

 CUADERNOS CHILENOS DE
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

nº 19

AUTORES:

Artículos: Jorge García Riart, Salomé Silva Guevara, Fabio Moraga Valle,
Antonia Correa Vial y Óscar Pino Moreno

Fuentes: José Julián Soto Lara y Cristián Matamoros Fernández

Reseñas: Juan Pablo Nardulli y Andrés Donoso Romo

CUADERNOS CHILENOS DE **HISTORIA DE LA EDUCACIÓN**



CUADERNOS CHILENOS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

EQUIPO EDITORIAL

Director

Dr. Miguel Ramos, Instituto de Ciencias de la Educación,
Universidad de O'Higgins

Editora en jefe

Dra. Isabel Ibaceta, Instituto de Ciencias de la
Educación, Universidad de O'Higgins

Editora en jefe

Dra. Camila Pérez Navarro, Facultad de Educación,
Universidad Alberto Hurtado

Coeditor

Mg. Miguel Lecaros, Archivo Histórico Dominico

Coordinador ejecutivo

Emiliano Fekete

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Alicia Civera, Departamento de Investigaciones Educativas -
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados

Dr. Andrés Donoso Romo, Universidad de Playa Ancha de Ciencias
de la Educación

Dra. Antonella Romano, Ecole de Hautes Études en Sciences
Sociales - Centre Alexandre Koyré

Dr. Antonio Romano, Universidad de La República

Dr. (c) Benjamín Silva Torrealba, Centro Educación y Cultura
Americana - Universidad Tecnológica Metropolitana

Dr. Carlos Escalante, El Colegio Mexiquense

Dra. Carola Sepúlveda, Universidade Federal da Integração
Latino-Americana

Dra. Cristina Alarcón, Universität Wien

Dr. Enrique González, Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Fabio Moraga, Universidad Nacional Autónoma de México

Dra. Flavia Fiorucci, Universidad Nacional de Quilmes

Prof. Iván Núñez Prieto, Premio Nacional de Ciencias de la
Educación 2015, Sociedad Chilena de Historia de la Educación

Dr. Jorge Rojas Flores, Pontificia Universidad Católica de Chile

Dr. José Bustamante Vismara, Universidad Nacional de Mar del Plata

Dra. Laura Graciela Rodríguez, Universidad Nacional de La Plata

Dra. Leonora Reyes Jedlicki, Universidad de Chile

Dr. Luigiaurelio Pomante, Università di Macerata

Dr. (c) Marcos Garfías, Instituto de Estudios Peruanos

Dra. María Isabel Orellana, Museo de la Educación Gabriela Mistral

Dra. Nadia Bigarella, Universidade Católica Dom Bosco

Dr. Nicolás Arata, Universidad de Buenos Aires

Dr. Pablo Toro Blanco, Universidad Alberto Hurtado

Dr. Sergio González Miranda, Premio Nacional de Historia 2014, Universi-
dad Arturo Prat

Dr. Silvano Benito Moya, Universidad Nacional de Córdoba

COLABORADORAS

Marcia de Mello

Traductora

Ana María González (www.correctografo.com)

Diseño editorial

Universidad de O'Higgins

Avenida Libertador Bernardo O'Higgins 611, Rancagua, Chile

Correo electrónico: cchhe@uoh.cl

www.historiadelaeducacion.cl

ISSN 2810-627X versión impresa / ISSN 0719-3483 versión en línea

Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación ©2013 de la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado de la Universidad de O'Higgins se encuentra bajo licencia CC BY-NC-ND 4.0. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Se solicita dar crédito a la autoría de los artículos publicados y a la revista, citando debidamente y proporcionando un enlace a su versión digital. Los artículos no pueden ser utilizados con fines comerciales, así como tampoco puede modificarse el material aquí publicado.

Los Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación (CCHE) promueven la difusión de trabajos en castellano y portugués en torno a la historia de la educación, realizados tanto por investigadores, como por estudiantes de pre y posgrado. En la sección Artículos, se difunden trabajos de investigación inéditos. En la sección Fuentes para la Historia de la Educación, se dan a conocer, mediante su transcripción o reproducción, fuentes primarias inéditas o poco conocidas. En la sección Inventario Bibliográfico, se recuperan y ponen en valor antiguos reportes o informes de investigaciones llevadas a cabo en décadas anteriores. En la sección Reseñas, se difunden comentarios que aborden, crítica y reflexivamente, libros de reciente publicación o tesis de pre y posgrado. En la sección Entrevistas, se abordan conversaciones con investigadoras e investigadores de reconocida trayectoria académica en el campo de la historia de la educación.

Todos los trabajos se someten a la evaluación del Equipo Editorial. Si cumplen con las temáticas y exigencias editoriales de CCHE, los trabajos ingresarán a un proceso de evaluación por pares, bajo el sistema doble ciego. En el proceso se analizará la calidad, originalidad y pertinencia de los trabajos. En caso de haber discrepancia en la decisión, se solicitará una tercera evaluación.

CCHE es una publicación semestral en línea; siendo el primer número de cada año, por lo general, una edición miscelánea y el segundo, un *dossier*. Todos sus números son gratuitos, disponibles en www.historiadelaeducacion.cl, y se editan bajo la modalidad Creative Commons licencia CC BY-NC-ND 4.0.

Para citar los trabajos de CCHE en línea o impreso se recomiendan los siguientes formatos:

APA

Reisin, P. (2024). De lo pedagógico a lo político: Misiones Socio-pedagógicas en Uruguay (1945-1960). *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación* 18(1). <https://doi.org/10.60611/cche.vi18.206>

Chicago

Reisin, Pamela. 2024. "De Lo pedagógico a Lo político: Misiones Socio-pedagógicas En Uruguay (1945-1960)". *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación* 18, nro. 1 (enero). <https://doi.org/10.60611/cche.vi18.206>

MLA

Reisin, Pamela. "De Lo pedagógico a Lo político: Misiones Socio-pedagógicas En Uruguay (1945-1960)". *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación* 18.1 (2024). Doi: [10.60611/cche.vi18.206](https://doi.org/10.60611/cche.vi18.206).

ÍNDICE

ARTÍCULOS

- Categorías recurrentes sobre educación en los informes del dictador Alfredo Stroessner ante el Poder Legislativo del Paraguay entre 1955 y 1981 7
- “El Mercurio miente”: análisis de la perspectiva de *El Mercurio* sobre la toma de la Universidad Católica de Santiago (agosto-septiembre de 1967) 24
- Pedagogía y didáctica mistralianas. Intuición, ruralidad y escuelas nuevas 46
- “No olvidéis que lo que es la verdad en la marcha natural i física de un niño, lo es también en su progreso intelectual”. Mecanismos de control en las escuelas primarias de Chile como garantes del disciplinamiento corporal, 1860-1879 76
- El patrimonio fotográfico de la historia de la educación musical chilena como experiencia de formación docente 92

FUENTES PARA LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

- La destitución del rector Luis Zúñiga Salinas del Liceo de Hombres de Tacna (1912-1921) 112
- A Nadia Fuentes C. 116

RESEÑAS

- Christián Matamoros Fernández y Sebastián Neut Aguayo (Coords.) (2022). *Nuevas historias de la educación durante la Unidad Popular. Volumen I. Discursos, disputas y proyectos políticos en educación*. Santiago: Editorial Sole, 265 pp. 125
- Nicolás Dip (2023). *Movimientos estudiantiles en América Latina: interrogantes para su historia, presente y futuro*. Buenos Aires: CLACSO, IEC-CONADU, 88 pp. 128

ARTÍCULOS

- Categorías recurrentes sobre educación en los informes del dictador Alfredo Stroessner ante el Poder Legislativo del Paraguay entre 1955 y 1981 Jorge García Riart
- “El Mercurio miente”: análisis de la perspectiva de *El Mercurio* sobre la toma de la Universidad Católica de Santiago (agosto-septiembre de 1967) Salomé Silva Guevara
- Pedagogía y didáctica mistralianas. Intuición, ruralidad y escuelas nuevas Fabio Moraga Valle
- “No olvidéis que lo que es la verdad en la marcha natural i física de un niño, lo es también en su progreso intelectual”. Mecanismos de control en las escuelas primarias de Chile como garantes del disciplinamiento corporal, 1860-1879 Antonia Correa Vial
- El patrimonio fotográfico de la historia de la educación musical chilena como experiencia de formación docente Óscar Pino Moreno

Categorías recurrentes sobre educación en los informes del dictador Alfredo Stroessner ante el Poder Legislativo del Paraguay entre 1955 y 1981¹

Jorge García Riart*

 Sociedad de Estudios Históricos y del Patrimonio Educativo del Paraguay.

 jordiriart@yahoo.com

 <https://orcid.org/0000-0001-9728-3702>

Recibido: 31 de marzo de 2024 | Aprobado: 10 de junio de 2024

Resumen

La política educativa del dictador Alfredo Stroessner en el Paraguay tiene su correlato con la construcción impulsiva de escuelas y colegios, preferentemente, como sostenimiento de su régimen. Mediante la sistematización de categorías conceptuales extraídas de sus informes de gobierno, se identifica la recurrencia de la expansión de la infraestructura escolar a lo largo de las etapas de estudios denominadas “afianzamiento de la dictadura”, “consolidación del sistema institucional” y “desarrollo del autoritarismo”. Para el efecto, se consideran los resúmenes de mensajes dirigidos al Poder Legislativo entre 1955 y 1981. El resultado obtenido explica, de algún modo, por qué, en el presente, la situación de la infraestructura escolar en el Paraguay es aún crítica. El estudio de los efectos de la dictadura sobre la educación como política pública en el Paraguay es siempre útil para cubrir vacíos historiográficos.

Palabras clave

Educación, dictadura, informes de gobierno, Paraguay.

¹ Este artículo es parte de una serie de investigaciones sobre la educación durante el stronismo o dictadura de Alfredo Stroessner en el Paraguay. En esta línea, se agradece la valiosa colaboración de la profesora Fátima Myriam Yore de la Universidad Católica de Asunción.

* Jorge García Riart es doctor en Educación Superior por la Universidad de Palermo, Argentina. Sus líneas de investigación son la historia social y política del Paraguay.

Recurring Categories on Education in the Dictator Alfredo Stroessner's Government Reports to the Legislative Branch of Paraguay between 1955 and 1981

Abstract

The educational policy of the dictator Alfredo Stroessner in Paraguay has its correlation with the impulsive construction of schools and colleges, preferably as support for his regime. Through the systematization of conceptual categories extracted from his government reports, the recurrence of the expansion of school infrastructure is identified throughout the stages of studies called “entrenchment of the dictatorship”, “consolidation of the institutional system” and “development of authoritarianism”. For this effort, the summaries of messages addressed to the Legislative Branch between 1955 and 1981 are considered. The result obtained explains in some way why, at present, the situation of school infrastructure in Paraguay is still critical. The study of the effects of the dictatorship on education as a public policy in Paraguay is always useful to cover historiographical gaps.

Keywords

Education, dictatorship, government reports, Paraguay.

Categorias recorrentes sobre educação nos relatórios do ditador Alfredo Stroessner perante o Poder Legislativo do Paraguai entre 1955 e 1981

Resumo

A política educacional do ditador Alfredo Stroessner no Paraguai tem seu correlato na construção impulsiva de escolas e colégios, preferencialmente para manter o seu regime militar. A sistematização de categorias conceituais extraídas de seus relatórios de governo mostra a recorrência da expansão da infraestrutura escolar ao longo das etapas dos estudos denominados “consolidação da ditadura”, “consolidação do sistema institucional” e “desenvolvimento do autoritarismo”. Para isso, são considerados os resumos das mensagens dirigidas ao Poder Legislativo entre 1955 e 1981. O resultado obtido explica, em certa medida, por que, atualmente, a situação da infraestrutura escolar no Paraguai ainda é crítica. O estudo dos efeitos da ditadura sobre a educação como política pública no Paraguai é sempre útil para preencher lacunas historiográficas.

Palavras-chave

Educação, ditadura, relatórios governamentais, Paraguai.

INTRODUCCIÓN

Al igual que Chile, el Paraguay sufrió una de las dictaduras más represivas de Cono Sur; su disciplina política impregnó todas las esferas de acción pública, como la educación. Por eso, incorporar al Paraguay en los estudios o memorias sobre gobiernos de facto, esencialmente sobre educación, “intenta llenar un vacío historiográfico”, como señalan Rodríguez y Pérez (2015, p. 5).

Precisamente, el propósito de este artículo es sistematizar las principales categorías conceptuales sobre la política pública educativa extraídas de los discursos de Stroessner, pronunciados ante la Cámara de Representantes (según la Constitución Nacional de 1940) y, luego, ante el Congreso Nacional (según la Constitución Nacional de 1967) desde 1954 hasta 1981.

Para la periodización del stronismo, entre otros modelos existentes², utilizamos la propuesta de Flecha y Martini (1994), a saber: “afianzamiento de la dictadura”, de 1954 a 1962; “consolidación del sistema institucional”, de 1963 a 1975, y “desarrollo del autoritarismo”, de 1976 a 1989 (p. 17).

Para la sistematización de las categorías, utilizamos como fuente la colección *Mensajes y discursos*, publicada por la Subsecretaría de Informaciones y Cultura de la Presidencia de la República en cinco volúmenes, a saber: I, de mayo de 1954 a diciembre de 1959; II, de febrero de 1960 a diciembre de 1964; III, de marzo de 1965 a diciembre de 1972; IV, de enero de 1973 a mayo de 1979, y V, de julio de 1979 a abril de 1981³. Nos valemos también del *Ideario e índice general analítico de la obra por nombres y temas* (figura 1) para localizar el tema “educación” en los distintos volúmenes.

Las citadas compilaciones contienen discursos protocolares y políticos, declaraciones a la prensa y alocuciones por fechas especiales pronunciados por Stroessner⁴. A objeto de esta sistematización, solo consideramos los mensajes dirigidos a la Honorable Cámara de Representantes, en una primera etapa, y al Honorable Congreso Nacional, en una segunda etapa, el 1° de abril de cada año⁵.

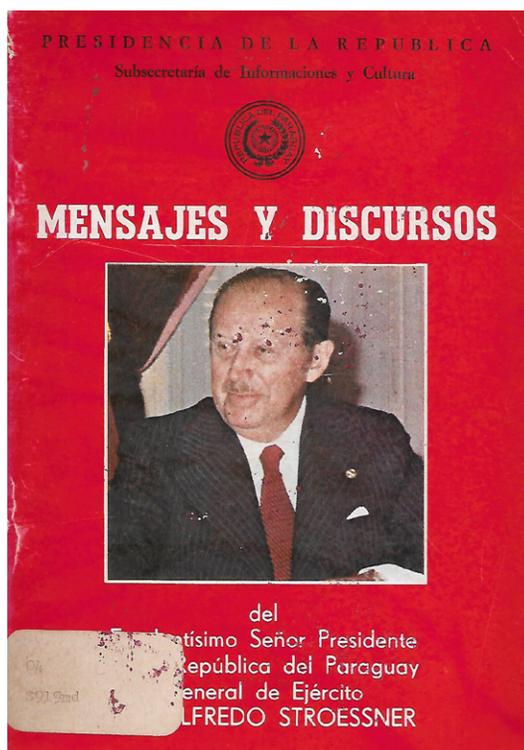
Si bien en trabajos precedentes ya fueron explorados los conceptos utilizados en el ámbito educativo durante el gobierno de Stroessner, generalmente asociados a símbolos patrios y valores castrenses, como la disciplina, la jerarquía y la uniformidad, entre otros (Elías y Segovia, 2011, pp. 184-194), este ensayo apunta a identificar, especialmente, a la luz de la materia “educación”, categorías conceptuales sobre la política pública en educación desplegada durante el gobierno de Alfredo Stroessner.

² Nickson (2010) propone un estudio del stronismo basado en tres fases: consolidación, de 1954 a 1967; expansión, de 1968 a 1981, y descomposición, de 1982-1989 (pp. 267-274).

³ Si bien el gobierno de Stroessner se extendió hasta el 2 de febrero de 1989, cabe apuntar que la citada compilación fue descontinuada mucho antes, casi en el final del sexto periodo de gobierno.

⁴ Se piensa que los redactores oficiales de Stroessner fueron Ezequiel González Alsina o Mario Halley Mora. Pudo haber contado también con otros colaboradores, como Aníbal Fernández, editor de los cinco volúmenes de *Mensajes y discursos*, quien fungió, a la vez, como subsecretario de Informaciones y Cultura de la Presidencia de la República.

⁵ Con la Constitución Nacional sancionada en 1992, el informe de gestión anual del presidente de la república ante el Congreso Nacional se efectúa el 1° de julio de cada año, en concordancia con el inicio del periodo anual de sesiones de las cámaras integrantes (art. 202 y 238).

Figura 1. Portada del índice analítico de *Mensajes y discursos*

Fuente: biblioteca particular del autor.

CONTEXTO POLÍTICO-INSTITUCIONAL

Es necesario, antes de la sistematización de los discursos, hacer una presentación sintética del contexto político-institucional del Paraguay “moderno”, que se consolidó bajo el régimen militar de Alfredo Stroessner “de acuerdo a su propio libreto” (Miranda, 1992, p. 7). En esta línea, la duración del stronismo (1954-1989) puede explicarse por la combinación de categorías políticas creadas y recreadas para mantener inmovilizada la crítica a su gobierno.

En los mensajes del stronismo puede identificarse un correlato, como señalan Elías, Soler y Portillo (2015), con “la fuerte intervención de actores internacionales en el delineamiento de políticas públicas” (p. 30). Entre 1968 y 1978, es muy clara la influencia de organismos de cooperación financiera, generalmente norteamericanos, como el Servicio Cooperativo Interamericano, la Agencia Internacional para el Desarrollo y el Banco Mundial, en la “expansión del sistema educativo hacia el interior del país” (p. 30), así como en el apoyo a las reformas del sistema educativo.

Un mecanismo de sostenimiento del régimen fue también la institucionalización de la corrupción, expresada en el tráfico de armas y drogas, el contrabando y la repartición discrecional de tierras, entre otras prácticas espurias que formaron, en expresiones de Nickson (2010), “un *esprit de corps* tácito entre los acólitos” (p. 286). Esta conciencia corporativa se cimentó, al mismo tiempo, sobre la ideología nacionalista que, estratégicamente, “se repitió a través de un sistema público de educación altamente centralizado” (p. 286).

Otro factor de afianzamiento, consolidación y desarrollo de la dictadura de Stroessner es la creación de un nuevo orden social a través del sistema educativo. Como destacan Elías, Soler y Portillo (2015), “la actividad diaria en las instituciones educativas —e incluso las estadísticas educativas— estaban cargadas de símbolos que transmitían un modelo de organización social” (p. 16).

En la obra *La época de Stroessner*, un entusiasta jefe de policía repetía las palabras de su líder de este modo: “Hemos multiplicado las escuelas para reconquistar días mejores de justicia y libertad” (Moreno, 1967, p. 51).

CONTEXTUALIZACIÓN DE LÍNEAS DISCURSIVAS POR ETAPAS

En esta sección, describimos las principales líneas discursivas que acentuamos a partir de los extractos de discursos (tabla 1 y Anexo).

Etapa de afianzamiento de la dictadura

El 1° de abril de 1955, en el primer aniversario de gobierno, Stroessner (1979, Vol. I) señala que su presidencia pondrá énfasis en el campo “como fuente permanente de felicidad” (p. 183). Al año siguiente, presenta el nacionalismo como la “esencia medular de la conciencia cívica” (p. 281) y, en 1957, justifica que la vida cívica del país se basa en la grandeza nacional (p. 419). Estas primeras alocuciones, en la etapa de afianzamiento de la dictadura, son meramente justificativas del régimen.

El gobierno de Stroessner encara, en 1957, la primera reforma educativa del periodo dictatorial introduciendo la fórmula de grados 6 + 3 + 3 y creando escuelas normales. Sin embargo, más adelante, se escuchan reclamos por el mejoramiento de la asignación salarial de los maestros que el Gobierno dice cumplir, en comparación con “las dictaduras liberales que no lo hacían” (Stroessner, 1979, Vol. I, p. 679).

Tras la primera reelección de Stroessner⁶, habilitada por la Constitución en vigencia, podemos reconocer un giro más técnico en la estructura y en el contenido de sus discursos. Por primera vez, el 1° de abril de 1958, Stroessner (1979, Vol. I) habla explícitamente de la concreción de la política educativa basada en la “multiplicación de centros de enseñanza agrícola” (p. 581). Cabe recordar que, por entonces, había estado de sitio en el país y el Poder Legislativo estaba copado por el Partido Colorado, ya que la oposición se encontraba proscripta.

Para alinearse a la corriente internacional del proteccionismo norteamericano, el gobierno de Stroessner hace sus tareas, según consta en los discursos analizados. En materia educativa, privilegia el presupuesto del Ministerio de Educación —según el discurso de 1959— para destinar fondos a la dotación de nuevos establecimientos educacionales, escuelas y colegios —según los discursos de 1960 y 1962—.

Cabe destacar que es el tiempo en que Stroessner apoya el Plan Kennedy y la inclusión del Paraguay como “amigo de las Américas”. También, se corresponde con la habilitación

⁶ Las reelecciones presidenciales de Stroessner, dentro de la franja de tiempo que estudiamos, se concretaron consecutivamente en 1958, 1963, 1968, 1973 y 1978. Continuarían en 1983 y 1988, contabilizándose así siete reelecciones, que fueron denunciadas por la oposición como fraudulentas.

por decreto de la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción, que recibe fondos de subsidiariedad para su funcionamiento.

Etapa de consolidación del sistema institucional

A diez años del régimen stronista, la política educativa se desenvuelve en la construcción de más escuelas y colegios “en escala nunca prevista” (Stroessner, 1979, Vol. II, p. 697), como afirma el presidente, aunque “faltan nuevas escuelas a pesar de los numerosos locales habilitados” (Stroessner, 1964, p. 145).

El clivaje de las intenciones del gobierno de Stroessner se produce en su segunda reelección consecutiva, que si bien no estaba permitida por la Constitución Nacional, se hacen reformas políticas que dan legitimidad a ese proceso. En consecuencia, los partidos políticos opositores mantienen su posición de no participación en las elecciones, a excepción de un movimiento disidente.

En campaña proselitista, Stroessner intenta entusiasmar al pueblo con esta frase: “Cada habitante debe contribuir para forjar la grandeza nacional” (Stroessner, 1979, Vol. II, p. 635); sin embargo, en su discurso del 1° de abril de 1963 ante la Cámara de Representantes, no menciona nada sobre los avances de la educación.

En los mensajes de 1964 a 1966, Stroessner habla del impulso de su gobierno para construir más edificios escolares en asociación con el mejoramiento de las vías terrestres. El 1° de abril de 1965, presenta la siguiente fórmula: “Donde llegan caminos, llegan escuelas” (Stroessner, 1979, Vol. II, p. 37).

Una nueva Constitución Nacional implicaba un recuento del plazo de permanencia en la presidencia de la república. Así, en 1967, se reforma la Carta Magna y Stroessner es reelegido, en 1968, por tercera vez consecutiva. En su mensaje orientado al nuevo Congreso Nacional, Stroessner (1979, Vol. III) recuerda que, en el último año, se realizó una actualización de los programas de estudio mediante “una educación que venere próceres y prohombres” (p. 596). Es indudable que el reajuste de los programas implicó la introducción de contenidos patrióticos y nacionalistas, como queda de manifiesto en el mensaje del 1° de abril de 1970.

A partir de 1971, las premisas sobre el desarrollismo o el modernismo son explícitas y coincidentes con las ayudas económicas de la AID —marca de la cooperación internacional norteamericana— y del Banco Mundial. La educación como factor primordial de desarrollo o como auténtica modernización son premisas recurrentes en esta época. En ese año, Stroessner explica también la importancia del mejoramiento profesional del maestro de primaria.

La justificación del combate al analfabetismo, sobre la base de la construcción de escuelas en todo el país, es continua en el periodo de consolidación del sistema institucional del régimen de Stroessner, lo cual catapultó su cuarta reelección en 1973. El 1° de abril de ese mismo año, ante el Congreso Nacional, celebra: “No hay población alejada que no cuente con escuela primaria completa” (Stroessner, 1979, Vol. IV, p. 74).

En aquel año, se aplican gradualmente las llamadas “Innovaciones educacionales”, consistentes en adecuaciones curriculares como parte de la segunda reforma educativa. El Gobierno reportó, en 1981, que la reforma había sido aplicada con éxito en 55 instituciones educacionales de nivel medio, de las cuales 29 eran oficiales y 26 privadas, llegando así a un total de 11.378 alumnos (Stroessner, 1981, p. 4).

La novedad de los ajustes introducidos en la política educativa fue también el interés de “adecuar la formación docente al progreso de la sociedad” (Stroessner, 1979, Vol. IV, pp. 246-247), no exento de instrumentalización de la condición docente. Al respecto, Cadogan (2011) dice: “Un aspecto negativo de innovaciones educacionales fue que la política educativa y la política de gobierno se correspondieron mutuamente” (p. 244).

Recordemos que para ser docente de escuela pública, generalmente, había que estar afiliado al Partido Colorado. Rivarola (2000) explica que “el interés del régimen dictatorial por el sector docente respondía también a la significación que poseía como mercado laboral” (p. 11).

Etapa de desarrollo del autoritarismo

Con el ímpetu de “seguimos construyendo aulas” (Stroessner, 1979, Vol. IV, p. 387), en 1975, Stroessner entra en un periodo de desarrollo del autoritarismo, según analistas, que tiene su epicentro en la política educativa.

Bajo su gobierno, intencionalmente, se reconvierten las escuelas y los colegios “en santuarios de la paz” (Stroessner, 1979, Vol. IV, p. 783), según su discurso de 1978, y “en aulas de amor a la Patria y sano civismo” (Stroessner, 1981, Vol. V, p. 93), según sus discursos de 1980.

Estos mensajes se dirigen, claramente, a esconder la represión a los sectores políticos disidentes. Cabe recordar que, en 1976, fue intervenido el colegio Cristo Rey en Asunción y una horda de civiles colorados y policías entró al patio a golpear estudiantes y secuestrar libros de sociología de su biblioteca. Como sugieren Velázquez y D'Alessandro (2012), “debe tenerse firmemente presente que las acciones educativas para la toma de conciencia de la realidad se daban contra un régimen claramente dictatorial” (p. 95).

En 1978, Stroessner es reelegido por quinta vez consecutiva, mientras prosigue lo que él llama la “Revolución educacional”, en un marco de opresión a las libertades de expresión, prensa, movilización y organización.

Al menos hasta 1981, ya entrando en el ocaso de la dictadura, mantiene el mensaje de “consolidación y ampliación de la infraestructura educativa” (Stroessner, 1981, Vol. V, pp. 202-203).

Tabla 1. Cronología de líneas elegidas sobre educación en informes de Stroessner, por etapa

Afianzamiento de la dictadura	
1955	“Mirar al campo como fuente permanente de felicidad”.
1956	“Nacionalismo como medular esencia de la conciencia cívica”.
1957	“La grandeza nacional marca la vida cívica del Paraguay”.
1958	“Multiplicación de centros de enseñanza agrícola”.
1959	“Ministerio de Educación, un lugar privilegiado del presupuesto”.
1960	“Dotación de nuevos establecimientos educacionales”.
1961	“La batalla contra la ignorancia”.
1962	“Siguen en aumento número de escuelas, colegios y formación de maestros”.
Consolidación del sistema institucional	
1963	“Cada habitante debe contribuir para forjar la grandeza nacional”.
1964	“Creación de escuelas y colegios en escala nunca prevista”.

1965	“Donde llegan caminos, llegan escuelas”.
1966	“Más escuela para educar nacionalismo”.
1967	“Más presupuesto para combatir el analfabetismo”.
1968	“Nueva Constitución, nuevos programas de estudio”.
1969	“Auge educativo en el Centenario de la Epopeya Nacional”.
1970	“Educación como factor primordial del desarrollo”.
1971	“Más escuelas, más modernización”.
1972	“Más escuelas como conquistas del desarrolla nacional”.
1973	“No hay población alejada que no cuente con escuela primaria completa”.
1974	“Formación docente adecuada al progreso de la sociedad contemporánea”.
1975	“Seguimos construyendo aulas”.
Desarrollo del autoritarismo	
1976	“Revolución educacional: construcción de nuevas aulas”.
1977	“Política educacional: se extiende a lugares alejados”.
1978	“Escuelas y colegios, santuarios de la paz”.
1979	“Acuden en masa a nuestros establecimientos docentes”.
1980	“Que se enseñen en las aulas el amor a la Patria y un sano civismo”.
1981	“Consolidar y ampliar infraestructura educativa en el área rural”.

Fuente: elaboración propia a partir de Stroessner, 1979, Vols. I-IV; Stroessner, 1981, Vol. V.

SISTEMATIZACIÓN DE CATEGORÍAS SOBRE POLÍTICAS EDUCATIVAS

En este apartado, primeramente, elaboramos un índice analítico de las principales categorías educativas que hemos recogido (tabla 2), de modo orientativo, con referencia al volumen y la página de localización en el conjunto de publicaciones intituladas *Mensajes y discursos*. Para tal efecto, identificamos cinco categorías recurrentes en los mensajes analizados: “expansión de la infraestructura escolar”, “fortalecimiento presupuestario”, “erradicación del analfabetismo”, “reforma educativa” y “formación docente”.

Tabla 2. Índice analítico de categorías educativas

Categoría educativa	Volumen, página
Expansión de la infraestructura escolar	I, 581.
	II, 26, 198, 434, 635, 697.
	III, 37, 155, 596, 705, 750, 751, 826.
	IV, 74, 387, 559, 619, 620, 884.
	V, 93, 202, 203.
Fortalecimiento presupuestario	I, 581, 679.
	III, 224, 225.
Erradicación del analfabetismo	II, 198.
	III, 224, 225.

Reforma educativa	III, 510, 596, 750, 751, 826. IV, 246, 247, 387.
Formación docente	I, 679. II, 434. III, 705. IV, 246, 247, 559, 619, 620, 884.

Fuente: elaboración propia a partir de Stroessner, 1979, Vols. I-IV; Stroessner, 1981, Vol. V.

Posteriormente, asociando cada página de referencia con el año de publicación de cada informe, sistematizamos las categorías conceptuales sobre políticas educativas por etapa de gobierno de Stroessner, en una tabla de recurrencia (tabla 3).

Tabla 3. Categorías recurrentes sobre educación en informes de Stroessner, por etapas

Año	Afianzamiento de la dictadura										Consolidación institucional										Desarrollo del autoritarismo							
	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81
EIE					•		•	•	•	•	•	•	•			•	•	•	•	•		•	•	•	•	•	•	•
FP					•	•								•														
EA								•						•														
RE															•	•		•	•		•	•						
FD						•			•								•				•		•	•		•		

Fuente: elaboración propia a partir de Stroessner, 1979, Vols. I-IV; Stroessner, 1981, Vol. V

EIE: expansión de la infraestructura escolar. | FP: fortalecimiento presupuestario. | EA: erradicación del analfabetismo.
| RE: reforma educativa. | FD: formación docente.

En primer término, notamos que la categoría “expansión de la infraestructura escolar” se presenta, casi ininterrumpidamente, en los mensajes de gobierno analizados desde 1958 hasta 1981; es decir, aparece como la explicitación de una política educativa que atraviesa las tres etapas de periodización del gobierno de Stroessner.

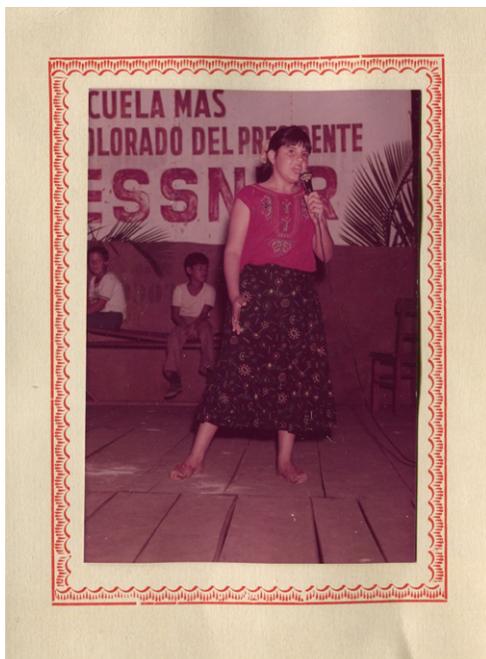
Con respecto a la categoría “fortalecimiento presupuestario”, podemos decir que no tiene una constante en el tiempo. No obstante, su registro se produce, principalmente, en coincidencia con los años de elección presidencial. Cabe recordar que la primera reelección del dictador se produce en 1958 y la tercera en 1968.

Aunque tiene una carga política fuerte, la categoría “erradicación del analfabetismo”, que parece coincidir con decisiones estratégicas en Sudamérica (cubierta de gobiernos de facto), solo se presenta, según nuestra sistematización, en 1961 y 1967, en el periodo de afianzamiento de la dictadura y de consolidación institucional, respectivamente. Cabe atender que, en 1961, el gobierno de Stroessner reafirma su apoyo al plan Alianza para el Progreso, del presidente norteamericano J. F. Kennedy, mientras que 1967 es un año marcado por el debate de la reforma constitucional y la primera reforma educativa.

Precisamente, la categoría “reforma educativa” aparece en los discursos de Stroessner solo durante la etapa de consolidación institucional, resuelta en expresiones como “auténtico cambio del sistema educativo” o “auténtica modernización”.

Finalmente, la categoría “formación docente” sobresale en la década de 1970, comenzando al final de la etapa de afianzamiento de la dictadura y cubriendo la mitad de la etapa del desarrollo del autoritarismo. En particular, el 1º de abril de 1974, Stroessner (1979, Vol. IV) destaca que se ha implementado un “nuevo sistema de formación y especialización docente” (pp. 246-247) que coincide, como lo dice en su discurso de 1979, con “el proceso de desarrollo que vive el país” (p. 884).

Figura 2. Niña en un acto escolar (al fondo, una propaganda de Stroessner), c. 1980



Fuente: Imagoteca.com.py.

CONCLUSIÓN

Mediante la selección de textos, el agrupamiento de líneas discursivas y la sistematización de categorías conceptuales sobre educación extraídos de los informes de Alfredo Stroessner y ordenados cronológicamente por etapas de gobierno, pudimos identificar, de modo general, la recurrencia prolongada en el tiempo de proposiciones relacionadas con la “expansión de la infraestructura escolar”.

En resumen, la política educativa del régimen de Stroessner tiene su correlato con la construcción impulsiva de escuelas y colegios, preferentemente, como sostenimiento de su régimen. El mensaje de “más escuelas” es constante en sus informes ante el Poder Legislativo, que fueron seleccionados de acuerdo con el propósito de este trabajo.

Este dato podría explicar por qué, en el presente, la situación de la infraestructura escolar en el Paraguay es crítica. Muchas de las instalaciones educativas, aún en uso, fueron levantadas hace cuarenta o más años en un contexto político determinado por el autoritarismo y la autocracia.

Según los datos aportados en los mensajes de Stroessner, entre 1955 y 1981, la cantidad de escuelas pasó de 1.910 a 3.480. Sin embargo, si el crecimiento era sostenido, no se entiende por qué decreció la cantidad en 1969 en comparación con 1965. En el mismo lapso, la cantidad de colegios pasó de 97 a 257. Sin embargo, nótese también datos superiores en 1969 y 1970 que no son congruentes. La inexactitud de los guarismos podría ser explicada desde la explotación propagandística (tabla 4).

Tabla 4. Cantidad incremental de escuelas y colegios según informes de Stroessner

	1955	1958	1962	1965	1969	1970	1981
Escuelas	1.910 ^{ab}	2.092 ^c	2.501 ^d	2.632 ^a	2.341 ^e	s/d	3.480 ^f
Colegios	97 ^f	s/d	207 ^d	s/d	310 ^{bf}	334 ^c	257 ^a

Fuente: elaboración propia a partir de ^a Stroessner, 1979, Vol. III, p. 156; ^b Stroessner, 1979, Vol. III, p. 705; ^c Stroessner, 1979, Vol. I, p. 616; ^d Stroessner, 1964, p. 153; ^e Stroessner, 1981, p. 5; ^f Stroessner, 1979, Vol. III, p. 705; ^g Stroessner, 1979, Vol. III, p. 751 (por deducción); ^h Stroessner, 1981, p. 24 (por deducción). s/d: sin dato.

Se supone que la frase “más escuelas” implicó el ingreso de “más estudiantes” al sistema educativo nacional; es decir, el incremento sustancial de la matrícula. No obstante, “en la práctica, las grandes masas de nuevos estudiantes ingresantes representaban potenciales sujetos para engrosar la masa clientelar del Partido Colorado” (Duarte, 2018, p. 169).

Como resultado de la sistematización que realizamos, es notable que la categoría “reforma educativa” no se presenta extendida en términos cronológicos, sino supeditada a otras prioridades informativas de acuerdo a los intereses del gobierno de Stroessner. Aun así, vemos que dicha clasificación conceptual es recurrente en la etapa de consolidación del sistema institucional. Por tanto, las reformas educativas de 1957 y 1973 y la actualización de programas de 1968 tienen que ser leídas no como exposiciones positivas de gobierno (“gobernar bien”), sino como instrumentalización de la educación a partir de ideas y políticas regionales con fuerte financiamiento de agencias de cooperación extranjeras.

Lo que es y podría ser una política pública compartida con los países del Cono Sur, como la “erradicación del analfabetismo”, podemos interpretar que se mimetiza con la expansión territorial de la infraestructura escolar.

Por su lado, la categoría “formación docente” es un poco más recurrente en la etapa de desarrollo del autoritarismo.

Una distinción notable de los discursos de Stroessner es el contenido entre uno y otro. De argumentos filosófico-políticos presentes en los primeros discursos, los mensajes se envuelven de contenidos más pragmáticos sobre la implementación de la política educativa, sin dejar de lado apologías a la función del Partido Colorado en el poder. Como explica Rivarola (2000): “La educación fue motivo permanente de preocupación y control de parte de la cúpula de poder por dos razones fundamentales: instrumento altamente eficaz de control ideológico y adoctrinamiento” (p. 10).

Otros estudios, indudablemente, pueden ahondar en la relación entre las categorías educativas y las categorías políticas o ideológicas que fueron utilizadas por el régimen de Stroessner, como “destino nacional” o “grandeza nacional”, simbolismos lingüísticos que cruzan todas las etapas que tomamos para la sistematización. Una pregunta ulterior podría ser: cuánto de las categorías utilizadas en los informes de gobierno de Stroessner refleja realmente las acciones efectivas de gobierno.

REFERENCIAS

- Cadogan, M. (2011). Innovaciones educacionales de 1973. En A. Pesoa (Ed.), *La educación en el Paraguay independiente* (tomo I, 233-247). MEC/CIIE.
- Duarte, J. (2018). Stronización del Colegio Nacional de la Capital. En I. Telesca y C. Gómez (Eds.), *Historia del Paraguay, nuevas perspectivas* (147-170). CPCH/ Servilibro.
- Elías, R. y Segovia, E. (2011). La educación en tiempos de Stroessner. En A. Pesoa (Ed.), *La educación en el Paraguay independiente* (tomo 1, pp. 173-206). MEC/CIIE.
- Elías, R., Soler, L. y Portillo, A. (2015). El régimen stronista y su incidencia en la configuración de las prácticas escolares (1954-1970). En L. G. Rodríguez y C. Pérez Navarro (Coords.), *Dossier: Educación y dictaduras en el Cono Sur. Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación* 4, 10-33.
- Flecha, V. y Martini, C. (1994). *Historia de la Transición. Pasado y futuro de la democracia en el Paraguay. Última Hora*.
- Miranda, C. (1992). *Paraguay y la Era de Stroessner*. RP.
- Moreno, A. (1967). *La época de Alfredo Stroessner, valoración política, histórica y filosófica*. Comuneros.
- Nickson, A. (2010). El régimen de Stroessner (1954-1989). En I. Telesca (Coord.), *Historia del Paraguay* (265-294). Taurus.
- Rivarola, D. (2000). *La reforma educativa en el Paraguay* (Políticas Sociales, serie 40). CEPAL.
- Rodríguez, L. y Pérez Navarro, C. (2015). Introducción. En L. G. Rodríguez y C. Pérez Navarro (Coords.), *Dossier: Educación y dictaduras en el Cono Sur. Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación* 4, 5-8.
- Stroessner, A. (1964). *Mensaje del excelentísimo señor presidente de la República y comandante en jefe de las FF. AA. de la nación general de Ejército don Alfredo Stroessner a la Honorable Cámara de Representantes 1º de abril de 1964*. Subsecretaría de Informaciones y Cultura, Presidencia de la República.
- Stroessner, A. (1979). *Mensajes y discursos del excelentísimo señor presidente de la República del Paraguay general de Ejército don Alfredo Stroessner, marzo de 1954-diciembre de 1959* (Vol. I). Subsecretaría de Informaciones y Cultura, Presidencia de la República.
- Stroessner, A. (1979). *Mensajes y discursos del excelentísimo señor presidente de la República del Paraguay general de Ejército don Alfredo Stroessner, febrero de 1960-diciembre de 1964* (Vol. II). Subsecretaría de Informaciones y Cultura, Presidencia de la República.
- Stroessner, A. (1979). *Mensajes y discursos del excelentísimo señor presidente de la República del Paraguay general de Ejército don Alfredo Stroessner, marzo de 1965-diciembre de 1972* (Vol. III). Subsecretaría de Informaciones y Cultura, Presidencia de la República.
- Stroessner, A. (1979). *Mensajes y discursos del excelentísimo señor presidente de la República del Paraguay general de Ejército don Alfredo Stroessner, enero de 1973-mayo de 1979* (Vol. IV). Subsecretaría de Informaciones y Cultura, Presidencia de la República.

- Stroessner, A. (1980). *Mensajes y discursos 1954-1979. Ideario e índice general analítico de la obra por nombres y temas*. Subsecretaría de Informaciones y Cultura, Presidencia de la República.
- Stroessner, A. (1981). *Mensaje del Exmo. señor presidente de la República y comandante en jefe de las Fuerzas Armadas de la nación, Ministerio de Educación y Culto (Vol. V)*. Imprenta Nacional.
- Stroessner, A. (1981). *Mensajes y discursos del excelentísimo señor presidente de la República del Paraguay general de Ejército don Alfredo Stroessner, julio de 1979-abril de 1981 (Vol. V)*. Subsecretaría de Informaciones y Cultura, Presidencia de la República.
- Velázquez, D. y D'Alessandro, S. (2012). *Relaciones entre autoritarismo y educación en el Paraguay 1869-2012. Un análisis histórico (Tercer volumen, 1954-1989)*. Serpaj.

ANEXO

Periodización de extractos discursivos sobre educación

En este apartado, reproducimos *in extenso* los párrafos extraídos de los discursos de Stroessner que fueron utilizados para la sistematización, a partir de *Mensajes y discursos*, volúmenes I al V.

