

# la educación en el Mundo




## EDUCACIÓN CHILENA SIGLO XXI: ¿CAMBALACHE ESTADO-MERCADO? PARTE I

LUIS RUBILAR SOLÍS

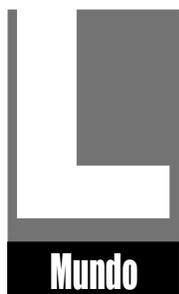
UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE SANTIAGO DE CHILE

### Resumen

En este tiempo intersecular parece oportuno mirar retroproyektivamente el proceso educacional chileno. Para ello, presentamos una breve cartografía cuyos ejes giran en torno a cuatro etapas, tres de ellas necesarias como precedentes para entender la cuarta, en actual proceso. La primera, centrada en el siglo XIX; la segunda, recoge las experiencias de siete décadas del siglo XX; la tercera, sintetiza el período de dictadura militar, y la última, alude a la última década de ambivalente disposición ética en cuanto a la Educación nacional. Si bien las cuatro comparten una problemática común, en lo particular ostentan principios socio-pedagógicos y de valoración que marcan la distinción entre ellas. Se culmina esta revisión crítico-histórica con algunas conclusiones propositivas con vistas al futuro del país.

### Abstract CHILEAN EDUCATION IN THE 21<sup>st</sup> CENTURY SWAPPING THE STATE FOR THE MARKET?

*At this point of change from one century to another, it would seem to be appropriate to take a retrospective look at education in Chile. To this end we give a sketch map with four principal features, three of which are precedents that are necessary to understand the fourth – still in progress. The first is centered on the 19th century; the second groups together the first 70 years of the 20th century; the third deals with the period of military dictatorship; and the last one, in the last decade of the century, shows an ambivalent ethical attitude toward national education. Although all four share common problems, individually they evidence socio-pedagogical and value principles that distinguish them. The critical historiographic review ends with some conclusions about the future of the country.*



## Introducción

a educación chilena constituyó desde la misma fundación de la república una prioridad para sus gobernantes. La atención hacia la creación de escuelas primarias y, luego, secundarias, técnicas y superiores, la formación de docentes para tales niveles y el cultivo de las

Humanidades, las Artes y las Ciencias, ocuparon todo el siglo XIX, con valiosos aportes extranjeros. No faltó la pugna ideológica, la resistencia conservadora, el ímpetu revolucionario. En definitiva, el autoritarismo y la hegemonía de la elite tradicionalista, no permitieron que el progreso se socializara y fuera compartido por una mayoría ciudadana.

Al comenzar el siglo XX, gatillada por los problemas sociales existentes y por la conmemoración del primer centenario de la independencia, se llevó a cabo una descarnada evaluación crítica del sistema educativo y de la situación económica y cultural del país, a cargo, especialmente, de los educadores de la época, tanto en términos individuales como gremiales.

A pesar de haber transcurrido un siglo, la índole de los problemas que, en lo educacional y cultural afronta Chile en la actualidad, se mantiene desde entonces con una diacrónica y porfiada vigencia. Muchos de aquellos análisis y polémicas bien podrían reeditarse hoy con un grado significativo de validez y pertinencia, como veremos.

La diferencia estriba, además de en el aumento poblacional y en la complejización de la vida ciudadana, en la coyuntura mundial de globalización (económica y comunicacional) con su galopante negatividad respecto a los procesos de identidad nacionales y locales, con su constitutiva pugna entre Estado-mercado y, en fin, con su ética racionalista-instrumental, antitética de los valores propios de un humanismo integral. Las fuerzas del mercado y la competencia ('neoliberalismo educativo') han ido anegando durante dos décadas el sistema educativo nacional, transformándose en las únicas garantes de su calidad, según evaluación de resultados medidos con parámetros eficientistas y exitistas propios del economicismo neo-liberal.

De aquí surge el imperativo de reflexión-acción focalizada en la situación socio-política que vive el país, particularmente en el ámbito educativo y cultural, y las perspectivas de su destino como nación que está en el contexto de la región latinoamericana.

Las secuelas múltiples del período de dictadura, la invasión hegemónica de criterios competitivos y mercantiles exógenos, el bombardeo sincrético a través de los instrumentos electrónico-visuales, el estilo elitescos y cupular en la toma de decisiones políticas y económicas, la lentitud respecto a la necesaria verdad y justicia en materia de Derechos Humanos y, en fin, la crónica disonancia entre el discurso y la práctica, constituyen características connotativas del modo de vida, institucional y cotidiano del chileno de hoy.

Tales connotaciones, y otras similares, han venido siendo diagnosticadas y comunicadas en el último tiempo por notables pensadores de lo nuestro a través de significativos ensayos. Y la imagen transmitida por algunos de ellos respecto a Chile es: de dudosa 'modernidad' (B. Subercaseaux, 1996), de 'mitología' (T. Moulian, 1997), de 'amnesia' (M.A. de la Parra, 1998), o de 'perplejidad' (A. Jocelyn-Holt, 1999).

Junto a los publicitados logros macroeconómicos y tímidos avances en la transición hacia la democracia, la porfiada realidad (de)muestra las consecuencias que el sistema económico vigente viene acarreado para el pueblo chileno en estos últimos años, entre ellas: deuda externa de más de 36 mil millones de dólares, disminución ('ralentización') del PGB, injusta distribución social de la riqueza y del conocimiento, riesgosas tasas de desempleo, tráfico y drogadicción, problemas laborales, (in)seguridad ciudadana, maltrato y explotación infantil, sobre el 47% de hijos nacidos fuera del matrimonio (madres solteras), antagonismo pobreza-jaguarismo, individualismo y consumismo compulsivo, deterioro de ecosistemas y su biodiversidad, discriminaciones sectoriales múltiples, especialmente jóvenes, mapuches y mujeres. (Algunas descritas particularmente en los Informes PNUD 1998 y 2002, así como en múltiples encuestas, reportajes e informes, tanto nacionales como internacionales).

Con este anómico y contradictorio telón de fondo es como adquiere sentido el estado dramático en que se encuentra escenificada y actuada la actual educación chilena, permeada por antinomias y ambivalencias valóricas, expresadas en sus basamentos jurídicos, en sus niveles organizacionales e institucionales y, por supuesto, en su práctica cotidiana.

Tal estado de situación requiere, para su cabal comprensión, una necesaria contextualización histórica y social, por lo cual, el itinerario de este ensayo se desarrollará distinguiendo cuatro etapas en su decurso durante el siglo XX, descritas como 'conformación republicana', 'progresión democrática', 'regresión democrática' y 'ambivalente transición democrática', y cuyas fechas claves podrían ser simbolizadas en los años:

1842 ('Escuela Normal' – 'U. de Chile'), 1920 ('Ley de Instrucción Primaria Obligatoria'), 1980 ('Constitución Política, Artículo N° 19) y 1996 ('Reforma Educacional'), respectivamente.

