vida que se le ha dado. Es evidente que el dar no implica una valoración positiva de lo que se da: se puede dar la muerte a otro (dar en el sentido de quitar). El don, en cambio, implica un valor agregado al nudo ser biológico que se traspasa.

En nuestro tiempo, ¿es posible considerar la vida como un don, simplemente porque se da? ¿Y cuándo la "dación" de la vida significa donación? ¿Qué se da con la vida, que sea una verdadera donación?

Es indudable que, de alguna manera, los seres humanos siempre andamos buscando una donación en algo que nos llega del pasado, distinto de la mera existencia.

Existe, por lo pronto, la necesidad de antecederse que es tan fuerte como la necesidad de proyectarse en el tiempo. Puede definirse también como la necesidad de fundar el ser efímero, 'injustificado' que es cada existencia, en un valor permanente al cual se pertenecería por derecho propio y desde el origen (*ab origine*). El don de heredar las virtudes de los dioses tutelares, la nobleza del árbol genealógico, el coraje y el espíritu libertario del pueblo aborígen, o de los conquistadores, etc. Nos hacemos anteceder por una realidad ancestral que nos define valóricamente.

Existe, sin embargo, una conexión más próxima y sutil por el que se experimenta la vida como un don y por la que se cumple, de alguna manera, la exigencia de antecedernos a nosotros mismos. Y es cuando se nos ha querido y esperado, antes de ser. Esto es, cuando al margen de un sentimiento religioso, la vida del ser humano se percibe como una real donación en virtud del querer. Y éste es, en verdad, el otro lazo misterioso y subjetivo, por llamarlo de alguna manera, entre individuo y humanidad.

No es difícil mostrar que para nuestra experiencia normal puede tener el carácter de una ofensa infinita el hecho de llegar a saber, por indiscreción de nuestros padres o mera suposición, que hemos nacido por azar, que no fuimos queridos antes de ser.



...ES LA SOCIEDAD LA QUE DEBE ALGO ESENCIAL A LA VIDA HUMANIZACIÓN. LO DEBE A SUS INTEGRANTES Y A SÍ MISMA. SON LOS MÁS JÓVENES LOS QUE CONSTITUIRÁN LA SOCIEDAD

Esta experiencia revela una ruptura invisible en la identidad que se teje entre humanidad e individuo mediante la realidad permanente del don. Esta experiencia hace diverso el proceso de humanización de todo el proceso causal o meramente biológico.

Celebremos una célebre expresión de Heidegger: *"el ser humano es arrojado al mundo"*. Debemos entender, en primer término, que es arrojado por los otros, por la humanidad antecedente y, en segundo término, que es arrojado al mundo de otros que, en línea de máxima nos han querido. En caso contrario, el mundo sería absolutamente un mal. El querer la existencia –el don– no es entonces un hecho subjetivo, individual, sino algo constitutivo de la vida humana.

También en línea de máxima, cada nacimiento es un don que la comunidad se concede a sí misma. Y el hecho de que cada acción humana inicie algo nuevo en el mundo tiene una validez elevada a una potencia infinitamente mayor tratándose del ser que nace a la vida. Nacer es un acontecimiento que compromete a toda una sociedad y, reconstruyendo la cadena de acontecimientos sucesivos, compromete a toda la historia.

En virtud de cada nacimiento, una sociedad debe reconocerse como históricamente imprevisible. Desde el momento llamémoslo así, de la epifanía, la sociedad empieza a estar en deuda consigo misma: el convertir un hecho biológico en un hecho humano, de acuerdo a su proyecto de ser. En resumen, un nacimiento es un hecho que compromete a toda la sociedad, en cuanto ella misma depende en su ser del destino de esas vidas, en cuanto ella misma está renaciendo con ellas.

En un escrito reciente proponía un modo que me parece más articulado, pero también menos narcisista de concebir la vida humana. El tradicional concepto de razón (*logos, ratio*) con el que se ha ido 'elevando' la vida del ser humano por sobre la de los demás animales, fue privilegiando también la preocupación teórica, en relación a, o con sacrificio de otros 'dones' que la vida humana puede cultivar además y más allá de su condición racional.

Y fue evidente para la experiencia post-aristotélica que una sociedad es mucho, muchísimo más que la unión racional

de los individuos y que para la idea de 'humanidad' como 'destino' el atributo de 'racional' incluso puede llegar a ser de corto alcance y mezquino. Los delitos de lesa humanidad, en el siglo XX, casi todos perpetrados con implacable argumentación racional, son una prueba contundente de todo esto.

Se puede concebir, en cambio, la vida humana esencialmente como reflexiva. Decimos 'esencialmente' porque, en cierto sentido la existencia animal también lo es, pero no esencialmente.

A propósito de la universalidad de esta reflexión, ya podemos sospechar que no se trata –al menos, siempre– de una condición intelectual, meditabunda. En efecto, en su nivel básico, la reflexión apunta a este carácter propio del ser vivo de volver regularmente a su punto de salida, a su cueva, a su nido, a su habitación y, a partir de esta circulación, realizar sus hábitos sociales.

En lo que concierne a la vida humana, llamamos vida re-flexiva al ritmo circadiano por el que mantenemos un vínculo no sólo con el mundo ambiente sino con la naturaleza y, en cierto sentido, con el universo. Es a través de la unidad

VIDA: SU MÁS PLENA MISMA: SIMPLEMENTE PORQUE CIEDAD DE MAÑANA.



circadianal que se compaginan las diversas acciones y actividades que vamos realizando diariamente en la prosecución de nuestros proyectos.

Pero el ser humano también es reflexivo –y ahora de modo esencial– en el sentido psicológico en que habitualmente se emplea este término: en la capacidad de una conciencia de salir de su ensimismamiento, en proyectarse fuera de sí y luego, volverse sobre sus experiencias, sensaciones, recuerdos espontáneos, para interrogarlos y hacérselos más transparentes.

Notemos que la reflexión psíquica describe un movimiento ‘hacia fuera’ y otro ‘hacia dentro’ análogo a las salidas y regresos concretos del ritmo circadiano, propio de la re-flexión espacial.

Postulamos, por último, la reflexión social, que no se basa esencialmente en una relación al espacio sino al tiempo y que la cumple formalmente más que el individuo, la sociedad histórica a la que el individuo pertenece. Nuestra hipótesis –se comprende, tan indemostrable como la contraria– es que esta reflexión social es anterior a la reflexión psíquica.

Pues bien, la reflexión social tiene que ver con el rescate que permanentemente está haciendo una comunidad de su experiencia pasada, a fin de subsistir realmente como una comunidad en el presente: rescate de su pasado, rescate de su sensibilidad, rescate de sus fiestas, de sus ritos, etc. Que en esto consista algo esencial a su identidad, es evidente. Pero también en esto consiste la capacidad de encontrar su humanidad, aquí mismo, en el rostro del próximo.

Habría mucho que decir sobre este modo de 'flexión' de una generación en relación a otra en cuanto corresponde a una voluntad individual y política de ofrecer la experiencia a las nuevas generaciones, sin dejar por eso de exponerse sabiamente al misterio de la nueva sensibilidad.

La reflexión social se realiza de múltiples modos informales a través del lenguaje materno, que es el modo más eficaz y duradero, pues no es sólo lenguaje sino entonación (canto), cadencia, modos propios de orar, de imprecarse, de maldecir, a veces intraducibles a otra sensibilidad.

Pero es la escuela, el liceo, la enseñanza superior, el espacio formal y propio de la reflexión social, es decir, el reencuentro físico entre las generaciones, en actitud, digámoslo así, reflexiva.

La función esencial de la enseñanza pública no es habilitar 'pragmáticamente' para la vida o, peor, para ganarse la vida. Su misión es transmitir humanidad; es por esa humanidad que se dignifica el individuo y la vida comunitaria, cualquiera que sea el rumbo que tome su iniciación en la vida adulta.

