

Debates pedagógicos sobre la participación estudiantil y el aporte de la educación experimental en Chile durante la primera mitad del siglo XX

Isaac Gajardo Miranda

Resumen

El presente artículo surge a partir de un cuestionamiento general en torno al rol de los estudiantes en su proceso formativo. En esta ocasión, a través del análisis de publicaciones periódicas y diversos textos de la época, se analizan los diversos debates pedagógicos sobre la participación y organización estudiantil. A partir de antecedentes como la “República Escolar”, de Carlos Fernández Peña, llegamos a las discusiones que rodearon las reformas de 1927 y 1928, haciendo hincapié en las influencias de Amanda Labarca y John Dewey, para reflexionar finalmente acerca de la forma en que la educación experimental, a través de la fundación del Liceo Experimental Manuel de Salas en 1932, colaboró con los procesos de organización estudiantil y la comprensión de estos como actores relevantes al interior de sus *comunidades educativas*.

Palabras Clave: participación estudiantil, educación cívica, enseñanza secundaria, educación experimental.

Autor/a

Isaac Gajardo Miranda

Licenciado en Historia y Magíster© en Literatura Latinoamericana, por la Universidad Alberto Hurtado. Actualmente estudiante de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Correo electrónico:

isaac.0660@gmail.com

Abstract

This paper emerges from a general questioning of the role of students in their formative process. At this time, beginning with the analysis of periodicals and various texts of that time, different pedagogical debates about student participation and organization are analyzed. From preceding texts such as “República Escolar” by Carlos Fernández Peña, we arrive at the discussions surrounding the reforms of 1927 and 1928, emphasizing on the influences of Amanda Labarca and John Dewey, to finally reflect on the way that experimental education, through the foundation of Liceo Experimental Manuel de Salas in 1932, collaborated with the processes of student organization and their comprehension as relevant actors inside their *educational communities*.

Keywords: student participation, civic education, secondary education, experimental education.

INTRODUCCIÓN

Los estudiantes secundarios vistos como un actor social, han sido pocas veces analizados en profundidad por la historiografía chilena. Más bien, podemos indicar que se ha conformado una especie de tendencia a historizar los movimientos estudiantiles como un conjunto, como meros grupos juveniles sin características propias que los diferencien de los demás, centrándose la mayoría de veces solamente en el rol histórico de los universitarios como sujetos sociales y actores históricos. Pese a esto, los estudiantes secundarios han demostrado que por sí solos tienen la capacidad de configurarse y constituirse como actores relevantes dentro de los movimientos de la sociedad civil. Así, en un análisis más fino y articulado, los comprenderemos como un actor que tiene sus diferencias del resto de las generalidades anteriormente señaladas, siendo un sector que presenta, desde mediados del siglo XX en adelante, un grado importante de autonomía en sus decisiones, contando con orgánicas complejas que no han sido analizadas con la profundidad que se esperaría para poder comprenderlos. Mirando esto último como un desafío, en la presente investigación indagamos en las diversas discusiones que fueron abriendo paso a la masificación de los procesos de organización estudiantil.

Cuando Gabriel Salazar y Julio Pinto se refieren a *actores, identidad y movimiento*, en *Historia Contemporánea de Chile*, realizan un análisis respecto de “lo social” y cómo se va definiendo la idea de *actor social*. Se llega entonces a la conclusión de que éstos serán personas que, a través de la organización y la definición de diversas estructuras orgánicas, podrán formar parte y dar cuerpo a la sociedad. Compartiendo esta noción, la investigación inicia desde la idea de que es importante observar, conocer y analizar la forma en la que se organizan los grupos que se constituyen como actores sociales relevantes, al generarse entre sí mismos diversas formas de asociatividad (orgánicas), prácticas, subjetividades y discursos que les permiten sentirse parte de un determinado grupo. Con el fin de analizar la historicidad de los estudiantes secundarios como sujeto histórico y actor social es que surge la necesidad de vislumbrar cómo comienza a organizarse inicialmente este grupo y el contexto social en el que este proceso se desarrolla. En ese sentido, este artículo se hace cargo de una cuestión aún más inicial: lo que posibilita la organización de las y los estudiantes es su relación con la escuela.

En línea con lo anterior, consideramos necesario desarrollar una discusión en torno a los antecedentes que facilitaron algunos procesos de organización estudiantil, concebidos como una política pública experimental en los establecimientos educativos del país desde fines de la década de 1930, para poder comprender por qué se comenzó a avanzar durante esta época en los primeros pasos para concretar la formación de la figura del Gobierno Estudiantil como la base de la articulación organizativa de los estudiantes secundarios. Para

entender esto, comenzaremos analizando lo que ocurre desde la fundación de la Escuela Normal de Preceptores de Santiago en 1842, pasando por la creación del Instituto Pedagógico en 1889, dando cuenta de sus modificaciones y de los debates que surgen al alero de estas instancias. Y haciendo hincapié en las discusiones pedagógicas en torno al rol de los estudiantes en su propio proceso educativo y en la participación de estos, tomaremos el caso de la “República Escolar”, de Carlos Fernández Peña, como un hito fundamental en el proceso de experimentación de prácticas pedagógicas de organización estudiantil, influenciadas principalmente por la idea de la necesidad de que la educación secundaria fuera el espacio en el cual los estudiantes pudieran formar sus habilidades como futuros ciudadanos.

Después de esto, examinaremos los principios que dan origen a la reforma de 1927 y dedicaremos un apartado a estudiar dos visiones que hemos considerado dignas de rescatar, puesto que fijaron posiciones concretas y bastante radicales respecto de la educación y el rol de los estudiantes en este proceso. Analizaremos las ideas de Amanda Labarca, centrándonos principalmente en la problematización del concepto de coeducación y democracia interna de los establecimientos educacionales; y estudiaremos a uno de los inspiradores de las prácticas educativas experimentales en Chile –sobre todo del Liceo Experimental Manuel de Salas (en adelante LEMS)-, John Dewey y sus nociones sobre la necesidad de una educación democrática en donde se respetaran las diferencias de los estudiantes, comprendiéndolos como sujetos, y estos fueran parte activa de la toma de decisiones.

Con todos estos principios podremos llegar a relatar la forma en la que surgió el LEMS, como un caso concreto de educación experimental en Chile, que incorporó las ideas de coeducación, democracia, respeto a las diferencias y creación de prácticas pedagógicas de participación estudiantil, todo esto como un rescate de las discusiones que se plantearon en torno a las reformas de 1927 y 1928 y que varios años después se comenzaron a hacer realidad en el Liceo Experimental Manuel de Salas (fundado en 1932), del cual analizaremos su estructura básica y principales actividades que demuestran la adopción de las ideas mayoritarias de estos debates dentro de su proyecto, logrando cuestionar la noción del estudiante como *tabula rasa*, hegemónica en el sistema educativo chileno, para proponerlo como un sujeto con capacidades organizativas a quién hay que educarlo en el ejercicio de la convivencia cívica.