Etapa de afianzamiento de la dictadura

Fecha	Texto	Vol., pág.
1.04.1955	“La preocupación primordial de mi gobierno es mirar al campo, para hacer del campo la fuente permanente de la felicidad de la Nación. Si hasta hoy no podemos ofrecer, en ese sentido, el resultado de nuestros afanes, es porque el breve tiempo transcurrido así no lo permite”.	I, 183
1.04.1956	“Dentro de ese pensamiento no habrá un paraguayo que no pueda estar junto a otro paraguayo, ya que nuestra verdadera hermandad, impuesta por el mandato irrenunciable de la historia tiene por medular esencia el nacionalismo”.	I, 281
1.04.1957	“Una muralla de hombres patriotas, un Gobierno de una empresa patria que ha dejado atrás a los rezagados, para avanzar en compañía de los viriles ejecutores de la grandeza nacional”.	I, 419
1.04.1958	“La multiplicación de los centros de enseñanza es una constante preocupación de mi Gobierno, que ha asignado al Ministerio de Educación por primera vez un rubro que lo ubica en el segundo lugar dentro del Presupuesto General de Gastos de la Nación”.	I, 616
1.04.1959	“Si bajo las dictaduras liberales los maestros de la escuelas de la República percibían sus reducidos haberes con atrasos de más de un año, y el Ministerio de Educación figuraba con escasísimos recursos en el orden de la provisión de fondos en el Presupuesto General de la Nación, bien comprendemos el animoso espíritu con que educadores y alumnos se adhieren hoy a los ideales de la cultura, por cuanto el Ministerio de educación se destaca en un lugar privilegiado en el Presupuesto y no se repite el crimen de postergar el pago a los maestros como se hacía en las épocas en que fueron considerados como los últimos servidores del Estado”.	I, 679
1.04.1960	“La atención a la cultura ha sido intensificada, y en esta rama, el Gobierno tiene la satisfacción de expresar que en ninguna época el poder público ha alcanzado mayor altura en cuanto a dotar al país de establecimientos educacionales que aseguren a la patria la provisión de hombres capaces para las grandes jornadas del progreso y de la civilización”.	II, 26
1.04.1961	“LA BATALLA CONTRA LA IGNORANCIA. Es por no saber retroceder, y por no permitir que el sedimento de la ignorancia sea la base del atraso de nuestro pueblo, que hemos diseminado la cultura en nuestra tierra, con la creación de colegios y de escuelas en proporción numérica jamás cumplida en toda la era constitucional de la República”.	II, 198
1.04.1962	“La cultura en todos los órdenes se ha extendido en todo el país, como para que de sus beneficios, no queden exentos los niños y los jóvenes de la Patria. Para este fin se sigue aumentando constantemente el número de escuelas primarias y de colegios secundarios así como de escuelas normales, forjadoras de maestros cada vez más numerosos”.	II, 434

Etapa de consolidación del sistema institucional

Fecha	Texto	Vol., pág.
1.04.1963	“Con fe en nuestras propias fuerzas cada habitante del Paraguay debe concurrir con su aporte máximo para contribuir a forjar la grandeza nacional. Aportar un ladrillo para una escuela, un árbol para nuestros caminos o un libro para nuestros niños será siempre una acción útil para la colectividad”.	II, 635
1.04.1964	“La empresa de la cultura con relación a la educación pública, tiene su elocuente expresión en los cientos de escuelas y establecimientos secundarios y superiores en escala jamás propiciada ni prevista en nuestro país”.	II, 697
1.04.1965	“Hemos inaugurado nuevos y modernos locales escolares, liceos y colegios, considerando que ello constituye la mejor y más positiva inversión de los recursos nacionales. Hace años que aquel magno ideal propuesto para Latino América, como ideal en la educación de las masas populares: ‘Escuela y Educación para todos’ constituye el lema del Gobierno y de los organismos auxiliares y colaboradores en el campo educacional”.	II, 37
1.04.1966	“NACIONALISMO EN LOS INSTITUTOS EDUCACIONALES. Para nosotros constituye íntima satisfacción y legítimo orgullo como paraguayos, el contemplar a nuestra niñez y a nuestra juventud educarse en el más puro nacionalismo, que enraíza en los Próceres de Mayo y brilla en la férrea voluntad de [cita nombres de jefes de Estado] (...) Un centenar de nuevas escuelas abrieron sus puertas para recibir a nuestros niños. Cómodos y modernos locales fueron inaugurados en diferentes localidades del país hallándose otros tantos próximos a ser habilitados”.	III, 155
1.04.1967	“A una década de distancia de nuestros grandes primeros esfuerzos por acelerar el ritmo creciente del fomento educacional, podemos señalar que hemos triplicado en el presupuesto general de gastos de la nación las sumas asignadas al Ministerio respectivo. La tarea cumplida durante el año aseguró al país una población cada vez más culta, mejor preparada para los altos fines de la vida y de mayor rendimiento para los altos destinos de la nación. El mal del analfabetismo que es propio de la gran mayoría de los pueblos de nuestra América va decreciendo constantemente hasta poder decirse que, en algunos años más, ya no habrá analfabetos en el Paraguay”.	III, 224, 225
1.04.1968	“Hemos actualizado los programas de enseñanza y hemos facilitado los medios indispensables para que los mismos tengan efectiva y real vigencia. La labor educativa ha sido permanente. Nos esforzamos en crear una cultura auténticamente paraguaya y nacionalista”.	III, 510
1.04.1969	“Debe afirmarse que la educación no solamente es la transmisión de los conocimientos esenciales para el desenvolvimiento de la persona en la sociedad, sino también, escuela de patriotismo y fuente inagotable de nacionalismo (...) se realizan estudios para establecer diagnósticos del estado actual de los problemas educativos y se está elaborando un plan quinquenal de obras materiales y proyectos de reformas educacionales que, indudablemente, han de reportar beneficiosos resultados en un futuro próximo”.	III, 596
1.04.1970	“La política de mi Gobierno se ha orientado en todos los niveles de tal modo que se conciba la educación como factor primordial de desarrollo, con sentido nacionalista y al alcance de todos, sin discriminación de ninguna índole”.	III, 705

1.04.1971	“Es evidente que se ha operado un auténtico cambio en el sistema educativo nacional. Para llevar adelante una auténtica modernización del sistema educativo, mi Gobierno ha proveído de los recursos económicos necesarios y sigue siendo progresivo el aumento de los rubros destinados al Ministerio de Educación y Culto en el Presupuesto General de Gastos de la Nación (...) Seguiremos inaugurando más escuelas y dotando de medios modernos a las ya existentes, para que puedan cumplir su importante cometido con la máxima eficiencia”.	III, 750, 751
1.04.1972	“En el curso del ejercicio fenecido se ha dado impulso al nuevo Plan de Estudios que será aplicado en forma gradual, teniendo presente una equilibrada adecuación a las necesidades demográficas, sociales y económicas, con la mirada puesta en el hombre paraguayo como factor de progreso. (...) Son conquistas apreciables para el desarrollo nacional, la construcción de escuelas, liceos y colegios”.	III, 826
1.04.1973	“La educación ha experimentado un notorio mejoramiento. Podemos afirmar que no hay población, por alejada que esté, que no cuente con una escuela primaria completa, un Liceo y escuelas de enseñanzas profesionales, instituciones a las que todos tienen acceso sin que rija ningún criterio que implique privilegio o distinción. La educación señala el éxito de nuestros firmes emprendimientos patrióticamente inspirados, con el pensamiento puesto en el futuro de la Nación. Niños y jóvenes, de confín a confín del país, tienen la oportunidad de aprender, en medida jamás antes conocida, siendo ello otro fruto de la paz que vive la República ampliamente favorable para la promoción de toda iniciativa constructiva”.	IV, 74
1.04.1974	“Inspirados en estos principios [sociedad justa y democrática] mi Gobierno ha dado el trascendental paso de innovar el sistema de formación y especialización docente. A partir de este año lectivo se establece el nuevo sistema por el cual los docentes destinados al nivel primario y el secundario recibirán su formación, luego de completado el ciclo de Bachillerato. Los futuros maestros estudiarán dos años después de completada la enseñanza secundaria para recibir su diploma habilitante para ejercer la docencia a nivel de enseñanza primaria. Posteriormente, con otros dos años, recibirán instrucción y adiestramiento para el ejercicio de la docencia en la enseñanza media. En este sentido corresponde informar que el criterio que primó para la implantación del sistema se basó fundamentalmente en la necesidad de dar al docente la oportunidad de una formación intelectual y pedagógica acordes con los avances científicos y tecnológicos que constituyen indispensables elementos de progreso de la sociedad contemporánea”.	IV, 246, 247
1.04.1975	“La instrucción y la educación comienzan en los hogares. Pero se amplían, se complementan y se consolidan en las escuelas, colegios y facultades universitarias. Por eso, seguimos multiplicando escuelas y colegios, en los que la niñez y los adolescentes que son parte importante de la población de la República, adquieren una formación acorde con los principios que surgen de la metodología moderna, sobre la base natural de nuestras tradiciones cristianas y nuestro acendrado sentimiento nacionalista”.	IV, 387

Etapa de desarrollo del autoritarismo

Fecha	Texto	Vol., pág.
1.04.1976	“Mi Gobierno no solo se aboca a la tarea de construir modernos edificios para instituciones de enseñanza, sino también concentra sus esfuerzos con vista a mejorar la capacitación de los docentes de nivel primario y medio, así como de los especialistas en diferentes campos de las ciencias educativas. Realizamos los máximos empeños porque las nuevas generaciones además de sobresalir por la capacidad científica, se destaquen por sus sentimientos nacionalistas, por su respetuosa recordación de los prohombres de la Patria, en cuya inalterable línea de conducta deben tener siempre una bella y luminosa lección de honor y grandeza moral”.	IV, 559
1.04.1977	“Respecto a la Educación en todos sus niveles y modalidades, mi Gobierno no ha dejado de prestarle una preferente atención. Nos cabe señalar que se ha proseguido con el intenso programa de construcciones escolares, tales como el moderno edificio que sirve al Colegio de Enseñanza Media diversificada en ‘Naciones Unidas’ de esta capital y ‘Dr. Fernando de la Mora’ en la ciudad del mismo nombre que inician sus actividades en el presente curso lectivo. No descuidamos tampoco una cuidadosa selección del personal administrativo, directivo y docente, de nivel primario y medio, haciendo énfasis sobre los conocimientos científicos, tecnológicos y culturales, en función de nuestros sentimientos nacionalistas. (...) Esta política educacional no se reduce como en el pasado a la ciudad capital y sus alrededores, sino que se extiende a los lugares más alejados del territorio nacional, hasta alcanzar las regiones fronterizas”.	IV, 619, 620
1.04.1978	“Un ingente número de niños y jóvenes, cada año incrementado, gracias a la paz que asegura al Gobierno de la República, ha concurrido regularmente a los establecimientos educativos de todos los niveles y modalidades para ilustrar sus mentes con los conocimientos útiles para la vida y para forjar su voluntad en las preclaras lecciones de patriotismo y de trabajo. (...) Las escuelas y colegios se han convertido así en santuarios donde los jóvenes adquieren los elementos de disciplinas, conocimientos y sobre todo amor a la Patria y a sus héroes con los cuales se ha de estructurar el porvenir venturoso de la Nación”.	IV, 673
1.04.1979	“Además, este nivel de enseñanza [formación docente] se encuentra directamente conectado con el proceso de desarrollo que vive el país. Miramos con optimismo el porvenir de la Patria porque vemos que nuestros niños y jóvenes en edad escolar acuden en masa a nuestros establecimientos docentes, alentados por la paz fecunda y constructiva que abre los mejores horizontes a la Nación”.	IV, 884
1.04.1980	“Velamos porque en las instituciones de enseñanza de la República, se imparta una educación fundada en los valores que dignifican a la persona humana. Propendemos a que se fomente en el espíritu de las nuevas generaciones el amor a las ciencias, a todas las disciplinas intelectuales, pero no descuidamos que en las aulas se enseñe igualmente el amor a la Patria y a la práctica de un sano civismo. (...) Durante el año pasado, han concluido la construcción y equipamiento de dos magníficos establecimientos educacionales en la Capital”.	V, 93
1.04.1981	“La labor gubernativa en materia de educación prosigue intensamente. Multiplicamos escuelas y colegios a lo largo y ancho del territorio patrio, pensando en el porvenir de la niñez y la juventud (...) Con este convencimiento seguiremos orientando las funciones educativas que hoy se extienden hasta los más apartados lugares del país, como una de las grandes oportunidades que brinda la paz de la República para que cada ser humano se dignifique con el saber y con las mejores enseñanzas morales de nuestra raza (...) Se adoptan frecuentes medidas para consolidar y ampliar la infraestructura educativa en el área rural”.	V, 202, 203

“El Mercurio miente”: análisis de la perspectiva de *El Mercurio* sobre la toma de la Universidad Católica de Santiago (agosto-septiembre de 1967)

Salomé Silva Guevara*



Universidad de Chile.



salomesilva@ug.uchile.cl



<https://orcid.org/0009-0002-8476-3373>

Recibido: 19 de diciembre de 2023 | Aprobado: 7 de marzo de 2024

Resumen

El objetivo es analizar la visión del diario *El Mercurio* acerca de la movilización universitaria y posterior toma de la Universidad Católica de Santiago en julio y agosto de 1967. La hipótesis plantea que *El Mercurio* no consideró el contexto universitario y creó una visión propia del conflicto, según su línea editorial de tendencia conservadora en la redacción y publicación de noticias referentes a la situación universitaria. Sostenemos que si bien una de las características de la Reforma Universitaria fue la politización y polarización política, *El Mercurio* puso en duda los petitorios de la Federación de Estudiantes de la Universidad Católica, tildándolos de ataques marxistas y guerrilleros. Metodológicamente, se trabajó a partir de la revisión bibliográfica y de archivos oficiales de las autoridades de la Universidad Católica, y también se hizo un análisis lexicométrico de conceptos de la línea editorial de *El Mercurio*, intentando responder la pregunta acerca de por qué mintió. Durante la investigación, se pudo vislumbrar el uso de un lenguaje imparcial, que supone una intervención en las universidades chilenas por organizaciones internacionales comunistas, difícil de comprobar al contrastar estos supuestos con la información oficial.

Palabras clave

El Mercurio, Reforma Universitaria, década de 1960, historia de la educación.

* Salomé Silva Guevara es licenciada en Historia por la Universidad Andrés Bello; licenciada en Educación, profesora de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y doctorando en Historia por la Universidad de Chile, y becaria ANID convocatoria 2023.

“El Mercurio lies”: Analysis of El Mercurio’s Perspective on the Takeover of the Catholic University of Santiago (August–September 1967)

Abstract

The aim is to analyze the vision of the newspaper *El Mercurio* on the university mobilization and subsequent seizure of the Catholic University of Santiago in the months of July and August 1967. The hypothesis is that *El Mercurio* did not consider the national university context, creating its own vision of the conflict according to its editorial line of conservative tendency in the writing and publication of news related to the national university situation. We maintain that, although one of the characteristics of the University Reform was the politicization and political polarization, *El Mercurio* questioned the petitions of the Federation of Students of the Catholic University, calling them Marxists attacks and guerrilleros. Methodologically, we worked from the existing bibliographic review on the subject, and official archives of the authorities of the Catholic University, as well the editorial line of *El Mercurio*, making lexicometric analysis of concepts, trying to answer the question: about what it lie? During the investigation, it was possible to glimpse the use of impartial language, which implies intervention in Chilean universities by international communist organizations, difficult to verify when contrasting these assumptions with official information.

Keywords

El Mercurio, University Reform, 1960s, History of Education.

“El Mercurio mente”: análise da perspectiva de El Mercurio sobre a ocupação estudantil na Universidade Católica de Santiago (agosto-setembro de 1967)

Resumo

O objetivo é analisar a visão do jornal *El Mercurio* sobre a mobilização universitária e a subsequente ocupação da Universidade Católica de Santiago em julho e agosto de 1967 pelos estudantes. A hipótese é que *El Mercurio* não considerou o contexto universitário e criou a sua própria visão do conflito, de acordo com a sua linha editorial de tendência conservadora na redação e publicação de notícias relativas à situação universitária. Argumentamos que, apesar de uma das características da Reforma Universitária ser a politização e a polarização política, *El Mercurio* colocou em dúvida as reivindicações da Federação de Estudantes da Universidade Católica, qualificando-as como ataques marxistas e guerrilheiros. Metodologicamente, trabalhamos com base numa revisão da bibliografia e dos arquivos oficiais das autoridades da Universidade Católica, e realizamos também uma análise lexicométrica de conceitos da linha editorial de *El Mercurio*, tentando responder à questão do porquê da mentira. Durante a investigação, foi possível identificar o uso de uma linguagem imparcial, que supõe uma intervenção nas universidades chilenas por parte de organizações comunistas internacionais, difícil de verificar ao contrastar estas suposições com a informação oficial.

Palavras-chave

El Mercurio, Reforma Universitária, anos 60, história da educação.

INTRODUCCIÓN

Durante la larga década de 1960, el contexto político, económico y social planteó la necesidad urgente de cambios en la sociedad occidental (Torres, 2009). La *areté* fue la justicia social y la democratización de las relaciones, un cambio en el imaginario cultural y las relaciones entre los sujetos. Cabe destacar que hay una distinción entre la teoría y el imaginario a partir del análisis de Charles Taylor:

Adopto el término imaginario 1) porque me refiero concretamente a la forma en que las personas corrientes "imaginan" su entorno social, algo que la mayoría de las veces no se expresa en términos teóricos, sino que se manifiesta a través de imágenes, historias y leyendas. Por otro lado, 2) a menudo la teoría es el coto privado de una pequeña minoría, mientras que lo interesante del imaginario social es que lo comparten amplios grupos de personas, si no la sociedad en su conjunto. Todo lo cual nos lleva a una tercera diferencia: 3) el imaginario social es la concepción colectiva que hace posibles las prácticas comunes y un sentimiento ampliamente compartido de legitimidad. (Taylor, 2006, p. 37)

Para el caso chileno, como antecedentes de estos cambios podemos situar la Guerra Fría, el Concilio Vaticano II, el fracaso del modelo de industrialización por sustitución de importaciones (ISI), la influencia de la Revolución cubana, la expansión del electorado y la crisis de la derecha tradicional, así como también una mayor participación de los actores sociales que reconfiguraron el panorama político, social y cultural del país.

El subdesarrollo deja de ser entendido como una etapa previa al desarrollo, y se vuelve algo necesario para sostener economías desarrolladas que se relacionaban con América Latina para extraer sus recursos naturales (Sunkel, 1969, p. 7). Esta no fue solo una problemática política y estatal: la Iglesia católica abre la reflexión sobre la situación económica, cultural y laboral en América Latina (Varios autores, 1962, pp. 127-130).

Una de las soluciones se gestó en las universidades (Funes, 2016, p. 11), confiando en el progreso de las ciencias y la tecnocracia. A juicio de este trabajo, fueron los estudiantes de la Universidad de Córdoba quienes establecieron, en 1918, los cimientos de la universidad latinoamericana durante el siglo XX. El malestar ante las condiciones de la universidad y su marcada segregación social visibilizaron la necesidad de una universidad democrática y científica, dejando atrás la tiranía y el derecho divino de los profesores en la toma de decisiones y en la forma de hacer clases. El movimiento estudiantil de Córdoba se expandió, primeramente, en las cinco universidades existentes en Argentina y tuvo repercusiones, a mediano y largo plazo, en las casas de estudios superiores de Latinoamérica, que cambiaron los estatutos universitarios y enfocaron la educación como un método de ascenso social y mejora de la calidad de vida en el continente (Marsiske, 2008, pp. 142-143). Este se considera que fue el primer movimiento de origen latinoamericano y antimperialista (Castro, 2016).

Los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la Universidad apartada de la Ciencia y de las disciplinas modernas. Las lecciones, encerradas en la repetición interminable de viejos textos, amparaban el espíritu de rutina y de sumisión. Los cuerpos universitarios, celosos guardianes de los dogmas, trataban de mantener en clausura a la juventud, creyendo que la conspiración del silencio puede ser ejercitada en contra de la Ciencia. (Castro, 2016)

En la siguiente tabla podemos ver cómo durante el siglo XX aumenta, de manera significativa, la matrícula universitaria (tasa bruta). Cabe destacar que, a través de estas cifras, no podemos ejemplificar la cantidad de graduados ni categorizarlos por género o edad.

Tabla 1. Evolución de las tasas brutas de escolarización universitaria en América Latina, 1950-1960

País	1950	1960	1970	1980
Argentina	5,2	11,3	14,2	21,2
Bolivia	2	3,9	10	12,8
Brasil	1	1,6	5,3	16,8
Colombia	1	1,8	4,7	10,6
Costa Rica	2	4,8	10,6	20
Cuba	4,2	3,2	3,7	27,6
Chile	1,7	4,1	9,4	11,4
Ecuador	1,5	2,5	7,9	26,7
El Salvador	0,6	1,1	3,3	11,6
Guatemala	0,8	1,6	3,4	3,7
Haití	0,3	0,5	0,7	0,7
Honduras	0,6	1	2,3	8,3
México	1,5	2,6	6,1	11,8
Nicaragua	0,6	1,2	5,7	13,8
Panamá	2,2	4,6	7,2	23,4
Paraguay	1,4	2,4	4,3	10,1
Perú	2,4	3,7	11,1	17,9
Rep. Dominicana	1,1	1,3	6,5	15
Uruguay	6	7,8	10	15,5
Venezuela	1,7	4,3	11,6	23,4
Media de la Región	1,89	3,265	6,9	15,115

Fuente: Millán (2018).

Los cambios a nivel universitario aceleraron el proceso de metamorfosis en el imaginario cultural, lo que puso en jaque a las clases gobernantes ante las exigencias sociales. Esto no fue bien visto por las elites, quienes comenzaron a asociar la justicia social con el marxismo y el comunismo. Sostenemos que es difícil vincular de manera tangible las transformaciones

dentro de las universidades con estas ideologías políticas; no obstante, las elites, junto a los medios de comunicación, comenzaron una arremetida contra los movimientos sociales, especialmente contra el movimiento reformista universitario.

En el caso chileno, el diario *El Mercurio* tergiversó información al respecto, sobre todo a lo que sucedía en la Universidad Católica de Santiago, institución vinculada al conservadurismo canónico.

¿Por qué y cómo mintió *El Mercurio*? Al revisar la prensa en los meses del proceso más radical de la reforma, se observa una marcada postura negativa ante la situación. A través de una estructura escritural intencionada, en la que se entremezclan motivos religiosos y políticos con poca coherencia en su redacción, se intenta desprestigiar el movimiento. La estrategia repetitiva de conceptos, como "comunismo", "marxismo" y "guerrillas", omite la situación política del país, señalando como culpables de las movilizaciones, ante cualquier circunstancia de descontento, a grupos radicales externos.

LA REFORMA EN CHILE

En 1967, Chile contaba con ocho universidades, de las cuales solo dos eran estatales: la Universidad Técnica del Estado y la Universidad de Chile. Esta última cumplía un rol fiscalizador para con las demás casas de estudio privadas y fue la única facultada para entregar títulos hasta mediados del siglo XX. La Universidad Católica de Santiago, la Universidad Católica de Valparaíso, la Universidad Técnica Federico Santa María, la Universidad de Concepción y la Universidad Austral veían en la Universidad de Chile un monopolio de poder y no tardaron en aparecer las quejas (AHUC, 1965-1966; Allard, 1997), sobre todo por parte de la Universidad de Concepción: denunciaron supuestas actitudes poco éticas al momento de evaluar los exámenes de grado (Allard, 1997). En este sentido, la Reforma Universitaria tuvo un impacto en las universidades privadas en lo referente a la autonomía (AHUC, 1958).

Los petitorios universitarios eran similares para todos los casos: cogobierno, extensión cultural e involucrar a la universidad en los problemas sociales chilenos.

En la mayoría de las universidades se aceptó la necesidad de cambios, mas no hubo consenso en las formas de lograrlo. Ejemplos de esto, anteriores a la reforma de 1967, fueron los trabajos de verano de la Federación de Estudiantes de la Universidad Católica (FEUC) (Esquivel, 1963). La Universidad de Concepción y la Universidad Técnica Federico Santa María realizaron trabajos vinculados con el medio según las zonas productivas, en este caso, pescadores y recursos mineros (Rosenblitt, 2000, p. 6). Por su parte, la Universidad de Chile creó en 1965 el Departamento de Asuntos Sociales (DASUCH), para potenciar la vinculación de la universidad con la realidad nacional (Rosenblitt, 2000, p. 2).

Sin embargo, las universidades católicas de Chile y América Latina tuvieron un mayor debate en torno a la Reforma Universitaria, redefiniendo la misión ética y social de sus instituciones a partir de las reformas del Concilio Vaticano II (*Mensaje*, 1965).

LA REFORMA EN LA UNIVERSIDAD CATÓLICA SEGÚN EL MERCURIO

Durante julio y mediados de agosto de 1967, el diario *El Mercurio* siguió una polémica cobertura respecto a la movilización estudiantil en la Universidad Católica de Santiago en la que

advertía sobre el avance del marxismo y el comunismo en América Latina. Presentaron al comunismo y al marxismo como causantes de las demandas estudiantiles, sin considerar el carácter autónomo del movimiento, que si bien no estuvo exento de apoyo político, era una demanda que, según las fuentes consultadas, venía desde 1959 (AHUC, 1959a).

En la siguiente noticia podemos apreciar cómo se menciona el peligro que ejercería el Partido Comunista para el orden jurídico, pero no aclara cuáles son los supuestos efectos que este busca ejercer. Su redacción intenta moldear el pensamiento de quien lee, al resaltar el quiebre democrático y republicano que puede sobrevenir, sin un hilo conductor claro más allá del miedo de un suceso trágico.

Los parlamentarios del FRAP que pertenecen a las OLAS y reconocen su filiación castrocomunista, adhiriendo por tanto a la doctrina de la insurgencia y al concepto cubano de “lucha de masas”, han adoptado una actitud que no se concilia con el orden republicano y democrático y que tenderá a alejar de la combinación marxista a quienes creen en el régimen legal y en la libertad política. (*El Mercurio*, 1967a, p. 3)

Cabe destacar que el primer acontecimiento que visibilizó el descontento universitario en Chile fue la toma de la Universidad Católica de Valparaíso. La Unión de Federaciones Universitarias de Chile (UFUCH) llamó a un paro nacional por 24 horas en apoyo al conflicto. La falta de legitimidad del alumnado en la toma de decisiones y el excesivo poder jerárquico de los directivos y algunos docentes eran parte de sus quejas (*El Mercurio*, 1967b, p. 24). Además de las demandas desde el interior de la institución, como la reforma del Consejo Superior y las acusaciones de lucro, había razones ideológicas que se enmarcaban en el contexto universitario (San Francisco, 2007, p. 42).

Para Marjorie Cuello (2018) y Jaime Rosenblitt (2000, p. 3), este fue el suceso inicial que detonaría la radicalización de la Reforma Universitaria en Chile. Si bien la noticia publicada ese mismo día se redactó con un carácter descriptivo, al día siguiente, se abordó de la siguiente manera:

Esta diversificación y ampliación de los conflictos puede explicarse por el gran despliegue de la demagogia en los últimos tiempos y por la actividad de los agitadores, pero estas causas no parecen justificar enteramente el fenómeno. Se diría que las dificultades estudiantiles, laborales o de cualquier otra orden quedan librados por su propia inercia y que no se resuelven en el momento en que estaban reducidas a un problema específico. Vienen después las ocupaciones de locales, la adhesión de otros grupos, las manifestaciones callejeras y los incidentes de hecho. (*El Mercurio*, 1967c, p. 8)

Podemos interpretar esta noticia como una descontextualización. La reforma se presenta como un problema político y un ataque relámpago y no como un proceso que llevaba casi diez años gestándose (UFUCH, 1967). La reforma se considera un hecho aislado, dándole un enfoque político con un sesgo de tendencia conservadora según la línea editorial.

Al día siguiente, en la revista semanal de *El Mercurio*, la educadora Amanda Labarca se refiere al movimiento universitario:

Pues bien: los objetivos son los mismos, háganse guerrillas en las selvas o insubordinaciones totalmente ilegales y violentas dentro de la civilidad. Ni siquiera necesitan irse al monte y dejarse crecer las barbas. Oí decir que había cerca de mil quinientos pliegos de peticiones ante el Ministerio del Trabajo. Huelgas haciendo cola, esperando el momento neurálgico para asestar el bien preparado golpe. Guerrillas en los campos, en los sindicatos, en las universidades. (Labarca, 1967, p. 8)

Las demandas universitarias suponían ser un riesgo para la democracia a nivel institucional, al volver a mencionar la guerrilla, el comunismo y la insubordinación como único fin del movimiento.

Si bien la génesis del anticomunismo no se da durante la década de 1960, es en este tiempo en el que se agudiza. La prensa fue clave en este proceso, masificando ideas anticomunistas y apuntando a la necesidad de combatirlo de manera cohesionada, a través de intereses y objetivos en común (Casals, 2016, p. 17). El uso del lenguaje fue la herramienta para la creación de una percepción común negativa hacia el comunismo, extrapolándolo a cualquier manifestación de descontento social. La escritura como un arma de lucha, utilizando un lenguaje agresivo que infunde miedo por la situación.

Del concepto de revolución, tan caro a las nuevas generaciones se ha pasado al de la revulsión, que equivale a una inflamación social que desata todos los agentes del desorden. En estos episodios, que siguen presentándose como universitarios, están ocurriendo hechos que tocan el límite del descontrol, como es que acudan a los recintos del Arzobispado representantes de la CUT a discutir la acción que puede ejercer la autoridad eclesiástica para modificar los rumbos que siguen las casas de estudios de fundación pontificia. (*El Mercurio*, 1967d, p. 3)

Asistimos a una nueva y audaz maniobra del marxismo entorno a la democracia. Así como en nombre de ella se han derribado innumerables gobiernos representativos y de libre elección, para implantar dictaduras, ahora se barre con las jerarquías de la enseñanza superior. (*El Mercurio*, 1967f, p. 3)

Según Marcelo Casals, hay una diversidad de anticomunismos. Para el caso chileno, hay tres pilares fundamentales: el nacionalismo, el liberalismo económico y la religión católica (Casals, 2016, p. 29). Sostenemos que el catolicismo tuvo una transformación no exenta de debates dentro de sí, en su ala más conservadora y también liberal (MIEC, 1963).

Para la FEUC, el Concilio Vaticano II proponía un equilibrio entre la doctrina religiosa y los avances progresistas de carácter social en un contexto de reformismo católico a nivel latinoamericano. La autocrítica, sobre todo de parte de miembros de instituciones universitarias, fue clave en este proceso¹. Al revisar el discurso de monseñor Alfredo Silva Santiago

¹ Hernán Larrain Acuña, exrector de la Universidad Católica de Valparaíso, hizo una autocrítica al rol de las universidades católicas con hincapié en la poca reflexión que había en las instituciones, que se amparaban en el quietismo para evitar conflictos, como también en el poco sustento teórico para mantener cursos de doctrina católica que no se entrelazaban con los cursos ofrecidos, la falta de relación con el mundo social y el exceso de poder del Consejo Superior (Larrain, 1964).

referente al Concilio, hay también un apoyo sobre la necesidad de reforzar la educación cristiana, dentro de los márgenes del catolicismo (AHUC, 1959b).

Podemos deducir que la línea editorial de *El Mercurio* intentaba universalizar una percepción negativa a estos cambios a través del uso de conceptos anticomunistas descontextualizados, distorsionando, incluso, el propio conflicto al interior de la Universidad Católica.

Las noticias sobre la movilización prosiguen el mismo curso, a lo que se suma una nueva problemática: la propuesta de secularización de la universidad. La vinculación de la institución con el medio se presentó como un ataque a los pilares fundamentales de la casa de estudios y su creación al alero del cristianismo occidental.

La Iglesia Católica, que fue madre de las universidades de Occidente, abandonó su tuición a lo largo de los siglos y se refugió entonces en universidades confesionales, puestas bajo el mando directo de la autoridad eclesiástica y sometidas a la tutela pontificia: Las universidades católicas. Entre tanto, se produjo el cese de las querellas religiosas.

Con motivo del último Concilio, en que la Iglesia Católica parece revisar su relación con el mundo y aceptar la mayoría de edad de los laicos, en el propio medio eclesiástico se incubaba una tendencia a secularizar las universidades católicas. Lo curioso es que el movimiento no proviene de los seglares, sino que los mismos clérigos promueven esta nueva emancipación de los institutos católicos de enseñanza superior respecto de la iglesia que los creó.

Los propugnadores de esta secularización reconocen que el saber y la cultura son valores en sí y que deben desarrollarse de acuerdo a sus reglas propias. “La justa autonomía de las realidades terrestres”, que afirma el Concilio Ecuménico encuentra su expresión en este respeto a la búsqueda de la verdad con instrumentos y métodos científicos. (*El Mercurio*, 1967e, p. 6)

La noticia anterior puede ser interpretada como una crítica al Concilio Vaticano II y el rol que cumplió el cardenal Raúl Silva Henríquez como autoridad clerical favorable a la reforma².

En este sentido, la reforma no apuntaba a desmoronar los pilares de la Iglesia católica, sino que apelaba al equilibrio entre ambas partes, respetando los principios y acuerdos de la Iglesia:

En el encuentro Episcopal Latinoamericano, sobre la presencia de la Iglesia en el mundo universitario de América Latina se señalaba que, debido a la etapa que vivían nuestros países, las tareas en referencia a la educación “convergen en la liberación de las energías creadoras de toda la persona humana, de un pueblo que, en su mayoría, está aún en situación de dependencia económica, política y cultural sometida a la arbitrariedad de grupos de intereses. (AHUC, 1967a, p. 7)

Ello será posible siempre que se establezcan los medios institucionales que permitan un diálogo incesante entre la verdad revelada y el producto de la elaboración humana: entre la ciencia y la fe. (Solar, 1967, p. 6)

² Para ahondar en este tema, se sugiere leer a Pablo Rubio (2007) y Ascanio Cavallo (1994).

Años antes del momento más álgido del conflicto, la FEUC se enfocó en la necesidad de una universidad científica, la extensión cultural (AHUC, 1965a) y la vinculación de la universidad con la realidad nacional (Rubio, 2007, p. 3):

La universidad quiere cambiar y caminar decididamente hacia la encarnación de un nuevo espíritu, esencialmente diferente, en que sea realmente creadora, formadora de hombres verdaderamente cultos, auténticamente comunitaria, propiamente católica e íntimamente ligada al desarrollo del país. (AHUC, 1967b, p. 2)

La nueva formación universitaria debe apoyarse en una sólida base científica, consistente no solo en un conjunto de conocimientos de una determinada disciplina, sino especialmente en el desarrollo de un método de pensamiento, de un "saber pensar". (AHUC, 1967b, p. 6)

Una de las formas como puede la universidad actuar en la que llamaremos "extensión cultural indirecta", que se realiza mediante el contacto que tiene el profesional con la sociedad, dando en su esfera de acción los valores recibidos en los años universitarios. (AHUC, 1965b, p. 1)³

Desde 1959, la FEUC estuvo al mando de la Democracia Cristiana Universitaria (San Francisco, 2007, p. 51). En 1967, su presidente era Miguel Ángel Solar, estudiante de Medicina, quien lideró el proceso de la reforma haciendo hincapié en la necesidad de cambiar el modo de elegir al rector y logrando un claustro con el 20 % de participación del estudiantado.

En la Universidad Católica, el grupo más conservador, católico y de tendencia política de derecha se opuso a estos cambios, sobre todo al cogobierno, apelando al origen canónico y a la estructura jerárquica de las universidades católicas (Vial, 2017, p. 32). Esto generó un quiebre con la organización estudiantil, lo que dio origen al Movimiento Gremialista, liderado por el entonces estudiante de Derecho Jaime Guzmán Errázuriz:

Solo la íntima convicción de que se acercan momentos graves y decisivos para el futuro de nuestra universidad ha sido suficientemente fuerte, como para inducirnos a molestar tan largamente la atención de V.E.R. Para este momento, reuniremos a todos los estudiantes que estén dispuestos a defender la universidad y lucharemos sin desmayos ni capitulaciones por la integridad de nuestros valores esenciales. Que Dios nuestro señor ayude a cada cual a acertar en el cumplimiento de su misión. Con los sentimientos de nuestra más profunda consideración, saludos a V.E.R muy respetuosa y cordialmente. (AHUC, 1967d)

La postura del Centro de Estudiantes de Derecho de la Universidad Católica, quienes formaron el Movimiento Gremial, fue la única que se dio a conocer en el diario *El Mercurio* previo a la toma de agosto:

³ Para ahondar en este tema, se sugiere leer "La reforma universitaria" (1964), en que se plantean siete puntos necesarios para implementar la reforma en la Universidad Católica. Las fuentes consultadas datan de antes de 1967.

La campaña de FEUC, más que a móviles académicos —que pudieran ser aceptables— obedece a razones extrauniversitarias de carácter político. En efecto, FEUC afirma que “los nuevos hombres que pretende instalar en la Dirección de la ‘nueva universidad’ deben ser hombres de ‘avanzada, conscientes del proceso histórico revolucionario y del cambio social’”. No se requiere tener un espíritu particularmente agudo para desprender que ese lenguaje —en boca de dirigentes de una Federación que reconoce subordinación a la ideología demócratacristiana y papel “coordinador” al partido Demócrata Cristiano— significa, en la práctica, la exigencia de hombres demócratacristianos para una universidad demócratacristiana. (*El Mercurio* 1967f, p. 5)

Anteriormente, el Movimiento Gremial llevaba por nombre El Comando de Defensa de la Universidad y no proponía una solución a la crisis, solo se oponía, interpretando la situación como una destrucción de los cimientos de la Universidad Católica y considerando los petitorios como motivos extrauniversitarios con fines políticos revolucionarios, “una injuria a esa Sede Apostólica y carece de todo valor jurídico” (*El Mercurio*, 1967, p. 5). Lo que sí proponía el Movimiento Gremial era la despolitización universitaria y defendía el carácter católico conservador contrario a las reformas, con una crítica a los cambios sociales como temas ideológicos antagónicos a la labor científica y la búsqueda de la verdad (Vial, 2017, p. 27).

Ricardo Krebs, simpatizante de la derecha más conservadora y consejero de la Facultad de Filosofía de la Universidad Católica, quien renunció a su cargo en agosto de 1967, consideraba que las peticiones estudiantiles no apuntaban a un verdadero progreso y solo rompían el legado de la universidad:

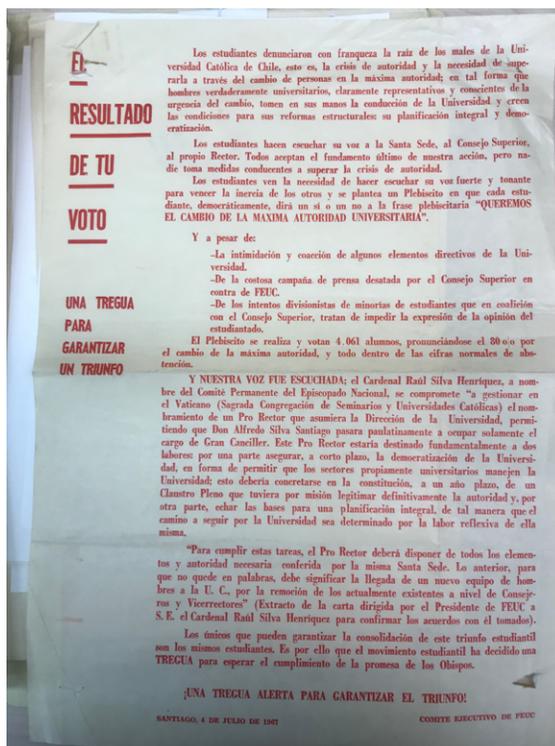
En el conflicto provocado por los estudiantes estaba en juego la existencia misma de la universidad. El Rector [monseñor Silva Santiago] se sintió dolido en lo más profundo de su ser. La obra de su vida, la obra de don Carlos Casanueva, la obra de muchas generaciones de legales y abnegados católicos había quedado cuestionada. (Krebs, 1988, p. 673)

El 11 de agosto de 1967 se produjo la “toma” de la Universidad Católica de Santiago, liderada por Miguel Ángel Solar, la que no estuvo exenta de violencia, sobre todo por parte de los detractores del Movimiento Gremial. El diario *El Mercurio* omite esto, pero aparece en otros medios de prensa nacionales.

A fin de boicotear la toma de la Universidad, grupos contrarios a la FEUC intentaron romper las barreras de alambres de púas, cadenas, travesaños y otros implementos. El principal foco de los disturbios fue la entrada al Hospital, ubicada en la calle Marcoleta. Un grupo de aproximadamente cien estudiantes, armados con palos, cortaron las barreras de acceso, provocando una reacción de defensa de los universitarios que la custodiaban. (*La Segunda*, 1967, p. 3)

Un grupo de ocho muchachos armados de gruesos bastones metálicos y de la herramienta llamada napoleón rompieron los cristales de la puerta y cortaron los candados que la mantenían firmemente clausuradas. Al fracasar su propósito de entrar al interior del plantel, huyeron en un auto estacionado en la misma avenida. (*La Segunda*, 1967, p. 3)

Figura 1. Afiche de la FEUC



Fuente: AHUC, Fondo institucional, sin archivar (Santiago, 4 de julio de 1967).

El Mercurio confirmó que los manifestantes pertenecían al Movimiento Gremial: "Alumnos de Derecho y Economía, capitaneados por Jaime Guzmán, trataron de escalar siendo repelidos desde el interior. Lluven insultos y proyectiles. Después, en el patio posterior de la sede universitaria, se inició una batalla campal que duraría dos horas" (*El Mercurio*, 1967g, p. 23).

El objetivo del Movimiento Gremial era detener el avance del "marxismo" y el "comunismo" en la universidad, entendiendo estos como cualquier tipo de manifestación y cambio del *statu quo*. El sustento teórico de los detractores de la reforma es algo confuso, debido a la filiación política los líderes de la FEUC: la Democracia Cristiana. Según los principios democráticos del partido, la idea de reforma no tenía un origen marxista totalitario ni sus partidarios eran miembros de grupos revolucionarios ni guerrilleros; sus convicciones se insertaban dentro de los límites de la democracia. Por otra parte, se buscaba el cambio de autoridad, ya que el rector Silva Santiago era considerado intransigente ante las propuestas formuladas por la FEUC.

El 13 de agosto, *El Mercurio* recalca la relación directa entre el comunismo y la reforma universitaria:

Es sabido que las universidades constituyen un objetivo político de primera importancia para el Comunismo en América Latina. Las fuerzas subversivas han aprendido a ocultarse detrás de los valores más respetables y a gozar de

los fueros y privilegios que tales valores brindan a los que los representan genuinamente. (*El Mercurio*, 1967h, p. 3)

Sin embargo, es patente la inspiración comunista de estos movimientos, y hay prueba documental de ello.

Esto no puede negarse por nadie que esté medianamente informado sobre lo que sucede en nuestro ambiente universitario y sobre la propaganda marxista-leninista que allí prolifera. Por lo demás, ya es ostensible la coincidencia de fines y procedimientos entre los comunistas que actúan con el nombre de tales y aquellos otros que operan en grupos, partidos o confesiones oficialmente no comunistas.

El propósito comunista de utilizar la autonomía universitaria como caballo de Troya para la subversión ha obligado a la fuerza pública a intervenir los recintos de educación superior. (*El Mercurio*, 1967i, p. 3)

Sin mayores fuentes o evidencias que dejen de manifiesto estas acusaciones, podemos observar el miedo al enemigo externo, el comunismo, como causante de los males sociales. En los tres párrafos se intenta demostrar una conexión, poco clara, entre el comunismo y la universidad. El discurso cambia de dirección: el problema ya no sería la Democracia Cristiana, partido al que adherían los líderes de la FEUC.

Por otra parte, el diario pareciera validar, a través de una amplia cobertura periodística, la contraparte del movimiento liderado por Jaime Guzmán y el rechazo a la huelga y la toma:

El Comando no se opone, pues, a todos los cambios. Pero rechaza los cambios propuestos por FEUC, que tienden a destruir la autonomía de la universidad respecto al Estado y el carácter católico de ella. Tal finalidad se desprende claramente de las declaraciones del presidente de FEUC, Miguel Ángel Solar, a la revista comunista "Cuadernos universitarios". (Kleck, 1967a, p. 23)

Esto es hecho por los comunistas, ¿por qué? Porque los comunistas sacaron la revista en junio, ahora, hace dos meses, en que decían que se debían democratizar las universidades. Pero los cristianos venimos luchando por hacerlo hace cuatro años. Y hoy día en junio los comunistas lo dicen. ¿Qué pasó simplemente? Que los comunistas llegaron atrasados. Que los cristianos hace tiempo que luchábamos por ello. Y hoy día porque los comunistas lo dicen "El Mercurio" lo cree. Y si "El Mercurio" cree eso, de los cuadernos comunistas. (Kleck, 1967b, p. 3)

En el último párrafo podemos observar que se menciona cinco veces la palabra comunismo/comunista, en una secuencia de palabras que estructuran el párrafo, lo que trasmite un mensaje negativo y con poca coherencia al intentar, nuevamente, ligar el movimiento universitario con intervenciones comunistas, obviando el carácter autónomo de la Reforma Universitaria.

Estas publicaciones con carácter tendencioso no tardaron en llegar al movimiento estudiantil de la Universidad Católica. La mañana del 11 de agosto, colgaron un lienzo con la frase "El Mercurio miente", aludiendo al constante desprestigio del movimiento estudiantil

por parte del diario. La línea editorial de *El Mercurio*, a cargo del periodista René Silva Espejo, calificó este hecho como un ataque marxista de un grupo de universitarios:

El Mercurio miente dicen algunos apresurados por el hecho de que este diario haya descrito la visible inspiración comunista de las guerrillas universitarias instauradas en el primer plantel católico de educación superior.

Por otra parte, las tácticas de ocupación clandestina de recintos universitarios corresponden universalmente a elementos comunistas cuando demuestran la disciplina y sincronización de este caso.