Por eso, educar (formalmente) es 'el deber ser' esencial e indelegable de una sociedad organizada. Su primer acto de justicia; porque es la sociedad la que debe algo esencial a la vida: su más plena humanización. Lo debe a sus integrantes y a sí misma: simplemente porque son los más jóvenes los que constituirán la sociedad de mañana.

De escabullir ese deber, la sociedad corre el peligro de que mañana ni siquiera tenga oídos para un tema en que le va la vida. Y no sepa que la está perdiendo.

EL SENTIDO DE ENSEÑAR

LILIA CONCHA CARREÑO¹

Marzo del año 1974. A mis seis años asistí a mi primer día de clases en la Escuela Pública 248 de Ñuñoa. Habían pasado siete meses desde el golpe militar, y en Chile se instalaba una dictadura feroz que duraría muchos años. Cursando yo el primero básico, mi abuelo fue muerto en torturas por ser militante de izquierda; mi padre, detenido en el Estadio Nacional por ser partidario del gobierno de Allende, para tiempo después desaparecer desde un lugar de detención llamado Villa Grimaldi.

En épocas de dolor y miedo, mi profesora hizo palpitar un ambiente de protección y afectos; en torno a cuentos y libros, la escuela nos regalaba un tiempo que transcurría en dimensión paralela a la oscuridad de las calles sitiadas por militares, en el que se nos fue dibujando la posibilidad de un futuro distinto y develando el poder de transformar nuestro entorno en el ahora.



La maestra Graciela era algo así como una contagiadora de humanidad, una portadora de buenas nuevas empeñada en construir en el aula un lugar luminoso de encuentro, protección y rescate.

Ya adulta, me pregunté muchas veces dónde radicaba la fuerza de mi profesora. En un país con represión y censura, con escuelas intervenidas, cómo ella se las arregló para que sus sentidos, sus percepciones, se agudizaran frente a nuestras necesidades. ¿Es que había en ella un sólido proyecto personal vinculado a su trabajo?, ¿había tal vez una especie de sentido de misión, que el contexto adverso reforzó?

Luego del golpe militar, el propio contexto de dictadura animó la creación de colegios llamados 'alternativos'. Colegios como el Francisco de Miranda, el Latinoamericano de Educación, Rubén Darío, Jesualdo, etc., comenzaron a fortalecerse como instituciones educativas que nacían como una oportunidad para los afectos, la creación, la participación y el aprendizaje. Imperfectos muchas veces en sus herramientas técnico pedagógicas; pero, sin duda, comunidades



¹ Coordinadora Nacional de Educación Básica, Ministerio de Educación.



EDUCAR ES CONTAGIA ESE ÁNIMO DE CONTA ESCUELA INCLUSIVA, QUEREMOS.

educativas conformadas con identidades claras y protegidas por el sentido colectivo del proyecto. Estas experiencias demostraron que la fuerza de una tarea construida en la colaboración y la solidaridad podía imponerse incluso al infortunio de una dictadura; sin embargo, fueron minoritarias excepciones, abiertas además a una pequeña elite de estudiantes que tenía acceso a la educación privada.

El sistema escolar público, la verdadera mayoría y realidad del sistema educativo, resistía y luchaba para mantenerse en la precariedad de un Estado que había disminuido sustancialmente el financiamiento a las escuelas, dejando en una vergonzosa condición el desarrollo de la carrera docente, no sólo por sus bajísimos sueldos sino también por no garantizar condiciones mínimas para su trabajo. Es ahí donde se hizo heroica la tarea de muchos profesores y profesoras, y desde donde comienzan a formarse no sólo las reivindicaciones gremiales,

IAAR HUMANIDAD Y, EN TAGIO, SE ABRIRÁ PASO LA ACOGEDORA Y EFICAZ QUE

sino los primeros movimientos sociales, integrados por docentes que aportaban una visión de país distinta, como fue el caso de la Agrupación Gremial de Educadores de Chile.

LA ACTITUD DEL MAESTRO O MAESTRA. Lo que veremos en común entre las distintas experiencias del ayer y del hoy, a pesar de sus diferencias, es que el factor docente es determinante para la construcción de idearios pedagógicos con identidad y propósito donde, finalmente, el factor humano manda.

Con el retorno de la democracia y el inicio de la reforma educativa, en estas últimas dos décadas la política pública pone un particular énfasis en mejorar las condiciones laborales de profesoras y profesores, surge el Estatuto Docente y aumentan significativamente los sueldos. Sin embargo, las condiciones estructurales del sistema heredado

desde la dictadura han permanecido: la educación sigue municipalizada, por lo que contamos con administradores de escuelas que no responden por sus resultados educativos, y con un ministerio que debe asumir un rol técnico en escuelas que no le pertenecen.

En este marco, asumiendo lo estratégico del rol de profesoras y profesores, los distintos programas surgidos al alero de las políticas públicas pusieron entre sus focos el trabajo de perfeccionamiento y capacitación continua. Así 900 Escuelas (P-900), Liceo para Todos, Programa de Educación Rural, Campaña de Lectura, Escritura y Matemática (LEM), Educación en Ciencias Basada en la Indagación (ECBI), etc., fueron diseñados con un eje central en torno al fortalecimiento de las capacidades docentes.

El trabajo y la experiencia desarrollada demuestran que maestra y maestro

competentes son aquellos que movilizan los ingredientes fundamentales de la educación: conocimiento técnico, didáctico y pedagógico, así como dominio del contenido duro de las distintas disciplinas. Pero el alma, el combustible que mueve la tarea pedagógica es la actitud del maestro o maestra, movida por su emocionalidad, sus percepciones, su integralidad y disposición, articuladas para su desempeño pedagógico. Y en esto, las condiciones de contexto, las facilidades otorgadas por el sistema para favorecer la labor docente son fundamentales. Porque ésta no es una tarea de profesores en solitario: la envergadura del desafío interpela al sistema completo y al Estado en su rol de garante.

LA ESCUELA DEBE LEGITIMAR EL ROL. Los principios que nos mueven son *el derecho de todos(as) a una educación de calidad*, fundado en la gratuidad, obligatoriedad y no discriminación, que

hace posible el desarrollo de las personas y de las sociedades, y el ejercicio de otros derechos civiles, políticos, sociales y culturales. Implica también el derecho a aprender a lo largo de la vida, gracias a trayectorias continuas y flexibles, garantizadas para todos y todas.

Parte de la concreción de este derecho es la convicción de que cada cual porta consigo condiciones de educabilidad originadas en su barrio, en el aprendizaje de su lengua materna, en la cultura de su familia y de su entorno, en la experiencia educativa que cada cual ha vivido. Y que estas condiciones son justamente eso, condiciones, y no impedimentos si estamos enfrentados a estudiantes de mayor vulnerabilidad. Por tanto, la escuela debe responsabilizarse de confirmar y desarrollar la condición de legítimo aprendiz de todo niño y niña, y decidir qué tipo de apoyo necesita para asumir integralmente la convicción de que todos y todas pueden aprender.

Del mismo modo en que el niño y la niña requieren confirmar su condición de legítimo aprendiz, los profesores y profesoras necesitan que el sistema les confirme su condición de legítimos educadores. La valoración y el reconocimiento social, acompañada de los apoyos y generación de mejores condiciones para el trabajo docente, harán florecer las competencias profesionales de maestras y maestros.

ENSEÑANDO CIUDADANÍA. El Nivel de Educación Básica, perteneciente a la División de Educación General del Mineduc, tiene como mandato el desarrollo de estrategias para la implementación curricular, la gestión y desarrollo curricular. Esto significa, traducir el currículum

preescrito a oportunidades de aprendizaje de calidad, transformándolo en experiencias educativas de excelencia que toman vida en el aula y en la escuela.

La evidencia nos ha indicado que el saber docente debe estar al servicio de su trabajo en la escuela y en el aula², lo cual significa que las relaciones de los profesores (as) con los saberes no son nunca estrictamente cognitivas, sino mediadas por el trabajo que les proporciona principios para afrontar y solucionar situaciones cotidianas.