DE LA REPÚBLICA ESCOLAR A LAS REFORMAS DE 1927 y 1928: LOS DEBATES PEDAGÓGICOS SOBRE EL ROL DE LA EDUCACIÓN Y LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL

Un conjunto de condiciones culturales y coyunturas políticas permitieron la fundación de la Escuela Normal de Preceptores de Santiago en 1842, institución nacida bajo el alero del Estado, que comisiono a Domingo Sarmiento, expuso la necesidad de profesionalizar la enseñanza. Luego de eso, no pasó mucho tiempo para que se expandiera la idea de Sarmiento, abriéndose la posibilidad de desarrollar un mecanismo para formar docentes de educación secundaria. En este caso, refiriéndose a los inicios de la profesionalización docente, principalmente centrados en la educación primaria —aunque con intenciones de extenderlo a la educación secundaria—. Egaña, Salinas y Núñez la señalan como una “*primera profesionalización*”, que fue de gran importancia, puesto que desde ahí podemos identificar que se estaba produciendo una discusión respecto de cómo debía ser la educación chilena, principalmente en base a la observación de modelos extranjeros que promovían la profesionalización la labor pedagógica¹. Sin embargo, el oficio docente siguió mayoritariamente en manos de personas no profesionales, principalmente entre los años 40 y 90 del siglo XIX, pese a los esfuerzos por formar “*visitadores*”, que eran docentes profesionales, egresados de escuelas normales, que se dedicaron a viajar capacitando a otros pedagogos que ejercían labores de enseñanza en diversas zonas del país, cumpliendo una labor principalmente administrativa y de supervisión a las escuelas. La intención era generar mecanismos que propendieran hacia un cierto control sobre la educación que se estaba impartiendo en las escuelas primarias chilenas².

Respecto a esto, resulta interesante dar cuenta de que sobre todo durante las primeras tres décadas del siglo XX existió una gran expansión de escuelas normales³. De

¹ Este concepto es desarrollado respecto a la docencia de nivel primario en María Loreto Egaña Barahona, Cecilia Salinas Álvarez e Iván Núñez Prieto, “Feminización y primera profesionalización del trabajo docente de las escuelas primarias, 1860-1930”, *Pensamiento Educativo*, Vol. 26 (julio 2000): p. 91.

² Ante esta temática, es de suma relevancia el estudio de Iván Núñez, “La formación de docentes. Notas Históricas”, en *Profesores para Chile. Historia de un Proyecto*, ed. Beatrice Avalos (Santiago: Ministerio de Educación, 2002), p. 14-39.

³ Los diversos documentos analizados hablan del auge de la creación de escuelas normales, sobre todo durante la década de 1900. Como un ejemplo, en 1904 ya se crea la tercera escuela normal de niñas en Santiago, mientras que se inaugura una en Puerto Montt; en 1905 una de hombres en Copiapó y solo en 1906 se crean 5 nuevas escuelas en San Felipe, Curicó, Victoria, Talca y Limache, dos de las cuales no prosperaron por mucho tiempo y tres que perduraron hasta 1973. Así mismo, en 1908 se funda otra escuela en Angol y en 1930 en Ancud, demostrando que la expansión de la docencia profesional en el país alcanza rapidez. También cabe mencionar la fundación de escuelas normales particulares, todas ellas católicas, y la experiencia de la Universidad de Concepción, en donde se constituye la primera experiencia de educación normal mixta en la Universidad de Concepción con estudiantes ya licenciados de la educación secundaria. Este último ejemplo podría ser gravitante en el marco de la discusión la Reforma Educacional de 1927 y las prácticas de coeducación.

esta forma, podemos observar cómo la educación chilena se encuentra en plena ampliación y en un proceso lento pero creciente de profesionalización docente, teniendo en cuenta todas las dificultades de un sistema nacional de educación que aún no se desarrollaba completamente, pero que tuvo un punto de inflexión con la dictación de la reforma a la educación de 1889, que creó la figura del “maestro secundario” como una profesión. En este sentido, el rol que cumplió el Instituto Pedagógico fundado en 1889, fue crucial, teniendo como base la llegada de pedagogos alemanes a partir de 1885, quienes tenían como misión colaborar con la formación de normalistas y luego se sumaron a los procesos de formación de docentes para escuelas secundarias. Todo esto llevó a un crecimiento elevado de la cantidad de escuelas estatales, que se comenzó a concretar durante las primeras dos décadas del siglo XX y llevó a plantear, después de la promulgación de la constitución de 1925 y bajo todas las circunstancias anteriormente mencionadas, la necesidad de una reforma educacional que redefiniera los principios a los que debía aspirar la educación chilena.

Dentro de estos cambios que comienza a tener la educación chilena, se produjo una serie de discusiones en torno a cómo se debía ejercer la pedagogía y cómo involucrar a los estudiantes dentro del proceso educativo. En este plano, la experiencia del pedagogo Carlos Fernández Peña adquiere relevancia, ya que en 1903 publicó un texto en donde hizo referencia a un proyecto desarrollado por él en el Liceo de Santiago (actual Liceo Valentín Letelier), fundado en 1888. En este establecimiento, Fernández se propuso desarrollar un “gobierno de los niños”, intentado potenciar los “sentimientos de justicia entre ellos”. En línea con esos principios, se nombraban 32 directores, agrupados en 4 Sociedades Escolares, donde cada una elegía a su respectivo presidente. Todos participaban en la elaboración de una Constitución que instauró finalmente un Poder Judicial, que era el encargado —junto con el Rector del establecimiento— de implantar las sanciones a estudiantes que presentaban una conducta reprobable, además de un Poder Ejecutivo que tenía un presidente y cinco secretarios. Así, para Fernández Peña la convivencia estudiantil estaba inmersa en el marco de las transformaciones sociales y dentro de ellas se demandaba a los establecimientos educativos poner énfasis en la convivencia escolar democrática, entendida desde el punto de vista de la construcción de nuevas formas de relaciones que debían estar inspiradas en los valores de autonomía, dialogo, respeto y solidaridad. Y el objetivo de Fernández para llevar a cabo su proyecto fue relatado de la siguiente forma:

No olvidemos que en los niños chilenos está el porvenir de Chile; i que es evidente la necesidad de unirnos en la más grande i santa de las cruzadas, como es la de la educación de los niños por sí mismos i el

despertar en la futura generación ideales cívicos que encarna con toda amplitud la República Escolar⁴.

Pero el mismo pedagogo se encargó de aclarar que la idea de “República Escolar” no refiere a una revolución que él mismo haya pensado, sino que tuvo la influencia de experiencias educacionales estadounidenses, que a su vez rescataron prácticas pedagógicas de diversos países y los aplicaron en su país⁵. Todo esto nos muestra que los pensamientos nacidos desde la observación de la educación de Estados Unidos de fines del siglo XIX, se comenzaron a reproducir tempranamente en Chile, generando proyectos como el desarrollado por Fernández Peña, que se conformó como una experiencia revolucionaria de organización estudiantil que en ese momento no proliferó ni se expandió a otros establecimientos de forma masiva, pero sentó un precedente que fue retomado durante la discusión de la reforma educacional de 1927⁶.

Pablo Toro desarrolla lo que fueron los principios del proyecto educativo de Fernández Peña y plantea que lo que hizo el pedagogo fue exponer como un problema la inexistencia de ciudadanía en Latinoamérica, por lo que el programa de formación participativa de los estudiantes buscó potenciar la idea del liceo como el espacio “creador de legitimidad republicana”⁷. Uno de los aspectos más importantes a destacar, a partir del trabajo de Toro, es la forma en que se produjo un “sistema disciplinario” interno en el establecimiento, en donde además de educar a los futuros ciudadanos en prácticas políticas y sociales observando “la vida escolar como prefiguración de la vida política”, se generó un “pacto normativo” que logró que los mismos estudiantes se controlaran entre sus pares, lo que finalmente se tradujo en un “nuevo régimen disciplinario”⁸. Estas ideas —pese a las críticas que recibieron cuando fueron planteadas— trascendieron en el tiempo y finalmente nos encontraremos con una serie de discursos que rodearon las reformas de 1927 y 1928 que se asemejan a lo que Fernández Peña puso en la discusión pedagógica con varias décadas de antelación.

