



CUADERNOS CHILENOS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

nº 21

AUTORES:

Artículos: Jorge Maldonado Soto, Amalia Rojas Varela, Isaías Vera Ortiz
y Carmen Elena Chacón Villalobos

Fuente: Rodrigo Reyes Aliaga, Patricia Palma y Eugenio Sánchez Espinoza

Reseña: María Belén Trejo

CUADERNOS CHILENOS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN



CUADERNOS CHILENOS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

EQUIPO EDITORIAL

Director y editor en jefe

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

Coordinador ejecutivo

Emiliano Fekete

Editora en jefe

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

COMITÉ CIENTÍFICO

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

Dr. Andrés Donoso Romo, Universidad de Tarapacá - Universidad de Chile

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 Garfias, 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, Universidad de Tarapacá

Dr. Silvano Benito Moya, CONICET - Universidad Nacional de Córdoba

COLABORADORAS

Marcia de Mello
Traductora

Ana María González
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. Los artículos publicados son propiedad de sus autores, quienes conservan sus derechos y otorgan a esta revista una licencia no exclusiva para su publicación. Esta revista utiliza la licencia CC BY-NC-ND 4.0, que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que se cite adecuadamente la fuente original.

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.

CUADERNOS CHILENOS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

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. <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 (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 (2024). Doi: 10.60611/cche.vi18.206.

ÍNDICE

ARTÍCULOS

“Rebelión en la ciudadela universitaria”: el movimiento estudiantil reformista de los años sesenta en la Universidad Técnica Federico Santa María y el derrocamiento del clan Edwards	7
La educación rural en las comunidades andinas del departamento de Arica. El caso del “Programa Andino Proyecto Arica-Chile” (1962-1965)	29
Buenos trabajadores, ciudadanos y patriotas: escuelas nocturnas en Chile, 1845-1900	49
La necesidad de un nuevo sistema de educación pública para Venezuela. Ideas pedagógicas de Francisco Michelena y Rojas (1801-1876)	70

FUENTES PARA LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Solicitud de incorporación para la Sociedad Nacional de Profesores (1911, 1919 y 1923)	94
Salud, educación y poder en el altiplano: la gestión sanitaria escolar de la Subdelegación de Putre en tiempos de dictadura	98

RESEÑA

Adrián Cammarota (2023). <i>Débiles, anormales, higiénicos y civilizados. La medicalización de la niñez escolarizada en Buenos Aires (1884-1945).</i> Buenos Aires: Ediciones Imago Mundi, 240 pp.	105
---	-----

ARTÍCULOS

- “Rebelión en la ciudadela universitaria”: el movimiento estudiantil reformista de los años sesenta en la Universidad Técnica Federico Santa María y el derrocamiento del clan Edwards Jorge Maldonado Soto
- La educación rural en las comunidades andinas del departamento de Arica. El caso del “Programa Andino Proyecto Arica-Chile” (1962-1965) Amalia Rojas Varela
- Buenos trabajadores, ciudadanos y patriotas: escuelas nocturnas en Chile, 1845-1900 Isaías Vera Ortiz
- La necesidad de un nuevo sistema de educación pública para Venezuela. Ideas pedagógicas de Francisco Michelena y Rojas (1801-1876) Carmen Elena Chacón Villalobos

“Rebelión en la ciudadela universitaria”: el movimiento estudiantil reformista de los años sesenta en la Universidad Técnica Federico Santa María y el derrocamiento del clan Edwards

Jorge Maldonado Soto*

 Universidad Técnica Federico Santa María, Chile.

 jmaldona89@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0007-9650-7605>

Recibido: 22 de abril de 2025 | Aprobado: 18 de julio de 2025

Resumen

El año académico de 1966, en la Universidad Técnica Federico Santa María, comenzó con una importante huelga estudiantil en protesta contra las estrictas normas y un sistema de gobierno encabezado por Agustín Edwards Eastman, considerado como autoritario y monárquico. El descontento estudiantil, acumulado durante años, generó en 1967 una extensa huelga y toma de las dependencias universitarias, que se prolongó por seis meses e impulsó la demanda de profundas reformas. La falta de respuestas satisfactorias por parte de las autoridades universitarias agudizó el conflicto, lo que provocó la intervención del Congreso Nacional y del gobierno de Eduardo Frei Montalva, y concluyó con la redacción de nuevos estatutos para la universidad. Este proceso marcó el inicio de la reforma universitaria en la institución, y la salida definitiva del clan Edwards de su administración a partir de 1968. A través de la revisión de archivos de la época y el testimonio de algunos de sus protagonistas, este estudio busca reconstruir y comprender los principales hitos de esta histórica movilización estudiantil, que transformó sustancialmente el rumbo de esta universidad regional de enfoque científico-tecnológico.

Palabras clave

Movimiento estudiantil, reforma universitaria, Universidad Técnica Federico Santa María, Agustín Edwards Eastman, historia de la educación técnica.

* Jorge Maldonado Soto es humanista digital, ingeniero civil informático por la Universidad Técnica Federico Santa María, y tesista del Magíster de Ciencia, Tecnología y Sociedad por la Universidad Alberto Hurtado. Actualmente, cursa el Diplomado en Historia y Archivística de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

“Rebellion in the University Citadel”: The Reformist Student Movement of the 1960s at the Federico Santa María Technical University and the Overthrow of the Edwards Clan

Abstract

The 1966 academic year at the Universidad Técnica Federico Santa María began with a major student strike in protest against the strict regulations and a system of governance led by Agustín Edwards Eastman, regarded as authoritarian and monarchical. Years of accumulated student discontent culminated in 1967 in an extended strike and occupation of university facilities, which lasted six months and intensified demands for profound reforms. The lack of satisfactory responses from university authorities further deepened the conflict, prompting the intervention of the National Congress and the government of Eduardo Frei Montalva, ultimately resulting in the drafting of new statutes for the university. This process marked the beginning of university reform at the institution and the definitive departure of the Edwards clan from its administration as of 1968. Through the examination of archival records from the period and the testimonies of some of its key actors, this study seeks to reconstruct and analyze the main milestones of this historic student mobilization, which significantly reshaped the course of this regional university with a scientific and technological focus.

Keywords

Student movement, university reform, Federico Santa María Technical University, Agustín Edwards Eastman, history of technical education.

“Rebelião na cidadela universitária”: o movimento estudantil reformista dos anos 1960 na Universidade Técnica Federico Santa María e a queda do clã Edwards

Resumo

O ano letivo de 1966 na Universidade Técnica Federico Santa María começou com uma importante greve estudantil, em protesto contra as rígidas regras e um sistema de governo liderado por Agustín Edwards Eastman, considerado autoritário e monárquico. O descontentamento estudantil acumulado ao longo dos anos levou, no ano seguinte, a uma greve prolongada e à ocupação das instalações universitárias por seis meses, impulsionando a demanda por reformas profundas. A falta de respostas satisfatórias por parte das autoridades universitárias agravou o conflito, o que resultou na intervenção do Congresso Nacional e do governo de Eduardo Frei Montalva, culminando com a redação de novos estatutos para a universidade. Esse processo marcou o início da reforma universitária na instituição e a saída definitiva do clã Edwards de sua administração, a partir de 1968. Por meio da análise de arquivos da época e dos testemunhos de alguns de seus protagonistas, este estudo busca reconstruir e compreender os principais marcos dessa histórica mobilização estudantil, que transformou substancialmente os rumos dessa universidade regional de perfil científico-tecnológico.

Palavras-chave

Movimento estudantil, reforma universitária, Universidade Técnica Federico Santa María, Agustín Edwards Eastman, história da educação técnica.

INTRODUCCIÓN

Desde 1956, el Consejo Directivo de la Universidad Técnica Federico Santa María (UTFSM), en Valparaíso, fue presidido por el empresario y dueño de *El Mercurio*, Agustín Edwards Eastman. Su padre, Agustín Edwards Budge, y principalmente su abuelo, Agustín Edwards Mac-Clure, habían desempeñado un importante rol en su creación y desarrollo. Desde sus orígenes, los Edwards mantuvieron el control sobre la universidad, ejerciendo autoridad en su gobernanza, finanzas e inversiones por medio de una red de personas de confianza en puestos estratégicos. Investigaciones recientes han permitido conocer aspectos sobre esta familia y su relación con la universidad, que abarcan tanto el origen de los negocios que consolidaron su fortuna (Herrero, 2014; Guzmán, 2015; Nazer, 2017), como la controversia sobre la pérdida de la herencia de Federico Santa María, destinada a la creación y funcionamiento del plantel (Rotman, 2021). Durante los años sesenta, surgieron cuestionamientos a su gestión, sumados al creciente descontento estudiantil por las estrictas normas que regían la vida universitaria y restringían la participación política. Este clima de tensión derivó en una serie de protestas, que alcanzó su auge en octubre de 1967, cuando los estudiantes iniciaron una toma del plantel durante seis meses.

La gran huelga y toma de 1967 estuvo precedida por otras movilizaciones. Uno de los acontecimientos de mayor revuelo sucedió a comienzos de 1966, cuando un paro, que se extendió por un mes, evidenció las inquietudes y demandas estudiantiles. Esta “rebelión en la ciudadela universitaria” (Correa, 1966) fue un llamado de atención a las autoridades del plantel que, junto con cuestionar la gestión de Edwards, levantó fuertes críticas al modelo educativo. “Están formando ingenieros para servir a las empresas de los Edwards”, cuestionaban los estudiantes (Verschae, 2018, p. 46). A este descontento, se sumó la demanda por una formación integral, a partir de un currículo flexible que incorporara las ciencias humanas y sociales, lo que reflejaba el interés estudiantil por una educación que trascendiera lo puramente técnico. En paralelo, el contexto sociopolítico de la época, caracterizado por los movimientos de cambio social y las tensiones geopolíticas, no solo inspiraba a los estudiantes a transformar su universidad, sino también a construir una sociedad más justa. Soñaban con cambiar el mundo.

Este movimiento se enmarca en un proceso de gran efervescencia estudiantil, que ocurrió en las universidades chilenas durante la segunda mitad del siglo XX. No surge de forma espontánea ni aislada, sino que responde a una acumulación de demandas y tensiones a nivel nacional e internacional. Entre sus antecedentes se encuentra el Manifiesto de Córdoba de 1918, en Argentina, que impulsó una nueva concepción de universidad democrática, participativa y comprometida con la sociedad (Biagini, 2018). En Chile, desde la década de 1920, ocurrieron diversas movilizaciones y encuentros interuniversitarios que fueron configurando un escenario en torno a la necesidad de transformar la estructura y el rol de la universidad (Cifuentes, 1997b, pp. 247-250). En junio de 1967, la toma de la Universidad

Católica de Valparaíso (UCV), que se extendió por dos meses, se consolidó como uno de los hitos impulsores del proceso de reforma en Chile. El movimiento en la UTFSM fue parte de este proceso. Sin embargo, las particularidades de su modelo educativo y la participación de los Edwards en su administración le otorgaron una complejidad singular, que lo diferenció de otras experiencias en el país.

Este artículo surge tras 13 años de investigación y documentación sobre la reforma universitaria en la UTFSM. El marco temporal del estudio se orienta a comprender el rol del clan Edwards, desde los orígenes de la institución hasta su salida, a partir de 1968, explicando los factores que la propiciaron, pese al control que ejercían y los intereses que influían en su administración. Para reconstruir y analizar los acontecimientos del periodo, se desarrolló un relato cronológico a partir de la revisión de prensa, archivos institucionales, testimonios de actores y fuentes secundarias.

Las fuentes primarias provienen fundamentalmente del Archivo Histórico de la universidad, archivos de prensa en bibliotecas públicas y documentación donada durante la investigación. Una parte importante del material corresponde a recortes de prensa, lo que dificultó en algunos casos precisar detalles, como la página de origen. Entre las fuentes secundarias se encuentran algunos artículos académicos y, principalmente, libros sobre la historia institucional y biografías de figuras relacionadas al tema. Así, esta investigación busca contribuir al campo de la historia del movimiento estudiantil y de la educación técnica en Chile, promoviendo una mirada descentralizada sobre la reforma universitaria y visibilizando su impacto en una universidad regional de enfoque científico-tecnológico.

CONTEXTO HISTÓRICO

La UTFSM fue fundada en 1931, como resultado de la materialización de la visión filantrópica de Federico Santa María Carrera, empresario chileno radicado en París, quien tempranamente manifestó la intención de destinar su fortuna a la creación de una institución educativa en su natal Valparaíso. Para asegurar su ejecución, en 1919 se reunió con Agustín Edwards Mac-Clure, entonces ministro plenipotenciario de Chile en Gran Bretaña, empresario, banquero y miembro de una de las familias más influyentes de la oligarquía chilena de la época, a quien designó como su principal albacea (Edwards, 1931, pp. 141-144). A esta labor se sumaron, por recomendación de Edwards y disposición de Santa María, Carlos Van Buren, empresario y banquero chileno, reconocido por su filantropía y estrecha relación con Edwards (Vergara, 2020), y Andrew Geddes, banquero escocés y hombre de confianza de Santa María, con vínculos comerciales que le permitían frecuentar periódicamente Valparaíso y Londres (Arancibia, 2009, p. 159). Entre los albaceas originales figuraba también Juan Brown Caces, empresario porteño y poseedor de una de las mayores fortunas de la época, quien renunció a esta labor al poco tiempo.

Federico Santa María falleció el 20 de diciembre de 1925. Pocos meses después, sus albaceas constituyeron la Fundación Federico Santa María, cuyo único objetivo era concretar las disposiciones testamentarias del filántropo (Ministerio de Justicia, 1926). Unos años más tarde, los albaceas enfrentaron una importante controversia, cuando en septiembre de 1928 el defensor de Menores, Ausentes y Obras Pías de Valparaíso, Adolfo Infante, presentó una demanda en la que solicitaba la anulación de la posesión efectiva y participación de la herencia

de Santa María. Infante alegaba que los albaceas se habían beneficiado de una cuantiosa suma de dinero y acciones en diversas empresas, mientras que Edwards se defendía acusando una persecución política (*La Nación*, 18 de septiembre de 1928; Edwards, 1932, pp. 69-81). El litigio concluyó meses más tarde, con un acuerdo que exigió a los albaceas restituir parte de los bienes atribuidos y que ordenaba, además, una reforma a los estatutos de la fundación para que incorporara a su Consejo Directivo al presidente del Banco Central, al rector de la Universidad de Chile y al alcalde de Valparaíso (*La Nación*, 15 de marzo de 1929). Este episodio recobraría notoriedad cuatro décadas más tarde, cuando en el contexto de la gran huelga y toma, el periódico *Clarín* publicó el texto de la demanda, avivando aún más el conflicto entre los estudiantes y Agustín Edwards.

Al igual que otros miembros de la oligarquía de su tiempo, Federico Santa María tuvo una visión socialmente progresista. Legó al país una institución educativa, que bajo un rol social brindó educación, hospedaje, alimentación, materiales y vestuario al “desvalido meritorio”: jóvenes destacados intelectualmente, pero sin los recursos económicos necesarios para acceder a una educación técnica secundaria y universitaria de excelencia. Este concepto, profundamente arraigado en la cultura institucional, fue asumido con orgullo por generaciones de estudiantes, que fueron beneficiados hasta fines de la década del setenta.

Si bien este modelo permitió a cientos de jóvenes acceder a una educación gratuita y de calidad, se sustentó en una visión influenciada por el modelo alemán. Este se manifestó tanto en la procedencia de los primeros profesores extranjeros que conformaron el plantel, como en una formación orientada a uniformar conductas y valores que, a través de la disciplina, el control del cuerpo, el deporte y la valoración de un tipo de cultura, buscaba transformar a jóvenes sin mayores oportunidades en ciudadanos ejemplares (Ceballos, 2016). El proyecto consideraba la construcción de un imponente recinto de estilo neogótico frente al mar, a los pies del cerro Placeres, en Valparaíso, concebido como una ciudadela universitaria que integraba salones, pabellones, residencias y jardines, y cuyo diseño se inspiró en los campus universitarios europeos y estadounidenses de la época.

En su primer año, la institución contó con una matrícula de 225 estudiantes, entre los cursos nocturnos y la Escuela de Aprendices (Fundación Federico Santa María, 1932). La matrícula fue exclusivamente masculina, hasta que en 1947 se creó la Escuela de Decorado de Interiores, orientada a estudiantes mujeres, que evolucionaría años más tarde en la Escuela de Técnicos Decoradores, dependiente de la Facultad de Construcción. A pesar de este avance, no fue sino hasta fines de la década del cincuenta que la universidad permitió el ingreso de mujeres a todas sus escuelas, en igualdad de condiciones y con las mismas exigencias que para los hombres, lo que llevó a la titulación de sus primeras técnica e ingeniera en 1964 (UTFSM, 2000, p. 136). Casi dos décadas después y a pesar de haber más que duplicado su matrícula, la presencia femenina se mantuvo baja: en 1974, apenas un 7,4 % del estudiantado eran mujeres, lo que posicionaba a la universidad como la institución con menor presencia femenina del país (Aragonés, 1978, p. 725).

UNA ÉPOCA DE DESCONTENTO

En 1958, tras 22 años en el cargo, el rector Francisco Cereceda renunció para asumir como ministro de Educación del gobierno de Jorge Alessandri. Dos años antes, luego de la

muerte de su padre, Agustín Edwards Eastman asumió la presidencia del Consejo Directivo, convirtiéndose en el tercer miembro del linaje familiar en encabezar la administración universitaria. Antes de dejar el cargo, Cereceda propuso como su sucesor al exalumno Carlos Ceruti, cuya designación fue aprobada por el Consejo Directivo. En 1959, a pocos meses de haber asumido el cargo, Ceruti enfrentó su primera huelga estudiantil en rechazo a la prohibición de una serie de conferencias sobre los gobiernos latinoamericanos, que organizaba la Federación de Estudiantes (Ceruti, 2018, p. 134).

Un episodio similar ocurrió al año siguiente, cuando prohibió una charla del embajador de Cuba en Chile, Carlos Lechuga, sobre la realidad cubana y el proceso revolucionario liderado por Fidel Castro (Pávez, 2018, pp. 104-106). El malestar estudiantil no cambiaría la postura de Ceruti, quien formado en los años treinta por los primeros profesores alemanes que llegaron a la institución, había heredado el principio de que en las universidades no debían penetrar las ideas de la política partidaria (Ceruti, 2018, p. 134).

En 1961, Ceruti prohibió el uso del Aula Magna para recibir a sesenta delegados de la Conferencia Internacional de Estudiantes, que habían viajado a Chile para apoyar las labores de reconstrucción luego del terremoto de 1960. Al año siguiente, se realizó una convención entre exalumnos, estudiantes y profesores, donde se acordó solicitar representación estudiantil en los consejos universitarios. Las autoridades no solo declinaron participar, también rechazaron sus acuerdos. En 1965, el rector negó nuevamente el uso del Aula Magna para un foro con dirigentes gremiales y políticos sobre la huelga portuaria que paralizaba Valparaíso. Ceruti recomendó a los estudiantes no involucrarse y esperar unos años más para estudiar el asunto con mayor madurez (Correa, 1966). Estos hechos acentuaron el descontento estudiantil y las críticas al modelo universitario. Entre los estudiantes del plantel, caracterizados por una educación técnica y una disciplina casi militar, primaba la convicción de dejar de creer que todo estaba bien porque había orden. El malestar se intensificaba, como una tormenta que amenazaba desatarse en cualquier momento.

El año académico de 1966 inició con una huelga estudiantil en contra del “régimen feudal”, el “sistema monárquico” y las estrictas normas que regían el plantel (Correa, 1966). Los dirigentes estudiantiles, encabezados por el presidente de la Federación de Estudiantes, Pablo Verschae, demandaban modernizar su estructura por medio de una administración más democrática y con participación estudiantil (*La Nación*, 16 de marzo de 1966). Semanas antes, dos estudiantes habían sido expulsados por reprobar un curso al no cumplir con el mínimo de asistencia, a pesar de tener las notas suficientes para rendir el examen. Además, tres estudiantes habían sido expulsados del internado: uno por “derramar amargura entre el alumnado”; otro por “flojera consuetudinaria”, a pesar de tener excelentes notas, y un tercero que, al ser presidente del Centro de Alumnos Residentes, protegió a un grupo de bromistas que desactivó el timbre del internado (Correa, 1966). Tras 32 días de paro, las clases se reanudaron luego de un acuerdo con las autoridades, que contemplaba cambios en la normativa, la incorporación de materias humanísticas en el plan de estudios y la participación estudiantil con derecho a voz en algunos consejos (Verschae, 2018, pp. 49-50). Al año siguiente, estos avances serían insuficientes para las expectativas estudiantiles, convirtiendo este paro en una de las últimas advertencias antes de la gran huelga y toma.

EL FACTOR EDWARDS

Al descontento estudiantil, producto de las estrictas normas que regían la vida universitaria, se sumó un factor clave: el grupo Edwards. Durante la segunda mitad de la década del sesenta, las críticas hacia su gestión se agudizaron. Para entonces, la universidad se financiaba en más de un 85% de sus ingresos con aportes estatales. A esta situación, se agregó una serie de antecedentes sobre las inversiones que mantenía la universidad y los beneficios que obtenían Agustín Edwards y otros directivos del plantel, como Jorge Ross, Gustavo Olivares, Carlos Urenda y Nicanor Señoret. Estos integrantes del círculo de confianza de Edwards, en su calidad de particulares, compartían participación con la universidad en diversas compañías. Así, aprovechando la posición mayoritaria de la institución, el grupo liderado por Edwards controlaba la conformación de sus directorios (Herrero, 2014; Magasich, 2024). Esto les permitió construir un verdadero *holding*, con el que ejercían control sobre estas empresas y obtenían elevadas remuneraciones como miembros directivos, en ocasiones superiores a los beneficios que percibía la universidad por su participación.

En 1967, la Federación de Estudiantes elaboró un informe económico sobre la participación de la universidad en cuatro importantes empresas: Compañía de Refinería de Azúcar de Viña del Mar, Compañía de Cervecerías Unidas, Compañía de Seguros La Chilena Consolidada y Compañía Industrial. El documento detallaba la situación financiera de la institución y ofrecía antecedentes que confirmaban las sospechas y cuestionamientos hacia el grupo Edwards. Según el informe, los representantes universitarios habrían favorecido el aumento progresivo del control de capitales privados en detrimento del patrimonio institucional. Un caso emblemático es el de la Compañía de Cervecerías Unidas, donde en menos de una década la universidad redujo su participación en casi un 20%, mientras que Agustín Edwards, a través del Banco Edwards, triplicó su participación, desplazando a la institución como accionista principal en 1966. El informe añadía que todas las compañías operaban sus recursos financieros a través del Banco Edwards, lo que generaba beneficios económicos directos para Agustín Edwards, evidenciado un conflicto de interés entre sus roles de empresario y representante universitario.

Otro elemento que acentuó el descontento fue la implementación del proyecto de Escuelas Satélites, impulsado por el rector Carlos Ceruti. Esta iniciativa consistía en la instalación de escuelas al interior de las industrias que, por medio de un proceso acompañado y supervisado por académicos del plantel, permitía a hijos y parientes de obreros de esas mismas industrias especializarse en determinadas áreas, bajo la tutela de los propios operarios. Así, se obtenían obreros capacitados y bien calificados, a quienes una vez egresados se les ofrecía ingresar a la Escuela de Artes y Oficios (UTFSM, 1964). El proyecto fue duramente cuestionado por los estudiantes, quienes observaban con preocupación cómo muchas de las industrias beneficiadas pertenecían a Agustín Edwards. Incluso Ceruti instaló una de estas escuelas en su propia empresa. Esta situación generó fuertes críticas de quienes consideraban que el quehacer universitario estaba siendo subordinado a los intereses privados (Ceruti, 2018, p. 152).