Por ello, cuando encuentra el sentido, el para qué enseñamos, no sólo se beneficia el aprendizaje del contenido duro de las disciplinas, sino se abren experiencias de desarrollo integral. Un



ejemplo de esto es la estrategia del programa Educación en Ciencias Basada en la Indagación (ECBI) que no sólo enseña ciencias naturales, sino también ciudadanía.

La propuesta del modelo indagatorio implica que el aula se transforma y genera un nuevo clima en el que los roles de docentes y escolares estén orientados a favorecer e incentivar la reflexión, el desarrollo del pensamiento crítico, la participación, el debate organizado, el respeto a sus pares, y el reconocimiento de los aportes respaldados con evidencias. El clima de aula enunciado promueve la generación o expresión de un esquema ciudadano democrático,

en el cual niños y niñas se apropian del trabajo en equipo con un estilo solidario y colaborativo que facilita la integración de todos los miembros del curso, especialmente de quienes tienen dificultades de aprendizaje.

Un principio metódico importante en el modelo indagatorio consiste en valorar en forma creciente el ejercicio de la argumentación coherente y la participación activa de niñas y niños en el desarrollo y enriquecimiento de cada clase. Este principio favorece la integración de todos los alumnos en la medida que se promueve el respeto a las diferentes visiones, elaboraciones o posiciones que niños y niñas expresen en relación con el tema de la clase. El profesor

puede detectar fortalezas y debilidades individuales, los escolares internalizan que su participación es considerada y el grupo-curso construye sus conocimientos en forma colaborativa y solidaria. Los saberes de cada uno se transforman en aportes al aprendizaje colectivo.

En la versión chilena del modelo indagatorio, hemos incorporado la Clase Magistral semestral como evento cúlmine de un período de trabajo. Es una clase pública, en la cual todos los niños y niñas de cada curso comparten sus aprendizajes con sus pares, padres, madres, apoderados, personalidades invitadas y la comunidad educativa en general. Este tipo de clase permite establecer una relación distinta entre los alumnos de diferentes cursos, ya que en diversos momentos todos 'enseñan' y/o todos 'aprenden', generando una rica interacción y produciendo acercamientos entre los diferentes grupos invitados y dándole al saber escolar un valor social.



2 Maurice Tardif . "Los saberes del docente y su desarrollo profesional". Editorial Narcea S.A., Ediciones Madrid.



Otra estrategia de implementación y desarrollo curricular impulsada por el Nivel de Educación Básica es la campaña de Lectura, Escritura y Matemática (LEM). En ambas hemos potenciado a los(as) profesores(as), lo que redundará en mejores rendimientos académicos, como reflejan estos testimonios:

"Cada uno se va sabiendo que fue capaz de compartir con los otros, llevándose consigo la tremenda energía de algunos, la paz y la alegría de otros, la sabiduría, experiencia y emoción de muchos, pero todos nos vamos con ilusión y esperanza para continuar en el silencio de una sala de clases, haciendo y dejando hacer, pensando y dejando pensar, creciendo y dejando libre la imaginación, pues así se van creando los sueños y se van haciendo realidad. (...) Siento que la luz que hemos recibido, va a iluminar muchas vidas y muchos caminos, los nuevos y los ya iniciados". Registro de la bitácora de una monitora, profesora de ciencias, proyecto ECBI, 2006).

"... Con la experiencia de ECBI yo he tenido un cambio radical. Antes yo hacía clases tradicionales, frontales, y los experimentos eran demostrativos. Ahora detecto que los niños aprenden a distintos ritmos. Los alumnos han empezado a ser más autónomos y se observan cambios en ellos, especialmente en los niños que tienen dificultades" (Profesor de 6º Básico de la Escuela Profesor Manuel Guerrero, Cerro Navia, Santiago).

EL DESAFÍO DEL BICENTENARIO.

Educar es mucho más que instruir. Educar es contagiar humanidad y, en ese ánimo de contagio, se abrirá paso la escuela inclusiva, acogedora y eficaz que queremos. Por eso, como idea fuerza inspiradora de esa escuela Bicentenario que soñamos, tomo un pensamiento pedagógico de nuestra Gabriela; una de esas poéticas verdades que, en pocas palabras, lo dicen todo: *"Si no realizamos la igualdad y la cultura dentro de la escuela, ¿dónde podrán exigirse estas cosas?"*.

Como país podemos exhibir los resultados de una política pública que muestra sustantivos avances, mejoras significativas y fuerte inversión en educación. La escuela dejó de ser la institución elitista a la que tenían acceso unos pocos: hoy tenemos a la mayor parte de los niños y niñas dentro del sistema escolar. De esos progresos nos sentimos orgullosos, pero somos inconformistas.

Una nueva problemática surge. Aquella de *'los excluidos de adentro'*, aquellos que asisten a la escuela pero no viven en ella las experiencias educativas que les permitan prepararse para la vida y hacer florecer sus talentos.

Lo avanzado hasta hoy desde los 90 nos exige maximizar nuestra sensibilidad y eficiencia. Debemos ver tras cada diseño de la política pública no sólo carpetas, números o datos, sino personas reales: niñas y niños, maestras, maestros, familias y comunidades compartiendo el proceso educativo, acompañados y apoyados en la tarea cotidiana de enseñar y aprender.

Nuestro énfasis en el desarrollo profesional docente no es casual ni arbitrario. Sabemos la correlación que existe entre un buen docente y los resultados de aprendizajes de sus estudiantes; pero también sabemos la envergadura de la tarea de educar. Más aún, sabemos que este desafío se complejiza en contextos de pobreza. Un buen desempeño docente es la ecuación entre competencias profesionales y condiciones y contextos desplegados para facilitar el desarrollo de su labor. Y sobre eso, aún tenemos preguntas pendientes.

Porque sabemos que evaluar y elevar la exigencia es necesario; pero no suficiente, abrimos aquí reflexiones para buscar las mejores maneras de apoyar a profesoras y profesores. Pretendemos valorizar y relevar la labor docente, una labor altamente desafiante, exigente y socialmente sensible.

Y, en el marco de los apoyos y condiciones que el sistema público necesita, debemos avanzar hacia el fortalecimiento de un Estado que no sólo subsidia y promueve, sino que garantiza el derecho a la educación de calidad. Porque, finalmente, *"si no realizamos la igualdad y la cultura dentro de la escuela, ¿dónde podremos exigir estas cosas?"*.

UNO ANTICIPA LA ALEGRÍA DE LO QUE ESPERA

GABRIEL CASTILLO INZULZA¹

Nací en Talca, el 2 de noviembre de 1927, en una familia de ocho hermanos que, a la muerte del padre, quedó empobrecida.

No sé qué edad tendría cuando dos carabineros a caballo me detuvieron en la calle porque, según ellos, debería estar en la escuela. Mi madre me llevó hasta la escuela pública cercana en donde me dejaron en un curso destinado para niños con sobre edad.

A los pocos meses de estar allí, un compañero nos comunicó que tenía que abandonar la escuela pues, por una hospitalización de su padre, debía asumir la tarea de vender frutas secas en las calles. Nosotros nos opusimos a su partida. Estimamos que, si nos sacaban de la calle para llevarnos a la escuela, deberían tener también una solución para el caso de los niños que necesitaban volver a la calle para trabajar.

Al llegar la profesora, le comunicamos nuestro acuerdo. Ella fue a hablar con el director y, minutos después, director y profesora volvieron y nos preguntaron: *"Si después de tres o más meses, el niño vuelve a la clase, todavía sin saber leer, todavía sin idea alguna de las Matemáticas, ¿quién se va a hacer responsable de sus dificultades?"* *"¡Nosotros!"*, contestamos, *"nosotros le enseñaremos."* Y así sucedió. Cuando nuestro compañero retornó, director y profesora lo examinaron y aprobaron su reingreso.