⁴ Carlos Fernández Peña, “La república escolar”, *Anuario del Ministerio de Educación Pública* N°3 (Santiago: Imprenta Nacional, 1903).

⁵ Carlos Fernández Peña, “La república escolar”, p. 87-89.

⁶ Jorge Rojas Flores, *Moral y prácticas cívicas en los niños chilenos, 1880-1950* (Santiago: Ariadna Ediciones, 2004), p. 299-304.

⁷ Pablo Toro Blanco, “La letra ¿con sangre entra? Percepciones, normativas y prácticas de disciplinas, castigos y violencias en el liceo chileno, c.1842-c.1912”, en *Concurso Bicentenario Tesis Doctoral* Vol. II (Santiago: Comisión Bicentenario, 2007), p. 272.

⁸ Pablo Toro Blanco, “La letra...”, p. 459-461.

Lo anterior, demuestra la idea presente de que un establecimiento educacional debía entregar oportunidades a su comunidad escolar —incluyendo al alumnado, docentes, paradocentes y apoderados— en la participación y toma de decisiones en torno a la administración de cada espacio, convirtiendo a la escuela en un centro social que fuera la base de la vida republicana. Es posible ver, con el ejemplo de Fernández Peña, cómo se generó un ideario basado en proyectos y prácticas que entregaran un arma tan importante a los diversos grupos sociales que participaban del proceso educativo, como lo es el ejercicio responsable de la libertad, disponiendo para ello de una plataforma de formación de gran potencialidad, apoyada en estudiantes que buscan identidad e integración social en la definición de sus proyectos de vida. Y eso es lo que finalmente se concretó con la noción de *comunidades educativas*.

Se puede afirmar que con la expansión del sistema educativo, el auge de las escuelas normales y el Instituto Pedagógico, además de los debates respecto de cómo debería ser la educación, se empezó a articular una serie de críticas que surgieron desde los mismos profesionales que operaban al interior de las aulas, aunque también se pueden observar visiones críticas en grupos de viejos pedagogos. Mientras se producían estas incipientes intervenciones, el debate político desde principios de la década de 1920 estuvo centrado en las apreciaciones de un grupo importante de parlamentarios respecto a la ampliación del Estado, que para la opinión de muchos terminaba siendo la única institución que empleaba a los estudiantes que salían de la enseñanza secundaria o universitaria⁹. Al respecto, el diputado Mora declaraba en el Congreso el 19 de diciembre de 1927, en medio de las discusiones de la reforma, que el Estado debía dejar la “enfermedad de la empleomanía” para que de una vez por todas se diera un impulso real a la generación de industria privada, que para él era la base del desarrollo de los países¹⁰.

Las propuestas de los debates políticos giraron en torno a la necesidad de que la educación no solo produjera personas útiles para el trabajo en los organismos del Estado, sino que también se enfocara en educación técnica y profesional, que pudiera ocuparse de entregar los elementos necesarios para que los jóvenes salieran a conformar sus propios emprendimientos por fuera de la maquinaria estatal y así poder avanzar hacia un país con un mercado desarrollado. Definitivamente esta reforma, argumentada sobre la urgencia de que el sistema educativo fuera capaz de crear un Chile que pudiera asegurar su

⁹ Braulio Carimán Linares, “El ‘problema educacional’ entre 1920 y 1937: una historia de reformas y limitaciones”, *Universum* Vol. 2: N° 27 (2012): p. 31-44. Al interior de este texto se desarrolla una discusión respecto de los debates políticos previos y posteriores a la reforma educacional de 1927 y 1928.

¹⁰ Diputado Mora, C.D, Ss. 11ª sesión extraordinaria en 19 de diciembre de 1927, p. 667. Citado en Braulio Carimán Linares, “El ‘problema educacional’...”, p. 36.

independencia económica, permitió allanar el camino a diversos proyectos educativos que determinaron la educación práctica e industrial y comercial en Chile, estimulando la formación de experiencias diversas que coexistieron dentro del sistema educativo y que se conformaron como una característica importante de éste hasta nuestros días.

Respecto a las críticas de los mismos profesores, Víctor Troncoso, uno de los dirigentes de la Asociación General de Profesores de Chile, declaró que era necesaria una reforma educacional porque ante la realidad del país, se aventuró a realizar el siguiente diagnóstico:

Nuestro actual sistema de enseñanza es absoluta y totalmente desarticulado. Lógicamente debemos desear que haya entre sus diversas ramas una correlación íntima. Debiera ser -haciendo una comparación naturalista- algo así como un árbol de protectora sombra cuyas raíces simbolizaran la vida pre-natal y cuyas flores perfumadas y frutos lozanos y fragantes representaran el producto social de la escuela, el hombre útil¹¹.

Y cabe destacar que la visión presentada anteriormente era el conjunto de ideas predominantes entre los pedagogos, que propusieron una reforma en donde la educación se articulara como un eje fundamental para el desarrollo de Chile, pero que también los esfuerzos se centraran en educar a las personas que tomarían las riendas del país en el futuro. Por lo mismo fue una clave en el debate el rol de los mismos estudiantes en su proceso de aprendizaje. En este marco, Darío Salas propuso que “la educación asegure, por último, el progreso futuro” en base a conocimientos que debían entregárseles a los estudiantes, pero también desarrollando un perfeccionamiento constante de los métodos de enseñanza e involucrando a los alumnos en el proceso¹². Y de esto mismo intentó hacerse cargo el decreto orgánico de la reforma de 1927 cuando planteó que “la educación tendrá por objeto favorecer el desarrollo integral de cada individuo” que aspire a la construcción de “un conjunto social digno y capaz de un trabajo creador”¹³.

Después de haber analizado lo anterior, podemos sostener que en la reforma se terminaron materializando varios aspectos de las discusiones que hemos señalado, sobre los

¹¹ V. Troncoso, Igualdad social y económica del magisterio, *La Nación*, Santiago, 1925, p. 25. Citado en Iván Núñez, “El pensamiento de un actor colectivo: los profesores reformistas de 1928”, *Pensamiento Educativo. Revista de investigación educacional latinoamericana* Vol. 1: N° 34 (2011): p. 162-178.

¹² Emma Salas Neumann, *El Pensamiento de Darío Salas a través de algunos sus escritos* (Santiago: Ediciones de la Universidad de Chile, 1987), p. 54.

¹³ Decreto Orgánico de la Reforma Educacional, N°7.500 del 10 de Diciembre de 1927.

cuales más adelante trabajaremos casos específicos, centrados en Amanda Labarca y John Dewey¹⁴, pero teniendo la base de que las principales críticas políticas hacían referencia a la necesidad de una educación que reforzara conocimientos técnicos y profesionales para poder sacar adelante el desarrollo del país fuera del aparato estatal¹⁵. Mientras, los debates de los docentes se centraron en la intención de mejorar el proceso educativo considerando los intereses republicanos, buscando la integración de las comunidades a los establecimientos educacionales, así como la participación de los estudiantes y apoderados dentro de la educación, haciéndose cargo de las diferencias entre los diversos participantes del proceso educativo, aprendiendo a valorar las diferencias en un ambiente de respeto, tolerancia y democracia. En esa misma línea, podemos indicar que había varias formas de concebir tanto los problemas como las soluciones a los conflictos que el sistema educacional planteaba y un camino para conseguir esas mejoras lo lideraron —desde una perspectiva doctrinaria— Amanda Labarca y John Dewey.