## I.- Etapa de conformación republicana (siglo XIX)

### 1.1 Antesala, los orígenes

Aunque nuestro objetivo temático se focaliza aquí en el siglo XIX, resulta inexcusable referirnos brevemente a los tiempos iniciales que constituyen nuestra propia historia, los que no comienzan con la llegada de los españoles a esta tierra. En Chile ya existían grupos humanos sustentando culturas únicas, con costumbres y modos peculiares de organización social, nutridas de creencias y ritos, en el contexto de sistemas específicos de convivencia y religiosidad colectiva. La historiografía escrita al respecto ha recaído crónicamente en la omisión o negación de tan importante componente de nuestra idiosincrasia e identidad social-histórica. Más allá de tal parcial visión, gestada en hegemónicos criterios eurocéntricos (posmodernistas) y estadounidenses (mercantilista-pragmáticos), en la vida cotidiana y grupal la impronta bio-psico-social de los originarios permanece y se vierte por los arquetipos del inconsciente colectivo y de los modos de expresión de nuestro pueblo. Esto significa que sobre el aparataje formal impuesto por el dominio hispánico subyace y sigue actuando el 'legado indígena', integrante substancial de nuestro constructo identificador, como lo afirman las tradiciones, el lenguaje coloquial y folclórico, la toponimia y las variadas formas de manifestaciones artísticas y populares que singularizan un modo particular de 'carácter social chileno'.

Bien lo expresa el antropólogo Mario Orellana (Premio Nacional de Historia, 1994): "Existe una ignorancia de nuestro pasado cultural prehispánico y precolombino. La historia de Chile no comienza con Almagro y Valdivia sino con la llegada de los antiguos pobladores. En ese aspecto pienso que los planes del Ministerio de Educación deben insistir en acoger esta necesidad de modificar los currículos, los contenidos. Deben darle más importancia a los estudios prehispánicos y a las etnias, porque la sociedad chilena es pluriétnica".

Tal ancestral condición mestiza de nuestro pueblo y sus importantes antecedentes aborígenes siguen siendo hoy omitidos en el ámbito de la 'Historia oficial', sesgando su interpretación al enfatizar y valorar

sólo la presencia de lo hispánico y del dominio cultural exógeno. Esto sucede por toda 'Nuestra América', la de José Martí (1891).

La 'Declaración Universal de los Derechos Humanos' (1948) y sus 'Pactos' (1966), así como otras múltiples declaraciones y convenios multilaterales, han venido confirmando los derechos de las etnias y la defensa de los patrimonios culturales autóctonos. Por otra parte, se van multiplicando las expresiones concretas de modos de interpretar lo histórico, con categorías alusivas a ámbitos más restringidos: lo local, regional, comunal o institucional, la 'intrahistoria', a través de la cual se va recogiendo y reconstituyendo ese otro relato: el de las etnias, de la vida cotidiana, del acontecer social y comunitario en sus variadas dimensiones.

Desde estas perspectivas innovadoras se han ido (re)conociendo otras pautas de adiestramiento y formación, que durante siglos se han utilizado para la transmisión intergeneracional de las culturas aborígenes, tanto ayer como hoy, fundamentalmente oral, implicando un permanente proceso de educación y preservación de la diversidad y especificidad de sus fundamentos geoculturales.

Con estos alcances previos, y plenamente conscientes de que queda pendiente una tarea de recopilación y reintegración de nuestro pasado indígena y mestizo al acervo histórico y al patrimonio cultural propio del pueblo chileno, esbozamos otras breves líneas aludiendo al largo y oscuro tiempo del avasallante despojo material y cultural, ejercido desde la implantación del poder hispánico en este territorio habitado por sus primigenios dueños, mayoritariamente mapuches.

### 1.2 El lento paso del tiempo colonial

Inicialmente no fue la culturización o educación de los pueblos nativos lo que motivó la acción y expansión de los españoles sobre esta *Finis Terrae*. El propio escritor-soldado, Alonso de Ercilla, consigna en *La Araucana*: "Crecían los intereses y malicia / a costa del sudor y daño ajeno / y la hambrienta y mísera codicia / con libertad paciando iba sin freno". El organizador de la cultura chilena novocentista, don Andrés Bello, antes de abandonar el patrio nido, escribe en su *Resumen de la Historia de Venezuela* (1810): "En la Gobernación de Venezuela era el hallazgo del Dorado el móvil de todas las empresas, la causa de todos los males, la pasión favorita de los españoles en la Costa Firme".

Es por ello que toda la etapa llamada 'Conquista', y la más larga 'Colonia' van a estar signadas por la

arbitrariedad, la expoliación y la tala de hombres y civilizaciones, a cargo de un ideario imperialista, fundamentalista-cristiano y mercantilista. Es así como se va imponiendo la institucionalidad formal hispana. Desde entonces, la Historia la han hecho y escrito ‘machos, ricos, blancos y militares’, según describe y denuncia el escritor uruguayo Eduardo Galeano.

En lo informal y cotidiano se va conservando, sin embargo, la herencia y memoria colectiva de los vencidos y perviviendo, hasta hoy, sus dialectos y modos comunicacionales, sus mitos y leyendas, su color moreno que tiñe la tez de la mayoría de sus habitantes. En el ámbito cultural y formativo-social, ello significó que bajo la ‘organización formal’ de la colonia, como estructura impuesta y secundaria, se va generando el ‘mestizaje’ como connotación básica y diferencial del emergente Hombre americano (chileno), expresado en la dinámica coloquial de los vínculos interindividuales y grupales, alimentando la inevitable mezcla racial. Para M. Picón-Salas (1944) el mestizaje constituye el tejido psicosocial sobre el cual debe construirse la identidad cultural del hombre latinoamericano (y chileno):

“Más que en estricta causalidad lógica el secreto de nuestra psique ha de rastrearse, frecuentemente, por indirecta ruta emocional y estética. Requiere de poetas como de historiadores. Está envuelto en el misterio semántico de nuestro castellano criollo, mulato e indígena, absorbedor de nuevas esencias y forjador de palabras, ese castellano de los americanismos’ en que se han grabado las vivencias y las metáforas del aborigen en la lengua importada y del español en un mundo distinto; se expresa en música, ritos y danzas... y por eso contra el hispanismo jactancioso y contra el indigenismo que quería volver a la prehistoria, la síntesis de América es la definitiva conciliación mestiza”.

Sobre este pueblo mayoritario, indígena y mestizo, se ejerce el dominio absolutista y autocrático de unos pocos y la imposición de un patrón hegemónico en lo económico y cultural, que lo subsume en la ignorancia y la indefensión. Desde allí, y entonces, arranca la trágica y endémica situación de dependencia de nuestros pueblos amerindianos, como sucediera en Chile, ante un sector minoritario representado por los peninsulares y adictos al régimen monárquico imperante y, luego, de otros poderes foráneos.