De ahí para adelante, participábamos en el aprendizaje de todos. Ahí aprendí que puede generarse la escuela que queremos si se cuenta con un director y un maestro que entiendan que su misión no es enseñar sino suscitar el aprendizaje; no es atender a algunos alumnos ni a muchos ni a casi todos, sino a todos.

Hice la mayor parte de mis estudios secundarios en el Seminario San Pelayo de Talca, y en 1947, llegué al Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. Me titulé como Profesor de Castellano en 1952. Mientras estaba en el Pedagógico supe de la gran cantidad de niños



¹ Premio Nacional de Educación, 1997. Investigador del CPEIP.



que no tenían escuelas primarias para ellos.

No eran mil, ni cincuenta mil, ni cien mil. Eran más todavía. Anoté, en mi interioridad, este hecho. En 1956 tuve la fortuna de participar como docente en la puesta en marcha del Liceo N° 10 de Hombres de Santiago. Ahí estuve diez años, e hice el aprendizaje más relevante sobre la responsabilidad educadora de un centro escolar.

En 1961 entré a estudiar Orientación en la Escuela de Educación de la Universidad Católica de Chile. Allí me porté mal. Se hablaba más de los problemas de la educación que de las soluciones. Yo venía de un liceo donde estaba aprendiendo a solucionar los problemas de aprendizaje, y me costaba dedicar mucho tiempo al diagnóstico de esos problemas. De todas maneras aprobé el curso. A su término, la Universidad me propuso integrar su cuerpo docente.

En 1965 fui convocado a participar en la Reforma Educacional del Gobierno del presidente Frei Montalva. Dentro de esa reforma tuve la enorme alegría de ver que se construían muchas escuelas, acción que buscaba posibilitar que, por fin, todos los niños de Chile tuvieran la oportunidad de acceder al derecho de contar con una educación básica.

Lamentablemente, a esta gran alegría debí añadir la enorme tristeza de ver que habíamos conseguido matrícula para todos los niños; pero no 'educación' para todos ellos. En 1968 asumí la jefatura del Departamento de Orientación del CPEIP y, en 1971 tuve la oportunidad de iniciar, en la Escuela fiscal de San Enrique, un poblado vecino al CPEIP, esa educación para todos, que añoraba desde que era alumno.

En 1982 tuve la alegría de que el director del CPEIP de entonces me llamara a explicar, a directivos regionales y provinciales de educación lo que implicaba la concepción curricular centrada en la persona que aparecía en el Artículo 7° del Decreto 300 de 1981. Sentí que por fin volvía a empezar.

Después, más caminos se fueron abriendo: acciones de perfeccionamiento a directivos regionales y provinciales del país, y a directivos de las escuelas. A la llegada del gobierno democrático extendimos el perfeccionamiento incorporando, en un trabajo conjunto, a los directivos provinciales y comunales de San Antonio, de Valparaíso y de la Séptima región. También, repusimos los cursos para los orientadores del país.

LA ESCUELA DE LA SOCIEDAD SOÑADA. En 1984 aparece por primera vez el libro "Educación de anticipación". En él indico que lo característico de todo ámbito social que quiere ser educativo es su afán de traer hasta el presente el sentido y la justicia de la sociedad esperada.

Es esta vinculación activa, militante, con la vida humana esperada, la señal de que una persona se está realmente educando y que un centro que lleva el nombre de educativo está verdaderamente realizando la acción de educar.

LOS NIÑOS, EN ESPECIAL AQUELLOS QUE, EN LA ESCUELA VIGENTE, NO APRENDEN, ESTÁN ESPERANDO. Y PIDEN QUE NOS APUREMOS.

¿De dónde surgió esta visión educativa?

Posiblemente de la contemplación de experiencias en las que me fue posible advertir que tenían más componentes del vivir que se anhelaba que del vivir que se tendía a ver como propio de ese tiempo.

Una experiencia fueron los diez años pasados en el Liceo de Hombres N° 19 de Santiago.

Un grupo de profesores participó en la fundación de ese liceo a mediados de la década del cincuenta. Allí, en un barrio difícil, con alumnos entre los cuales un grupo considerable vivía en la pobreza y había sufrido fracasos escolares, en un edificio arrendado no adecuado para el trabajo y el estudio, con recursos de aprendizaje mínimos se generó, sin embargo, una vida de relación tan cálida y tan amable que el aprendizaje de los saberes y el aprendizaje del crecimiento humano se hicieron una acción fácil para todos.

Todos los datos a la vista sobre ese liceo parecían poco deseables: el entorno era considerado un barrio rojo (Lira con Diez de Julio), el edificio era un caserón viejo donde no había ni biblioteca ni talleres ni laboratorios ni gimnasio. Entre los alumnos matriculados algunos niños estuvieron uno o dos años sin asistir a un liceo. Los profesores, en su gran mayoría, tenían pocos años de experiencia y trabajaban juntos por primera vez.

Y, sin embargo, ya en los primeros meses de trabajo, empecé a darme cuenta de que allí se estaba generando el más alto centro educativo que yo haya podido conocer. Había profesores que unían a un gran conocimiento en el saber que enseñaban, su compromiso poderoso con la educación de todos los niños y la fuerte esperanza de una más justa sociedad. Advertí que no sólo había profesores con esa visión educativa, sino que ella era compartida también por algunos directivos, padres, y alumnos.

No fue fácil seguir el ejemplo de esos 'adelantados en la educación'; pero poco a poco hubo también otros profesores que empezamos a acercar-

nos a esos modelos que teníamos con nosotros.

Otra experiencia fue el caso del Cuarto G.

En una escuela básica, la directora, en el mes de septiembre, sacó de los numerosos cuartos años que había en la escuela a veintidós alumnos que, por su sobriedad y sus constantes fracasos en el aprendizaje, según el juicio de los profesores y de los propios padres, iban a reprobado ese año escolar.

Como no había expectativa alguna en su éxito y ellos mismos carecían de esperanza, no hubo reparos en que tres orientadores del CPEIP con una profesora de la escuela se hicieran cargo de ese curso que tomó el nombre de Cuarto G.

Estos profesores, con la ayuda de otras personas de la comunidad, construyeron con los niños una suerte de fraternidad o de taller o de club, en donde cada uno a su manera se acercaba al estudio y al trabajo.

Allí, durante tres meses, se asistió a una progresiva y formidable eclosión del espíritu, la que, al terminar el año escolar, había generado avances para nadie esperables en el aprendizaje de los alumnos. La escuela entera, asombrada, los volvió a aceptar.

Hasta ahora no se sabe lo que exactamente pasó. Sólo se puede afirmar que los que allí estuvieron se encontraron con una experiencia de educación y aprendizaje mucho más cercana a los modos de vida que esperaban que a los que, hasta ese momento, conocían.

Una tercera experiencia es justamente la que es conocida con ese nombre –La Experiencia de San Enrique– en 1972.

Ante una petición de ayuda de la escuela para ‘elevar el rendimiento’, propusimos lo que llamamos una ‘Escuela para Aprender’. Después de largas deliberaciones –profesores y directivos de la escuela, centros de madres del poblado, orientadores del CPEIP– acordamos someter a prueba esa escuela.

Allí los profesores de los primeros grados de la Escuela N° 182, las madres de los niños y pobladores de San Enrique pusieron en marcha una escuela a donde los niños no irían más a probar suerte, sino a crecer todos seguros y confiados en que todos valían y todos podían aprender.

Era hermoso ver al párroco de la iglesia vecina, a los carabineros, a los vendedores, a los moradores de la localidad y a los profesores de los primeros grados y a las madres de los niños invitando a construir un lugar en donde, por fin, todos sabrían que era bueno vivir juntos y juntos avanzar en el aprendizaje.

Un hecho habla por mil palabras. Un día una nevazón botó una sala de la escuela. Los pobladores reunieron los materiales necesarios y, en un día, sacaron los escombros de la sala dañada y levantaron un aula nueva. Nadie cobró nada. La escuela era el lugar del encuentro, el ámbito en el que todos podían enseñar y todos podían aprender, el sitio donde los más pobres reconquistaban su derecho a la participación y donde la fraternidad abandonaba el mundo de las palabras y se metía por todas partes.