"El Mercurio miente" pero la agitación universitaria a que asistimos es la misma que vienen moviendo los comunistas en diversos países

¿Se trata de una simple coincidencia? ¿Están los "cristianos" influyendo sobre la propaganda y la actividad comunista en las universidades? O al revés, ¿son los comunistas los que controlan a los cristianos? (Kleck, 1967a, p. 21)

Si bien los adherentes de René Silva Espejo lo presentaban como un defensor de las libertades personales (Valenzuela, 2017, p. 100), sus publicaciones tenían un sesgo nacionalista y contrario a los cambios de la sociedad tradicional (Silva, 1975). El anticomunismo en el pensamiento de Silva Espejo data de inicios de la década de 1930. Fue partidario de la Ley de Defensa Permanente del Estado de 1947, señalándola como "un obstáculo oficial de la secta staliniana" (Silva, 1975, p. 14). Según su pensamiento, una fórmula utilizada por los comunistas era entrometerse en la elite intelectual liberal, de la que provenían algunos docentes de universidades públicas y destacados intelectuales nacionales (Silva, 1975, p. 16). Su aversión ideológica al comunismo puede ligarse a su militancia en el Partido Nacionalista chileno (Valenzuela, 2017, p. 55), como también a su simpatía por el proyecto económico neoliberal de la década de 1950. Su opinión sobre la educación era que la secularización y la educación pública eran planes de concientización marxista, que pondrían fin a la libertad de enseñanza (Silva, 1975, p. 55). Para él, el lenguaje era un agente renovador y protector de las libertades civiles. En algunos de sus discursos podemos ver analogías de situaciones sociales con luchas militares y mártires (Silva, 1963).

Con el pasar de los días, *El Mercurio* pareció suavizar sus dichos, al cambiar el uso del lenguaje y presentarse como víctimas de censura, afectando la libertad de opinión de su línea editorial en los medios de comunicación audiovisual, dándose un acalorado debate entre René Silva Espejo y Miguel Ángel Solar:

Frente a los dictérios que las asambleas dirigen en contra de nuestras columnas y al enjuiciamiento demagógico y parcial que la televisión de la Universidad Católica ha hecho de la campaña de este diario, el juicio de personalidades como las que indicamos constituye un aliento para perseverar en la posición que creemos justa y noble para el porvenir de las nuevas generaciones de dirigentes de nuestro país.

La imposición de la FEUC a la vicepresidencia del Canal 13, gracias a la cual ha estado funcionando este último desde que los alumnos en huelga tomaron los edificios universitarios, constituye la violación más grave de la ética periodística que se haya conocido hasta ahora en la historia de la actividad noticiosa en Chile. (*El Mercurio*, 1967k, p. 25)

A fines de agosto, la cuestión universitaria no tiene la misma cobertura. Al referirse al conflicto dentro de la Universidad Católica se utiliza un lenguaje neutral, sin mencionar el concepto “comunismo” ni palabras alusivas a la insurrección. Suponemos que esto se da porque, con la toma, la reforma ya no es considerada como una idea fuerza, sino que tiene repercusiones reales en las universidades y la sociedad chilena (San Francisco, 2007, p. 36).

Sostenemos que la campaña de *El Mercurio* no logró el objetivo de desprestigiar y dar mayor fuerza al movimiento detractor.

Mientras tanto, el recinto de la Universidad Católica de Santiago continúa ocupado por los alumnos, que han levantado barricadas para impedir la entrada de personas no autorizadas por los huelguistas. Estudiantes destacados como centinelas en las puertas que dan a la Alameda Bernardo O’Higgins y calle Marcoleta exigen presentaciones de salvoconductos para ingresar o salir del edificio. El interior del recinto universitario se encuentra profusamente tapizado con letreros y figuras alusivas con expresiones ofensivas contra las autoridades de la universidad y la prensa. (*El Mercurio*, 1967j, p. 1)

No hay registros de columnas de opinión en *El Mercurio* respecto a la renuncia masiva de consejeros por las presiones de la FEUC, solo la noticia descriptiva del nombramiento de Fernando Castillo Velasco como prorector y del cardenal Raúl Silva Henríquez como interventor y mediador (*El Mercurio*, 1967i, p. 3, p. 18). La renuncia de monseñor Alfredo Silva Santiago fue, en un principio, repudiada por varias casas de estudios superiores (AHUC, 1967e) y escuelas normales a nivel nacional, como también por la Universidad Católica de Perú (AHUC, 1967f) y la Oficina Iberoamericana de Educación (AHUC, 1967g), quienes brindaron apoyo al exrector y evidenciaron el reformismo católico latinoamericano.

La mayoría de las noticias referentes a educación se enfoca en la toma de la Universidad Técnica del Estado, la Universidad de Chile y la Universidad de Concepción, haciendo hincapié en el cogobierno, la demanda más polémica y de carácter político del movimiento, con noticias de signo descriptivo, sin emitir juicios de valor en torno al conflicto universitario y sin mencionar a la Universidad Católica.

El 30 de agosto se publican las entrevistas de Eduardo Cruz Coke, militante del Partido Conservador, Alejandro Garretón, ministro de Salud de Jorge Alessandri, y Juvenal Hernández Jaque, militante del Partido Radical, con sus opiniones sobre el cogobierno universitario. Los entrevistados coinciden en la necesidad de mantener el orden de una manera bastante conservadora, haciendo un llamado a cuidarse del comunismo que entra en las universidades y la necesidad de tener jerarquías claras.

Sin peligros personales los marxistas criollos le entregarían a Moscú o a Cuba los destinos de esta república lejana. Negocio fácil y barato. El rector de la Universidad de Chile, socialista al estilo de la Europa occidental, que repudia mordazas políticas y servidumbres espirituales, está con el ministro en las declaraciones aludidas. (Hernández Jaque, 1967, p. 3)

Chile ha escapado por un sentido de cordura de adoptar alguna modalidad de cogobierno en sus universidades. Es de esperar que esta cordura se sobreponga en el momento actual. (Garretón, 1967, p. 4)

Las ideas de la reforma consideraban diferentes aristas; sin embargo, junto con suavizar el lenguaje en la redacción de notas referentes al tema, se reduce la importancia de las demás demandas a un conflicto por el cogobierno universitario.

En el imaginario conservador, la situación de la Universidad Católica suponía un quiebre en la sociedad, tanto en lo institucional como en lo social, a partir de estereotipos y representaciones colectivas que afectarán directamente el diario vivir y la toma de decisiones, desde una visión en la que el ideal era la defensa de la sociedad tradicional (San Francisco, 2007, p. 42).

Por su parte, la juventud deja de concebirse como una etapa previa a la adultez, al crear sus propios símbolos culturales, artísticos y sociales y presentarse como un opuesto radical a lo que había sido la sociedad chilena (Casals, 2016, p. 23).

En septiembre, se extrapola la movilización estudiantil como gatillante de una serie de marchas de pobladores, estudiantes secundarios, de la Central Unificada de Trabajadores y organizaciones sindicales que ponen en peligro la seguridad pública, haciendo alusión a los resguardos legales para mantener el orden. Esta vez, la vinculación con las guerrillas y movimientos de extrema izquierda vuelven a surgir, y se aconseja un mayor control policial:

Para nadie es un misterio que tras todas las marchas ilegales del último tiempo se encuentra una colectividad política de extrema izquierda especializada en lograr acogida para sus propósitos mediante escenificaciones llamadas a encontrar eco en los órganos de opinión.

La prohibición emanada del Gobierno se funda en disposiciones legales explícitas como lo son la Ordenanza General del Tránsito, que prohíbe el tránsito de peatones por las calzadas urbanas y los caminos rurales, y el decreto número 2.868 de 1936 del Ministerio del Interior, que faculta expresamente a Intendentes, Gobernadores y Subdelegados para impedir la ejecución de manifestaciones en calles o caminos de circulación intensa y en aquellos en que se perturbe el tránsito público. (*El Mercurio*, 1967m, p. 3)

El 8 de septiembre, al informar sobre el acuerdo entre la FEUC y el Consejo Superior, se utiliza un lenguaje moderado y descriptivo, que destaca la labor conciliadora de la Iglesia católica, sin tildarla de ser una institución al servicio del comunismo. Esta vez, se le da un carácter positivo a la reforma de la Iglesia emanada del Concilio Vaticano II; no se utiliza la palabra "reforma", sino el concepto de "nueva configuración" y cambia el discurso de los principios de la Iglesia.

Los acontecimientos últimamente observados en las Universidades Católicas del país han significado una nueva configuración de la fuerza joven universitaria concorde a principios ya juzgados y analizados por la iglesia. No ha de verse en esto un apoyo a la ocupación de los edificios, táctica reprobada en general en el medio universitario por ir contra el espíritu que se desea crear en una universidad. (*El Mercurio*, 1967n, p. 22)

La materialización de la reforma en la Universidad Católica, posterior a 1967, fue un acto plausible. Se creó el Centro de Estudios de la Realidad Nacional (CEREN), "una unidad académica de la Universidad Católica dedicada a desarrollar la investigación interdisciplinaria,

la docente y la extensión en torno al análisis e interpretación crítica de la sociedad chilena y latinoamericana consideradas como totalidad” (AHUC, 1967c). Se creó, además, el Centro de Estudios Agrarios (CEA) y el Programa de Estudios y Capacitación Laboral (PRESCLA). En 1968, se inaugura el Departamento Universitario Obrero y Campesino (DUOC), institución de educación superior enfocada en labores técnicas, siendo una opción para quienes no podían acceder a la universidad tradicional, logrando así la inserción de la Universidad Católica en el medio social (Scherz, 1988). Dentro de la universidad, el énfasis estuvo en el perfeccionamiento docente (AHUC, 1969) y la institucionalización del claustro universitario, facultándolo para formular recomendaciones de política universitaria, las cuales podrán ser hechas con motivo de la rendición de cuentas del rector o en relación con otras materias (AHUC, 1971). El primer claustro con un cogobierno efectivo se realizó en noviembre de 1970, durante la Unidad Popular, ratificándose la elección de Fernando Castillo Velasco como rector, elegido de manera democrática (AHUC, 1971). Participaron 299 representantes de la comunidad universitaria, doce representantes del Episcopado Nacional, el rector y el gran canciller (AHUC, 1971). Todos tenían derecho a voz y voto.

En cuanto al cogobierno y la participación estudiantil se llegó al acuerdo de que sería de un 25 % de la totalidad de los miembros y tendría derecho a voz y voto (AHUC, 1971).

Otro de los cambios al interior de la organización administrativa de la Universidad Católica de Santiago fue la departamentalización de las facultades (AHUC, 1971), herencia que sigue hasta hoy. Además, el 75 % de los profesores fue contratado de planta y con horario completo con enfoque en la docencia y la investigación (Scherz, 1988).

Durante la segunda quincena de septiembre, vuelven los comentarios alusivos al marxismo y el terrorismo con un lenguaje mucho más combativo, pero esta vez enfocados en la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado (*El Mercurio*, 1967p, p. 3, p. 31), ambas instituciones de carácter estatal. Dentro de la polarización política, la educación estatal se asocia a regímenes totalitarios y la educación privada con la democracia y la libertad (Ponce de León, 2018, pp. 116-120).

A diferencia de las reformas universitarias en Argentina y México, que son vistas como un fracaso político (Rubiano, 2018), para el caso chileno sostenemos que no fue así. El movimiento estudiantil y las reformas calaron en la institucionalidad política, al punto de llegar a crear comisiones que colaboraron con el Ministerio de Educación para resolver el conflicto universitario, como el Comité de Coordinación y Planeamiento de la Educación Superior, creado a través del Decreto 886, dictado por la Contraloría General de la República (*El Mercurio*, 1967 o, p. 18).

CONCLUSIONES

Al realizar un análisis lexicométrico de las 78 noticias referentes a la Reforma Universitaria en *El Mercurio*, se mencionan 58 veces las palabras “comunismo/comunistas”, 25 veces las palabras “marxismo/marxista”, 26 veces el concepto “reforma universitaria” y 59 veces palabras alusivas (“anarquía”, “insurrección”, “agitadores”, “guerrillas”, “Cuba”, “Fidel Castro”, “Rusia” y “Moscú”).

Podemos concluir que *El Mercurio* intentó moldear el pensamiento de sus consumidores y el pensamiento político del país creando su propio mensaje. A través de la línea editorial,

el anticomunismo se presentó en el imaginario social chileno mediante la creación de conceptos, símbolos y estereotipos que operaron en las representaciones sociales y de creencias colectivas que incidieron directamente en la toma de decisiones y el *habitus* (Casals, 2016, p. 42).

Según las fuentes consultadas, no es posible encontrar atisbos de una intervención de corte guerrillero, subversivo ni comunista en la Universidad Católica de Santiago. En este contexto, se refuerza la idea de asociar libertad de enseñanza privada con democracia y educación estatal con regímenes totalitarios. Además, la aplicación de la reforma tenía fundamentos anteriores, un plan de ejecución y las justificaciones necesarias que permitieron su desarrollo hasta 1973, cuando sucedió el golpe de Estado.

Junto a lo anterior, la parcialidad de este medio de comunicación presenta una contradicción: solo se da espacio a la opinión de la FEUC al asumir Fernando Castillo Velasco como rector, cuando la reforma comienza a ser discutida y aplicada. Previamente, durante lo más álgido del conflicto, solo se entrevista a El Comando, posteriormente llamado Movimiento Gremial.

Siguiendo los postulados para la creación de un vocabulario técnico específico para el análisis historiográfico (*Geschichtliche Grundbegriffe*), se podría considerar que *comunismo*, como concepto, toma una connotación distinta, más allá de su definición semántica, y adopta una definición extralingüística. Este proceso es conocido como la ideologización conceptual (*Ideologisierung*), mediante el cual se forman distintas interpretaciones de un mismo concepto, que pierde su significación universal y logra una definición particular según los intereses de los grupos sociales (Abellán, 1991, p. 55).

El miedo al comunismo fue un factor relevante, necesario de estudiarse en mayor profundidad y en sus diferentes aristas. La Revolución cubana y las guerrillas pusieron en jaque el control oligárquico y, en algunos casos, monopólico de sectores más conservadores en lo social y liberales en lo económico. Si bien es innegable el ascenso de la izquierda, este ascenso se vio contrarrestado por una seguidilla de golpes de Estado a cargo de militares educados en la Escuela de las Américas, que utilizaron la represión estatal militar como única medida, más allá de una solución política a través de la democracia desde el ala derechista.

No hay un plan claro y propositivo por parte de la derecha política para la contingencia, solo una resistencia a los cambios amparada en el miedo al enemigo externo como justificación para, posteriormente, cometer crímenes de lesa humanidad, violar los derechos humanos e implantar el orden neoliberal como política económica estatal mixta, con el apoyo de los grupos económicos, los medios de comunicación y Estados Unidos.

Creemos necesario destacar que la Reforma Universitaria nace a partir de la interpe-lación de la sociedad, donde los actores cobran mayor protagonismo. Durante la década de 1960, el imaginario social latinoamericano cambió, incluso antes de la primavera francesa de 1968, por motivos propios, como la lucha contra el antiimperialismo y la confianza en el progreso científico para sacar al continente del subdesarrollo económico, educacional y cultural (Cuello, 2018).

REFERENCIAS

Fuentes primarias

- Archivo Histórico de la Pontificia Universidad Católica de Santiago (AHUC) (1958). Fondo institucional, folio 06r1004. Valparaíso, Reforma Universitaria: artículo de Jorge González Föster, “Las universidades particulares y los títulos universitarios”, *Mensaje*, 1958.
- Archivo Histórico de la Pontificia Universidad Católica de Santiago (AHUC) (1959a). Fondo institucional, folio 06r1004. Santiago, Reforma Universitaria 1956-1967: solicitud de la FEUC de incorporación de un alumno por Facultad al Consejo Académico, firmada por el presidente Pablo Baraona, julio de 1959.
- Archivo Histórico de la Pontificia Universidad Católica de Santiago (AHUC) (1959b). Fondo institucional, sin folio. Santiago: documentos de monseñor Alfredo Silva Santiago enviados por la Secretaría General Episcopal, 27 de agosto de 1959.
- Archivo Histórico de la Pontificia Universidad Católica de Santiago (AHUC) (1965a). Fondo institucional, folio 07r0203. Santiago, Informes: sobre el derecho de la Universidad Católica ante la crisis de autoridad emanado de la FEUC y firmado por el presidente Fernán Díaz y el secretario general Emilio Klein, 24 de mayo de 1965.
- Archivo Histórico de la Pontificia Universidad Católica de Santiago (AHUC) (1965b). Fondo institucional, folio 07c0301. Santiago, Informes y correspondencia 1967-1968 y 1971: declaración sobre la posición de la FEUC acerca de la extensión cultural en la universidad, dirigida al rector monseñor Alfredo Silva Santiago, firmada por Carlos Beca, presidente, y Miguel Ángel Solar, vocal de extensión cultural, 30 de abril de 1965.
- Archivo Histórico de la Pontificia Universidad Católica de Santiago (AHUC) (1965-1966). Fondo institucional, folio 06r1004. Santiago, Reforma Universitaria 1956-1967: carta de Ignacio González, rector de la Universidad de Concepción, dirigida a Alfredo Silva Santiago, 18 de agosto de 1965; carta de Gustavo Arteaga, rector de la Universidad del Norte, dirigida a Alfredo Silva Santiago, 31 de julio de 1965; carta de Eugenio González, rector de la Universidad de Chile, a Alfredo Silva Santiago, 22 de octubre de 1966.
- Archivo Histórico de la Pontificia Universidad Católica de Santiago (AHUC) (1967a). Fondo institucional, folio 07r0203. Santiago, Informes 1967-1973: carta de la FEUC al Consejo Superior de la Universidad Católica, firmada por Miguel Ángel Solar Silva, junio de 1967.
- Archivo Histórico de la Pontificia Universidad Católica de Santiago (AHUC) (1967b). Fondo institucional, folio 07c0301. Santiago, Informes y correspondencia 1967-1968 y 1971: carta de la FEUC, firmada por el presidente Miguel Ángel Solar Silva, dirigida al Honorable Consejo Superior de la Pontificia Universidad Católica, junio de 1967.
- Archivo histórico de la Pontificia Universidad Católica de Santiago (AHUC) (1967c). Fondo institucional, folio 07c0302. Santiago, Acuerdos 1967-1973: textos oficiales de las sesiones del acuerdo del Consejo Superior sobre reglamento del Centro de Estudios de la Realidad Nacional, 28 de julio, 2 y 4 de agosto de 1967).
- Archivo Histórico de la Pontificia Universidad Católica de Santiago (AHUC) (1967d). Fondo institucional, folio 07c0302. Santiago, Informes y correspondencia: carta dirigida al Consejo

Superior de la Universidad Católica, firmada por Jaime Guzmán, presidente del Centro de Estudiantes de Derecho, Jovino Novoa, vocal del Centro de Estudiantes de la Universidad Católica y líder del Movimiento Gremial, Maximiliano Errázuriz, secretario del Centro de Estudiantes de Derecho, y Arturo Yrarrázaval, vocal y delegado del Centro de Estudiantes de Derecho, agosto de 1967.

Archivo Histórico de la Pontificia Universidad Católica de Santiago (AHUC) (1967e). Fondo institucional, sin archivar. Santiago, Correspondencia monseñor Silva Santiago: cartas dirigidas al rector monseñor Alfredo Silva Santiago, firmadas por los rectores de la Universidad Chile, Universidad de Concepción, Universidad Obrera Popular, Universidad del Norte, agosto de 1967.

Archivo Histórico de la Pontificia Universidad Católica de Santiago (AHUC) (1967f). Santiago: carta dirigida al rector monseñor Alfredo Silva Santiago, firmada por el rector Felipe Mac Gregor, 5 de septiembre de 1967.

Archivo Histórico de la Pontificia Universidad Católica de Santiago (AHUC) (1967g). Santiago: carta dirigida al rector monseñor Alfredo Silva Santiago, firmada por Simón Herrera, 20 de septiembre de 1967.

Archivo Histórico de la Pontificia Universidad Católica de Santiago (AHUC) (1969). Fondo institucional, folio 07c0302. Santiago, Acuerdos 1967-1973: acuerdo del Consejo Superior sobre políticas de perfeccionamiento del personal académico de la universidad, 22 de julio de 1969.

Archivo Histórico de la Pontificia Universidad Católica de Santiago (AHUC). (1971) Santiago, Acuerdos 1967-1973: sesión que establece el claustro universitario y reglamenta la elección de sus miembros, 29 de enero de 1971.

El Comando (18 de junio de 1967). Incidentes promovieron alumnos al apoderarse de Universidad Católica. Declaración. *El Mercurio*.

El Mercurio (25 de junio de 1967a). Cortina de humo para la insurrección. Línea editorial. *El Mercurio*.

El Mercurio (2 de agosto de 1967b). Huelga indefinida acordó unión de federaciones universitarias. Línea editorial. *El Mercurio*.

El Mercurio (3 de agosto de 1967c). Autonomía universitaria. Línea editorial. *El Mercurio*.

El Mercurio (6 de agosto de 1967d). Reforma universitaria y agitación nacional. Línea editorial. *El Mercurio*.

El Mercurio (9 de agosto de 1967e). Secularización de las universidades católicas. Línea editorial. *El Mercurio*.

El Mercurio (11 de agosto de 1967f). El marxismo en la universidad. Línea editorial. *El Mercurio*.

El Mercurio (12 de agosto de 1967g). Inmenso número de personas observan intranquilos sucesos de la Universidad Católica. Línea editorial. *El Mercurio*.

El Mercurio (13 de agosto de 1967h). Alumnos constituyeron Comando de Defensa de la Universidad Católica. *El Mercurio*.

- El Mercurio (13 de agosto de 1967i). Autonomía y autenticidad universitarias. Línea editorial. *El Mercurio*.
- El Mercurio (22 de agosto de 1967j). Aumenta la tensión en el conflicto de la Universidad Católica. Línea editorial. *El Mercurio*.
- El Mercurio (23 de agosto de 1967k). Censura previa en el canal cautivo. Línea editorial. *El Mercurio*.
- El Mercurio (25 de agosto de 1967l). Renunció Consejo de la Universidad Católica. Línea editorial. *El Mercurio*.
- El Mercurio (1 de septiembre de 1967m). Prohibición de efectuar marchas. Línea editorial. *El Mercurio*.
- El Mercurio (8 de septiembre de 1967n). Cambios en las universidades católicas del país. Línea editorial. *El Mercurio*.
- El Mercurio (20 de septiembre de 1967o). Creación de Comité Asesor para planificar Enseñanza Superior. Línea editorial. *El Mercurio*.
- El Mercurio (22 de septiembre de 1967p). Sigue la presión política en la Reforma Universitaria. Línea editorial. *El Mercurio*.
- La Segunda. (11 de agosto de 1967). Incidentes en la Universidad Católica. Línea editorial. *La Segunda*.

Fuentes secundarias

- Abellán, J. (1991). 'Historia de los Conceptos' (*begriffgeschichte*) e Historia Social. A propósito del diccionario *Geschichtliche Grundbegriffe*. En S. Castillo (Ed.), *Historia Social en España, la actualidad y perspectivas*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Allard, R. (1997). La reforma universitaria en la Universidad de Concepción. En L. Cifuentes (Ed.), *La reforma universitaria en Chile (1967-1973)*. Santiago: Editorial de la Universidad de Santiago.
- Casals, M. (2016). *La creación de la amenaza roja. Del surgimiento del anticomunismo en Chile a la "campana del terror de 1964"*. Santiago: LOM Ediciones.
- Castro, A. (2016). Lecturas actuales del manifiesto liminar de la Reforma Universitaria de 1918. *Integración y Conocimiento. Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur* 5(2), 5-11.
- Cavallo, A. (1994). *Memorias Cardenal Raúl Silva Henríquez (tomo 2)*. Santiago: Editorial Copygraph.
- Cuello, M. (2018). La reforma universitaria en Chile y la nueva universidad desde sus actores locales 1967-1973. *Enfoques Educativos* 15(1), 106-125.
- Esquivel, A. (1963). Los trabajos de verano de 1963. *Revista Mensaje* 117 (marzo-abril), 115-118.
- Flores, Q. (2008). 1968 y la democracia en México. *Alegatos* 70 (septiembre-diciembre), 429-446.
- Funes, P. (2016). *Revolución, dictadura y democracia. Lógicas militantes y militares en la historia de Argentina en el contexto latinoamericano*. Buenos Aires: Imago Mundi.

- Garretón, A. (30 de agosto de 1967). Ninguna universidad puede funcionar sin un claro sentido de jerarquía. Entrevista. *El Mercurio*.
- Garretón, M. y Martínez, J. (1987). *La reforma en la Universidad Católica de Chile*. Santiago: Ediciones Sur.
- Hernández Jaque, J. (30 de agosto de 1967). Ninguna universidad puede funcionar sin un claro sentido de jerarquía. Entrevista. *El Mercurio*.
- Kleck (16 de agosto de 1967a). ¿Quién miente? *El Mercurio*.
- Kleck (20 de septiembre de 1967b). No es mentira decir la verdad. *El Mercurio*.
- Krebs, R. (1988). *Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile*. Santiago: Ediciones de la Universidad Católica de Chile.
- Labarca, A. (4 de agosto de 1967). Guerrillas en traje de calle. *Revista Semanal de El Mercurio*.
- Larraín, H. (1964). Universidades Católicas: luces y sombras. *Revista Mensaje* 157 (marzo-abril), 89-97.
- Marsiske, R. (2008). *Movimientos estudiantiles en Latinoamérica*. Boyacá: Ediciones de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Mensaje (1965). Misión social de la universidad. *Mensaje* 137 (marzo-abril), 77-81.
- Millán, M. (2018). Un análisis crítico de las interpretaciones conceptuales sobre los movimientos estudiantiles de los 60's. En P. Bonaveda y M. Millán (Eds.), *Los '68 latinoamericanos* (pp. 22-52). Buenos Aires: CLACSO.
- Movimiento Internacional de Estudiantes Católicos (MIEC) (1963). Reflexiones sobre la reforma universitaria. *II Seminario Latinoamericano de Pax Romana*, MIEC, *Boletín Iberoamericano de Información*, *Pax Romana* 68 (mayo), 5-7.
- Movimiento Internacional de Estudiantes Católicos (MIEC) (1965). ¿Iglesia hoy? La reforma universitaria. *La comunidad cristiana en la universidad*. *Boletín Iberoamericano de Información*, *Pax Romana* 70 (enero), 10-14.
- Oikion, V. (2017). La Central Nacional de Estudiantes Democráticos, una historia de militancia juvenil. En J. Rivas, A. Sánchez y G. Tirado (Eds.), *Historia y memoria de los movimientos estudiantiles: a 45 años del 68. Volumen 2: Los movimientos estudiantiles*. México: UNAM, BUAP y Ediciones Gernika.
- Ponce de León, M. (2018). Los dilemas del crecimiento de la educación. En S. Serrano et al. (Eds.), *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo III: Democracia, exclusión y crisis (1930-1964)* (pp. 116-120). Santiago: Editorial Taurus.
- Rosenblitt, J. (2000). La Reforma Universitaria 1967-1973. *Colección Biblioteca Nacional de Chile*. <https://www.memoriachilena.gob.cl/archivos2/pdfs/MC0014015.pdf>
- Rubiano, R. (2018). Reforma estudiantil de Córdoba (1918) y mayo del 68: Evocación, celebración y nostalgia a los cien y cincuenta años de dos eventos emancipatorios. *Revista de Ciencias y Humanidades VI* (6) (enero-junio), 151-175.

- Rubio, P. (2007). El cardenal Silva Henríquez frente al Movimiento Gremial. Progresismo y conservadurismo en la reforma universitaria de la Universidad Católica de Chile, 1967. *Revista de Historia y Geografía* 21, 159-176.
- San Francisco, A. (2007). *La toma de la Universidad Católica de Chile (agosto de 1967)*. Santiago: Globo Editores.
- Scherz, L. (1988). Reforma y contrarreforma en la Universidad Católica de Chile (1967-1980). *Revista Centenario de la Universidad Católica*.
- Serrano, S., Ponce de León, M., Rengifo, F. y Mayorga, R. (2018). *Historia de la educación en Chile (1810-2010)*. Tomo III: *Democracia, exclusión y crisis (1930-1964)*. Santiago: Editorial Taurus.
- Silva, R. (1963). Discurso de incorporación de R. Silva E. a la Academia Chilena de Lenguaje. *Boletín de la Academia Chilena de la Lengua*, apartado del tomo 16, cuaderno 54, 1-18.
- Silva, R. (1975). *El Mercurio y su lucha con el marxismo*. Santiago: Editorial Nacional Gabriela Mistral.
- Solar, M. Á. (1967). Nuevos hombres para la nueva universidad. Posición de los estudiantes frente a la crisis de la Universidad Católica. *Antecedentes del IV Congreso Latinoamericano de Estudiantes* (Natal, octubre), 6.
- Sunkel, O. (1969). *Reforma universitaria: subdesarrollo y dependencia*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Taylor, C. (2006). *Imaginario sociales modernos*. Barcelona: Paidós.
- Torres, I. (2009). La década de los sesenta en Chile: La utopía como proyecto. *Historia Actual Online* 19 (Madrid, primavera), 139-149.
- Unión de Federaciones Universitarias de Chile (UFUCH) (1967). A todas las uniones nacionales de Latinoamérica. *Antecedentes del IV Congreso Latinoamericano de Estudiantes* (Natal, octubre), 70-72.
- Valenzuela, E. (2017). *La generación fusilada. Memorias del naciismo chileno (1932-1938)*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Varios autores. (1962). Bula convocatoria del Concilio Ecuménico Vaticano II. *Revista Mensaje* 115 (marzo-abril), 127-130.
- Varios autores. (1964). La reforma universitaria. En *VI Convención de Estudiantes de la Universidad Católica*. Santiago: Editorial del Pacífico.
- Vial, J. D. (2017). Causas de la crisis universitaria de los 60'. En C Arqueros (Ed.), *50 años del gremialismo. Su influencia en la modernización chilena*, (pp. 21-38). Santiago: Editorial JGE.

Pedagogía y didáctica mistralianas. Intuición, ruralidad y escuelas nuevas¹

Fabio Moraga Valle*

 Universidad Nacional Autónoma de México.

 fabiohis@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0007-1170-3229>

Recibido: 14 de marzo de 2023 | Aprobado: 8 de julio de 2023

Resumen

La poeta chilena Gabriela Mistral, Premio Nobel de Literatura (1945), ha inspirado muchas investigaciones sobre sus escritos literarios que se mezclan con aspectos de su vida. Solo recientemente se ha investigado sobre aspectos públicos de su obra aún poco conocidos. A los recientes estudios sobre sus actividades como diplomática y consultora oficiosa de la UNESCO se suman sus aportes a la teoría pedagógica que la inspiró, primero, intuitiva y experimentalmente y, luego, como parte consciente de un movimiento pedagógico internacional. Pero el capítulo de la metodología y didáctica que empleó la célebre poeta-maestra en sus clases o en sus teorías pedagógicas aún resulta confuso. Nuestra hipótesis plantea que, temprana e intuitivamente, Gabriela entendió y aplicó aspectos centrales de las nuevas teorías pedagógicas y sus metodologías específicas, que luego fundamentó mejor y más conscientemente, a medida que crecía su red de contactos internacionales y se ampliaba y profundizaba su experiencia literaria, diplomática y pedagógica.

Palabras clave

Gabriela Mistral, pedagogía, didáctica, intuición.

Mistralian Pedagogy and Didactics. Intuition, Rurality, and New Schools

Abstract

The Chilean poet Gabriela Mistral, Nobel Prize for Literature (1945), has inspired many investigations into her literary writings mixed with aspects of her life. Only recently have

¹ Este trabajo es un adelanto de un libro en proceso de elaboración sobre la pedagogía mistraliana.

* Fabio Moraga Valle es licenciado y maestro en Historia por la Universidad de Chile y doctor en Historia por el Colegio de México, y dirige en UNAM una tesis doctoral sobre la pedagogía mistraliana.

public aspects of her work been investigated, but they are still little known. In addition to her recent studies of her activities as a diplomat and unofficial UNESCO consultant, her contributions to the pedagogical theory that inspired her, first intuitively and experientially, and later as a conscious part of an international pedagogical movement, are added. But the chapter on the methodology and didactics that the famous poet-teacher used in her classes or in her pedagogical theories is still confusing. Our hypothesis is that, early and intuitively, Gabriela understood and applied central aspects of the new pedagogical approaches and their specific methodologies, which she later made more grounded and conscious as her network of international contacts grew and her literary experience broadened and deepened, diplomatic and pedagogical.

Keywords

Gabriela Mistral, pedagogy, didactics, intuition.

Pedagogia e didática mistralianas. Intuição, ruralidade e escolas novas

Resumo

A poetisa chilena Gabriela Mistral, vencedora do Prémio Nobel de Literatura (1945), tem inspirado muita investigação sobre os seus escritos literários, que se misturam com aspectos da sua vida. No entanto, só recentemente se tem investigado sobre aspetos públicos da sua obra, ainda pouco conhecidos. Junto aos estudos recentes sobre as suas actividades como diplomata e consultora não oficial da UNESCO, juntam-se as suas contribuições para a teoria pedagógica que a inspirou, primeiro de forma intuitiva e experimental, e depois como parte consciente de um movimento pedagógico internacional. Mas o capítulo da metodologia e da didática que a célebre poeta-professora empregava nas suas aulas ou nas suas teorias pedagógicas ainda não está claro. A nossa hipótese é que, precoce e intuitivamente, Gabriela compreendeu e aplicou aspectos centrais das novas teorias pedagógicas e das suas metodologias específicas, que depois fundamentou melhor e mais conscientemente à medida que a sua rede de contactos internacionais crescia e a sua experiência literária, diplomática e pedagógica se alargava e aprofundava.

Palavras-chave

Gabriela Mistral, pedagogia, didática, intuição.

UNA PEDAGOGÍA ESQUIVA

“Yo no he venido a derribar tabiques e instalar salas solamente.
Yo he venido a cambiar métodos de educación,
a mudar el alma, no las tablas del colegio”.

Gabriela Mistral, directora del Liceo de Punta Arenas, 1918

Gabriela Mistral llegó a México en julio de 1922, en medio de una revolución educativa. Fue contratada por el gobierno de Álvaro Obregón para asistir a la campaña de alfabetización y las misiones culturales, que eran cuestionadas por varias fuerzas políticas y la poderosa Iglesia católica mexicana. En el puerto de Veracruz la recibieron Jaime Torres Bodet y Palma Guillén, dos jóvenes recién egresados de la Universidad Nacional, pero con una gran experiencia administrativa y política proveniente de la revolución. Estaban al servicio de la Secretaría de Educación Pública, fundada el 3 de octubre de 1921 y dirigida por el filósofo y político José Vasconcelos. La impresión que dejó cada uno de los personajes en el otro fue duradera y profunda y se mezcló con la amistad, el trabajo y sus trayectorias intelectuales. Estas estaban marcadas por un interés común: la construcción de un sistema educativo y una pedagogía acorde a las necesidades de México y los países latinoamericanos², pero la comprensión de esta pedagogía ha sido esquiva tanto para los investigadores de la historia de la educación como para los pedagogos y sus intereses en la didáctica.

Algunas corrientes de los estudios mistralianos, con enfoque en su poesía y los aspectos sentimentales y personales de la autora, han planteado que llegó a México huyendo del cerrado ambiente intelectual chileno que, al pertenecer a la clase baja, le impedía ascender en su carrera funcionaria y por estar frustrada por sus desamores. Esto es parcialmente cierto. Solo recientemente se ha buscado superar esas interpretaciones “intimistas” y se han comenzado a rescatar sus aportes intelectuales y en el campo de la diplomacia. Ello ha sido posible gracias a la apertura de nuevos archivos y fuentes documentales, desconocidas hasta hace pocos años, que han permitido este renacer de la investigación con perspectivas más profundas e interesantes. Pero estas perspectivas se han encontrado con un gran problema al acceder a las fuentes: la dispersión de los archivos y el acceso limitado a sus contenidos. Salvo excepciones, otros trabajos han avanzado exploratoriamente en aspectos pedagógicos y didácticos del trabajo de Mistral³.

La perspectiva que hemos trabajado sostenidamente en los últimos años rescata los aportes a la educación de la autora de “Los sonetos de la muerte”. Estos aportes los hizo tanto en el trabajo concreto en el aula como en la creación de un campo nuevo de la pedagogía, que construyó primero en Chile, a lo largo de casi veinte años de práctica, y luego en el espacio internacional. En un principio, este campo fue personal y propio y, después, lo unió a las nuevas corrientes pedagógicas que se abrían paso en varios países europeos, asiáticos y latinoamericanos, coordinados en la llamada “escuela nueva” o “escuela de la acción”, las raíces de la hoy conocida “educación activa” (Moraga, 2017a).

² Un análisis del cruce de estas trayectorias puede verse en Moraga (2019, 2020).

³ El trabajo pionero que propone una “pedagogía mistraliana” en el *Poema de Chile* es el de Carrasco (2000). Aun con serios errores de fechas y periodización, recientemente se ha avanzado en aspectos específicos de la didáctica mistraliana, como en Baeza (2018, 2019).

No sabemos exactamente cuándo ni cómo, pero Gabriela perteneció al movimiento de la escuela nueva o de la acción, como se la llamó más comúnmente en México. Este fue un movimiento internacional que relacionó a pedagogos, profesores, reformadores políticos, militantes de organizaciones antioligárquicas y simples ciudadanos. Aunque sus orígenes son confusos y no están del todo establecidos, su nacimiento oficial data de 1899, con la creación de la escuela Abbotsholme (Tiana Ferrer, 2008; Guzmán, 1923). A esta escuela escocesa le siguió la británica de Bedales, la francesa de Le Roches y los alemanes Hogares de Educación en el Campo. El movimiento se extendió por Europa y de allí pasó a los Estados Unidos, pero no hay investigaciones sobre América Latina y existe un debate no zanjado de cuáles son sus orígenes reales y su desarrollo en distintos continentes (Moraga, 2017a).

Como movimiento pedagógico, más que como una organización internacional con sedes y unidad administrativa, el “escolanovismo” (como también se lo ha llamado) admitió escuelas distintas y hasta contradictorias entre sí. Sin embargo, su principal fuente teórica fue *Emilio o la educación*, de Rousseau, y las obras de sus seguidores pedagógicos más directos: Pestalozzi, Ferrière, Decroly, etcétera. El principio central era el “paidocentrismo” —el niño como centro del proceso educativo—, en contra de lo que primó en el siglo XIX: el “magistrocentrismo” —el profesor como centro del proceso educativo—, característico, por ejemplo, de la educación lancasteriana implementada para las clases populares a principios del siglo XIX en países como México y Chile⁴.

Pero Mistral, aparentemente, era contradictoria en sus concepciones pedagógicas y en sus desacuerdos con el sistema educativo. Autodidacta —primero, por obligación, después, por convencimiento—, hay escritos en que valoraba las bibliotecas y despreciaba las clases en el aula. También siguió concepciones pedagógicas propias del anarquismo, donde criticaba a sus colegas, los profesores normalistas, como “aburguesados” y alejados del pueblo al que se debían. Pero pese a las cortapisas reales que le pusieron la burocracia educativa y los poderes fácticos, como la iglesia y la masonería, desarrolló una exitosa carrera administrativa. Ello se tradujo en que subiera en el escalafón profesional desde el puesto más humilde hasta ganar un concurso de oposición como directora de un liceo público de la capital de Chile.

Aparte de estas contradicciones, cuando llegó a México, participó con notable entusiasmo en la consolidación del Ministerio de Educación, en la creación de leyes y la propaganda tanto del nuevo régimen político como del nuevo sistema educativo. ¿Cómo fue posible esto en una profesora normalista, autodidacta, cercana a una concepción anarquista de la educación? ¿Cómo integró Gabriela Mistral sus pensamientos pedagógicos tempranos con la propaganda de un sistema político o de organismos internacionales como la UNESCO, aparentemente, lejanos a las prácticas intuicionistas, comunitarias e, incluso, irracionales de las pedagogías activas a las que suscribió?

El análisis de la obra pedagógica de Gabriela Mistral enfrenta el problema de que en la mayoría de las compilaciones de textos mistralianos sobre su prosa, en especial sobre su obra pedagógica o didáctica, se cometen errores básicos, fundamentalmente relacionados con la datación de cada escrito y con lo incompletas que resultan las compilaciones. Si bien

⁴ El sistema lancasteriano o de “enseñanza mutua” fue promovido como modelo escolar a partir de la obra de dos educadores británicos: Joseph Lancaster (1753-1832) y Andrew Bell (1778-1838). Sobre el tema, véase Estrada (1973) y, recientemente, Roldán Vera (2013). En Chile, un trabajo reciente es el de Baeza Ruz (2020).

hay algunos escritos de los que no se puede establecer con certeza el momento de la escritura, la mayoría tiene claras fechas de elaboración y publicación. El otro gran problema es que, pese al avance en la pesquisa, las recopilaciones que hay no son completas y, a menudo, obvian gran cantidad de documentos emanados en México y países europeos, donde desarrolló su labor pedagógica y diplomática. Pese a esto, los trabajos existentes establecen interpretaciones que distan de ser reales, basadas no solo en evoluciones imaginarias y cronologías incompletas, sino también en un desconocimiento mayor sobre las teorías pedagógicas a las que adscribió Gabriela Mistral. Por ello, en este artículo, intentaremos de manera introductoria revelar las bases fundamentales y la evolución del pensamiento pedagógico mistraliano.

Nuestra hipótesis es que el pensamiento pedagógico de Gabriela Mistral evolucionó desde esas concepciones irracionales, filoanarquistas e intuitivas que no encontraban eco en el cerrado sistema educacional chileno. La crítica a este sistema, si bien venía de una parte de la “escuela de la acción”, tenía una perspectiva muy distinta de aquella a la que Gabriela suscribía. A partir de 1922, este pensamiento pedagógico, y la didáctica que ella elaboró, se articuló con la revolución educativa mexicana y se proyectó en las décadas siguientes, de modo que las consecuencias de su trabajo e ideas tuvieron una proyección internacional profunda e insospechada hasta hace pocos años.

AUTODIDACTISMO Y RURALIDAD

Gabriela Mistral nació en 1889, en Vicuña, en el llamado “norte chico” chileno. Vivió sus primeras décadas en esta zona desértica y rural, dominada por las actividades agrícolas y mineras y la presencia de la Iglesia católica en muchos ámbitos de la vida. Ingresó como estudiante a la Escuela Normal de Vicuña, pero tuvo problemas con sus compañeras, que la atacaron y acusaron de robar material educativo que estaba a su cargo. Una profesora llegó a sugerir que Gabriela tenía un “retraso mental” y que, a lo sumo, era apta para aprender un oficio manual. Expulsada, su educación pasó a manos de su media hermana, Emelina, quien no solo le enseñó a escribir, también la hizo leer la Biblia, que se transformó en su libro de cabecera por el resto de su vida. Alrededor de 1904, cuando tenía quince años, se la nombró ayudante de la Escuela de La Compañía; paralelamente, sus primeros poemas y trabajos en prosa comenzaron a salir en periódicos de la zona e intentó ingresar en la Escuela Normal para ser maestra rural, pero el cura de la localidad influyó para que la rechazaran, porque sus escritos eran “un tanto socialistas y algo paganos” (González Vera, 1959; Figueroa, 1933, pp. 50-51). Por ello, se vio impulsada nuevamente al autodidactismo y a la desconfianza hacia el sistema educativo de las escuelas normales.

Su hermana y su padre ausente también eran profesores y la única forma de subsistir decorosamente para una joven campesina, provinciana y miembro de una familia de mujeres, era trabajar en una escuela. Así que, para llegar a hacer clases, tuvo que trabajar de ayudante, inspectora y de maestra reemplazante, hasta que logró, finalmente, ser aceptada en propiedad como profesora.

Distinguimos cinco etapas en el desarrollo intelectual de Gabriela Mistral, que coinciden con la elaboración de una pedagogía y una didáctica propias. La primera inició con su vida laboral, en 1904, cuando comenzó a trabajar como ayudante y, luego, inspectora de una escuela. Durante esos años publicó en la prensa local sus primeros textos en prosa, los cuales fueron la base para idear un sistema pedagógico alternativo y su ideario social y político.

La segunda etapa inició en 1912. Fueron los años en que se consolidó como poeta y ganó los Juegos Florales de Santiago de 1914. Durante esta etapa residió la mayor parte del tiempo en Los Andes (1912-1916), época en la cual desarrolló una carrera pedagógica y administrativa que le dio una relativa tranquilidad económica y una seguridad y confianza fortalecidas por el inicio de su consagración como poetisa.

Lo anterior reforzó su carrera como profesora, pues en 1918 logró salir de la educación primaria, cuando la nombraron directora de varios liceos a lo largo del país. Se inició así una febril y productiva etapa, que duró hasta junio de 1922. En este periodo fue clave la amistad con el político radical Pedro Aguirre Cerda, a quien conoció en Los Andes. Aguirre Cerda le consiguió el nombramiento de profesora de Castellano y directora del Liceo de Punta Arenas y, en 1919, del Liceo de Temuco⁵. Ambos cargos fueron muy importantes en su pensamiento, porque en el extremo sur conoció a miembros de la etnia kaweskar, quienes fueron a escuchar una de sus conferencias. Por primera vez se topaba con un pueblo indígena que, hasta el momento, era una realidad que conocía solo en sus lecturas. En Temuco, reforzó esto cuando se topó con los mapuches, lo que la llevó, más tarde, a apreciar profundamente la presencia indígena en México y a reconocer en sí misma sus raíces indígenas diaguitas.