En el plano educativo, bien pudiéramos decir que en aquel ‘Reyno de Chile’ no hubo proceso educacional propiamente tal, ya que sus limitadas y escasas manifestaciones apenas alcanzan a rudimentos de lecto-escritura (‘leer, escribir, contar y doctrina cristiana’) a cargo de religiosos, fundamentalmente para evangelizar

o catequizar. Los seminarios, colegios y universidades regentados por órdenes religiosas preparaban sus propios cuadros integrantes de capas dirigentes mediante la enseñanza del latín, la teología, la filosofía aristotélico-tomista y del método escolástico.

Mención especial y aparte merece en esta época la acción humanista realizada por los jesuitas (1593-1767), la cual ayudó a integrar, parcialmente, mundos diversos como el urbano y el rural, o las hablas castellana y araucana. Durante un siglo y medio su influjo se dejó sentir, además de en las áreas de las crónicas, la creación literaria o la lingüística, en el específico campo de los Derechos Humanos, simbolizado en los nombres de Alonso de Ovalle, Miguel de Olivares, Diego de Rosales, José I. Molina o Luis de Valdivia, el traductor y tenaz defensor de los indígenas. La expulsión de esta orden afectó el tejido supra-social de la colonia, y con su ‘exilio’ se inaugura un peculiar y poco investigado sentimiento incipiente de ‘nacionalidad’, generado en la nostalgia de la patria lejana. Un precursor respecto a este sentimiento patrio, esbozo ya de identidad nacional, fue don Alonso de Ovalle, expresado así en su *Histórica relación del Reino de Chile* (1646):

“Entre las causas principales que habemos insinuado para que nuestra patria, Chile... es una de ellas, sin duda, el que a gobernarla vengan forasteros, que son los que procuran y solicitan sus mayores utilidades, desnudando a otros para vestirse a sí y a sus paniaguados... para demandar que mudando rumbo, sea quien gobierne a su patria algún natural experimentado hijo de ella”.

En el plano institucional de la colonia, sólo en 1738 viene a crearse la Universidad de San Felipe, bajo el patronazgo real, pero orientada y encauzada según los cánones de la Iglesia. Hasta antes de la fundación de la Academia de San Luis (1797) había 108 estudiantes secundarios pertenecientes todos a conventos, esmirriada cifra que, además, tiene su causa en la ausencia de los jesuitas. Según J.C. Jobet (1970):

“Durante la colonia se impartió una educación muy reducida, y con una orientación devota y abstracta, dirigida a mantener la supremacía de la aristocracia terrateniente y de la burguesía comercial y los privilegios de la Iglesia católica, las instituciones y el dominio de las autoridades monarquistas peninsulares. Era una educación inerte, conformista, desvinculada de la vida, sostenedora de los poderes dogmáticos, despóticos, injustos y retardatarios, por lo cual las posibilidades de desarrollo económico y de progreso social eran escasas”.

En síntesis, durante tres siglos el dominio ejercido por los españoles se caracterizó por la crónica usurpación de los derechos tanto individuales como colectivos y, en

lo educativo, por una práctica dogmática, elitista y discriminatoria respecto a los indígenas y al naciente pueblo chileno. Por otro lado, desde entonces, se han mantenido las diferencias socio-económicas estratificantes, trasladándose el dominio hacia los grupos nacionales detentadores del poder, del dinero y/o de las armas, e impidiendo avanzar hacia formas efectivas y reales de democratización social, hasta estos años ya del siglo XXI.

En el proceso de socio-génesis cultural y de identidad nacional fue significativo, además y entre otros, el siguiente acontecimiento histórico y literario: la larga guerra de resistencia sostenida durante 346 años por los araucanos (1536-1882) y la correlativa publicación de la obra de Alonso de Ercilla *La Araucana* (1569/1589), que operará como mito fundacional de la naciente patria chilena.

En el plano de la educación formal, el hecho más progresista que generó esta larga etapa colonial de sojuzgamiento y opresión, fue la creación, en sus postrimerías, de la Academia de San Luis (1797), bajo la égida de don Manuel de Salas, convirtiéndose en la institución precursora de un sistema educativo funcional a los requerimientos de la población chilena.

Al iniciar el pueblo chileno su vida republicana, en su inconsciente colectivo ya amalgamaba tanto el legado dual de lo hispánico y de lo aborigen como el de la profunda división entre ricos y pobres, aunque con disímiles significaciones en los ámbitos de la Historia oficial y de las prácticas sociales institucionalizadas, situación dilemática que ha permeado su proceso formativo de identidad psicosocial y cultural, sin haber logrado una justa y equitativa solución integradora y proyectiva, hasta hoy.

### 1.3 Los comienzos republicanos

Una vez declaradas las Independencias nacionales en América Latina, la superación del atraso cultural, del analfabetismo y de la ignorancia -fuerte cadena de los tiranos-, constituyó una consigna compartida por nuestros libertadores y emancipadores culturales. Para la educación chilena, 1813 significará un año clave, dadas las fundaciones del Instituto Nacional (Camilo Henríquez) y de la Biblioteca Nacional, así como la promulgación (José Miguel Carrera) del 'Reglamento para maestros de primeras letras', el cual asienta las bases de la Enseñanza Primaria gratuita, con incorporación de la mujer. Los nombres de Manuel de Salas, Camilo Henríquez y Juan Egaña, simbolizan el esfuerzo de los criollos por instalar un sistema educativo público, cimiento necesario para la construcción de una nación regida por valores social-

humanistas, especialmente justicia, libertad e igualdad, principios fundamentales de los derechos ciudadanos.

En la iniciación de la institucionalidad republicana, el principal rol lo ejerció Bernardo O'Higgins, personaje emergente del nuevo siglo y del híbrido mestizaje, hijo ilegítimo y asumido heredero del pueblo araucano y del legado mirandino, quien se convertirá, también, en importante gestor del avance sociocultural del país. Tras la Reconquista reabrirá el Instituto Nacional y la Biblioteca, repondrá el 'Reglamento para maestros', respaldando, además, la aplicación del método lancasteriano ("para dilatar hacia todos los puntos de Chile la Enseñanza en todas las clases, especialmente la más numerosa e indigente", 1821). En 1822 contratará, en la legación de Londres, los servicios de don Andrés Bello, hecho que determinará el posterior viaje de éste (1829) para sembrar cultura en estos valles de Chile afortunado, que cantara - allá y entonces - en sus *Silvas Americanas*.