En 1972 el éxito fue total y se acordó continuar la experiencia en 1973. En septiembre de ese año la experiencia terminó.

La contemplación de situaciones como las citadas parece haber sido lo que motivó el concepto de Educación de Anticipación. Lo que uno anticipa es la alegría de lo que uno espera. Nos educamos, es



decir, nos hacemos, somos, avanzamos en nuestro ser, cuando traemos al presente una prefigura de lo que adelante seremos. Por lo mismo, un ámbito de interacción es propiamente educativo cuando, de algún modo, adelanta las formas de relación humana hacia las que nos dirigimos.

Hay todavía otra realidad sustentadora de la idea de educación de anticipación. Es la visión que tiene la sociedad de la escuela, la que tienen los maestros y las maestras sobre las escuelas y la que poseen los propios educadores acerca de su misión.

La sociedad es exigente con los maestros y con las escuelas. De unos y otras requiere que sean portadores de sentido, no presentadores de valores sino testigos. Vicios que, en otros oficios y en otros lugares, no la perturban gravemente, cuando ocurren en los

educadores y las escuelas, a la sociedad le parecen intolerables y hasta motivo de escándalo.

Igual percepción tienen los educadores sobre su misión. Comportamientos inadecuados que los alumnos traen desde fuera, como botar un papel en el suelo, no son tolerados en la escuela y menos en el aula, porque lo que interesa a los maestros es que la escuela se parezca más a la sociedad que esperan construir más adelante que a la sociedad de ahora que cuestionan.

Buscan que los niños no sólo sepan vivir en la sociedad presente sino que ya aprendan a vivir la sociedad más justa que anhelan. Que aprendan a construir, haciéndolo ya ahora, un ámbito de interacción en el que los que ahora son marginados puedan convivir junto con los demás; en que la justicia, la libertad, la solidaridad, la dignidad, salgan de los solos sueños y empiecen a enclavarse en el mundo real.

En la actualidad hay escuelas completas que están viviendo en anticipación la sociedad esperada. Una de ellas, la Escuela de Lo Gallardo en San Antonio, es anualmente visitada por diversos grupos de profesores, orientadores y directivos que han comprobado directamente, hablando con padres, niños y profesores que la escuela soñada puede existir ahora en el mundo real, que la sociedad esperada puede ser observada, ya, en prefigura, en una unidad escolar. Se trata de un reto difícil pero altamente motivador.

Los niños, en especial aquellos que, en la escuela vigente, no aprenden, están esperando. Y piden que nos apuremos. Que, ojalá, corramos.



ÍNDICE FOTOGRAFICO



Portada
Región de Coquimbo.
Archivo Chilecalifica (Mineduc).



Página 11
Retrato escolar, 1971.
Colección Museo Histórico Nacional.



Página 12
Ministra Mónica Jiménez
de la Jara.
Archivo Mineduc.



Página 15
Lampa, Escuela Rural, 1933.
Archivo privado.



Página 16
Archivo Revista de Educación,
Mineduc



Página 17
Fotografía Proyecto Conjunto
Mineduc/Unesco: Optimización
de la inversión en infraestructura
educativa.



Página 19
Roberto Munizaga.
Archivo fotográfico Diario
La Nación.



Página 20
Fotografía Proyecto Conjunto
Mineduc/Unesco: Optimización
de la inversión en infraestructura
educativa.



Página 21
Fotografía Proyecto Conjunto
Mineduc/Unesco: Optimización
de la inversión en infraestructura
educativa.



Página 23
Fotografía Proyecto Conjunto
Mineduc/Unesco: Optimización
de la inversión en infraestructura
educativa.



Página 24
Fotografía Proyecto Conjunto
Mineduc/Unesco: Optimización
de la inversión en infraestructura
educativa.



Página 24
Globo terráqueo. Colección
Museo de la Educación Gabriela
Mistral.
Foto de Vinka Quintana.



Página 25
Escuela Pública Primaria Nº31 de
Santiago, maestros. 1949.
Archivo privado.



Página 25
Alumnos y profesores(a). Escuela
Nocturna Igualdad y Trabajo,
fundada el 7 de marzo de
1907, Santiago Poniente. S/f.
Aproximadamente, mediados de
la década del 30.
Archivo privado.



Página 27
Centro Integral de Educación
de Adultos (CEIA) Región
Metropolitana, 2009.
Archivo Chilecalifica (Mineduc).



Página 28
Liceo de Niñas de Osorno, 1938.
Colección Dibam.



Página 31
Escuela-Hogar de Limache, 1938.
Colección Dibam.



Página 32
Frasco para tinta. Colección
Museo de la Educación Gabriela
Mistral.
Foto de Vinka Quintana.



Página 34
Lucila Godoy (Directora) junto a
profesoras del Liceo de Niñas de
Punta Arenas, 1920.
Colección Dibam.



Página 34
Gabriela Mistral junto a María
Ruiz, Lima, 1938.
Colección Dibam.



Página 34
Gabriela Mistral frente al huerto
de su casa, Montegrande, 1938.
Colección Dibam.



Página 37
Gabriela Mistral y su hijo Juan
Manuel Godoy -Yin Yin- en,
Europa, 1936.
Colección Dibam.



Página 39
Gabriela Mistral con Doris Dana,
México, 1948.
Colección Dibam.



Página 41
Archivo Revista de Educación,
Mineduc.



Página 42
Fotografía Proyecto Conjunto
Mineduc/Unesco: Optimización
de la inversión en infraestructura
educativa.



Página 43
Fernando Gutiérrez.
Archivo Mineduc.



Página 44
"Juan y Juanita aprenden
Aritmética", Amanda Labarca,
1954. Colección particular.
Foto de Vinka Quintana.



Página 44
Texto de lectura "Más adelante"
para Tercer año Básico, 1956.
Colección particular.
Foto de Vinka Quintana.



Página 45
Fotografía Proyecto Conjunto
Mineduc/Unesco: Optimización
de la inversión en infraestructura
educativa.



Página 46
Fotografía Proyecto Conjunto
Mineduc/Unesco: Optimización
de la inversión en infraestructura
educativa.



Página 49
Fotografía Proyecto Conjunto
Mineduc/Unesco: Optimización
de la inversión en infraestructura
educativa.



Página 50
Eduardo Barrios, 1964.
Colección Dibam.



Páginas 52-53
Eloísa Díaz.
Colección Museo de la
Educación Gabriela Mistral.



Página 54
Fotografía Proyecto Conjunto
Mineduc/Unesco: Optimización
de la inversión en infraestructura
educativa.



Página 56
Archivo Ministerio de Educación.



Página 59
Estudiantes en recreo. Colección Museo Histórico Nacional.



Página 60
Archivo Ministerio de Educación.



Página 61
Fotografía Proyecto Conjunto Mineduc/Unesco: Optimización de la inversión en infraestructura educativa.



Página 62
Fotografía Proyecto Conjunto Mineduc/Unesco: Optimización de la inversión en infraestructura educativa.



Página 63
Archivo Ministerio de Educación.



Página 64
Fotografía Proyecto Conjunto Mineduc/Unesco: Optimización de la inversión en infraestructura educativa.



Página 66
Método fácil para la enseñanza de la escritura y lectura "Paso a paso", 1933. Colección particular. Foto de Vinka Quintana.



Página 67
Archivo Ministerio de Educación.



Páginas 68-69
Fotografía Proyecto Conjunto Mineduc/Unesco: Optimización de la inversión en infraestructura educativa.



Página 71
Fotografía Proyecto Conjunto Mineduc/Unesco: Optimización de la inversión en infraestructura educativa.



Página 72
Fotografía Proyecto Conjunto Mineduc/Unesco: Optimización de la inversión en infraestructura educativa.



Página 73
Fotografía Proyecto Conjunto Mineduc/Unesco: Optimización de la inversión en infraestructura educativa.