LA GRAN HUELGA Y TOMA

“Por primera vez en la historia de la Universidad Santa María los estudiantes se toman completamente el local”, informaba la Federación de Estudiantes sobre la toma iniciada la noche del martes 3 de octubre de 1967 (*La Estrella de Valparaíso*, 4 de octubre de 1967). El comunicado denunciaba la intransigencia de las autoridades universitarias al rechazar sus planteamientos. La principal demanda era reformular la gobernanza universitaria, incorporando la participación estudiantil, y que los profesores ocuparan un lugar mayoritario en la toma de decisiones. “No aceptamos que se tomen por personas que se están autonombmando o cuyo poder sobre la universidad no tiene ninguna justificación”, declaraban sobre la participación del grupo Edwards. Días antes, un referéndum reveló que el 95% de los estudiantes apoyaba los cambios y el 78% respaldaba la creación de una comisión resolutiva para abordar la reforma, con participación de autoridades, profesores y estudiantes (*La Estrella de Valparaíso*, 22 de septiembre de 1967).

Desde el inicio de la toma, los estudiantes se organizaron en grupos de trabajo para cubrir las distintas áreas para su buen funcionamiento. Entendían que una acción como la que habían adoptado implicaba no solo una responsabilidad política, sino también la responsabilidad de cuidar y mantener su universidad (Rojas, 2018). Había grupos a cargo de los controles de entrada y salida, alimentación, mantener los jardines, cuidar los laboratorios y oficinas, y cualquier otra tarea que pudiera surgir. Pese a la limitada presencia femenina, varias estudiantes participaron activamente en las asambleas y tareas de la toma. Los dirigentes estudiantiles, encabezados por el presidente de la Federación de Estudiantes, Claudio Rojas, iniciaron inmediatamente los contactos con las autoridades universitarias. En la vereda opuesta, el rector Ceruti declaraba que “la actitud de la Dirección no ha sido negativa ni estática”, pero consideraba “improcedente” la fórmula de una comisión resolutiva, proponiendo a cambio una de carácter consultivo (*La Unión*, 5 de octubre de 1967). Esta propuesta no satisfizo a los estudiantes, quienes insistieron en que el espacio debía tener carácter resolutivo.

Los profesores del plantel, a quienes los estudiantes proyectaban una incidencia mayoritaria en la nueva gobernanza, se reunieron al día siguiente en el Hotel O’Higgins de Viña del Mar y emitieron una declaración en la que rechazaban la actitud de la Federación de Estudiantes (González y Derpich, 1967). Este pronunciamiento evidenció que, al menos en un inicio, el movimiento no contaría con el respaldo docente, como podrían haber esperado. Ese mismo día, autoridades encabezadas por el rector Ceruti, representantes de profesores y estudiantes, se reunieron con el intendente de Valparaíso, Enrique Vicente, quien intentó mediar en búsqueda de una solución (*El Mercurio de Valparaíso*, 6 de octubre de 1967). Como resultado de la reunión, los estudiantes se comprometieron a garantizar el libre acceso a la universidad. Además, Vicente se comprometió a no ordenar el desalojo, aliviando una de las principales preocupaciones del movimiento. Días más tarde, los dirigentes Claudio Rojas y Marcos Lacazette se reunieron en Santiago con Agustín Edwards, sin lograr acuerdos. Por su parte, los profesores, alineados con las autoridades, proponían una comisión tripartita que elaborara un informe sobre el cual el Consejo Directivo se pronunciara, una salida que ya había sido rechazada por los estudiantes.

El movimiento contó de inmediato con el apoyo del resto de las Federaciones de Estudiantes del país. Los estudiantes de la UCV, que meses antes habían realizado una

huelga por reformas en su institución (Allard, 2017), emitieron una declaración dando su apoyo. Durante esos días, Claudio Rojas viajó a Santiago para reunirse con los dirigentes de la Unión de Federaciones Universitarias de Chile (UFUCH), a quienes les informó de los motivos y proyecciones del movimiento. En su regreso a Valparaíso, lo hizo acompañado de los dirigentes nacionales José Miguel Insulza y Luis Badilla para darles a conocer detalles del conflicto y apoyar las acciones del movimiento. Los dirigentes de la UTFSM convocaron a marchar por las principales calles de Valparaíso, mientras que la UFUCH —que además seguía con atención la toma estudiantil en la Universidad Técnica del Estado (UTE)— anunciaba la realización de un paro regional y otro nacional si no se resolvían los conflictos de los planteles movilizados (*El Mercurio de Valparaíso*, 7 de octubre de 1967; *El Mercurio*, 8 de octubre de 1967).

Una semana después de iniciada la toma, los estudiantes enfrentarían un contratiempo: las autoridades universitarias presentaron una querella de restablecimiento, con el propósito de reanudar y normalizar las actividades. Desde el movimiento rechazaron categóricamente esta medida, señalando que presentar el conflicto como un problema legal era una estrategia destinada a dilatar cualquier posibilidad de solución (*El Mercurio*, 11 de octubre de 1967). Esta acción hizo que el paro regional convocado por la UFUCH para el 13 de octubre tomara mayor fuerza, plegándose a él los estudiantes de las distintas universidades de Valparaíso y llevándose a cabo una masiva concentración en el parque Italia, de la misma ciudad. El 17 de octubre, se realizó el paro nacional universitario en apoyo a los movimientos estudiantiles de la UTFSM, en Valparaíso, y la UTE, en Santiago. En Valparaíso, una marcha inició en dependencias de la universidad, en cerro Placeres, y finalizó en el pasaje Ross, frente al edificio de *El Mercurio de Valparaíso* (*El Mercurio*, 18 de octubre de 1967). Los profesores reiteraron el llamado a conformar la comisión tripartita consultiva que habían propuesto, pero los estudiantes la rechazaron. Comprendían que la única forma de garantizar los cambios era permitiendo a las partes tener poder de decisión.

El conflicto escaló rápidamente. En menos de dos semanas, se sumó un actor que sería clave en su desarrollo y desenlace: el Congreso Nacional. Un grupo de parlamentarios afines a la reforma, encabezados por el diputado democristiano Luis Maira, impulsó un proyecto de acuerdo que pedía la renuncia de los rectores de la UTFSM y la UTE. Frente a este escenario, Agustín Edwards amenazó con hacer uso de un antiguo artilugio legal que tenía a su favor, poniendo en aprietos al movimiento estudiantil, que seguía sumando apoyos. Con base en el testamento de Federico Santa María, si sus disposiciones no podían cumplirse, los albaceas estaban autorizados a entregar sus bienes a instituciones científicas en Estados Unidos (Ceruti, 2018, p. 162). Esta situación despertó la alerta de los dirigentes de la UFUCH, quienes hicieron un llamado al Gobierno a intervenir para evitar que el legado de Santa María se viera interrumpido en caso de que sus directivos decidieran ejecutar esta disposición (*La Unión*, 20 de octubre de 1967).

A fines de octubre, se puso fin a la toma en la UTE y se constituyó una Comisión de Reforma con participación estudiantil, que derivó meses más tarde en la renuncia del rector Horacio Aravena y la elección democrática de Enrique Kirberg como nuevo rector (Cifuentes, 1997a, p. 98). Por su parte, en la UTFSM, el conflicto continuaba. La directiva nacional de la Asociación de Exalumnos manifestó su rechazo al movimiento, quienes, al igual que los profesores, se alinearon con la posición de las autoridades, reconociendo

únicamente en los directivos el poder de decisión. Este pronunciamiento fue cuestionado por la Asociación de Constructores Civiles del plantel, quienes argumentaban la existencia de un acuerdo que estipulaba que los directivos de los exalumnos no emitirían opinión alguna con el propósito de facilitar la búsqueda de soluciones (Jara y Rodríguez, 1967). Por su parte, el rector Ceruti, al no lograr acuerdo con los dirigentes estudiantiles, hizo un llamado público al diálogo y a retomar la normalidad. Lejos de generar el efecto deseado, agudizó la tensión con los estudiantes, quienes resolvieron prohibirle el acceso a la universidad (*La Unión*, 4 de noviembre de 1967b). De esta manera, al cumplirse un mes de la toma, Ceruti debió abandonar la vivienda que ocupaba junto a su esposa e hijos dentro del campus universitario y residir durante algunos meses en el Hotel O'Higgins de Viña del Mar.

LA EXTERNALIZACIÓN DEL CONFLICTO

A fines de octubre, los dirigentes estudiantiles se reunieron en Santiago con el ministro de Educación, Juan Gómez Millas, para darle a conocer los fundamentos del movimiento y hacer un llamado a la intervención del Gobierno. Los dirigentes solicitaban la convocatoria del Consejo Directivo para reanudar el diálogo, esta vez, sobre la base de una nueva propuesta presentada por la Asociación de Profesores, que consideraba una comisión consultiva tripartita, pero con la diferencia de que sus propuestas serían resueltas por un Claustro Pleno, con participación de profesores y estudiantes (*La Unión*, 30 de octubre de 1967). Así, los estamentos docente y estudiantil acercaban posiciones por primera vez desde el inicio de la toma. La propuesta no fue bien recibida por el rector ni el Consejo Directivo, lo que generó por primera vez el rechazo de las autoridades a la mediación de los profesores y un distanciamiento entre ambas partes (*La Unión*, 4 de noviembre de 1967a). En paralelo, algunos dirigentes estudiantiles, acompañados por directivos de la UFUCH, recurrieron al Senado para solicitar que el tema fuera abordado en una sesión especial.

A comienzos de noviembre, los estudiantes trasladaron su movimiento a Santiago. El 8 de noviembre, la UFUCH convocó a una marcha por el centro de la capital hasta el edificio de *El Mercurio*, lugar donde se gritaron consignas en contra de Edwards. Ese mismo día, 10 estudiantes —Alfredo Sepúlveda, Víctor Slusarenko, Edmundo Sepúlveda, Manuel Salinas, Raúl Zurita, Carlos Jiménez, José Gaete, Roberto Pardo, Pompilio Pérez y Jorge Gutiérrez— iniciaron una huelga de hambre en la plaza de la Constitución, la que mantendrían hasta que el Gobierno decidiera intervenir en el conflicto (*La Unión*, 9 de noviembre de 1967). La medida, que se extendió por 76 horas, finalizó luego del compromiso del Gobierno de enviar con trámite de urgencia un proyecto de ley sobre Organización en la Educación Superior, que obligaría a las universidades estatales y privadas a ceñirse a un estatuto general (*La Unión*, 12 de noviembre de 1967).

Días más tarde, dirigentes estudiantiles se reunieron con el presidente Frei. Se esperaba que esta reunión fuera trascendental para el futuro del movimiento, pese a ser convocada para presentar observaciones a la iniciativa que patrocinaban como Ejecutivo. Sobre el proyecto, los estudiantes manifestaron que aportaba a la solución de los problemas que enfrentaban, pero que no era viable, pues los tiempos implicaban un largo proceso de trámite legislativo. Frei se comprometió en hacer gestiones a través del Ministerio de Educación para buscar una solución particular al conflicto (*El Mercurio*, 14 de noviembre de 1967).

Ante la falta de avances en las negociaciones y las acusaciones de intransigencia en contra de las autoridades universitarias, el 17 de noviembre, los estudiantes protagonizaron una nueva manifestación frente a *El Mercurio* en Santiago. Esta vez, incluyó la ocupación del edificio, la liberación de bombas pestilentes y el lanzamiento de aceite quemado sobre los uniformes de los carabineros. Los diputados Luis Guastavino, Mario Palestro, Juan Acevedo y Laura Allende intervinieron en la situación, para ayudar a algunos estudiantes a librarse de ser detenidos. Producto de estos desordenes, se detuvo a un grupo de estudiantes, que fueron liberados más tarde gracias a la intervención de Carlos Valle Soto, secretario privado del ministro del Interior (*El Mercurio de Valparaíso*, 18 de noviembre de 1967). De regreso a Valparaíso, el 22 de noviembre, los dirigentes estudiantiles convocaron a una nueva marcha junto a pobladores y universitarios de otros planteles, generándose graves incidentes y enfrentamientos con los carabineros en las afueras del edificio de *El Mercurio de Valparaíso*. Como resultado de esta manifestación hubo varios lesionados entre manifestantes y carabineros, mientras que otro grupo fue detenido (*El Mercurio de Valparaíso*, 23 de noviembre de 1967).

A fines de noviembre, el Gobierno cumplió su compromiso de ofrecer una nueva fórmula para intentar desatar el conflicto. El subsecretario de Educación, Patricio Rojas, propuso una comisión conformada por representantes de autoridades, profesores y estudiantes, en partes iguales, para que elaborara un nuevo estatuto orgánico. La comisión tendría 90 días para presentar sus resultados a un Consejo Directivo ampliado, el que aumentaría su composición incluyendo a representantes de profesores y estudiantes (*La Unión*, 28 de noviembre de 1967). La propuesta no convenció inicialmente al movimiento, al no ofrecer garantías de que profesores y estudiantes decidieran mayoritariamente sobre el nuevo estatuto, pero fue aprobada luego de que el Ejecutivo comprometiera incorporar un árbitro designado por el presidente de la república (*La Unión*, 1 de diciembre de 1967). Por su parte, el Consejo Directivo valoró las gestiones, pero manifestó sus reparos en dos aspectos: el primero, rechazaba la incorporación del voto estudiantil, señalando que esta materia sería abordada en el proyecto de ley sobre educación superior anunciado por el Gobierno; el segundo, se oponía a la designación de un árbitro, al considerar inaceptable delegar en terceros aquellas decisiones que consideraba fundamentales (*El Mercurio*, 2 de diciembre de 1967). A dos meses de la toma, las esperanzas de una solución se desvanecían tras el rechazo del Consejo Directivo a aspectos clave de la propuesta. Como consecuencia, el subsecretario de Educación anunció el término de la mediación por parte del Ejecutivo.

En este contexto, un grupo minoritario de estudiantes opositores al movimiento comenzó a organizarse bajo el nombre de Grupo Universitario Libre, e inició una campaña en contra de la gestión de la Federación de Estudiantes, manifestando su apoyo al Consejo Directivo ante la propuesta del Gobierno y convocando a una asamblea general (*El Mercurio de Valparaíso*, 6 de diciembre de 1967). Los dirigentes rechazaron esta citación, argumentando que la federación era el único organismo representativo de los estudiantes. Estas prácticas, impulsadas por grupos opositores orientados a dividir la opinión pública, comenzó a manifestarse también entre los profesores. En una declaración pública firmada por Jaime Chiang, Arsenio Fica y Walter Gaete, miembros de la Comisión de Profesores Universitarios, se rechazaba una convocatoria realizada por el profesor Carlos González, quien junto a Mario Derpich también conformaban dicha comisión. La citación invitaba a los profesores a analizar la propuesta del Consejo Directivo, en contraposición a la voluntad de la Asamblea de Profesores, que ya había manifestado su aprobación a la propuesta del Gobierno.

El cese de la mediación del Gobierno, las desavenencias entre partidarios y opositores a la reforma, y la ruptura de estudiantes y profesores con el Consejo Directivo en la búsqueda de soluciones generó que se instalara nuevamente al interior del movimiento la idea de una intervención del Estado. A mediados de diciembre, surgió una nueva propuesta de los estudiantes, que tomaría fuerza durante el resto de la movilización y contaría con el apoyo de un grupo de parlamentarios: la nacionalización de la universidad. Esta medida consistía en la creación de una corporación de derecho público, descentralizada y autónoma, a través de la cual se elaborarían nuevos estatutos redactados por la comunidad universitaria, para que fueran aprobados por el presidente de la república (Federación de Estudiantes UTFSM, 15 de diciembre de 1967). La propuesta provocó impacto en los miembros del plantel y en la opinión pública, y generó un fuerte debate en medio de una nueva conmemoración del deceso de Federico Santa María y las festividades de fin de año.

LA NACIONALIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD

La propuesta de nacionalización tuvo simpatizantes, aunque mayoritariamente detractores. Enfatizar el rechazo del Consejo Directivo a la propuesta del Gobierno era el principal argumento del movimiento para ganar la opinión pública. El presidente de la Federación de Estudiantes de la Universidad Católica (PUC), Rafael Echeverría, manifestaba que el Gobierno no podía seguir permitiendo estas situaciones y debía intervenir para apoyar la nacionalización del plantel, y hacía un llamado a los estudiantes a unirse en la lucha contra el clan Edwards (*Desfile*, 22 de diciembre de 1967). Unos meses antes, los estudiantes de la PUC habían enfrentado a Edwards desplegando el famoso lienzo con el mensaje “Chileno: *El Mercurio* miente”, acusando al diario de manipular la opinión pública y distorsionar la imagen de su movimiento (Silva, 2024). Los principales dirigentes universitarios del país se plegaron a la demanda de nacionalización, aunque el respaldo sería insuficiente. Comenzaba el verano y las vacaciones, lo que hacía imposible convocar a algún tipo de movilización o protesta. El grupo de profesores opositores ganaba respaldo, y en una declaración apoyada por 53 docentes expresaban su rechazo a la propuesta (*El Mercurio*, 19 de diciembre de 1967).

Frente a este escenario de tensiones y desacuerdos, el Consejo Directivo terminaba el año con una declaración en la que reafirmaba su posición sobre el conflicto, enfrentando las opiniones que lo acusaban de intransigente. En dicha declaración, además, manifestaba su permanente disposición al diálogo y hacía un nuevo llamado a retomar la normalidad. En un intento de ganar aliados, se acercó a los profesores mediante una propuesta que consideraba su participación en la elección de autoridades universitarias y en los consejos, pero negando la participación estudiantil con derecho a voto (*El Mercurio*, 31 de diciembre de 1967).

La respuesta de los estudiantes no demoró en llegar. En una declaración pública firmada por los dirigentes Marco Antonio Lacazette y Patricio Young, desmintieron las palabras de las autoridades y manifestaron su rechazo a la reforma propuesta por el Consejo Directivo de dejar en un rol pasivo a los estudiantes (*La Unión*, 3 de enero de 1968). Por su parte, y como había sido desde el inicio del conflicto, la Asociación de Exalumnos manifestó nuevamente su respaldo a la propuesta del Consejo Directivo (*El Mercurio*, 19 de enero de 1968a).

A pesar de la resistencia, la propuesta de nacionalización avanzaba en el Congreso patrocinada por un grupo de parlamentarios. El proyecto establecía que la universidad dejaría

de ser un establecimiento privado de utilidad pública para pasar a ser una corporación de derecho público, independiente y autónoma. Además, facultaba al presidente de la república para dictar las disposiciones necesarias para la aplicación de la ley, crear una comisión encargada de elaborar nuevos estatutos, integrada por un representante del Gobierno y representantes de profesores y estudiantes, y designar un rector interino con plenos poderes para normalizar las actividades, elegido de una quina propuesta por la Asamblea de Profesores (*El Mercurio*, 19 de enero de 1968b). Las autoridades universitarias advirtieron que, en caso de aprobarse, presentarían un recurso de inaplicabilidad ante la Corte Suprema, al considerar que el proyecto era inconstitucional (*El Mercurio*, 31 de enero de 1968). Aunque algunas indicaciones finalmente no serían consideradas, la futura solución al conflicto comenzaba a tomar forma.

El proyecto de ley continuó su trámite, luego de ser aprobado por la Comisión de Hacienda de la Cámara. A comienzos de febrero, el Senado aprobó la indicación con las intervenciones a favor de los senadores comunistas Jaime Barros y Volodia Teitelboim, los democristianos Benjamín Prado y Rafael Gumucio, el socialista popular Tomás Chadwick y la socialista María Elena Carrera. En contra de la indicación, intervino solo el senador Pedro Ibáñez, del Partido Nacional, que criticó los argumentos en contra de las autoridades del plantel y acusó motivos políticos (*El Mercurio*, 9 de febrero de 1968). Ante este escenario adverso, los opositores a la reforma decidieron jugarse sus últimas cartas. El Grupo Universitario Libre reapareció, luego de su fallida intervención para retomar la normalidad semanas antes. En una carta enviada a sus compañeros, el grupo rechazaba la propuesta de nacionalización y criticaba a la Federación de Estudiantes, denunciando falta de democracia y exigiendo la renovación de sus representantes (*El Mercurio*, 11 de febrero de 1968). Por su parte, *El Mercurio*, en su editorial del 15 de febrero, salió en defensa de Agustín Edwards, respaldando su gestión y denunciando una "campaña denigratoria" en su contra. Días más tarde, el rector Ceruti, en una extensa carta de plana completa en *El Mercurio* dirigida a la opinión pública, defendió la gestión de las autoridades del plantel y rechazó las acusaciones realizadas por estudiantes y parlamentarios.

LA RECTA FINAL

A comienzos de marzo, tras cinco meses de huelga, el movimiento de reforma recibió una noticia que marcaría un punto de inflexión. Ante las presiones de sectores opositores y el interés del presidente Frei por encontrar una salida consensuada, el Gobierno envió un veto sustitutivo al proyecto de nacionalización. Lejos de ser un revés para los estudiantes, la medida fue acogida positivamente, pues retomaba una solución ya planteada semanas antes: la creación de una comisión conformada por autoridades, profesores y estudiantes, encargada de redactar nuevos estatutos. La comisión estaría presidida por una persona designada por el presidente de la república, condición que había sido cuestionada semanas antes por quienes rechazaban cualquier forma de intervención estatal. El Ejecutivo optó por este camino para evitar un conflicto jurídico, previendo que una ley de nacionalización podría ser impugnada por las autoridades del plantel ante la Corte Suprema, lo que prolongaría indefinidamente el conflicto. La Federación de Estudiantes expresó su apoyo a la fórmula e hizo un llamado al Congreso a aprobarla unánimemente. El veto contemplaba, además, que el presidente

de la república nombrara a un rector provisional, elegido de una quina propuesta por la Asamblea de Profesores (*El Mercurio*, 2 de marzo de 1968).

A pesar del llamado de los estudiantes a aprobar el voto, hubo diferencias entre los parlamentarios afines a la reforma. Los diputados democristianos votaron a favor, mientras que los socialistas, comunistas y radicales —aunque reconocían que la propuesta cumplía con las condiciones mínimas exigidas por el movimiento— la rechazaron, e insistieron en que la solución definitiva era la nacionalización y la disolución de la fundación. Por su parte, los diputados de derecha se abstuvieron y homenajearon al rector Ceruti, cuya salida era inminente con la aprobación del voto. A pesar de las diferencias, la indicación fue aprobada en la Cámara de Diputados por 30 votos contra 21 (*El Mercurio*, 6 de marzo de 1968).

En el Senado, los nacionalistas rechazaron el voto, y acusaron al Gobierno de querer apropiarse del plantel e imponer un estatuto contrario a la voluntad de los albaceas y de Federico Santa María. Esta situación obligó a los senadores partidarios de la reforma a respaldarlo para asegurar su avance (*El Mercurio*, 22 de marzo de 1968). El voto fue aprobado y promulgado el 21 de marzo de 1968, poniendo término a una de las huelgas estudiantiles más largas e importantes en la historia de la UTFSM.