En 1921, Mistral ganó, por concurso de oposición, un nombramiento como directora del Liceo N° 6 de Niñas, después de una ardua lucha contra Josefina Dey, esposa de un masón, quien tenía mucho ascendiente en el sistema educativo. Ejerció el cargo con la energía y creatividad que le eran características, pero sus enemigos movieron sus influencias y lograron sacar una ley que prohibía la designación de maestros sin título universitario (Fernández Valdés, 2006, p. 24). Esta productiva etapa terminó en julio de 1922, con su viaje a México, contratada como una intelectual de renombre y una pedagoga de prestigio que ayudaría en la reforma educacional implementada por la Revolución mexicana.

En la tercera etapa (1922-1925), su producción pedagógica y su desarrollo literario se imbricaron aún más, puesto que se publicó en Estados Unidos su primer libro de poesía, *Desolación*, en el que reunió lo mejor de su producción literaria desde “Los sonetos de la muerte”. En esta época vio realizados muchos de sus propios pensamientos en el proceso de la Revolución mexicana. En 1924, dejó México cuando su protector, José Vasconcelos, renunció a la dirección de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el gremio de profesores la rechazó porque no podía soportar la influencia de una “extranjera” en la educación mexicana. Pero se las arregló para dejar un libro, *Lecturas para mujeres*, dirigido a las estudiantes, mujeres pobres, de la escuela para niñas obreras que llevaba su nombre. Se dirigió a Estados Unidos a dar conferencias sobre el desarrollo educativo bajo la revolución y, a mediados de febrero de 1925, regresó momentáneamente a Chile y definitivamente al cristianismo, cuando se enroló en la Orden de San Francisco (Figuroa, 1933, p. 17).

La cuarta etapa inició en 1927, cuando comenzó a trabajar como asesora del Instituto de Cooperación Intelectual de la Sociedad de Naciones y en el Instituto Cinematográfico Educativo de la Liga de las Naciones, en 1928. Entre 1930 y 1931 fue invitada a hacer clases en tres universidades de elite en Estados Unidos, este fue —a parte de los cinco doctorados *honoris causa* que obtuvo a lo largo de su vida— uno de sus máximos logros educativos. Un

⁵ Pedro Aguirre Cerda fue militante del Partido Radical (perteneciente a la corriente del “liberalismo rojo” de fines del siglo XIX), diputado por los departamentos de San Felipe, Putaendo y Los Andes entre 1915 y 1918 —exactamente cuando Gabriela estuvo en Los Andes— y diputado por la provincia de Santiago entre 1918 y 1921. También fue ministro de Justicia e Instrucción Pública, del 18 de enero al 6 de septiembre de 1918, bajo la presidencia del liberal Juan Luis Sanfuentes (1915-1920).

éxito no ponderado aún, máxime para una profesora autodidacta. En 1932, fue nombrada cónsul permanente de Chile, con la prerrogativa de elegir la ciudad en que se instalaría. Sin embargo, era un cargo sin sueldo y del que solo recibía como ingresos un porcentaje por los trámites consulares que hacía. Fueron años de consolidación poética y de su participación en distintas instituciones internacionales y redes intelectuales, en las que pudo influir con sus concepciones educativas a nivel internacional.

La quinta y última etapa inició en 1945, como “culminación” de su extensa trayectoria con la obtención del Premio Nobel de Literatura y, a partir de 1948, con su apoyo y participación en la UNESCO. Estos son los años en que se consumó internacionalmente parte de su proyecto educativo, a través de las campañas alfabetizadoras y las misiones pedagógicas implementadas por su antiguo discípulo y amigo, el mexicano Jaime Torres Bodet, entonces al mando del organismo internacional.

PEDAGOGÍA, IRRACIONALISMO E INTUICIÓN

A menudo se tiende a pensar que en el siglo XIX ocurrió un paulatino desarrollo de la ciencia y el racionalismo, hasta alcanzar la hegemonía social por medio del científicismo y el positivismo. Pero lejos de esto, fue una disputa profunda y extensa entre las corrientes racionales e irracionales de la concepción del mundo y de la vida, no solo a nivel de los individuos, sino también de las sociedades. No solo la querrela entre evolucionismo y creacionismo ocupó los intelectos de buena parte de la humanidad occidental: al científicismo se le opuso el romanticismo y al naturalismo, el impresionismo y contra el racionalismo pugnaron las corrientes irracionales. Entre estas dos fuerzas opuestas surgieron diversas formas de conciliar ciencia y fe, creencia y certeza científica: logias masónicas y teosóficas trataban de explicar un mundo inmanente y metafísico; religiones científicas combinaban ciencia y creencia, las que incluso inocularon la religión en el racionalismo extremo del positivismo de Augusto Comte. Resumiendo, la intuición y la razón se disputaron las mejores mentes de la época, tanto en Europa como en todo el continente americano. Gabriela Mistral, nacida al final del siglo XIX, pero cuya reflexión se desarrolló en pleno siglo XX, fue parte de esa contradicción y esa lucha.

Deambulando intelectualmente entre estas corrientes, la poetisa se nutrió de ambas. Lectora voraz, conoció cuanto cayó en sus manos: filosofía, historia, literatura, poesía, religión, etcétera. Pero para hacernos una idea más precisa, una lectura para ella fundamental, que se mueve en esta eterna disputa entre la razón y la intuición, entre el racionalismo y el intuicionismo, y que se adentra de lleno en la pedagogía, fue *Emilio o la educación*, de Jean Jacques Rousseau, y en el campo de las corrientes decididamente irracionistas, uno de sus autores preferidos fue Henri Bergson, el filósofo intuicionista francés. Pero también citaba a Nietzsche y al geógrafo anarquista Eliséé Reclus (Mistral, 1928a).

La lectura del *Emilio* de Rousseau parece haber llegado a través de León Tolstói, el célebre escritor anarquista ruso, muerto en 1910. Tolstói era, además de un famoso novelista, el principal inspirador del movimiento de escuelas nuevas, que se inició con la creación de la Escuela de Yasnaia Poliana, en 1859. Esta corriente literaria, a la que pertenecían otros “padres rusos”, como Gorki, Dostoyevski y Andréyev, era la lectura favorita de nuestra poetisa y fue —al contrario del romanticismo, que se centró en los héroes y la nobleza— uno de los

primeros géneros literarios que fijó sus motivos en las clases populares, los marginados y los pobres⁶.

Creo en la América una (de Bolívar a Martí, de Bello a Sarmiento), del porvenir, aunque comprendo que se trate del porvenir muy lejano, que nosotros no veremos. Creo en la enseñanza como ejercicio apostólico. Creo que los grandes maestros no han sido nunca los hombres de las universidades, sino las figuras idealistas de profesores desde Rousseau a Tagore, de Sócrates a Tolstoi y Romain Rolland. Creo necesario un gran renacimiento religioso. Pienso que la cultura intelectual sin la penetración del espíritu ha corrompido la época junto con el mercantilismo de las grandes naciones. (Mistral, 2015)

Hay otro aspecto sucedáneo de lo anterior y que hace que el pensamiento religioso de Gabriela resulte casi inclasificable. Resentida con el catolicismo por justos motivos, entre 1905 y 1925 se volcó hacia el budismo y la teosofía⁷. Cuando volvió a la fe cristiana, se reconoció como cristiana primitiva, “sin catecismos y sin liturgia”, y con un fuerte misticismo. En sus propias palabras:

Yo no soy antirreligiosa, ni siquiera religiosa. Creo casi con el fervor de los místicos, pero creo en el cristianismo primitivo, no enturbiado por la Teología, no grotesco por la liturgia y no materializado y empequeñecido por un culto que ha hecho de él un paganismo sin belleza. En suma, soy cristiana, pero no soy católica. (Mistral, 2002, p. 72)

Dos fueron las fuentes que Gabriela Mistral conoció y que ayudaron paulatinamente a consolidar su pensamiento educativo. La primera fue el escritor, poeta y músico indio Rabindranath Tagore, quien recibió el Premio Nobel de Literatura en 1913, uno de los escritores tutelares de Mistral. Tagore había popularizado la cultura de la India en Occidente y sus libros se habían traducido primero al inglés y luego al francés y al español (Muñoz y Martino, 2019).

Gabriela, por ese entonces budista y teósofa, leyó profusamente la literatura de la India, pero aún faltaba un peldaño en sus lecturas tagoreanas: conocer la pedagogía que implementaba este célebre intelectual. Después de ser parte del éxito literario y artístico de lo que se llamó el “renacimiento indio”, Tagore se dedicó a su escuela y Pearson (1917) publicó una primera edición en inglés de *Shantiniketan*. En 1919, Zenovia Camprubí de Jiménez tradujo y publicó en Madrid una primera edición en español de *Morada de paz (Shantiniketan)*⁸. Por

⁶ Gabriela Mistral cita a Tolstói en “La enseñanza, una de las más altas poesías”, un extenso texto de 1918.

⁷ La teosofía (del griego: θεός, *theós*, ‘Dios’, y σοφία, *sophía*, ‘sabiduría’) es una religión formada por un conjunto de doctrinas difundidas bajo ese nombre por Helena Blavatsky a fines del siglo XIX. En *La clave de la teosofía*, explica que “teosofía” se utiliza para designar a una sabiduría eterna, atemporal, que es el conocimiento de la “verdadera realidad”. Del mismo modo que la ciencia no crea las leyes que rigen la naturaleza, sino que las descubre, la teosofía es la realidad y los seres humanos aprenden progresivamente porciones del conocimiento de esta realidad. La Sociedad Teosófica se creó en 1875 y tenía como objetivo el estudio comparativo de religión, ciencia y filosofía para descubrir la enseñanza fundamental en cada una de ellas. Para un clásico sobre estos temas, véase Bénichou (1977).

⁸ Shantiniketan es un complejo educacional formado por una serie de escuelas e instituciones. En 1863, Debendranath Tagore creó una escuela primaria y secundaria. En el mismo sitio se encuentra un áshram (santuario hinduista de la fe Brahmo) en el que un tío de Rabindranath vivía y predicaba y donde, a veces, asistía a las clases para dar conferencias a los estudiantes. Rabindranath, con una visión que recogía las tradiciones indias, pero que combinó con la cultura occidental, creó en 1901 la Universidad Visva-Bharati. Estas instituciones son una mezcla de la tradición brahmacharya india (convivencia de estudiantes y profesores) y las exigencias modernas de educación.

primera vez, un manual de enseñanza explicaba la educación en una escuela experimental, fundada en 1863 por Debendranath Tagore y reformada en 1901 por su hijo Rabindranath. *Shantiniketan* hundía sus raíces en las más profundas tradiciones pedagógicas de la India (Wint, 1956, p. 22).

Gabriela Mistral conoció esta edición entre 1920 y 1922, probablemente a través de quien sería su gran amigo y colaborador, José Vasconcelos, y de uno de sus libros más famosos, *Estudios indostánicos* (1920), que reforzaron sus conocimientos sobre el tema. Este sería el texto más importante que interpretaba para el mundo hispanohablante la cultura india y sus aportes contemporáneos.

Por lo anterior, cultivó una especial amistad con quien sería su “alma gemela” y su *alter ego* en la década de 1920: el ministro José Vasconcelos. Ambos, además, tenían trayectorias intelectuales semejantes —espiritualismo, indostanismo, cristianismo, teosofía— y personalidades parecidas —directos, francos hasta los límites, sin medias tintas y seguros de sus capacidades intelectuales—. Pero tanto, la cercanía de Vasconcelos como la experiencia del pueblo mexicano y su actitud frente a la fe y al cristianismo le sirvió para reforzar no solo su “indostanismo”, sino también su firme creencia en que la espiritualidad tenía un papel central en la formación del conocimiento y en su enseñanza⁹.

Pero volvamos al momento del viaje de Gabriela a México. Cuando en Chile le preguntaron cuáles eran sus planes, respondió:

Escribir versos y prosa escolar para los cantos de las escuelas mexicanas y para un Libro de Lectura de la escuela que lleva mi nombre. Voy a hacer algo más: a ayudar al ministro Vasconcelos en la organización de las escuelas de indígenas, a raíz de un congreso de los maestros misioneros que me tocó presidir y cuya labor me interesó profundamente. (Mistral, 1923a)

Esto lo escribió a pocos meses de llegar y en medio de la fuerte experiencia de la revolución, que estaba en pleno desarrollo. Todo la llevaba a reafirmar su valoración de la educación rural, las escuelas al aire libre, las misiones culturales y la amplia gama de experimentos educativos que llevó a cabo México en la década de 1920. Recordemos que en esta época, en la que coincidía el mandato de Vasconcelos al frente de la Secretaría de Educación Pública (1920-1924), Gabriela encontró una experiencia concreta que se desarrollaba turbulentamente en medio de un fuerte cambio social. Vamos a volver sobre estos temas más adelante¹⁰.

ASOCIACIONES INTERNACIONALES DE ESCUELAS NUEVAS

Desde que, a mediados del siglo XVIII, el racionalismo y una de sus corrientes principales, el enciclopedismo, se esparcieron por el mundo occidental, el irracionalismo hizo lo propio,

⁹ Uno de los discursos más importantes de Mistral fue “Unión Cristiana de las Américas”, que dio ante la Unión Panamericana, en mayo de 1924 en Washington, luego de su experiencia en México. Este discurso marcó su regreso al cristianismo, que consumó al año siguiente, cuando se hizo devota de la Orden de San Francisco.

¹⁰ Paralelamente a estos textos, Gabriela acababa de publicar un artículo sobre el agrarismo en Chile en *Repertorio Americano*, una influyente revista costarricense. En el artículo tomaba el ejemplo del zapatismo como movimiento campesino radical de raíces anarquistas. Véase Mistral (1928b).

pero buscó sus fundamentos en el mundo oriental. A inicios del siglo XX, las obras de Nietzsche, Tolstói, Boutroux y Bergson fueron ampliamente valoradas por comunidades intelectuales latinoamericanas, como la generación mexicana del Ateneo de la Juventud y su contemporánea generación de poetas y escritores chilenos y argentinos de la década de 1910¹¹. Numerosos intelectuales, filósofos y humanistas volvieron sus ojos a Oriente y su milenaria herencia cultural: China, Egipto, Medio Oriente e incluso la Grecia clásica fueron las minas de las cuales extrajeron el conocimiento y lo tradujeron al mundo occidental para enfrentar al “monolítico” racionalismo y a las variantes del positivismo¹². De todas esas naciones milenarias, una resultó especialmente atractiva: la India. Desde 1893, cuando se celebró el Parlamento Mundial de las Religiones en Chicago, la India tomó gran centralidad para el mundo occidental. Swami Vivekananda, uno de sus gurús más conocidos, se quedó varios meses en Estados Unidos después del evento y recorrió el país dando conferencias sobre yoga y la filosofía vedanta. La importancia que adquirió la India para las elites liberales e ilustradas de Occidente se ratificó para México cuando el líder de la revolución, el hacendado Francisco I. Madero, tradujo al español el *Bhagavad-gita*. Madero explicó así el significado de ese libro para él y para su proyecto político en México:

Queremos demostrar que el *Bhagavad Gita*, que puede considerarse como la fuente más pura de las doctrinas teosóficas, budistas y en general de las doctrinas filosóficas de la India, no solamente no encierra en sus enseñanzas nada que haga creer en la doctrina del panteísmo, de la absorción de todos los seres en la Divinidad y de la creencia de que somos dioses, sino que se desprende precisamente la doctrina contraria y es que, aunque todos los seres provienen de una partícula de la Divinidad, no por eso son la Divinidad misma, no por eso son dioses, y sobre todo, que jamás perderán su individualidad. (Madero, 2000)

Teosofía, budismo, panteísmo y la India eran los más fuertes fundamentos para el espiritualismo de Gabriela —en ese momento alejada del cristianismo— con que completar su propuesta pedagógica. Pero, tal como lo rebeló en su discurso ante la Unión Panamericana, llegó a esta conclusión tras valorar, primero, la racionalidad y solo después se abrió al misticismo y la espiritualidad (Mistral, 1924).

¿EL AUTODIDACTISMO ES UNA DIDÁCTICA?

Hemos sostenido que Gabriela fue impulsada, involuntariamente, al autodidactismo, al que no solo se acostumbró, sino que también hizo su sistema de educación. Esta práctica provenía, entonces, de la experiencia: su misma hermana, para subir en el escalafón docente, había tenido que cubrir muchos vacíos en su formación, autoeducándose. Pero de allí a que hubiese un método en su autoeducación, hay un largo tramo.

¹¹ Para la recepción de Nietzsche a nivel continental, véase Moraga (2001); para el caso de Bergson en Argentina, véase Muñoz (2012).

¹² El ejemplo más patente es el informado artículo de Quintanilla (2002).

Gabriela llegó a la Araucanía en octubre de 1910. Tenía 21 años y había saltado a la educación secundaria como profesora, patrocinada por Fidelia Valdés, directora del Liceo de Niñas de Traiguén, en el sur de Chile. Allí fue maestra interina de Labores, Dibujo, Higiene y Economía Doméstica hasta el primer semestre del año siguiente.

Cuando tenía unos veinte años, allí por 1910, me di un chapuzón de Ciencia. Leí cuanto libro de divulgación científica cayó en mis manos, esperando que la Física me diera atisbos de lo divino. No me los daba la religión católica, o no parecía poder dármelos según la hondura y amplitud que lo requería. Y cuando la Ciencia me falló en la medida de sus límites, y de los míos, me fui a buscar vistas mayores en la Teosofía y en el Budismo, que aún me rondan. (Mistral en Devés, 2020)

Sabemos que Gabriela ya era una científicista entusiasta en 1906, cuando escribió “La instrucción de la mujer”, en que demuestra haber asumido el proyecto de la Ilustración, especialmente por su carácter liberador del ser humano y que ella trasladaba al mundo femenino. Aunque solo estuvo un año, hasta allá llegó la crítica del sistema por no tener un título universitario emitido por el Instituto Pedagógico. Desde allí se fue a Antofagasta, donde, además de hacer sus clases, se vinculó con la Logia Teosófica Destellos, que dirigía Carlos Parrau (Álvarez Gómez, 1995). Este contacto fue clave, pues reforzó la confianza de Gabriela en la intuición. La parte mística, religiosa y mágica de la teosofía reafirmó una gran confianza en la posibilidad de que el niño fuera capaz de autoeducarse. Si ella había sido capaz, ¿por qué no todos los niños?

Gabriela no solo practicó el autodidactismo toda su vida, también buscó permanentemente consolidar sus creencias con fundamentos científicos. No fue una “etapa” en su vida, que vivió un momento y después pasó a otra distinta. En 1930, volvió a explicar qué significaba para ella la figura de Vasconcelos; esta vez, la relacionó con un personaje de su experiencia en Los Andes: el maestro rural Domingo Faustino Sarmiento.

Decir el hombre-Sarmiento en América es casi dar una fórmula que equivaldría a lo siguiente: autodidactismo, fuerza fogosa de creación y capacidad de ordenación en frío; odio de la barbarie y combate cerrado con ella; y, ganado el combate, la despedida de la violencia y una cordialidad ciudadana para edificar lo nuevo con todas las voluntades. (Mistral, 1930)

Gabriela hace acá un juego de palabras con el apellido de quien sería después ministro de Educación y presidente de la República Argentina: “sarmiento”, en castellano, es el brote de la vid, un trozo de madera viejo que permite que, a partir de él, germinen nuevas plantas y nuevas uvas¹³. Esto lo decía en 1930, cuando se había alejado de Vasconcelos no solo geográfica, sino también políticamente. Pero, además, el ministro terminó abjurando de Rousseau, en su libro *De Robinson a Odiseo* (1934), y de su herencia educativa, cosa que no hizo Gabriela. En 1929, Vasconcelos enfrentó una elección presidencial contra el candidato del mandatario

¹³ Sarmiento (del latín, *sarmentum*): vástago de la vid, largo, delgado, flexible y nudoso, de donde brotan las hojas, las tijeretas y los racimos. *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*.

Plutarco Elías Calles y perdió. Gabriela no se mostró muy entusiasmada con la aventura política; además, su apoyo se morigeró, porque entonces avalaba la carrera diplomática de Palma Guillén dentro del régimen callista y no podía aparecer apoyando abiertamente a un enemigo del régimen. Aunque firmaron un armisticio, su relación no volvió a ser como en la década de 1920 y, en las décadas siguientes, Gabriela solo pudo tener una buena relación con la última esposa del exministro (*Proceso*, 2007).

Nuestra poeta-educadora siguió alimentando su concepción del autodidactismo en un artículo, “Sobre el autodidactismo” (1944), en que hablaba sobre los libros:

Acaba por encontrar en ellos no sólo el encanto del acento, sino también los gestos del autor ausente; oye las subidas y quiebres de la voz, siente la virilidad de la frase; ve los ojos maravillados del contador, le distingue la cólera y también el desgano lo tiene bajo la mirada: le goza todo, no le pierde gesto. Porque el autodidacta es además el Discípulo por excelencia, al más devoto que cabe. Atento lo ha hecho la misma condición de su método heroico; él sabe que no puede desperdiciar un dato ni un matiz sin perder muchísimo. (Mistral, 1999)¹⁴

Podemos entender, por su título, que es un trabajo importante, con el cual la autora buscaba “cerrar” un gran tema en su vida que, aunque no tuviera en ese momento las repercusiones que le hubieran gustado, sí llegaba a concluir un tema recurrente en sus textos desde 1908, aproximadamente. Todo ello nos lleva a concluir, de modo parcial, que no se pueden establecer “etapas” en el desarrollo intelectual o teórico de Gabriela, puesto que sus parámetros para establecer algo estaban basados en la confianza en la intuición; es decir, para ella era tan válido lo que había escrito, prematuramente, en su etapa de Los Andes, como su experiencia mexicana o posterior.

De esta manera, para Gabriela Mistral, si se llegaba a los fundamentos de algo a través de la intuición, ese algo no tenía menos valor que si, con el tiempo, se elaboraba el edificio completo a través de la razón. Esta era la mayor fortaleza de la propuesta mistraliana, que iba de la intuición a la racionalidad, de la espiritualidad a la razón o del autodidactismo a la didáctica.

POESÍA Y DIDÁCTICA INTUITIVA

¿Existió una didáctica intuitiva y experimental a la que Gabriela haya adscrito? ¿Mantuvo sus ideas iniciales sobre la pedagogía, que han sido calificadas como “contrapedagógicas”? Por los antecedentes expuestos más arriba —rechazo a los sistemas educativos, autodidactismo, anarquismo, etcétera—, esta propuesta puede resultar interesante, pero se habría producido en el pensamiento de Gabriela a partir de 1828; antes de esa fecha, la poetisa planteaba una pedagogía más tradicional e institucional (Baeza, 2019). Un análisis cuidadoso de la obra teórica sobre la pedagogía y la didáctica mistralianas, desde la historia intelectual, permite concluir no algo muy diferente, sino todo lo contrario.

¹⁴ Pese a la importancia radical del artículo “Sobre el autodidactismo” para nuestra hipótesis, debemos sospechar del año de elaboración, 1944, que citan los compiladores. Para entonces, Gabriela no se encontraba bien y su salud mental estaba fuertemente afectada por la muerte de su hijo Yin Yin, quien se había suicidado el 14 de agosto de 1943.

Planteábamos que Gabriela era rousseauniana. Como es relativamente conocido, el filósofo ginebrino, a través de la metáfora del “buen salvaje”, hace una apuesta por la bondad intrínseca del ser humano, que se contradice con el pensamiento de Hobbes, quien propone todo lo contrario. Es decir, hay una tradición ilustrada, de la que Rousseau es su mejor exponente, que plantea que el ser humano tiene dentro de sí no solo esa bondad natural, sino también está en él inscrito todo su potencial como especie o como producto supremo de la naturaleza (o de Dios). Estas cualidades están más presentes en el ser humano en su “estado natural” o salvaje; es decir, quien no ha tenido contacto con la modernidad, la industrialización o la urbanización.

Esta tradición la retomaron León Tolstói y Rabindranath Tagore en sus planteamientos educativos. Tanto en sus teorías pedagógicas como en sus didácticas y metodologías de la enseñanza hay un marcado acento en el contacto con la naturaleza, en “volver al estado natural” del ser humano. Tolstói no solo fundó su escuela experimental en su propiedad rural: su forma preferida de enseñarles a los hijos de los campesinos, que eran sus estudiantes, era dar largos paseos por el bosque y promover el contacto con la naturaleza. También hizo una fuerte apuesta por la autodisciplina de los estudiantes:

Los escolares son hombres, seres sometidos, por muy pequeños que sean, a las mismas necesidades que nosotros; como nosotros, seres pensantes; todos quieren aprender, y para esto van a la escuela, y por esto llegan sin esfuerzo a esta conclusión, que, para aprender, es necesario someterse a ciertas condiciones. No sólo son hombres, sino que constituyen una sociedad de seres reunidos en un pensamiento común. (...) Cediendo a las solas leyes naturales, a las leyes derivadas de la naturaleza, ni se oponen, ni murmuran; cediendo a vuestra autoridad intempestiva, no admiten la legitimidad de vuestras campanillas, de vuestro uso del tiempo, de vuestras reglas. (Tolstói, 1910)

Rabindranath Tagore, por su parte, retomó la idea rousseauniana de que el hombre nace bueno y la sociedad lo corrompe. Planteaba, basado en sus observaciones en las comunidades de la India, que la vida urbana “corrompe” al ser humano:

En épocas posteriores, aunque cambiaron las cosas, y numerosos reinos, grandes y pequeños, florecieron en riqueza y en poder, invadiendo los bosques de ciudades, donde se multiplicaban las lujosas mansiones de los ricos; los más altos ideales de la civilización del país siguieron siempre siendo los de aquellos santuarios de la selva. Las epopeyas y los dramas de todos nuestros grandes poetas clásicos estaban llenos de reverencia por aquel dorado alborar del alma de la India. (Tagore, 1919, p. 22)

En sus escritos, sus teorías educativas y su didáctica, Tagore buscó especialmente el contacto con la naturaleza. En su descripción de la escuela de Bolpur narró largamente la vida comunitaria de estudiantes y profesores —que compartían enseñanzas y alimentos—, los ejercicios físicos y espirituales y las clases al aire libre. Así, en el pensamiento de Tagore hay una profunda apuesta al contacto del hombre con la naturaleza, en la convivencia armónica de ambos que, como veremos, tiene profundo significado y se proyecta en la pedagogía.

Resumiendo, los elementos comunes más importantes de las pedagogías experimentales de Tolstói y Tagore son: educación para la paz; contacto con la naturaleza —directo o a través de la agricultura—; paidocentrismo, es decir, la centralidad del niño en el proceso educativo —al contrario del magistocentrismo de la escuela tradicional—, y la importancia de la intuición y la experimentación en el proceso educativo. Estos fueron los elementos que conformaron el ala “agrarista” o “naturalista” de la escuela nueva o escuela de la acción, como también se la llamó¹⁵. Dentro del mismo movimiento de escuelas nuevas había una tendencia más fuerte y numerosa, encabezada por el filósofo pragmatista estadounidense John Dewey, que enfatizaba la educación para la democracia, el industrialismo y la sociedad moderna. Hasta donde alcanza el conocimiento actual sobre las escuelas nuevas, si bien coincidían en los elementos centrales, ambas tendencias discrepaban profundamente en cuanto al sector social al que estaban enfocadas: el campo o la ciudad, la vida de los campesinos o la vida de los obreros industriales y la ética respecto de la naturaleza¹⁶.

Los Andes era una ciudad pequeña y rural al pie de la cordillera. La estancia de Gabriela allí duró seis años —entre 1912 y 1918— y fue fundamental para consolidar su pensamiento educativo. En primer lugar, sintió la paz y la seguridad económica, pero también el aislamiento y la quietud que tanto necesitaba. Aparte de sus labores habituales de profesora, escribió y reescribió la poesía que la lanzaría a la fama y se nutrió del conocimiento literario y filosófico que sustentaría su futuro como escritora y diplomática.

Gabriela parece haber leído *La Escuela de Yasnaia Poliana* tempranamente, en la edición que hiciera en 1906 la editorial valenciana Sempere, ligada al anarquismo y ampliamente divulgada en América Latina. Probablemente, el libro llegó a sus manos cuando estaba en Los Andes y le dio nuevas fuerzas para afianzar su metodología peripatética con los niños, que ya aplicaba cuando estaba en el norte: dar largos paseos por el campo con ellos para enseñarles, en directo, el contacto con la naturaleza. A diferencia del norte, donde predomina el paisaje montañoso y desértico, apenas roto por valles fértiles en los que el agua escasea, en el centro, la sempiterna cordillera está suavizada por la agricultura, el agua y el bosque.

Y aunque había leído lo poco que había llegado a sus manos en su destierro campesino, diseñó intuitivamente su proyecto educativo: una escuela agrícola para niños pobres que convivieran con el profesor y que les permitiera conectarse con la naturaleza. Para esa época, conocía las novelas de Tolstói y no sabemos a ciencia cierta qué tanto conocía *La Escuela de Yasnaia Poliana*, pero el parecido es mucho. Aunque sabía de Tagore, quien había sido galardonado con el Premio Nobel en 1913, no conocía mayormente el experimento educativo que el poeta implementaba en *Shantiniketan*. Proveniente de una zona semidesértica, descubrir la fertilidad de la tierra fue una transformación mística y casi sobrenatural:

Tengo el descubrimiento de un tesoro: el de la tierra de Dios, que me da una paz casi sobrenatural, un sosiego que tiene algo de infinito. Trabajo en un huerto menudo, chiquito, haciendo hortaliza y jardín. No sé qué decir del encantamiento que me da este ejercicio nuevo, el olvido de mis penas, la creación de una nueva vida. Que le pido a Dios me conserve. (Mistral, 2002, p. 60)

¹⁵ Hasta acá no aparece un cuarto elemento característico de las escuelas nuevas del tipo deweyano: el principio de *learning by doing* o “aprender haciendo”. Véase Moraga (2017).

¹⁶ Aunque recientemente se ha tratado de vincular el pensamiento estético de Dewey con la pedagogía de Gabriela Mistral, no se ha demostrado siquiera que ambos autores, alguna vez, hayan coincidido en espacios o reflexiones o, al menos, se hayan comunicado entre sí. Véase Rodríguez Arratía (2020).

Esta experiencia de paz mística, que proveía la naturaleza a través de la agricultura, debía traspasarse a los niños pobres:

Quiero hacer, antes de morirme o de entrar en la vejez, una escuela según mi conciencia religiosa, agrícola y de programa simple, para siete niños muy pobres que coman conmigo y trabajen conmigo el suelo. Así alivio mi corazón. (Mistral, 2002)

Gabriela confiesa tener un proyecto educativo compuesto por tres elementos: religiosidad, agricultura y niños conviviendo con el profesor. Hasta acá podemos ver que la formación pedagógica mistraliana era particularmente autodidacta, experimental e intuitiva. No había sido adquirida en ninguna institución educativa, solo en las bibliotecas y en la práctica directa en el aula. En segundo lugar, era absolutamente heredera de su experiencia como maestra proveniente de una zona rural y semidesértica. En tercer lugar, apostaba por la intuición: sin haber leído la producción específica de los realizadores de los principales experimentos educativos dirigidos al mundo rural y popular, su idea de una escuela dirigida a los niños era muy similar a la de Tolstói y Tagore.

DIDÁCTICA Y AUTODIDÁCTICA

Hacíamos hincapié en que Gabriela había sido impulsada al autodidactismo a temprana edad, cuando la expulsaron del colegio y una profesora llegó a sugerir que era retrasada mental y a vaticinar que nunca prosperaría en la escuela. Entonces, su medio hermana Emelina, profesora primaria, le enseñó a leer, especialmente textos religiosos.

Fue la lectura lo que hizo de mí una escritora, una lectora solitaria. Yo soy, pues, una autodidacta. Sólo mi hermana, maestra rural, me dio el amor de leer y el de escribir. Nunca quiso abandonar su escuela aldeana. Mucho le debo a ella todo lo que recibí. (Mistral, 2002)

Pero hay un tercer elemento en esta confesión: la presencia de la ruralidad, una ruralidad especial, que giraba en torno a la agricultura en un entorno predominantemente desértico o semidesértico.

Con el paso de los años y después de su experiencia al ser expulsada de la escuela y que, en 1908, se le negara entrar a la Normal para certificar un oficio que desarrollaba sin título desde 1904, Gabriela reafirmó sus sospechas de que las escuelas normales no cumplían con el propósito que tenían y, por el contrario, eran una fuente de aburguesamiento del gremio docente. Aun así, para poder ejercer como maestra, en 1910 dio el examen en la Normal para habilitarse como profesora, pero, para demostrar sus capacidades y dominio de los temas educativos, recitó en verso los exámenes.

Gabriela Mistral llegó a México a mediados de 1922. A fines de ese año hizo un descubrimiento trascendental para su concepción pedagógica y didáctica. Vasconcelos la había enviado a una escuela cerca del edificio de la SEP, donde permanecía siempre que no estuviera en terreno, pero en un barrio deprimido y extremadamente pobre. Recordemos que,

cuando estuvo en Los Andes, soñaba con tener “una escuela según mi conciencia religiosa, agrícola y de programa simple, para siete niños muy pobres que coman conmigo y trabajen conmigo el suelo” (Mistral, 2002, p. 60).

En el corto viaje hasta la escuela, a Gabriela le intrigó que se enviara a una extranjera a un barrio tan marginal, pero, cuando llegó, sufrió un vuelco en su corazón: en una hectárea de terreno semiurbano, un maestro rural había instalado una escuela granja. A media mañana, un grupo de niños removía la tierra, plantaba semillas, cuidaba las hortalizas y regaba las plantas que estaban en áreas perfectamente definidas.

Una hora después mi estado de alma era un respeto y un fervor religioso por lo que estaba viendo. Tenía delante de mí realizada en tierra mexicana la escuela que soñó León Tolstoi y que ha hecho Tagore en la India: la racional escuela primaria agrícola, que debiera formar el ochenta por ciento de los colegios en nuestros países, sueño mío ella desde hace quince años. (Mistral, 1923c, 2002, p. 91)

Los profesores no daban abasto para atender a las decenas de niños de una matrícula que crecía diariamente, por lo que promovieron la autoorganización de los estudiantes. Estos formaron una cooperativa que dividía las tareas agrícolas, organizaba la venta y distribución de los frutos de la tierra y repartía las ganancias en partes iguales: para la compra de semillas y herramientas, la adquisición de vestimenta y el pago de cada uno de ellos. Un congreso de maestros al que Gabriela asistió, y donde fue declarada presidenta honoraria, fue ocasión para que ella presentara a José Ávila Garibay. El niño, quien llegó a la escuela en 1920 descalzo y hambriento, se convirtió no solo en el mejor ejemplo de que el sistema pedagógico tolstoiano era eficiente, sino que también permitió que se convirtiera en el líder de sus compañeros y fuera fundamental para el desarrollo de las futuras campañas alfabetizadoras de México (Moraga, 2017b). *El Niño Agricultor*, un periódico estudiantil escrito por los niños y los maestros, de hermosa impresión, editado bajo las leyes de la ciudad y con gran cantidad de fotografías, informaba sobre los avances de la escuela, el desarrollo de los trabajos y los desafíos que enfrentaban. En ese momento, Gabriela se dio cuenta de que la Revolución mexicana había realizado la utopía tolstoiano-tagoreana.

Pese a su inclinación espontaneísta e intuitiva, nada es casual ni espontáneo en este párrafo. Primero, Gabriela aludía al componente espiritual de este experimento tolstoiano en el México revolucionario. Segundo, señalaba la “racional escuela primaria”, es decir, el modelo de escuela que promovió Francisco Ferrer Guardia en Valencia y que a esas alturas conformaba una internacional paralela a la escuela nueva. En tercer lugar, hacía alusión a la fecha en que había empezado a desear e idear un tipo similar de escuela: hacía 15 años, es decir, cerca de 1908, antes incluso de sus confesados experimentos en Los Andes, cuando aún estaba en el norte de Chile.

¿Cómo era el método de enseñanza de la escuela-granja mexicana? Claramente, no era el tradicional, sino uno profundamente paidocéntrico. Partía de un proyecto educativo construido de manera espontánea en que cada niño contribuía personalmente. Las páginas de *El Niño Agricultor*, pese a que era un periódico “infantil” y hecho por niños, definieron dentro de la escuela nueva —pero de corte tolstoiano, no deweyano— cómo cada estudiante “llevaba” a la escuela el “proyecto de vida” que iba a desarrollar.

José Ávila nos viene a robustecer nuestra fe en la escuela que soñamos, él vino a nuestro Centro y se educó, se preparó para la vida y ya la está empujando a vivir, teniendo un concepto claro de ella. Él nos da la razón que debe desaparecer cuanto antes la organización actual de la escuela donde el niño vive en un mundo que le forman artificialmente para despistarle del mundo real en que ha de luchar. (*El Niño Agricultor*, 1923, p. 1)

El texto continuaba reafirmando los principios espontaneístas y libertarios de la escuela rousseano-tolstoiana, en cuanto a la fe infinita en el niño que había llegado a la escuela-granja con su programa, horario, metodología, disciplina —“en una palabra todo su maestro”—, espacio en el que “vivió con libertad” y les demostró que:

Cada niño trae consigo su vida escolar para ir desarrollando paulatinamente a la vista de su maestro, que, más bien es el espectador de sus actos para que los apruebe, los modifique, los mejore, etc.

José trajo, como creo traerán todos los niños, una idea de la vida y si se les deja expresar esa idea, brota el niño que trabaja, que estudia, que aspira, y hay que respetar ese ensayo de vida para encontrar la semejanza a la vida seria del adulto. (*El Niño Agricultor*, 1923, p. 1)

Para el comentarista, José les había reafirmado la convicción de que la escuela tenía que transformarse pronto en algo con vida más “natural”, más “activa”, más cercana a la vida de los hombres. Los logros los había tenido gracias a que no había estado en la escuela actual, sino en la “precursora de la Nueva Escuela” (*El Niño Agricultor*, 1923, p. 2).

Por esa época, pero en una fecha indeterminada, Mistral manifestaba una idea similar, aunque menos radical:

El niño, hasta el más infeliz, llega a la escuela trayendo su mitología, un puñado chiquito de fábulas recibidas unas en la falda de una madre contadora, otras de bocas de la vecindad, las más pasadas de la mano a la mano por compañeros.

Había que oírle primero y ver modo de usarle ese pequeño tesoro, aunque no fuese sino por valorizarle lo único que trae y abrirle con esto la confianza...

Me lo sé porque yo también llegué a una escuela con ese tesoro en las manos y lo habría dado a la maestra que se hubiese dado el trabajo de abajarse a mí un poquito no más. (Mistral, 2017, pp. 31-32)¹⁷

Este documento mistraliano es mucho más extenso y rico para nuestro propósito, pero sobrepasa nuestras posibilidades. Solo queda resaltar el importante paralelo de su concepción de “escuela nueva”, que coincidía perfectamente con la escuela nueva mexicana.

Gabriela retomó estos temas años después, cuando estableció una relación muy fuerte entre Rousseau y la educación en un artículo sobre el independentista puertorriqueño

¹⁷ Según los compiladores, el documento data de 1925 aproximadamente, pero bien pudo haber sido una fecha anterior, toda vez que Mistral no hace mención a La Madero, la escuela-granja tan fundamental para demostrarse a sí misma que era posible realizar su utopía pedagógica agrícola, que había desarrollado en 1908, en el norte de Chile.

Eugenio María de Hostos. En este artículo aparecen no solo el filósofo ginebrino, sino también sus seguidores y principales exponentes teóricos de la escuela nueva: el suizo Pestalozzi y el pedagogo alemán Friedrich Fröbel. Allí, Gabriela despacha en un párrafo a los autores de la genealogía de la escuela nueva:

Los maestros fáciles y frecuentados del tiempo son Lamartine, Víctor Hugo o Edgar Quinet; él descuajará para sí, del mismo suelo de Francia, uno más sólido en Comte, y se traerá de suelos sajones su Spencer, conveniente para la hora, aunque hoy nos parezca mezquino. No pudiendo, como nadie puede, prescindir de su Rousseau, buscará sus discípulos más nobles que son Pestalozzi y Froebel. (Mistral, 1932, pp. 337-338)

En esta corta cita, Gabriela traza una línea que une la tradición ilustrada, el romanticismo, el socialismo utópico, el positivismo y el darwinismo social hasta llegar a los fundadores de la escuela nueva. Este texto a propósito de Hostos, quien, además de luchar por la independencia de Cuba y Puerto Rico del Imperio español, había fundado la primera escuela normal de Santo Domingo, en República Dominicana, y había pasado una década en Chile, donde dirigió los liceos de Chillán y Miguel Luis Amunátegui y fue profesor de la Escuela de Derecho de la Universidad de Chile (Aragunde, 2002).

EL MÉTODO MISTRALIANO: IMÁGENES Y DIDÁCTICA

Por razones personales —pero también por convencimiento—, Gabriela desconfiaba de los métodos tradicionales de educación. Prefería la lectura propia a las tradicionales clases que hacía el profesor, donde dictaba largos párrafos que los estudiantes copiaban y que no tenían mayor relación con el mundo que los rodeaba y menos con su cotidianeidad.

Hemos visto que pese a ser una intuicionista y, en algunos casos, tener siempre presente el misticismo y la espiritualidad —todo lo cual la coloca en la vereda del irracionalismo—, Gabriela era muy racional en sus métodos y elecciones teóricas. Sin confusión, se colocaba del lado de la ilustración y del proyecto de la modernidad que, para realizarse, necesitaba formar ciudadanos, y estos se forman primero como lectores. Por ello, era una leona de dos mundos: aceptaba tanto la racionalidad científica como la irracionalidad de los misterios y el espiritualismo.

Gabriela siempre nombraba juntos a dos grandes ilustrados teóricos de la educación: Pestalozzi y Fröbel. ¿Por qué juntos? Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) o Enrique Pestalozzi fue un influyente pedagogo, educador y reformador suizo, que aplicó los ideales de la Ilustración a la pedagogía. Para él, la solución a la pobreza y las contradicciones en las sociedades se debía buscar en una buena educación. Creía que a los niños no se les debía proporcionar conocimientos ya construidos, sino la oportunidad de aprender sobre sí mismos mediante la actividad personal. Mientras que Friedrich Fröbel (1782-1852), quien provenía de una familia luterana, a partir de 1805 fue un profesor que pronto descubrió las ideas de Pestalozzi y, a los pocos años, colaboró con su obra teórica. Fröbel fue el creador

de la educación preescolar y del concepto de *Kindergarten*, entre muchos otros aportes. Gabriela nombraba a ambos como influencia de Eugenio María de Hostos¹⁸.

Rousseau fue una gran inspiración para Pestalozzi y el *Emilio* su libro de cabecera¹⁹. El ginebrino era, para él, el “centro de acción del antiguo y del nuevo mundo en materia de educación”, que había roto “las cadenas del espíritu y devolvió al niño a sí mismo, y la educación al niño y a la naturaleza humana” (Pestalozzi, XXX, 1826, p. 319). Se dejó guiar por su espíritu humanitario, de dedicación al pueblo. Creó la escuela popular, abierta a todo el mundo, regenerada con espíritu social, pero no pública (estatal), ni institucional. Sin embargo, el núcleo fundamental de la educación era la familia y, después, la escuela y el medio vital y social.

El método Pestalozzi o “de intuición global” saca, primero, al profesor del centro del proceso educativo y pone allí como objetivo “la instrucción del pueblo”, donde el maestro es un “simple instrumento mecánico de un método que debe sus resultados a la naturaleza de sus procedimientos, y no a la habilidad de aquel que lo practica” (Pestalozzi, 1889, p. 34). Segundo, la intuición comienza con la experiencia: este es un principio de conocimiento y una posibilidad para la enseñanza (es el elemento central del cual deriva el método moderno de *learning by doing*). Esta intuición es un “acto espontáneo” a partir del cual el niño se puede identificar con el mundo que lo rodea.

Este método se basaba en la forma, el número y el nombre. La forma (observar, medir, dibujar y escribir) implicaba enseñar a distinguir el aspecto de cada objeto, sus dimensiones y proporciones. Para ello, se recurría a explicaciones sencillas de objetos y materiales que enriquecieran la memoria, y así enseñar a describir y a darse cuenta de sus percepciones por medio del dibujo, a medir todos los objetos que se presentaban a su vista y adquirir habilidades para reproducir. Pestalozzi pensó que mediante el dibujo se ejercitaba al niño en su escritura. El número (relaciones métricas y numéricas) incentivaba a los niños a considerar cada objeto que se le diera para conocerlo como unidad, separado de aquellos con los cuales aparecía asociado. Para ello, se utilizaban tablillas con letras, las cuales se acumulaban de una en una para que el niño conociera la relación de los números, al mismo tiempo que servía para aprenderlas. Partía de cosas simples y, luego, iba a las más complicadas. Con el nombre se buscaba familiarizarlos tan temprano como fuera posible con el conjunto de palabras y de nombres de todos los objetos que les fueran conocidos. Finalmente, era un método “lógico”, basado en la concepción “analítica y sistemática” de la enseñanza y el aprendizaje.