Página 74
Fotografía Proyecto Conjunto Mineduc/Unesco: Optimización de la inversión en infraestructura educativa.



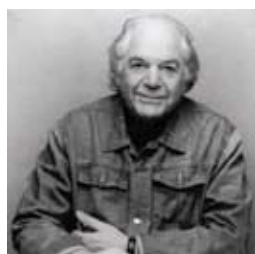
Página 75
Fotografía Proyecto Conjunto Mineduc/Unesco: Optimización de la inversión en infraestructura educativa.



Páginas 76-77
Curso de cestería para la formación de profesoras primarias, 1920. Colección Museo de la Educación Gabriela Mistral.



Página 78
Archivo Escuelas Bicentenario, 2008. Mineduc.



Página 79
Claudio Di Girolamo, 1978. Foto de Luis Poirot.



Páginas 80-81
Archivo Escuelas Bicentenario, 2008. Mineduc.



Página 82
Archivo Escuelas Bicentenario, 2008. Mineduc.



Página 84
Archivo Escuelas Bicentenario, 2008. Mineduc.



Página 85
Archivo Escuelas Bicentenario,
2008. Mineduc.



Páginas 86-87
Archivo Escuelas Bicentenario,
2008. Mineduc.



Páginas 88-89
Archivo Chilealífica, Mineduc.
Nivelación de Estudios, 2009



Página 90
Recuento de votos, en
elección de estudiantes
secundarios.1971.
Colección Museo Histórico
Nacional.



Página 93
Escuela Hogar Sociedad
Protectora de Menores, Linares,
1937. Colección Museo de la
Educación Gabriela Mistral.



Página 94
Tintero sellado, con tinta
para plumas marca Caymán.
Presumiblemente, de fines de
los años 40. Colección particular.
Foto de Vinka Quintana.



Página 95
Grupo de estudiantes del
Liceo Luis Amunátegui,
1954. Colección Museo de la
Educación Gabriela Mistral.



Página 96
Escuela N° 13, 1944. Revista
de Aseo a un Primer año
Básico. Colección Museo de la
Educación Gabriela Mistral.



Página 97
Lechero utilizado en la cantina
escolar de la Escuela Normal
Superior José Abelardo
Núñez. Colección Museo de la
Educación Gabriela Mistral.
Foto de Vinka Quintana.



Páginas 98-99
Día de las Matemáticas. Escuela
N° Viña del Mar. Colección
Museo de la Educación Gabriela
Mistral.



Página 100
Escuela Normal de Ancud,
1957. Colección Museo de la
Educación Gabriela Mistral.



Página 101
Delegación chilena a la
Segunda Convención de IMA
(Internacional Magisterio
Americano), 1930. Colección
Museo de la Educación Gabriela
Mistral.



Página 103
Adela Edwards Salas, Directora
Escuela Normal N°1. Colección
Museo de la Educación Gabriela
Mistral.



Página 104
Práctica de Orientación.
Formación de monitores para
visitar museos,1962. Colección
Museo de la Educación Gabriela
Mistral.



Página 105
Clase de Artes Plásticas, 1980.
Colección Museo de la
Educación Gabriela Mistral.



Página 107
Revista de gimnasia, Liceo de
Curicó, 1941. Archivo privado.



Páginas 108-109
Armando Díaz Núñez, Director
Escuela de Curepto, 1951.
Archivo privado.



Página 110
Fotografía Proyecto Conjunto
Mineduc/Unesco: Optimización
de la inversión en infraestructura
educativa.



Página 113
Fotografía Proyecto Conjunto
Mineduc/Unesco: Optimización
de la inversión en infraestructura
educativa.



Páginas 114-115
Archivo Revista de Educación.



Página 116
Escuela particular de Talca, 1896.
Archivo privado.



Páginas 118-119
Escuela Normal de Ancud.
Preparación de terreno para
arado. 1937. Colección Museo
de la Educación Gabriela Mistral.



Página 121
Escuela Superior N°4, profesora
de curso de costura y telar,
1905. Colección Museo de la
Educación Gabriela Mistral.



Página 122
1°B Humanidades, Liceo
Constitución, 1939. Colección
Museo de la Educación Gabriela
Mistral.



Página 127
Clase de Agricultura. Colección
Museo de la Educación Gabriela
Mistral.



Página 130
Escuela Mixta 17 Rivadavia
(Elqui). Colección Museo de la
Educación Gabriela Mistral.



Página 131
Luisa Malushka. Colección
Museo de la Educación Gabriela
Mistral.



Página 132
Fotografía Proyecto Conjunto
Mineduc/Unesco: Optimización
de la inversión en infraestructura
educativa.



Página 132
Fotografía Proyecto Conjunto
Mineduc/Unesco: Optimización
de la inversión en infraestructura
educativa.



Página 133
Fotografía Proyecto Conjunto
Mineduc/Unesco: Optimización
de la inversión en infraestructura
educativa.



Páginas 134-135
Olga Poblete.
Archivo privado familia.



Páginas 136-137
Archivo Ministerio de Educación.



Página 139
Escuela de Arica, 1937. Museo
de la Educación Gabriela Mistral.



Página 141
Tinteros cónicos para pupitres.
Colección Museo de la
Educación Gabriela Mistral.
Foto de Vinka Quintana.



Páginas 142-143
Archivo Ministerio de Educación.



Página 145
Retrato de grupo de estudiantes
de enseñanza Básica, 1969.
Colección Museo Histórico
Nacional.



Página 147
Profesoras normalistas preparan
huerta en Escuela Rural de
Lampa, 1933.
Archivo privado.



Página 148
Alumno de campaña de
alfabetización Contigo Aprendo.
Sector de Cocauque, comuna
de Quellón, provincia de Chiloé,
2007.
Archivo Chilecalifica (Mineduc).



Página 151
María Jesús Sanhueza y César
Valenzuela, 2006. Archivo
Ministerio de Educación.



Página 152
Escuela Anexa Normal 1, Centro
de Alumnas, 1953. Colección
Museo de la Educación Gabriela
Mistral.



Página 153
Escuela Anexa N°1, Consejo de curso, 1953. Colección Museo de la Educación Gabriela Mistral.



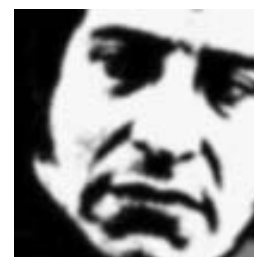
Página 155
Fotografía Proyecto Conjunto Mineduc/Unesco: Optimización de la inversión en infraestructura educativa.



Páginas 156-157
Archivo Ministerio de Educación.



Páginas 158-159
César Bunster, 1972. Colección Museo de la Educación Gabriela Mistral.



Página 159
Víctor Jara.



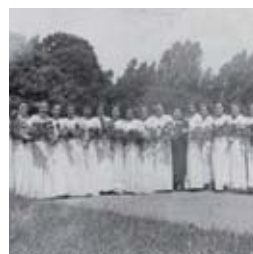
Página 160
Profesoras normalistas en práctica obligatoria en sector rural. Lampa, Escuela Rural, 1933. Archivo privado.



Página 162
Profesora normalista en práctica y alumnas en salida a terreno. Lampa, Escuela Rural, 1933. Archivo privado.



Página 165
Profesora normalista en práctica. Lampa, Escuela Rural, 1933. Archivo privado.



Página 166
Licenciatura Escuela Normal de Angol. Promoción, 1939. Colección Museo de la Educación Gabriela Mistral.



Páginas 168-169
Archivo Ministerio de Educación.



Página 170
Archivo Ministerio de Educación.



Página 173
Archivo Ministerio de Educación.



Página 175
Liceo N°7 de Niñas. Sofía Núñez, ex directora del liceo. Colección Museo de la Educación Gabriela Mistral.



Página 176
Escuela Normal Rural de Talca, 1966. Colección Museo de la Educación Gabriela Mistral.



Página 179
Archivo CPEIP.