Desde aquel año 1813, hasta 1912, en el que se evalúa, por los educadores, el siglo de vida independiente y el rol de la educación en Chile (Primer Congreso de Educación Secundaria), la naciente nación se movió entre divergencias y una importante convergencia: una mayoría nacional compartía el postulado de que la educación es el centro y motor fundamental de todo progreso y bienestar nacional. Las divergencias, múltiples y variadas, interfirieron muchas veces la acción cultural y la educación popular, especialmente las pugnas entre carreristas y o'higginistas y, luego, entre pipiolos y pelucones, las guerras internas y externas, la confrontación entre libertad de enseñanza y estado docente (culminada en 1872, con la pugna entre Abdón Cifuentes y Diego Barros Arana); a pesar de ello, a través de las décadas se produjeron importantes avances en el plano de la institucionalidad educativa: Constitución de 1833 (Mariano Egaña), la cual consagra la educación pública como atención preferente del Estado; fundación, en 1842, de la Universidad de Chile (A. Bello) y Escuela Normal de Preceptores (D.F. Sarmiento), y en 1854, de Preceptoras; promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción Primaria (1860, M. Montt), por la cual se estructura la carrera de maestro y se declara el carácter gratuito de la enseñanza primaria; incorporación de la mujer al sistema educativo integral y creación de liceos femeninos (1877, M.L. Amunátegui); fundación de la Universidad Católica (1888, Mons. Carlos Casanova) y del Instituto Pedagógico (1889, Valentín Letelier), que inaugura la formación profesional del profesor secundario; realización de dos congresos de educación (1889 y 1902); creación de liceos (La Serena, 1821; Talca,

1827), escuelas normales, industriales, técnicas, agrícolas y comerciales (especialmente bajo el gobierno de J.M. Balmaceda), así como de colegios particulares por todo el país y, para culminar, promulgación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, gratuita y laica (1920, Darío Salas).

Todo este largo período socio-genético de la cultura nacional está afinado implícitamente en postulados humanistas, en lineamientos emancipatorios y republicanos y en inspiraciones ilustradas, firme aunque insuficiente sustento para superar la crónica reticencia y oposición de la clase terrateniente y de sectores recalcitrantes de la Iglesia católica.

Junto a la dinámica socio-política interna, la presencia y acogida de notables pensadores provenientes del extranjero: Antonio de Gorbea, Fernando Zegers, Andrés Bello, Claudio Gay, Ignacio Domeyko, Juan B. Alberdi, Domingo F. Sarmiento, entre otros, y una pléyade de profesores alemanes contratados para las escuelas normales (José A. Núñez) e Instituto Pedagógico (tras la estadía en Europa de Valentín Letelier y Claudio Matte), significó un aporte sustantivo para el larvado proceso de avance educacional y para el posterior acceso de la clase media al aparato político institucional y cultural del país.

Tal vez podemos simbolizar la más alta cúspide del siglo en la egregia y emergente figura de don Andrés Bello, para muchos, el principal forjador de nuestra génesis sociocultural, no sólo nacional sino latinoamericana. Sus múltiples fundaciones tienen como objetivo primordial educar al pueblo y acostumbrarlo a pensar por sí, para lo cual era necesario fomentar los establecimientos públicos para formar ciudadanos útiles. Además de sus multifacéticas incursiones en los campos de la Gramática, el Derecho, la Literatura, la Historia, la Legislatura, el Teatro y otros tantos, su principal papel fue el de educador, difusor de las luces y, en especial, de los Derechos Humanos (“conocer sus derechos y obligaciones”), como queda registrado en sus obras jurídicas y en su magistral *Discurso de instalación de la Universidad de Chile* (1843), de la cual fuera su rector vitalicio durante 22 años. No sólo fue maestro de todos los dirigentes políticos de la época y gestor de nuestra Historia y poesía con contenido nacional, sino importante agente en la creación de escuelas nocturnas y normales, difusor de textos y bibliotecas populares, y animador de la Ley de Instrucción Primaria (1860). Todo ello motivado por su basal vocación pedagógica que lo hacía predicar y actuar considerando que la educación es el vehículo más adecuado para la formación de ciudadanos.

De su discurso universitario, fundador y magistral, extraemos estos párrafos, por su enjundia y significación proyectiva para la cultura nacional:

“La Universidad estudiará también las especialidades de la sociedad chilena... el Programa de la Universidad es enteramente chileno: si toma prestadas a la Europa las deducciones de la ciencia, es para aplicarlas a Chile... Convergen a un centro: la patria. Las modificaciones peculiares que dan al hombre chileno su clima, sus costumbres, sus alimentos.... para alimentar el entendimiento, para educarle, y acostumbrarle a pensar por sí... La Universidad, alentando a nuestros jóvenes poetas, les dirá tal vez... tratad asuntos dignos de vuestra patria y la posteridad... consagrad la mortaja de los mártires de la patria”.

De este mandato rectorial surge impetuoso el cultivo de la Historia, con los Lastarria, los Vicuña Mackenna o los Amunátegui, y exactamente cien años después, en poesía, el emblemático nombre y la comprometida producción de Pablo Neruda: *Alturas de Macchu Picchu* (1943-1945) y *Canto General* (1950).

A pesar de las divergencias, hubo en Chile en esta etapa histórica, una cierta estabilidad institucional, en contraste con lo que sucedía en el resto de las naciones latinoamericanas, y una integración territorial de las regiones, avanzando en su consolidación como república bajo la férrea hegemonía de la burguesía terrateniente. Factores geopolíticos y económicos coadyuvaron, además, para mantener al pueblo sojuzgado e inerme. Podemos decir, por ende, que en lo grueso y mirando retrospectivamente el itinerario del siglo, el paisaje resulta magro y pobre, especialmente respecto al pueblo mayoritario. Lo alcanzado en el plano institucional republicano, en cuanto a la consolidación de la identidad y cultura nacionales y de parcelados avances en el área de los Derechos Humanos (especialmente en lo educacional), no logra compensar ni dar respuestas a los requerimientos básicos de los niños, jóvenes, mujeres, indígenas, obreros y campesinos de la patria. La división de clases, la explotación laboral, el centralismo, la conformación cultural elitista y otros déficits del desarrollo social generan un diagnóstico compartido por diversos analistas, entre ellos, el filósofo Luis Oyarzún, para quien “la cuestión era que el pueblo, entre tanto, trabajaba y dormía. A veces llegaba a adquirir el alfabeto. El régimen imperante descansaba en una base feudal” (1967). Y así era: no más del 40% de la población sabía leer y escribir, y la mayor parte lo hizo a látigo, huasca y guantes, especialmente el inquilinaje que asistía a las aulas rurales.

No es extraño entonces que, tras la exclusiva predominancia organizacional del Estado y de la Iglesia, en este tiempo finisecular se fuese implotando un

subterráneo y múltiple movimiento social cuya explosión conducirá, con el despertar del nuevo siglo y bajo la coyuntura del Primer Centenario de la Independencia, a la conformación de variadas organizaciones sociales y gremiales que buscarán satisfacción a sus carencias, y cauces para un desarrollo socioeconómico y cultural más justo y equitativo.