Pese a ser un educador de la Revolución francesa y que los excesos que se le atribuían a esta en Chile hacían del método de Pestalozzi un proceso muy resistido por las elites conservadoras y liberales, sus libros tenían una gran distribución en el país a inicios del siglo XX. Probablemente, Gabriela leyó en 1801 *Cómo Gertrudis enseña a sus niños*, que había sido traducido del alemán al español por el institutor chileno José Tadeo Sepúlveda y editado por el educador normalista José Abelardo Núñez en 1889²⁰.

¹⁸ Gabriela Mistral, “Una biografía de Eugenio María de Hostos”.

¹⁹ Uno de los motivos que gatillaron la obra de este filósofo y pedagogo suizo, además de su admiración hacia Rousseau, fue la necesidad de unir el desarrollo industrial con la educación, partiendo por enseñar a los niños a ser autosuficientes y a escribir libros como *Cartas sobre la educación* y *Cómo Gertrudis enseña a sus niños*. En 1799, La Asamblea Nacional de Francia lo declaró “ciudadano honorario de la revolución” y pudo realizar parte de sus sueños como pedagogo. Véase Barnard y Pestalozzi (1859).

²⁰ La traducción que se hizo en Chile tuvo difusión en países como México, aunque no podemos asegurar cuál fue su efecto; pero después de ser republicada en el estado de Veracruz, en el centro, llegó hasta Monterrey, en el norte. Véase Pestalozzi (1889) (hemos tenido a la mano esta edición mexicana).

¿Hay en la pedagogía de Gabriela una influencia de los métodos de Pestalozzi? Para la educación infantil, Gabriela era partidaria de usar las imágenes como medio de enseñanza. En su “Diario íntimo” escribió un borrador de una cartilla metodológica:

Ejercicios de observación. 1.- fuentes para crear: Se trata de hacer pensar al niño, a base de unas cuatro o cinco frases —oraciones, en gramática— que sean muy sencillas. Por ejemplo, una oración que dice “Juan iba de vuelta a su casa llevando sus herramientas, pasó el puente, siguió por el maizal y dio el silbido de aviso a su mujer. La mujer abrió la puerta”. (Mistral, 2002, XI, p. 226)

En sus indicaciones acerca de cómo implementar el uso de imágenes, incluso sostenía que, para absorber este método, era necesario “suprimir” momentáneamente la lectura:

Hacer que el niño traduzca eso a imágenes y se quede sin leer “viendo al hombre que después de salir de la fábrica toma el camino hacia el río, pasa el puente, pasa el maizal, se acerca, llega, llama a la puerta o grita a la mujer, entra a la casa, da las buenas tardes...”. Tiene que ver *cada uno de esos puntos o imágenes*. (Mistral, 2002, XI, p. 226)²¹

Aunque hay similitudes entre la propuesta del suizo —su atención a las percepciones y el dibujo— y la chilena, aquel no llegó a establecer lo que llamamos una “didáctica de las imágenes”. En ese sentido, Gabriela fue más radical que Pestalozzi. La imagen era la forma en que el niño podía hacer vívida la lectura: “*En la lectura corriente que hacemos todos, eso, lo anterior, se comprende enseguida, pero no se vive*”²². Se vivirá si el niño se detiene y pasa eso, lo trueca y lo pone en 5 o 6 imágenes”. El proceso de imaginar que hacía el niño —no el joven, que después de los 16 o 17 años tenía una mente más capacitada para abstracciones— permitía la conceptualización de la realidad:

Objetivar, el puente, ídem el maizal, detenerse en esas cosas y verlas, o sea, pararse en sus imágenes, gozarlas, precisarlas... los cinco o más cromos mentales —imágenes— se viven, se ven realmente, casi se tocan. (Mistral, 2002, XI, p. 226)

Ello evitaba a que el niño hiciera “lecturas inertes”, “la lectura muerta, sin creación, sin vivacidad, la engaño de leer sin compartir el texto, sin volverlo vivencia” (Mistral, 2002, XI, p. 226).

Gabriela ensayó este método con la lectura de la vida de Goethe, leída hacía años y ya casi borrada:

Me detuve en la tapa, que tenía un retrato de G. hasta la cintura. Los recuerdos perdidos volvieron así: primero la cabeza —perfecta— me recordó el equilibrio del pensador, la llamada “frente olímpica” (...) Pasé al cuello cabal.

²¹ Cursivas en el original.

²² Cursivas en el original.

En el cuello hay una especie de pasamanería o bordado. Me acordé del poeta, casi Canciller del Estado, y descuido que ponía en vestirse, cuido de enamorado. (Mistral 2002, XI, p. 227)

Y continuaba describiendo las sensaciones que le causaba ver la imagen del autor: “Muy controlado, sí. A pesar del Werther... Todo esto que estaba sumergido me fue devuelto solo por un ‘mono’ vulgar” (Mistral, 2002, XI, p. 227).

Para nuestra poeta-maestra, la imagen, más que las palabras, era lo que retenía la mente del niño. Para ello, había que desarmar el texto y volverlo una imaginaria; el conocimiento quedaría asimilado y nunca se perdería totalmente. El propósito era “almacenar imágenes”, que el niño se nutriera y se liberara de la lectura apresurada, que diera paso a un ejercicio “creador”, no “recitador”.

Hacerle ver las plantas del jardín y quitárselas de delante y que procure verlas con los ojos cerrados. Que las cuente.

Que lea cualquier cosa breve, obligándolo a parar y a que diga lo que ve al terminar la oración o el período. Al comienzo hará muchos errores: después no. (Mistral, 2002, XI, p. 226)

Llama la atención que Gabriela cite esta novela de Goethe, publicada entre 1771 y 1773, más aún cuando estaba hablando de didáctica. Ella se ubicaba literariamente en el modernismo latinoamericano de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Pese a lo adelantado de su pensamiento social y político, no militó en las vanguardias literarias o estéticas, por lo que movimientos locales como el imaginismo de fines de 1920 o el surrealismo de la generación de 1938 no la conmovieron mayormente, menos el *Sturm und Drang* y los inicios del romanticismo europeo. Y aunque sus trabajos salieron reseñados en revistas de transición como *Selva Lírica* y *Los Diez*, mantuvo la inclassificable impronta personal de su creación (Goethe, 1774).

Pese a que era seguidora de Fröbel, Gabriela se mostraba contraria al sistema de *Kindergarten*, herencia de la educación alemana introducida en 1895 desde la formación del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. Abogaba por “el chorro de inventores de EEUU se debe mucho más al visualismo sajón, más que al kinder y a una educación primaria que enseña con figuras, linterna mágica, cine, etc.”. Ello permitía que el niño construyera imágenes del mundo que lo rodeaba y que, usando la observación, creara (Mistral, 2002, XI, p. 227).

Mistral parece no haber desarrollado mayormente esta metodología de enseñanza. En 1925, fue nombrada secretaria del Instituto de Cooperación Intelectual de la Sociedad de Naciones en Ginebra. Así inició su larga carrera diplomática y como funcionaria internacional (Walker, 1937), y hasta allá llevó sus ideas de uso de la imagen en la educación. En 1928, se desempeñó en el Consejo Administrativo del Instituto Cinematográfico Educativo de la Liga de las Naciones, en Roma, en un momento en que, en países como México, la revolución educativa, continuada por los discípulos locales de John Dewey, aplicaba el cine a la educación higiénica con el modelo de las misiones culturales (Gudiño Cejudo, 2016).

CIENCIA, POESÍA E INTUICIÓN

Hay poca información sobre cómo exactamente hacía clases Gabriela a sus niños, sus métodos de enseñanza o los principios que la regían, salvo por una “Cartilla de instrucciones”, extrañamente obviada por sus comentaristas. Aunque sencilla, como muchas cartillas educativas de la época, era poco más que apuntes de cómo se debía dirigir el trabajo en el aula. Además, el texto, publicado hace muchos años como parte de sus memorias, hace comentarios sobre los materiales de estudio, la calidad del papel, el color de la tinta de los lápices, la posición que debía adoptar el estudiante en el pupitre, etcétera.

En la escritura normal la cabeza debe estar bien equilibrada sobre la columna vertebral, la frente ligeramente inclinada. Los ojos separados del papel por lo menos 35 cm. Los hombros, a la misma altura, La distancia de la parte anterior del tórax a la arista del banco permite bien el ejercicio de los movimientos respectivos. El tronco del estudiante derecho. Los pies apoyados en el suelo, en toda su extensión, cuidando que el derecho esté más adherido que el izquierdo. (Mistral, 2002, p. 57)

Pero la parte medular del texto habla de la metodología para enseñar ciencias a los niños, lo que conlleva una teoría detrás. En principio:

El estudio de las ciencias tiene por objeto colocar al niño en contacto directo con las cosas y los fenómenos de la naturaleza. En esta enseñanza se cultivan también los sentidos, y se desarrollan las facultades del niño, pues él es obligado a ver y pensar sobre las cosas que lo rodean y a expresar con claridad lo que ha visto, interesándose poco a poco hasta la simpatía por esa naturaleza que le rodea. (Mistral, 2002, p. 59)

Acá hay, implícito, uno de los principios comunes de las escuelas nuevas: el “aprender haciendo” o *learning by doing*; el “contacto directo” con los objetos de la naturaleza, que busca “obligar” al estudiante a pensar en la realidad que lo circunda, y a expresarlo claramente, hasta llegar a simpatizar con ella (Dewey, 1897, 1916, 2010)²³.

Pero ¿cómo se le enseñaba esta concepción del mundo que rodeaba al estudiante? La respuesta puede resultarnos paradójica:

En lo posible *la enseñanza de las ciencias debe hacerse en la forma más intuitiva*. En zoología como en botánica se debe elegir como intuición el objeto natural y si esto no fuera posible, objetos embalsamados y cuadros. La materia debe tomarse con preferencia de la patria y el profesor deberá elegir, entre otros temas, los propios de la región en que esté ubicada la escuela y en los alrededores. (Mistral, 2002, p. 59)²⁴

²³ Hemos visto que el origen de esta idea ya estaba en los planteamientos de Pestalozzi. El filósofo pragmatista estadounidense John Dewey fue quien más divulgó los principios de *learning by doing*.

²⁴ Las cursivas son nuestras (N. del A.).

Entonces, el principio por el cual se le enseñaba al niño a adquirir una concepción racional de la naturaleza que lo rodeaba era la intuición, la que le permitiría acercarse a esa naturaleza y que debía ser la de su entorno local o regional.

Pero las metodologías intuitivas que proponía Gabriela no solo se aplicaban a la comprensión de las ciencias, también eran aplicables al aprendizaje de la lectura.

No es necesario que el profesor lea antes a los alumnos. Lo hará cuando los trozos sean muy cortos o difíciles y siempre que los jóvenes lean mal. Otras veces bastarán las correcciones mutuas de los alumnos y las del profesor o la lectura que éste haga de una parte del trozo. En los demás casos hará leer directamente a los discípulos. Primero los más aventajados, después los más tímidos, salvo en las repeticiones y cuando los trozos sean muy fáciles, pues esto sería una oportunidad para hacer leer en primer lugar a los más débiles. (Mistral, 2002, p. 59)

Así, para Gabriela, el protagonismo de la clase pasaba del profesor al estudiante. Recordemos que escribió estas ideas en su “época andina”, entre 1912 y 1916, cuando aún no maduraba del todo sus concepciones pedagógicas. Pero, en todas estas anotaciones hay fundamentos que son propios de la escuela nueva, especialmente, el paidocentrismo y la intuición como elementos fundantes de una nueva educación.

De la misma manera, Mistral combinaba la acción de los estudiantes y del profesor ante el “tratamiento de una poesía”. Partía con la lectura de la poesía por el maestro, quien después explicaba las voces y sentido de las estrofas. En tercer lugar, el protagonismo pasaba a los niños: la lectura de la poesía era de una estrofa cada uno. Luego, se pasaba a una “reproducción dialogada” y al aprendizaje por estrofas. Finalmente, venía el análisis literario, que debía practicarse oralmente en toda la composición de mérito (Mistral, 2002, p. 60). Hay en esta metodología una fuerte impronta paidocentrista: confianza en el estudiante y un esfuerzo por alentar su iniciativa en el proceso educativo.

LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LOS MÉTODOS MISTRALIANOS

Cuando estuvo en contacto con la revolución educativa liderada por Vasconcelos, Gabriela Mistral maduró y profundizó sus conocimientos, primero, intuitivos, luego, bibliográficos y, finalmente, experienciales. Aunque ya en México no siguió frente a estudiantes haciendo clases o enseñando a leer, sí se dirigió a miles de personas en forma directa: a campesinos, indígenas, habitantes de la urbe, gente común y corriente, y también a profesores normalistas, intelectuales, educadores formales, artistas y escritores. Lo hacía a través de discursos o conferencias magistrales, artículos de prensa o, simplemente, hablando con campesinos e indígenas cuando visitaba las localidades y pueblos.

El discurso humanista e inspirador se transformó en la principal herramienta de contacto con el pueblo; ya no solo con los niños, sino también con indígenas y campesinos: “Las parábolas de Jesús son el eterno modelo de enseñanza: usar la imagen, ser sencilla y dar bajo apariencia simple el pensamiento más hondo” (Mistral, 1923b). Para Gabriela, el pensamiento más complejo era posible de enseñar simplificándolo a través de imágenes o de parábolas.

Gabriela llegó en los meses de fuerte debate de la nueva educación que se debía implementar en el México posrevolucionario. Rápidamente, se vinculó a la dinámica como redactora, junto al diputado por Puebla, José Gálvez, de la Ley de Misiones Culturales. Vasconcelos le encargó, por su sensibilidad con el tema, que se preocupara especialmente de los aspectos de la educación indígena. En estas misiones se concentraba la esencia de su pensamiento pedagógico: una misión de profesionales e intelectuales que, itinerante, recorría distintos poblados llevando la “buena nueva” de la revolución educativa. La poetisa tuvo una participación menos protagónica en la campaña de alfabetización, toda vez que funcionaba desde 1920 y, cuando Mistral llegó, estaba en el tercer año de su desarrollo.

Vasconcelos señaló que la idea de las misiones, con fuertes aires de redención social y misticismo revolucionario, se había inspirado en la labor de los misioneros españoles durante la Conquista y los primeros años de la Colonia. En octubre de 1923, se promulgó el Plan de las Misiones Federales de Educación, pero solo en febrero de 1926 se estableció la Dirección de Misiones Culturales para regular las labores de los misioneros.

Para Gabriela, estas misiones ponían en práctica los elementos centrales de la teoría y la metodología educativa a las que adscribía²⁵. Participó en ellas buena parte de la intelectualidad mexicana de la época: Elena Torres, Eulalia Guzmán, Palma Guillén, Jaime Torres Bodet, el mismo Vasconcelos. Esta iniciativa vasconcelista y las campañas alfabetizadoras tuvieron hondas repercusiones: las misiones fueron replicadas en España durante la Segunda República, entre 1930 y 1939, como “misiones pedagógicas”, enfocadas fundamentalmente a capacitar a los profesores (Perelló, 2011). Gabriela desarrolló su actividad consular en Madrid a partir de 1933. Pese a simpatizar con la Segunda República, se formó una mala opinión de estas misiones y de la reforma educativa en general. Al respecto envió a Chile un extenso informe que no hemos tenido a mano en esta ocasión (Fernández Valdés, 2006, p. 27).

Sin embargo, la labor de Gabriela como observadora o consultora de educación en distintos países del mundo continuó. El mismo Torres Bodet llevó estas misiones y las campañas alfabetizadoras a la UNESCO en 1948 —cuando fue elegido secretario general de la organización—, que se proponía instaurar la paz por medio de la educación y la alfabetización. Tres años después, las Naciones Unidas recopilaron los avances de las misiones mexicanas entre 1923 y 1928 en una extensa publicación y en *El Correo de la UNESCO*, el boletín oficial del organismo (Hughes, 1951; UNESCO, 1951, p. 16). En muchas de estas iniciativas, Gabriela participó como consultora especializada o propagandista de una UNESCO y unas Naciones Unidas que aún no se habían consolidado en el mundo. En 1945, la *Biographical Encyclopedia of the World* de Nueva York incluyó una reseña de su vida a propósito del Nobel. La *American People Encyclopedia* le solicitó, en 1954, un artículo propagandístico sobre las Naciones Unidas en momentos que necesitaba consolidarse²⁶. Pero también consolidó un fuerte reconocimiento como miembro importante de la escuela nueva: en 1936, la International Montessori Association, en una carta firmada por María Montessori desde Londres, la invitó a sus cursos. Durante años, esta organización la consideró una voz internacional autorizada y, ya casi al final de su vida, la sección francesa de la asociación la invitó de manera especial a su

²⁵ Sobre la Ley de Misiones Culturales, véase Sierra (1973). Sobre las misiones pedagógicas durante la Segunda República española, véase Rus (2001). Sobre las misiones pedagógicas de la UNESCO, véase UNESCO (1948-1949, p. 7).

²⁶ *American People Encyclopedia* (1954).

congreso (*Biographical Encyclopedia of the World*, 1945; International Montessori Association, 1936; Association Montessori de France, 1953). A medida que su fama se expandía con la obtención del Premio Nobel, la importancia de su obra educativa se acrecentó a niveles que no alcanzó ninguno de sus detractores en Chile o México, ya sea en el gremio de los profesores o en el de los escritores.

CONCLUSIONES

Hemos analizado la pedagogía y la didáctica mistralianas enfocándonos en el contenido y lo expresado explícitamente por la poetisa y educadora. Mistral ha sido considerada una intelectual distinta, dependiendo del momento y la perspectiva con que se la mire. Así, durante la dictadura chilena (1973-1990), Gabriela era una mujer conservadora que escribía poesías para las madres y rondas para los niños. El surgimiento de los estudios *queer*, en la década de 1990, ha tratado a Gabriela como una lesbiana militante y una feminista explícita. Nada de eso fue un deseo expreso de la Nobel sobre cómo quería que la recordaran o cómo quería que la trataran. Menos aún es reflejo de su real dimensión personal o política.

Algo parecido ha pasado con la pedagogía mistraliana, que recién se la comienza a investigar. No solo no se comprenden sus fuentes ni el entorno intelectual y político en el que desarrolló su pensamiento, sino también que se ha deformado su pensamiento pedagógico y su aporte a la didáctica. Formada como autodidacta, Gabriela nunca adscribió a las corrientes dominantes del pensamiento educativo de su época. En lo burocrático, más bien se “adaptó” al sistema mientras ideaba el suyo, aunque tenía establecidas sus certidumbres mucho antes. Para ello fue fundamental el periodo que pasó en Los Andes (1912-1916). Allí, se “conectó” con el pasado de la educación rural a través de la figura de Domingo Faustino Sarmiento, y también conoció al político radical Pedro Aguirre Cerda, quien sería esencial para su carrera como contacto con el sistema educativo. Además, en Los Andes desarrolló un proyecto educativo, que desplegaría por el resto de su vida, que podemos llamar “escuela nueva agraria” y que la relacionó con aquellas tendencias agraristas y naturalistas de la escuela nueva o de la acción. Paralelamente, inició en grande su carrera literaria, cuando, en 1914, se presentó a los Juegos Florales de Santiago y ganó el primer lugar.

Como parte activa de la revolución educativa mexicana —primero, intuitivamente y, después, como observadora y propagandista—, adscribió a la corriente ruralista de la escuela nueva. Formada por los seguidores de Tolstói y Tagore, fue esta la corriente que implementó el vasconcelismo educativo y no la corriente industrialista de John Dewey que, a la postre, resultaría dominante en México. Esta última corriente tuvo activos seguidores también en Chile, como Amanda Labarca, sibilina crítica de la poetisa y eterno freno de sus aspiraciones de ascenso. Todo ello contribuyó a aislarla de los espacios oficiales en Chile y México, situación que combatió con sus actividades en la diplomacia y como parte de la intelectualidad internacional.

Su didáctica, surgida de su intuición y experiencia directa como maestra rural, se puede definir como autodidacta, intuitiva y basada en imágenes. Sobre lo último, falta investigación para aquilatar dos aspectos: la real influencia de Pestalozzi en su concepción intuitiva de la educación y el aporte que ella hizo en el Instituto de Cooperación Intelectual en las décadas de 1930 y 1940. Sus propuestas del uso de imágenes en la enseñanza de los niños y

de la intuición en la enseñanza de las ciencias también son aspectos que aún hay que trabajar y que dan una enorme actualidad a su proyecto, dada la creciente presencia de imágenes en la cultura de masas, promovida por las tecnologías y las redes sociales. Si bien por la masividad que hoy enfrentan los sistemas educativos sus propuestas ruralistas pueden resultar difíciles de implementar, aspectos como el contacto con la naturaleza o las clases al aire libre mantienen plena vigencia, en especial en escuelas rurales y en la educación activa de las escuelas primarias.

Las propuestas de Gabriela Mistral sobre pedagogía y didáctica eran modernas para su época y aún están vigentes, pero tuvieron más repercusión en México y en otros países —a través de la UNESCO— que en el Chile dominado por la rama industrialista de la escuela nueva y por un sistema educativo ya instalado plenamente desde hacía un siglo. Ello contribuyó a olvidar y menospreciar durante décadas sus avanzados aportes y a que no se los aplicara en su propio país, pero sí en otras latitudes.

Pero la investigación sobre la pedagogía de Gabriela Mistral recién comienza y es una tendencia que va a crecer en el tiempo y se va a unir a aquella otra también desconocida sobre sus actividades diplomáticas. Recién hoy, un siglo después del viaje a México que la universalizó, podemos tener una imagen más aquilatada y real de aquella mujer que fue la más grande intelectual que el siglo XX chileno haya producido.

REFERENCIAS

Fuentes primarias

- Álvarez Gómez, O. (15 de julio de 1995). Gabriela Mistral en Antofagasta y la Logia Destellos. *Chañarcillo*.
- American People Encyclopedia (12 de enero de 1954). Carta a Gabriela Mistral. *American People Encyclopedia*.
- Association Montessori de France (23 de marzo de 1953). Carta a Gabriela Mistral. *Association Montessori de France*.
- El Niño Agricultor (15 de mayo de 1923). José Ávila de ayer y José Ávila de hoy. *El Niño Agricultor* 10.
- International Montessori Association (octubre de 1936). Carta a Gabriela Mistral. *International Montessori Association*.
- Proceso (11 de febrero de 2007). Al final, tensión entre Vasconcelos y Gabriela Mistral. *Proceso*.
- UNESCO (diciembre de 1948-enero de 1949). Misiones Pedagógicas: las dos primeras salen para Filipinas y el Afganistán. *El Correo de la UNESCO*.
- UNESCO (1 y 2 de febrero de 1951). Las misiones culturales mexicanas y la educación fundamental. *El Correo de la UNESCO*.
- Wint, G. (octubre de 1956). La morada de la paz. *El Correo de la UNESCO* IX.

Fuentes secundarias

- Aragunde, R. (Ed.) (2002). Eugenio María de Hostos. *Un debate actual en torno a sus ideas pedagógicas*. San Juan: Instituto de Estudios Hostosianos.
- Baeza, A. (2018). Escuela y acto didáctico en el pensamiento pedagógico de Gabriela Mistral, 1904-1925. *Educación Pesquisa* 44.
- Baeza, A. (2019). Autodidactismo y lectura, una contrapedagogía mistraliana, 1928-1954. *Revista Chilena de Literatura* 99, 177-202.
- Baeza Ruz, A. (2020). Difusión, pervivencia y obsolescencia del sistema lancasteriano de enseñanza en Chile: del desorden sistemático a la uniformidad en torno al sistema simultáneo, 1832-1860. *Revista de Historia y Geografía* 43.
- Barnard, H. y Pestalozzi, J. H. (1859). *Pestalozzi and Pestalozzianism: Life, Educational Principles, and Methods of Johann Heinrich Pestalozzi*. FC Brownell.
- Bénichou, P. (1977). *El tiempo de los profetas. Doctrinas de la época romántica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Biographical Encyclopedia of the World (19 de diciembre de 1945). *Carta a Gabriela Mistral*. Biographical Encyclopedia of the World.
- Bruno, P., Pita, A. y Alvarado, M. (2021). *Embajadoras culturales. Mujeres latinoamericanas y vida diplomática (1860-1960)*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Carrasco, I. (2000). Poema de Chile, un texto pedagógico. *Revista Chilena de Literatura* 56.
- Concha, J. (1987). *Gabriela Mistral*. Madrid: Ediciones Júcar.
- Devés, E. (octubre de 2020). Redes teosóficas latinoamericanas y globales, 1875-1930: logias, sociedad civil, agentes internacionales. *Cuestiones conceptuales y empíricas*. *Izquierdas* 49.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: an Introduction to the Philosophy of Education*. Auckland, Nueva Zelanda: Floating Press.
- Dewey, J. (2010). My Pedagogic Creed. En D. J. Simpson y S. F. Stack (Eds.), *Teachers, Leaders and Schools: Essays by John Dewey* (pp. 24-32). Carbonale, Estados Unidos: Southern Illinois University Press.
- Estrada, D. T. (1973). Las escuelas lancasterianas en la Ciudad de México, 1822-1842. *Historia Mexicana* 22 (4), 494-513.
- Fernández Valdés, J. J. (2006). Gabriela Mistral (1889-1957). Cónsul de Chile y Premio Nobel. *Boletín de la Academia Chilena de la Historia* LXXII (115).
- Figuroa, V. (1933). *La divina Gabriela*. Santiago: Imprenta El Esfuerzo.
- Goethe, J. W. von (1774). *Die Leiden des jungen Werthers*. Leipzig.
- González Vera, J. S. (1959). *Algunos*. Santiago: Nascimento.

- Gudiño Cejudo, M. R. (2016). *Educación higiénica y cine de salud en México, 1925-1960*. México: El Colegio de México.
- Guzmán, E. (1923). *La Escuela Nueva o de la Acción*. México: Editorial Cultura.
- Hughes, L. H. (1951). *Las Misiones Culturales Mexicanas y su programa*. París: UNESCO.
- Madero, F. I. (2000). Obras completas VII. Escritos sobre espiritismo. En *Doctrina Espírita 1901-1913*. México: Clío.
- Madrid, J. (9 de agosto de 2016). Comentarios sobre el Bhagavad-Gita escritos por Francisco I. Madero. *Masdemx*.
- Martínez Rus, A. (2001). *La política del libro sobre la Segunda República: socialización de la lectura* [Tesis de Doctorado en Historia, Universidad Complutense, Madrid].
- Mistral, G. (1 de enero de 1923a). *Mistral a Pedro Aguirre Cerda*. Colección Biblioteca Nacional, Mixcoac.
- Mistral, G. (marzo de 1923b). Pensamientos pedagógicos. *Revista de Educación* 1(1).
- Mistral, G. (2 y 4 de mayo de 1923c). Cómo se ha hecho una escuela-granja en México. *El Heraldito*.
- Mistral, G. (mayo de 1924). *Unión Cristiana de las Américas* [Discurso]. Unión Panamericana, Washington, Estados Unidos.
- Mistral, G. (16 de abril de 1928a). Cabos de una conversación. *Clamor*.
- Mistral, G. (8 de diciembre de 1928b). El agrarismo en Chile. *Repertorio Americano* 22.
- Mistral, G. (10 de agosto de 1930). Primeras luchas de Vasconcelos. *La Nación*.
- Mistral, G. (10 de diciembre de 1932). Una biografía de Eugenio María de Hostos. *Repertorio Americano* 25 (22).
- Mistral, G. (1999). Sobre el autodidactismo. En *Recados para hoy y mañana*. Santiago: Sudamericana.
- Mistral, G. (2002). *Bendita mi lengua sea. Diario íntimo de Gabriela Mistral (1905-1956)*, J. Quezada (comp.). Santiago: Planeta, Ariel.
- Mistral, G. (2015). Autobiografía. En J. Quezada (comp.), *Páginas (perdidas) de la vida mía*. Santiago: MAGO Editores.
- Mistral, G. (2017). "El maestro es el Herodes de la imaginación", Legado de Gabriela Mistral, Archivo del Escritor. En C. Warnken Lihn y E. Pfeiffer (Eds.), *Gabriela Mistral. Pasión de enseñar: Pensamiento pedagógico*. Valparaíso: Universidad de Valparaíso.
- Moraga Valle, F. (2001). Nietzsche y los intelectuales de la izquierda latinoamericana, 1900-1936. *Estudios. Filosofía Historia Letras* 18, 179-208.
- Moraga Valle, F. (2013). "Lo mejor de Chile está ahora en México". Ideas políticas y labor pedagógica de Gabriela Mistral en México, 1922-1924. *Historia Mexicana* 251.
- Moraga Valle, F. (2016). Las ideas pedagógicas de Tolstoi y Tagore en el proyecto vasconcelista de educación, 1921-1964. *Historia Mexicana* 65 (3), 1341-1404.

- Moraga Valle, F. (2017a). Incluir para formar la nación la “Escuela Nueva” o de la “Acción” en el México posrevolucionario, 1921-1964. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación* 7. <https://doi.org/10.60611/cche.vi7.31>
- Moraga Valle, F. (2017b). ¿Una escuela tolstoiana para la Revolución mexicana? La Escuela-granja Francisco I. Madero de la colonia La Bolsa, 1921-1940. *Pacarina del Sur* 32, 51-88.
- Moraga Valle, F. (2019). Educación, exilio y diplomacia: Vasconcelos, Mistral, Torres Bodet y la proyección internacional de sus ideas educativas, 1921-1964. *Revista de Historia de América* 156, 61-94.
- Moraga Valle, F. (2020). Educación y paz: de la Revolución mexicana a las campañas de alfabetización de la UNESCO, 1921-1964. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación* 13. <https://doi.org/10.60611/cche.vi13.6>
- Moraga Valle, F. (2021). Gabriela Mistral. Pasión de enseñar. Pensamiento pedagógico. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación* 15. DOI: <https://doi.org/10.60611/cche.vi15.167>.
- Muñoz, A. y Martino, G. (2019). *Historia mínima del yoga*. México: El Colegio de México.
- Muñoz, M. A. (2012). Bergson y el bergsonismo en la cultura filosófica argentina. *Cuadernos Americanos* 4.
- Pearson, W. W. (1919). *Shantiniketan. The Bolpur School of Rabindranath Tagore*. Londres: Macillan and Co.
- Perelló, J. G. (2011). Esbozo de una utopía: las Misiones Pedagógicas de la II República española (1931-1939). *Revista Faro* 13.
- Pestalozzi, J. H. (1807). *El ABC de la visión intuitiva o principios de la visión relativamente a los tamaños*. Madrid: Imprenta Real.
- Pestalozzi, J. H. (1826). *Méthode théoriques et pratique* (Vol. XXVIII). París: Publié en français par lui-même, Reliure inconnue.
- Pestalozzi, J. H. (1889). *Cómo Gertrudis enseña a sus niños* (J. T. Sepúlveda, Trad.). Coatepec: Tipografía de Antonio M. Rebolledo.
- Quintanilla, S. (2002). Dioniso en México o cómo leyeron nuestros clásicos a los clásicos griegos. *Historia Mexicana* 51 (3), 619-663.
- Rodríguez Arratia, N. (2020). Experiencia y vivencia. Dimensiones estéticas desde el pensamiento pedagógico de Gabriela Mistral. *Hermenéutica Intercultural* 33, 105-129.
- Roldán Vera, E. (2013). Para “desnacionalizar” la historia de la educación: reflexiones en torno a la difusión mundial de la escuela lancasteriana en el primer tercio del siglo XIX. *Revista Mexicana de Historia de la Educación* 1(2), 171-198.
- Sierra, A. S. (1973). *Las misiones culturales*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Silva, L. (1967). *Vida y obra de Gabriela Mistral*. Santiago: Orbe.
- Simpson, D. J. y Stack, S. F. (Eds.) (2010). *Teachers, Leaders and Schools: Essays by John Dewey* (pp. 24-32). Carbonale, Estados Unidos: Southern Illinois University Press.

- Tagore, R. (1919). *Morada de paz (Shantiniketan). La Escuela de Rabindranath Tagore en Bolpur* (W. Pearson, Trad.). Madrid: Zenobia Camprubí de Jiménez.
- Tanck de Estrada, D. (1973). Las escuelas lancasterianas en la Ciudad de México, 1822-1842. *Historia Mexicana* 22 (4), 494-513.
- Tiana Ferrer, A. (2008). Principios de adhesión y fines de la Liga Internacional de la Escuela Nueva. *Transatlántica de Educación* 5.
- Tolstói, L. (c. 1910). *La Escuela de Yasnaia Poliana*. Barcelona: Sempere.
- Walker Linares, F. (1937). *La cooperación intelectual internacional. La Comisión Chilena de Cooperación Intelectual*. Santiago: Universidad de Chile.
- Wood Royo, A. J. (2007). *Gabriela Mistral. The Teaching Journey of a Poet* [Tesis de Doctorado, University of North Carolina at Chapel Hill].

“No olvidéis que lo que es la verdad en la marcha natural i física de un niño, lo es también en su progreso intelectual”. Mecanismos de control en las escuelas primarias de Chile como garantes del disciplinamiento corporal, 1860-1879¹

Antonia Correa Vial*

Pontificia Universidad Católica de Chile.

antoniacorreavial@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-1452-490X>

Recibido: 11 de marzo de 2024 | Aprobado: 21 de julio de 2024

Resumen

El siguiente artículo tiene como propósito analizar cualitativamente el discurso de “civilización” social y corporal imperante en la escuela pública de la segunda mitad del siglo XIX chileno, promovido por las clases dirigentes y dirigido hacia los sectores populares de la época, a través de fuentes como manuales escolares y guías de comportamiento utilizados en las escuelas primarias. Estas fuentes fueron consideradas como un reflejo decimonónico de las prioridades socioculturales de los dirigentes chilenos en la época estudiada. En ellas participaron importantes actores estatales, como los visitadores de escuelas, que adquirieron una gran relevancia en la difusión de la “civilización” a los estudiantes populares. Así, se concluye que la atmósfera escolar fue un espacio estatal de disciplinamiento corporal, donde se instauraron pautas culturales que dictaminaban las fronteras entre aquello considerado “bárbaro” y aquello categorizado como “moderno” y “civilizado”.

Palabras clave

Chile, siglo XIX, civilización, cuerpo, escuela.

¹ Esta investigación se desarrolló en la monografía de licenciatura “Historia de la educación en Chile: entre lo estatal, lo local y lo transnacional (siglos XIX y XX)”, dictada por el profesor Rodrigo Mayorga en el Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

* Antonia Correa Vial es licenciada en Historia por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente, cursa el Programa de Formación Pedagógica en Educación Media para Licenciados de la Universidad de Los Andes.

“Do not forget that what is true in the natural and physical gait of a child is also true in his intellectual progress”. Control Mechanisms in Primary Schools in Chile as Guarantors of Corporal Discipline. 1860-1879.

Abstract

The purpose of the following article is to qualitatively analyze the discourse of social and corporal “civilization” prevailing in the public school of the second half of the Chilean 19th century, promoted by the ruling classes and directed towards the popular sectors of Chile at the time, through from sources such as school manuals and behavior guides used in primary schools. These were considered a nineteenth century reflection of the sociocultural priorities of the Chilean leaders at the time studied. Important state actors participated in these sources, such as school visitors, who acquired great relevance in the dissemination of the “civilization” of popular students. Thus, it is concluded that the school atmosphere was a state space of corporal discipline, where They established cultural guidelines that dictated the borders between what was considered “barbarian” and what was categorized as “modern” and “civilized.”

Keywords

Chile, nineteenth century, civilization, body, school.

“Não se esqueça de que o que é verdade no progresso natural e físico de uma criança também é verdade em seu progresso intelectual”. Mecanismos de controle nas escolas primárias chilenas como garantidores da disciplina corporal. 1860-1879

Resumo

O artigo a seguir tem como objetivo analisar qualitativamente o discurso de “civilização” social e corporal predominante na escola pública da segunda metade do século XIX chileno, promovido pelas classes dominantes e dirigido aos setores populares do Chile da época, por meio de fontes como manuais escolares e guias de comportamento usados nas escolas primárias. Esses eram vistos como um reflexo do século XIX das prioridades socioculturais dos líderes chilenos na época estudada. Essas fontes envolveram importantes atores estatais, como os visitantes da escola, que desempenharam um papel importante na disseminação da “civilização” dos alunos das classes populares. Assim, conclui-se que o ambiente escolar era um espaço estatal de disciplinamento corporal, onde eram estabelecidas diretrizes culturais que ditavam os limites entre o que era considerado “bárbaro” e o que era classificado como “moderno” e “civilizado”.

Palavras-chave

Chile, século XIX, civilização, corpo, escola.

INTRODUCCIÓN

“Si queremos que Chile sea floreciente en el interior, poderoso en la América, respetado en la Europa, notable en el orbe de la tierra, procuremos dejar de ser los sordomudos de la civilización”.
Amunátegui y Amunátegui (1856, p. 3)

América Latina ha representado una paradoja desde sus inicios como región independiente del Viejo Mundo: si bien en el último siglo de dominio colonial europeo fue desarrollando un afán por emanciparse y crear su propio rumbo en el panorama global, una vez obtenida la emancipación, continuó asimilándose e imitando a las grandes directrices foráneas que por casi tres siglos la condujeron, sin brindarle mayor espacio a su particularidad. Lo sucedido en Europa influenciaba el devenir americano.

El Chile independiente y republicano de inicios del siglo XIX se caracterizó por su tendencia a perseguir los ideales ilustrados, científicos y evolucionistas. La mentalidad de la época se centraba en “civilizar” (Mayorga, 2017, pp. 345-347), “educar” y “urbanizar” a las masas y capas populares para alejarlas de la “barbarie” y el “salvajismo”, transmitiéndoles las “buenas maneras” y esperando así asimilarse a la modernidad europea (Caiceo, 2014, pp. 194-197). Esta “civilización” y “urbanidad” promovida por los grupos dirigentes del Chile decimonónico se intentaba lograr, en gran medida, a través de la educación, la instrucción corporal y el saber de la lectura y escritura (Torrejón, 1989, pp. 534-548). Se esperaba que estas habilidades se desarrollaran en el aula, espacio del cual participaban dos actores fundamentales para las dinámicas de enseñanza y aprendizaje: la preceptora o preceptor y el visitador de escuelas (Egaña, 2000, p. 185).

Este estudio pretende enfocarse en el discurso promovido, a nivel transnacional y nacional, por los grupos dirigentes y la red de funcionarios estatales —particularmente, los visitadores de escuela— acerca del control del cuerpo y su relación con la “civilización” promovida en la época. Ello, entre 1860, cuando se promulga la Ley de Instrucción Primaria, y 1879, año en que se aprueba la Ley General de Instrucción Secundaria y Superior y que marca el paso hacia la década de 1880, un periodo caracterizado por cambios profundos en la escuela chilena (Serrano *et al.*, 2012, tomo II), incluyendo una mayor atención pedagógica hacia la educación física (Memoria Chilena, 2023b).

Este marco temporal se justifica, dado que en 1860 se crea la Inspección General de Instrucción Primaria, compuesta por un visitador por provincia y un inspector general, institución que formaliza el sistema de los visitadores. En 1879 surge un nuevo hito legal que refleja la corroboración del Estado docente al crearse el Consejo de Instrucción Pública, con un rol de superintendencia para la educación secundaria y superior y con el propósito de la vigilancia y policía sobre la moralidad, higiene y seguridad de los alumnos de establecimientos públicos y privados (Leal, 2014, p. 95). Ambas fechas son relevantes, en primer lugar, porque se enfatiza la formalización del rol estatal del visitador de escuelas explorado en este artículo y, en segundo lugar, porque se institucionaliza y expande el rol disciplinador del Estado hacia nuevas áreas educativas, en cuanto al despliegue social y cultural del alumnado.

Considerando lo anterior, este texto se pregunta: ¿De qué manera fue considerado el cuerpo en el ideal de civilización promovido por la institucionalidad escolar primaria, entre 1860 y 1879, en la escuela chilena? A ello, se responde que la dominación y disciplinamiento

del cuerpo fue parte fundamental del discurso de civilización que caracterizaba a la elite chilena decimonónica y que promovía el incipiente sistema educacional en las escuelas primarias públicas del país entre 1860 y 1879, particularmente, por medio de orientaciones supervisoras que impulsaban la represión de la expresión corporal y el control de los instintos naturales en las dinámicas de aprendizaje.

Para abordar la problemática de investigación en este contexto, se analizarán, junto con la bibliografía, fuentes que dan cuenta de los discursos educativos sobre el cuerpo que circularon por Chile y el resto de Latinoamérica, como el *Manual de Urbanidad y Buenas Maneras*, del venezolano Manuel Antonio Carreño; la *Guía del preceptor primario i del visitador de escuelas*, de José Bernardo Suárez; *De la instrucción primaria en Chile. Lo que es, lo que debería ser*, de Miguel y Gregorio Amunátegui, y el *Boletín de la Comisión Visitadora de Escuelas Públicas del Departamento de Santiago*. Estos son retazos que permiten un acercamiento a los ideales, principios y discursos que imperaban en esa época. En estas fuentes se muestra que el adoctrinamiento del cuerpo, los modales y la relación entre el entorno escolar y las expresiones corporales se erigieron como parte fundamental del discurso elitista de formar a una población nacional apta, de acuerdo con la concepción moderna de las potencias mundiales.

A continuación, se realizará un breve repaso conceptual y teórico acerca de aquellas nociones y definiciones asociadas al ámbito del cuerpo y la escuela en el siglo XIX. Luego, se presentará el contexto sociocultural del siglo XIX chileno, para así dar paso al surgir de la escuela y la significancia que esta adquirió. Posteriormente, se abordarán los postulados corporales reflejados en manuales de urbanidad que circulaban en Latinoamérica —específicamente, el escrito por Carreño— y el discurso nacional de instrucción corporal promovido por la figura del visitador de escuelas. Tomando como ejemplo el Departamento de Santiago, se enfatizará cómo los visitadores se volvieron autoridades locales que promovieron la “civilización” de los estudiantes de las escuelas primarias públicas a lo largo del territorio chileno. Finalmente, se sintetizará lo expuesto y se reflexionará sobre el actuar histórico de los mecanismos de control corporal en el Chile del siglo XIX, como los textos escolares difundidos en la época y la figura del visitador de escuelas primarias.

EL CUERPO Y LA ESCUELA EN EL CHILE DECIMONÓNICO: DOS ESPACIOS DOTADOS DE SIGNIFICADO

“Las prácticas corporales están permeadas por la trama de la cultura”
Crisorio y Escudero (2017, p. 65)

En los últimos años, el cuerpo se ha convertido en un renovado objeto de estudio historiográfico, pudiéndose reconocer que la exterioridad y la existencia física del ser humano son, en realidad, un albergue de significados socioculturales (Martínez, 2004, pp. 127-136). Esto ha permitido comprender que si en el siglo XIX el progreso racional y la expansión del conocimiento eran comprendidos como avances en la intelectualidad del hombre, el comportamiento y la expresión corporal también eran vistos como reflejos de la civilización —o barbarie— del sujeto social. Los preceptores eran formados en su docencia con esta misma perspectiva: la escuela moderna exigía el desarrollo favorable del cuerpo y la inteligencia

(Monsalve, 1998, p. 127). De esta forma, la escuela significó un espacio de apropiación de contenido cognitivo, pero también de adoctrinamiento corporal y expresivo, lo que se denomina como disciplinamiento social y corporal (Cena, 2019, pp. 4-7). Es decir, la escuela se convirtió en un espacio en el cual distintos actores desplegaron esfuerzos por disciplinar, “civilizar” y “urbanizar” las conductas “salvajes” y “bárbaras” de los estudiantes de escuelas públicas primarias, comúnmente provenientes de sectores populares.

Comprender cómo ocurrió esto requiere entender el cuerpo como lenguaje situado en un registro discursivo que relaciona la pragmática y la semántica: importa el significado y la eficacia de lo que se dice por medio del cuerpo (Pedraza, 2007, p. 14). De tal manera, el cuerpo cumple dos funciones en el discurso sociológico: se utiliza como medio de validación y se lo esgrime como mediador e integrador de la subjetividad y objetividad, de la estructura y los actores, de las funciones y significados (Pedraza, 2007, p. 15). Así, el cuerpo es un concepto central, donde se comprende la sociedad y sus simbolismos, porque en él confluyen intenciones diversas: es expresión del *habitus* —definido por Pierre Bourdieu como un “operador de cálculo inconsciente”, algo prerrelexivo, prerracional (Cerón Martínez, 2019, pp. 315-316)—, del orden social y de las luchas simbólicas de tal orden (Pedraza, 2007, pp. 12-14).