Página 180
Talleres Unesco. Archivo Alfredo Rojas.



Página 182
Archivo CPEIP.



Página 184
Archivo CPEIP.



Página 186
Archivo CPEIP.



Página 187
Archivo Ministerio de Educación.



Páginas 188-189
Archivo Revista de Educación,
Mineduc.



Página 190
Alumnas Escuela Normal Brígida
Walker, 1939. Colección Museo
de la Educación Gabriela Mistral.



Página 192
Escuela Normal N° 2. Colección
Museo de la Educación Gabriela
Mistral.



Página 192
Pizarrilla. Colección Museo de la
Educación Gabriela Mistral.
Foto de Vinka Quintana.



Página 194
Escuela de Niñas N°21, Santiago.
Colección Museo de la
Educación Gabriela Mistral.



Página 196
Escuela Normal de Puerto
Montt, 1916. Colección Museo
de la Educación Gabriela Mistral.



Página 197
Pluma caligráfica. Colección
Museo de la Educación Gabriela
Mistral.
Foto de Vinka Quintana.



Página 198
Archivo Revista de Educación,
Mineduc.



Página 200
Alumno de Educación de
Adultos en Escuela de Recinto
Penitenciario.
Archivo Chilecalifica (Mineduc).



Página 205
Alumna de Educación de
Adultos en clases en Entidad
Ejecutora de Valparaíso.
Archivo Chilecalifica (Mineduc).



Páginas 206-207
Monumento "Las sillas".
Homenaje a Parada, Guerrero y
Natino, profesionales degollados
en dictadura.
Archivo Presidencia de la
República.



Página 208
Alumnos Federico Errázuriz. 6°B,
1930. Colección Museo de la
Educación Gabriela Mistral.



Página 210
Vajilla utilizada en la Escuela
Normal N°1 de Niñas. Colección
Museo de la Educación Gabriela
Mistral.
Foto de Vinka Quintana.



Página 212
Banderines. Colección Museo de
la Educación Gabriela Mistral.
Foto de Vinka Quintana.



Página 213
Palmeta de castigo. Colección
Museo de la Educación Gabriela
Mistral.
Foto de Vinka Quintana.



Página 214
Clase de Artes Manuales. Escuela
Superior de Hombres N°58,
1939. Colección Museo de la
Educación Gabriela Mistral.



Página 215
Tinteros cónicos. Colección
Museo de la Educación Gabriela
Mistral.
Foto de Vinka Quintana.



Página 216
Esfera Armilar. Colección Museo
de la Educación Gabriela Mistral.
Foto de Vinka Quintana.



Página 219
Liceo de Niñas N° 3 de Santiago,
Tercero de Humanidades, 1960.
Archivo privado.



Página 220
Alumna de Primera Preparatoria,
1952. Clásica foto recordatoria.
Establecimiento no determinado.
Archivo privado.



Página 221
Banderines. Colección Museo de la Educación Gabriela Mistral. Foto de Vinka Quintana.



Página 222
Sextante. Colección Museo de la Educación Gabriela Mistral. Foto de Vinka Quintana.



Página 223
Pedro Aguirre Cerda, 1939. Colección Museo Histórico Nacional.



Página 224
Fotografía Proyecto Conjunto Mineduc/Unesco: Optimización de la inversión en infraestructura educativa.



Página 225
Guillermo Feliú Cruz. Colección Museo de la Educación Gabriela Mistral.



Páginas 226-227
Alumnos de Educación de Adultos y familias de Pucopio, Región de Los Lagos. Archivo Chilecalífica (Mineduc).



Página 228
Fotografía Proyecto Conjunto Mineduc/Unesco: Optimización de la inversión en infraestructura educativa.



Página 229
Carnet escolar, 1965. Colección particular.



Página 230
Tiza para pizarra. Colección Museo de la Educación Gabriela Mistral. Foto de Vinka Quintana.



Página 231
Fotografía Proyecto Conjunto Mineduc/Unesco: Optimización de la inversión en infraestructura educativa.



Página 232
Método Lectura Gradual, Domingo Faustino Sarmiento. Colección Museo de la Educación Gabriela Mistral.



Página 232
Método Lectura Gradual, Domingo Faustino Sarmiento. Colección Museo de la Educación Gabriela Mistral.



Página 234
Fotografía Proyecto Conjunto Mineduc/Unesco: Optimización de la inversión en infraestructura educativa.



Página 237
Fernando Savater, 1992. Santiago de Chile. Archivo fotográfico Diario La Nación.



Página 239
Archivo Ministerio de Educación.



Página 240
Fotografía Proyecto Conjunto Mineduc/Unesco: Optimización de la inversión en infraestructura educativa.



Página 241
Tintero de profesora normalista. Colección particular. Foto de Vinka Quintana.



Página 243
Alumna de campaña de alfabetización Contigo Aprendo, Región de Valparaíso, 2009. Archivo Chilecalífica (Mineduc).



Página 244
Afiche. Colección Museo de la Educación Gabriela Mistral.



Página 245
Olla Infantil Luis M. Amunátegui Johnson. Escuela Sagrado Corazón, 1917. Colección Museo de la Educación Gabriela Mistral.



Página 247
Torre con campana colegio Sagrado Corazón frente a Villa Grimaldi y vista desde allí, 2010. Foto de Vinka Quintana.



Página 248
Villa Grimaldi, 2010. Foto de Vinka Quintana.



Página 249
Amanda Labarca. Colección Museo de la Educación Gabriela Mistral.



Página 250
Liceo de Niñas N° 3 de Santiago, Primero de Humanidades, 1958. Archivo privado.



Página 252
Escuela Industrial de Lota 3° Profesor Andrés Bahamondes/ Rubén Concha. Grado de Oficios, 1951. Colección Museo de la Educación Gabriela Mistral.



Página 253
Liceo de Niñas N° 11 de Santiago, Segundo de Humanidades, 1963. Archivo privado.



Página 255
Escuela de Hombres N°12, 2° Básico, 1928 Domitila Mardonez. Colección Museo de la Educación Gabriela Mistral.



Página 256
Fotografía Proyecto Conjunto Mineduc/Unesco: Optimización de la inversión en infraestructura educativa.



Página 258
Talleres Unesco. Archivo Alfredo Rojas.



Página 259
Talleres Unesco. Archivo Alfredo Rojas.



Página 261
Campana y patio de Escuela Industrial N°2 de Galvarino. Colección Museo de la Educación Gabriela Mistral.



Página 263
Fotografía Proyecto Conjunto Mineduc/Unesco: Optimización de la inversión en infraestructura educativa.



Página 264
Archivo Ministerio de Educación.



Página 265
Archivo Ministerio de Educación.



Página 267
Archivo Ministerio de Educación.



Página 269
Fotografía Proyecto Conjunto Mineduc/Unesco: Optimización de la inversión en infraestructura educativa.



Página 270
Fotografía Proyecto Conjunto Mineduc/Unesco: Optimización de la inversión en infraestructura educativa.



Página 270
Quinto Básico, Colegio Jesualdo, 1999. Archivo privado.



Página 272
Estudiantes Primarios en su primer día de clases. Colección Museo Histórico Nacional.



Página 275
Gabriel Castillo. Archivo personal.



Página 276
Gabriel Castillo.
Archivo personal.



Página 276
Gabriel Castillo.
Archivo personal.



Página 278
Gabriel Castillo.
Archivo personal.



Página 279
Fotografía Proyecto Conjunto
Mineduc/Unesco: Optimización
de la inversión en infraestructura
educativa.



Fotos de objetos: Vinka
Quintana.

PROFESORES PARTICIPANTES EN ARTÍCULO VIDAS DE MAESTROS

Claudio Alberto Álvarez Guzmán, profesor de Educación Física. Región de Los Lagos. Puerto Montt, Piedra Azul.

Dionisio Segundo Ampuero Lara, profesor de Castellano. Región de Aysén. Coyhaique.