En cumplimiento de la ley recientemente aprobada, el Gobierno designó a Carlos Massad, economista y presidente del Banco Central, como su representante en la universidad. El 3 de abril de 1968, tras seis meses de toma, los estudiantes entregaron simbólicamente las llaves del plantel en una ceremonia (*La Unión*, 4 de abril de 1968). Días antes, el rector Carlos Ceruti y los vicerrectores Guillermo Acuña y Fernando Aguirre habían presentado su renuncia. Ceruti lamentaba no haber resuelto la crisis; criticaba la radicalización del movimiento que, según él, respondía a intereses políticos externos, y reafirmaba su apoyo incondicional al Consejo Directivo y a Agustín Edwards (*El Mercurio*, 3 de abril de 1968), desconociendo que este último había ofrecido a los estudiantes su salida de la rectoría a cambio de deponer la toma y abstenerse de cuestionar su liderazgo (Rojas, 2018, p. 60). Alojado en el Hotel O'Higgins de Viña del Mar, tras verse obligado a abandonar el campus, Ceruti confesó a su familia su frustración por no haber podido defender el legado de Federico Santa María, convencido de que las reformas requeridas eran más profundas que las exigidas por el movimiento (Ceruti, 2018, pp. 168-170). Los estudiantes, a su vez, lo acusaban de no haber logrado comprender nunca las razones de fondo del descontento acumulado. A fines de abril, un grupo de colegas, amigos y exalumnos le organizó un homenaje; ni Agustín Edwards ni otros representantes de los albaceas asistieron, solo Carlos Urenda hizo llegar una nota (*El Mercurio*, 29 de abril de 1968; Ceruti, 2018, pp. 170-173).

Tras la entrega del recinto, Carlos Massad convocó a la Asamblea de Profesores para escoger los candidatos para rector provisional. La sesión, presidida por Guillermo Feick en su calidad de decano más antiguo, reunió a 86 docentes que votaron para conformar la quina. Esta quedó conformada por Esteban Azpiri, Guillermo Feick, Walter Gaete, Arnold Meller y Héctor Muzio (*El Mercurio*, 7 de abril de 1968).

Días más tarde, el presidente Frei nombró rector provisional a Guillermo Feick, ingeniero eléctrico formado en la Universidad Técnica de Berlín y parte de las primeras generaciones de académicos extranjeros que llegaron tras la fundación del plantel. Aunque Feick no compartía plenamente el modelo de cogobierno que impulsaban los estudiantes, su reconocida trayectoria, carácter conciliador y actitud sencilla lo convertían en una figura

respetada. Como primera medida, decretó la reanudación de clases para el 15 de abril. Durante la ceremonia de nombramiento del rector provisional, la Federación de Estudiantes expresó su satisfacción por el acuerdo alcanzado y reafirmó su compromiso de colaborar con la nueva administración (*El Mercurio*, 19 de abril de 1968).

LA COMISIÓN REFORMA DE ESTATUTOS DE 1968

El 23 de abril de 1968 se promulgó el decreto del Ministerio de Justicia que constituyó la comisión redactora de estatutos. De acuerdo a las definiciones adoptadas previamente por cada estamento, la comisión quedó conformada por: Carlos Massad, representante del presidente de la república, quien estaría a cargo además de presidirla; Silvio Moltedo, profesor de la Facultad de Construcción; Nelson Leiva, profesor de la Facultad de Electrotecnia; Reinaldo Giudici, profesor de la Facultad de Matemáticas y Física; Germán Frick, profesor de la Facultad de Mecánica; Jaime Chiang, profesor de la Facultad de Química; Juan Figueroa, representante de los profesores universitarios que no invisten la calidad académica de miembros de la facultad; Luis Araya, representante del profesorado de las escuelas no universitarias; Gustavo Bacherer, Rodolfo Lemp, Ricardo Malla, Claudio Rojas y Mario Salgado, representantes de la Federación de Estudiantes, y Carlos Urenda, Jorge Ross y Agustín Edwards, representantes de los albaceas. La comisión debía cumplir su cometido en un plazo de 60 días a partir de su constitución. Durante el proceso, diversas voces de la comunidad universitaria presentaron sus propuestas, las que fueron revisadas y analizadas por dicha comisión.

A mediados de mayo, en su 7^a sesión, la comisión recibió la propuesta del Comité de Exalumnos Pro-Reforma, marcando un distanciamiento con la Asociación de Exalumnos sobre su visión del proceso. El comité, representado por Lionel Glauser y Gabriel Traverso, planteó un tema que hasta entonces se mantenía en espacios reservados de discusión del sector reformista: la salida de los representantes de los albaceas de la administración universitaria. Argumentaban que Agustín Edwards Eastman y Carlos Urenda no debían formar parte de la nueva estructura, ya que no eran sucesores directos de los albaceas, sino "reemplazantes de los reemplazantes". Basaron su postura en una interpretación del testamento de Federico Santa María, que otorgaba la facultad de nombrar reemplazantes solo a los albaceas originales. En respuesta, Carlos Urenda defendió su permanencia, argumentando que el albaceazgo era una institución jurídica que justificaba su continuidad, que su exclusión podría derivar en estatutos inconstitucionales y que debía respetarse la voluntad del testador. Dado que la comisión no pudo alcanzar un acuerdo, la decisión final quedó en manos del presidente de la república.

Semanas más tarde, el Consejo de Defensa del Estado emitió un informe sobre los puntos fundamentales que debían someterse a decisión del presidente Frei. Sobre la participación de los representantes de los albaceas, el consejo reafirmó la posición que planteaba: solo los albaceas originales podían designar reemplazantes y cualquier interpretación contraria viciaría la legalidad de los futuros estatutos. Como fundamento, los estatutos fundacionales establecían que:

En el caso de faltar uno o más de los tres albaceas otorgantes de la escritura de constitución de la Fundación por fallecimiento o cualquiera otra causa,

serán reemplazados por los señores Agustín R. Edwards Budge, Carlos R. Edwards Mac Clure, Nicanor Señoret Silva, Gustavo Olivares Cosulich y Jorge Ross Ossa, conforme al orden que queda indicado. (UTFSM, 1926)

Por lo que, tras el fallecimiento de Agustín Edwards Budge, Carlos Edwards Mac-Clure y Nicanor Señoret, solo mantenían el derecho a participar Jorge Ross y Gustavo Olivares, aunque este último ya había manifestado su desinterés en las labores universitarias desde hacía un tiempo. En consecuencia, ni Agustín Edwards Eastman ni Carlos Urenda calificaban para integrar la nueva estructura institucional. Con ello se comenzaba a poner término al prolongado dominio de los Edwards sobre la universidad, una situación que, probablemente, ya era prevista por el propio Agustín Edwards, quien había optado por no participar en las reuniones de la comisión.

La participación estudiantil fue otro de los puntos que ocupó un lugar central en la discusión. La actitud responsable y comprometida de los representantes estudiantiles durante el proceso fue ampliamente valorada por el resto de los miembros de la comisión, y contribuyó a generar un clima favorable en torno al tema. En la sesión del 15 de junio, y por amplia mayoría, se aprobó que los estudiantes tuvieran derecho a voz y voto con representación de un 25% en todos los cuerpos colegiados, aprobándose también la participación de representantes de los sindicatos de trabajadores. Se marcaba así un hito en la historia de la universidad, donde se reconocía por primera vez a los distintos estamentos como parte activa en la toma de decisiones, dando inicio a un periodo de mayor participación y corresponsabilidad en la conducción del plantel.

El 29 de junio se realizó la 14^a y última sesión de la comisión, donde se revisaron los detalles finales del proyecto de estatutos y se tomaron los últimos acuerdos. Una subcomisión se encargó de redactar el documento definitivo, que, tras recibir la aprobación del presidente Frei, fue ratificado mediante decreto del Ministerio de Justicia (1968). Los nuevos estatutos definieron la universidad como una institución autónoma, comunitaria, dialogante, pluralista y democrática. Los estudiantes estaban convencidos de haber convertido un feudo en una verdadera universidad.

Tras casi cuatro décadas desde su fundación, se iniciaba un periodo de renovación profunda, sustentada en principios democráticos y en el reconocimiento pleno de su comunidad como protagonista del quehacer universitario. Pese a las tensiones durante la huelga, se respiraba un ambiente de esperanza y optimismo. El diálogo se instalaba como el principal instrumento de avance, mientras surgían nuevos liderazgos estudiantiles y, junto a ellos, nuevas ideas de reformas. Los aires de transformación seguían presentes y no se detendrían, irían por más.

CONCLUSIONES

Los estatutos de 1968 marcaron la salida del clan Edwards de la UTFSM. Sin embargo, algunos de los sucesores directos de los albaceas mantuvieron una participación minoritaria hasta 1972, cuando nuevos estatutos sellaron su salida definitiva. Este hecho demuestra que el proceso de reforma universitaria no concluyó en 1968, sino que continuó en los años siguientes, bajo el liderazgo de Jaime Chiang, primer rector elegido democráticamente por la comunidad universitaria. Por ello, para comprender íntegramente este proceso, es necesario ampliar el marco temporal de estudio.

Los años posteriores estuvieron marcados por la llegada de la Unidad Popular al Gobierno, una creciente tensión política a nivel nacional, la realización de asambleas generales en la universidad y la aparición de candidaturas externas a la rectoría, eventos que abren nuevas líneas de investigación sobre el impacto y la evolución de la reforma. Del mismo modo, el golpe de Estado de 1973 representa un punto de inflexión: la universidad fue intervenida violentamente por la Armada, se impusieron rectores delegados, se revirtieron las reformas y se reprimió a su comunidad. Es así como este estudio constituye una aproximación inicial a un proceso histórico complejo, que requiere explorarse con mayor profundidad.

Además, dado el carácter mediático e institucional de la documentación recopilada durante la investigación, y la centralidad de los testimonios provenientes, principalmente, de dirigentes y actores políticos vinculados al proceso, este estudio aborda el conflicto desde una perspectiva política e institucional. Por ello, se reconoce la necesidad de que futuras investigaciones profundicen en las dimensiones sociales de la huelga, incluyendo los eventos ocurridos al interior de la toma, las formas de organización desarrolladas en torno a ella, así como los vínculos con la comunidad del cerro Placeres, los sindicatos de trabajadores y otras organizaciones sociales.

Desde una perspectiva metodológica, considerando que este tipo de antecedentes rara vez queda documentado en los archivos institucionales o es recogido por los medios de comunicación, se vuelve indispensable incorporar enfoques vinculados a la memoria oral, aprovechando las redes y relaciones construidas a lo largo del proceso de investigación.

Desde una perspectiva actual, resulta llamativo que el proceso de reforma universitaria haya sido escasamente abordado en la historia oficial de la universidad (UTFSM, 2000, 2012, 2022), pese a la alta repercusión política y mediática que tuvo durante la época y a que el modelo universitario instalado se ha mantenido mayormente vigente. Las razones pueden ir desde el insuficiente desarrollo de las humanidades y ciencias sociales en una institución de orientación científico-tecnológica, hasta la intención de mantener discreción frente a episodios históricos que pueden resultar incómodos de rescatar. No es raro que la memoria, al tensionar los relatos oficiales, se perciba como conflictiva, llevando a que algunos de los acontecimientos sociales y políticos más relevantes se omitan. Esto adquiere particular relevancia en un contexto donde, en los últimos años, el movimiento estudiantil universitario ha retomado demandas como la participación en el gobierno universitario, lo que permite establecer relaciones con este proceso histórico. En este marco, la historia institucional de la UTFSM adquiere una complejidad adicional, al estar estrechamente ligada a la figura de la familia Edwards y a su influencia en la vida política, económica y social del país durante el siglo XX.

REFERENCIAS

Fuentes primarias

- Ceruti, C. (21 de febrero de 1968). El rector de la Universidad Técnica Federico Santa María a la opinión pública. *El Mercurio*.
- Chiang, J., Fica, A. y Gaete, W. (8 de diciembre de 1967). Declaración de los profesores universitarios de la Universidad Técnica Federico Santa María. *El Mercurio de Valparaíso*.

Clarín (12 de marzo de 1968). En 1928 los Edwards fueron demandados por tramposos: ¿Dónde está la plata? preguntó la Fundación Santa María. Clarín.

Comisión de Reforma Universidad Técnica Federico Santa María (23 de abril de 1968). Acta de la primera sesión de la Comisión de Reforma. Valparaíso, Chile.

Comisión de Reforma Universidad Técnica Federico Santa María (25 de mayo de 1968). Acta de la séptima sesión de la Comisión de Reforma. Valparaíso, Chile.

Comisión de Reforma Universidad Técnica Federico Santa María (8 de junio de 1968). Acta de la novena sesión de la Comisión de Reforma. Valparaíso, Chile.

Comisión de Reforma Universidad Técnica Federico Santa María (15 de junio de 1968). Acta de la undécima sesión de la Comisión de Reforma. Valparaíso, Chile.

Comisión de Reforma Universidad Técnica Federico Santa María (29 de junio de 1968). Acta de la décimo cuarta sesión de la Comisión de Reforma. Valparaíso, Chile.

Correa, R. (abril de 1966). Rebelión en la ciudadela universitaria de Valparaíso. Revista Vea.

Desfile (22 de diciembre de 1967). Fernando Castillo Velasco: Cómo haremos la nueva universidad. Desfile.

El Mercurio (8 de octubre de 1967). Continúa la huelga en Universidad Santa María. El Mercurio.

El Mercurio (11 de octubre de 1967). Querella de la USM no se ha notificado. El Mercurio.

El Mercurio (18 de octubre de 1967). Concentración y desfile efectuaron universitarios. El Mercurio.

El Mercurio (14 de noviembre de 1967). Universitarios fueron recibidos ayer por S.E. El Mercurio.

El Mercurio (2 de diciembre de 1967). Declaración oficial del Consejo Directivo de la Universidad Santa María. El Mercurio.

El Mercurio (19 de diciembre de 1967). Declaración de profesores de la Universidad Técnica Federico Santa María. El Mercurio.

El Mercurio (31 de diciembre de 1967). Declaración. Universidad Técnica Federico Santa María. El Mercurio.

El Mercurio (19 de enero de 1968a). Asociación de Ex Alumnos de la Universidad Santa María comenta las declaraciones de profesores y Consejo de la Corporación. El Mercurio.

El Mercurio (19 de enero de 1968b). Elaboración y texto de la moción para estatizar Universidad Santa María. El Mercurio.

El Mercurio (31 de enero de 1968). Exposición de la Universidad Santa María. El Mercurio.

El Mercurio (9 de febrero de 1968). Senado aprobó un 30% para el sector privado. El Mercurio.

El Mercurio (11 de febrero de 1968). Carta a los alumnos de la Universidad Santa María. El Mercurio.

El Mercurio (15 de febrero de 1968). El “Clan Edwards” y “El Mercurio”. El Mercurio.

El Mercurio (2 de marzo de 1968). Gobierno vetará proyecto sobre la renta presunta. Incluye nuevos estatutos para la USM. El Mercurio.

El Mercurio (6 de marzo de 1968). Cámara baja debate el impuesto patrimonial. *El Mercurio*.

El Mercurio (22 de marzo de 1968). Total despacho del patrimonial. *El Mercurio*.

El Mercurio (3 de abril de 1968). Renuncia del rector de la Universidad Técnica Federico Santa María, Don Carlos Ceruti Gardeázabal. *El Mercurio*.

El Mercurio (7 de abril de 1968). Fue designada quina para elegir rector de USM. *El Mercurio*.

El Mercurio (19 de abril de 1968). La USM reanudó labores de año académico 1967. *El Mercurio*.

El Mercurio (29 de abril de 1968). Homenaje a ex rectores de la Universidad Santa María. *El Mercurio*.

El Mercurio de Valparaíso (6 de octubre de 1967). Intendente pidió abrir puertas de la USM. *El Mercurio de Valparaíso*.

El Mercurio de Valparaíso (7 de octubre de 1967). Dirigentes de la USM viajarán hoy a Santiago. *El Mercurio de Valparaíso*.

El Mercurio de Valparaíso (18 de noviembre de 1967). Desmanes de estudiantes en contra del edificio de “El Mercurio” en Santiago. *El Mercurio de Valparaíso*.

El Mercurio de Valparaíso (23 de noviembre de 1967). Estudiantes atacaron el edificio de “El Mercurio”. *El Mercurio de Valparaíso*.

El Mercurio de Valparaíso (6 de diciembre de 1967). Estudiantes de la USM proponen nueva fórmula. *El Mercurio de Valparaíso*.

El Mercurio de Valparaíso (19 de abril de 1968). Rector de USM recibió decreto de nombramiento. *El Mercurio de Valparaíso*.

Federación de Estudiantes UTFSM (1967). *Informe Económico UTFSM*.

Federación de Estudiantes UTFSM (15 de diciembre de 1967). La Federación expone. Valparaíso, Chile.

Fundación Federico Santa María (1932). *Cuarta memoria presentada por el Consejo Directivo de la Fundación Federico Santa María correspondiente al año 1932*.

González, C. y Derpich, M. (6 de octubre de 1967). Declaración del H. Cuerpo Docente de la Universidad Técnica Federico Santa María. *La Estrella de Valparaíso*.

Jara, L. y Rodríguez, G. (30 de octubre de 1967). Copia de la carta enviada por la directiva de la Asociación de Constructores Civiles de la Universidad Santa María a la Directiva Nacional de la Asociación de Ex Alumnos de la USM. *La Unión*.

La Estrella de Valparaíso (22 de septiembre de 1967). Se efectuó referéndum entre estudiantes de U. Santa María. *La Estrella de Valparaíso*.

La Estrella de Valparaíso (4 de octubre de 1967). Universitarios de UTFSM explicarán su movimiento. *La Estrella de Valparaíso*.

La Estrella de Valparaíso (10 de abril de 1968). Alumnos de la U. Santa María aprobaron la cuenta del presidente de la Federación. *La Estrella de Valparaíso*.

La Nación (18 de septiembre de 1928). El defensor de Menores, Ausentes y Obras Pías de Valparaíso ha entablado demanda de petición de herencia contra los albaceas del testamento Santa María. *La Nación*, p. 19.

La Nación (15 de marzo de 1929). Se ha puesto término al cuantioso juicio sobre petición de herencia de don Federico Santa María. *La Nación*, p. 14.

La Nación (16 de marzo de 1966). Razones de su huelga explican los alumnos de la U. Santa María. *La Nación*, p. 6.

La Unión (5 de octubre de 1967). Piden democratización de la Universidad Santa María. *La Unión*.

La Unión (20 de octubre de 1967). UFUCH cree que bienes de la USM pueden emigrar a Estados Unidos. *La Unión*.

La Unión (25 de octubre de 1967). Los estudiantes ganan querella. *La Unión*.

La Unión (30 de octubre de 1967). Dirigentes de la USM se reúnen hoy con el Ministro de Educación. *La Unión*.

La Unión (4 de noviembre de 1967a). Consejo de la USM no acepta mediación de los profesores. *La Unión*.

La Unión (4 de noviembre de 1967b). Rector de USM no pudo entrar a su domicilio. *La Unión*.

La Unión (9 de noviembre de 1967). Alumnos de la USM en huelga de hambre. *La Unión*.

La Unión (12 de noviembre de 1967). Terminó huelga de hambre de la USM. *La Unión*.

La Unión (28 de noviembre de 1967). Posibilidades de arreglo en huelga USM. *La Unión*.

La Unión (1 de diciembre de 1967). Aceptada la proposición del Gobierno. *La Unión*.

La Unión (3 de enero de 1968). Estudiantes de la Santa María desmienten al Consejo Directivo. *La Unión*.

La Unión (4 de abril de 1968). Alumnos entregaron la Universidad Santa María. *La Unión*.

Ministerio de Justicia (27 de abril de 1926). Personalidad jurídica. Se concede a la fundación "Federico Santa María". Santiago, Chile.

Ministerio de Justicia (23 de abril de 1968). Decreto 742. Constituye comisión redactora de estatutos de la Universidad Técnica Federico Santa María. Santiago, Chile.

Ministerio de Justicia (14 de diciembre de 1968). Fija nuevos estatutos de la Universidad Técnica Federico Santa María. Santiago, Chile.

Universidad Técnica Federico Santa María (UTFSM) (1926). Estatutos de la Fundación Federico Santa María. Valparaíso, Chile.

Universidad Técnica Federico Santa María (UTFSM) (1964). Escuelas Satélites. Valparaíso, Chile.

Fuentes secundarias

- Allard, S. (2017). 50 años después. Inicio en Chile de la Reforma Universitaria de 1967. *Cronología del movimiento de la reforma de la Universidad Católica de Valparaíso*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Aragonés, M. (1978). La mujer y los estudios universitarios en Chile: 1957-1974. En P. Covarrubias y R. Franco, *Chile. Mujer y sociedad* (pp. 715-751). Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Arancibia, P. (2009). *Federico Santa María. Azar y destino de una fortuna porteña*. Santiago: Biblioteca Americana.
- Biagini, H. (2018). *La Reforma Universitaria y nuestra América. A cien años de la revuelta estudiantil que sacudió al continente*. Editorial Octubre.
- Ceballos, J. (2016). Legado y rol social: Federico Santa María Carrera y la Escuela de Artes y Oficios "José Miguel Carrera" (1930-1940). En L. Zuchel y C. Tapia, *La universidad chilena en los albores del siglo XX: Conceptos y experiencias* (pp. 167-178). Editorial USM.
- Ceruti, C. (2018). *Carlos Ceruti Gardeazábal. Un optimista incorregible*. Imprenta Albatros.
- Cifuentes, L. (1997a). El Movimiento Estudiantil de la Universidad Técnica del Estado. En L. Cifuentes, *La Reforma Universitaria en Chile (1967-1973)* (pp. 92-112). Editorial Universidad de Santiago.
- Cifuentes, L. (1997b). *La Reforma Universitaria en Chile (1967-1973)*. Editorial Universidad de Santiago.
- Edwards, A. (1931). *Apuntes biográficos de Federico Santa María y breve noticia de la fundación que lleva su nombre*. París.
- Edwards, A. (1932). *Recuerdos de mi persecución*. Ediciones Ercilla.
- Guzmán, N. (2015). *Los Agustines. El clan Edwards y la conspiración permanente*. Santiago: Ceibo Ediciones.
- Herrero, V. (2014). *Agustín Edwards Eastman: una biografía desclasificada del dueño de El Mercurio*. Debate.
- Magasich, J. (2024). *Historia de la Unidad Popular. Vol. I. Tiempos de preparación: de los orígenes al 3 de septiembre de 1970*. Santiago: LOM Ediciones.
- Maldonado, J. y Albornoz, P. (2018). *A 50 años de la Reforma Universitaria en la UTFSM*. Valparaíso: Editorial USM.
- Nazer, R. (2017). Los Edwards: de empresa familiar a grupo económico, 1840-1940. *Contribuciones Científicas y Tecnológicas* 42(1), 63-77.
- Pávez, H. (2018). *Ni izquierdas ni derechas. Cien años aportando al país*. Santiago: Simplemente Editores.
- Rojas, C. (2018). La gran huelga y toma de la UTFSM. 1967-1968. En J. Maldonado y P. Albornoz, *A 50 años de la Reforma Universitaria en la UTFSM* (pp. 53-64). Valparaíso: Editorial USM.

- Rotman, B. (2021). *Cómo defraudar impunemente y a plena vista 27.000 millones de dólares. La familia Edwards y el mito de la pérdida de la fabulosa herencia de Federico Santa María*. Ceibo Ediciones.
- Silva Guevara, S. (2024). “El Mercurio miente”: análisis de la perspectiva de *El Mercurio* sobre la toma de la Universidad Católica de Santiago (agosto-septiembre de 1967). *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación* 19, 24-45. <https://doi.org/10.60611/cche.v19i1.211>
- Universidad Técnica Federico Santa María (UTFSM) (2000). Universidad Técnica Federico Santa María: Hitos fundamentales de su historia.
- Universidad Técnica Federico Santa María (UTFSM) (2012). 80 años. De la sombra a la luz.
- Universidad Técnica Federico Santa María (UTFSM) (2022). El legado de un visionario. 90 años.
- Vergara, F. (2020). *Carlos Van Buren*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Verschae, J. P. (2018). La situación interna antes de la gran huelga. En J. Maldonado y P. Albornoz, *A 50 años de la Reforma Universitaria en la UTFSM* (pp. 44-51). Valparaíso: Editorial USM.