Lo anterior explica que el cuerpo sea abordado comúnmente con un foco de acción pedagógica. Tal como plantea Pedraza, en la educación formal se visualiza con claridad: “El vínculo entre las estrategias anatomopolíticas que hacen el día a día escolar y la consolidación de los estados nacionales en lo relacionado con la gubernamentalidad, ante todo en la producción del ciudadano y del trabajador” (Pedraza, 2007, p. 11). Estas “estrategias anatomopolíticas” de las que habla Pedraza corresponden a formas en que la política estatal busca regular la conducta de los sujetos populares por medio de su disciplinamiento social y corporal. Con el fin de “civilizar” a las masas, los agentes estatales despliegan el poder infraestructural del Estado, definido por Michael Mann como la medida en que un Estado aplica políticas que penetran en la sociedad y el territorio (Soifer, 2009, p. 59). Como se verá más adelante, actores educacionales como los visitantes de escuelas primarias públicas en Chile fueron un claro ejemplo de estos mecanismos de control, corrección y educación corporal durante el periodo estudiado.

Considerando lo anterior, en este escrito se considera al cuerpo como un espacio influenciable —a creencia de las elites— para inculcar determinadas conductas, actitudes, movimientos y expresiones que se muestren acordes a lo “culturalmente aceptado” por la sociedad. Así, el cuerpo podría describirse como un terreno a conquistar, a “civilizar”, a moderar y a adoctrinar: el cuerpo es reflejo del grado de modernidad, de progreso, de evolución.

Por lo tanto, el disciplinamiento social, para los efectos de este ámbito específico, se puede definir como la introducción de tecnologías y formas para el control del cuerpo en la escuela primaria y su impacto en la formación de la subjetividad moderna y la sociedad civilizada (Pedraza, 2007, p. 17). El objetivo de estas formas es producir un régimen de verdad capaz de concebir y gobernar a la población por medio de la regulación (Pedraza, 2007, p. 20). De esta manera, en función de asemejarse a la cultura moderna, “el cuerpo se produce en la escuela con un currículo, un tiempo, un espacio, unas asignaturas, un maestro, un atuendo, movimientos y divisiones” (Pedraza, 2007, p. 22). El “régimen de apariencias” que así se conforma —es decir, cómo los cuerpos deben desempeñarse públicamente y cómo los espacios deben lucir para considerarse adecuados— combina discursos estéticos,

científicos, políticos y morales (Pedraza, 2007, p. 131). Este “régimen” de expresión corporal fue ampliamente trabajado por las redes sociales y políticas del siglo XIX chileno, inspirado por las aspiraciones elitistas y llevado a cabo por actores y canales estatales, estos últimos como reflejos del poder infraestructural del Estado.

EL SIGLO XIX LATINOAMERICANO Y LA EDUCACIÓN COMO SINÓNIMO DE MODERNIDAD

Los últimos años del siglo XVIII escribieron en la historia moderna global grandes sucesos que marcarían la trayectoria política de los Estados latinoamericanos próximamente independientes. El auge del movimiento ilustrado, la emancipación de los Estados Unidos y la Revolución francesa generaron ideales, como la libertad y la igualdad, que circularon transnacionalmente y comenzaron a erigirse como anhelos políticos, no siendo Latinoamérica la excepción. Una vez alcanzada la independencia de Chile frente a España, todo este bagaje intelectual, histórico y cultural fue puesto en práctica. Como bien menciona Ramírez (2014, p. 36): “En Chile, las élites imaginaron, o más bien intentaron imitar, la creación de una nación en la que sus integrantes asumieran el vivir en una misma época: en la modernidad, el progreso y la civilización”. La realidad local fue poco considerada ante esta verdadera obsesión por los modelos de Estados Unidos y Europa (Ramírez, 2014, p. 36).

El paradigma civilizatorio para un Chile republicano: la escuela como espacio gestor

En el Chile del siglo XIX, el concepto de “civilización” comprendía una serie de prácticas, modos, estilos y expectativas, a modo de semejanza con los parámetros europeos predominantes en la época. Por ello, la educación fue una de las primeras preocupaciones en la incipiente autonomía chilena: la escuela era concebida como condición necesaria para la constitución del proyecto de Estado (Mayorga, 2017, p. 333) y, a la vez, se impuso como expresión de la civilización y artífice natural de la ciudadanía (Orellana, 2009, p. 23).

Podría decirse que la educación fue un instrumento de fuerza inigualable para los propósitos de la elite chilena que dirigía el Estado nación según el paradigma europeo y que veía en este la unívoca vía de alcance a la modernización. Como bien plantea Castro: “Las nuevas ideas difundidas conducían —a través de la educación del pueblo— a las ‘luces, razón, soberanía popular, felicidad y productividad’” (Castro, 2010, p. 38). El afán racionalizador e ilustrado de los grupos dirigentes se manifestó por medio de las escuelas públicas, que empezaron a instalarse en el territorio nacional para ordenar y hacer inteligible a una población dispersa (Mayorga, 2017, p. 336). Todo esto buscaba posibilitar el acceso popular al sistema por medio de la educación, pero sin entregarle a las masas la posibilidad de modificación (Mayorga, 2011, pp. 24-41). Así también lo ha establecido Castro:

La preocupación del Estado se vinculaba con la idea de civilizar y moralizar al pueblo en un proceso de modernización, pero no existía ni remotamente la obligación de garantizar la integración de todos los sectores sociales de una forma más abierta, equitativa y coherente. (Castro, 2010, p. 120)

Para la década de 1830, una vez que los grupos dirigentes se vieron liberados de volcar sus energías en la causa independentista y los posteriores ensayos políticos y guerras civiles, sus intelectuales se dedicaron al desarrollo de las letras y las artes, definiendo un ideal de “lengua culta” imperante hasta hoy en Chile (Torrejón, 1989, pp. 534-535). Este lenguaje, promovido por referentes educacionales como Andrés Bello y Domingo Faustino Sarmiento, tenía como propósito elevar el nivel cultural de la población chilena (Torrejón, 1989, pp. 536-550). Directamente conectado con ello, desde 1840 se emprendió una política sistemática de expansión de la cultura escrita a través de la escuela primaria (Serrano y Jaksic, 2000, p. 436). No obstante, esta novedosa cultura escrita debía compatibilizarse con una conducta y expresión corporal “adecuadas” y vinculadas al paradigma de civilización moderno en boga.

Los manuales de urbanidad que aparecieron en la época y que se convirtieron en textos escolares altamente importantes manifestaron con claridad este ideario ilustrado de la educación y la relevancia concedida a la transmisión de normas y buenos modales, por medio de la escuela, a las jóvenes generaciones (Soaje y Salas, 2021a, p. 3). Estos manuales eran considerados herramientas efectivas de difusión y doctrina de aquellas “buenas maneras” de comportarse, las cuales debían aproximarse a lo que la conducta moderna expresaba. Así lo planteaban, por ejemplo, los hermanos Amunátegui en su premiada memoria *De la instrucción primaria en Chile*:

Los yankees, los ingleses, los franceses, los alemanes, no solo ven, oyen, huelen, gustan i palpan como nosotros, sino que saben además casi todos leer, escribir, i calcular, lo que les habilita para llegar a ser más industriosos, mas morales, mas religiosos. (Amunátegui y Amunátegui, 1856, p. 4)

La progresiva formalización del espacio escolar: época de legislaciones

Como se mencionó anteriormente, la independencia chilena trajo consigo el posicionamiento de la educación como componente esencial del nuevo proyecto político que se estaba construyendo. Ejemplo de ello fue la fundación del Instituto Nacional en 1813 (Mayorga, 2017, p. 334), así como la Constitución de 1833, el primer texto legislativo que estableció a la educación como una “atención preferente del gobierno” (Mayorga, 2017, p. 334) y que consagró a la inspección educativa como parte de la labor que el Ejecutivo debía ejercer en materia de educación (Leal, 2014, p. 89). Los años posteriores vieron asentarse cada vez más a la educación escolar como parte de las prioridades del nuevo Estado republicano, con la creación, en 1837, del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública (Castro, 2010, p. 110) y la fundación, en 1842, de la Escuela Normal de Preceptores y la Universidad de Chile, pilares esenciales de la construcción de un sistema educativo público (Mayorga, 2017, pp. 335-336).

Entre los esfuerzos educativos estatales del periodo es destacable la proclamación de la Ley de Instrucción Primaria en 1860. Esta confirmó la gratuidad de la enseñanza primaria y traspasó este nivel a la dirección del Gobierno —específicamente, al Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública—, además de formalizar un sistema escolar mixto y disponer la fundación de escuelas en función del número de habitantes (Castro, 2010, p. 113). Esta legislación marcó un punto de inflexión: desde entonces, el Estado sería el encargado de desarrollar las políticas educativas que se implementarían en la nación, dándose inicio a un

Estado docente caracterizado por el centralismo y la jerarquización en la gestión, al mismo tiempo que por un decidido impulso a la masificación de la educación (Orellana, 2009, p. 32).

Otro aspecto particularmente importante de esta ley fue la creación de la Inspección General de Instrucción Primaria, compuesta por un visitador por provincia y un inspector general (Mayorga, 2017, p. 336). Esta nueva institución formalizó el sistema de los visitadores de escuelas —que desde la década de 1840 surgía gradualmente—, traspasando definitivamente al ministerio la labor de vigilar y dirigir la instrucción primaria (Ramos y Falabella, 2020, p. 246). La creación de la Inspección General se relacionó así al interés por organizar y controlar el sistema de educación primaria, aún en construcción (Egaña, 1994, p. 133). Todas estas medidas son claros ejemplos del esfuerzo de los grupos dirigentes por hacer de la educación un sistema cada vez más consolidado en la sociedad chilena, difundiendo la anhelada “civilización” de las masas.

Para 1879, un nuevo hito legal consolidó aún más el Estado docente, al crearse el Consejo de Instrucción Pública con un rol de superintendencia para la educación secundaria y superior. Este tenía entre sus fines la vigilancia y policía sobre la moralidad, higiene y seguridad de los alumnos de establecimientos públicos y privados (Leal, 2014, p. 95). De este modo, si en 1860 la dirección y supervisión de la educación primaria —incluyendo a los visitadores— había pasado al Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, en 1879 esta dirección dejaba de ser partícipe del Consejo de Instrucción, aislando completamente este nivel educacional. Al respecto, Ramos y Falabella afirman que “esta medida terminó de sancionar la bifurcación del sistema educacional en dos circuitos casi completamente aislados hasta avanzado el siglo XX” (2020, p. 245).

De tal manera, la legislación de 1879 no solo reafirmó las atribuciones estatales docente e inspectora, sino además permitió constatar la frontera entre el sistema primario y el secundario, y la clara separación que vivían las clases sociales en ese contexto: unos para los estudiantes de clase alta —los que accedían a estudios secundarios— y otros para sectores populares —que únicamente accedían a la instrucción primaria—. Como plantean Ramos y Falabella, se trataba de “un sistema educacional segmentado que reproduce y solidifica la estructura social” (2020, p. 245). Esta división social de los espacios destinados a la educación fue también la que había permitido que en uno de ellos —la escuela primaria— se consolidasen ciertas formas particulares de control y educación corporal, como se verá a continuación.

LA VIGILANCIA EN EL SISTEMA ESCOLAR: UN ADOCTRINAMIENTO CONSTANTE

Transversalmente, la necesidad de control en el espacio escolar se sustenta en el principio de asegurar que el proceso educativo cumpla objetivos mínimos para los estudiantes y proteger la educación como bien público (González, 2005, p. 632). A su vez, el dispositivo de fiscalización es una tecnología clave para la gubernamentalidad o dirección de la conducta escolar (Ramos y Falabella, 2020, p. 240). Siguiendo a Foucault, los procedimientos de vigilancia y regulación de conductas estaban influidos, en el siglo XIX, por los conocimientos científicos y técnicos, constituyéndose una “máquina de gobierno” que moldeaba la conducta individual y colectiva y las conectaba con la verdad, la ética y el poder, dando forma así a realidades sociales, como la educacional (Ramos y Falabella, 2020, p. 242). A continuación, se enfatizarán aquellos mecanismos de difusión y normativa corporal propios del discurso “civilizador” en la atmósfera escolar, según su carácter transnacional y local, respectivamente.

El discurso civilizador del cuerpo en América Latina reflejado en el *Manual de Urbanidad y Buenas Maneras para escuelas de ambos sexos*, de Manuel Antonio Carreño

“Toda la escolarización basa su ejercicio político en lo corporal, y monta su estructura de saber-poder según el modo en que se lo conceptualiza”.
Crisorio y Escudero (2017, p. 192)

La educación cívica en el Chile del siglo XIX fue fundamental en el ideario republicano y la urbanidad propuesta tomó un rol performativo en el ámbito escolar como parte del proceso de laicización y construcción ciudadana (Soaje y Salas, 2021a, p. 2). El *Manual de Urbanidad y Buenas Maneras*, de Manuel Antonio Carreño, escrito en 1853 en Venezuela, fue una obra que marcó un punto de inflexión en la producción literaria de los manuales de conducta en Chile (Soaje y Salas, 2021a, p. 11) y una de las más difundidas en América Latina en ese entonces (p. 9). Soaje y Salas lo describen de la siguiente manera:

En el Chile republicano del siglo XIX, textos de urbanidad como este, adquirieron gran prestigio, coincidiendo, por una parte, con la necesidad de la burguesía de imitar los modos de comportamiento de las élites luego del furor revolucionario de fines del siglo XVIII y por la otra, con el período de expansión de la escuela pública, destinada a la formación de un nuevo ciudadano. Si bien fueron varios los escritos de esta índole, editados antes y después del mencionado manual, solo este perduró en el tiempo como testigo parlante de un hito crucial en la historia de la educación chilena. (Soaje y Salas, 2021b, p. 9)

En su manual, Carreño definió a la urbanidad como “el conjunto de reglas que tenemos que observar para comunicar dignidad, decoro y elegancia a nuestras acciones y palabras, y para manifestar a los demás la benevolencia, atención y respeto que le son debidos” (Carreño, 1863, p. 32). Para ello, el cuerpo se consideraba fundamental, ya que tanto la dimensión corporal como la intelectual formaban una totalidad, un universo conjunto de habilidades con potencial desarrollo:

La salud y la robustez del cuerpo son absolutamente indispensables para entregarnos en calma y con provecho, a todas las operaciones mentales que nos dan por resultado la instrucción en todos los ramos del saber humano. (Carreño, 1863, p. 29)

Las buenas maneras se entendían como la decencia, moderación y oportunidad en las acciones y palabras propias, además de la delicadeza y gallardía de los movimientos exteriores del ser humano, que revelaban la suavidad de las costumbres y la cultura del entendimiento (Carreño, 1863, p. 33). La “civilidad”, según Carreño, prestaba encantos a la virtud misma y a la sabiduría; señalaba que “al hombre instruido no le bastan sus conocimientos científicos, por estensos que sean, para hacerse agradable en sociedad: necesita para ello además poseer las dotes de una buena educación, y mostrarse siempre atento, amable y complaciente” (Carreño, 1863, p. 36).

Así como Carreño normaba las conductas propias de la civilización y los buenos modales, también enfatizaba en la necesidad del aseo, la higiene y el aspecto de los individuos, definiendo como “inciviles” actos como eructar, limpiarse los labios con la mano, escupir, entre otros (Carreño, 1863, p. 44). Estos parámetros también los aplicaba al ámbito escolar, pues parte del proceso de modernización significaba perfilar el espacio propio y privativo de la escuela para que esta pudiera ser un agente efectivo de civilización (Egaña, 1994, p. 36). De tal manera, la escuela, a nivel latinoamericano, debía consagrarse a hacer agradable a la persona “por una noble y elegante esterilidad, por la delicadeza de nuestros movimientos, y por la naturalidad y el modesto despejo que aparezcan siempre en nuestro cuerpo” (Carreño, 1863, p. 120). Manifestaciones como mantener el cuerpo recto, sentarse con suavidad y naturalidad desembarazada, “sin echar jamás los brazos por detrás del asiento ni reclinar en él la cabeza, y sin estirar las piernas ni recojerlas demasiado” (Carreño, 1863, p. 121), eran ejemplos de comportamientos corporales civilizados, aplicables a la escuela. Incluso, Carreño proponía una represión de las expresiones corporales estrictamente naturales e instintivas, con tal de mantener una compostura adecuada, moderna y “urbana”:

Acostumbrémonos a ejercer sobre nosotros todo el dominio que sea necesario para reprimarnos en medio de las más fuertes impresiones. Los gritos descompasados de dolor, de la sorpresa o del miedo, los saltos y demás demostraciones de la alegría y del entusiasmo, los arranques de la ira, son enteramente característicos de las personas vulgares y mal educadas. (Carreño, 1863, p. 126)

El manual de Carreño sirvió como directriz de la conducta civilizada tanto a nivel transnacional —por su circulación por América Latina— como nacional. Sus postulados reflejaban una concepción del cuerpo como integrante del conocimiento y del despliegue del saber, la cual podía practicarse según parámetros normativos definidos para el ámbito escolar. En Chile, estos postulados fueron parte fundamental de las conducciones en el sistema educacional decimonónico, siendo los visitantes de escuelas primarias un ejemplo de mecanismo estatal destinado a perseguir aquellas aspiraciones corporales civilizadas.

El discurso civilizador del cuerpo a través de la figura del visitador de escuelas

“El estudio, la comida, el sueño i el recreo bien ordenados i siempre a las mismas horas, dan a los hábitos físicos a los órganos i a sus funciones, a todo el cuerpo, cierta calma, tranquilidad i regularidad, que ahorra las fuerzas, fortalece la salud, evita todos los excesos i da a las cosas un encanto constante”.

J. B. Suárez (1869, p. 31)

“Nuestro cuerpo es como un castillo que tiene también su director”.

Comisión Visitadora de Escuelas Públicas (1868-1869, p. 147)

Como ya se señaló, la institución de los visitantes en Chile fue asentándose e institucionalizándose paulatinamente a mediados del siglo XIX, comenzando en 1847 con el nombramiento del primer visitador de escuelas, José Dolores Bustos. Ya en 1854 se estableció un

reglamento con sus funciones, las que eran cumplidas por seis visitadores. El sistema se consolidó en 1860, como se mencionó anteriormente, con la creación de la Inspección General de Escuelas (Ramos y Falabella, 2020, p. 246). Así, a través de la vigilancia que ejercían estos visitadores de escuelas primarias públicas, se expandía el poder infraestructural del Estado chileno y su afán por racionalizar el espacio social (Soifer, 2009, pp. 58-61). De esta manera, la burocracia chilena se desplegó desde Santiago por medio de la administración local, supervisando la educación y ampliando su oferta en la geografía nacional (Soifer, 2009, p. 66).

Los visitadores de escuela estaban insertos en un sistema fiscalizador, regulador y de registro basado en visitas, revisión de documentos e interacción con los actores escolares. Entregaban informes respecto a asuntos como la disponibilidad y el estado de la infraestructura; la higiene; la disponibilidad de recursos pedagógicos; la asistencia a clases; la cantidad de alumnos por curso; el grado de aprovechamiento en su aprendizaje; la labor de los preceptores; el cumplimiento de las normativas y reglamentos ministeriales; la recopilación de información estadística sobre las escuelas, y, junto a ello, sus reportes y propuestas sobre las medidas a tomar (Ramos y Falabella, 2020, p. 247). Su acción era vista como necesaria, pues contribuía a la uniformización del sistema de enseñanza (Ramos y Falabella, 2020, p. 247).

Dentro del sistema de instrucción primaria del Chile decimonónico, el visitador simbolizaba un paradigma de vigilancia, conducta, moralidad e intelectualidad. Debía ser formado inicialmente en escuelas normales, para que sus exigencias y registros fueran coherentes con los saberes docentes y lo que se esperaba del preceptorado primario (Mayorga, 2017, p. 336). Además, al estar circunscritos a las intenciones de la clase dirigente, los visitadores fueron importantes referentes en el ámbito conductual y de expresión corporal para los estudiantes de la educación primaria y pública.

José Bernardo Suárez fue uno de estos referentes. Graduado de la normal, en 1850 fue designado como visitador de escuelas públicas en Valparaíso, mientras que en Santiago fue nombrado director de la Escuela Superior. A lo largo de su vida publicó silabarios, manuales de ortografía y libros de apoyo a la enseñanza, lo que le dio reconocimiento en el ámbito educacional chileno del siglo XIX (Memoria Chilena, 2023a). También, escribió un texto guía para el preceptor primario y el visitador de escuelas, que fue publicado en 1869. En este texto distinguía las actitudes y expectativas de los agentes educacionales —preceptores, visitadores y estudiantes—, iluminando los discursos sobre el cuerpo que la labor de los visitadores movilizaba.

En concordancia con los postulados de Carreño, la guía de Suárez comprendía al hombre de manera integrada, formando su inteligencia, corazón y órganos un todo que debía crecer equilibradamente, desarrollarse y producir frutos (Suárez, 1869, p. 21). En ese sentido, el dominio del cuerpo y el control de los instintos era fundamental en el disciplinamiento y la civilización corporal y físicamente exterior del individuo. Así, Suárez planteaba que:

A la educación contribuye mucho también la instrucción; porque esta última mitiga la violencia de las pasiones, borra las huellas de la brutal grosería que acompaña de ordinario a la ignorancia, civiliza, embellece las costumbres i su antorcha ilumina acerca de los deberes (...) la instrucción le sirve así, mui a menudo, de preservativo del vicio. (Suárez, 1869, p. 24)

De este modo, el manual de Suárez también comprendía el cuerpo dentro del marco de los valores civilizatorios y modernos, así como se vinculaba a la misma dinámica de enseñanza y aprendizaje observada en otros mecanismos educativos del periodo.

En línea con la importancia del disciplinamiento corporal para el alcance social moderno, en 1869, la Comisión Visitadora de las Escuelas Públicas del Departamento de Santiago planteaba que el fin de la educación era:

Habituar el alma a domeñar el cuerpo, a vencer los deseos, a reprimir las afecciones punibles, a seguir simplemente lo que la razón ilustrada, unida al sentimiento religioso, propone como lo mejor; en una palabra, a ser dócil a aquella voz interior que es la conciencia. (Comisión Visitadora de Escuelas Públicas, 1868-1869, p. 193)

La guía de Suárez, por su parte, enfatizaba que la metódica actividad, el recto sentido, la tranquila energía y la prudente moderación harían que el trabajo produjera los frutos necesarios para aquellos hombres de clases menos favorecidas (Suárez, 1869, p. 27). La moralidad, confiaba, suministraría al hombre reglas de conducta e instrumentos necesarios para la adversidad, considerando que “el cuerpo es como el domicilio del alma; es el órgano, el instrumento, el poder exterior del alma, i hé aquí sin duda la razón por la cual cuidó el mismo Criador de formarle con sus manos” (Suárez, 1869, p. 29). Como tal, el cuerpo no debía dejar de dignificarse en sus modos y expresiones. Para esto último, planteaba el visitador, se requería el disciplinamiento de los espacios corporales: normativas para el estudio, el juego, el trabajo y el desahogo, así como para el descanso (Suárez, 1869, pp. 31-32) eran necesarias para racionalizar, eficientizar y ordenar los espacios nacionales republicanos, como la escuela. Por ello, una indicación recurrente de los visitadores a los preceptores fue la necesidad de ordenar el tiempo de enseñanza, buscando así convertir a la escuela en un espacio regulador (Egaña, 1994, p. 40).

De tal manera, expresiones del cuerpo como la higiene, la vestimenta y el orden personal exterior eran dimensiones de cuidado fundamentales en la escuela primaria y pública del Chile de la época, al menos a nivel del discurso. Suárez, por ejemplo, afirmaba que a los alumnos se les exigía diariamente la limpieza de sus caras, manos y pies, las uñas cortadas, el pelo peinado, y el vestido y los dientes aseados (Suárez, 1869, p. 33). Todo esto respondía a la misma idea de unidad entre cuerpo y alma ya planteada. En palabras de Suárez: “Mientras se hallan unidos el cuerpo i el alma, el ejercicio de las facultades intelectuales está enlazado con el de las físicas, i con la condición de los órganos materiales” (1869, p. 37). Ello hacía del rol de los visitadores uno fundamental: su misión era vigilar que no se viciara o corrompiera lo bueno de las disposiciones naturales (Suárez, 1869, p. 40).

Los discursos analizados se vieron reflejados en prácticas concretas al interior de las escuelas. En este sentido, Loreto Egaña brinda ejemplos claros de los intentos por disciplinar corporalmente a los estudiantes durante la segunda mitad del siglo XIX en las escuelas primarias públicas, como el desplazamiento de los alumnos al interior de la sala de clases, la forma en que ingresaban a esta, el orden con que se dirigían a sus casas, la formación al salir de la escuela —vigilados en filas de a dos—, erradicando las costumbres cotidianas de la comunidad (Egaña, 1994, p. 41). Todo ello era ejemplo del mismo afán educacional por civilizar a

través del disciplinamiento de los movimientos corporales que estaba presente en manuales de urbanidad, como el de Carreño, y la vigilancia de los visitadores (Egaña, 1994, pp. 41-42).

Considerando que las prácticas son sistemas complejos de acción que suponen discursos, pensamientos y están influenciados por la cultura (Crisorio y Escudero, 2017, p. 59), el deshacerse de aquellas conductas asociadas a lo “bárbaro” y a lo “incivilizado” formaba parte de la estrategia del poder sociopolítico a través de la escuela. Como bien afirman Crisorio y Escudero, “la des-materialización es el efecto disimulado del poder” (2017, p. 26). Los reglamentos escolares que dictaban los visitadores, al hacer referencia a la presentación personal de los alumnos, reprobaban el desaseo, el uso de ponchos, ojotas, mantas y el desorden postural en la sala de clases, ya que eran considerados sinónimos de falta de civilización y en símbolos propios de la carencia de disciplina (Egaña, 1994, pp. 43-44). Así, Egaña concluye que “cerrar el espacio escolar a prácticas de la vida cotidiana, presentes hasta entonces en las escuelas, se inscribía en el postulado de civilizar, que llevaba implícita la desvalorización de ‘lo otro’” (Egaña, 1994, p. 37). Es por esto por lo que Emilio Ramírez afirma que el proceso de construcción nacional implicaba la alteración de la identidad del niño popular, que era quien asistía a la escuela primaria pública (Ramírez, 2014, p. 36).

En el espacio escolar, los maestros y visitadores de escuelas se convirtieron en garantes del proyecto liberal burgués (Crisorio y Escudero, 2017, p. 36). Sobre aquello, Foucault considera que no es posible alcanzar el sistema “natural” sino después de haber establecido con certeza un sistema artificial. En el siglo XIX, esta “naturaleza humana” fue elaborada a la luz de la episteme moderna, buscando igualar los cuerpos bajo el parámetro de “normalidad” (Crisorio y Escudero, 2017, pp. 38-52), progreso y evolución. Así, el cuerpo humano entró en un mecanismo de poder que lo exploró, desarticuló y recompuso a la manera que el poder estimaba conveniente (Foucault, 2002, p. 127). El cuerpo estudiantil de las escuelas primarias públicas chilenas de mediados del siglo XIX se insertó así en una máquina de aprendizaje, pero también de vigilancia, jerarquía, adoctrinamiento, castigo y recompensa (Foucault, 2002, p. 135). El ordenamiento de los cuerpos y la disciplina ejercida sobre sus movimientos por parte de textos escolares y recomendaciones de los visitadores de escuelas fueron algunas de las formas fundamentales de ejercer este poder y desarrollar una obediencia normada (Egaña, 2000, pp. 150-151). Tanto los manuales de urbanidad como los visitadores de escuelas personificaron al poder político y a la cultura imperante de la época, que intentaban ejercer control sobre los cuerpos de los ciudadanos en vías de modernización y civilización, y cimentar la unidad cultural de la república (Núñez, 2008, p. 27), lo que demostró que “lo cultural, social, simbólico y discursivo se materializan ‘en’ y ‘a través’ del cuerpo” (Gallo, 2009, p. 232).

CONCLUSIÓN

La sociedad chilena del siglo XIX ejemplificó el afán latinoamericano de conducir a las nuevas naciones republicanas hacia el concepto foráneo de “modernidad”. Así, la “civilización” surgió como un ideal dispuesto a realizarse en el Chile independiente, donde la escuela era un espacio fundamental para desplegar aquellas políticas y estándares funcionales a producir comportamientos e intelectualidades morales, civilizadas y evolucionadas. Mecanismos como los manuales de urbanidad y la figura del visitador de escuelas fueron muy importantes para tal objetivo, sobre todo porque este gran discurso, promovido por los grupos dirigentes

y centrado en el papel “disciplinador” de la educación fue, en la práctica, muy complejo de lograr acabadamente (Mancilla, 2005, p. 45).

En este contexto, al interior de la escuela, el cuerpo fue objeto de un disciplinamiento social vinculado a los nuevos paradigmas civilizatorios y modernos. Las conductas y las expresiones corporales indicaban la aproximación o lejanía respecto a los postulados de la elite sobre cómo debían manifestarse e instruirse las clases populares. Así, en un Chile decimonónico enfocado en el desarrollo educacional para la civilización de las masas y profundamente influenciado por las ideas de Europa y Estados Unidos, se llevó a cabo un “régimen” de adecuación a las posturas, expresiones y actitudes corporales asociadas a la modernidad. Un cuerpo adoctrinado a los buenos modales, la rectitud postural, la moderación de sus volúmenes, el control de sus instintos y la represión de sus animalidades era la personificación de la civilización y todo aquello a lo que las clases dirigentes aspiraban en sus masas gobernadas. La modernidad era sinónimo de un correcto control del cuerpo y de un desarrollo intelectual que lo acompañase: el moldeamiento y disciplinamiento social abarcaban todas las dimensiones humanas en el discurso sociocultural imperante.

De tal forma, el cuerpo fue considerado como un espacio de intervención, corrección e influencia respecto a los postulados dirigentes de la elite, influenciada por la hegemonía occidental sobre aquello construido y categorizado como “moderno” y “civilizado”. El cuerpo, su expresión y su despliegue formaban parte de la expresión “oculta” o “implícita” del progreso y grado de avance del sujeto social. La educación en la segunda mitad del siglo XIX chileno puede caracterizarse como una instrucción integral, ya que abarcaba tanto el aspecto físico y corporal como cognitivo e intelectual, preocupándose por hacer del sujeto —especialmente, el sujeto popular que asistía a las escuelas primarias públicas— alguien considerado “decente” y “adecuado” para la reputación chilena a ojos externos.

Este estudio es importante, ya que permite reconocer que el siglo XIX chileno creó mecanismos de instrucción corporal presentes hasta hoy; por ejemplo, en las correcciones posturales, en la educación del cuerpo para las habilidades físicas y en la vigencia de la construcción sociocultural de los “buenos modales”. Estos mecanismos, de profunda raigambre en la sociedad chilena decimonónica, no se desarrollaron por sí solos, sino que fueron obra de actores históricos específicos, como los autores de textos escolares o los visitantes de escuelas primarias en el siglo XIX, porque ¿pudo la elite, por sí sola, haber instalado un discurso sociocultural hegemónico que permaneciera hasta el siglo XXI en la mentalidad social de la nación? No, en realidad. La pregunta que debe hacerse en el Chile de hoy es ¿quiénes siguen desplegando y dando fuerza a este discurso?

REFERENCIAS

Fuentes primarias

- Amunátegui, M. y Amunátegui, G. (1856). *De la instrucción primaria en Chile. Lo que es, lo que debería ser*. Santiago: Imprenta del Ferrocarril.
- Carreño, M. A. (1863). *Manual de Urbanidad y Buenas Maneras*. Valparaíso: Imprenta y Librería del Mercurio.

Comisión Visitadora de Escuelas Públicas (1868-1869). Boletín de la Comisión Visitadora de Escuelas Públicas del Departamento de Santiago. *Revista Mensual de Educación Primaria* I(1-13), 1-453.

Suárez, J. B. (1869). *Guía del preceptor primario i del visitador de escuelas*. Santiago: Imprenta de la Unión Americana.

Fuentes secundarias

Caiceo, J. (2014). Influencia educacional de Domingo Faustino Sarmiento en Chile. *Revista Dos Puntas* VI(10), 183-203. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5068244.pdf>

Castro, M. (2010). Gobiernos locales y educación en Chile en el siglo XIX: una aproximación histórica. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 15, 93-124.

Cena, R. (2019). Miradas al sesgo: disciplinamiento, orden y resistencias. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad* 11(29), 4-7. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6984041.pdf>

Cerón Martínez, U. A. (2019). Habitus, campo y capital. Lecciones teóricas y metodológicas de un sociólogo bearnés. *Cinta Moebio* 66, 310-320. <http://dx.doi.org/10.4067/s0717-554x2019000300310>

Crisorio, R. L. y Escudero, C. (Coords.) (2017). *Educación del cuerpo. Currículum, sujeto y saber*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Egaña, M. L. (1994). *Espacio escolar y actores en la educación primaria popular en el siglo XIX en Chile*. Santiago: PIIIE.

Egaña, M. L. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*. Santiago: LOM.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Gallo Cadavid, L. E. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal. *Estudios Pedagógicos* 35(2), 231-242.

González, G. (2005). La supervisión pedagógica pública en Chile. Un análisis de la gestión del supervisor como promotor del cambio educativo y mejoramiento en las escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 3(1), 629-636.

Leal Vásquez, B. (2014). Una mirada sobre la evolución histórica de la inspección escolar en Chile. *Derecho Público Iberoamericano* 5, 87-110.

Mancilla, A. (2005). *Antecedentes para una historia de la educación primaria en Chile* [Tesis de Magíster en Historia]. Universidad de Chile.

Martínez, A. (2004). La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas. *Papers* 73, 127-152. <https://www.raco.cat/index.php/Papers/article/download/25787/25621>

- Mayorga, R. (2011). Los conceptos de la escuela: aproximaciones desde la historia conceptual al sistema educativo chileno. 1840-1890. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades* 15(1), 11-44. https://www.academia.edu/7068225/Los_conceptos_de_la_escuela_aproximaciones_desde_la_historia_conceptual_al_sistema_educativo_chileno_1840_1890
- Mayorga, R. (2017). Una red educativa, cuatro escuelas, millones de ciudadanos: educación, Estado republicano y sociedad civil en Chile (1813-2011). En I. Jaksic y F. Rengifo (Eds.), *Historia política de Chile, 1810-2010. Tomo II. Estado y sociedad*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Memoria Chilena (2023a). José Bernardo Suárez (1822-1919). Memoria Chilena. Recuperado el 10 de octubre de 2023 de <https://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-95830.html>
- Memoria Chilena (2023b). *Educación la fuerza y la voluntad: La Educación Física en Chile (1889-1930)*. Memoria Chilena. Recuperado el 28 de diciembre de 2023 de <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-100666.html>
- Monsalve, M. (1998). "I el silencio comenzó a reinar": documentos para la historia de la instrucción primaria 1840-1920. Santiago: DIBAM.
- Núñez, I. (2008). Los orígenes del saber pedagógico en Chile: 1840-1900. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire* 7(5), 21-34.
- Orellana, M. I. (2009). *Cultura, ciudadanía y sistema educativo: cuando la escuela adoctrina*. Santiago: LOM.
- Pedraza, Z. (Comp.) (2007). *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Ramírez, E. (2014). Dominación. La escuela, los visitantes y los niños. Chile, 1840-1860. *Revista Historia UdeC* 2(21), 35-52.
- Ramos, C. y Falabella, A. (2020). Dispositivo de evaluación educacional y gubernamentalidad en Chile: los orígenes (1844-1970). *CUHSO*, 240-269.
- Serrano, S. y Jaksic, I. (2000). El poder de las palabras. La Iglesia y el Estado liberal ante la difusión de la escritura en el Chile del siglo XIX. *Historia* 33, 435-460.
- Serrano, S., Ponce de León, M. y Rengifo, F. (Eds.) (2012). *Historia de la educación en Chile (1810-2020). Tomo II. La educación nacional (1880-1930)*. Santiago: Taurus.
- Soaje de Elías, R. y Salas, M. (2021a). La educación cívica en el contexto latinoamericano: el caso de Chile y los textos de urbanidad (s. XIX). *Quinto Sol* 25(2), 1-21.
- Soaje de Elías, R. y Salas, M. (2021b). *Para una historia de la urbanidad: El "Manual de Carreño" americano en Chile del siglo XIX*. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
- Soifer, H. D. (2009). The Sources of Infrastructural Power: Evidence from Nineteenth-Century Chilean Education. *Latin American Research Review* 44(2), 158-180.
- Torrejón, A. (1989). Andrés Bello, Domingo Faustino Sarmiento y el castellano culto de Chile. *The-saurus* XLIV(3), 534-558.

El patrimonio fotográfico de la historia de la educación musical chilena como experiencia de formación docente

Óscar Pino Moreno*

 Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

 oscar.pino@uacademia.cl

 <https://orcid.org/0009-0004-0656-5747>

Recibido: 17 de diciembre de 2021 | Aprobado: 21 de noviembre de 2022

Resumen

El presente trabajo es una sistematización teórica de una experiencia de aula de formación docente en educación musical. Esta teorización pretende ofrecer argumentos sobre cómo es posible aportar al desarrollo de la identidad profesional docente usando imágenes referidas a la historia de la educación musical chilena. Por su parte, la experiencia de aula pone en relación a la imagen fotográfica patrimonial como medio y a la identidad docente como fin. Los dos referentes principales que se utilizan para sustentar metodológicamente la propuesta son la teoría de la coherencia de las imágenes, de John Berger, y los postulados sobre la sociología de la imagen, de Silvia Rivera Cusicanqui. Los resultados presentan a la imagen fotográfica aplicada a la formación docente como un ejercicio pedagógico posible, que aporta a una ampliación epistemológica en un formato metodológico aún poco explorado.

Palabras clave

Imagen, fotografía, identidad docente, educación musical.

The Photographic Heritage of the History of Chilean Music Education as a Teacher Training Experience

Abstract

This paper consists of a theoretical systematization of a classroom experience of teacher training in music education. This theorization intends to provide arguments on how it is

* Óscar Pino Moreno es profesor de Música por la Universidad de Concepción, magíster en Artes con mención en Musicología y doctor (c) en Estudios Americanos con mención en Pensamiento y Cultura. Además, es profesor de aula en el Instituto de Humanidades Luis Campino y en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y consultor del Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Educación, el Centro de Medición MIDE UC y CPEIP.

possible to contribute to the development of the professional identity of teachers, using images related to the history of Chilean music education. On the other hand, the classroom experience relates the photographic heritage image as a means and the teaching identity as an end. The two main references used to methodologically support the proposal are John Berger's *Theory of Image Coherence* and Silvia Rivera Cusicanqui's postulates on image sociology. The results present the photographic image applied to teacher training as a possible pedagogical exercise, which contributes to an epistemological expansion in a methodological format still little explored.

Keywords

Image, photography, teacher identity, music education.

O patrimônio fotográfico da história da educação musical chilena como experiência de formação de professores

Resumo

Este artigo é uma sistematização teórica de uma experiência de sala de aula de formação de professores em educação musical. Esta teorização tem como objetivo oferecer argumentos sobre como é possível contribuir para o desenvolvimento da identidade profissional dos professores através da utilização de imagens referentes à história da educação musical chilena. Por seu lado, a experiência de sala de aula relaciona a imagem do patrimônio fotográfico com um meio e a identidade docente como um fim. As duas principais referências utilizadas para fundamentar metodologicamente a proposta são a teoria da coerência das imagens de John Berger e os postulados da sociologia da imagem de Silvia Rivera Cusicanqui. Os resultados apresentam a imagem fotográfica aplicada à formação de professores como um possível exercício pedagógico que contribui para uma expansão epistemológica num formato metodológico ainda não explorado.

Palavras-chave

Imagem, fotografia, identidade docente, educação musical.

INTRODUCCIÓN

A través de la sistematización teórica de una experiencia de aula de formación inicial denominada "Ventanas y espejos en la historia de la educación musical chilena", se pretende responder a la siguiente pregunta: ¿De qué manera el uso de la imagen fotográfica podría aportar al desarrollo de la identidad profesional docente?

La idea central que postula este artículo es que, a través del uso de la imagen fotográfica, es posible ampliar una base epistemológica desde la cual se pueden generar experiencias cualitativas de formación profesional que apunten a la reflexión, cuestionamiento y valoración de la identidad docente.

En el caso de la actividad que presenta este artículo, el término “ventana” representa la posibilidad que otorga la fotografía para que el observador “mire a través” de la imagen y conozca un fragmento de la historia a partir de su patrimonio visual, mientras que el término “espejo” representa la posibilidad de que la interpretación personal de la imagen, por parte del observador, tanto de los elementos objetivos de la fotografía como de aquellos subjetivos o simbólicos, genere un “reflejo”, un verse a sí mismo en el presente a través de un trazo del pasado. Ambas acciones, conocer y reconocerse, se vinculan a la construcción de identidad.

Este ejercicio de observación e interpretación ha sido parte de las actividades de formación de profesoras y profesores de música en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y, por lo tanto, la sistematización de dicha experiencia en el presente artículo tiene también como objetivos: a) la teorización sobre el uso de imágenes como objeto para la construcción de conocimiento, y b) ejemplificar dicha teorización a partir del relato de una propuesta metodológica que utiliza la apreciación del patrimonio visual de educación musical existente en Chile como un posible aporte a la construcción de la identidad profesional de las educadoras y educadores musicales.

El artículo se estructura en cuatro partes: la primera presenta argumentos para reconocer y validar epistemológicamente a la imagen fotográfica como una forma de conocimiento científico-cualitativo y las ventajas de su uso, junto a la presentación de los elementos teóricos de dos fuentes principales: a) la propuesta de análisis fotográfico de John Berger, conocida como teoría de la coherencia de las imágenes, y b) las propuestas de Silvia Rivera Cusicanqui sobre la sociología de la imagen.

La segunda parte entrega elementos teóricos para validar el uso de la imagen fotográfica como fuente para la historiografía de la educación, a través de la intersección de reflexiones de historiadores y fotógrafos al respecto.

La tercera parte desarrolla el tema de la imagen fotográfica como fuente para la identidad docente, a través de la pesquisa de aquellos elementos vinculados a dicha identidad y, particularmente, a la pedagogía en música, que puedan ser potenciados con el uso de imágenes.

La cuarta parte presenta el ejercicio de aula denominado “Ventanas y espejos en la historia de la educación musical chilena”, donde se explican las cinco acciones que contempla su realización (recolección, montaje, ventanas, espejos y diálogo) y se establecen relaciones entre cada una de ellas y los elementos teóricos desarrollados en las primeras tres partes del artículo. Se agregan algunas reflexiones de estudiantes que realizaron la actividad y se plantean algunas conclusiones finales.

LA IMAGEN FOTOGRÁFICA COMO FORMA DE CONOCIMIENTO

“Si pudiera contarlo con palabras,
no me sería necesario cargar con una cámara”.

Lewis Hine

La construcción de conocimiento científico usando imágenes todavía plantea a los investigadores dificultades semióticas, principalmente, ya que, al no ser unidades de representación con un significado establecido mediante la aplicación de ciertas normas convencionales, no

se constituyen como símbolos (Peirce, 2005) ni son, por lo tanto, un lenguaje, mientras que el conocimiento conceptual solo se logra mediante una estructura de símbolos; pero el hecho de que las imágenes no puedan (aún) constituirse en objetos científicos, no significa que no puedan ser, a su vez, objeto de estudio para las ciencias sociales, las humanidades e incluso la pedagogía.

No obstante la dificultad de establecer una gramática de los sistemas icónicos, Bericat (2011) plantea que gracias al carácter dual de la imagen fotográfica, como icono y como índice, es posible pensar el uso de la imagen como una de las dimensiones de una ciencia multimodal desde la cual replantear el trabajo científico, atendiendo de una manera más consistente a los diferentes modos según los cuales, históricamente, se ha representado al mundo: a través de números, palabras e imágenes; es decir, los modos matemático, lingüístico e icónico. El mismo Bericat explora la teoría de la coherencia de las imágenes del crítico de arte y escritor inglés John Berger; es decir, “la posibilidad de significación de cualquier imagen atendiendo a las coherencias que natural y culturalmente nos ofrece toda apariencia” (Bericat, 2011, p. 125) como una posible respuesta al uso de fotografías en la generación de conocimiento científico. Aunque la experiencia del uso de fotografías que sustenta este artículo no tiene como finalidad la búsqueda de este tipo de conocimiento, hay algunos aspectos de la teoría de Berger que sí son útiles para efectos de una experiencia de formación docente usando imágenes.