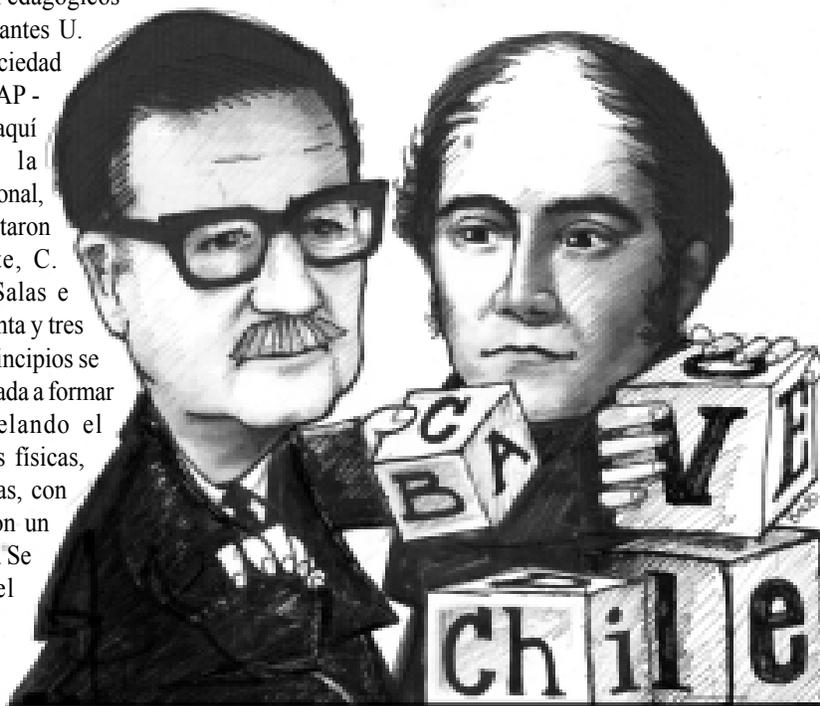
## II.- Etapa de progresión democrática (1901-1973)

Este largo período se enmarca en importantes acontecimientos mundiales, latinoamericanos y nacionales, cuyas connotaciones geopolíticas, ideológicas, económicas y socioculturales, influirán en la estructuración y funcionamiento de la Educación nacional en los planos gremial, organizacional y didáctico.

### 2.1 La fructífera acción gremial de la década de los 20

En el ámbito educacional adquirió enorme relevancia y proyección la acción gremial. A comienzos del siglo se acuna el nacimiento de importantes movimientos reivindicacionistas y críticos, inicialmente de carácter profesional o mutualista: Centro de Profesores de Chile (1901), Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria (1903), Asociación de Educación Nacional (1904), Centro de Estudios Pedagógicos (1905), Federación de Estudiantes U. de Chile (FECH - 1906), Sociedad Nacional de Profesores (SONAP - 1909). Es digno de destacar aquí el papel cumplido por la Asociación de Educación Nacional, entre cuyos fundadores se contaron P. Aguirre Cerda, C. Matte, C. Fernández, P. Bannen, D. Salas e Isaura Dinator, y en cuyos treinta y tres artículos de Declaración de Principios se postulara una educación destinada a formar mejores ciudadanos, cautelando el desarrollo de sus condiciones físicas, intelectuales y caracterológicas, con espíritu de investigación y con un alto sentido práctico de la vida. Se preconizaba ya entonces el respeto a las diferencias regionales, la negación a la extranjerización de la enseñanza, la

continuidad y unidad del sistema: todo esto con un sesgo un tanto elitista y despolitizado, de semi-democratización y de ordenamiento oficialista, muy en el estilo de A. Bello, J. Dewey y D. Salas. Será en 1922, que recién emerja una orgánica definitivamente sindical: la Asociación General de Profesores (AGP), la cual agruparía a profesores normalistas, muchos de ellos provincianos y estudiantes del Pedagógico, por tanto, integrantes de la FECH. Su acción gremial la realizaron al margen de los partidos políticos, ya que éstos no se comprometían con el problema educacional, recibiendo, en cambio, importantes apoyos unipersonales como los de G. Mistral, P. Neruda, J. Vasconcelos y J. Bardina, entre otros. Paralelamente a la acción socio-gremial se gesta, en este tiempo, una enjundiosa producción crítica a cargo de connotados docentes: *Filosofía Educacional* (V. Letelier, 1902); *Mi credo pedagógico* (J. Dewey, traducido por D. Salas, 1908); *Sinceridad* (A. Venegas, 1910); *Nuestra inferioridad económica* (F.A. Encina, 1912); *Educación económica e intelectual* (L. Galdames, 1912); *La cultura y la educación general* (E. Molina, 1912); *El problema nacional* (D. Salas, 1917). Impactante fue, además, la publicación de *Cartas de la aldea* (1908), del maestro primario Manuel J. Ortiz, en la cual se mostraba crudamente, a través de un expresivo lenguaje, la realidad de la educación en provincias y el drama vivido cotidianamente por los maestros rurales.



Este inmenso caudal gremialista y crítico-productivo en un escenario local dinamizado por movimientos populares, y mundial focalizado en la primera guerra europea y en la revolución rusa, abre las compuertas para la impetuosa generación del 20, alcanzándose cimeras realizaciones gremiales y socio-educativas. En este contexto y en aquellas décadas, serán los educadores, con su compromiso profesional humanista-democrático, quienes liderarán un proceso de cambio en el sistema educacional y cultural del país.

En medio de estas efervescencias, internas y externas, es cuando se produce el movimiento político-social de 1920, el cual tiene como fundamento la conciencia colectiva de que es necesario cambiar el estado de situación existente: baste decir que para esa fecha cerca del 40 % de la población no recibe educación primaria, y del 90 %, secundaria, existiendo un casi matemático 50 % de analfabetismo. A pesar de los esfuerzos novocentistas de la elite y capas progresistas, persistiendo la misma estructura socio-económica, se hacía difícil lograr cambios cualitativos en el nivel cultural del pueblo: la población era mero instrumento pasivo de la dominación política y económica de las clases altas, sintetiza el profesor Oscar Vera, en su ya clásica obra *Educación y Democracia* (1985).

Tras la evaluación crítica del Centenario y el sostenido consenso respecto al postulado de que la Educación constituye una función social primordial al servicio del progreso colectivo (Amanda Labarca, 1939), operando como eje y motor del desarrollo tanto individual como social y económico del país, la CONSTITUCIÓN DE 1925 (A. Alessandri) recogerá tales comunes aspiraciones, al reiterar la condición de la educación como atención preferente del Estado, incluyendo la 'acción cooperadora' de los establecimientos particulares, y entregando su ejercicio y control al Ministerio de Educación.

Sobre la base de tal convergencia, y al calor de la conciencia gremial y la producción crítica, surgieron divergencias respecto al 'tipo' de educación que convenía dar a los ciudadanos, generándose una larga y ácida polémica: unos, defendiendo una posición humanista y liberal (V. Letelier, D. Barros Arana, D. Amunátegui, Enrique Molina); otros, propiciando un cambio, en pro de una formación más realista, economicista y utilitaria (A. Venegas, L. Galdames, D. Salas, F. A. Encina). En definitiva, se conciliará en una simbiosis posicional, con la acentuación progresiva de la segunda tesis, privilegiando como objetivo el desarrollo socio-económico nacional. En esta transformación cualitativa de la educación, junto con la superación de las prácticas herbartianas y positivistas,

van a influir decisivamente los aportes provenientes de la Escuela Nueva europea (O. Decroly, E. Claparède y A. Ferrière, entre otros) y, muy decisivamente, de la Escuela Activa (J. Dewey).