Con la intención de difundir el proceso de reformas, nace la *Revista de Educación Secundaria*, en septiembre de 1928, a cargo del Departamento de Educación Secundaria del Ministerio de Educación. De esta publicación, pese a que no alcanzó a emitir una gran cantidad de números, hemos podido rescatar una serie de elementos que nos demuestran el carácter de la reforma. Así, en los primeros tres números se desarrollaron discusiones en torno al concepto de educación secundaria, el rol de la educación femenina, la conformación de los profesores jefe dentro de la nueva estructura organizacional del sistema educativo, el rol de las comunidades escolares, entre otras temáticas que iremos tratando a lo largo de este artículo y que nos pueden demostrar el cariz en el que se dieron los debates posteriores a la reforma, además de la influencia real que tuvieron las ideas de los pensadores que a los que nos referiremos. En el caso de estos debates, nos hemos enfocado en tener en cuenta el rol que se le otorgó a los estudiantes dentro del proceso educativo y para eso el artículo “El concepto de Educación Secundaria”, de Luis Galdames, es gravitante, ya que señala que el cambio educacional debe venir desde adentro de las salas

¹⁴ Hemos seleccionado las figuras de John Dewey y Amanda Labarca porque pese a trabajar sus ideas en contextos diferentes, Labarca logra ser permeada por muchas de las ideas que Dewey también había discutido para el caso de la educación estadounidense. De esa forma, se produce una transposición que da cuenta de los flujos transnacionales de los debates pedagógicos en la época, pero también de cómo se fueron incorporando ideas extranjeras a las discusiones docentes chilenas.

¹⁵ Loreto Egaña, “Preocupación en las elites: la educación del pueblo”, *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal* (Santiago: DIBAM, 2000), p. 25-61; Nicolás Cruz, *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile. 1843-1876. (El Plan de Estudios Humanista)* (Santiago: DIBAM, 2002), p. 27-69.

y consiste en pasar desde una clase expositiva a una en donde los estudiantes tomen un rol protagónico y se respeten siempre sus diferencias y capacidades¹⁶.

En base a lo señalado con anterioridad, es que se planteó la necesidad de un sistema educativo que preparara a los profesionales y técnicos con el fin de avanzar hacia un país desarrollado, pero que también contemplara las diferencias propias entre los estudiantes e hiciera de ellas una fortaleza. Todo esto mirando el ejemplo de la educación estadounidense, a la que se hacen permanentes alusiones, tanto en el texto escrito por Galdames como en otros que se publicaron en los sucesivos números de la *Revista de Educación Secundaria*, mostrándonos una crítica a la forma en la que se había observado antiguamente a los estudiantes, como meros consumidores del conocimiento que entregaban los docentes. Podemos conectar eso con la idea que desarrollan Gabriel Salazar y Julio Pinto, cuando califican gran parte de la comprensión de las actitudes e ideas sobre los jóvenes chilenos como un sistema de pensamiento *adultocéntrico*, en donde finalmente se sostiene que “la formación de los sujetos sociales y actores históricos es responsabilidad de los adultos”, porque ellos con sus instituciones (*instrumentos modeladores*) como la Iglesia, la Familia, el Estado o el Mercado, van formando a los jóvenes como si estos fueran molduras de arcilla que se dejan manipular “por la sabiduría adulta”¹⁷.

Una de las bases que nos invitan a reconocer la forma en que se articularon los debates en torno a la participación estudiantil fue el momento en el que la reforma se planteó el rol de los estudiantes vistos como *adolescentes*, reconociéndolos como sujetos que se encontraban en una edad en la que recién se comenzaba a configurar su personalidad. Con eso como antecedente, la educación tomó un rumbo que se orientó hacia búsquedas psicológicas, intentando comprender no solo las diferencias entre alumnos de una misma edad, profundizando en sus intereses y habilidades específicas, sino que también las variaciones que iban teniendo los estudiantes, sobre todo en su paso por la adolescencia, entendiendo esta etapa como el período que abarca entre los 13 y los 19 años, “edad de afanosa vida interior y exterior, de esfuerzos y vacilaciones, de ensueños y esperanzas, en que el carácter y la personalidad se manifiestan en términos casi siempre definidos”¹⁸. Se hizo masiva la idea de que es en este periodo de la vida humana, que transcurre en la educación secundaria, donde se formaba la personalidad y los gustos de los futuros jóvenes

¹⁶ Luis Galdames, “El concepto de Educación Secundaria”, *Revista de Educación Secundaria* Vol. 1: N° 1 (Septiembre de 1928, Departamento de Educación Secundaria, Ministerio de Educación Pública): sin página.

¹⁷ Gabriel Salazar Vergara y Julio Pinto Vallejos, *Historia Contemporánea de Chile V: Niñez y Juventud* (Santiago: LOM, 2002), p. 7.

¹⁸ Luis Galdames, “El concepto de educación...”, sin página.

y posteriores adultos que tomarían las decisiones en el país, por lo mismo Galdames señaló que:

La educación secundaria tiene por primordial misión favorecer el desenvolvimiento de esa personalidad y encausarla en el sentido de la mayor eficiencia individual y social. Es en este periodo de la vida cuando las vocaciones pueden reconocerse y las mejores aptitudes afianzarse, cuando por lo común las capacidades superiores se revelan y cuando los sentimientos se exhiben con una espontaneidad que permite advertir sus vibraciones posteriores¹⁹.

Es desde esta última arista se abrieron los debates en torno a la coeducación y la participación estudiantil, elementos importantes que se constituyeron como ejes de las discusiones pedagógicas de esta época y que finalmente quedaron expresados en la organización que el Liceo Experimental Manuel de Salas tuvo desde su fundación en 1932, como veremos más adelante.

LAS BASES DE LA EDUCACIÓN EXPERIMENTAL: LA INFLUENCIA DE AMANDA LABARCA Y JOHN DEWEY

Una de las principales participantes dentro de estas discusiones respecto de la educación fue Amanda Pinto Sepúlveda, quien es más conocida como Amanda Labarca, ya que luego de casarse con el educador Guillermo Labarca decidió tomar su apellido. Esta educadora egresó del Instituto Pedagógico en 1905, entre 1910 y 1919 desarrolló diversos estudios en Estados Unidos y Francia, aprendiendo de los nuevos programas educativos de estos países y volviendo a Chile llena de ideas, entre ellas, la necesidad de que la educación también incorporara a las mujeres²⁰. En este sentido, durante la Asamblea Pedagógica de la Sociedad Nacional de Profesores (SONAP) desarrollada en 1926, el matrimonio Labarca planteó la necesidad de reformas profundas en la educación chilena, entre ellas una que incorporara la idea de *coeducación* dentro del sistema educativo. Este concepto era comprendido como “un medio de asegurar una convivencia democrática, que no podría establecerse con discriminaciones de sexo, o de condiciones sociales o económicas”²¹. Así

¹⁹ Luis Galdames, “El concepto de educación...”, sin página.

²⁰ Roberto Munizaga Aguirre, “Amanda Labarca Huberston”, *Jocietas* año I: N° 1 (1991): p. 307.

²¹ Relato de las conclusiones de la Asamblea Pedagógica, SONAP, *Asamblea Pedagógica*, Septiembre de 1926, Imp. Universitaria, 1927. Citado en Luis Rubilar Solís, “La Asamblea Pedagógica (SONAP, 1926) y sus proyecciones. El caso Liceo Experimental Manuel de Salas (1932- 1973)”, *Extramuros: revista de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación* N°8 (2009): 8.

se propuso un modelo en donde se integrara a mujeres y hombres conviviendo en los establecimientos educacionales.