La educación rural en las comunidades andinas del departamento de Arica. El caso del “Programa Andino Proyecto Arica-Chile” (1962-1965)¹

Amalia Rojas Varela*

 Universidad de Tarapacá, Chile.

 amalia.rojas.varela@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-9007-3021>

Recibido: 19 de mayo de 2025 | Aprobado: 22 de julio de 2025

Resumen

Este artículo analiza la implementación del Programa Andino de Educación Rural en las zonas andinas del departamento de Arica. A partir del análisis del documento “Programa Andino Proyecto Arica-Chile” (1962-1965), impulsado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Junta de Adelanto de Arica (JAA), se reconstruye el desarrollo de esta experiencia. El estudio muestra cómo el programa articuló objetivos educativos con estrategias de desarrollo económico local, en consonancia con el enfoque desarrollista latinoamericano en la década de 1960. Su propósito era reorientar la educación rural hacia las necesidades productivas del territorio, conforme con la visión desarrollista de la JAA. Entre las acciones implementadas destacan el mejoramiento de infraestructura escolar, la integración de huertos, la creación de talleres escolares y comunitarios, la capacitación de funcionarios públicos y el desarrollo de la educación de adultos. El análisis evidencia que la educación rural fue concebida como un instrumento estratégico para el desarrollo económico, en el marco de políticas promovidas por organismos internacionales y el Estado chileno.

Palabras clave

Educación rural, desarrollo económico, departamento de Arica, comunidades andinas.

¹ Agradezco al proyecto Fondecyt nro. 1241397 de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), por los recursos otorgados; a los evaluadores anónimos, por los acertados comentarios, y a Elías Amaya, por sus sugerencias y comentarios a una versión preliminar.

* Amalia Rojas Varela es candidata a doctora en Historia por la Universidad de Tarapacá, Chile, magíster en Historia y profesora de Historia y Geografía por la misma universidad, y diplomada en Historia del Arte por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Rural Education in the Andean Communities of the Arica Department. The Case of the “Andean Program-Arica Chile Project” (1962-1965)

Abstract

This article analyzes the implementation of the Andean Rural Education Program in the Andean zones of the department of Arica. Based on the analysis of document “Andean Program Arica-Chile Project” (1962-1965), promoted by the International Labour Organization (ILO), the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) and Junta de Adelanto de Arica (JAA), the development of this experience is reconstructed. The study shows how the Program articulated educational objectives with local economic development strategies, in line with the Latin American developmentalist approach of the 1960s. Its purpose was to reorient rural education toward the productive needs of the territory, in accordance with the developmentalist vision of JAA. Among the actions implemented are the improvement of school infrastructures, the integration of orchards, the creation of school and community workshops, the training of public servants, and the development of adult education. The analysis shows that rural education was conceived as a strategic instrument for economic development, within the framework of policies promoted by international organizations and the Chilean state.

Keywords

Rural education, economic development, Department of Arica, Andean communities.

A educação rural nas comunidades andinas do departamento de Arica: o caso do “Programa Andino, Projeto Arica-Chile” (1962-1965)

Resumo

Este artigo analisa a implementação do Programa Andino de Educação Rural nas regiões andinas do departamento de Arica. A partir da análise do documento “Programa Andino, Projeto Arica-Chile” (1962-1965), impulsionado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pela Junta de Adelanto de Arica (JAA), reconstrói-se o desenvolvimento dessa experiência. O estudo mostra como o Programa articulou objetivos educacionais com estratégias de desenvolvimento econômico local, em consonância com o enfoque desenvolvimentista latino-americano da década de 1960. Seu objetivo foi reorientar a educação rural para atender às necessidades produtivas do território, alinhando-se à visão desenvolvimentista da JAA. Entre as ações implementadas, destacam-se a melhoria da infraestrutura escolar, a integração de hortas, a criação de oficinas escolares e comunitárias, a capacitação de servidores públicos e o desenvolvimento da educação de adultos. A análise revela que a educação rural foi concebida como um instrumento estratégico para o desenvolvimento econômico, no contexto das políticas promovidas por organismos internacionais e pelo Estado chileno.

Palavras-chave

Educação rural, desenvolvimento econômico, departamento de Arica, comunidades andinas.

INTRODUCCIÓN

El Programa o Plan Andino (PA), ejecutado durante la década de 1960 en el departamento de Arica bajo el auspicio de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Junta de Adelanto de Arica (JAA), constituyó un esfuerzo por integrar a las comunidades rurales andinas al proceso de modernización impulsado a nivel nacional. Este plan, que abarcó desde los Andes centrales hasta países con menor proporción indígena, como Argentina, Colombia y Venezuela, buscaba promover el progreso social, cultural y económico mediante una serie de acciones dirigidas a transformar las condiciones de vida de las poblaciones locales andinas (Rens, 1963, p. 646). Una de las principales estrategias fue la educación, la cual se definió como el eje central de la iniciativa, buscando no solo intervenir en las habilidades individuales, sino también en las capacidades colectivas para la integración en los procesos modernizadores del país. Esto lograría la formación general y la preparación técnica de las comunidades andinas, con el fin de garantizar la integración en la vida social y económica de sus países (Rens, 1961, pp. 506-507).

Desde que Arica se incorporó a la soberanía chilena en 1929 hasta la década de 1950, el departamento experimentó transformaciones significativas en los ámbitos económico, social y cultural (Belsú et al., 2001). Entre los hitos más destacados para nuestro estudio se encuentran la implementación del Puerto Libre de Arica, mediante el Decreto con Fuerza de Ley 303, y la promulgación de la Ley 13.309 en 1958, que dio origen a la Junta de Adelanto de Arica (JAA) (Ruz et al., 2015). Estas políticas fomentaron un desarrollo socioeconómico sin precedentes en el departamento, y la JAA desempeñó un papel crucial como organismo autónomo encargado de proveer los recursos para implementar programas en distintas áreas. Entre estas iniciativas se encontraba el PA, que se enfocó en abordar las históricas desigualdades educativas en las zonas rurales andinas del departamento.

La educación rural en Arica enfrentó serios desafíos desde el periodo posterior a la guerra del Pacífico (1879-1883). Aunque ya había establecimientos educativos en la región antes del conflicto, la administración chilena posterior carecía de recursos y estrategias adecuadas para expandir y consolidar la educación en el territorio. Ante esta situación, las comunidades rurales asumieron un papel activo, promoviendo iniciativas para acceder a la educación formal (Díaz y Ruz, 2009). Entre 1900 y 1929, la implementación de la escuela introdujo cambios significativos en los espacios rurales y urbanos. En un contexto de disputa territorial, el dispositivo educativo buscaba reforzar la identidad nacional chilena en el territorio ariqueño mediante la introducción de símbolos patrios, himnos, celebraciones escolares, el uso de textos aprobados por el Gobierno, entre otras medidas (Mondaca et al., 2017, p. 6). Si bien estas acciones transformaron aspectos de la vida cotidiana en las comunidades rurales y urbanas, las limitaciones estructurales, como la falta de infraestructura y la persistencia de prácticas informales, evidenciaron la necesidad de un enfoque más integral en el ámbito educativo.

Hacia la medianía del siglo XX, la sociedad andina en Arica seguía estando poco integrada a la vida urbana, preservando muchas de sus tradiciones locales. Su población se distribuía principalmente en los valles bajos, la precordillera y el altiplano, donde el ámbito educativo reflejaba aún grandes carencias. Según la *Enciclopedia de Arica* (1972, p. 106), el fenómeno del “alumnado nómada” era una realidad común en estas áreas, debido a las demandas del trabajo campesino. Los profesores rurales enfrentaban condiciones precarias, atendiendo simultáneamente a múltiples niveles educativos. Pese a ello, la fuerte convicción en el ideal sarmientino, que inspiraba la vocación de los maestros normalistas, los convirtió en actores clave (Caiceo, 2014). El rol de estos fue fundamental para el desarrollo de los proyectos estatales, que buscaban desterrar la supuesta barbarie de las comunidades andinas mediante la enseñanza y el cultivo de los valores de la “chilenidad”. De esta forma, la labor de estos maestros trascendió la simple instrucción, convirtiéndose en un esfuerzo de transformación cultural y social que marcó el desarrollo educativo en la región.

Estas limitaciones y desafíos históricos sentaron las bases de las necesidades que el PA buscaría abordar en las décadas posteriores. La continuidad de las dificultades estructurales en la educación rural subrayó la urgencia de una planificación integral para incorporar a las comunidades andinas en los proyectos nacionales y locales de modernización y desarrollo.

El documento “Programa Andino Proyecto Arica-Chile”, elaborado entre 1962 y 1965, constituye un registro valioso y singular de los esfuerzos estatales y de organismos internacionales por aplicar un conjunto de medidas técnicas orientadas a la modernización de la esfera educativa en el ámbito rural del departamento de Arica. Sostenemos que este programa buscaba resolver un conjunto de problemáticas históricas que afectó al sector educativo en el medio rural ariqueño a través de los lineamientos teóricos del paradigma desarrollista, propuesta ideológica predominante en la América Latina de mediados del siglo XX. Es así que el programa buscaba reorientar el sistema educativo impartido en las comunidades andinas de la provincia de Arica hacia las necesidades productivas y económicas de la región. De este modo, se priorizó la integración social y económica, fundamentándose en los principios del desarrollo económico que postulaban la intervención estatal a través de la educación como clave para impulsar el progreso social y económico de las comunidades rurales.

Para desarrollar esta investigación, se emplea una metodología histórico-documental orientada al análisis contextual del discurso técnico del documento “Programa Andino Proyecto Arica-Chile” (1962-1965), ubicado en el Archivo Vicente Dagnino de la Universidad de Tarapacá. Esta fuente nos permite reconstruir tanto la planificación como la implementación de la iniciativa pública y de organismos internacionales en los valles bajos, la precordillera y el altiplano. Con ello, podemos explorar las relaciones entre las políticas de desarrollo latinoamericanas y nacionales, y las formas particulares de apropiación de dichas intervenciones, con especial atención a los sujetos que participaron en su ejecución y a las dinámicas locales observadas desde sus propios actores.

El uso exclusivo de esta fuente se justifica no solo por su extensión y riqueza documental, sino también por su valor historiográfico para el estudio de la educación en Chile y, particularmente, en el norte del país. Este documento permite acceder a una visión técnica e interna del proceso de implementación del Programa Andino en Educación Rural, revelando tanto los objetivos institucionales como los criterios operativos y pedagógicos que guiaron su desarrollo. De esta manera, la fuente ofrece una perspectiva situada que permite

comprender el rol del Estado y de los organismos internacionales en el diseño y ejecución de estrategias educativas en territorios apartados, como el espacio andino.

En este marco, el equipo técnico del PA, junto a funcionarios estatales de la JAA, lideraron una serie de acciones orientadas al desarrollo local, como el mejoramiento de la infraestructura escolar, el desarrollo de talleres escolares y comunales, la capacitación de funcionarios públicos, la educación de adultos, y la difusión de valores y objetivos asociados al progreso y la integración nacional. Todas estas iniciativas se articularon a partir de una visión que situaba a la educación como el principal motor de transformación social y económica e integración para las comunidades rurales del norte de Chile.

La ejecución del programa reflejó una presencia activa del Estado (Bohoslavsky y Soprano, 2010) y de organismos internacionales, canalizada a través de una red de funcionarios que trasladaron estas políticas a los territorios. Más allá de la planificación centralizada, fueron estos actores quienes materializaron el PA en terreno, actuando como intermediarios entre las directrices oficiales y las necesidades locales.

LA EDUCACIÓN RURAL EN AMÉRICA LATINA Y CHILE A MEDIADOS DEL SIGLO XX

Durante las décadas de 1950 y 1960, la educación rural en América Latina se convirtió en un tema clave dentro de las políticas de desarrollo llevadas a cabo tanto por los gobiernos nacionales como por los organismos internacionales. En este periodo, las políticas educativas estuvieron profundamente influenciadas por el modelo de desarrollismo latinoamericano, que predicó la modernización económica y social a través de una intervención estatal activa en la esfera económica (Faletto, 2007; Suasnábar, 2017; Iturriaga Hidalgo, 2018; Bossio García, 2020). Este modelo, basado en las teorías de modernización y de industrialización por sustitución de importaciones (ISI), buscaba transformar las estructuras económicas de la región, con un enfoque particular en la modernización del sector agrícola, clave en las economías rurales (Nercesian, 2012; Rens, 1961). Este tipo de desarrollismo tuvo una amplia aceptación e influyó en naciones como Brasil, Argentina y Perú durante la década de 1960. En el caso de Chile, las autoridades impulsaron esta política mediante reformas de carácter estructural, abarcando otros ámbitos fuera de la economía, como la educación, la cual se inició en 1965 (Bellei y Pérez Navarro, 2016).

No obstante, el proceso de modernización educativa se vio perjudicado por las dificultades estructurales y culturales de los sistemas educativos latinoamericanos. En Chile, como en otros países de la región, la crisis educativa reflejaba las profundas deficiencias estructurales del sistema. Según Camila Pérez Navarro (2018), esta crisis radicó en una serie de factores que exacerbaba las disparidades educativas entre las zonas urbanas y rurales. Uno de los principales problemas era el elevado índice de analfabetismo, que afectaba principalmente a las zonas rurales y a las comunidades desfavorecidas. A ello se sumaba la segmentación del servicio educativo, que segregaba a los estudiantes en función de su clase social. En definitiva, el sistema educativo chileno de la época mantenía un enfoque pedagógico elitista, basado en métodos memorísticos y enciclopedistas que no se ajustaban a las necesidades y realidades de las poblaciones rurales.

La crisis no solo se reflejaba en los índices de analfabetismo y en la desigualdad en el acceso a la educación, sino también en las deplorables condiciones de la infraestructura

escolar y las altas tasas de deserción y ausentismo. Las escuelas rurales, en particular, carecían de los recursos básicos para ofrecer una educación de calidad, lo que aumentaba la brecha entre las zonas urbanas y rurales. En este contexto, la educación rural no solo debía superar los obstáculos materiales, sino también enfrentarse a un sistema que, debido a su estructura rígida y su enfoque elitista, no lograba adaptarse a la diversidad social, geográfica y cultural del país (Núñez, 1989). La crisis educativa, por tanto, era un reflejo de las profundas desigualdades estructurales que seguían existiendo en la sociedad chilena.

La precariedad de la educación rural fue denunciada hacia mediados del siglo XX. En 1947, el senador Carlos Alberto Martínez expuso en la Cámara de Senadores la crítica situación del Plan Experimental Educacional San Carlos, que se aplicaba en sectores rurales de la provincia de Ñuble desde 1944. En esta instancia, Martínez describió con crudeza la desigualdad estructural que caracterizaba al sistema educativo rural chileno: una escuela completamente desvinculada del medio, sin recursos ni pertinencia pedagógica, una mera extensión urbana, sin adaptaciones al contexto agrícola ni a las realidades sociales del campo (Actas del Senado, 13 de mayo de 1947). El senador puso en evidencia la urgencia de transformar la educación rural. Si bien su discurso se enfocó en la defensa de la continuidad del Plan Experimental de San Carlos, este también invitaba a repensar el rol de la escuela en la transformación del campo, a partir de un modelo acorde a las necesidades locales. De acuerdo con Sergio González Miranda (2002), este plan fue una propuesta pionera, al tratarse de la primera intervención educativa pública orientada a atender las necesidades reales de las comunidades rurales.

Simultáneamente, en el plano nacional y continental, comenzaban a consolidarse nuevas concepciones sobre el rol de la educación en América Latina. Como sostienen Sol Serrano et al. (2018), entre las décadas de 1930 y 1960, la educación comenzó a ser concebida como una herramienta para la democratización, el orden político, la productividad económica y el desarrollo social. En este marco, la educación, particularmente en Chile, se integró al diseño de la política económica y se consolidó como un factor estratégico para el crecimiento económico nacional (Serrano et al., 2018, p. 14). Esta mirada representó, entonces, la pretensión de integrar la educación con las nuevas políticas económicas y sociales, con el fin de disminuir las desigualdades estructurales mediante un sistema educativo integrador y conectado con las demandas sociales y estatales.

Es en este escenario de renovación de paradigmas donde se inscribe el surgimiento del PA, concebido inicialmente como un proyecto de “demostración” experimental dirigido a las poblaciones indígenas del altiplano en Bolivia, Ecuador y Perú, y que, posteriormente, se expandió a otras regiones, como Chile y Argentina. Esta iniciativa se enmarcó en el pensamiento desarrollista latinoamericano, que promovía la idea de que la pobreza podía ser superada mediante inversiones en infraestructura y capital humano (Ruz y Palma, 2021). El programa enfatizaba la integración, el desarrollo y el progreso, con el objetivo principal de promover el desarrollo de las comunidades rurales altoandinas (Rens, 1961). Inspirado en la doctrina de integración, sostenía que las comunidades indígenas debían mejorar sus condiciones de vida a través de sus propios esfuerzos, y demostrar que podían contribuir al desarrollo del país mejorando la cohesión social y su rendimiento cultural (Rens, 1961).

Asimismo, el PA se articuló estrechamente con los procesos de reformas agrarias que impulsaron diversos países latinoamericanos (Avendaño, 2017), lo que implicaba la necesidad

de desplegar una amplia campaña educativa y de capacitación técnica, orientada a mejorar las condiciones de vida y fomentar técnicas que estimularan la producción económica (Rens, 1963). Durante los primeros años de la década de 1960, el programa se alineó con los esfuerzos regionales de desarrollo económico e integración social. Esta convergencia permitió ampliar significativamente la capacidad productiva de un sector crucial de la población andina, ya que, a medida que avanzaba la educación de las poblaciones indígenas y al proporcionarles nuevas habilidades y conocimientos, se irían integrando al mercado laboral y, de esta manera, contribuirían a los desarrollos locales.

En Chile, el PA se implementó con el respaldo técnico de las Naciones Unidas y con la colaboración de expertos internacionales. En 1962, comenzó a operar con una base estratégica en el departamento de Arica, bajo la administración de la JAA y con la colaboración de especialistas, como Jaime Vela —abogado ecuatoriano de la OIT—, Jaime Gordillo —guatemalteco auspiciado por la UNESCO y experto en “educación fundamental”— y Thomas Girvan —jamaiquino afrodescendiente patrocinado por Naciones Unidas, especialista en desarrollo comunitario—, para apoyar al PA y los programas urbanos de la JAA (Prieto, 2017). En particular, en el departamento de Arica, el PA incentivó activamente la participación de la población en estos procesos educativos, elevando su nivel cultural, económico y social (Ruz y Palma, 2021).

El desarrollo, impacto y resultados del PA en el ámbito educacional en Arica han sido escasamente abordados en la historiografía nacional y regional. Hasta la fecha, el estudio de Mercedes Prieto (2017) es uno de los pocos que analizó los movimientos del PA en la década de 1960 en la región, centrándose en la formación del Estado chileno en los pueblos fronterizos. La autora sostiene que el programa implementó diversas prácticas estatales, como la clasificación de la población, la expansión de la infraestructura estatal y procesos de autosujeción de las comunidades del interior. Prieto señala que, al principio, el PA buscaba urbanizar y civilizar a estas comunidades, modificando los roles de las mujeres y delegando funciones estatales a los pobladores, lo que favoreció un proceso de construcción del Estado desde las fronteras. En este sentido, el programa rompió el aislamiento de estas zonas respecto a la ciudad de Arica, facilitando el tránsito entre ambos y redefiniendo las fronteras sociales y culturales.

ARICA COMO LABORATORIO DE POLÍTICAS DE DESARROLLO

Entre fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, el departamento de Arica experimentó profundas transformaciones en sus dimensiones social, económica y política. Este proceso estuvo marcado por una serie de políticas estatales que intentaba consolidar la presencia del Estado chileno en el territorio, lo que dio lugar a dinámicas que han sido estudiadas y documentadas por historiadores y académicos. Uno de los hitos fundamentales para comprender este contexto es el proceso de chilenización aplicado tras la guerra del Pacífico (Díaz Aguad y Pizarro, 2004; Díaz et al., 2010), ya que produjo un choque “entre una sociedad tradicional (la peruana) y una moderna (la chilena) en un área geográfica particular” (Díaz et al., 2010, pp. 22-23). Las experiencias educativas vividas en el territorio ariqueño durante la chilenización permiten observar cómo el modelo educativo chileno fue incorporado de forma gradual en los espacios urbanos y rurales de la región,

no sin dificultades ni tensiones, lo que evidencia tanto avances como limitaciones en su implementación (González Miranda, 2002, 2004; Castro, 2004; Díaz y Ruz, 2009; Aguirre Munizaga y Mondaca Rojas, 2011).

Con el tiempo, la expansión del sistema educativo estuvo acompañada por un conjunto de medidas políticas, económicas y administrativas que buscaba posicionar a Arica como un polo de desarrollo económico en el norte del país. Entre las medidas más relevantes resaltan la creación y operación del Puerto Libre, entre 1953 y 1958, y la instauración de la JAA, de 1958 a 1976 (Pizarro y Ríos, 2005).

El rol planificador y la visión desarrollista de la JAA llevaron a este organismo autónomo a diseñar y ejecutar una amplia gama de iniciativas modernizadoras que se extendieron por todo el territorio ariqueño, incluyendo el espacio andino, durante la década de 1960. Entre estas iniciativas destacaron el Plan Desarrollo Agropecuario (1961-1967), el Plan Auquénido (1960-1965) y el PA (1962-1965), a los que se sumaron otras estrategias orientadas a la superación del analfabetismo, como el Plan para el Mejoramiento de las Condiciones de Vida y el Plan Caminero (Ruz y Palma, 2021, p. 380). De esta manera, la JAA buscaba promover “un proyecto de modernización capitalista dirigido hacia el desarrollo de las comunidades rurales de la región fronteriza ariqueña a partir de la segunda mitad del siglo XX” (Ruz y Palma, 2021, p. 373). Cabe agregar que, desde una perspectiva legal, la JAA tenía la responsabilidad de promover el desarrollo integral del departamento de Arica. Así lo establecía la Ley 13.309, que en su artículo 2º, letra f, señalaba que el desarrollo debía alcanzarse “con el mayor aprovechamiento y prospección de todas las riquezas naturales de la zona y la planificación de sus usos” (Ruz y Palma, 2022, p. 34). Bajo esta lógica, el modelo desarrollista implementado en la zona buscaba articular el crecimiento económico con la modernización capitalista del territorio.

Finalmente, cuando la Superintendencia de Educación diseñó el Plan de Integración Educacional de Arica (Leiva *et al.*, 1966; Cornejo, 1983; Núñez, 1989; Pizarro, 2023), definido como un ensayo experimental orientado a mejorar la educación chilena a partir de los postulados del planeamiento educativo (Ministerio de Educación Pública, 1961), la JAA otorgó su respaldo institucional y financiero desde comienzos de la década de 1960. Lo mismo sucedió cuando la JAA solicitó al PA el estudio y aplicación de su propuesta, que ya había estado en marcha en otros países andinos con una alta presencia indígena (Ruz y Palma, 2021). Ambas iniciativas educativas desplegaron acciones en el departamento de Arica, contando con el decidido apoyo de la JAA.