Según Berger, las imágenes pueden llegar a constituir un semilenguaje capaz de transmitir significados a partir del reconocimiento de su carácter ambiguo. Como íconos, las imágenes, cuando se utilizan junto con palabras, “pueden llegar a producir un efecto de incuestionable certeza o, incluso, de afirmación dogmática” (Berger en Bericat, 2011, p. 126), de la misma manera que la posibilidad de significado se amplifica al trabajar con un conjunto de imágenes en lugar de con una sola. Por otro lado, cuando la imagen se utiliza como medio de comunicación, el grado de verdad se complejiza en un nivel que puede ser equiparable al paradigma metodológico de una investigación cualitativa, por lo cual el uso de imágenes llega a constituir una opción a desarrollar para la búsqueda de conocimiento, dentro de un mundo que es cada vez más visual.

Pero, ¿cómo relacionarse con la imagen? Shuffer plantea que, enfrentados a la imagen, nos encontramos frente a la necesidad de dos acciones: por un lado, aproximarnos a la relatividad del instante detenido y, por el otro, enfrentar intersubjetivamente la lectura desde el lugar político y cultural en el que nos encontramos en el presente, ya que “todas las fotografías son pasado y presente a la vez, en constante sismo relacional y en diálogo con quien se aproxima a estas. En otras palabras, una tensión dialéctica en constante flujo” (Shuffer, 2018, p. 11). Crear este puente entre pasado y presente es una condición necesaria para que cualquier persona o grupo pueda proyectarse históricamente, ya que cuando una comunidad es separada de su propio pasado, tiene menos capacidad para decidir o actuar en el presente, porque, según Berger, le es más difícil situarse en la historia. Y es esta una razón para que el “arte del pasado” sea hoy una cuestión política (Berger, 2015, p. 16).

Por otro lado, es interesante considerar los aportes de la investigadora boliviana Silvia Rivera Cusicanqui, quien ha desarrollado su propuesta de la sociología de la imagen experimentando diversos formatos, como el montaje visual, documentales y uso de fotografías, entre otros. La sociología de la imagen plantea una renovación epistemológica hacia formas

de conocer diferentes al uso de la palabra y, desde esta perspectiva, es una propuesta política que apunta a la descolonización del conocimiento, a partir del uso de expresividades que la razón generalmente no utiliza ni valora. En palabras de Rivera Cusicanqui, la sociología de la imagen es “una estrategia de descolonización del conocimiento, que te lleva a hacerte cargo de tu subjetividad y de tu proceso de conocimiento por medio de la percepción, la emoción, el hemisferio izquierdo subalternizado por nuestro entrenamiento racional” (Rivera Cusicanqui, 2015, p. 311).

Como es sabido, en el ámbito de la academia y de las instituciones formadoras, la preeminencia del texto escrito como fuente de conocimiento es insoslayable y si se trata de estudios historiográficos, el peso de este tipo de fuentes es mayor aún. No hace tantas décadas, este tipo de estudios amplió su base de conocimiento al mundo cotidiano, alejado del discurso oficial de los documentos ministeriales, gubernamentales, académicos o científicos, sumando la mirada de lo que se ha conocido como “historia social”. Esta es la historia de lo marginal, desde fuera del poder, desde el ciudadano o desde el habitante común. En este tipo de estudios se ha dado cabida a una mayor diversidad de fuentes de información: se ha permitido el uso de imágenes, fotografías, pinturas, dibujos, afiches, etcétera, como productos cargados de datos que, en muchos casos, podrían enriquecer el discurso oficial de la escritura, pero también pueden, en otras oportunidades, confrontar, interpelar y problematizar el objeto de estudio y, en ese sentido, abrir interpretaciones y narrativas sociales que “ofrecen perspectivas de comprensión crítica de la realidad” (Rivera Cusicanqui, 2015, p. 176).

Pero también el uso de fotografías en la formación pedagógica tiene una dimensión política que se expresa desde la selección de las imágenes, ya que, en tanto imágenes y dada su condición polisémica, se constituyen también en documentos históricos. Es que la misma selección de una imagen se convierte en un “gesto de convicción” que nos obliga a tomar una posición dentro de los acontecimientos y, por ello, es un acto político (Shuffer, 2018, p. 12). Adicionalmente, el uso de imágenes y no solo de textos en la construcción del conocimiento se constituye en una “descolonización de la mirada” por medio de “liberar la visualización de las ataduras del lenguaje” (Rivera Cusicanqui, 2015, p. 23), lo cual se consigue al usar estos dispositivos visuales que permiten al docente callar y que proponen una interpelación que no se acciona ni desde un texto ni desde un discurso.

Esto no se trata necesariamente de una confrontación entre la imagen y la palabra, sino más bien de equilibrar una ecuación que, generalmente, no suele dar cabida a dispositivos didácticos, como organizadores gráficos, que apelen a la percepción y a la imaginación como vías de autoconocimiento. Y ello resulta necesario ya que, tal como señala Berger, el conocimiento y la explicación que podemos hacer de un fenómeno observado nunca se adecuan completamente a la visión de este fenómeno. La experiencia de la visualización no es comparable a la descripción escrita de lo que se ha visualizado, de la misma manera que la experiencia sonora de la música no es lo mismo que su escritura en el pentagrama. No obstante, tal como señala Rivera Cusicanqui, la mirada requiere a veces de un tránsito por la palabra y la escritura para poder comunicarse. Georges Didi-Huberman lo plantea en términos aún más recíprocos cuando señala que tanto imagen como lenguaje son “absolutamente solidarios y no dejan de intercambiar sus carencias recíprocas: una imagen acude allí donde parece fallar la palabra; a menudo una palabra acude allí donde parece fallar la imaginación” (Didi-Huberman, 2014, p. 49).

Entonces, el uso de imágenes en un contexto pedagógico contempla dos actos: visualización y comunicación. La visualización insta, en un primer momento, a transitar un estado de contemplación como base para el conocer y pretende romper una tradición epistémica que, en el caso de la formación académica, suele basarse casi exclusivamente en el sumergimiento instantáneo en la palabra escrita y en la recepción a priori de la teoría. Es aquí donde el uso de esta metodología diseñada desde la observación y la imaginación aspira a una práctica pedagógica “basada en el silencio y no solo en la palabra” (Rivera Cusicanqui, 2015, p. 302), así como también a una pedagogía crítica y situada que puede expresarse de modo más horizontal, incorporando percepciones, emociones y sensaciones.

La comunicación por medio de la palabra aparece como un complemento que en determinados momentos se obvia, y el lenguaje académico, que podría constituirse en una traba para una comunicación honesta y eficiente en contextos de formación inicial, puede reemplazarse por un lenguaje más coloquial. Rivera Cusicanqui ha experimentado esta problemática en su experiencia docente:

El tránsito entre la imagen y la palabra es parte de una metodología y de una práctica pedagógica que, en una universidad pública como la UMSA, me ha permitido cerrar las brechas entre el castellano *standard*-culto y los modos coloquiales del habla, entre la experiencia vivencial y visual de estudiantes —en su mayoría migrantes y de origen *aymara* o *qhichwa*— y sus traspiés al expresar sus ideas en un castellano académico. (Rivera Cusicanqui, 2015, p. 176)

LA IMAGEN FOTOGRÁFICA COMO FUENTE PARA LA HISTORIOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN

En los trabajos referidos a la historiografía de la educación en Chile, a la fecha, es poco común encontrar como material de estudio a la imagen fotográfica. Sin embargo, gracias a sus características particulares, esta puede constituirse en una fuente histórica tan valiosa como cualquier otra fuente de tipo bibliográfico, documental o audiovisual. Un reconocimiento especial debe hacerse al libro *Una mirada a la escuela chilena. Entre la lógica y la paradoja*, de María Isabel Orellana, el cual hace una revisión histórica y temática de la educación pública chilena, apoyada con parte de las imágenes del fondo fotográfico del Museo de la Educación Gabriela Mistral.

La fotografía es un vehículo que transporta a un pasado y conforma así un patrimonio visual que nos permite reconstruir la historia. Si esa historia reconstruida es además parte de nuestra propia historia, entonces, la imagen puede llegar a constituirse en un referente de identidad; es decir, podemos aprender a reconocernos en el presente a través de descubrirnos en el pasado, ya que nuestras formas de ser y hacer en el pasado han modelado y explican nuestras formas de ser y hacer en el hoy. Ya Malinowski, en su obra *Los argonautas del Pacífico occidental*, nos señala esta oportunidad que ofrece la historia para reconocernos a partir del estudio del pasado, que lograr la “comprensión de la naturaleza humana, bajo una forma lejana y extraña, nos permite aclarar nuestra propia naturaleza” (Malinowski, 1973, p. 16) y, en esta búsqueda del autoconocimiento, el patrimonio fotográfico constituye una posibilidad para la memoria visual de una cultura, sociedad o grupo específico, quienes se podrían reconocer identitariamente a partir de ello. Por este motivo y así como ocurre en

otros campos de los estudios historiográficos, la historia de la educación chilena se vería particularmente enriquecida al utilizar como fuente posible de información aquella proveniente de su patrimonio visual.

¿Pero cómo podríamos hacer historiografía con la imagen fotográfica? Quizás un primer uso que surge de inmediato es cuando la fotografía representa a algún hecho o actor importante en un relato histórico que ya ha sido construido de forma previa, a partir del análisis de textos y documentos escritos; entonces, la fotografía aparece como un medio para reforzar o visibilizar esta “verdad” y es, seguramente, el uso más frecuente que hace la historiografía de la imagen fotográfica. Por otra parte, si los personajes que representa la fotografía son anónimos y corresponden a gente común realizando acciones cotidianas, entonces, la fotografía abre el campo de la que podría ser considerada una historia social, aquella que no se construye a partir del relato de las grandes hazañas, hitos ni efemérides, así como tampoco de sus héroes reconocidos, sino que muestra al ciudadano y su circunstancia, a veces para reforzar la historia oficial y a veces para contradecirla. Estas dos formas de uso, la oficial y la social, es lo que John Mraz llama “hacer historia con fotografías” (2018, p. 20).

Debido a lo anterior, sería un error pensar que la apreciación del patrimonio fotográfico entregue elementos objetivos, sistemáticos y transferibles que permitan reconstruir la historia o una única historia, pues si asumimos que en su propia génesis la intención fotográfica no es necesariamente la de construir un relato irrefutable, erróneamente, entonces, podríamos suponer que la sola organización cronológica de imágenes y/o su análisis constituye una verdad histórica en sí misma, ya que son muchas las subjetividades involucradas en su creación y en su lectura.

Si bien es cierto que, en un principio, el desarrollo de la fotografía se fundamentó en su capacidad para retratar la realidad con mayor precisión o mayor “objetividad” que otras tecnologías o artes, como el dibujo o la pintura, sabemos que la fotografía, al igual que cualquier texto escrito, está lejos de constituir un registro objetivo de una realidad única, toda vez que el acto fotográfico se desarrolla dentro de un contexto que abarca tanto lo social y lo político como lo netamente estético y técnico; por lo tanto, al observar una imagen fotográfica, observamos más bien aquellos esbozos que representan la subjetividad de cada fotógrafo detrás del lente y de su contexto determinado. Dicho de otro modo: cada fotografía posee uno o más mensajes concretos, estéticos o simbólicos.

¿Cómo son esos mensajes? La interpretación de lo que una imagen fotográfica nos revela tiene, de hecho, dos subjetividades relacionadas: aquella del emisor que generó la imagen y aquella del receptor de la imagen. Esta intersubjetividad propone distintos niveles de lectura de la fotografía, algunos de ellos son más obvios o visibles y otros son menos explícitos, menos visibles o, derechamente, muy personales.

Cuando ciertos mensajes y sus interpretaciones tienden a ser generalizados y percibidos o comprendidos de manera similar por una gran cantidad de personas y a través del tiempo, se transforman en imaginarios colectivos en los cuales se identifican patrones o estereotipos que generan elementos de identidad sobre lo fotografiado.

Junto con esta construcción de identidad a partir de un imaginario colectivo, también es relevante la búsqueda de nuevos sentidos de las imágenes y de una actualización contextualizada de lo que el registro del pasado nos dice en el presente, pues descubrir los patrones de permanencia y cambio del patrimonio visual también nos permite comprender

nuestra identidad a partir del refuerzo de aquellas cualidades asumidas como tradicionales, así como del descubrimiento de aquellos elementos identitarios que han mutado a lo largo del tiempo.

Al respecto, el célebre historiador Marc Bloch, en su libro *Apología para la historia o el oficio del historiador*, señala que:

Una simple fotografía, suponiendo que la idea de esta reproducción mecánicamente integral tuviera un significado, sería ilegible. ¿Diremos que entre el pasado y nosotros, los documentos interponen ya un primer filtro? Quizá a menudo eliminan a diestra y siniestra. Por el contrario, casi nunca organizan conforme a las necesidades de un entendimiento que anhela conocer. (Bloch, 2014, p. 143)

Aquí Bloch nos alerta que una imagen no tiene un significado transferible entre diferentes observadores, sino más bien que una fotografía podría tener múltiples significados o tantos significados como observadores haya; por lo tanto, el significado original es inexistente y una falacia y la imagen fotográfica es, ante todo, una selección y una reducción de una visión de la realidad efectuada por el fotógrafo y con un fin que no se orienta necesariamente a la comprensión desprejuiciada y objetiva de un fenómeno.

¿Qué podríamos obtener entonces de la observación de fotografías sobre la educación musical en Chile? Dentro de la historia de la educación en Chile, aquella que concierne a la educación musical es aún un área de estudio muy poco desarrollada y, por lo tanto, desconocida para una mayoría de la sociedad. Este desconocimiento podría tener una consecuencia particularmente lamentable para los propios docentes especialistas en música, pues la ignorancia sobre su propia historia como gremio o profesión puede confabular contra el reconocimiento, la construcción y la valoración de una identidad profesional propia.

De la misma manera que cada ser humano se nutre de su patrimonio fotográfico familiar para construir su propia historia a partir de las imágenes de sus padres, abuelos, barrios, vacaciones, juegos, amigos, etcétera, así también los docentes de música podríamos construir nuestra propia historia profesional a partir del mismo acto de reconocer quiénes fueron nuestros “padres” y “abuelos” en la pedagogía musical chilena, cómo fueron nuestros lugares de trabajo, cómo eran nuestras clases, cómo eran nuestros estudiantes. Aún más, el acto de develar los rostros de estos “fantasmas”, los paisajes donde laboraron y las circunstancias de su acción cotidiana, podría provocar, como una consecuencia positiva, una mayor identificación emocional con aquello que tenemos en común los profesores de hoy y los de ayer, aquello que nos ha conmovido mutuamente a pesar del paso del tiempo: nuestra profesión docente.

En la observación de estas fotografías es posible obtener solo trazos de la historia, aquellos trazos que no se perdieron en el tiempo, aquellos que no se destruyeron o incineraron, pequeñas partes de un todo inasible e incommensurable; aun así, estos pequeños trazos nos conectan con un pasado que ansiamos comprender, nos invitan a proyectarnos, a reflexionar, a sentirnos portadores y continuadores de una historia que no llegaremos a dilucidar, pero con la cual nos podemos conectar, pues somos un eslabón de ella. El propio Bloch nos dice que una fotografía, en tanto documento, es imperfecta y sujeta a crítica, pero finalmente valiosa, por ser un testimonio de su tiempo. Peter Burke profundiza esta idea, al señalarnos que las fotografías son tanto un testimonio de la historia como también un testimonio de la cultura material del pasado; es decir, la fotografía es en sí misma un objeto

histórico (Burke, 2005, p. 28), de la misma manera que Susan Sontag señala que la fuerza de las imágenes proviene de que son “realidades materiales por derecho propio” (2006, p. 251).

LA IMAGEN FOTOGRÁFICA COMO FUENTE PARA LA IDENTIDAD DOCENTE

“Nunca miramos sólo una cosa; siempre miramos
la relación entre las cosas y nosotros mismos”.

John Berger

La identidad docente es un tema que ocupa la agenda de la investigación educativa como un área separada desde hace aproximadamente 30 años. No obstante este interés, la definición misma de identidad docente aún está en construcción, principalmente, debido a la cantidad de factores que inciden en ella, tal como se puede apreciar en la definición propuesta por Ávalos *et al.* en su estudio bibliográfico “La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional”. A partir de dicha revisión, entenderemos la identidad profesional del docente como:

El concepto que los maestros forjan de sí mismos en relación a su profesión y su trabajo y que se sustenta en elementos referidos tanto a la concepción personal de la enseñanza, como a su percepción de eficacia. Se entretuje en la identidad docente lo que los maestros saben (su base de conocimientos), lo que creen (creencias), lo que sienten (emociones) y lo que interpretan (significaciones); todo ello, marcado por los contextos singulares y globales en los que ejercen su trabajo. (Ávalos *et al.*, 2010, p. 238)

La constatación del diálogo entre las características del individuo y el contexto en el que se desenvuelve profesionalmente, como atributo en la conformación de la identidad profesional, es también un hallazgo de Beijaard *et al.*, quienes en 2003 realizaron otra exhaustiva revisión bibliográfica y constataron que la mayoría de las investigaciones coinciden en caracterizar la identidad docente como un proceso continuo que integra una dimensión “personal”, centrada en las características individuales y sus creencias, y otra dimensión “profesional”, modelada por el contexto, las instituciones, la cultura, los factores históricos, etcétera. Esta multiplicidad de escenarios involucrados en la conformación de la identidad profesional docente puede también entenderse como la existencia de varias subidentidades que conviven internamente en el docente (Beijaard *et al.*, 2004, p. 113). Elliot Mishler, también citado por Beijaard *et al.*, propone una acertada metáfora musical para representar el hecho de que dentro del “yo docente” coexisten distintas identidades, personales y profesionales, que se relacionan entre sí y que pueden entrar en conflicto o pueden actuar en sinergia: “Nosotros mismos como un coro de voces, no solo como el tenor o la soprano solista” (Beijaard *et al.*, 2004, p. 113). El desafío que enfrentan los docentes es el de mantener estas subidentidades balanceadas y que no entren en conflicto. Estos conflictos de identidad suelen corresponder, en el caso de los docentes principiantes, a enfrentarse a situaciones nuevas y complejas.

¿Cuántos tipos de identidades docentes diferentes existen? Iván Núñez señala la existencia de cuatro tipos, cada uno surgido en diferentes etapas del desarrollo del sistema educativo, los cuales coexisten como estereotipos aún en la actualidad: la docencia como

apostolado (configurada como una proyección del misionero evangelizador); como función pública (proyección del docente encuadrado en la estructura estatal de la enseñanza pública); como rol técnico (un ejecutor de destrezas, normas y protocolos estandarizados), y como profesión docente (un conocedor de su disciplina, la didáctica, con interés en la educación continua, el trabajo en equipo y respetuoso de la ética profesional). Este último representa el tipo de identidad configurado en las últimas décadas desde distintos actores sociales e instituciones, junto con la autoconstrucción individual, como respuesta al escenario de la denominada “sociedad del conocimiento”. Núñez señala que estas identidades pueden coexistir, combinarse y subsumirse unas a otras, de las cuales la identidad como profesión tiene un carácter más rico y complejo que las anteriores y las engloba (Núñez, 2004).

Al surgir estos cuatro modelos de identidad docente en diferentes momentos históricos es que se constituyen efectivamente en identidades históricas. De ahí que es posible acudir a una revisión del pasado para reflexionar sobre la identidad docente, las características de estas identidades históricas, sus patrones de permanencia y cambio, sus manifestaciones en la actualidad, sus niveles de identificación personal, etcétera. Esta reflexión puede ocurrir tanto desde las condiciones objetivas del sistema educativo como desde las subjetividades de cada docente (o estudiante de pedagogía), ya que en ambos escenarios hay rasgos de las etapas históricas y de las identidades generadas en el pasado y, de hecho, en la construcción y afirmación de la identidad profesional docente, en la actualidad, se encuentran huellas de todas las identidades históricas anteriores.

Pero, ¿cómo ayuda la imagen fotográfica al proceso identitario? Cuando se observa una fotografía en la que se reconoce un rasgo común que conecta a la imagen con el observador, se produce un proceso de posesión de lo fotografiado, esto cuando lo fotografiado tiene un vínculo afectivo o emocional para el observador. Susan Sontag plantea que esta es la forma de adquisición más simple en la que nuestra sociedad se relaciona con la fotografía, es una “posesión subrogada de una persona o cosa querida”, por lo cual la fotografía forma parte y llega a ser una extensión del tema fotografiado y, por ello, es un medio poderoso para adquirir las características que la imagen representa (Sontag, 2006, pp. 218-219).

“VENTANAS Y ESPEJOS EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL CHILENA”: UNA EXPERIENCIA DE AULA EN FORMACIÓN DOCENTE

Como experiencia de aula, este ejercicio corresponde a una práctica pedagógica fundada en una metodología que propone una construcción de conocimiento a partir del uso de imágenes y de la reflexión en torno a ellas, la cual se socializa a través de la palabra oral o escrita. Se trata de una actividad de formación universitaria de pregrado de la carrera de Pedagogía en Música de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, la cual se realiza hace siete años como parte de las asignaturas de formación pedagógica y que apunta a la reflexión sobre la identidad docente y el conocimiento de la evolución de la asignatura en la educación chilena a través de la historia¹.

¹ Esta actividad es uno de los productos generados a partir del Núcleo Temático de Investigación de “Historia de la Educación Musical en Chile” (2013), el cual ha logrado consolidar parte de su trabajo en el programa de estudios de la asignatura Diseño Curricular en la Educación Musical de la carrera de Pedagogía en Música, al conformar una unidad específica de contenidos. Esta unidad contempla la revisión del currículo histórico de la asignatura en Chile, el desarrollo de las instituciones vinculadas a la educación musical y la identidad de la profesora o profesor de música, junto con salidas a terreno

En términos metodológicos, la actividad tiene cinco momentos: recolección, montaje, ventanas, espejos y diálogo. Dichos momentos se presentan aquí en una lógica lineal, aunque en el caso específico de los actos que involucran la observación de las fotografías por parte de los estudiantes (ventanas y espejos) el orden podría ser el inverso.

La recolección de las imágenes del proyecto se ha concretado a partir de diversas fuentes, siendo la principal los archivos fotográficos físicos y/o digitales de distintos museos, bibliotecas e instituciones culturales nacionales. Junto con lo anterior, también se han seleccionado imágenes provenientes de publicaciones, como revistas de educación y textos de estudio, recortes de prensa, documentos y aportes de personas naturales. En relación con el tipo de fotografía referida a la educación musical chilena que con mayor frecuencia encontramos, diremos que esta pertenece, principalmente, al género documental o periodístico², que abarca una temporalidad que va desde fines del siglo XIX en adelante.

El montaje fotográfico se puede conceptualizar de varias formas: una es la que remite al montaje como una construcción estética intencionada de la imagen que quiere ser representada, que lleva a cabo el fotógrafo y que se manifiesta a través de la dramatización de una pose o una escena preconcebida (Alvarado, 2001, pp. 14-15). Este tipo de montaje apunta, principalmente, a la construcción y afirmación de imaginarios de ciertos grupos culturales³. Otra forma de montaje es aquella que tiene un fin meramente artístico y que se expresa alterando con diversos medios (dibujos, pintura, filtros) la imagen fotográfica pura, todo ello con un fin estético. Por último, otra forma de entender el montaje, que es la que se ha utilizado en este proyecto, es mediante un ejercicio de selección y organización de las imágenes para su presentación. Cynthia Shuffer, a partir de Walter Benjamin, lo explica como el levantar construcciones mayores a partir de elementos más pequeños, individuales, que originalmente no eran parte de una única estructura debido a su carácter individual y fragmentario (Shuffer, 2018, p. 14). El objetivo es dotar de una experiencia de memoria renovada y crítica a un pasado que, generalmente, se construye a partir del relato de los discursos de poder y las clases dominantes.

En el proyecto “Ventanas y espejos en la historia de la educación musical chilena”, el montaje para ser trabajado con las y los estudiantes ha significado una selección de imágenes que durante los años ha variado entre cinco y quince, las cuales representan diferentes contextos de la educación musical chilena: educación pública y particular; enseñanza básica y media; docentes hombres y mujeres. Junto con lo anterior, otro criterio de selección de imágenes busca que estas correspondan, preferentemente, a un relato cotidiano de la asignatura, por lo cual se evitan fotografías de personajes conocidos y otras que no ocurran en el contexto común de la escuela, liceo o sala de clases. El orden de presentación suele ser cronológico cuando se trabajan las imágenes como ventanas; es decir, cuando se trabajan con ellas aspectos referidos a la historia de la educación musical chilena, mientras que cuando se las utiliza como espejos en el ejercicio reflexivo sobre identidad docente, el orden suele ser aleatorio.

al Museo Pedagógico Gabriela Mistral y el Memorial a los Detenido Desaparecidos y actividades como la donación de libros referidos a la educación musical chilena a la biblioteca de la universidad y la donación del Fondo Bibliográfico Arturo Barria Alvarado a la biblioteca de la Facultad de Artes de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

² En la actualidad, el fondo fotográfico con el que cuenta el proyecto alcanza a setenta fotografías catalogadas en formato digital, todas ellas referidas a la educación musical en Chile.

³ Por ejemplo, como ha ocurrido en las fotografías de los pueblos originarios en Chile, principalmente durante el siglo XIX y parte del siglo XX. A este respecto, véanse los trabajos de Margarita Alvarado (2001, 2007).

La actividad de las ventanas consiste en usar las fotografías para ilustrar a través de ellas distintos momentos y épocas en el desarrollo de la educación musical chilena, la cual cubre, en términos generales, un periodo cronológico cercano a los 140 años (1870-2010, aproximadamente). La observación de las imágenes por parte de las y los estudiantes se acompaña de la palabra oral o escrita del docente, usando la categoría de “ícono + palabra” propuesta por Berger, como un medio para otorgar cierto grado de certeza al relato histórico. Dicho relato pretende aportar elementos para un conocimiento de la evolución de la educación musical chilena como campo de acción profesional, ocupando para ello tres a cuatro clases una vez por semana. Por ser la historia de la educación musical un campo de estudio poco conocido y generalmente inexistente en los programas de formación inicial es que la experiencia de acceder a este conocimiento no solo genera un aprendizaje histórico, sino que provoca una identificación que proyecta en estas otras apariencias “el deseo de ser nosotrxs mismxs” (Rivera Cusicanqui, 2015, p. 293).

Asimismo, según la propuesta de Iván Núñez, la revisión histórica también permite instalar el relato de las identidades docentes a través del tiempo como insumo para la reflexión sobre el tema, ya que, tal como se señaló, estas diferentes identidades no son necesariamente excluyentes entre sí y no se superan por definición, sino que se acumulan y se proyectan en el presente.

El momento del uso de imágenes como espejos consiste en la observación, por parte de las y los estudiantes, de entre cinco y ocho fotografías sobre las cuales reflexionan como ejercicio de identidad docente. Dicho proceso reflexivo es individual, pues, como ejercicio de autoconocimiento, requiere enfocarse en aspectos del carácter o formas de mirar personales. Tal como señalan Beijaard *et al.* citando a Bullough, la exploración del yo es la base para la construcción de la identidad docente, debido a que las creencias que el estudiante trae consigo sobre educación y enseñanza constituirán la base sobre la cual se producirá la construcción identitaria. En la medida, entonces, que se promueva esa exploración personal, se intencionará el ejercicio reflexivo sobre el “yo docente” (Beijaard *et al.*, 2004, p. 109).

Para concretar esta actividad, las y los estudiantes reciben un documento con las instrucciones para realizar el ejercicio individualmente, que consiste en observar las cinco a ocho fotografías seleccionadas y escribir las impresiones que las imágenes les provocan, lo cual se les solicita que realicen fuera del horario de clases presenciales y como parte de la dedicación personal autónoma a la asignatura.

En el documento, las fotografías se presentan sin texto, formando parte de un grupo de imágenes seleccionadas y en un cierto orden; por lo tanto, se hace uso de la categoría bergeriana de “imagen + imagen”, con la intención de activar una construcción de significado y de memoria que, en este caso, apunta a la identidad docente. Aunque la figura del docente es la que aparece, naturalmente, como objeto del reflejo de este espejo ficticio, también se les sugiere a las y los estudiantes “reflejarse” en los estudiantes que aparecen en la fotografía, como una forma de preguntarse sobre la docencia a partir de las relaciones interpersonales que ocurren en el aula. Por otro lado, al tratarse de imágenes cotidianas de la profesión, estas logran establecer una narrativa alternativa alejada del discurso oficial y dominante (Shuffer, 2018) y, por ello mismo, descolonizada (Rivera Cusicanqui, 2015).

El diálogo final entre los participantes, estudiantes y docente, generalmente, se realiza en clases una semana después de haber solicitado el trabajo de observación y escritura, y

pretende consolidar la reflexión anterior en una puesta en común de opiniones, dudas, anhelos e incertidumbres. Las y los estudiantes comparten libremente sus reflexiones y detectan similitudes y diferencias entre ellas y ellos. El rol del docente es el de moderador. El objetivo del diálogo final no es generar certezas, sino poner en común un estado de construcción de la identidad docente y, como plantearía Koselleck, un “horizonte de expectativas”.

Como una fortaleza detectada, se puede mencionar el hecho de que suelen aparecer, durante la conversación, ciertos nudos problemáticos que son comunes a la profesión docente, como la tensión entre el rol técnico y el rol profesional o el temor frente a la “perversión burocrática” de la identidad funcionaria, tal como lo refleja la siguiente frase: “Este es mi trabajo, hay que hacerlo, aunque no quiera”.

O el rescate de las mejores características del funcionario como “servidor público” de los más necesitados, con la vocación como manifestación de la identidad misionera, según las categorías ya señaladas anteriormente por Núñez: “Podría aportar renovando el contenido de las letras, denotando valores como la solidaridad, el respeto a la diversidad, la igualdad de género y a las culturas indígenas”.

Un lugar común de los comentarios resulta ser también el referido a la importancia de la interacción entre docente y estudiantes, así como la problematización del autoritarismo y la disciplina:

No me gustaría como alumno estar frente a una autoridad severa como la que se ve allí..., de hecho, en mis clases particulares de piano clásico lo pasé mal por eso, quise abandonar muchas veces. Como docente creo que ellas pensaban que era la forma correcta..., no por nada existía el dicho de “la letra con sangre entra”.

Me recuerda mi vivencia en el colegio como parte del coro, en que se necesitaba esa disciplina porque si no era imposible trabajar..., pero también lo recuerdo en forma ambivalente: con placer y con miedo.

Ojalá mis hijas no vivan nunca esta atrocidad.

Además, aparecen en la conversación aquellos asuntos problemáticos que son particulares a la docencia musical, los cuales, a la luz de la identidad, también pueden provocar cuestionamiento: “No siento que este instrumento [musical] me represente realmente”.

O aquellas reflexiones que proyectan la identidad como un futuro probable que no solo se construye desde la resistencia, sino también desde la autoconstrucción: “Una clase de música de diferentes culturas, como la andina, encuentro que me aporta” o “me gustaría hacer ese tipo de clases”.

Silvia Rivera Cusicanqui también nos aporta, desde el pensamiento indígena, formas de comprender cómo el conocimiento del pasado puede producir un impacto en la percepción del futuro. En el mundo indígena la historia no es lineal, por lo que tanto el pasado y el futuro están contenidos en el presente y este se renueva permanentemente. El “pasado como futuro” es, entonces, “un pasado capaz de renovar el futuro” (Rivera Cusicanqui, 1991, p. 51).

En suma, lo que persigue la conversación final del ejercicio es plantear preguntas con un sentido proyectivo, donde el diálogo opere como un puente para que, a partir de las diferencias de pensamiento, de clase, de historia cultural, se atisbe el surgimiento de una comunidad de sentido, un “nosotros” con posibilidad de futuro.

Por otro lado, las debilidades o desafíos que la actividad tiene apuntan a que el nicho de conocimiento de la historia de la educación musical, por su especificidad y por apelar a un ideal de “conciencia histórica” (Rüsen), requiere una dedicación curricular que aún no es particularmente visible en los programas o planes de estudio de pregrado, por lo cual este tipo de actividad, que pareciera “experimental”, se ve enfrentada en una constante exigencia de validación, incluso frente a pares.

Adicionalmente, otra dificultad observada en la actividad radica en lo ya comentado a partir de las experiencias de Rivera Cusicanqui, esto es, si la mediación de la palabra escrita, en ciertos casos, limita la reflexión y la encapsula en un diálogo académico que no consigue expresar la riqueza del pensamiento individual y coloquial. Parte del enriquecimiento continuo que ejercicios como este nos ofrece radica en la posibilidad de explorar, a futuro, otras formas de comunicar las ideas propias.

CONCLUSIONES

Quizás por el hecho de que este trabajo proviene de la educación musical y los músicos apreciamos cotidianamente experiencias de representación del mundo a través de los sonidos⁴ es que este artículo intenta poner en valor otra forma de representación: la icónica, como un modo que, complementariamente a los modos lingüístico y numérico predominantes, puede generar interesantes experiencias multimodales de acceso al conocimiento y, en nuestro caso, a la formación docente.

El mismo origen disciplinario de esta reflexión, la educación musical, históricamente ha experimentado la construcción de la identidad profesional de la profesora o profesor de música más bien desde una “identidad de resistencia”, según las categorías de Ávalos ya expuestas, debido al cuestionamiento histórico y permanente de la presencia obligatoria o electiva de la música en el currículo escolar; por lo tanto, es una identidad que ha estado centrada, principalmente, en función de las relaciones de poder. Por ello, las preguntas sobre la identidad profesional que puede generar un tipo de actividad como la relatada en este artículo son atingentes para lograr complejizar dicha identidad profesional a otros aspectos tanto de la profesión como del contexto en el que ella se desarrolla y, en ese reconocimiento de “raíces recuperables y adaptables”, avanzar en la construcción de una identidad profesional docente “consonante con los tiempos que advienen” (Núñez, 2004, p. 18) y capaz de proyectarse, reconstruirse y redefinirse dentro de la sociedad.

En este sentido, el uso de las categorías de John Berger y las propuestas de Rivera Cusicanqui entregan elementos teóricos consistentes para trabajar con la imagen fotográfica como episteme, como un modo de conocer. Además, en el caso de Rivera Cusicanqui, dichas propuestas no son solo teóricas, sino además testimoniales. En nuestro caso disciplinario específico, estos elementos nos han permitido acercarnos de una manera original, mediante el uso de imágenes patrimoniales, a la historia de la educación musical chilena y a una reflexión sobre la identidad profesional como posibilidad de “actualizar nuestras potencialidades utópicas” (Rivera Cusicanqui, 2015, p. 301).

⁴ Una música o músico y una o un amante de la música en general podría apreciar, por ejemplo, la representación de la alegría de vivir en la música de Beethoven, la representación de la belleza de la naturaleza en la música de Vivaldi, la grandiosidad de la selva guaraní en la música de Morricone, la tranquila elegancia en la música de Bill Evans, etcétera. El hecho de que este tipo de representación no constituya conocimiento científico, no devalúa a dicha forma de representación, sónica en este caso, como una manera también posible de adquirir conocimiento sobre el mundo.

¿Qué me ha entregado como docente esta experiencia de aula de siete años? Por un lado, una vivencia colectiva potente en el diálogo, que se ha centrado en la construcción de un *ethos* profesional sobre una asignatura que ha vivido un trato generalmente marginal en el sistema educativo y, por ello, que requiere una autoafirmación desde sus propias características y también desde su propia historia.

Por otro lado, los testimonios de las y los estudiantes, cuando aprenden de la historia de su futura profesión y de su propio campo disciplinario, son motivo de impacto y valoración, porque, de alguna manera, a partir del reconocimiento de un pasado común, nos sentimos “parte de algo” y heredamos una historia, ya sea para reafirmarla, cuestionarla, conocerla y/o superarla.

Adicionalmente, la exigencia de sistematizar de manera teórica una actividad construida, en un principio, desde la intuición ha permitido poner en relevancia la ruptura epistemológica que significa, en este caso, trabajar con fotografías e intentar organizar, justificar, explicar y traspasar dicho conocimiento como una experiencia formativa viable y significativa.

¿Qué proyecciones o desafíos se pueden esperar? Por un lado, este tipo de actividad invita a profesionalizar y difundir aún más el conocimiento de un campo de estudio poco explorado: la historia de la educación musical chilena. Dicho conocimiento histórico no solo tendrá un valor especial para quienes son docentes de música, sino para todos quienes se interesan en los avatares que la educación chilena ha transitado en el tiempo, el desarrollo de sus ideas, el surgimiento y desaparición de sus instituciones, sus funciones y sentidos.

Y por último, el desafío que significa problematizar la construcción de conocimiento desde lugares alternativos, dotándolos de una base teórica y metodológica, supone una actitud cuestionadora, creativa y autoexigente que requiere una constante evaluación para validarse como opción formativa posible, tanto teórica como práctica, aplicada al aula y culturalmente pertinente.

“Porque en el fondo, a través de formatos muy diversos, me sigo haciendo las mismas preguntas básicas sobre la realidad, aunque siguiendo un rumbo zigzagueante y discontinuo”.

Silvia Rivera Cusicanqui

Ficha 1. Instrucciones para el trabajo personal de los y las estudiantes. Fragmento del documento

VENTANAS Y ESPEJOS EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL CHILENA
Un ejercicio sobre la identidad docente
<p>Instrucciones</p> <p>Este es un ejercicio de reflexión sobre la profesión docente y la identidad pedagógica. Desde hace siete años que se realiza como una de las actividades de las asignaturas del currículo de nuestra carrera y hace cinco años que pasó a ser parte de la Unidad de Historia de la Educación Musical en Chile de nuestra asignatura de Diseño Curricular. Cada año, esta actividad se ha ido enriqueciendo. Primero fue solo expositiva, hoy es reflexiva y dialógica.</p> <p>Tradicionalmente, se ha usado la imagen de la “ventana” para representar el mirar una realidad desde un lugar, observar para conocer, mientras que la imagen del “espejo” ha representado el “mirarse” y ver el reflejo de cada una o uno que se proyecta frente a ti. Este ejercicio usa las imágenes de la “ventana” y el “espejo” a partir de fotografías sobre educación musical en Chile, y cada una de estas fotografías se transforma en “ventana” y “espejo”. Fueron una “ventana” cuando, en clases, las usamos para conocer cómo se hacían clases de música en el pasado; ahora corresponde que las usemos como un “espejo”.</p> <p>¿Cómo? Te invito a que observes cada una de las fotografías. Míralas con detalle, tómate tu tiempo, observa los rasgos faciales, los cuerpos, los entornos, transpórtate hasta dentro de la fotografía. Ahora, imagina que eres uno de los o las estudiantes o esa profesora o profesor haciendo clases. ¿Qué ves?, ¿te gusta esa clase?, ¿te gusta ser ese estudiante o profesor? Si eres uno de los o las estudiantes, ¿qué crees que estás sintiendo frente a esa profesora o profesor? Si eres uno o una de los profesores, ¿qué crees que estás proyectando en tus estudiantes?, ¿qué te gusta de la fotografía y quisieras que fuese un reflejo de tu propio futuro docente?, ¿qué no te gusta de la fotografía y no quieres que sea tu reflejo en el futuro?</p> <p>En la columna izquierda (“Ventana”) escribe tu reflexión sobre “lo que ves” de la educación musical chilena a través de su patrimonio visual. En la columna derecha (“Espejo”) escribe sobre “lo que ves o no de ti” en esa imagen, cómo te reconoces o cómo te proyectas como futura o futuro docente.</p> <p>¿Te imaginas que en 50 o 100 años más otros estudiantes de Pedagogía en Música puedan observar una fotografía tuya haciendo clases en tu futuro colegio, con tus futuros estudiantes?</p> <p>Luego de cada momento de observación, de imaginación y de reflexión, te invito a que escribas debajo de cada fotografía un párrafo o frases o palabras que reflejen tus ideas. Como este es un ejercicio personal, no hay respuestas incorrectas, no se buscan estereotipos ni respuestas “políticamente correctas”. Es, sencillamente, una invitación a pensar qué es ser profesor o profesora de música para ti.</p>

Ficha 1 (continuación)

Nº 3



VENTANA

Escribe aquí

ESPEJO

Escribe aquí

Nota: Retrato de la banda de música de la Escuela Superior Nº 128.
Fuente: Archivo Fotográfico del Museo Histórico Nacional (circa 1910).

REFERENCIAS

Fuentes primarias

- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M. y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos XXXVI*(1).
- Beijaard, D., Meijer, P. y Verloop, N. (2004). Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity. *Teaching and Teacher Education* 20.
- Berger, J. (2015). *Modos de ver*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Bericat, E. (2011). Imagen y conocimiento: Retos epistemológicos de la sociología visual. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales* 22.
- Bloch, M. (2014). *Apología para la historia o el oficio del historiador*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Burke, P. (2005). *Visto y no visto*. Madrid: Editorial Biblioteca de Bolsillo.
- Didi-Huberman, G. (2014). *Imágenes pese a todo. Memoria visual del Holocausto*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Malinowski, B. (1973). *Los argonautas del Pacífico occidental* (Vol. 1). Barcelona: Editorial Península.
- Mraz, J. (2018). *Historiar fotografías*. Oaxaca: Editorial Instituto de Investigaciones en Humanidades de la Universidad Autónoma Benito Juárez.
- Rivera Cusicanqui, S. (2015). *Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina*. Buenos Aires: Editorial Tinta Limón.
- Shuffer, C. (2018). *En el reverso de lo real está la imagen: la producción de imágenes de la memoria en el período posdictatorial de los países del Cono Sur* [Tesis de Doctorado en Estudios Americanos, especialidad Pensamiento y Cultura, Universidad de Santiago de Chile].

Fuentes secundarias

- Alvarado, M. (2001). Pose y montaje en la fotografía mapuche. En M. Alvarado, P. Mege y C. Báez (Eds.), *Mapuche. Fotografías siglos XIX y XX*. Santiago: Pehuén.
- Alvarado, M. (2007). Vestiduras, investiduras y despojo del nativo fueguino: dispositivos de montaje en la fotografía de Tierra del Fuego. En *Fueguinos. Fotografía siglos XIX y XX. Imágenes e imaginarios del fin del mundo*. Santiago: Pehuén.
- Archivo Fotográfico del Museo Histórico Nacional, Santiago de Chile.
- Núñez, I. (2004). *La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile* (Documento PIIE, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación). Santiago: Editorial PIIE. <http://identidadocente.uc.cl/documentos/6-nunez-2004>
- Orellana, M. I. (2010). *Una mirada a la escuela chilena. Entre la lógica y la paradoja*. Santiago: Editorial SM.

- Peirce, C. S. (2005). *El icono, el índice y el símbolo* (S. Barrena, Trad.). Universidad de Navarra.
<https://www.unav.es/gep/IconoIndiceSimbolo.html>
- Rivera Cusicanqui, S. (1991). *Violencias (re) encubiertas en Bolivia*. La Paz: Editorial La Mirada Salvaje, Piedra Rota.
- Sontag, S. (2006). *Sobre la fotografía*. México: Alfaguara.

FUENTES PARA LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

■ La destitución del rector Luis Zúñiga Salinas del Liceo de Hombres de Tacna (1912-1921)

José Julián Soto Lara

■ A Nadia Fuentes C.

Christián Matamoros
Fernández

La destitución del rector Luis Zúñiga Salinas del Liceo de Hombres de Tacna (1912-1921)

José Julián Soto Lara*

 Lateinamerika Institut, Freie Universität Berlin.

 jose.julian.soto@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-2263-1674>

Recibido: 6 de marzo de 2023 | Aprobado: 13 de junio de 2023

Durante la posguerra del Pacífico, el establecimiento y desarrollo del sistema educativo chileno sobre los territorios conquistados al Perú estuvieron colmados de conflictos grupales e interpersonales. Entre los primeros, fueron significativos los hostigamientos a los estudiantes peruanos, amenazados por profesores que, para promoverlos de curso, les solicitaban firmar documentación escolar como chilenos. Entre los segundos, fueron importantes las querrelas acaecidas entre los pedagogos chilenos.

Las historiografías chilena y peruana de raigambre tradicional han pintado la imagen de un pasado tacneño estructurado por la discordia. Los autores más nacionalistas de cada país han aplaudido o criticado a quienes ocuparon los altos cargos públicos, como los intendentes. La consecuencia de estos enfoques engendró la ficción de una enemistad profunda entre chilenos y peruanos, que ensombreció las luchas de poder entre los profesores chilenos del sistema.

Sobre este fenómeno, Luis Zúñiga Salinas, rector del Liceo de Hombres de Tacna durante 1912-1921, funge como síntoma de la enfermedad padecida por la institución que capitaneó durante la “chilenización”. Aunque nadie lo ha biografiado, algunos acontecimientos de su trayectoria vital entre Santiago y Tacna desenredan la “gravísima e injusta medida”, como él la denominó, con que fue perjudicado al reemplazarlo. Nacido poco antes de la guerra del Pacífico, obtuvo el grado de bachiller en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile en 1893 y el título de profesor de Castellano en 1896. Para el cambio de siglo, ejerció su magisterio en el Instituto Nacional. Las razones que motivaron su expedición pedagógica hacia Tacna —un *hot spot* geopolítico— en 1910, el año de las celebraciones del centenario de la república, deben explicarse por su profundo nacionalismo. Allí, en el Liceo de Hombres de Tacna, ejerció el cargo de inspector de 3^a clase hasta que, en 1912, asumió la rectoría.