La filosofía pragmática y democratista de este pedagogo, John Dewey (1859-1952), modelará fuertemente el discurso y prácticas socioeducativas y gremiales, a través de sus discípulos directos Darío Salas, Amanda Labarca e Irma Salas. El conjunto de ideas-fuerza y de principios que sustenta la Escuela Activa se pueden resumir en su concepción de que la Educación debe ser: a) función vital y social-humanista; b) democrática, laica, estatal, no-discriminatoria y participativa; c) científica, inductiva y experimental; d) activa, afincada en la experiencia concreta ('aprender haciendo'); e) immanente a sus fines, y f) basada en el profesional docente (J. Bowen, 1996).

Tal modelaje sociopedagógico, sumado al procesamiento crítico y evaluativo del quehacer educativo nacional, van imponiendo en la teoría y práctica docentes, principios y reglamentaciones que consagran: la centralidad del quehacer en el niño (alumno), adecuando la escuela (el curriculum) a sus niveles de desarrollo; la significación de la (auto)experiencia y la actividad del alumno ('aprender haciendo'); la importancia de la formación psicológica del maestro; la intencionalidad cívica de participación social y productiva; la crítica al positivismo por su generalidad y no consideración de la diferencialidad local y, correlativamente, se subraya la atención a las diferencias individuales (medición de la inteligencia, aptitudes, orientación vocacional); todo ello en el contexto valórico-práctico de la acción social de la educación y su inextricable conexión con la democracia.

Estas características troquelarán el pensamiento y acción del magisterio chileno (J. Caiceo, 1991), y su influjo sellará no sólo la formación docente y las metodologías psicopedagógicas ejercidas en las aulas nacionales sino, además, todas las reformas posteriores, incluida la actual e, incluso, el matiz de los movimientos gremial-docentes, a cuyos orígenes hemos aludido. La mayoría de los postulados propugnados por los maestros reformistas fueron desarrollados e implementados en el sistema nacional ejerciendo un peculiar sello democrático a la educación en estas décadas, e influyendo explícita e implícitamente en el ámbito de los Derechos Humanos.

Es en este contexto político, gremial y pedagógico que se hará posible la emergencia de un proyecto de reforma, ya integral, propuesto a través del decreto 7.500 (1927). En su génesis participaron activamente los gremios docentes, especialmente SONAP y la AGP.

La Sociedad Nacional de Profesores (SONAP)

realiza en septiembre de 1926 una Asamblea Pedagógica, en Santiago, la cual dura una semana, con una asistencia superior a 800 delegados, quienes adoptaron por aclamación la Declaración de los Derechos del Niño (Ginebra, 1923). Este magno evento gremial, presidido por Guillermo Labarca, con representación de todos los niveles y áreas, significó un hito crucial para el futuro estructural-orgánico y funcional de la educación chilena, y antesala para la reforma de 1928. Allí se postularon finalidades generales y por las diferencias individuales y de capacidades; se preconiza la aplicación de métodos activos, la evaluación de la inteligencia y aptitudes, y se propone una preparación adecuada del personal docente, la creación de establecimientos experimentales, el incremento de escuelas vespertinas, todo ello amalgamado a través de los criterios de unidad, continuidad, autonomía y profesionalización. Entre otros participantes en las jornadas, mencionaremos a A. Labarca, E. Molina, P. León Loyola, L. Galdames, Isaura Dinator, M. Salas, J. Cabezas, D. Navea, V. Troncoso, J. Gómez Millas, L. Tirapegui, C. Videla, P. Aguirre Cerda, L. Gómez Catalán, Sara Guerin, M. Ruz, M. Mussa, C. Bunster. Sus conclusiones coadyuvaron para los logros obtenidos, un año más tarde, por la Asociación General de Profesores (AGP).

Con tales precedentes se lleva a cabo la V Convención de la AGP (Talca, enero, 1927). Esta reunión será clave y decisiva para la elaboración del decreto N° 7.500, ya que agrupaba a los maestros primarios, el sector más consciente y radicalizado del magisterio. Allí se propuso y aprobó por aclamación el Plan de Reforma Integral de la Enseñanza Pública, como proceso de cultura y faena de dignificación de la función educacional y del maestro, a base del objeto al cual sirve: el niño y su interacción social. Se aprobó, además, el retiro de sus afiliados de los partidos políticos, y se debatieron temas sociales tales como la educación sexual, la infancia abandonada, las madres solteras y los hijos ilegítimos, la cuestión mapuche. Asistieron a tan trascendente reunión los dirigentes gremiales más connotados de entonces: David Navea, Víctor Troncoso, Luis Gómez Catalán, Luis Galdames, Armando. Donoso, entre otros, quienes participaron, además, protagónicamente en la aplicación del Decreto 7.500, aunque en definitiva fueron exonerados y exiliados por el gobierno dictatorial de la época.

## 2.2 El decreto 7.500 (1927) y sus proyecciones

En este decreto se recogieron las ideas matrices bosquejadas en aquellos eventos gremiales, las cuales han sido recurrentes en todos los modelos reformistas aplicados en Chile hasta hoy; en él se proponía, entre otras

innovaciones, la coeducación, incidiendo en aspectos formal-institucionales, curriculares y metodológicos. Por su significación para la historia educacional chilena y su impacto en la difusión de los Derechos Humanos y en los avances del proceso de democratización, he aquí algunas de sus definiciones medulares:

La educación es función propia del Estado, quien la ejerce por medio del Ministerio de Educación Pública... tendrá por objeto favorecer el desarrollo integral del individuo, de acuerdo con las vocaciones que manifieste, para su máxima capacidad productora intelectual y manual. Tenderá a formar, dentro de la cooperación y la solidaridad, un conjunto social digno y capaz de un trabajo creador... basado en la evolución psicofisiológica del educando... La educación se orientará hacia los diferentes tipos de producción, proporcionalmente a las necesidades del país... La educación será dada por profesionales... en armonía gradual con el desenvolvimiento del niño, del adolescente y del joven... La enseñanza del Estado será gratuita... La organización de la escuela debe ser familiar y podrá ser coeducativa... comunidad de vida y de trabajo... El Estado asegurará la finalidad de la función educativa formando el magisterio nacional en las escuelas de pedagogía y en los institutos de las universidades... La enseñanza particular será considerada como actividad de cooperación al cumplimiento de la función educacional, que es de dirección y responsabilidad del Estado, quien, por tal motivo, es el único capacitado para otorgar grados y títulos de enseñanza...

Se refería, luego, a la estructura del ministerio, a la duración de seis años de la Educación Primaria, y también de la Secundaria (con dos ciclos), a las diferencias regionales y locales; a la progresiva asunción de cargos directivos por los profesionales de la enseñanza; a las obligaciones de directores y Consejos Provinciales de Educación; a las universidades, reconociéndolas como personas jurídicas de derecho público y, en fin, a su financiamiento, destinando un 10% del total del presupuesto educacional para la gradual aplicación del decreto.