EL PROGRAMA ANDINO EN EDUCACIÓN RURAL DE 1962 A 1965, PROYECTO ARICA-CHILE

Considerando la extensión y densidad del documento “Programa Andino Proyecto Arica-Chile”, y con el propósito de mejorar la claridad expositiva y evitar reiteraciones, este segmento ha sido organizado en subtemas, que permiten desarrollar un análisis más coherente del material disponible. La estructura contempla las siguientes secciones: aspectos generales del documento; caracterización del diagnóstico inicial sobre las condiciones del territorio y la población rural andina, y principales acciones educativas implementadas —en este apartado rescatamos el testimonio de Nancy Alanoca—. Esta organización busca facilitar una lectura crítica y profunda sobre el desarrollo, los objetivos, alcances y limitaciones del programa en el contexto específico del departamento de Arica durante la década de 1960.

Aspectos generales del documento

El documento “Programa Andino Proyecto Arica-Chile”, elaborado entre 1962 y 1965, constituye un valioso registro, que ofrece una perspectiva detallada sobre el enfoque y las estrategias adoptadas en la implementación de la educación rural en el departamento de Arica. A través de sus páginas, se puede entender cómo los actores involucrados visualizaron y abordaron los desafíos educativos de una región compleja geográfica y culturalmente, marcados por una fuerte tendencia al enfoque integral y al desarrollismo económico. El equipo multidisciplinario del PA estuvo compuesto por el siguiente personal: Miguel Ángel Gordillo, experto y asesor de la UNESCO en educación rural; Alfredo Cayo, ingeniero agrónomo de la JAA, adscrito al PA; Nancy Alanoca, trabajadora social de la misma institución, también adscrita al PA, y 48 maestros normalistas de las 23 escuelas rurales (Proyecto Arica-Chile, 18 de marzo de 1963).

Desde sus primeras líneas, la propuesta educativa del PA planteaba “reorganizar la escuela primaria rural para convertirla en una escuela activa y funcional, capaz de proyectar su acción hacia el hogar y la comunidad, contribuyendo así al desarrollo económico, social y cultural del territorio” (Proyecto Arica-Chile, diciembre de 1962, p. 2). De este modo, la escuela se concibió como el principal motor de cambio y desarrollo educativo, coincidente con las ideas desarrollistas de la época, transformándose en un eje articulador del progreso local.

El documento consta de 147 páginas y está dividido en tres secciones. La primera, corresponde al informe 1, elaborado a fines de 1962 y donde se exponen los objetivos y el diagnóstico inicial del programa. La segunda, recoge el plan de trabajo anual para 1963, detallando los ejes fundamentales de intervención del programa en general. La tercera, reúne los informes trimestrales de las actividades realizadas entre 1963 y 1965 (informes 3, 4 y 5 de 1963; 6, 7 y 9 de 1964; 10, 11 y 12 de 1965). Cada una de estas secciones refleja una organización y planificación progresivas, orientadas a integrar las zonas andinas en el proceso de desarrollo local y nacional. Para cumplir con este objetivo, el rol del experto en educación rural Miguel Ángel Gordillo fue fundamental, ya que se encargó de asesorar a las autoridades nacionales, organizar cursos de perfeccionamiento para maestros rurales, y colaborar en el desarrollo de clases de alfabetización y otras actividades educativas dirigidas a niños, jóvenes y adultos de las comunidades.

Caracterización del diagnóstico inicial sobre las condiciones del territorio y la población rural andina

El informe 1, redactado a fines de 1962, hace un diagnóstico detallado del contexto educativo del departamento de Arica. El análisis parte con una descripción del entorno social y geográfico, destacando las actividades agrícolas y ganaderas propias de la zona y las enormes distancias que separaban a Arica de los pueblos cordilleranos. En muchos casos, el acceso a estas localidades solo era posible mediante vehículos motorizados o, en ocasiones, a lomo de mula. La falta de transporte y de caminos habilitados convertía los traslados en recorridos extenuantes que podían durar “por algunos minutos, pero algunos hasta por varias horas” (Proyecto Arica-Chile, informe 1, diciembre de 1962, p. 2).

El diagnóstico caracteriza a la población rural como mayoritariamente campesina, dispersa y asentada en comunidades aisladas. En este contexto, el territorio del departamento

de Arica se presenta como una unidad geográfica heterogénea, compuesta por zonas claramente diferenciadas: una costa urbana y un interior rural conformado por los valles, la precordillera y el altiplano, donde habitaban comunidades andinas que conservaban formas de vida vinculadas a la ganadería nómada, la agricultura tradicional y prácticas culturales ancestrales. Los valles de Azapa, Lluta y Camarones son descritos como áreas con potencial agrícola dentro de un departamento que, en términos generales, se percibe como “un desierto” (Proyecto Arica-Chile, informe 1, diciembre de 1962, p. 2). En contraste, la precordillera y el altiplano, marcados por una geografía accidentada y condiciones climáticas extremas, se asocian al aislamiento, la subsistencia y la actividad pastoril.

Respecto a los estudiantes andinos, el informe los describe como profundamente condicionados por el medio en el que vivían. Se señala que “en algunas escuelas, tanto de los valles como de la precordillera y del Altiplano, algunos niños recorren hasta cuatro o más kilómetros para llegar a la Escuela” (Proyecto Arica-Chile, informe 1, diciembre de 1962, p. 3), lo que refleja las dificultades de acceso a la educación en esas zonas. Además, los alumnos del altiplano y de la precordillera son descritos como “alumnos nómades”, ya que con frecuencia desertaban del sistema escolar, debido a que ellos y sus familias se dedicaban a la ganadería itinerante (Proyecto Arica-Chile, informe 1, diciembre de 1962).

En cuanto a la cobertura escolar, el documento describe que el departamento contaba con 23 escuelas primarias rurales fiscales, financiadas por el Estado, y 7 establecimientos dependientes de la Municipalidad de Arica. En las primeras, trabajaban 48 maestros, mientras que en las escuelas municipales había un maestro por centro. Aunque la mayoría de las escuelas disponía del mobiliario básico necesario, “los planes y programas de estudio eran los mismos que los de la escuela primaria urbana, pero, los maestros tenían la autorización de adaptarlos a las condiciones y las necesidades del medio en que laboran” (Proyecto Arica-Chile, informe 1, diciembre de 1962, p. 3). El diagnóstico también constata que la enseñanza en estas zonas se fundamentaba en un modelo tradicional y memorístico, caracterizado por la ausencia de espacios destinados a actividades prácticas, tales como talleres o huertos escolares en donde se pudiera experimentar actividades agrícolas. Esta limitación se atribuía a la falta de recursos, terrenos y agua.

Respecto a la infraestructura escolar, las escuelas rurales presentaban serias deficiencias, tanto en capacidad como en el estado de conservación. El diagnóstico señala que “la mayoría de los edificios que actualmente desempeñan papel de escuelas, son deficientes en todo sentido” (Proyecto Arica-Chile, informe 1, diciembre de 1962, p. 4). Las escuelas que presentaban buenas condiciones eran la Escuela de Tignamar, en la precordillera, y los edificios que ocupaban las escuelas de Parinacota, Caquena y Huallatire, en el altiplano, que fueron construidas en 1962 con apoyo del PA. En este sentido, el informe hace énfasis en la importancia de la infraestructura educativa en los planes futuros.

En relación con el rol de los maestros rurales, el diagnóstico destaca la importancia del liderazgo, la colaboración y el compromiso de los maestros normalistas rurales en la implementación del PA. El informe pone de manifiesto positivamente que las escuelas rurales eran atendidas mayoritariamente por maestros graduados en escuelas normales, que se caracterizaban por ser “jóvenes, activos y entusiastas, con gran capacidad de trabajo, con ansias de mejorar su capacitación profesional y con buenos deseos de mejorar las condiciones de vida de los habitantes de la comunidad en que trabajan” (Proyecto Arica-Chile, informe 1, diciembre de 1962, p. 5). No obstante, el diagnóstico también pone en

evidencia una importante deuda en el ámbito de la educación para adultos. A pesar del compromiso de los docentes, se identifican limitaciones en la implementación de estrategias de alfabetización. El informe reconoce que “en conversaciones con los maestros, varios de ellos manifiestan que carecen de experiencias para organizar y realizar programas de alfabetización y educación de adultos” (Proyecto Arica-Chile, informe 1, diciembre de 1962, p. 5). Esta situación convertía la alfabetización de la población adulta en una necesidad que debía resolverse de forma urgente a favor de las comunidades rurales.

Otro de los aspectos relevantes abordados en la sección inicial del documento es la organización territorial y las actividades comunitarias impulsadas por el PA. El informe indica que las labores del PA comenzaron en abril de 1962 en pueblos de la precordillera y el altiplano, donde se promovió activamente la participación de las comunidades en torno a las escuelas. En este sentido, se destaca que en “algunas de las escuelas hay organizado un centro de Padres que colabora con la escuela en promover sus mejoras materiales” (Proyecto Arica-Chile, informe 1, diciembre de 1962, p. 5). Esta medida no fue aislada, sino parte de una estrategia más amplia, orientada a fortalecer el vínculo entre la escuela y su entorno social.

En otras localidades, la acción comunitaria se desarrolló a través de la formación de juntas de vecinos, que ampliaron su intervención más allá del aspecto educativo. Estas organizaciones asumieron un rol activo en distintas necesidades y problemáticas locales, como “la construcción de edificio para la escuela, en la introducción de agua potable, en la forestación, en la apertura de caminos, etc.” (Proyecto Arica-Chile, informe 1, diciembre de 1962, p. 5). Estas experiencias dan cuenta de la proyección comunitaria que el PA pretendía fomentar, entendiendo el desarrollo como un proceso integral que no solo involucrara a los estudiantes y maestros, sino también a las familias e inclusive a funcionarios estatales en la transformación del territorio y de su realidad educativa.

Principales acciones educativas implementadas entre 1962 y 1965

En el marco de la implementación de las primeras acciones ejecutadas por el PA a partir de 1962, Miguel Ángel Gordillo señaló que se establecieron vínculos con la Oficina Regional en Lima, donde el director del programa, el doctor Buitrón, le entregó información y orientaciones relacionadas con el PA, y puso a su disposición material informativo. Además, se reunió en Santiago de Chile con el representante residente de la Junta de Asistencia Técnica de la ONU, y mantuvo una entrevista con el superintendente de la Educación, José Herrera, y el secretario técnico de la Superintendencia, Óscar Pereira. También se mantuvieron reuniones con el personal de la Sección de Educación de Adultos, la Sección de Planes y Programas, la Dirección de Educación Primaria, el Instituto de Educación Rural y Naciones Unidas (Proyecto Arica-Chile, informe 1, diciembre de 1962, p. 6).

A finales de 1962, Gordillo colaboró en la Oficina del Programa Andino de la ciudad de Arica con Jaime Vela Badillo, coordinador del programa en su calidad de representante de la OIT, y con David T. M. Girvan, afrodescendiente proveniente de Jamaica y asesor de desarrollo comunitario de Naciones Unidas. Fue precisamente con el doctor Vela Badillo con quien Miguel Ángel Gordillo conoció a diversas autoridades locales, como el gobernador del departamento y presidente de la JAA, al director y los colaboradores del Plan de Integración Educacional, al director del Departamento de Educación y al alcalde municipal. Por ese mismo periodo, visitaron las escuelas rurales del Valle de Azapa, Lluta y algunas del altiplano, como

Putre, Caquena, Parinacota y Huallatire, y participaron de una reunión informal convocada por la directiva de la Asociación de Maestros Rurales, en la cual se presentaron los objetivos y la implementación del PA.

Posteriormente, se procedió a elaborar el plan de trabajo anual de 1963, que fue sometido a la consulta y participación de los actores implicados, pertenecientes a la Dirección del Plan de Integración Educacional, a la Dirección Departamental de Educación y a la Asociación de Maestros Rurales. Este proceso de consulta y participación evidencia que el programa se diseñó y desplegó con la colaboración activa de autoridades nacionales y locales, así como de funcionarios públicos (Proyecto Arica-Chile, informe 1, diciembre de 1962, p. 7).

De este modo, el primer plan de trabajo, elaborado en 1963, se constituyó como un documento clave, pues definió los objetivos y los ejes centrales de intervención que guiaron el desarrollo del programa entre 1963 y 1965. Estos lineamientos fueron luego recogidos y profundizados en los informes trimestrales, los cuales dieron cuenta de los avances, las intervenciones realizadas y las soluciones propuestas frente a los problemas detectados. Este proceso destaca un aspecto central en la planificación del programa: a partir de un diagnóstico inicial, el equipo identificó los principales problemas y formuló planes de trabajo anuales para abordarlos directamente.

Desde esta perspectiva, es posible también observar cómo las ideas del planeamiento educativo estaban presentes en la mirada de los especialistas técnicos, en la medida en que el diseño educativo se concebía como una respuesta a problemas urgentes, que operaba como una fase diagnóstica destinada a identificar y enfrentar desafíos mediante reformas o políticas concretas (Fernández y Aguerrondo, 1977). A ello se sumaba la influencia del desarrollismo, que promovía la intervención del Estado a través de equipos técnicos multidisciplinarios, que representaban tanto a la JAA como a los organismos internacionales. Según Faletto (2007), el desarrollismo impulsaba una acción estatal que no se limitaba a la planificación, sino que incluía también intervenciones directas en sectores estrechamente vinculados al desarrollo productivo. En el caso del PA, esta estrategia se tradujo en una articulación concreta entre educación, infraestructura y modernización agrícola, bajo la convicción de que el desarrollo del medio rural requería una acción coordinada del Estado y de agentes técnicos especializados, operando desde una lógica integral.

En consecuencia, a partir del análisis y lectura del “Proyecto Arica-Chile”, se identificaron cinco ejes centrales del programa, enfocados en áreas estratégicas: a) mejorar la infraestructura escolar desde una lógica comunitaria; b) integrar prácticas funcionales, como el huerto escolar, en las dinámicas pedagógicas; c) capacitar a funcionarios públicos para adaptar la enseñanza a las necesidades específicas de las comunidades rurales; d) crear e implementar talleres escolares y comunitarios, y e) desarrollar la educación de adultos. Estas intervenciones permitieron reorientar la educación rural hacia las actividades productivas propias de estos sectores.

Entre 1963 y 1965, Miguel Ángel Gordillo, Alfredo Cayo, Nancy Alanoca y los maestros normalistas, junto a otros funcionarios de la JAA, trabajaron articuladamente bajo una lógica de intervención centrada en enfrentar las principales debilidades asociadas a estos cinco ejes. A continuación, se presenta un análisis de las soluciones y acciones concretas implementadas en torno a cada eje, basado en la revisión de los informes trimestrales elaborados durante dicho periodo.

a) La mejora de la infraestructura escolar en las zonas rurales de Arica se presentó como una de las prioridades en la implementación del PA. Esta iniciativa contemplaba la rehabilitación y construcción de escuelas primarias que respondieran a las necesidades educativas locales, lo que fue posible gracias a la participación de miembros de las comunidades rurales, el respaldo financiero y técnico de la JAA, y la supervisión de los maestros normalistas. La elaboración de los planos de las escuelas rurales estuvo a cargo de Jorge Vallejo, arquitecto de la JAA, quien diseñó establecimientos que sirvieron como modelo para otras localidades. El plano de la escuela de Chapiquiña, por ejemplo, sirvió de modelo para otras construcciones, como Codpa y Guañacagua (Proyecto Arica-Chile, informe 3, 30 de junio de 1963). Estos diseños consideraban aulas, talleres, áreas comunes y viviendas para docentes, articulando así las necesidades pedagógicas y habitacionales de la comunidad. La ejecución de las obras se llevó a cabo mediante una coordinación estrecha entre la dirección técnica del arquitecto de la JAA, con materiales proporcionados por el PA, y la colaboración comunitaria, que en muchos casos aportaba la mano de obra a través de la Junta de Vecinos, bajo la supervisión de directores y maestros normalistas de las escuelas. Para apoyar este proceso, se utilizó una máquina portátil CINVA-RAM en diversas comunidades del interior, la cual permitió la fabricación de bloques de tierra estabilizada. Estos bloques se utilizaron en la construcción de escuelas y de viviendas para familias que lo necesitaran. En esta labor, el arquitecto Jorge Vallejo y el constructor civil Mario Pizarro, ambos funcionarios de la JAA, enseñaron a los habitantes locales a usar la máquina (Proyecto Arica-Chile, informe 5, 8 de diciembre de 1963). La construcción de escuelas se fue extendiendo paulatinamente a otros pueblos, y para fines de 1963 Miguel Ángel Gordillo informaba que, tras un año de funcionamiento del programa, se había producido un leve incremento en la cobertura educativa, pasando de 23 a 25 escuelas operativas (Proyecto Arica-Chile, informe 5, 8 de diciembre de 1963).

El proceso de construcción, reparación y dotación de edificios escolares continuó desarrollándose de forma progresiva durante 1964, tal como evidencian los informes 6, 7 y 9 del PA. Estos documentos registraron los avances en las obras y la priorización de recursos para completar edificaciones escolares y viviendas para el personal docente en las comunidades de Chapiquiña, Socoroma, Molinos, Guañacagua y Codpa. No obstante, también se reconocen las limitaciones del proceso: para marzo se advirtió que no era posible ampliar la cobertura, debido a la falta de personal técnico que pudiera asistir a las comunidades y a la escasez de presupuesto para materiales (Proyecto Arica-Chile, informe 6, 30 de marzo de 1964). A pesar de estas restricciones, la construcción de los recintos continuó a lo largo del año, y los planos arquitectónicos contemplaron espacios pedagógicos y habitacionales: aulas, oficinas para la dirección, cocina, comedor, bodega y viviendas para el director o directora y sus familias, así como para los maestros. Además, se proyectó que cada establecimiento contara con un terreno destinado a huerto escolar, que incluyera hortalizas, frutales, crianza de animales domésticos y un vivero forestal (Proyecto Arica-Chile, informe 7, 30 de junio de 1964). Sin embargo, el ritmo de la construcción fue más lento de lo esperado. Según informaba Miguel Ángel Gordillo, esto se debía a múltiples factores: las comunidades rurales eran pequeñas y los pocos habitantes disponibles no podían dedicar tiempo completo, ya que priorizaban sus labores agrícolas. Su participación se limitaba a los fines de semana o días festivos. Además, al

tratarse de familias de escasos recursos, requerían ingresos para su subsistencia, lo que dificultaba su colaboración voluntaria en la construcción (Proyecto Arica-Chile, informe 9, 23 de diciembre de 1964).

Frente a estas problemáticas, durante la primera mitad de 1965, se continuó la construcción de estos edificios escolares iniciados en 1964, a los cuales se sumó Azapa Grande y la construcción de una habitación para profesores en Huallatiri. No obstante, para apresurar la terminación de las obras comprometidas, el PA recibió ayuda del Regimiento de Rancagua, institución que cedió de cinco a seis conscriptos para cada construcción (Proyecto Arica-Chile, informe 10, 30 de marzo de 1965). Otras construcciones, en localidades como Putre, quedaron a cargo de la Sociedad Constructora de Establecimientos Educacionales. Además, se planificó la construcción de una nueva escuela primaria en el Valle de Azapa, que serviría de internado para hombres y mujeres de las comunidades más apartadas, como Sobraya, Cabuza, Cerro Blanco y Casas Grandes (Proyecto Arica-Chile, informe 10, 30 de marzo de 1965, p.2).

Paralelamente, el programa también prestó atención a la dotación de equipos y materiales didácticos, proporcionando a los maestros normalistas las directrices para mejorar la adecuación y presentación de la sala de clases. Esto incluyó la reparación de pizarrones y la creación de espacios significativos, como rincones de aseo, carteles de asistencia, museos escolares, bibliotecas infantiles, tableros de noticias, periódicos murales. Además, se gestionaron recursos, como mapas, esferas, cuadros murales y libros para las bibliotecas infantiles, en colaboración con el Plan de Integración Educacional (Proyecto Arica-Chile, Plan de Trabajo, 18 de marzo de 1963).

b) El huerto escolar también se perfiló como una herramienta clave en el PA para reforzar la educación rural en Arica. Su objetivo era integrar el aprendizaje práctico en el currículo y promover la enseñanza de habilidades agrícolas. Este enfoque buscaba respetar las condiciones ecológicas de la región, por lo que en los huertos escolares se cultivaron hortalizas, frutales y, además, se proyectaron actividades de forestación. A ello se sumó la crianza de animales domésticos, como gallinas, conejos, ovejas, llamas y alpacas. La implementación de estos huertos se planificó con la colaboración de ingenieros agrónomos del PA, específicamente, del proyecto de auquénidos del Departamento de Agricultura, y se contemplaron herramientas ofrecidas por la OIT (Proyecto Arica-Chile, Plan de Trabajo, 18 de marzo de 1963). Los huertos escolares se planificaron para las comunidades de Molinos, Azapa, Tignamar, Belén, Codpa y Putre, jurisdicciones que disponían de terreno y acceso al agua necesarios para su desarrollo.

Hacia mediados de 1963, en Tignamar, se inició el cultivo de hortalizas de diferentes especies. En Putre, se comenzó con el cultivo de alcachofas. En la escuela de Molinos, ubicado en el Valle de Lluta, se preparó el terreno para el huerto escolar. En la escuela de Azapa, el personal del Campo de Experimentación Agrícola de Azapa brindó asistencia técnica, además de agua y semillas. Finalmente, en la escuela de Codpa, se inició el cultivo de hortalizas en un pequeño predio prestado por un vecino, y se gestionó un predio ante la administración de la Iglesia católica. Además, se estableció que, dentro de los programas oficiales de la escuela primaria rural, cada grado dispusiera de tres horas semanales para trabajos agrícolas en los huertos escolares (Proyecto Arica-Chile, informe 3, 30 de junio de 1963). Al igual que en el eje sobre infraestructura, los huertos fueron clave en esta renovación educativa, por ello, se les dotó de materiales y herramientas para su ejecución.

Asimismo, en mayo de 1965, se diseñó un proyecto sobre el huerto y el taller escolares (Proyecto Arica-Chile, proyecto 1, 28 de mayo de 1965).

c) Las capacitaciones de los maestros rurales fue otro componente esencial del programa, orientado a fortalecer sus habilidades pedagógicas y a ilustrarlos para adaptar la enseñanza a las necesidades específicas de las comunidades rurales. Dado que la formación de la mayoría de los maestros se orientaba más hacia la escuela urbana, el programa realizó, entre 1962 y 1965, una serie de cursos y capacitaciones para entrenar a los maestros normalistas en áreas como la agricultura, la ganadería, las artesanías, la salud, el desarrollo de la comunidad y la educación de adultos (Proyecto Arica-Chile, Plan de Trabajo, informes 4 y 5, 1963; informe 9, 1964). La implementación de estos cursos se realizó en colaboración con el personal del Plan de Integración Educacional, así como con expertos de la Universidad de Chile y profesionales de los Servicios Nacionales de Agricultura y Salud Pública. Además, en estas actividades participaron también otros funcionarios, como los carabineros.

d) Los talleres escolares y comunitarios representaron otro componente importante del programa, y fueron diseñados para responder a las necesidades e intereses específicos de cada comunidad. Se impartieron talleres prácticos en áreas como carpintería, herrería, hojalatería, mecánica, albañilería, tejidos, corte y confección (Proyecto Arica-Chile, Plan de Trabajo, 1963; informes 3, 4 y 5, 1963; informes 6, 7 y 9, 1964; informe 11, 1965). Estos talleres operaron de manera complementaria a las escuelas locales y fueron dirigidos por los maestros, quienes fortalecieron el vínculo entre la educación y el desarrollo comunitario. Para su implementación se entregaron diversos materiales escolares y herramientas, como equipos agrícolas, utensilios de carpintería, máquinas de coser a pedal, equipos básicos para la atención de partos, entre otros insumos, que se distribuyeron en las escuelas rurales. Una parte importante de estos recursos fue gestionada a través de la Cooperativa Americana de Remesas al Exterior, con sede en Santiago, que durante todo el periodo analizado colaboró activamente con la dotación de herramientas y materiales para el funcionamiento de estos talleres.

e) La educación de adultos fue concebida, desde un inicio, como un eje relevante a desarrollar. Sin embargo, los informes del PA reconocen que, debido a las condiciones de vida en la precordillera y el altiplano, resultaba extremadamente complejo organizar centros formales de alfabetización. Ante estas dificultades, las acciones educativas se orientaron hacia el mejoramiento de las condiciones de vida mediante actividades prácticas desarrolladas en talleres escolares y comunitarios, así como en la implementación de huertos familiares. En los valles, además de las enseñanzas que se propusieron a través de talleres, se organizaron centros de alfabetización y educación de jóvenes y adultos, enmarcados dentro del Programa Nacional de Alfabetización patrocinado por el Ministerio de Educación Pública (Proyecto Arica-Chile, Plan de Trabajo, 18 de marzo de 1963). Hacia 1964, la educación de adultos se desplegó indirectamente a través de espacios comunitarios, como los comités de funcionarios públicos locales y las juntas de vecinos, y de manera directa mediante los centros de madres y los talleres escolares. En los centros de madres se dispuso la formación de mujeres jóvenes y adultas en temáticas vinculadas a la salud, la educación para el hogar y actividades recreativas. Paralelamente, la Cruz Roja implementó acciones formativas dirigidas a jóvenes y adultos centradas en higiene, primeros auxilios, saneamiento ambiental y asistencia a personas enfermas (Proyecto Arica-Chile, informe 6, 30 de marzo de 1964).