En ese aspecto, se continuó con un relato de integración femenina que tiene su génesis en la lucha por abrir las puertas de los establecimientos educacionales a las mujeres, suceso que se materializó en 1877 con un decreto ministerial que facilitó el desarrollo de las mujeres en la educación secundaria y universitaria, pero en la primera instancia mencionada solo se daría con educación segregada sexualmente, es decir, liceos de mujeres y liceos de hombres²². Solo el caso del Liceo Experimental Manuel de Salas se articuló como una expresión concreta de la coeducación en Chile, siendo un ejemplo para Latinoamérica y el mundo, que en ese momento también se encontraba discutiendo respecto de la integración de las mujeres en espacios educativos comunes con los hombres. Así, la idea de la coeducación se planteó como una forma de avanzar hacia una sociedad más democrática, en donde se reconociera a la mujer como un actor fundamental dentro de ella.

En el caso de Amanda Labarca, esta daría ejemplo de integración, ya que fue en 1922 la primera profesora de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, además de fundadora de organizaciones feministas, pensadora y militante radical, lo que la llevó en 1932 a asumir la Dirección de Educación Secundaria, desde donde propició la formación del Liceo Experimental Manuel de Salas, marcado por su pensamiento respecto a la coeducación, que además ya estaba plasmado mínimamente en la reforma de 1927, que en 1928 fue reducida por la acción de las fuerzas políticas conservadoras que se negaron a implementar varios puntos de la reforma, tardándose 5 años en concretar la primera experiencia de coeducación en el LEMS²³. En ese sentido, podemos dar cuenta del interés por integrar a las mujeres en el proceso educativo con el artículo de Elvira Castillo Rivera, que se presenta en la *Revista de Educación Secundaria* en 1928, en donde se señala que es necesaria la educación orientada hacia la mujer, ya que “se trata de habilitarla para desempeñar su función principal en la vida, su función doméstica, de suerte que lo que haga, no solo con inteligencia y justicia, sino también con gozo para ella y con satisfacción para los demás”²⁴.

²² El decreto que autoriza a las mujeres a poder participar del sistema educativo es conocido como el Decreto Amunátegui, en recuerdo al Ministro de Educación que lo impulsó en 1877, Miguel Luis Amunátegui. Sobre esto ver Emma Salas Neumann, “Domingo Amunátegui Solar”, *Revista de Educación* N° 86 (mayo de 1991): p. 42-45.

²³ El Decreto con Fuerza de Ley N°7.500 del 27 de diciembre de 1927, en su artículo 9 abre una posibilidad a la coeducación, señalando en su artículo 9 que “la organización de la escuela debe ser familiar y podrá ser coeducativa en aquellos casos en que el ambiente lo permita y la investigación científica lo recomienda”.

²⁴ Elvira Castillo Rivera, “Educación de la mujer en la reforma”, *Revista de Educación Secundaria* año 1: N° 2 (octubre de 1928, Departamento de Educación Secundaria, Ministerio de Educación Pública).

Respondiendo a esto, el pensamiento de Amanda Labarca se orientó de una forma bastante parecida al relato de Castillo, debido a que planteó la existencia de una *Nueva Escuela* en donde se potenciaran los valores democráticos y se avanzara en generar espacios de inclusión para las mujeres. Cabe hacer la salvedad de que esta idea inicial de coeducación no tenía que ver con un modelo en donde las mujeres aprendieran exactamente las mismas materias que los hombres, ya que se tenía la comprensión de que mientras los hombres se debían que educar técnicamente para desarrollar su vida como trabajadores, las mujeres podían educarse para cumplir con sus labores domésticas. Pese a eso, la idea de que en los establecimientos educacionales se implementaran programas diferenciados abre la puerta a que las mujeres y los hombres pudieran convivir en un mismo espacio²⁵. En consecuencia, se promovió la libertad al interior de los espacios educativos, para que los estudiantes pudieran realizar un trabajo más libre y, por tanto, desarrollar sus habilidades personales. Asimismo, la necesidad de que los establecimientos tuvieran espacios para el desarrollo de actividades deportivas y que los programas contemplaran viajes en donde los niños y niñas pudieran asistir juntos fue, según Labarca, una de las discusiones que cambió las reglas del juego²⁶. Es ahí en donde se produjo la coeducación, con la convivencia entre niños y niñas en diversas actividades.

Pero el discurso reformador propuso directamente “bosquejar un plan de reconstrucción arquitectural y funcional de nuestro sistema de educación”, para generar programas y procedimientos que se hicieran cargo de desterrar “la clase tradicional”, caracterizada por la pasividad de sus miembros, y dieran lugar a “entusiastas iniciativas, alegre cooperación y dominio de trabajo e investigación científica”. Además, el plan tenía que contemplar lo mismo de lo que habló Fernández Peña: “disciplina que fomente de los alumnos el autogobierno de sí mismos, con los deberes y responsabilidades que derivan de las circunstancias de pertenecer a un grupo social”²⁷. A todo ese proyecto Amanda Labarca le llamaba la *Escuela Nueva*, idea que defendió en numerosos ensayos²⁸. Así, la comprensión que podemos generar de estas nociones es que el pensamiento de Labarca responde a la expresión de un movimiento pedagógico que buscó renovar la educación

²⁵ Estos planteamientos son desarrollados en Amanda Labarca Huberston, *Nuevas orientaciones de la enseñanza* (Santiago: Imprenta Universitaria, 1927).

²⁶ Amanda Labarca Huberston, *Nuevas orientaciones de la enseñanza* (Santiago: Imprenta Universitaria, 1927), p. 143-149.

²⁷ Las citas forman parte del discurso de cierre de la Asamblea Pedagógica de la SONAP, pronunciado por Maximiliano Salas Marchant. Citado en Luis Rubilar Solís, “La Asamblea Pedagógica...”, p. 10.

²⁸ En *Bases para una política educacional*, en *Nuevas orientaciones de la enseñanza* y en una cantidad importante de artículos publicados en el *Boletín de la Dirección de Educación Secundaria* del Ministerio de Educación, Amanda Labarca hace referencia a ideas que se desprenderán del concepto de Escuela Nueva.

desde la perspectiva del crecimiento humano de los estudiantes, pero también bajo la idea de una educación en donde el profesorado de esta *Escuela Nueva* no trabajara en torno a la producción y reproducción preconcebida del conocimiento, sino que pudiera llegar a él a través de diversos métodos que estimularan el interés de los estudiantes, sobre todo teniendo en cuenta las características propias de la geografía y entorno en el que se ubicara el establecimiento educacional; los niveles de vida y estratos sociales de los receptores de la enseñanza; y los planes políticos de la nación en su conjunto respecto de la educación²⁹. En esa línea, la conexión con la comunidad es fundamental, por lo mismo Labarca planteaba que:

Lo esencial es que la escuela se acomode a las costumbres y necesidades del vecindario y ayude de modo eficaz a solucionar sus dificultades... El objetivo de la convivencia ha de tener igualmente, como centro, el grupo familiar. De él se parte para la comprensión de los servicios públicos y para darse cuenta de los diversos planos de la vida colectiva. Como todo lo anterior, esto ha de aprenderse en la práctica, por medio de clubs, sociedades, obras y cooperativas de servicio³⁰.

Entonces, bajo esta idea de una *Nueva Escuela*, percibimos cómo se van articulando nociones que le dieron una gran importancia a las diferencias individuales de cada estudiante, pero también a la participación que cada uno de ellos tenía en la construcción del proceso educativo, ya no como meros receptores de ideas de otros, sino que como participantes activos de la construcción de conocimiento.