A pesar de ello, fue precisamente en este aspecto financiero en donde se presentó el primer escollo para la implementación del decreto. La hegemonía de un régimen dictatorial, los crónicos intereses del conservadurismo ideológico, el temor a la radicalidad de los cambios y al anarquismo, y la orfandad de los gremialistas respecto a los partidos políticos, influyeron en el prematuro finiquito del decreto (el cual fuera posteriormente reemplazado por el N° 5.449, de 14 de noviembre de 1928). En 1929, el presidente Carlos Ibáñez explicaba el fracaso: a causa de la absoluta falta de selección del personal y de la

insuficiencia de medios económicos para realizar tan vasto plan.

Si bien el proyecto programado en el decreto 7.500 a la postre no se llevó a cabo, en lo constructivo dejó secuelas, ya que su espíritu animó las reformas y experiencias pedagógicas ulteriores, en algún grado, hasta la actualidad. Esta reforma y la contrarreforma (1927-1928) se transformaron en una motivación para la inauguración de la experimentación pedagógica. De aquí surgirán las instituciones ‘experimentales’, tanto primarias como secundarias, entre las cuales destaca el legendario Liceo Manuel de Salas (1932), matriz de múltiples innovaciones curriculares. Tal vez habría que interpretar que se produjo aquí una síntesis integradora de los múltiples esfuerzos precedentes y que, por tanto, el bienio 1927-1928 es clave y anclaje de una línea directriz socio-pedagógica, matizada por lineamientos externos como las Escuelas Nueva europea y Activa deweiana ya aludidas, e internos aportados por las Escuelas Normales e Instituto Pedagógico, así como por insignes pedagogos de la época. A pesar de las siete décadas transcurridas, los lineamientos entonces incoados y postulados, mantienen su vigencia y proyección sistémicas, especialmente en lo atingente a principios y criterios psicopedagógicos.

En cuanto a la dignificación y reconocimiento de la profesión docente y del rol de la educación en el desarrollo nacional, a pesar de los vaivenes políticos, tal fecha fue también culminante y singular, comparable sólo a la actuación protagónica que el gremio docente tendrá, en los inicios de los 70, en la elaboración y programación participativa del Proyecto ‘Escuela Nacional Unificada’ (E.N.U.), a través del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (S.U.T.E., 1970-1973).

### 2.3 Reformas y logros educacionales

Dos acontecimientos mundiales: la crisis de 1929 y la Guerra de los 40 opacaron la motivación nacional centrada en la educación, de aquí que sólo en 1945 se retomen las necesarias tareas reformistas en este campo. Desde entonces, los gobiernos, en diversos grados, se comprometieron con el fomento de la educación e intentaron, con disímiles resultados, diversas reformas: ‘Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria’ (1945), ‘Reforma Educacional Secundaria’ (1953), ‘Plan de Integración educacional’ (1962), ‘Reforma educacional’ (E. Frei M., 1965) y Proyecto Escuela Nacional Unificada (ENU, 1972). Todas ellas operaron sumatoria y complementariamente, construyendo por sobre sus diferencias, un camino ascendente de logros en los ámbitos de la educación nacional y de los Derechos Humanos, en

el marco compartido de una concepción democrática de la convivencia, tanto nacional como internacional.

En un somero recuento de los logros más relevantes alcanzados en este lapso del siglo, relacionados con aspectos socio-educativos, consignamos como relevantes: descenso del porcentaje de analfabetismo de 50% (1900) a 9 % (1972); Asociación de Educación Nacional, AEN, 1904; Federación de Estudiantes de Chile (F.E.CH, 1906); Sociedad Nacional de Profesores (SONAP, 1909); Asociación General de Profesores (AGP, 1922); autonomización del MINEDUC (1927); agremiación docente (UPECH, SONAP, SUTE); Sociedad de Escritores de Chile (S.E.CH., 1931); coeducación implantada en establecimientos públicos (1932, Liceo Experimental Manuel de Salas); presencia de Misiones Pedagógicas chilenas en América Latina (desde 1936); sufragio de la mujer: en elecciones municipales (1931) y nacionales (1949); atención a la niñez: Escuela especial para niños deficientes mentales (Guillermo Mann, 1914); Escuela de Parvularias (Amanda Labarca, 1943), Curso de formación de especialistas en enseñanza a deficientes mentales (U. de Chile, 1964), extendido a sordos (1967) y ciegos (1970), Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI, 1970); Atención especial (fiscal) a educación nocturna, técnico-profesional, de adultos y rural (1965-1973); cobertura educacional: incremento significativo respecto a ingreso y permanencia en los distintos niveles del sistema, extensión de la Educación Básica obligatoria a 8 años (1965 – 1973); diversidad regional: Plan Arica (1961); gradual asistencia integral al alumno: orientación educacional y vocacional (1946); Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (1964); Servicio Nacional de Orientación (1967). Incluimos como significativas otras fundaciones: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM, 1929), Sociedad Constructora de Establecimientos Educacionales (C. Matte, 1936) y Centro de Perfeccionamiento y Experimentación Pedagógica (CPEIP, 1967).

Múltiples factores, entre ellos: el crecimiento demográfico y la migración rural, la persistencia de crónicas diferencias socio-económicas y múltiples discriminaciones, el avance científico-tecnológico y de los medios de comunicación, las formalizaciones jurídicas de los Derechos Humanos, hicieron que aquellos logros resultaran insuficientes, generándose una trama de reivindicaciones y expectativas, expresadas a través de la elección del Dr. Salvador Allende, como presidente (1970), cuyo proyecto educativo (ENU) coherente con el pasado descrito, constituyó –precisamente– una de las piedras de tope para la continuidad de su legítimo mandato, interrumpido en 1973. (E)