La puesta en marcha de estas acciones, lideradas por el equipo técnico del PA y con apoyo de la JAA, representó un esfuerzo amplio y ambicioso por fomentar el desarrollo rural, en sintonía con las ideas desarrollistas que predominaban en la época. El PA buscaba intervenir en distintos ámbitos de la vida educativa, social y económica de las comunidades rurales del departamento de Arica, promoviendo una reorganización de la escuela, concebida como un instrumento articulador de cambios, en estrecha vinculación con la comunidad local.

Como se ha señalado a lo largo del análisis, el Estado desempeñó un rol central en la ejecución del PA, encargado a través de una red de actores institucionales que llevaron su presencia hasta las comunidades rurales. Estos actores no solo facilitaron la implementación técnica del programa, sino que también gestionaron las demandas locales y articularon los objetivos del programa con los contextos territoriales específicos.

Una de las trabajadoras sociales de la JAA que estuvo adscrita al equipo técnico del PA y que aportó su testimonio para este estudio fue Nancy Alanoca. Con 84 años, Alanoca reflexionó sobre cómo su formación profesional, junto con su profundo vínculo con las comunidades rurales, fueron elementos decisivos para su integración en el territorio y la efectividad de su labor. En particular, subrayó la importancia de su origen andino –específicamente, del pueblo de Belén– como un factor clave que le permitió establecer vínculos con los habitantes de las localidades en las que trabajó. Según relató, su origen beleneño jugó un papel crucial en su contratación, ya que su conocimiento de las costumbres y relaciones de los pueblos del interior la convirtió en la opción ideal para trabajar con las comunidades rurales. Así, pudo integrarse eficazmente al programa y contribuir al cumplimiento de sus objetivos:

Yo tuve mucha suerte y un privilegio realmente, porque estudiaba Servicio Social en la Universidad de Chile de Antofagasta, y bueno, estaba el Plan Andino buscando gente. Me recibí el 62, allí terminé, y en diciembre me titulé. Y yo, el 63, ya tenía trabajo. Inmediatamente, me buscaron. ¿Por qué? Porque era la única persona que estaba en Arica, recién recibida y era del área rural: yo pertenecía a un pueblo andino, a Belén. A mí me eligieron porque era del lugar, era la persona que calzaba con los objetivos del programa. (Alanoca, diciembre de 2024)

En su relato, Alanoca explicó que el PA había surgido como parte de una iniciativa global de democratización impulsada por las Naciones Unidas, la cual promovía la creación de proyectos decenales orientados a sectores excluidos, como los pueblos indígenas. En este contexto, y con el objetivo de incluir a la zona andina de Chile dentro de estos procesos internacionales, se gestionó el respaldo de la UNESCO (Alanoca, diciembre de 2024). También reflexionó sobre las intenciones del PA, señalando que su propósito no era imponer soluciones homogéneas, sino adaptar la educación a las particularidades sociales, culturales y territoriales de las comunidades rurales. En sus palabras, “se buscaba tener un proyecto más adecuado a la realidad (...). Fue un poco nuevo, porque el programa de educación que se atendía en ese momento no era muy adecuado” (Alanoca, diciembre de 2024).

En relación con sus labores como trabajadora social, Nancy Alanoca relató que fue la primera asistente social rural del programa, encargada de realizar un estudio socioeconómico de las comunidades andinas. Su trabajo comenzó en localidades como Putre, Belén, Tignamar, Codpa, Huallatire, Molinos, Azapa, entre otros. Estas visitas, en las que compartía

con los habitantes, le permitieron obtener una panorámica de las condiciones de vida y sus principales necesidades. Asimismo, destacó el rol fundamental de los carabineros y docentes normalistas en la ejecución del programa, ya que ambos actores colaboraban estrechamente con las comunidades, facilitando el desarrollo de esta iniciativa (Alanoca, diciembre de 2024).

Según la evaluación de Nancy Alanoca, el PA fue un ejemplo destacado de integración educativa y social en contextos rurales, al demostrar la efectividad de enfoques adaptados a las realidades locales. A su juicio, la experiencia en Arica permitió visibilizar, a nivel nacional, tanto los logros del programa como la necesidad de políticas con enfoques más adaptados. Y, por último, el PA contribuyó a dignificar a las poblaciones rurales, fomentando una nueva valoración y respeto hacia los estudiantes y trabajadores andinos.

CONCLUSIONES

El análisis del documento del Programa Andino en Educación Rural “Proyecto Arica-Chile”, desarrollado en la década de 1960, nos permite comprender cómo el paradigma desarrollista, que marcó a América Latina a mediados del siglo XX, logró proyectarse en diversas zonas andinas del continente bajo discursos de integración, mejoramiento y modernización. El PA, implementado en las zonas altoandinas de Arica gracias a las gestiones de la JAA, utilizó la educación como un eje articulador de transformaciones comunitarias. Esta estrategia permitió que espacios y actores históricamente marginados se integraran a las dinámicas productivas de la región, principalmente agrícolas y ganaderas, por medio de la conversión del estudiantado andino en potenciales productores y consumidores.

Este entramado técnico, enfocado en cinco áreas clave, fue resultado de un esfuerzo conjunto que involucró no solo a diversas instituciones locales, nacionales e internacionales, sino también a un equipo de especialistas, docentes normalistas, y a los funcionarios de la JAA. Sin embargo, la eficacia del programa radicó, en gran parte, en el compromiso activo de las comunidades rurales, que fue promovido y fortalecido por los profesionales a cargo. La participación de los habitantes de los valles, la precordillera y el altiplano fue fundamental para concretar acciones como el mejoramiento de las escuelas, la instalación de huertos escolares, la creación de talleres comunitarios, la educación de adultos y los procesos de capacitación. Sin este involucramiento local, la planificación técnica no habría logrado materializarse en el territorio.

Esta experiencia da cuenta de los intereses que marcaron la década de 1960, en los que la educación fue concebida como una herramienta estratégica en el marco de las reformas estructurales impulsadas por el Estado chileno, como la reforma agraria, y en la búsqueda de la integración y desarrollo nacional. En este proceso, las comunidades rurales fueron las protagonistas de transformaciones que afectaron su organización cotidiana y su relación con la escuela y el Estado.

Finalmente, el análisis de esta documentación desde una perspectiva histórico-contextual permitió realizar una aproximación al rol de quienes hicieron posible la implementación del programa y le dieron sentido desde los territorios. No obstante, resulta fundamental complementar esta mirada con más testimonios orales de quienes participaron directamente en el proceso, como maestros, maestras, profesionales, estudiantes y otros funcionarios, para conocer, desde su propia experiencia, las repercusiones a corto y largo plazo en sus vidas y comunidades.

REFERENCIAS

Fuentes primarias

- Actas del Senado (13 de mayo de 1947). Sesión 33^a, Ordinaria, en martes 13 de mayo de 1947. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bit.ly/45hJi60>
- Alanoca, N. (diciembre de 2024). Entrevistada por Amalia Rojas Varela.
- Enciclopedia de Arica (1972). *Ensayo de información general del Departamento de Arica*. Universidad de Chile. Santiago: Editorial de Enciclopedia Regionales.
- Ministerio de Educación Pública (1961). *Plan de Integración Educacional*. Santiago: Mineduc. <https://bit.ly/3U625fq>
- Programa Andino Proyecto Arica-Chile (1962-1965). Archivo Histórico Vicente Dagnino.

Fuentes secundarias

- Aguirre Munizaga, C. y Mondaca Rojas, C. (2011). Estado nacional y comunidad andina. Disciplinamiento y articulación social en Arica, 1880-1929. *Revista Historia* 44(1), 5-50.
- Avendaño, O. (2017). Reforma agraria y movilización campesina en Chile (1967-1973) y Perú (1969-1976). *Polis. Revista Latinoamericana* 47, 15-42.
- Bellei, C. y Pérez Navarro, C. (2016). Democratizar y tecnicificar la educación. La reforma educacional de Eduardo Frei Montalva. En C. Huneeus y J. Couso (Eds.), *Eduardo Frei Montalva: un gobierno reformista. A 50 años de la “Revolución en Libertad”* (pp. 207-242). Santiago: Editorial Universitaria.
- Belsú, C., Cárdenas, C. y Regodeceves, E (2001). *Aporte de la Junta de Adelanto de Arica al Plan Integral de Educación* [seminario de Profesorado de Educación Media en Historia y Geografía, Universidad de Tarapacá].
- Bohoslavsky, E. y Soprano, G. (2010). Una evaluación y propuestas para el estudio del Estado en Argentina. En E. Bohoslavsky y G. Soprano (Eds.), *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 hasta la actualidad)*. Buenos Aires: Prometeo.
- Bossio García, H. (2020). Clave hermenéutica del desarrollismo. *Revista de Historia (Concepción)* 27(1), 7-24.
- Caiceo, J. (2014). Influencia educacional de Domingo Faustino Sarmiento en Chile. *Dos puntas (La Serena)* VI(10), 183-203.
- Castro, L. (2004). Una escuela fiscal ausente, una chilenización inexistente: la precaria escolaridad de los aymaras de Tarapacá durante el ciclo de expansión del salitre (1880-1920). *Cuadernos Interculturales* 2(3), 57-68.
- Cornejo, L. (1983). *Aspectos históricos del Plan de Integración Educacional de Arica (1960-1970)* [monografía de Licenciatura en Educación, Universidad de Tarapacá].

- Díaz, A., Galdames, L. y Ruz, R. (2010). *Nación e identidad en los Andes. Indígenas de Arica y Estado chileno (1883-1929)*. Arica: Universidad de Tarapacá.
- Díaz, A. y Ruz, R. (2009). Estado, escuela chilena y población andina en la ex Subdelegación de Putre. Acciones y reacciones durante el periodo post guerra del Pacífico (1883-1929). *Polis* 8(24), 311-340.
- Díaz Aguad, A. y Pizarro, E. (2004). Tacna y Arica en tiempos del Centenario. *Diálogo Andino* 24, 29-38.
- Faletto, E. (2007). *Dimensiones sociales, políticas y culturales del desarrollo*. Santiago: FLACSO, Catalonia.
- Fernández, N. y Aguerrondo, I. (1977). *La planificación educativa en América Latina: una reflexión a partir de la opinión de los planificadores de la región*. UNESCO-CEPAL.
- González Miranda, S. (2002). *Chilenizando a Tunupa: la escuela pública en el Tarapacá andino 1880-1990*. Santiago: DIBAM.
- González Miranda, S. (2004). El aymara chileno y la escuela pública. *Revista de Educación* 315 (octubre-noviembre).
- Iturriaga Hidalgo, D. (2018). *El Estado desarrollista y su implementación en Chile* [memoria de Licenciatura en Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad de Chile].
- Leiva, L., Arias, V., Lambert, L. y Rojas, T. (1966). *Plan de Integración Educacional de Arica* [seminario de Profesorado de Educación Primaria, Universidad de Chile].
- Mondaca, C., Carvajal, Y. y González, E. (2017). Celebrando las fiestas patrias chilenas entre peruanos. Escuela, nacionalismo y ritos cívicos en la frontera norte de Chile (Arica y Tacna, 1890-1929). En *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*.
- Nercesian, I. (2012). Ideas, pensamiento y política en Argentina, Brasil, Chile y Uruguay, entre los cincuenta y los sesenta. *Trabajo y Sociedad* 19.
- Núñez, I. (1989). *La descentralización y las reformas educacionales en Chile, 1940-1973*. Santiago: PIIIE.
- Pérez Navarro, C. (2018). “*La emancipación de la escuela rural aún no ha llegado*”: historia de la educación primaria rural en Chile (1920-1970). Santiago: Colecciones Digitales, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural.
- Pérez Navarro, C. y Álvarez, A. (2023). Hacer Estado en los campos. Trabajo docente en escuelas rurales fiscales (Chile, 1904-1948). *Historia* 396 13, 275-302.
- Pizarro, E. (2023). Una propuesta para el desarrollo de la educación pública en Arica: algunos antecedentes sobre la aplicación del Plan de Integración Educacional (1961). En B. Silva (Comp.), *Historia social de la educación chilena. Tomo 7: Estado docente con crecientes niveles de responsabilidad en sus aulas. Chile 1920 a 1973* (pp. 364-393). Santiago: Universidad Tecnológica Metropolitana.
- Pizarro, E. y Ríos, W. (2005). Entre franquicias y beneficios: una apuesta del gobierno para el desarrollo regional de Arica (1953). *Diálogo Andino. Revista de Historia, Geografía y Cultura Andina* 25, 101-111.

- Prieto, M. (2017). El Plan Andino llega a los pueblos del interior de Arica, Chile: mujeres, Estado y fronteras. En M. Prieto (Comp.), *El Programa Indigenista Andino, 1951-1973: las mujeres en los ensambles estatales del desarrollo*. Ecuador: Instituto de Estudios Peruanos, FLACSO.
- Rens, J. (1961). El programa andino. *Revista Internacional del Trabajo* 64(6), 1-49.
- Rens, J. (1963). Evolución y perspectivas del Programa Andino. *Revista Internacional del Trabajo* 68(6), 1-19.
- Ruz, R., Galdames, L. y Díaz, A. (2015). *Junta de Adelanto de Arica (1958-1976). Experiencia, documentos e historia regional*. Arica: Universidad de Tarapacá.
- Ruz, R. y Palma, M. (2021). Planes modernizadores en el espacio andino del Departamento de Arica y el paradigma del desarrollo en la década de 1960. *Revista de Historia (Concepción)* 28(1), 373-393.
- Ruz, R. y Palma, M. (2022). La estación experimental de auquénidos y animales de pieles finas de Misitune. Experiencia modernizadora en el altiplano ariqueño dentro del paradigma del desarrollo (1960-1965). *Revista de Geografía Norte Grande* 83, 31-49.
- Serrano, S., Ponce de León, M., Rengifo, M. y Mayorga, R. (2018). *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo III: Democracia, exclusión y crisis. (1930-1964)*. Santiago: Taurus.
- Suasnábar, C. (2017). Los ciclos de reforma educativa en América Latina: 1960, 1990 y 2000. *Revista Española de Educación Comparada* 30, 112-135.

Buenos trabajadores, ciudadanos y patriotas: escuelas nocturnas en Chile, 1845-1900

Isaías Vera Ortiz*

 Universidad Alberto Hurtado, Chile.

 isaias.verao@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0005-8308-926X>

Recibido: 25 de abril de 2025 | Aprobado: 14 de julio de 2025

Resumen

Este artículo examina el desarrollo de las escuelas nocturnas para adultos en Chile entre 1845 y 1900, enmarcando su trayectoria en las transformaciones políticas y sociales del sistema educativo decimonónico. A partir de un corpus de fuentes primarias —leyes, decretos, memorias ministeriales, boletines oficiales y documentación societaria—, se propone una periodización en tres etapas: una fase fundacional filantrópico-mutualista (1845-1860); un periodo de vacilación estatal y consolidación social (1860-1889), y una etapa de disputa y formalización fragmentada (1889-1900), marcada por la irrupción de proyectos castrenses e industriales, como los impulsados por la Sociedad de Fomento Fabril (SOFOFA). El análisis revela que las escuelas nocturnas fueron espacios de negociación y conflicto entre diversos actores y rationalidades educativas —filantrópica, mutualista, castrense e industrial—, cuya convivencia y competencia moldeó un escenario institucional híbrido, de institucionalización incompleta y persistente desigualdad territorial. Se concluye que la fragmentación normativa y administrativa de la enseñanza nocturna refleja las tensiones estructurales del sistema educativo chileno en el siglo XIX, anticipando interrogantes sobre el papel del Estado, la sociedad civil y la formación ciudadana, cuyas resonancias persisten en los debates contemporáneos sobre la educación de adultos.

Palabras clave

Educación de adultos, historia de la educación, políticas educativas, educación técnica, sociedad civil.

* Isaías Vera Ortiz es licenciado en Historia por la Universidad de Chile. Asimismo, es estudiante del Programa de Pedagogía para Profesionales, mención Historia y Ciencias Sociales, y del Magíster en Política Educativa, ambos en la Universidad Alberto Hurtado.

Good Workers, Citizens, and Patriots: Night Schools in Chile, 1845-1900

Abstract

This article examines the development of night schools for adults in Chile between 1845 and 1900, situating their trajectory within the political and social transformations of the nineteenth-century educational system. Drawing on a corpus of primary sources—including laws, decrees, ministerial reports, official bulletins, and associative documentation—the study proposes a periodization in three stages: a philanthropic-mutualist foundational phase (1845-1860); a period of state vacillation and societal consolidation (1860-1889); and an era of dispute and fragmented formalization (1889-1900), marked by the emergence of military and industrial projects such as those promoted by the Sociedad de Fomento Fabril (SOFOFA). The analysis reveals that night schools served as spaces of negotiation and conflict among various actors and educational rationalities—philanthropic, mutualist, military, and industrial—whose coexistence and competition shaped a hybrid institutional landscape characterized by incomplete formalization and persistent territorial inequality. It is concluded that the normative and administrative fragmentation of night education reflects the structural tensions of the nineteenth-century Chilean educational system, anticipating ongoing debates about the role of the state, civil society, and citizenship formation in adult education.

Keywords

Adult education, history of education, educational policies, technical education, civil society.

Bons trabalhadores, cidadãos e patriotas: escolas noturnas no Chile, 1845-1900

Resumo

Este artigo analisa o desenvolvimento das escolas noturnas para adultos no Chile entre 1845 e 1900, delimitando sua trajetória nas transformações políticas e sociais do sistema educacional do século XIX. A partir de um corpus de fontes primárias—leis, decretos, relatórios ministeriais, boletins oficiais e documentação societária—, propõe-se uma periodização em três etapas: uma fase fundacional filantrópico-mutualista (1845-1860); um período de indeterminação estatal e consolidação social (1860-1889) e uma etapa de disputa e formalização fragmentada (1889-1900), marcada pela irrupção de projetos militares e industriais, como os impulsionados pela Sociedade de Fomento Fabril (SOFOFA). A análise revela que as escolas noturnas eram espaços de negociação e conflito entre diversas racionalidades—filantrópica, mutualista, militar e industrial—, cuja coexistência e competição moldaram um cenário institucional híbrido, de institucionalização incompleta e desigualdade territorial persistente. Conclui-se que a fragmentação normativa e administrativa do ensino noturno reflete as tensões estruturais do sistema educacional chileno no século XIX, antecipando questionamentos sobre o papel do Estado, da sociedade civil e da formação cidadã, temas que ainda ecoam nos debates atuais sobre a educação de jovens e adultos.

Palavras-chave

Educação de adultos, história da educação, políticas educativas, educação técnica, sociedade civil.

INTRODUCCIÓN

Entre 1845 y 1900, el surgimiento y desarrollo de las escuelas nocturnas para adultos en Chile constituyó un fenómeno singular en la historia de la educación popular nacional. Impulsadas desde los márgenes del aparato estatal —por preceptores municipales, sociedades mutualistas y eclesiásticas, logias masónicas y asociaciones industriales—, estas escuelas se expandieron por el territorio como respuesta a las limitaciones estructurales del sistema escolar decimonónico, centrado en la instrucción diurna e infantil urbana. Las escuelas nocturnas, en este contexto, tensionaron el sentido, los fines y la composición legítima de la educación republicana, disputando para los adultos un espacio activo en el proyecto nacional en construcción (Mayorga, 2011; Egaña Baraona y Monsalve, 2006).

Aunque la Ley de Instrucción Primaria de 1860 proclamó la gratuidad y obligatoriedad escolar para la infancia, la enseñanza nocturna de adultos permaneció en un terreno de indefinición normativa y operativa, al margen del engranaje del sistema escolar en formación. Este vacío institucional fue progresivamente llenado por organizaciones de la sociedad civil, que asumieron la agencia educativa y promovieron las escuelas nocturnas como dispositivos de inclusión, movilidad social y, en muchos casos, autoformación (Cortés, 2009; Godoy, 1994). La trayectoria de estas experiencias se vio marcada por oscilaciones entre respaldo y repliegue estatal, evidenciadas tanto en los intentos de regulación de las décadas de 1850 y 1870, como en episodios de supresión —notoriamente, el Decreto de 1865—, lo que ilustra la ambivalencia de la política pública: el Estado aspiraba a civilizar y moralizar, pero no se comprometía plenamente con la integración sistemática de los sectores populares (Paredes, 2010; Egaña Baraona, 2000).

El presente artículo no solo reconstruye la evolución histórica de la enseñanza nocturna de adultos, sino que propone una periodización analítica para comprender la dinámica de actores y racionalidades en juego. Se distinguen tres etapas a partir de criterios político-institucionales y pedagógicos: 1) una fase fundacional (1845-1860), dominada por iniciativas filantrópicas y mutualistas aún carentes de reconocimiento legal; 2) un ciclo de ambivalencia estatal y afirmación societaria (1860-1889), en que el Estado oscila entre apoyo, indiferencia y supresión, mientras la autogestión civil se intensifica en diálogo con crisis políticas y conflictos nacionales, y 3) una etapa de disputa e institucionalización fragmentada (1889-1900), en la que confluyen proyectos cívicos, castrenses e industriales —destaca el ingreso de la Sociedad de Fomento Fabril (SOFOFA)—, y se generan nuevas tensiones sobre el sentido y los fines de la instrucción popular.

Esta periodización se sustenta en el análisis crítico de un corpus de fuentes primarias —leyes, decretos, memorias ministeriales, publicaciones oficiales, como *El Monitor de las Escuelas Primarias* y los *Anales de la Universidad de Chile*, e informes societarios—, articulado con la revisión de literatura especializada. Se problematizan tanto los alcances como los límites de estas fuentes, reconociendo la diversidad y parcialidad de sus discursos, con el

propósito de comprender las tensiones históricas que definieron a la enseñanza nocturna como espacio de inclusión, control y legitimación del adulto popular.