Para entender mayormente estos planteamientos, especialmente el de Amanda Labarca, tenemos que recurrir a John Dewey como uno de los principales exponentes de la *Educación Nueva* que, junto con otros pedagogos e investigadores, inició un movimiento de reforma a la educación tradicional, reflexionando acerca del rol de los estudiantes y de las comunidades en la educación de los niños y jóvenes. Así, Dewey expuso una visión de educación que se articula desde la necesidad de formar a los estudiantes como seres capaces de reflexionar y enfrentar los problemas de la vida cotidiana. Por lo mismo en “*A pedagogical experiment*” concibió la educación experimental como un espacio en el que los profesores supieran enseñar materias como biología, física o matemáticas, logrando que el

²⁹ Amanda Labarca, *Bases para una política educacional* (Buenos Aires: Editorial Losada, 1943), p. 93-94.

³⁰ Amanda Labarca, “La escuela básica y la segunda enseñanza”, *Boletín de la Dirección de Educación Secundaria*, año II: N° 2 (junio de 1943).

estudiante comprendiera que eso tiene relevancia en su vida diaria. En consecuencia, Dewey señaló que “el niño va a la escuela para hacer cosas: cocinar, coser, trabajar la madera, y fabricar herramientas mediante actos de construcción sencillos; y en ese contexto y como consecuencia de esos actos se articulan los estudios: lectura, escritura, cálculo, etc.”³¹. Así, podemos entender que para los reformadores que fueron la base de la filosofía educacional los proyectos educativos experimentales que comienzan a nacer con el LEMS en 1932, el clima organizacional y las prácticas pedagógicas tuvieron gran importancia, por lo mismo la educación tenía que ser el reflejo de lo que se esperaba de la sociedad, siendo el espacio de la escuela un símbolo de la forma democrática a la que se aspiraba construir el país.

En *Democracia y Educación*, uno de los textos de Dewey más difundidos en Chile durante las primeras décadas del siglo XX, el filósofo y pedagogo estadounidense analizó cómo la *Educación Nueva* debía conformarse bajo un clima en que se produjera un desarrollo de la individualidad, pero sin descuidar lo colectivo. Entonces propuso, bajo la idea de una pedagogía humanista, contenidos y métodos que pretendían construir un sentido de comunidad desde las actividades mismas que desarrollaran los docentes. Al respecto el académico estadounidense Robert Westbrook señala que:

Dewey afirmaba que para que la escuela pudiera fomentar el espíritu social de los niños y desarrollar su espíritu democrático tenía que organizarse en comunidad cooperativa. La educación para la democracia requiere que la escuela se convierta en “una institución que sea, provisionalmente, un lugar de vida para el niño, en la que éste sea un miembro de la sociedad, tenga conciencia de su pertenencia y a la que contribuya”³².

La educación chilena asimiló los planteamientos de Dewey no solo bajo las ideas de Amanda Labarca y otros reformadores, sino que en la reforma educacional misma. Al respecto, hemos observado que en todos los números de la *Revista de Educación Secundaria* existen artículos que hacen referencia al nuevo sistema educativo que se estaba forjando desarrollando sus discusiones desde la perspectiva de académicos estadounidenses donde el que se repite más es John Dewey, como una de las grandes influencias en los postulados de

³¹ John Dewey, “A pedagogical experiment”, *Early works of John Dewey* Vol. 5 (Carbondale: Southern Illinois University Press, 1972), p. 245.

³² Robert B. Westbrook, “John Dewey”, *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* Vol. XXIII: N° 1 y 2 (1993): p. 4. Disponible en <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/deweys.pdf>

los pedagogos que promueven la *Escuela Nueva* en Chile como la adaptación de la *Educación Nueva* planteada por los reformadores norteamericanos y europeos. En esa misma línea, la revista oficial del Departamento de Educación Secundaria del Ministerio de Educación publicó en octubre de 1928 un artículo titulado “*Educación y Comunidad*”, de Thomas Jesse Hones, en donde se proponen métodos para llevar a cabo una reforma educativa que apunte a la conformación de comunidades educativas que se nutran de sí mismas y que solucionen en colectivo sus problemáticas³³. Sobre esto, el autor estadounidense señala que:

En verdad, la *conciencia de la comunidad* de parte del educador debe constituir la base de la aproximación, tanto a la interpretación del individuo como a la distribución del conocimiento y estudios necesarios. Así la conciencia de la comunidad llega a ser el medio de correlacionar las necesidades de innumerables personas y de integrar el creciente número de hechos descubiertos por la investigación científica y por los viajes... Las necesidades de los individuos serán comprendidas a través de las necesidades de la comunidad³⁴.

El pensamiento expuesto anteriormente es valioso a la hora de poder profundizar en el análisis respecto de cómo las prácticas organizativas de los estudiantes secundarios del Liceo Experimental Manuel de Salas fueron conformando un sentimiento de comunidad con una fuerte carga emocional de pertenencia. Jorge Rojas explicita esta idea cuando señala que los planteamientos de Dewey se orientaron a comprender que “la escuela era una ‘comunidad embrionaria’, es decir, una comunidad en miniatura y de la que todos pueden ser parte”³⁵.

³³ En la fuente se hace referencia a que el artículo que se expone pertenece al “*capítulo primero del libro Four Essentials of Education del doctor Jesse Jones*”, obra que también es recomendada en el número 1 de la *Revista de Educación Secundaria* (septiembre de 1928) reseñando “*el atrayente interés de exponer doctrinas educacionales que coinciden con el espíritu que ha informado la reforma de nuestra educación secundaria*”. La traducción del artículo es del profesor del Instituto Nacional, Eduardo Barrenechea A.

³⁴ Thomas Jesse Hones, “Educación y comunidad”, *Revista de Educación Secundaria* año I: N° 2 (octubre de 1928).

³⁵ Jorge Rojas Flores, *Moral y prácticas...*, p. 299.

LA EDUCACIÓN EXPERIMENTAL: CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDADES EDUCATIVAS DE PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL: EL CASO DEL LICEO MANUEL DE SALAS

En este marco de discusiones y propuestas de nuevos rumbos para la educación chilena es que en 1932 se fundó el primer proyecto de educación experimental con coeducación en Chile. Tomando ese caso como objeto de estudio, podremos dar cuenta de cómo se rescataron las ideas que hemos venido trabajando en la presente investigación. Manejaremos como antecedente una de las resoluciones de la asamblea de la SONAP desarrollada en 1926, que señalaba que los cambios eran indispensables y no se debían concretar “en forma apriorística”, sino que era necesario crear espacios en donde se fueran experimentando mecanismos de generación de nuevos formatos de desarrollo educativo y programas escolares³⁶. La presencia de Amanda Labarca, tanto en esta Asamblea Pedagógica como en la Dirección de Educación Secundaria, fue un importante factor a la hora de pensar la creación de un establecimiento educacional que cumpliera con las peticiones que los pedagogos hicieron en 1927. Finalmente, cinco años después de esta resolución, inició su año escolar el Liceo Experimental Manuel de Salas, que en un principio tuvo una administración autónoma, pero bajo el alero del Ministerio de Educación. Aunque después de una década, en 1942, comenzó a funcionar bajo la tutela del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile³⁷.

Aplicando las ideas de coeducación y flexibilidad curricular, ya en el primer año de existencia del Liceo Experimental Manuel de Salas, podemos visualizar la presencia de una serie de interrogantes que se comenzaron a vislumbrar desde el profesorado en torno a las prácticas del estudiantado. En la Primera Memoria Anual del LEMS se informó cómo los estudiantes tuvieron mejores evaluaciones en Matemáticas, mientras que las mujeres sobresalieron en Castellano. En base a los datos obtenidos, los docentes comenzaron a preguntarse por la relación que tenían las diversas materias del currículum en los modos de aprendizaje diferenciado que podían tener hombres y mujeres. Se informa en esa misma memoria sobre las actividades que los estudiantes sostuvieron por separado, específicamente las que tenían que ver con educación física y los ramos que correspondían solo a las mujeres, como la clase de Economía Doméstica y la de Labores. Incluso se hace referencia a que en un principio hubo curiosidad en los estudiantes por estar conviviendo

³⁶ Conclusiones de la Asamblea Pedagógica. Citado en Luis Rubilar Solís, “La Asamblea Pedagógica...”, p. 5-6.