Fanny Jeannette Barrientos Cruzatt, profesora de Historia y Geografía. Región de Arica y Parinacota. Arica.

Laura Briceño Tapia, profesora de Lengua Castellana y Comunicación. Región de Copiapó. Huasco.

Erika Betzabé Campos Albornoz, profesora de Física y Matemática. Región del Maule. Linares.

César Alejandro Cornejo Garcés, profesor de Química. Región del Libertador Bernardo O'Higgins, San Fernando.

María Gema Devia Toro, profesora de Castellano. Región del Libertador Bernardo O'Higgins. Santa Cruz.

José Enrique Meneses Araya, profesor de Matemática. Región De Los Ríos, Paillaco.

Mónica Muñoz Farías, profesora de Castellano. Región del Libertador Bernardo O'Higgins. Santa Cruz.

Antonieta del C. Pereira Pereira, profesora de Castellano. Región de Magallanes. Puerto Natales.

Juan Carlos Ponce Pérez, profesor de Física y Ciencias Naturales. Región de Atacama. Vallenar.

Iván Amadeo Salas Madrid, profesor de Castellano, Región De Arica y Parinacota. Arica.

Vivian Angélica Toro Alvarado, profesora de Biología y Ciencias. Región de Coquimbo. La Serena.

Juan Rubén Vera Rojas, profesor de Matemática. Región de Valparaíso. San Felipe.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PROFESORES Y CIUDADANÍA: ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y CONSTRUCCIÓN DE LA NACIÓN. RÓBINSON LIRA

- Almeyda, L; Milos, P; Whipple, P. *Historia y Ciencias Sociales*. Ed. Marenstrum, 2007.
- Barros Borgoño, L. *Curso de historia general*. Cuatro volúmenes. Imp. Barcelona, 1893.
- Barros Arana, D *Compendio de historia de América*. Imp. del Ferrocarril, 1865.
- Berlin, I. "Nacionalismo; pasado olvidado y poder presente". En *El estudio adecuado de la humanidad*. FCE, 2009.
- Benjamín, W. *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. Ed. Itaca, 2008.
- Bloom, B., et al. *Taxonomía de objetivos educacionales: la clasificación de los objetivos educacionales*. CPEIP, 1968.
- Carmagnani, M. "Historiografía y conciencia nacional". En *Araucaria de Chile*. N° 10, 1980.
- Carretero, M. *Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Ed. Paidós, 2007.
- Cox, C., Lira, R., Gazmuri, R. "Currículos escolares y sus orientaciones sobre historia, sociedad y política". En Schwartznan, S y Cox, C. Ed. *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*. Uqbar. Ed, 2009.
- Croce, B. *Teoría e historia de la historiografía*. Ed. Escuela, 1955.
- Frías, F. *Manual de historia de Chile*. Ed. Nascimento, 1950.
- Gómez Millas, J. "Un rincón para pesar". En *Revista de Educación* N° 1. 1967, 1967.
- Hegel, G. *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*. Ed. Revista de Occidente, 1974.
- Informe Comisión Formación Ciudadana*. 2004.
- Ministerio de Educación *Programa de estudios*, Segundo Año Medio. Sector de Historia y Ciencias Sociales, 1999.
- Mistral, G. "El patriotismo de nuestra hora". En Scarpa, R. E.(1977) *La desterrada de su patria*. Ed. Nascimento, 1919.
- Muñoz, J. "Historia". En *Léxico pedagógico*. S/F, 1930.
- Peña, C. "Educación y ciudadanía": los problemas subyacentes". En *Pensamiento Educativo*. Vol. 40. N°1. Pontificia Universidad Católica de Chile, 2007.
- Ricoeur, P. *Educación y política*. Ed. Docencia, 1984.
- Ricoeur, P. *Ideología y utopía*. Ed. Gedisa, 2001.
- Russell, B. *La educación y el orden social*. Ed. Edhasa, 2004.
- Salas, D. *El Problema Nacional: bases para la reconstrucción de nuestro sistema escolar primario*. Ed. Universo, 1917.
- Subercaseaux, B. *Historia de las ideas y de la cultura en Chile*. Tomo IV. Nacionalismo y cultura. Ed, Universitaria, 2007.
- Superintendencia de Educación Pública. "Fines Generales de la Educación". En *Dos informes sobre educación*. Ed. Universitaria. Pág. 96, 1958.
- Vial Correa, G. *Historia de Chile, 1891-1973*. Vol. 1. Ed. Zigzag, 1981.
- Viroli, M. *Por amor a la patria: un ensayo sobre el patriotismo y el nacionalismo*. Ed. Acento, 1997.

PATRIMONIO EDUCATIVO. UNIVERSO DE OBJETOS, IMÁGENES, IDEAS Y SIGNIFICACIONES. MARÍA ISABEL ORELLANA

Audrerie, D., *Question sur le patrimoine*, Colección Stèles, Ediciones Confluences, Bordeaux, 2003.

Botbol, D., "Expositions permanentes: ¿grands récits ou fragments du discours?" in revista *La Lettre de l'OCIM*, Nº 112, París, julio-agosto, 2007, pp. 4-11.

Bourdieu, P., *Raisons pratiques, sur la théorie de l'action*, Ediciones du Seuil, París, 1994.

Caillet, E., *À l'approche du musée, la médiation culturelle*, Presses Universitaires de Lyon, 1995.

Cruz, N., *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile. 1843-1876* (El Plan de Estudios Humanistas), Ediciones DIBAM, Santiago de Chile, 2002.

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

García Canclini, N., *La globalización imaginada*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1999.

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

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

Moscovici, S., "Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire" in Denise Jodelet (Dir.) *Les Représentations Sociales*, P.U.F., París, 1994.

Orellana, M^a, *Educación: Improntas de mujer*, DIBAM/MEGM, Santiago de Chile, 2007.

Orellana, M^a, De la Jara, I., *Mobiliario y material escolar: el patrimonio de lo cotidiano*, DIBAM/MEGM, Santiago de Chile, 2007.

Recht, R., *Penser le patrimoine. Mise en scène et mise en ordre de l'art*, Ediciones Hazan, París, 2008.

Ricoeur, P., *Temps et Récit 3. Le temps raconté*, Ediciones du Seuil, París, 1985.

Téllez, G., *Pierre Bourdieu. Conceptos básicos y construcción socioeducativa. Claves para su lectura*, Ediciones Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2002.

Vizcarra, R., "El año 1941 y el actual Museo Pedagógico" en revista *MP*, Nº especial aniversario (abril - septiembre), MINEDUC/DIBAM, pp. 20-25. Santiago de Chile, 1981a.

Vizcarra, R., "La reforma alemana de la enseñanza primaria y normal de 1885" en revista *MP*, Nº especial aniversario (abril-septiembre), MINEDUC/DIBAM, pp. 41-46. Santiago de Chile, 1981b.



EQUIPO REALIZADOR

COORDINACIÓN GENERAL
M. Josefina Lira (MINEDUC)

CONCEPTO, EDICIÓN Y PRODUCCIÓN EDITORIAL
María Eugenia Meza (UNESCO Santiago)

ASESORÍA EDITORIAL Y SEGUNDA EDICIÓN
María Teresa Escoffier (MINEDUC)

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN
Ximena Milosevic

FOTOGRAFÍA DE ESTUDIO
Vinka Quintana

COLABORADORES

Mireya Arellano, Gabriel Castillo, Ana María Cerda,
Lilia Concha, Claudio Di Girólamo, Marcia Egert,
Humberto Giannini, María Isabel Infante, Iván Núñez, María Isabel Orellana, Sergio Palma,
Silvia Redón, Leonora Reyes y María Isabel Valenzuela.
Fernanda Martínez (Museo de la Educación Gabriela Mistral)
Susana Zúñiga (Museo Histórico Nacional)
Tatiana Castillo y Claudia Tapia (Archivos Dibam)
Marcelo Castillo y Lidia Pérez (Diario La Nación)
Daniela Doren (Archivo CPEIP)