Desde este enfoque, el artículo busca no solo describir la emergencia y transformación de las escuelas nocturnas, sino también repensar críticamente los procesos de negociación, resistencia y apropiación que modelaron la experiencia nocturna, así como las proyecciones e interrogantes que esta dejó abiertas para el desarrollo posterior de la educación de adultos y las políticas nacionales.

ENTRE LA FILANTROPIA Y LA MORAL ILUSTRADA (1845-1860)

Durante el ciclo 1845-1860, la instrucción nocturna de adultos en Chile experimentó una fase fundacional, marcada por la ausencia de una institucionalidad nacional clara y por el protagonismo de la sociedad civil. En este periodo, delimitado por la consolidación normativa de la Universidad de Chile y la emergencia de debates formales sobre la educación de adultos previos a la Ley de Instrucción Primaria de 1860, se configuró un escenario de alta experimentación. El Estado, si bien reconocía y en ocasiones legitimaba estas iniciativas —como demuestran informes, memorias y pronunciamientos ministeriales—, no impulsó un marco jurídico estable ni asignó recursos sistemáticos a la instrucción nocturna. En este contexto de construcción republicana y expansión de ideas liberales, las primeras escuelas nocturnas surgieron como respuesta a las limitaciones del incipiente sistema escolar y al impulso del voluntariado cívico, el mutualismo y el filantropismo, junto a ensayos pioneros del mundo castrense en el Ejército y la Guardia Nacional. Así, la educación de adultos se modeló tempranamente por la interacción de múltiples racionalidades —cívico-moralizadora, mutualista y disciplinaria—, como antípodo del carácter plural y en permanente negociación que definiría este campo. Esta diversidad de actores y proyectos no solo reflejó las tensiones de la época, sino que sentó las bases para los debates y disputas que atravesarían el proceso educativo nacional en las décadas siguientes.

En este marco, la escuela nocturna surgió como respuesta compensatoria a las limitaciones del incipiente sistema escolar, siendo impulsada fundamentalmente por redes civiles —preceptores, filántropos y sociedades civiles— que articularon estrategias de voluntariado y apoyo comunitario. Como destacan Venegas (2021), Paredes (2011) e Illanes (2003), este voluntarismo se expresó bajo el paradigma de la “caridad ilustrada”: una educación concebida como obra de bien social, gestionada desde una lógica paternalista más que como un derecho universal. Esta perspectiva acentuó la condición selectiva y jerárquica del acceso a la instrucción, y sentó las bases para las desigualdades que atravesarían el campo educativo nocturno en las décadas posteriores.

La articulación entre regeneración moral y progreso social fue central en el ideario educativo del periodo. La creación de la Escuela de Artes y Oficios (EAO) en 1849, impulsada por el Estado y sectores ilustrados, constituye un ejemplo paradigmático: su propósito era integrar la formación técnica de los artesanos con la moralización y dignificación popular, atendiendo tanto a la modernización económica como al disciplinamiento social (Serrano *et al.*, 2012; León, 2010). Así, la enseñanza de oficios pasó a concebirse como medio para combatir la ociosidad y forjar el espíritu laborioso, sentando un precedente para la lógica moralizadora que atravesó las experiencias nocturnas.

Esta convergencia entre regeneración moral, progreso social e instrucción técnica permeó tanto la política como las experiencias nocturnas de la época. Aunque surgidas mayormente desde la autogestión civil, las escuelas nocturnas asimilaron el énfasis en la disciplina y el saber técnico –particularmente, el dibujo lineal– como vías para dignificar al trabajador, en sintonía con los ideales decimonónicos de mérito, sacrificio y subordinación (Illanes, 2003). De este modo, la escuela nocturna se constituyó, desde sus inicios, en un espacio atravesado por el cruce entre el impulso filantrópico, la promoción técnica y el orden moral.

No obstante la sintonía con los valores hegemónicos del periodo, el Estado se mantuvo en una actitud de aprobación simbólica y tolerancia pasiva ante la educación nocturna. Así lo evidencia la Memoria ministerial de 1853, que avaló la creación de una escuela nocturna-dominical para artesanos en Santiago, elogiando la asistencia “religiosa” de 108 trabajadores (Ministerio de Justicia, 1853, p. 28), pero sin avanzar hacia su institucionalización. Esta ambivalencia estatal favoreció la persistencia de proyectos paralelos –civiles y castrenses–, que encontraron en la instrucción nocturna un campo fértil para sus propios fines.

A la par, discursos oficiales como los de *El Monitor de las Escuelas Primarias* reforzaron una visión disciplinaria y utilitaria de la escuela nocturna. La edición de enero de 1853, al destacar el dibujo lineal como saber técnico y resaltar su carácter moralizador –“conservar el sentimiento de subordinación, i crear el de gratitud” entre las clases populares (*El Monitor*, 1853, pp. 173-174)–, legitima la instrucción nocturna como vía de domesticación más que de emancipación. Como insistía *El Monitor*, el éxito de estas escuelas dependía de la “acción moral que ejercen los hombres de superior esfera sobre los de condición más humilde” (*El Monitor*, 1853, p. 174). Sin embargo, esta racionalidad estatal convivió –y, en ocasiones, tensionó– con apropiaciones populares y mutualistas, que si bien compartían elementos civilizadores, también reconocieron en la escuela nocturna un espacio de agencia, movilidad y solidaridad (Serrano, 2016; Cortés, 2009; Godoy, 1994).

La expansión de las escuelas nocturnas a partir de 1853 fue rápida, pero desigual: al menos nueve establecimientos se registraban en ciudades como Santiago, Valparaíso, Talca y Concepción, abarcando tanto alfabetización básica como enseñanza técnica, especialmente dibujo lineal (*El Monitor*, 1853, pp. 377 y ss.). Sin embargo, esta proliferación estuvo marcada por profundas disparidades materiales y organizativas. Mientras algunas experiencias lograron cierta estabilidad y respaldo local, la mayoría –como la Escuela Nocturna de la Recoleta– enfrentaba hacinamiento, precariedad de infraestructura, carencia de insumos y ausencia de respaldo legal o presupuestario, lo que ponía en cuestión su sostenibilidad (*El Monitor*, septiembre de 1854).

Sin embargo, hacia mediados de la década, emergieron debates sobre el lugar de la instrucción nocturna en el horizonte educativo nacional. El informe de Miguel y Gregorio Amunátegui (1856) es representativo de una posición ilustrada que aspiraba a institucionalizar la instrucción de adultos como parte integral de un sistema de instrucción primaria, no como un remedio transitorio para la ignorancia heredada y la barbarie. Su propuesta –que incluyó incentivos salariales para el preceptor, horarios diferenciados por géneros y la valorización de la enseñanza práctica– reflejaba el deseo de algunos sectores por dar mayor estructura y proyección a estas experiencias. Ahora bien, el ideario de los Amunátegui anticipaba una primera tensión interna: junto a la filantropía y la moralización, comienza a valorarse la

instrucción técnica y la función productiva del saber escolar, sin que existiera aún consenso sobre su integración al sistema.

Por su parte, Sarmiento (1856) proponía que, por mandato legal, se creasen escuelas nocturnas en conventos y monasterios para adultos varones, enfatizando el doble objetivo de “alfabetizar y civilizar” mediante la instrucción técnica y moral:

¿Por qué no determinar que, en aquellos parajes cuyas circunstancias lo permitiesen, a juicio del presidente, tales escuelas (...) fuesen nocturnas i destinadas a adultos que, en su niñez no hubiesen recibido educación; para que en ellas, además de los rudimentos de la instrucción primaria, se les enseñase dibujo lineal, conocimiento tan necesario para los artesanos? (...) ¿Cuánto fruto no podrían producir para la reforma de los vicios? (Sarmiento, 1856, pp. 91-92)

Estas ideas ilustradas encontraron, en ocasiones, un correlato concreto en iniciativas impulsadas por actores locales, como la escuela nocturna de mujeres adultas, fundada por la preceptor Milagro Becerra en Santiago. Además, muchas de las asistentes a dicha escuela eran madres de las alumnas de la Escuela Fiscal de Niñas que la propia Becerra dirigía (*El Monitor*, febrero de 1856). Esta experiencia, más que reflejar una simple transposición de modelos ilustrados, respondía a una demanda concreta y a la capacidad de organización propia del entorno comunitario que, gracias al apoyo de las hijas de Becerra y de un modesto cobro mensual, logró reunir a más de 50 alumnas bajo una propuesta de alfabetización mixta (lectura, escritura, doctrina cristiana y costura).

Así, la propuesta de Becerra no solo respondía a necesidades inmediatas, sino que fue reconocida y valorada por algunos actores del aparato estatal. El visitador de escuelas Bernardo Suárez, al informar sobre esta experiencia, solicitó formalmente el respaldo del Estado, argumentando que iniciativas como la de Becerra resultaban fundamentales para educar a las familias y combatir la barbarie social. En sus palabras:

No necesito gastar palabras en recomendar a US. la importancia de establecimientos de esta clase: madres de familia, la mayor parte de las concurrentes, instruidas (...) formarán de sus hijos miembros útiles para Dios i la sociedad (...) **En valde nos romperemos los cascós trabajando por la educación de los hijos, si esta se estrella en la ignorancia i mal ejemplo de sus padres.** (*El Monitor*, febrero de 1856, p. 144. El destacado es propio).

Otra manifestación significativa de la diversidad y complejidad del fenómeno fue la experiencia de Bernardino Ahumada, preceptor municipal, quien en 1856 fundó una escuela nocturna en la Cañada Abajo. Dicha escuela, sostenida con los recursos y el trabajo del propio Ahumada, acogió inicialmente a 17 alumnos y, en menos de un mes, vio crecer su matrícula a medio centenar, lo que da cuenta del interés y la necesidad sentida de la escuela en los sectores populares (*El Monitor*, mayo de 1856). Para facilitar la asistencia, Ahumada implementó varias mejoras organizativas: ajustó los horarios de clase según la disponibilidad de sus alumnos y estableció un sistema de incentivos materiales –como la entrega de herramientas útiles para los oficios–, con el propósito de estimular la constancia y la progresión en el aprendizaje.

No obstante, uno de los mayores obstáculos que enfrentaban casi todas las escuelas nocturnas era la elevada inasistencia de los adultos, producto, en parte, por la condición de muchos de ellos de miembros rotativos de la Guardia Nacional. El enrolamiento y las obligaciones cívico-militares competían directamente con el tiempo destinado a la instrucción nocturna. Ahumada, consciente de esa tensión, propuso al Gobierno la posible exención del servicio en la Guardia para quienes asistieran regularmente a la escuela nocturna. En una carta a *El Monitor de las Escuelas Primarias*, argumentaba:

En Chile, como desconocidas las escuelas de adultos, no tienen todavía para sus alumnos ninguna garantía que los estimule a frecuentarlas, principalmente si pertenecen a la Guardia Nacional. (...) Considerando que las guardias nacionales son los que tienen más restricciones para asistir a las escuelas nocturnas (...), debería decretar: que todos los alumnos de las escuelas de adultos (fuesen nocturnas o dominicales), que perteneciesen a la guardia nacional, quedasen esentos de todo servicio militar. (*El Monitor*, mayo de 1856, pp. 231-232).

La propuesta de Ahumada pone de relieve una tensión central del periodo: la superposición —más que la convergencia— entre las aspiraciones de perfeccionamiento civilizatorio de la escuela nocturna y las obligaciones patriótico-disciplinares impuestas por la milicia, en el contexto de un Estado que todavía estaba en proceso de construcción. Más que intentar redefinir el orden de prioridades sociales, la exención responde a una preocupación concreta por facilitar la asistencia de los adultos, mitigando un obstáculo real para la continuidad escolar. Dicha situación anticipa, de algún modo, la reacción del mundo castrense: al advertir las dificultades de conciliar la instrucción popular y la gran masa de adultos analfabetos que entraba en servicio, el propio Ejército reforzó sus prácticas de alfabetización en los cuarteles cívicos, asumiendo su deber educativo bajo una lógica disciplinaria-patriótica específica (Figueroa, 2019, 2012) y consolidando así dos esferas paralelas —civil y castrense— orientadas al mismo fin: la educación del adulto.

Esta tensión entre la instrucción escolar y las obligaciones militares no fue una situación aislada ni exclusiva de Santiago. De hecho, se observa replicada en otros contextos locales, donde las autoridades implementaron estrategias similares para enfrentar la baja asistencia de adultos a las escuelas nocturnas. Así lo evidencia la Memoria anual del intendente de Concepción, que reconocía la disminución crítica de la matrícula en la Escuela Nocturna de Dibujo Lineal para Artesanos, al punto de poner en riesgo su continuidad. Ante esta situación, el intendente decretó la exención del servicio en la Guardia Nacional para quienes asistiesen regularmente a dicha escuela, lo que, según su informe, “creó un nuevo estímulo a la concurrencia” (*El Monitor*, junio de 1857, p. 264).

Estos episodios muestran que, más allá del ideario sobre virtud, sacrificio y progreso moral que impregnó el discurso educativo de la época, la realidad educativa nocturna se vio atravesada por mecanismos pragmáticos de fomento y fidelización, así como por negociaciones y adaptaciones ante los múltiples condicionantes del contexto sociopolítico nacional (Cortés, 2009; Godoy, 1994). La utilización de incentivos materiales —como la exención militar o la entrega de herramientas— revela la capacidad de los actores locales para identificar los obstáculos que afectaban la participación de quienes asistían a la escuela

y la flexibilidad de ciertas autoridades para ajustar, en la práctica, las prioridades del proyecto civilizatorio, acomodándose a las necesidades reales del sujeto popular en su escuela.

En esta misma línea, la flexibilidad y adaptabilidad de los proyectos educativos nocturnos también se manifiestan en la manera en que los actores locales propusieron incentivos, adecuaciones y formas de organización para sostener el interés de los adultos en contextos adversos. Un ejemplo es la experiencia de la Sociedad de Instrucción Primaria (SIP), fundada en 1856 bajo el influjo de ideales ilustrado-liberales. Frente a la insuficiencia estatal, la SIP materializó la acción colectiva orientada a la formación popular, no solo creando escuelas nocturnas en barrios populares, sino también promoviendo explícitamente la construcción de hábitos cívicos y morales —puntualidad, disciplina, respeto, responsabilidad, sentido de pertenencia y lealtad al orden republicano— como complemento de la instrucción básica. Esta estrategia, basada en la observación directa de las dificultades de la asistencia y permanencia, incorporó tanto incentivos simbólicos como prácticos para afianzar la regularidad y el compromiso, demostrando que la consolidación —siempre frágil y contingente— de la escuela nocturna dependió, en buena forma, de la capacidad para dialogar con las expectativas, obstáculos y recursos de sus destinatarios, que no siempre coincidían con los propósitos promotores de las élites (Urrutia Reveco, 2012; Parada, 2011; Ormeño, 2010).

La progresiva consolidación —aunque siempre parcial y tensionada— de la instrucción nocturna motivó, hacia fines de la década, los primeros intentos de regulación formal. Un ejemplo paradigmático es el “Reglamento para las escuelas nocturnas de adultos de la provincia de Atacama”, fechado en septiembre de 1858 y redactado por el visitador de escuelas Juan de Dios Unda¹. Este documento, elaborado bajo solicitud de aprobación ministerial, establecía criterios de gratuidad y organización horaria, así como requisitos de admisión y códigos de disciplina, reflejando la voluntad de dotar de mayor legitimidad a aquellas experiencias educativas hasta entonces autogestionadas en la provincia. La redacción original señalaba:

Las escuelas nocturnas de esta provincia estarán abiertas para todo individuo que sea mayor de 15 años o que, siendo menor de edad, acredice que ejerce algún arte, oficio u ocupación tal que no le permita asistir a las escuelas diurnas (...). Las escuelas nocturnas funcionarán los días martes, miércoles, jueves i viernes de cada semana, no pudiendo durar la enseñanza más de tres horas cada día (...). La enseñanza es enteramente gratuita, no pudiendo exigir a ningún alumno estipendio ni retribución (...). Los ramos de enseñanza serán: lectura, escritura, esplicaciones orales de religión, aritmética, ortografía, castellano, sistema métrico decimal i dibujo lineal. (Archivo Nacional Histórico, 1834-1900, vol. 88, nro. 1469, f. 2)²

¹ Aunque no se ha podido confirmar la promulgación oficial ni la implementación efectiva de este reglamento, su sola existencia —redactada en un formato articulado y remitido bajo un respaldo administrativo interno— constituye un testimonio relevante de una voluntad incipiente por normar, organizar y estabilizar la instrucción nocturna desde la escala provincial.

² Oficios recibidos de la Intendencia de Atacama.

En cuanto a la organización interna, el reglamento de Atacama proponía una estructura detallada de la jornada escolar, asignando bloques horarios específicos para cada materia y delimitando tiempos particulares para la oración, la escritura, el cálculo y el dibujo. Este ordenamiento cotidiano no solo aseguraba la progresión regular de los contenidos, sino que explicitaba el carácter de la escuela como formadora de hábitos y valores cívico-religiosos:

En los tres primeros cuartos de hora se rezará por el preceptor i los alumnos en voz alta la oración de la tarde i se hará la clase jeneral de escritura; en la media hora siguiente clase jeneral de aritmética; dibujo lineal i sistema métrico (...) En el último cuarto de hora, se hará alternativamente clase de ortografía castellana i esplicaciones orales de religión. (Archivo Nacional Histórico, 1834-1900, vol. 88, nro. 1469, fs. 2-3).

Junto con la distribución de materias, el reglamento establecía una normativa conductual precisa, regulando la compostura, el respeto y las formas adecuadas de trato entre los alumnos como hacia el preceptor, además de fijar los criterios de sanción, ausencia y expulsión definitiva en caso de mala conducta reiterada. El documento instruía:

Todos los alumnos al entrar al establecimiento irán sombrero en mano i saludarán respetuosamente al preceptor como lo harían con cualquier dueño de casa. (...) Los alumnos se tratarán entre sí por el apellido; al preceptor le darán tratamiento de usted (...). En las clases guardarán todos los alumnos el mayor orden i silencio que les fuere posible, obedeciendo puntualmente las órdenes del preceptor, i prestando toda atención en sus lecciones i consejos (...). Si algún alumno fuere expulsado por su mala conducta de alguna escuela de adultos, no podrá ser nuevamente admitido en las otras. (Archivo Nacional Histórico, 1834-1900, vol. 88, nro. 1469, fs. 2-3).

El detalle normativo-disciplinario del reglamento de Atacama evidencia la aspiración de transformar la instrucción nocturna en un espacio regulado, no solo en lo pedagógico, sino en lo moral y social. El ordenamiento de horarios, contenidos y conductas refleja la voluntad de las autoridades locales y provinciales por moldear sujetos populares bajo ideales de obediencia, respeto, laboriosidad y piedad religiosa. Sin embargo, la existencia misma de este reglamento —cuya promulgación y aplicación efectiva permanecen inciertas— subraya tanto los límites como la ambigüedad del proceso de formalización. Incluso, de haberse implementado, la regulación difícilmente habría alterado las relaciones estructurales de desigualdad, ni resuelto las carencias materiales, simbólicas y de legitimidad que caracterizaban a la educación nocturna del periodo. Más que la instauración de un modelo nacional, el caso de Atacama revela el carácter híbrido y fragmentario de la instrucción nocturna, donde las normas escritas coexistían —y muchas veces competían— con soluciones informales, adaptadas a la diversidad de realidades locales.

El análisis de los registros oficiales, como el *Boletín de Instrucción Pública* (junio de 1859) y los *Anales de la Universidad de Chile*, confirma la amplitud y la diversidad alcanzada por la educación nocturna en este ciclo: para entonces, 23 escuelas nocturnas de adultos se distribuían en 19 departamentos de la república, con alrededor de 1.300 alumnos inscritos. No obstante, más allá de las cifras y del aparente avance, lo que estos registros revelan es

un fenómeno profundamente desigual, precario y heterogéneo: cada experiencia respondía a condiciones locales, a redes y acuerdos singulares entre la sociedad civil y las autoridades, en un contexto de débil reconocimiento legal y sostenibilidad material incierta.

En síntesis, entre 1845 y 1860, la instrucción nocturna de adultos en Chile se configuró como un campo fragmentado y plural, en el que convergieron proyectos filantrópicos, racionalidades mutualistas y ensayos castrenses, sin llegar a articularse en un modelo nacional estable ni uniforme. Este ciclo fundacional, más caracterizado por la experimentación y la negociación que por la institucionalización, sentó las bases para los debates y disputas del periodo siguiente, dejando abiertas más preguntas que respuestas: ¿Cuál debía ser el lugar de las escuelas nocturnas en el sistema educativo y en el proyecto republicano?

Así, el periodo dejó planteadas las tensiones estructurales entre la acción estatal y la agencia popular en la construcción de la educación de adultos, tensiones que persistirán y se reconfigurarán en las décadas posteriores.

VACILACIONES ESTATALES Y PERSISTENCIA SOCIAL (1860-1889)

El periodo comprendido entre 1860 y 1889 representa una fase de transición e indefinición para la instrucción nocturna de adultos en Chile. Si bien la Ley de Instrucción Primaria de 1860 —y su Reglamento— marcó por primera vez el reconocimiento formal de los adultos como sujetos legítimos de instrucción pública (arts. 46, 48 y 118, nro. 2), este avance fue principalmente simbólico. La ley no estableció mecanismos claros de organización, fiscalización ni financiamiento regular para las escuelas nocturnas, delegando su existencia y sostenimiento a la capacidad de los municipios o a la iniciativa privada (Cortés, 2009; Godoy, 1994). Así, la instrucción nocturna quedó situada en un terreno ambiguo, a medio camino entre el discurso oficial y la acción concreta, reflejando un Estado más inclinado a la “delegación por omisión” que a la consolidación de un sistema de instrucción primaria nocturna. En este escenario, la provisión educativa nocturna recayó en asociaciones mutualistas, filantrópicas y redes locales, inaugurando una lógica de fragmentación y precariedad que sería constitutiva de todo el ciclo.

La vulnerabilidad estructural de las escuelas nocturnas se agudizó durante la crisis fiscal y política asociada a la guerra con España (1865-1866). El Decreto Supremo del 29 de septiembre de 1865 ordenó la suspensión de todas las escuelas nocturnas de adultos, junto con bibliotecas populares y la publicación de *El Monitor de las Escuelas Primarias*. La argumentación oficial —respaldada por los informes del inspector general de Instrucción Primaria, Adolfo Zacarías— apeló a la baja concurrencia y al escaso impacto, posicionándolas como un bien prescindible en la política pública:

Atendida la difícil situación del Gobierno a consecuencia del estado de guerra en que se halla el país, creo un deber mío proponer a Ud. como medidas económicas en los gastos públicos, la suspensión de todas las escuelas de adultos que existen en la República (...). Respecto de las escuelas de adultos debo hacer a Ud. presente que más de las tres cuartas partes de

las existentes son muy poco concurridas de alumnos, y las que tienen una regular asistencia, es muy probable que en el estado actual de cosas dejen de tenerla. (Archivo Nacional Histórico, 1865-1866, vol. 159, nro. 282, f. 1.)³

Lejos de ser solo una reacción coyuntural ante la emergencia fiscal, esta decisión evidencia un reordenamiento estructural de prioridades en el naciente sistema escolar: la instrucción del adulto se desplazó, no tanto por una política deliberada de exclusión, sino por la convergencia de discursos de progreso, restricciones presupuestarias y la priorización de la infancia. Sin embargo, el retroceso estatal no supuso la desaparición de la demanda educativa ni de las aspiraciones de movilidad popular; por el contrario, incentivó la reorganización del mundo asociativo, que desplegó estrategias de autoformación, perfeccionamiento y solidaridad para sostener —y en ocasiones diversificar— la oferta educativa dedicada al adulto.