## Bibliografía

- Baum, G. (1999) ¿Trascender fronteras o invadir territorios? Reflexiones sobre las Actividades del Banco Mundial, Rev 'Concilium', N° 280, España.
- Bello, A. (1957) 'Obras completas, XIX' (Temas de Historia y Geografía, Prólogo: Mariano Picón-Salas), Mineduc, Caracas.
- (1981) 'Discurso de instalación de la Universidad de Chile', Universitaria, Santiago.
- Bowen, J.; otro (1996) 'Teorías de la Educación', Limusa México.
- Brones, G. (1984) 'Las transformaciones educativas bajo el régimen militar' (2 vols.), PIIE. Santiago, Chile.
- Caiceo, J. (1991) Influencia pedagógica de John Dewey en Chile, Rev. 'Perspectivas Educativas', N° 18, UCV, Valparaíso.
- Campos, F. (1960) 'Desarrollo educacional (1810-1960)', Andrés Bello.
- Castells, M. (1998) Retos educativos en la era de la información, 'Cuadernos de Pedagogía', N° 271, Barcelona.
- De la Parra, M. A. (1998) 'La mala memoria: historia personal de Chile contemporáneo', Planeta, Stgo.
- De los Reyes, S. (1996) La experimentación educacional se inicia en las Escuelas Primarias, Rev. 'Perspectivas Educativas', N° 26, UCV, Valparaíso.
- Deming, W.E. (1993) 'The new economics', Mit Press, Cambridge.
- Dewey, J. (1946) 'Democracia y Educación', Edit. Losada, Buenos Aires.
- English, F.; otro (1995) 'Calidad total en la educación', Edamex, México.
- Ercilla, A. de (1910) 'La Araucana', Barcelona, Santiago
- Escobar, D.; Ivulic, J. (1989) El Dto. 7.500: un importante hito en la Educación nacional, Rev. 'Dimensión Histórica de Chile', N° 6/7, UMCE, Santiago.
- Figueroa, C.-Ed. (1998) 'Impacto de la Reforma Educativa en la Ed. Superior', UPLA, Valpo.
- Jocelyn-Holt, A. (1999) 'El Chile perplejo...', Planeta, Santiago.
- Jobet, J. C. (1970) 'Doctrina y praxis de los educadores representativos chilenos', Andrés Bello, Santiago.
- Labarca, A. (1939) 'Historia de la enseñanza en Chile', Imp. Universitaria, Santiago.
- Moulián, T. (1997) 'Chile actual: anatomía de un mito', LOM, Santiago.
- Munizaga, R. (1996) 'El estado y la Educación', Rev. 'Docencia', Santiago.
- Nadeau, G. (1999) 'Modelos de acreditación y evaluación institucional', UMCE, Stgo.
- Neruda, P. (1976) 'Canto General' (1950), Ayacucho, Caracas.
- Núñez, I. (1985) 'El cambio educacional en Chile: 1920-1973', PIIE, Santiago.
- Orellana, M. (1994) 'Prehistoria y etnología de Chile', Bravo y Allende, Santiago.
- Ovalle, A. De (1888) 'Histórica relación del Reino de Chile' (1646), Ercilla, Santiago.
- Oyarzún, L. (1967) 'Temas de la cultura chilena', Universitaria, Santiago.
- Pacheco, M. (1992) 'Derechos Humanos (Documentos básicos)', Jurídica de Chile, Santiago.
- Picón-Salas, M. (1944) 'De la conquista a la independencia', FCE, México.
- Rojas, L.E. (1997) 'Historia y crisis de la educación chilena', Cantaclaro, Santiago.
- Rubilar, L. (1999) 'Del Instituto Pedagógico a la UMCE', UMCE, Santiago.
- Salas, D. (1967) 'El problema nacional' (1917), Universitaria, Santiago.
- Soto, V. (1994) La educación como aprendizaje de la solidaridad, en Alvarez, V., 'Cultura de la solidaridad', IEH, Santiago.
- Subercaseaux, B. (1996) 'Chile ¿un país moderno?', Zeta, Santiago.
- Vera, O. (1985) 'Educación y Democracia', Suc. O. Vera L., Santiago.
- \_\_\_\_\_ (1995) 'Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI e Informe Nacional para la modernización de la educación'. (Informe Brunner), Edit. Universitaria, Santiago.
- \_\_\_\_\_ (1995) 'Contenidos fundamentales de Derechos Humanos para la Educación Corp. Nac. Reparación y Reconciliación, Santiago.
- \_\_\_\_\_ (1997) 'Informe Final'. Primer Congreso Nacional de Educación, Colegio d Profesores de Chile, A.G., Santiago.
- \_\_\_\_\_ (1998) 'Desarrollo Humano en Chile', PNUD, Santiago.
- \_\_\_\_\_ (2002) 'Nosotros los chilenos: un desafío cultural', PNUD, Santiago.

### Nota:

En la próxima edición continuará el artículo con el desarrollo de la III Etapa: Regresión Democrática (1973-1990) y la IV Etapa: Ambivalente Transición (1990-2002)



## Ideario de don Simón Rodríguez

Por falta de lógica en los padres, de celo en los gobiernos y de pan en los maestros, pierden los niños el tiempo leyendo sin boca y sin sentido, pintando sin mano y sin dibujo, calculando sin extensión y sin número. La enseñanza se reduce a fastidiarlos, diciéndoles a cada instante y por años enteros: así, así, así y siempre así, sin hacerles entender por qué ni con qué fin; no ejercitando las facultades de pensar.

LUCES Y VIRTUDES SOCIALES – O. C., II, 160.

Leer es resucitar ideas sepultadas en el papel: cada palabra es un epitafio: llamarlas a la vida es una especie de milagro, y para hacerlo es menester conocer los espíritus de las difuntas, o tener espíritus equivalentes que subrogarles; un cuerpo con alma de otro, sería un disfraz de carnaval; y cuerpo sin alma, sería un cadáver.

LA EDUCACIÓN REPUBLICANA – O. C., I, 243.

No hay oveja que busque al pastor, ni muchacho que busque al maestro.

**PRÓDROMO DE SOCIEDADES AMERICANAS EN 1828 – O. C., I, 286.**

Enseñen los niños a ser preguntones, para que, pidiendo el por qué de lo que se les mande hacer, se acostumbren a obedecer a la razón, no a la autoridad como los limitados, no a la costumbre como los estúpidos.

CONSEJOS DE AMIGO – O. C., II, 27.

Si en la Primera Escuela se enseñara a raciocinar, habría menos embrollones en la sociedad. Empachados de silogismos salen los jóvenes de los colegios, a vomitar paralogismos por las tertulias. De ahí vienen los sofismas, que pasan por razones en el trato común y llegan hasta ser razones de Estado en los Gabinetes ministeriales.

CONSEJOS DE AMIGO – O. C., II, 26.

Los principales obligados a la educación e instrucción de los hijos, son los padres.

ESTADO ACTUAL DE LA ESCUELA – O. C., I, 207.

La ignorancia es la causa de todos los males que el hombre se hace y hace a otros; y esto es inevitable, porque la omnisciencia no cabe en un hombre: puede caber, hasta cierto punto, en una sociedad (por el más y el menos se distingue una de otra). No es culpable un hombre porque ignora –poco es lo que puede saber–, pero lo será si se encarga de hacer lo que no sabe.

SOCIEDADES AMERICANAS EN 1828 – O. C., I, 329.

El vulgo no ve en la Primera Escuela más que niños en salitas o en salones, incomodando al maestro para que no incomoden en sus casas; los niños creyendo que la escuela es para aprender a fastidiarse, y el maestro que debe fastidiarse, a darles ejemplo. Ellos aprenden a mentir, y él a disimular. Obedecer ciegamente, es el principio que gobierna; por eso hay tantos esclavos, y por eso es amo el primero que quiere serlo.

CONSEJOS DE AMIGO – O. C., II, 27.

Piense la Dirección de Enseñanza en formar maestros, antes de abrir escuelas. “Tantos millares de niños frecuentan tantos centenares de escuelas”, dicen los Ministros en sus Mensajes. ¡Así serán las escuelas, y así saldrán los niños de ellas!

CONSEJOS DE AMIGO – O. C., II, 32.