³⁷ El Decreto del Ministerio de Educación número 7.560 del 30 de diciembre de 1942 hace referencia al traspaso del LEMS a la Universidad de Chile a través de su Instituto Pedagógico, parte de la Facultad de Filosofía y Educación del mismo plantel mencionado.

con personas de su otro sexo, aunque luego se tomó como algo normal³⁸. Por todo esto, es importante recalcar que, además de lo llamativo de la anécdota, la convivencia no solo se originaba entre niños y niñas, sino que en la conformación de una *Comunidad Educativa* que interactuaba constantemente, adquiriendo responsabilidad colectiva respecto del proyecto educativo que estaban desarrollando. Teniendo en cuenta eso, Florencia Barrios agrega que:

En el aula, el principio básico de toda enseñanza fue la estimación de que el alumno no era un receptor de materias sino un conductor de su propio aprendizaje bajo una guía comprensiva e inteligente; las clases, de pasivas se transformaron en activas en las que el alumno tenía la más plena participación, respetándoseles sus vehementes opiniones y encauzando pedagógicamente los desbordes propios de la adolescencia. Es decir, se quería formar seres pensantes, con una personalidad propia, a fin de que encararan con pleno equilibrio psicológico -y con un amplio conocimiento científico y humano- el futuro que les aguardaba, con el objeto de que llegaran a ser personas útiles a sí mismos, a su familia y a la república³⁹.

Este relato respecto de lo que ocurría con esta primera experiencia de una *Nueva Educación* podríamos sumarlo al del investigador Sergio de los Reyes, quien señala que para la experimentación pedagógica “lo más importante fue la creación del Liceo Experimental Manuel de Salas”, recalcando “su organización escolar, donde alumnos y profesores encontraron espacios para sus inquietudes personales”⁴⁰. Al respecto, encontramos muchas visiones que refuerzan la idea de que la forma en la que se comienza a educar en el LEMS es innovadora respecto de la educación tradicional, aunque recién veremos publicaciones de difusión de las nuevas prácticas pedagógicas implementadas en este establecimiento en la década de 1940.

Así como pudimos ver que en 1933 la primera Memoria Anual del Liceo Experimental Manuel de Salas recalca constantemente las dudas que existían en torno a los descubrimientos que comenzaban a vislumbrarse luego de la aplicación de las medidas

³⁸ Adela Deluermoz, *Primera Memoria Anual 1933*, Liceo Experimental Manuel de Salas, p. 7.

³⁹ Florencia Barrios Tirado, *El Liceo Experimental Manuel de Salas. Un aporte de la Universidad de Chile a la educación nacional* (Santiago: Ediciones de la Universidad de Chile, 1982), p. 17.

⁴⁰ Sergio de los Reyes, “La experimentación educacional se inicia en la enseñanza primaria”, *Revista Perspectiva Educativa* N° 26 (1996): p. 45.

que hemos descrito anteriormente, ya a fines de esta misma década y durante 1940 el LEMS comenzó a incidir en diversos debates a nivel nacional. En las mismas memorias se deja constancia de cómo en 1946 los profesores del establecimiento emitieron un insumo para apoyar la discusión del Congreso Nacional de Estudiantes Secundarios, además de los diversos pedidos del Ministerio de Educación para elaborar guías sobre los consejos de curso, en 1948, y sobre el rol de los profesores jefes, durante la misma época⁴¹. En esa línea se encuentra el *Programa de Chilenidad*, propuesto en 1941 por el Consejo de Profesores del LEMS al Ministerio de Educación, el cual fue enviado a una gran cantidad de escuelas y liceos en todo el país, para que los establecimientos tuvieran un ejemplo concreto de cómo organizar ese tipo de actividades incluyendo la participación activa de los estudiantes. Además, durante esta década LEMS comenzó su producción de textos, sobre todo desde 1942, cuando pasó a depender de la Universidad de Chile, ya que gracias a la Editorial Universitaria se publicaron una serie de escritos de los mismos profesores que reflexionan acerca de las experiencias que habían vivido durante los primeros años de educación experimental.

Hay que decir que en el marco de su primera década de existencia pareciera que el LEMS pasó desapercibido si hablamos de incidencia en los debates educacionales y, por lo mismo, se hace necesario reconocer cuáles fueron sus ideas fundantes, porque desde la década de 1940 en adelante se inicia un proceso en donde tienen amplia participación en una gran cantidad de discusiones que se están generando en el país. Al respecto Florencia Barrios relata que:

Un establecimiento coeducacional al comienzo de la década del 30, en el que los alumnos tenían un gobierno estudiantil creado por ellos, donde el profesor era un conductor de debates sobre su propia asignatura, sin exigencia de texto alguno y sin otras formalidades del Liceo tradicional, resultaba absolutamente revolucionario, por lo que, en algunos ámbitos, fue considerado pernicioso, tanto para sus alumnos como para la educación secundaria en general⁴².

⁴¹ En el marco de vislumbrar esto, se ha hecho revisión de las memorias escritas por las directoras del establecimiento, que corresponden a los años: 1932, 1942, 1944, 1945, 1946, 1947, 1948 y 1949. De los informes de estas fuentes podremos concluir que es claro que desde 1943 se profundiza la difusión de material salido del LEMS al resto del país, por la influencia que ejerce la dependencia que comienza a tener el Liceo de la Universidad de Chile. Pero la difusión más profunda de los principios de la educación experimental y de los resultados de ella comenzará en 1944 e incidió fuertemente en la fundación de otros establecimientos experimentales como el Liceo Darío Salas.

⁴² Florencia Barrios Tirado, *El Liceo Experimental Manuel de Salas...*, p. 18.

Por esta misma visión que maneja quien fue directora del establecimiento desde 1943 hasta 1970, puede que durante los primeros años, donde no se pudieron ver resultados demasiado concretos, muchas personas hayan desconfiado de este proyecto. Pero cuando comenzaron a haber publicaciones respecto de las formas en las que se estaba educando a los estudiantes en el LEMS, el establecimiento comenzó a tener cierta relevancia, logrando hacerse partícipe, como lo indicamos anteriormente, de una cantidad importante de debates. Durante la década de 1960 se produjo otro auge del Liceo Experimental Manuel de Salas, ya que el Ministerio de Educación les invitó a participar de las reformas que terminan en 1967 con el fin del modelo normalista tradicional y la promoción de la modernización de los currículums de educación secundaria, eso sumado a los ajustes en las universidades.

Como ya lo hemos dicho, uno de los puntos en donde el LEMS entregó más conocimiento al momento de difundir los resultados de las prácticas pedagógicas desarrolladas por su comunidad es el rol que jugaban en el proceso educativo los Profesores Jefe y la Orientación, además de la institución de los Consejos de Curso y la Asociación de Gobierno Estudiantil. Estas eran prácticas de los estudiantes que se fueron configurando como propias, después de que surgieron como una acción pedagógica con la intención de formar a los niños y adolescentes en las virtudes republicanas asociadas a la democracia, el respeto, la tolerancia y la resolución de diversas problemáticas con altos grados de autonomía respecto de los adultos, todo esto parte de la herencia de las discusiones pedagógicas desarrolladas durante el período que acabamos de analizar.