* José Julián Soto Lara es profesor de Historia y Geografía y magíster en Ciencias Sociales Aplicadas por la Universidad de Tarapacá, magíster en Historia por la Universidad de Chile, máster en Historia Europea y el Mundo Atlántico y doctor en Historia por la Universidad de Valladolid; doctor en Historia Comparada, Política y Social por la Universidad Autónoma de Barcelona. Actualmente, es becario de ANID en el Lateinamerika Institut de la Freie Universität Berlin.

En el plano político, la iniciación de su rectorado coincidió con la sustitución del intendente Máximo Lira (1908-1913) por Eduardo Orrego (1913-1918), y su declinación con el relevo de este por Fernando Edwards (1918-1921). Esta última fase convergió con la recién concluida Primera Guerra Mundial y el ascenso del discurso de la autodeterminación de las naciones, que actuó como un revulsivo en las intenciones del Gobierno peruano para recuperar Tacna, Arica y Tarapacá. Al mismo tiempo, La Moneda debió reestructurar las políticas chilenizadoras, al valorar que, para hacerlas triunfar, la mancomunidad del intendente y el rector debía carecer de disidencias. Justamente, esto fracasó en la relación Edwards-Zúñiga.

Al respecto, algunos indicios del malogramiento aparecen en el primer documento que presentamos, conservado en el Archivo Nacional de la Administración, Fondo Ministerio de Relaciones Exteriores de Chile, volumen 2292. La fuente es una solicitud y reclamación de Luis Zúñiga al canciller Ernesto Barros Jarpa. Mediante esta misiva, el rector trasluce su malestar por la remoción de su cargo, al mismo tiempo que achaca la intervención malhadada de un profesor de Inglés, quien le comentó a Edwards que él “no había hecho nada por el Liceo ni por la chilenización”. Si bien el rector no dio su nombre, es posible que se haya referido al profesor Víctor Behm Gálvez, sugerido paradójicamente por el propio Zúñiga años antes para hacer clases en el establecimiento que dirigía (documento nro. 2)¹. El acoso contra Zúñiga concluyó con su remoción definitiva y su jubilación, mientras Behm tomaba posesión del sillón rectoral en Tacna (República de Chile, 1921, p. 96).

REFERENCIAS

República de Chile (1921). *Anales de la Universidad* (tomo CXLVI, marzo-abril de 1920). Santiago: Universo.

¹ Archivo del Liceo Tecnológico Alfredo Nazar Feres, Valparaíso, Correspondencia enviada, 1916, foja 193.

DOCUMENTO N.º 1

[FOJA 1]

[Al Ministro de Relaciones Exteriores. 23 de junio de 1921]

Solicita pasajes.

Señor Ministro:

El 7 de febrero de 1919, fui notificado de la resolución del Ministerio de Relaciones Exteriores de que no regresara a la dirección del Liceo de Tacna, puesto que yo desempeñaba cumplidamente desde 1912, y que debía permanecer en Santiago, a las órdenes de Departamento a cargo de Usía. En obediencia a las referidas disposiciones gubernativas, injustas e infundadas, es verdad, estuve en la capital durante más de un año, siempre reclamando de lo arbitrario del procedimiento seguido con un empleado a quien se cerraban todos los caminos que lo habrían llevado a una vindicación completa de las antojadizas inculpaciones que gratuitamente se le hacían, siempre exigiendo que el Señor Visitador de Liceos fuera a Tacna a hacer una minuciosa investigación; hasta que, convencido de que había un deseo evidente de quitarme de mi sitio y colocar allí a determinada persona, resolví acogerme, aunque fuera por el momento, a la Ley de Jubilaciones y elevé el respectivo expediente.

En el instante oportuno daré a Usía las pruebas de que fueron muchas mis insistencias para que se siguieran los pasos que señalan las leyes y se me dieran a conocer los cargos y se me permitiera presentar, ante el funcionario que designara el gobierno, los numerosos y concluyentes descargos que yo podía ofrecer; pero ya he dicho que había una voluntad omnipotente que quería mi puesto para cierto individuo. Debo hacer notar a Usía que, cuando se tienen quejas precisas y de entidad contra un empleado, inmediatamente se procede a destituirlo, y en documentos irredargüibles que ya he puesto en manos de Usía, se establece que los cargos, o mejor dicho, los pretextos, que en mí contra tenía el Intendente de Tacna don Fernando Edwards Garriga eran que yo no servía para rector del Liceo, por ser porfiado y un tanto sordo. Sobre estos puntos demostraré a Usía que la razón y la justicia estaban de mi parte, pues yo porfíe en ocasiones de las cuales hay pública constancia hasta en las Memorias del Ministerio de Instrucción, yo batallé siempre por el cumplimiento de las leyes y de los reglamentos; que en lo que se refiere a que yo sea un tanto sordo, habría bastado, si había queja de los padres y apoderados, con que yo dejara las clases que tenía a mi cargo y nada más.

[FOJA 2]

[...] Me atrevo a exponer a Usía que, cuando se me retuvo en Santiago el 7 de febrero de 1919, yo había venido al sur en el período de vacaciones, principalmente, como lo puedo comprobar, a conseguir para el Liceo los necesarios profesores titulados, a buscar bancas, laboratorios y mapas. Al venir por un plazo corto, dejé en Tacna mis muebles, gran parte de mi ropa, mi correspondencia de seis años, de 1912 a 1918; y muy en particular me interesa tener pronto en mi poder importantes documentos y recibos que ahora necesito con urgencia. Desde 1919 estoy pagando en Tacna el arriendo de dos piezas grandes, en donde están amontonados los muebles, ropas y valiosos papeles a que ya he aludido. Debo decir a Usía

que, para servir a los señores profesores que hacían el patriótico y heroico sacrificio de irse a Tacna, —y el magisterio del Liceo bajo mi dirección llegó a contar en 1918 con seis profesores del Estado, número que no tienen sino muy pocos establecimientos de instrucción secundaria—, para servir a estos caballeros, yo había comprado todos los muebles que necesitaran los maestros recién llegados, al extremo de que, cuando fue a Tacna cierto profesor de inglés, a su disposición encontró en mi casa un departamento de cinco piezas amobladas, en donde se instalaron él, su señora, un niño y una sirvienta, y allí vivieron cerca de dos meses, sin gastar ellos un solo centavo en la manutención. Y este agradecido profesor fue el que transmitió al Intendente Señor Edwards la especie de que yo no había hecho nada por el Liceo y por la chilenezación!! En la nota n.º 98, de 28 de diciembre de 1917, me vi en la necesidad de enumerar a Usía varios de los esfuerzos pecuniarios que de mis dineros tuve que llevar a cabo en favor del colegio, y el Señor Visitador de Liceos, en su informe de noviembre de 1916, indica algunos otros beneficios hechos por mí desprendidamente en el establecimiento que creo haber regentado con acierto y patriótica dignidad. [Por lo que] solicito se digne concederme pasajes de ida y vuelta a Tacna, para los fines que ya he aludido [...].

Es de plena justicia mi petición, Excmo. Señor
Luis Zúñiga Salinas

DOCUMENTO N.º 2

[Al rector de la Universidad]

Liceo de Tacna, 1 de agosto de 1916
Señor Rector:

Suplico a Ud. se digne recabar del Honorable Consejo de Instrucción Pública la correspondiente autorización para que el profesor Víctor Behm Gálvez pueda desempeñar en el establecimiento a mi cargo 16 horas de inglés y 16 de castellano, atendidas las circunstancias especiales de que es titulado en ambas asignaturas y que no habría otro maestro a quien dar clases de inglés ahora que se han cerrado los cursos auxiliares de 1º y 2º año. El señor Behm ya ha servido sin el menor tropiezo y con toda abnegación las referidas horas de inglés y castellano para las que ha sido propuesto.

Dios guarde a Ud.
Luis Zúñiga Salinas

A Nadia Fuentes C.

Christián Matamoros Fernández*

 Departamento de Historia, Universidad de Santiago de Chile.

 christian.matamoros@usach.cl

 <https://orcid.org/0000-0001-6907-6271>

Recibido: 23 de junio de 2023 | Aprobado: 30 de septiembre de 2023

Lo ocurrido durante la dictadura en el interior del sistema escolar no es una experiencia particularmente fácil de estudiar. Los registros, testimonios y memorias de la escuela tienden a confundirse, solaparse entre ellos, pues son diversas memorias de un espacio donde aspectos tristes y traumáticos pueden convivir con recuerdos alegres y festivos. Si bien hay algunas investigaciones que han develado lo ocurrido durante la dictadura a nivel curricular, respecto al trabajo docente y, especialmente, las transformaciones de las políticas educativas, lo acontecido en relación con las experiencias de profesores, estudiantes u otros integrantes de las comunidades educativas no ha sido tal fácil de pesquisar, en especial, en lo relativo a los posicionamientos sobre la contingencia política del periodo.

Cada escuela y liceo tiene su propia historicidad, y durante los diecisiete años de la dictadura civil-militar chilena (1973-1990) los establecimientos educacionales fueron escenario de trazos de memorias susceptibles de construirse y reconstruirse. La dictadura no afectó a la escuela como una fuerza exógena, más bien actuó en el interior mismo de las escuelas. Más que solo un aparato ideológico de la dictadura, los establecimientos fueron parte del engranaje dictatorial, territorio de ejecución de sus políticas y prácticas cotidianas, pero, al mismo tiempo, el espacio escolar, como lo ha sido en diversas épocas, fue escenario predilecto para la emergencia de disidencia, resistencia y oposición, tal vez no explícita, sino velada, por ser un espacio que presentaba condiciones de sociabilidad precaria, pero permitía la complicidad de muchos y muchas.

Hacia 1977-1978 comenzaron a aparecer los primeros reagrupamientos de profesores opositores, los que dieron vida a algunas publicaciones, especialmente bajo la forma de boletines artesanales, clandestinos en la práctica. En torno a estas articulaciones, surgió a fines de 1981 la Asociación Gremial de Educadores de Chile (AGECH), de claro tinte opositor, la que logró una presencia nacional que alcanzó alrededor de nueve mil profesores asociados. Desde algunas publicaciones vinculadas a la AGECH, especialmente las de alcance regional o comunal, es posible observar los posicionamientos políticos y gremiales del magisterio opositor, como también apreciar algunos elementos internos a los establecimientos, propios de las condiciones políticas en que se ejercía la docencia en dictadura.

* Christián Matamoros Fernández es profesor y licenciado en Filosofía y en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, magister en Filosofía Política por la Universidad de Chile y doctor en Estudios Americanos, mención Historia, por la Universidad de Santiago de Chile.

Las políticas educacionales neoliberales, implementadas con fuerza desde 1980, afectaron directamente al magisterio al precarizar sus condiciones laborales y económicas, con esto trastocó su estatus social vinculado a las clases medias (Adler Lomnitz y Melnick, 1998). Esto llevó a un proceso de proletarización docente, que en gran medida inclinó la balanza política del magisterio hacia la oposición. Una de las medidas más relevantes en este sentido fue el traspaso de los establecimientos públicos desde la administración del Ministerio de Educación hacia los más de trescientos municipios existentes en el país. La lógica política que sustentó la municipalización fue la privatización y el neoliberalismo, lo que quedó de manifiesto en que, en varios de los municipios, se crearon corporaciones para administrar las escuelas y otros servicios. Estas corporaciones, como entidades de derecho privado, establecieron relaciones laborales idénticas a las del mundo empresarial, donde el profesorado perdió su carácter de funcionario público con un régimen laboral especial, como existía en el país desde hacía décadas.

La municipalización se vivió en dos periodos. El primero, entre 1980 e inicios de 1982, y el segundo, durante 1986. La primera fase, de gran rapidez e intensidad, se desarrolló en momentos en los que las fuerzas opositoras recién daban sus primeros pasos reorganizativos, en especial en el magisterio; pero, en 1986, cuando se anunció que se retomarian los traspasos de los establecimientos pendientes, se gestó una importante movilización opositora que denunció las consecuencias vividas desde los primeros traspasos (Matamoros y Álvarez, 2020, pp. 2146-2177). Todo esto de la mano con un creciente movimiento opositor que, desde 1982, venía cobrando fuerzas, cuestión que se materializó en las numerosas jornadas nacionales de protesta convocadas desde 1983.

En ese escenario, los profesores y demás trabajadores de la educación que habían sido municipalizados comenzaron a buscar formas de organización más locales que las asociaciones gremiales nacionales, como el Colegio de Profesores y la AGECH. Al estar regidos por la normativa privada, idéntica a la de cualquier empresa, los trabajadores de las corporaciones municipales idearon formar sindicatos. Motivados por los dirigentes locales de la AGECH y un grupo de profesores opositores y militantes de izquierda, se constituyó el 28 de agosto de 1985, en la santiaguina comuna de La Florida, el primero de estos sindicatos. Habrían sido cerca de noventa los trabajadores de la educación que llegaron al salón parroquial de la iglesia San Vicente de Paul para dar vida al sindicato comunal¹, cuya directiva quedó compuesta por profesores que militaban en partidos de izquierda.

El sindicato rápidamente logró tener presencia en las veintitrés escuelas de la comuna, cada una representada por un delegado, los que se reunían en asambleas semanales (*Rûpu*, 1986, nro. 3, p. 5). Estos delegados sufrieron constantes presiones y, en algunos casos, ocultaban su cargo, debido a que por ley no tenían resguardo alguno, por lo que podían ser despedidos en cualquier momento por el municipio.

En junio de 1986, vio la luz el primer número del periódico sindical *Rûpu* (1986, nro. 1, p. 3), cuyo nombre en mapudungún significa “sendero”. Esta publicación apareció en una coyuntura especial, en la que las fuerzas opositoras, mediante la Asamblea de la Civilidad, buscaban profundizar la movilización social que pusiera fin a la dictadura. Al mismo tiempo, el anuncio de la municipalización de las 841 escuelas que aún permanecían bajo administración

¹ Entrevista a Bernardo Medel, 15 de marzo de 2016.

fiscal concitó durante los meses de mayo, junio y julio una particular agitación opositora de profesores y estudiantes secundarios. Como si fuera poco, durante las conmemoraciones del 1° de mayo de ese año, fueron allanados numerosos locales sindicales, entre estos los de la AGECH de Santiago y Antofagasta, donde fueron detenidos cincuenta y veintiocho profesores, respectivamente. Entre ellos estaba Orlando Vidal, presidente del sindicato de La Florida, que permaneció detenido durante ocho días, lo que provocó la paralización y la protesta de cientos de estudiantes del liceo Benjamín Vicuña Mackenna de esa comuna.

El año 1986 había sido definido por la izquierda chilena como “el año decisivo” para derrocar a Pinochet. En este plan, la convocatoria a paro del 2 y 3 de julio de ese año representó un momento crucial de las jornadas de protesta, las que, de una u otra forma, se experimentaban desde el espacio escolar, aunque con un importante intento de control por parte de la dictadura, ya sea por sus elementos uniformados o civiles.

Las protestas de mayo y junio contra la municipalización provocaron que la dictadura adelantara las vacaciones de invierno en algunos establecimientos particularmente activos, como los denominados “liceos emblemáticos”. Por esto, en la jornada de paro del 2 y 3 de julio, convocada por la Asamblea de la Civilidad, la asistencia escolar fue bajísima, pues en algunos casos se habían decretado vacaciones y en otros las familias no enviaron a sus hijos e hijas a clases, lo que potenció la paralización docente.

El paro del 2 y 3 de julio se reconoce como la jornada de movilización más importante contra la dictadura de Pinochet (Bravo, 2017). La protesta se caracterizó por su masividad, su amplitud política, la combatividad lograda en algunos sectores y por la reiteración de la fuerte represión dictatorial. Este último punto se reflejó en que ocho personas fueron asesinadas por agentes civiles o uniformados, entre ellos Rodrigo Rojas, quien, junto con Carmen Quintana, fue quemado vivo por una patrulla militar. Al mismo tiempo, cuatro radios y dos revistas fueron censuradas, mientras los dirigentes de la Asamblea de la Civilidad, entre ellos el presidente de la AGECH, fueron detenidos por varias semanas.

Donde la protesta adquirió mayores grados de masividad y combatividad fue en las poblaciones. Estas también fueron los escenarios principales de la represión, como en la población Los Copihues, en la comuna de La Florida. En esta población, la protesta fue masiva: familias completas se sumaban desde los pasajes y calles en que vivían, mientras que los sectores más organizados y fogueados salían a levantar la protesta a las avenidas La Florida y Departamental. En el cruce de ambas arterias, la rotonda Departamental, el enfrentamiento era más agudo. Cuando las fuerzas represivas ocupaban dicho lugar, las protestas se trasladaban a las calles interiores. Cerca de las 9:30 horas del 2 de julio, patrullas de uniformados coparon la rotonda y comenzaron a disparar hacia el interior de las poblaciones. Luego, avanzaron hacia el sur, llegando al cruce entre avenida La Florida y avenida El Parque, desde donde dispararon en dirección a las barricadas levantadas en las esquinas de los diversos pasajes de la población Los Copihues y asesinaron a Nadia del Carmen Fuentes Concha, de 13 años, que falleció cerca de las 10 de la mañana. Como veremos, este asesinato no pasó desapercibido para el magisterio opositor de la comuna, especialmente el que ejercía la docencia en el colegio al que asistía Nadia, quienes se expresaron mediante una carta aparecida en el periódico *Rûpu*.

Nadia Fuentes nació el 7 de abril de 1973 y el día en que perdió su vida había salido de su hogar a comprar pan junto con dos hermanos menores, en momentos en que pobladores

realizaban manifestaciones y barricadas en la esquina del pasaje Los Retamos y avenida El Parque. En el periódico de la Vicaría de la Solidaridad se recogió el testimonio de Jacqueline, amiga de Nadia:

Veníamos juntas cuando empezaron los disparos, de una patrulla militar que estaba en la rotonda. Nos apuramos y cuando me doy vuelta la Nadia se está doblando, como abrazando el bolso de pan y mirándome con los ojos muy grandes, muy abiertos. Yo le decía: Nadia, qué te pasa, contéstame y se caía. Yo me asusté. (*Solidaridad*, 1986, p. 21)

La familia de Nadia formaba parte de los sectores populares que pagaban las peores consecuencias del modelo económico implementado por la dictadura. Al momento de fallecer, un vecino comentó con sus ojos llenos de lágrima a *Solidaridad*: “Si usted le hubiera visto su cuerpecito y la carita. Si no tienen qué comer con el marido en el POJH. Están todos desnutridos y el 80 por ciento de los que vivimos aquí ya no tenemos qué comer” (*Solidaridad*, 1986, p. 21). Por su parte, la madre de Nadia, María Concha Escobar, que tenía otros cinco hijos, declaró que los militares “cuando vieron que cayó al suelo, ellos, que le habían disparado, se arrancaron. Ni siquiera la socorrieron. La dejaron ahí nomás” (*APSI Extra*, 1986, p. 3).

Unas horas más tarde, oficiales de Carabineros llegaron al lugar e intentaron retirar el cuerpo, pero un sacerdote, la familia y pobladores lo impidieron al no existir aún una orden judicial. Recién al anochecer, Carabineros logró su objetivo mediante el lanzamiento de gases lacrimógenos y disparos de armas de fuego. Pobladores de Los Copihues solicitaron un ministro en visita para que se individualice a los autores de los disparos que dieron muerte a Nadia. El 4 de julio, cerca de las 16 horas, su cuerpo fue sepultado en el Cementerio General.

En la edición del mes de julio de *Rûpu* se publicó una carta póstuma para ella, firmada por “tus profesores” y fechada el mismo día de su muerte. En la carta, manifiestan que tras la noticia de su muerte los embargó un profundo pesar, por no haber expresado antes, “en las clases de nuestra sencillísima escuela de población”, numerosos sentimientos de amor hacia ella. Al mismo tiempo, manifiestan una fuerte sensibilidad hacia las condiciones de vida de los sectores populares más precarizados, como los de la población Los Copihues. La desnutrición, la cesantía, la drogadicción, el alcoholismo, etcétera, eran males que no dejaban indiferente al profesorado que educaba en las escuelas de estos sectores. Si bien no mencionan explícitamente a qué escuela se refieren, sí se indica que era una del sector. Los Copihues era una población originada tras una toma de terreno en enero de 1970, la que adoptó rápidamente el nombre de Campamento Unidad Popular, en explícito respaldo a la coalición de izquierda que unos meses después triunfaría, llevando a Salvador Allende a la presidencia de la nación. Durante la dictadura, se dividió el campamento y, al igual que numerosas poblaciones y villas del país, se modificó su nombre. Así, el sector hacia el norte del canal (Zanjón de la Aguada) se bautizó como población Las Araucarias, mientras que el ubicado hacia el sur se denominó como Los Copihues.

En 1971, en el Campamento Unidad Popular se instaló la primera escuela, que fue parte de una iniciativa de reciclaje de buses fiscales que se refaccionaron para ser transformados en aulas. Esta sería una de las denominadas “escuelas-buses”, que se ubicó en la calle Reina

Luisa, entre Las Nobelianas y Los Poncianos. Con el tiempo, se construyeron salas de madera que remplazaron a los buses y se le asignó a la escuela el nro. 452. A inicios de la década de 1980, la escuela pasó a ser administrada por el municipio, adquiriendo el nombre de escuela básica Las Araucarias y con un nuevo director designado. Lo más probable es que Nadia haya estudiado en esta escuela municipal.

En la carta, el grupo de profesores identifica que la educación es la única herramienta que tienen los sectores populares para superar las pésimas condiciones sociales y de vida en que se encuentran. Esta mirada, que le asignaba a la escuela un rol de ascenso social, convivía con algunos posicionamientos tradicionalistas respecto a capacidades de aprendizaje diferentes o la opción de la homosexualidad.

Al mismo tiempo, se manifiestan críticamente sobre el ejercicio de la violencia en que se había sumido el país, cuestión ejemplificada en algunos juegos de estudiantes más pequeños que Nadia, que

con sus caritas pintadas de tiza jugaban a la represión y al resentimiento. Unos eran aprehensores y otros aprehendidos, las sillas simulaban un microbús, las imaginarias piedras chocaban contra los inexistentes vidrios y los imaginarios palos se estrechaban contra los débiles cuerpecitos que luchaban encarnizadamente con el vital impulso de la libertad. (*Rûpu*, 1986, nro. 2)

En ese sentido, pareciera ser que el grupo de profesores que redactó la carta defendía una escuela que se mantuviese ajena a la adopción de las formas de lucha política de esos años. No obstante, el grupo finalizaba con un llamado a la esperanza y a la construcción de memoria:

No te hemos perdido Nadia, seguiremos teniéndote a través de otros niños como tú, a quienes seguiremos entregando lo mejor de nosotros, como a nuestros hijos o más que a ellos, para que sean capaces de labrar su propio futuro y el de su patria, de América y del mundo. (*Rûpu*, 1986, nro. 2)

Testimonios como los recogidos en esta carta permiten dar cuenta del sentir del profesorado ante la situación del país bajo la dictadura, de las protestas contra esta y de la represión. Expresiones de este tipo no son fáciles de encontrar, pues las fuentes provenientes del sistema escolar, por lo general, responden al funcionamiento más formal y normativo, no representando canales de expresión de los sujetos que integran las comunidades educativas.

REFERENCIAS

- Adler Lomnitz, L. y Melnick, A. (1998). *Neoliberalismo y clase media: el caso de los profesores de Chile*. Santiago: DIBAM, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- APSI Extra (7 de julio de 1986). 2 y 3 de julio: Así fue. *APSI Extra*.
- Bravo, V. (2017). *Piedras, barricadas y cacerolas: las jornadas nacionales de protesta, Chile 1983-1986*. Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Matamoros, C. y Álvarez, R. (marzo de 2020). “No + Municipalización”. La resistencia docente a los trasposos de escuelas públicas. Chile, 1986. *Izquierdas* 49, 2146-2177.

Sindicato COMUDEF (junio de 1986). Página editorial. *Rûpu* 1(1).

Sindicato COMUDEF (julio de 1986). *Rûpu* 1(2).

Sindicato COMUDEF (agosto de 1986). *Rûpu* 1(3).

Solidaridad (18-31 de julio de 1986). En las poblaciones. Así murieron. *Solidaridad* 227.

DOCUMENTO N° 1

A Nadia Fuentes C.

Querida niña, pequeña mártir de “Los Copihues”... Muchos de nosotros, los profesores, tenemos nuestras vidas tan atochadas de contenidos, papeles, niños y problemas, que rara vez hacemos un alto en el camino para descubrir ante Uds. nuestro pensamiento, nuestra alma y nuestro corazón, ¡Hay tantas cosas que hubiéramos querido decirte cuando vivías, cuando eras un delgado rostro y cuerpecito más, en las clases de nuestra sencillísima escuela de población! Decirte a ti y a todos tus compañeros, por ejemplo ¡Cuánto les amamos y cómo nos duelen los pocos años que van viviendo! El polvo que les ahoga en el verano y el barro hasta las desnudas canillas en el invierno ¡Cómo nos duelen los precoces drogadictos, homosexuales y prostitutas que ya desde tan pequeños se vislumbran, sus hogares, deshechos por la cesantía, el alcoholismo y la incomunicación! ¡Cómo nos duele la niña madre que ya lava pañales y llora responsabilidades, el niño obrero o vendedor de calugas, cuando en otras latitudes para los de su misma edad, la vida recién como una flor se abre! ¡Cómo nos duele el delincuente que pasó por nuestras aulas y que a pesar de nuestro tesón y esfuerzo, se dejó ganar por la deshumanización y hoy roba, hiere y mata a sus compañeros, en su propia población!

Nadia, tal vez muchas veces, tú y tus compañeros te resentiste con nosotros ¡qué viejos más exigentes! Y el devenir nos obligó a posponer siempre, el momento de explicarles ¡Claro que somos exigentes! porque les amamos, porque queremos ayudarles, para que por lo menos, a través del conocimiento, puedan remontarse tan alto como quieran en las cumbres del saber y del pensamiento, porque queremos darles algunos elementos que les ayuden a conocerse y comprenderse, para que sean capaces de traspasar las barreras de su pobre villa y buscar las posibilidades de desarrollo a que tienen derecho, para que no se conformen con ser parte del getho ¡Es que no podemos quedarnos con la explicación de que tal vez son enfermos deficientes, hijos de alcohólicos o producto de cualquier otra lacra de las que afectan a los niños de poblaciones como la nuestra! por lo menos, en nuestras aulas, tratamos de buscar los mejores métodos para quitarles de la cabeza que “no dan más”, para que se valoren en lo que realmente son, seres humanos con muchas potencialidades, ¿Cómo sabemos si acicateando sus decisiones de ser y de vencer podrían el día de mañana estar entre los mejores? y ¿Por qué no también, ayudar a administrar y gobernar este país?

Nos duele querida niña los juguetes que tal vez no tuviste, los manjares que tal vez apeteciste y nunca comiste, los sueños que en vez de colores fueron grises, las oportunidades que no tuviste ¡la misma vida que tan cruelmente te quitaron!...

¡Cómo nos duele la ausencia de cantos y rondas infantiles en los patios de nuestras escuelas, los juegos de los niños reemplazados por actos suicidas, por dramatizaciones de crueles vivires! Cómo ahogar la pena por ejemplo, por las imágenes de aquella tarde de lluvia, en que un grupo de tus compañeros, de cursos más pequeños con sus caritas pintadas de tiza jugaban a la represión y al resentimiento. Unos eran aprehensores y otros aprehendidos, las sillas simulaban un microbús, las imaginarias piedras chocaban contra los inexistentes vidrios y los imaginarios palos se estrechaban contra los débiles cuerpecitos que luchaban encarnizadamente con el vital impulso de la libertad ¿Cómo hablarles entonces de aquellas hermosas historias infantiles, de príncipes, hadas y cenicientas? ¿de niños de hermosas fantasías, de la valentía y virtudes recompensadas? Y ahora, ¿Cómo explicarles tu corta vida

masacrada por humanos como nosotros? ¿La diferencia entre el bien y el mal? ¿Cuáles los humanos buenos y cuáles los malos? si además, todos los días escuchamos; que todos somos hermanos...

Tal vez te conocimos poco, tal vez, poco nos conociste; pero no te hemos perdido Nadia, seguiremos teniéndote a través de otros niños como tú, a quienes seguiremos entregando lo mejor de nosotros, como a nuestros hijos o más que a ellos, para que sean capaces de labrar su propio futuro y el de su patria, de América y del mundo!

Tendrá que llegar el día en que los niños vuelvan a ser niños, en que nuestras escuelas se cubran de luces y colores, en que vuelvan a sonar en nuestros corazones, las risas, cantos y juegos infantiles, ¡entonces vivirás en cada generación de niños de saludables mejillas, sanos de piojos, sarnas y gusanos, vivirás en cada generación de nuevos niños, con todas las posibilidades para desarrollar al máximo sus capacidades!

Entonces vivirás Nadia, y nosotros... nosotros también entonces, viviremos.

Tus profesores

Santiago, julio 2 de 1986.



*"miro adelante, con ojos
encantados, en mi vida un
suspiro; no tengo miedo, vida..."*

Fuente: Sindicato COMUDEF (julio de 1986). *Rûpu* 1(2), 6.

RESEÑAS

- Cristián Matamoros Fernández y Sebastián Neut Aguayo (Coords.) (2022). *Nuevas historias de la educación durante la Unidad Popular. Volumen I. Discursos, disputas y proyectos políticos en educación*. Santiago: Editorial Sole, 265 pp. Juan Pablo Nardulli
- Nicolás Dip (2023). *Movimientos estudiantiles en América Latina: interrogantes para su historia, presente y futuro*. Buenos Aires: CLACSO, IEC-CONADU, 88 pp. Andrés Donoso Romo

Christián Matamoros Fernández y Sebastián Neut Aguayo (Coords.) (2022). *Nuevas historias de la educación durante la Unidad Popular. Volumen I. Discursos, disputas y proyectos políticos en educación.* Santiago: Editorial Sole, 265 pp.

Juan Pablo Nardulli*

 Instituto Interdisciplinario de Estudios de América Latina (INDEAL), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

 jpnardulli@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-7690-7803>

Recibido: 11 de mayo de 2023 | Aprobado: 15 de agosto de 2023

El libro es el primer volumen de una compilación que recoge, en parte, producciones presentadas en las Jornadas “Procesos y conflictos educativos durante la Unidad Popular”, realizadas del 23 al 25 de junio de 2021 con el auspicio del Departamento de Historia de la Universidad de Santiago de Chile.

El libro se organiza en cinco secciones, que comienza con un necesario “Estudio introductorio” a cargo de los coordinadores, importante para establecer los parámetros del campo educativo durante los años de la Unidad Popular (UP) como recorte de un escenario más amplio de disputa por la profundización de un proceso cuyo horizonte era la construcción del socialismo. Esta introducción señala momentos significativos de cara a la comprensión del pasado, pero también al análisis crítico del presente: el Congreso Nacional de Educación de 1971; la reconfiguración de circuitos educativos como la Educación de Adultos; la experiencia de los talleres de educadores; el decreto de democratización y, por supuesto, el proyecto Escuela Nacional Unificada (ENU), objeto de un debate que se transformó en campo de batalla, donde se jugaba mucho más que la suerte de una reforma educacional. En suma, el “Estudio introductorio”, valioso por su propio peso, aporta sentido de unidad a una compilación que reúne trabajos que, casi en su totalidad, presentan análisis de recortes particulares.

La sección “Disputas político-pedagógicas en diarios y revistas” reúne los artículos de Pablo Toro Blanco, Daniel Schenone y Sebastián Neut Aguayo. El primero trata sobre el modo en que la prensa opositora operó para instalar el temor en la población en el marco del debate sobre la ENU. Toro Blanco analiza artículos y editoriales de *El Mercurio* de los primeros

* Juan Pablo Nardulli es licenciado en Historia, magíster en Educación y doctorando en Historia por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Asimismo, es profesor adjunto del Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y autor de diversos artículos académicos.

meses de 1973 y demuestra cómo este medio colaboró activamente en la conformación de un espacio opositor a la UP, mediante una operación donde la posibilidad de un verdadero debate pedagógico quedó obturada. Daniel Schenone se enfoca, en su artículo, en la prensa de izquierda y su valoración del proyecto ENU a partir del análisis de la revista *Chile Hoy*. Resulta un valioso aporte el trabajo de este investigador argentino sobre el tratamiento que una publicación de izquierda con características propias, en el escenario de la época, hizo del intento de reforma educativa. Por su parte, Sebastián Neut busca las claves del discurso pedagógico de la UP en el análisis de la *Revista de Educación*, publicación del Ministerio de Educación dirigida al colectivo docente. El autor no encuentra un discurso perfectamente articulado, como hubiese convenido a quienes hablaban en aquellos años de adoctrinamiento marxista en las escuelas, sino más bien un campo de tensiones, de rupturas, pero también de continuidades con el periodo anterior. Allí resulta significativa la presencia, señalada por el autor, de elementos reproductivistas de “sonoridad marxista” con otros en los que prima la confianza en la potencia del sujeto popular.

En la sección “Conflictos por la educación y partidos políticos” se presenta el artículo de Rodrigo Reyes Arriaga, que analiza el “sinuoso derrotero” de la Democracia Cristiana (DC) en la construcción de su estrategia política. Basándose en el análisis de la prensa partidaria y documentos de las Juntas y Plenos Nacionales del partido, el artículo muestra el proceso que conduce a la DC a estrechar lazos con la derecha, rechazando cualquier perspectiva de diálogo con el Gobierno. Se trata de una mirada necesaria para entender los alcances y límites de la UP en el Gobierno, no solo en el campo específico de la educación. El artículo de Nicolás Dip y Gorka Villar propone un análisis de la izquierda en el entramado universitario chileno de los sesenta y setenta que pone el foco, especialmente, en el posicionamiento de la militancia comunista frente a cuestiones de largo aliento, como la relación entre universidad y sociedad. La universidad fue —y sigue siendo— espacio en disputa y el artículo cumple en presentar a uno de los actores que le dieron cuerpo a los proyectos en conflicto. Se trata de la síntesis apretada de un tema complejo que invita a revisar también otros valiosos trabajos de los autores.

La sección “Sueños y esperanzas de una educación integral” incluye el artículo de Ingrid Espinoza y Nelson Alvarado, parte de un trabajo de más largo aliento sobre las bibliotecas y bibliotecarios durante la UP, que enfoca su atención en estos actores a veces invisibilizados del ecosistema educacional. El artículo muestra que la profesionalización y la organización gremial fueron procesos paralelos que se consolidaron durante la UP. El artículo de Felipe Hidalgo Kawada se ocupa de la relación insuficientemente abordada entre políticas de salud y educación, con foco en los “procesos de medicalización” en el ámbito escolar. El trabajo propone un análisis de los discursos en torno a las políticas sobre la nutrición, el deporte y la recreación.

La cuarta sección, “La Unidad Popular en la historiografía”, reúne dos textos de características bien diferentes en forma y contenido. La intención de los coordinadores del libro ha sido, sin duda, promover el debate, y la elección de estos textos favorece claramente el objetivo. Por una parte, presenta el artículo de Jorge Rojas Flores, “La historia (inventada) que queremos: el caso de la Unidad Popular (Chile, 1970-1973)”, planteado por el autor como un ejercicio ensayístico, de escritura liberada de las referencias a fuentes primarias propias de la producción historiográfica. La tarea desmitificadora que se propone termina siendo

amarga para el lector, que encuentra junto a la siempre importante invitación a poner en duda las certezas, una repetición de argumentos que ya eran cuestionables en los setenta sobre una mal disimulada naturaleza autoritaria del proyecto de la UP o la incapacidad genética de la izquierda para dialogar con lo diverso. Para quienes valoramos la producción de Jorge Rojas como historiador este artículo deja gusto a escritura apresurada, con momentos al borde de lo contrafáctico —como proyecciones sobre las posibles derivas del proyecto de la UP si no hubiese pasado lo que pasó y a la luz de “otros casos latinoamericanos”— y otros en los que, en el intento desmitificador, resuena extrañamente a Francois Furet y su publicitada ocurrencia sobre la innecesariedad de revoluciones que sobreactúan sobre la inercia de transformaciones ya en curso, pretendiendo bajarle el precio a la revolución chilena. El problema no es que lo intente, lo que es perfectamente válido, sino que no lo logra repitiendo la idea de una izquierda enredada en sus propias limitaciones sin considerar el movimiento de los actores en el escenario específico. Por eso es acertada la inclusión del artículo de Luis Corvalán Márquez, “El gobierno de la Unidad Popular y el golpe del 11 de septiembre”, que procura, ahora sí, considerar el proceso de la UP incluyendo al Partido Nacional y su llamado a salvar la nación arrasando la democracia, a la DC con su proceso interno, en el que prevalecen los sectores más conservadores y, elemento de extraordinaria importancia para un análisis serio del Chile de la UP, la actividad del Gobierno norteamericano buscando mellar la gobernabilidad del Chile de Allende. Aquello que la UP no pudo, no supo, no quiso, no termina de explicarse sin incorporar estos elementos de una trama compleja. Corvalán Márquez no refuerza ningún mito, más bien nos ayuda a comprender ese escenario con la escritura generosa en referencias documentales que es propia de su producción.

La organización del volumen, el agrupamiento de los artículos y la claridad del “Estudio introductorio”, en particular para un público lector no necesariamente especializado, muestran el cuidado del trabajo que lo hizo posible. Se trata de un libro que incorpora escrituras diversas en forma y contenido. Todas ellas marcadas por la intensidad de quienes, abordando recortes diferentes del escenario de la UP, piensan el pasado con los pies en el presente, lejos de la celebración acrítica y cerca, por el contrario, del pensamiento crítico. Corresponde saludar el criterioso trabajo de los coordinadores del libro, la valiosa iniciativa de Editorial Sole y esperar con vivo interés el volumen II.

Nicolás Dip (2023). *Movimientos estudiantiles en América Latina: interrogantes para su historia, presente y futuro*. Buenos Aires: CLACSO, IEC-CONADU, 88 pp.

Andrés Donoso Romo*

 Instituto de Estudios Avanzados en Educación (CIAE), Universidad de Chile.

 andres.donoso@ie.uchile.cl

 <https://orcid.org/0000-0001-9712-877X>

Recibido: 9 de junio de 2023 | Aprobado: 15 de septiembre de 2023

Movimientos estudiantiles en América Latina, el último libro del sociólogo e historiador Nicolás Dip, ofrece una imagen de conjunto sobre este fenómeno social a partir de una perspectiva sociohistórica. Una panorámica que se ve enriquecida con la presentación de las principales discusiones que dinamizan el campo de los estudios sobre la materia. En lo fundamental, la obra responde ocho grandes preguntas que transitan desde lo teórico-conceptual hasta lo histórico-contextual. Preguntas como, por ejemplo, ¿qué son los movimientos estudiantiles? ¿Qué fue la Reforma de 1918? ¿Existió un Mayo del 68 latinoamericano?

Para abordar estas interrogantes, el libro propone una reflexión de alcance latinoamericano que se ancla en una escala temporal de larga duración. El entendimiento de que se vale el autor para realizar esta tarea es que los movimientos estudiantiles serían ecos de experiencias precedentes (Dip, 2023, p. 65); lo que sugiere, por un lado, que cada nuevo movimiento reproduciría, en algún grado, a los movimientos que le antecedieron, e insinúa, por otro lado, que ellos también tendrían una dimensión creativa. Con base en esta presunción, el libro bosqueja las principales coordenadas del fenómeno, abarcando desde sus expresiones más tempranas, que se remontan hasta principios del siglo XX, hasta sus manifestaciones más recientes, que se proyectan hasta bien entrado el siglo XXI (p. 15). Una empresa que no debe evaluarse por su exhaustividad, sino por su capacidad de servir de aliciente para discutir “sobre la historia de los movimientos estudiantiles y sus actuales derroteros” (p. 16).

Un aspecto notable de la obra comentada es que sus análisis descansan en las fuentes más actualizadas sobre el fenómeno. Una cualidad que no debe sorprender en la medida que Nicolás Dip ha sido, en el último lustro, uno de los principales animadores de los espacios de encuentro y formación sobre los movimientos estudiantiles a nivel latinoamericano. Este corpus fue el que le permitió entrelazar los principales hitos de la historia moderna de América Latina con los más de veinte movimientos a los que se alude. Aunque estos movi-

* Andrés Donoso Romo es doctor en Integración en América Latina por la Universidad de São Paulo. Actualmente, se desempeña como investigador del Instituto de Estudios Avanzados en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile.

mientos no se tratan con la misma profundidad, en todos ellos se destaca uno u otro aspecto sustantivo; por ejemplo, al referirse a las protestas que ocurrieron en México hace casi diez años se apunta:

El 11 de mayo de 2012, Enrique Peña Nieto se presentó en un acto en la Universidad Iberoamericana y los estudiantes cuestionaron su papel en la represión en San Salvador Atenco y el pasado autoritario del PRI. En medio de las protestas, Peña Nieto huyó del auditorio. Varios políticos declararon a los medios que quienes participaron no eran estudiantes, sino infiltrados instigados por el candidato de oposición. Indignados, los estudiantes difundieron una convocatoria en Facebook para que sus compañeros subieran videos mostrando su credencial universitaria, como parte de una campaña llamada “131 estudiantes de la Ibero responden”. La mayoría de las universidades públicas del país se unieron al movimiento con la consigna #YoSoy132. (Dip, 2023, p. 47)

En el libro se identifican, a su vez, varios focos de controversias en la literatura especializada. Uno de ellos, con rasgos fundacionales, refiere al lugar que tuvo el movimiento argentino de 1918 en el escenario estudiantil latinoamericano de la primera mitad del siglo XX. Dip sostiene, tomando posición, que la Reforma Universitaria tuvo una notoria influencia en los posteriores activismos estudiantiles del continente. Pero también afirma, a renglón seguido, que sería un error entenderla como el punto de partida de este fenómeno en la región (p. 29). El texto da a entender que las protestas argentinas habrían sido la cristalización de procesos y descontentos presentes en distintos países latinoamericanos; es decir, que habría sido una de sus primeras manifestaciones, pero no necesariamente la primera.

El texto repara, a su vez, en que las demandas estudiantiles tienen más de una dimensión. Una aseveración que cuenta con ilustres exponentes, pero también con múltiples oponentes. A diferencia de las voces que sostienen que las banderas políticas predominarían sin contrapeso en este tipo de fenómenos, una aseveración usual en especialistas que investigan el movimiento estudiantil mexicano de 1968, Dip sostiene que las exigencias suelen tener dos aristas, una política y otra educacional. Al respecto, el autor señala:

La dimensión política no debe hacer perder de vista que todo movimiento estudiantil también está dado por su anclaje educacional. Si bien los estudiantes no implican necesariamente movimientos estudiantiles, sin estudiantes y sin instituciones educativas no pueden existir estos últimos. Así, la política y la educación son las dos dimensiones centrales y constitutivas de los movimientos estudiantiles. Esta doble cara explica que sus problemáticas y demandas conjuguen reivindicaciones de tipo gremial y educacional con otras de fuerte carga política y social. Desde la exigencia de condiciones y becas para poder estudiar, reformar los planes de estudio, participar en el gobierno y en la orientación de las instituciones, hasta el debate de cuestiones que implican al conjunto de la sociedad, como el tipo de regímenes políticos, los modelos económicos u otros proyectos sociales y culturales más amplios. (Dip, 2023, pp. 18-19)

El último punto que se quiere subrayar es que el texto identifica, ajustadamente, algunas tendencias en la literatura especializada que conspiran contra el objetivo de lograr una adecuada comprensión de los movimientos estudiantiles. La primera es la invisibilización que afecta a las mujeres en los estudios sobre el fenómeno, cualidad que obedecería al machismo que impregna nuestras sociedades y, sobre todo, a sus desdoblamientos en la academia. La segunda, en tanto, es la concentración de las investigaciones en unos pocos casos; en general, los más dramáticos, espectaculares y/o masivos (p. 54). Focalización que tiende a dejar afuera infinidad de movimientos que podrían ayudar a complejizar y, por lo mismo, a mejorar nuestras comprensiones.

Para concluir esta invitación a adentrarse en los *Movimientos estudiantiles en América Latina* se repara en que su autor se inscribe en una tradición con profundas raíces e ilustres exponentes, una tradición que combina historia y sociología para proponer relatos que nos ayuden a pensar los movimientos estudiantiles y, sobre todo, que contribuyan a preguntarnos por su historia, por su presente, por su futuro.



CUADERNOS CHILENOS DE
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

JULIO 2024