CONSIDERACIONES FINALES

A modo de conclusión, rescatamos la forma en que las discusiones pedagógicas de principios del siglo XX dieron origen a un proceso de repensar la escuela secundaria como un espacio de convivencia republicana, desde donde se proyectara la sociedad a la que se aspiraba. Sin dejar de lado las experiencias anteriores como la de Carlos Fernández Peña, en las reformas de 1927 y 1928 se rescató como un eje de la discusión la problematización sobre el rol de los estudiantes en el proceso educativo. Es ahí en donde el objetivo de mirar a la escuela como un centro social y como la base de la república volvió relevantes a los mismos estudiantes, proponiéndolos como sujetos que debían desarrollar su identidad a través de la adquisición de un sentido de comunidad, una convivencia coeducativa y un creciente sentimiento de conciencia respecto de lo que sucedía en su entorno más cercano. En esa línea, el caso del Liceo Experimental Manuel de Salas se convirtió en el proyecto perfecto para instaurar la organización estudiantil a través de mecanismos orgánicos que promovían un ejercicio temprano de la ciudadanía, pero ya no solo como un juego de roles

—como podríamos interpretar el caso de la República Escolar— sino que como un proceso que forjaba la responsabilidad que los estudiantes debían tener para con la sociedad, ya como sujetos y no meros objetos del aprendizaje.

Para alcanzar esas reflexiones los debates pedagógicos de la época fueron importantes y, aunque los docentes no son los únicos actores involucrados, sí se puede reconocer un involucramiento y participación activa de éstos en la formulación de políticas públicas educativas. En ese contexto, la influencia de experiencias extranjeras marcaron la visión que se comenzó a tener respecto de la participación de los estudiantes en los procesos educativos, asignándoles un mayor protagonismo. Estas ideas, que hemos representado en algunos postulados de Amanda Labarca y otros pensadores influenciados por académicos de la *Escuela Nueva* estadounidense, no siempre tuvieron un impacto instantáneo, pero efectivamente lograron estar presentes en políticas como la coeducación y la creación de establecimientos educativos de carácter experimental. Estos últimos representan la concreción de las ideas que ponían a los estudiantes en una posición relevante al interior de sus *comunidades educativas*. Respecto de esto último, valdría la pena preguntarse por las prácticas que se originaron a partir de estos espacios y si estas pueden ser concebidas como el inicio de la organización primigenia del Movimiento Estudiantil Secundario, que se logró visibilizar fuertemente durante la segunda mitad del siglo XX chileno, participando de diversas coyunturas históricas.

Referencias

Fuentes Primarias

Publicaciones periódicas

- *Revista de Educación Secundaria*, 1928.
- Memorias Anuales de la Dirección del Liceo Experimental Manuel de Salas, correspondientes a 1932, 1942, 1944, 1945, 1946, 1947, 1948 y 1949.

Libros y folletos

- *Asociación de Gobierno Estudiantil del Liceo Experimental "Manuel de Salas", Constitución*. Santiago: Prensas de la Universidad de Chile, 1946.
- *Asamblea Pedagógica*, SONAP. Santiago: Imprenta Universitaria, 1927.
- Decreto Orgánico de la Reforma Educacional, N°7.500 del 10 de Diciembre de 1927.
- Decreto del Ministerio de Educación Pública, N°604 del 28 de marzo de 1932. Anuncia creación del Liceo Experimental Manuel de Salas.
- Decreto del Ministerio de Educación Pública, N° 7.560 del 30 de Diciembre de 1942. Anuncia el traspaso del Liceo Experimental Manuel de Salas a la Universidad de Chile a través de su Instituto Pedagógico.
- Dewey, John. "A pedagogical experiment". *Early works of John Dewey*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1972, Vol. 5.
- Fernández Peña, Carlos. "La república escolar". *Anuario del Ministerio de Educación Pública*, Imprenta Nacional, N° 3, Santiago, 1903.
- Labarca Huberston, Amanda. *Nuevas orientaciones de la enseñanza*. Santiago: Imprenta Universitaria, 1927.
- Labarca Huberston, Amanda. *Nuevas orientaciones de la enseñanza*. Santiago: Imprenta Universitaria, 1927.
- Labarca Huberston, Amanda. *Bases para una política educacional*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1943.
- Labarca Huberston, Amanda. "La escuela básica y la segunda enseñanza", *Boletín de la Dirección de Educación Secundaria*, n°2, año II, junio de 1943.

Fuentes Secundarias

- Barrios Tirado, Florencia. *El Liceo Experimental Manuel de Salas. Un aporte de la Universidad de Chile a la educación nacional*. Santiago: Ediciones de la Universidad de Chile, 1982.

- Carimán Linares, Braulio. “El ‘problema educacional’ entre 1920 y 1937: una historia de reformas y limitaciones”. *Universum*, Vol. 2, N° 27, 2012.
- Cruz, Nicolás. *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile. 1843-1876. (El Plan de Estudios Humanista)*. Santiago: DIBAM, 2002.
- Egaña Barahona, María Loreto, Cecilia Salinas Álvarez e Iván Núñez Prieto. “Feminización y primera profesionalización del trabajo docente de las escuelas primarias, 1860-1930”. *Pensamiento Educativo*, Vol. 26, julio de 2000.
- Egaña Barahona, María Loreto. *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*. Santiago: DIBAM, 2000.
- Munizaga Aguirre, Roberto. “Amanda Labarca Huberston”. *Jocietas*, año I, N° 1, 1991.
- Núñez Prieto, Iván. “La profesión docente en Chile: saberes e identidades en su historia. *Pensamiento Educativo*”. *Revista De Investigación Educativa Latinoamericana*, Vol. 2, N° 41, 2011.
- Núñez Prieto, Iván. “La formación de docentes. Notas Históricas”. En *Profesores para Chile. Historia de un Proyecto*, editado por Beatrice Avalos. Santiago: Ministerio de Educación, 2002.
- Núñez Prieto, Iván. “El pensamiento de un actor colectivo: los profesores reformistas de 1928”. *Pensamiento Educativo. Revista de investigación educativa latinoamericana*, Vol. I, N° 34, 2011.
- Reyes, Sergio de los. “La experimentación educacional se inicia en la enseñanza primaria”. *Revista Perspectiva Educativa*, UCV, N° 26, 1996.
- Rojas Flores, Jorge. *Moral y prácticas cívicas en los niños chilenos, 1880-1950*. Santiago: Ariadna Ediciones, 2004.
- Rubilar Solís, Luis. “La Asamblea Pedagógica (SONAP, 1926) y sus proyecciones. El caso Liceo Experimental Manuel de Salas (1932- 1973)”. *Extramuros: revista de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*, Santiago, N° 8, 2009.
- Salas Neumann, Emma. *El Pensamiento de Darío Salas a través de algunos sus escritos*. Santiago: Ediciones de la Universidad de Chile, 1987.
- Salas Neumann, Emma. “Domingo Amunátegui Solar”. *Revista de Educación*, N° 86, mayo de 1991.
- Salazar, Gabriel y Julio Pinto. *Historia contemporánea de Chile II. Actores, identidad y Movimiento*. Santiago: LOM, 1999.
- Salazar, Gabriel y Julio Pinto. *Historia Contemporánea de Chile V. Niñez y juventud*. Santiago: LOM, 2002.

- Toro Blanco, Pablo. “*La letra ¿con sangre entra?* Percepciones, normativas y prácticas de disciplinas, castigos y violencias en el liceo chileno, c.1842-c.1912”. *Concurso Bicentenario Tesis Doctoral*, Vol. II, Santiago, Comisión Bicentenario, 2007.
- Westbrook, Robert B. “John Dewey”. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, Vol. XXIII, N° 1 y 2, 1993. Disponible en <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/deweys.pdf>