La justificación oficial del repliegue —expresada por Joaquín Blest Gana en 1867— evidencia una lógica de adaptación coyuntural: el Estado no presentó la suspensión de las escuelas nocturnas como un abandono definitivo, sino como una renuncia temporal, impuesta por la guerra y la crisis fiscal. Este discurso, sin embargo, encubría una tendencia más profunda: la transferencia sostenida de la responsabilidad formativa hacia las asociaciones civiles, legitimando su labor y reduciendo la intervención estatal a gestos simbólicos, como donaciones de libros y materiales. El ministro de Instrucción Pública declaraba así la satisfacción de “prestar a sus tareas toda la cooperación que le sea posible (...) sin exijir otra condición que la seguridad de que esos elementos serán aprovechados en la instrucción del pueblo” (*Anales de la Universidad de Chile*, agosto de 1867, p. 541).

Este modelo de cooperación indirecta cimentó el régimen de delegación por omisión, donde la supervivencia de la instrucción nocturna dependía del dinamismo de las organizaciones civiles. El Estado validaba así su retirada bajo el ropaje de la excepcionalidad y la confianza en la iniciativa particular, dejando abierta la posibilidad de retomar la iniciativa educativa solo cuando las condiciones lo permitiesen.

Sin embargo, la posición estatal respecto a la instrucción de adultos distaba de ser homogénea. En 1867, el informe del inspector general de Instrucción Primaria, Adolfo Larenas, explicitó una postura aún más restrictiva y utilitarista: celebró el ahorro fiscal logrado con la suspensión de las escuelas nocturnas —unos 7.460 pesos anuales— y cuestionó su eficacia, señalando que “no prestaban verdaderos servicios en su mayor parte, según los informes que de ellas han dado los visitadores” (*Anales de la Universidad de Chile*, agosto de 1867, p. 629). Esta crítica no solo respondía a criterios de eficiencia presupuestaria, sino que reflejaba una concepción de la educación popular como dispositivo de regulación y control.

En vez de promover una integración amplia al sistema escolar, Larenas propuso circunscribir la instrucción de adultos a instituciones cerradas —cárcel, cuerpos policiales, cuarteles o buques de guerra—, donde el régimen disciplinario pudiera garantizar resultados “útiles”. Estas racionalidades disciplinarias y utilitarias no excluían la coexistencia con las anteriores lógicas educativas: la escuela nocturna no era unívocamente emancipadora ni meramente filantrópica, sino que era el terreno de disputa de proyectos que aspiraban a modelar al sujeto adulto popular según distintas racionalidades de control, de utilidad y de ciudadanía.

³ Oficios recibidos de la Inspección General de Instrucción Primaria.

Esta tendencia estatal a la restricción y al disciplinamiento tampoco fue lineal ni exenta de contradicciones. Apenas dos años después del repliegue oficial, la Memoria del ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública (1869) dio cuenta del restablecimiento parcial de varias escuelas de adultos, valorando su aporte pedagógico:

En este año se han re establecido algunas escuelas de adultos, las que casi habían desaparecido por completo de nuestra organización escolar. En épocas anteriores se suprimieron las escuelas de adultos que regularmente eran nocturnas; i se las llegaba a mirar como completamente inútiles (...). Las escuelas de adultos proporcionan instrucción a los que no la han adquirido; i consolidan los conocimientos que tan fácilmente se olvidan. (Ministerio de Justicia, 1869, pp. 59-60. El destacado es propio).

Este giro discursivo, sin embargo, no se tradujo en un compromiso estructural: el respaldo estatal siguió dependiendo de medidas de fomento y presupuestos eventuales; es decir, “una parte de la suma que el presupuesto destina a los gastos eventuales del ramo” (Ministerio de Justicia, 1869, p. 60). Más allá de estos vaivenes, el repliegue dominante no fue absoluto. El Estado mantuvo, en momentos y localidades específicas, un número acotado de escuelas nocturnas bajo financiamiento y supervisión directa, generalmente concebidas como ensayos transitorios frente a demandas locales. Estas experiencias —afectadas igualmente por recortes e inestabilidad— coexistieron de modo fragmentario con la hegemonía mutualista y filantrópica, reforzando el carácter híbrido y precario de la oferta nocturna del periodo.

El predominio de la sociedad civil, tras el repliegue estatal, se reflejó en la consolidación de una red heterogénea y flexible de escuelas nocturnas gestionadas por asociaciones, mutuales y filántropos. Según el informe del inspector general de Instrucción Primaria de 1871, en ese año funcionaban 31 escuelas nocturnas para hombres —sostenidas por entidades como la Sociedad Católica de Educación y la SIP— y dos centros femeninos. Aunque numéricamente modesta, esta red albergaba a 556 adultos en la modalidad nocturna y a más de 2.000 matriculados en establecimientos gratuitos particulares (*Anales de la Universidad de Chile*, 1871). Este proceso de expansión reforzó la autogestión como rasgo distintivo de la instrucción nocturna, mostrando la capacidad de las sociedades civiles para articular respuestas pertinentes y adaptadas a realidades locales, compensando así la insuficiencia y discontinuidad de la política pública. Esta tendencia se intensificó hacia mediados de la década de 1870, con la reactivación del tejido asociativo y el surgimiento de nuevas fórmulas organizativas (Venegas, 2022; Illanes, 2003; Grez, 1994a, 1994b).

A su vez, el aparente consenso sobre el rol “civilizador” de la escuela nocturna distaba de ser homogéneo. En la práctica, la instrucción de adultos estuvo atravesada por una tensión estructural entre diversas lógicas superpuestas: la aspiración de disciplinar y moralizar al sujeto popular mediante la vigilancia y el control, y la necesidad de integrarlo en los procesos de modernización productiva a través de saberes útiles y competencias técnicas (Serrano et al., 2012; Mayorga, 2011; Godoy, 1994). El contexto de la guerra del Pacífico y el censo de 1885, que evidencia el rezago alfabetizador, reforzaron el diagnóstico de crisis social y urgieron a una convergencia —al menos discursiva— entre el ideal civilizador y la capacitación para el trabajo. De ahí que la instrucción nocturna, lejos de articularse como un proyecto cohesionado, quedó marcada por una pluralidad de sentidos, disputas y racionalidades, explicando su carácter fragmentario y su inestabilidad organizativa.

En ese escenario, la alfabetización impulsada por el Ejército adquirió nueva centralidad, sobre todo tras la guerra del Pacífico y bajo el influjo del modelo prusiano (Figueroa, 2017). La frontera entre lo castrense y lo civil fue permeable: circularon modelos, preceptores y discursos, gestando una cultura escolar híbrida donde disciplina, utilidad y moralización se entrelazaban. El Ejército reforzó así el ideal republicano de ciudadanía letrada y disciplinada, a la vez que amplió el repertorio de racionalidades presentes en la educación de adultos (Figueroa, 2019, 2017, 2012). El cruce entre la experiencia tras la guerra del Pacífico, la búsqueda por la integración nacional y el desarrollo industrial hizo aún más visible la insuficiencia de una alfabetización exclusivamente moralizadora o filantrópica.

En este contexto, la función de la escuela nocturna comenzó a desplazarse del perfeccionamiento cívico-moral hacia un horizonte crecientemente instrumental, vinculado a la integración económica y al desarrollo fabril del país. La alfabetización básica, tradicionalmente entendida como medio de disciplinamiento social, se complementó con la enseñanza de competencias técnicas elementales, en especial para oficios artesanales y protoindustriales. Las organizaciones mutualistas obreras —en la senda de la “revolución solidaria” conceptualizada por Illanes (2003)— impulsaron iniciativas que buscaban superar la precariedad material y transformar la condición popular. La promoción del dibujo industrial, la organización de conferencias técnicas y la incorporación de saberes prácticos se volvieron estrategias clave para reforzar la disciplina, la capacitación y la preparación de los trabajadores ante el progreso nacional (Venegas, 2022; Mayorga, 2011; Parada, 2011; Grez, 1994a y 1994b).

La expansión de la instrucción nocturna se manifestó también en la aparición de nuevas experiencias femeninas y en la pluralidad de proyectos impulsados por el tejido asociativo urbano. Ejemplo de ello fue la escuela nocturna fundada por la preceptora Juana Nepomucena Lobos en La Serena, en 1878, que, con apoyo de la Intendencia de Coquimbo, logró reunir a 122 mujeres adultas en solo dos meses, muchas de ellas completamente analfabetas (*Anales de la Universidad de Chile*, 1878). Iniciativas similares surgieron en Copiapó, Carrizal Alto, Labrar, Nilahue y otros centros urbanos, donde juntas vecinales, clubes obreros y filántropos sostuvieron escuelas nocturnas con recursos propios o apoyos municipales (Amunátegui, 1897). En Santiago, la Sociedad de Santo Tomás de Aquino gestionaba cuatro escuelas gratuitas con más de 700 inscritos, mientras en Chillán el Instituto Nocturno anexo al liceo local acogía a más de 80 estudiantes.

La pluralidad de sociedades y agrupaciones que sostuvieron la educación nocturna —como la SIP de Santiago, la Sociedad de Socorros Mutuos Federico Stuven, la Sociedad Unión de Carroceros, la Sociedad Estrella de Chile, la Sociedad Santiago Watt, la Sociedad Fermín Vivaceta, la Sociedad de Cigarreros Vicuña Mackenna, la Sociedad de Obreros de San José, la Asamblea de Artesanos e Industriales, la Sociedad de la Igualdad, la Masonería⁴

⁴ En Santiago, la Masonería desempeñó un papel destacado en la promoción de escuelas nocturnas durante la segunda mitad del siglo XIX, en consonancia con su ideario ilustrado y su compromiso con la difusión cultural entre los sectores populares. Entre las iniciativas más relevantes figuran la Escuela Nocturna de Artesanos (1874), la Escuela Nocturna de Artesanos “Abraham Lincoln” (1875), la Escuela Nocturna “Pedro Pablo Muñoz” (1875) y la Escuela Nocturna y Dominical “La Igualdad” (1894). Todas ellas funcionaron bajo principios laicos y orientados al progreso, complementando la instrucción con conferencias de divulgación, conocidas como “Conferencias Populares” (Oviedo, 1929, 1935).

y la Unión Católica de Chile, a través de sus Círculos Católicos de Obreros⁵— da cuenta de la heterogeneidad de intereses y estrategias en juego, especialmente en los principales polos urbanos. El mundo eclesiástico tampoco permaneció al margen de la instrucción, y aportó en la fundación de distintas escuelas primarias nocturnas, esperando “ejercer una influencia cultural sobre las capas subordinadas” (Toro, 2002, p. 12), para así disputar el sentido y control del espacio escolar frente a aquellas asociaciones de inspiración liberal-laica.

Estas experiencias territoriales y societarias, lejos de responder a un propósito homogéneo, ponen de relieve la coexistencia —y muchas veces, la competencia— de distintos proyectos educativos. Para algunos actores, la instrucción nocturna constituía un medio de salvación moral y familiar; para otros, una herramienta de promoción laboral, fortalecimiento gremial o de influencia ideológica sobre el mundo popular. Así, la expansión y diversidad de la enseñanza nocturna nos revela un campo en permanente disputa por los sentidos, estrategias y finalidades de la formación del adulto.

A pesar de la vitalidad y pluralidad de estas iniciativas, la indefinición de la política estatal continuó marcando el devenir de la educación nocturna. El Estado, lejos de establecer una política uniforme, oscilaba entre la omisión administrativa, el apoyo circunstancial y, no pocas veces, la supresión presupuestaria. Este último giro se hizo especialmente evidente en 1878, cuando la Inspección General de Instrucción Primaria recomendó al ministerio suprimir 16 escuelas nocturnas financiadas con fondos públicos. Tal decisión no solo obedecía a razones fiscales, sino que respondía a una racionalidad instrumental, donde solo aquellas experiencias consideradas como útiles, rentables o masivas lograron captar la atención y los recursos administrativos, mientras que el resto quedaba expuesto a la inestabilidad y el desamparo:

La Inspección Jeneral de Instrucción Primaria hace presente al Ministerio, el 28 de agosto de 1878, que las escuelas nocturnas eran inútiles i absorbían una cantidad considerable, expresando que la asistencia de alumnos era muy reducida i se componía, en su mayor parte, de niños que concurrían a las escuelas diurnas. En virtud, se ordenó que dichas escuelas, cuyo número alcanzaba a 16, fueran suprimidas de los presupuestos del año actual. (*Diario Oficial de la República de Chile*, 1878, p. 1024)

En este escenario de oscilaciones y pluralidad de proyectos, la disputa por el sentido de la instrucción nocturna se expresaba tanto en la lucha por el sostenimiento material de las escuelas como en la pugna por definir quién detentaba el control y la orientación pedagógica

⁵ En la Tercera Sesión General de 1884, la Asamblea de la Unión Católica de Chile definía la labor de los Círculos Católicos de Obreros como respuesta explícita al avance de la educación laica de los sectores liberales. En un tono abiertamente crítico, advertía que la proliferación de escuelas ajenas a los principios religiosos amenazaba los fundamentos morales de la sociedad: “La religión es el alma del Círculo de Obreros, porque el Círculo es obra de rejeneración social i cristiana del pueblo (...). El liberalismo intenta rejenerar al pueblo, pero sin religión: le hace el mayor de los males, pues este los enjendra todos, i prepara a la nación días aciagos. ¿Qué otra cosa significa esa tendencia al ateísmo aun en las escuelas del Estado? (...) Por eso en los Círculos figura la escuela cristiana como elemento poderoso para labrar la felicidad de la clase obrera: la escuela nocturna para los adultos i la diurna para los niños, prefiriendo naturalmente a los hijos de los socios (...), he aquí el núcleo de la instrucción que se da en los Círculos Católicos de Obreros” (Unión Católica de Chile, 1884, pp. 164 y ss.).

de la formación del adulto popular. Un caso ilustrativo de estas tensiones viene por Miguel Luis Amunátegui, quien en 1877 promovió la reorganización de las escuelas nocturnas a través de la dirección gratuita de preceptores públicos. El resultado, sin embargo, evidenció los límites estructurales del voluntarismo: la falta de incentivos y la ausencia de un marco institucional estable provocaron el rápido abandono de maestros y alumnos, confirmando que la filantropía, por sí sola, era insuficiente para sostener una política de alcance nacional. Como advertía el *Boletín de Instrucción Pública*:

Creemos que, si esos establecimientos se volviesen a organizar en las cabeceras de departamento bajo la dirección de los preceptores de las escuelas públicas (...), se verían como al principio de 1857, concurridas por un buen número de obreros y sirvientes domésticos. (*Anales de la Universidad de Chile*, noviembre de 1883, p. 666. El destacado es propio).

Este diagnóstico muestra que, más allá del sostenimiento material, en el trasfondo persistía una disputa por la legitimidad pedagógica y la autoridad sobre los fines y contenidos de la educación de adultos: la tensión entre el Estado, las asociaciones mutualistas, los gremios y el mundo eclesiástico atravesaba todo el debate público. Que el Estado optase por sostener un par de escuelas nocturnas —a modo de ensayo—, sin sugerir una real cobertura presupuestaria, no solo perpetuó la precariedad, sino que también acentuó las desigualdades territoriales, haciendo que la continuidad y expansión de las escuelas nocturnas dependiera de la fortaleza del tejido social y de la voluntad de las autoridades locales.

A pesar de ello, el reconocimiento de la potencialidad transformadora y modernizadora de las escuelas nocturnas, si lograban articularse con el respaldo público, fue cada vez más evidente. No es casual, por tanto, que a partir de estos debates y experiencias se impulsara —aunque sin éxito— la propuesta de destinar recursos estatales para establecer una escuela nocturna en cada cabecera departamental, lo que habría permitido, según las proyecciones de la época, instruir entre 6.000 y 8.000 adultos anualmente (*Anales de la Universidad de Chile*, 1883). Así, el ciclo deja en evidencia que el verdadero límite de la escuela nocturna no era su falta de relevancia social, sino la ausencia de una voluntad política e institucional para consolidarla en un modelo educativo de adultos.

Este horizonte de institucionalización y expansión encontró su inflexión en el Congreso Pedagógico de 1889, donde confluyeron tanto las demandas históricas del mundo asociativo como las voces subalternas surgidas de dichas experiencias escolares. El Congreso abrió un debate público sobre el destino de la educación nocturna, proponiendo su integración formal como parte constitutiva del sistema general de instrucción primaria. Para ello, distinguió dos niveles complementarios: uno “elemental”, enfocado en lectoescritura, formación moral, civismo e historia patria, y otro de “perfeccionamiento”, orientado a capacitar en oficios. Así, las escuelas nocturnas fueron reconocidas como “uno de los más eficaces medios de educar al pueblo porque ahí aprenderá el peón gañán i el artesano a conocer sus deberes i sus derechos de hombre i ciudadano” (Núñez, 1890, p. 119).

Sin embargo, las resoluciones del Congreso no revirtieron la fragmentación ni la precariedad de la educación nocturna. El debate normativo-pedagógico avanzó más rápido que las posibilidades materiales y administrativas estatales, manteniendo dichas escuelas en una zona intermedia entre lo oficial y societario, y en dependencia económica.

A su vez, el Congreso de 1889 sirvió para explicitar —más que para resolver— las múltiples disputas de sentido en torno a la educación nocturna: ¿Se trataba de un dispositivo de disciplinamiento moral, de integración cívico-laboral o de promoción de la movilidad social para los sectores subalternos? Estas preguntas, lejos de zanjarse, se reprodujeron tanto en los planos administrativos como curriculares, evidenciando la tensión entre proyectos laicos, confessionales y técnicos, así como la competencia persistente entre diversas agencias: la estatal —aún vacilante y propensa a la delegación—, la eclesiástica y la asociativa. Así, el espacio escolar nocturno permaneció como terreno de negociación y disputa, más que de integración efectiva bajo una única racionalidad.

En definitiva, el periodo 1860-1889 se caracteriza por la confluencia —y, en muchos casos, la competencia— de múltiples racionalidades en torno a la educación nocturna de adultos: la filantrópico-cívica, de carácter moralizador y perfeccionamiento del sujeto popular bajo el ideario ilustrado; la mutualista y societaria, cuyo horizonte era la autoformación, la solidaridad y la cohesión gremial como estrategias de habilitación laboral y movilidad social; la castrense y patriótica, interesada por disciplinar y alfabetizar a los adultos como parte de la formación de un cuerpo cívico letrado y leal al Estado; la confesional, que concibió la instrucción nocturna como espacio de disputa cultural frente al laicismo, y la racionalidad fiscal-administrativa, que subordinó la existencia de las escuelas nocturnas a la utilidad, el ahorro y la estabilidad presupuestaria. Esta pluralidad de perspectivas mantuvo fragmentada la institucionalidad del sector y dejó abiertas preguntas centrales sobre el sentido, los públicos y las finalidades de la educación de adultos en el Chile republicano.

DISPUTA, PERVIVENCIA Y DIVERSIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA NOCTURNA CHILENA (1889-1900)

El cambio de década, marcado por el Congreso Pedagógico de 1889, inauguró una etapa de profundización y diversificación de las disputas en torno a la función y el control de la instrucción nocturna de adultos. Este periodo no supuso la consolidación de un sistema unificado, sino más bien el despliegue de una fragmentación institucional sostenida, caracterizada por la competencia de racionalidades —estatales, mutualistas, filantrópicas, eclesiásticas, castrenses y, con creciente fuerza, fabriles— que ya se perfilaban en el ciclo anterior. La coexistencia de estos proyectos se tradujo en controversias sobre el sentido y los fines de la educación nocturna: ¿Debe primar el disciplinamiento moral, la integración cívico-militar, la habilitación técnica o la promoción de la movilidad social?

La década de 1890 vio consolidarse proyectos de alfabetización y perfeccionamiento cívico-militar al interior de los cuarteles. La propuesta del inspector general de la Guardia Nacional, José Francisco Gana, recogida en la Memoria del ministro de Guerra de 1889, abogó por la creación de escuelas nocturnas en los cuarteles cívicos, orientadas no solo a la alfabetización, sino a la formación disciplinada de ciudadanos-soldados. Bajo esta lógica, el preceptor nocturno ya no era concebido como simple filántropo, sino como “oficial cívico”, integrando la función pedagógica con el deber patriótico y reforzando el eje educación-disciplina-formación ciudadana (Ministerio de Guerra, 1889, pp. 203-204; Figueiroa, 2019, 2012). Así, el Estado expandía su influencia educativa mediante estructuras paralelas de formación y control, canalizando, bajo el discurso de la instrucción, una estrategia de integración social y nacionalización del sujeto popular.

La fundación de la Sociedad de Fomento Fabril (SOFOFA) en 1883 complejizó aún más el escenario educativo al introducir una racionalidad orientada explícitamente al perfeccionamiento técnico del obrero urbano, con el objetivo de fortalecer la productividad industrial nacional y reducir la dependencia de mano de obra extranjera. En contraste con las lógicas civilizatorias, mutualistas o cívico-militares que habían predominado en décadas previas, la SOFOFA impulsó un modelo formativo centrado en la eficiencia, el saber práctico y la disciplina fabril, donde el adulto no era concebido como sujeto de moralización, sino como agente técnico a perfeccionar, para responder a los desafíos del taller y la industria (Serrano *et al.*, 2012).

El entramado híbrido de financiamiento de la SOFOFA —que combinó subvenciones estatales con gestión privada intensiva— permitió implementar una red de escuelas nocturnas industriales en Santiago, Valparaíso y Concepción, con cursos de dibujo industrial, manejo de motores y física aplicada, adaptados a las exigencias del mercado laboral. Esta orientación, según el propio boletín de la sociedad, respondía a la convicción de que “la creación de escuelas prácticas nocturnas para industriales contribuirá no poco al adelanto de las industrias del país” (SOFOFA, 1884, año I, p. 327).

Sus experiencias prácticas lo confirman. En Santiago, el balance de Federico Thumm sobre la Escuela Nocturna de Dibujo destacaba tanto las limitaciones materiales del espacio como la urgencia de fortalecer la capacidad técnica nacional: “No se puede hacer buena competencia a lo que viene del extranjero” (SOFOFA, diciembre de 1895, año XII, p. 345), lo que justificaba los esfuerzos para la creación de nuevas clases técnicas y, eventualmente, una Escuela Profesional de Hombres.

La experiencia de la implementación de la Escuela Nocturna de Dibujo de Valparaíso, bajo la dirección de Miguel Segundo Zamora, adaptó el modelo a las demandas del tejido productivo local, integrando ejercicios prácticos vinculados directamente al trabajo en taller. El objetivo era formar obreros competentes capaces de “desempeñar sin dificultad el puesto de ayudante de ingeniero” (SOFOFA, abril de 1897, año XIV, pp. 125-126), y de responder a la modernización productiva nacional.

De esta forma, el proyecto fabril no sustituyó ni anuló las lógicas previas, sino que vino a coexistir y tensionar el campo nocturno, al reforzar la dimensión instrumental de la educación del adulto y trasladar el eje de la alfabetización hacia la adquisición de competencias técnicas y productivas como garantía de movilidad y progreso social. Pese a todo, la expansión de las escuelas nocturnas a fines del siglo XIX chileno no logró revertir la fragmentación estructural del sector. La cobertura siguió siendo limitada y desigual, mientras que la política estatal mantuvo su carácter reactivo y subsidiario: la intervención pública era más un paliativo que una respuesta estructurada al rezago alfabetizador, profundizado por el avance industrial. Así lo reconocía la Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1899), que aludía tanto a la persistencia del analfabetismo adulto como al rol clave de las asociaciones obreras y filantrópicas para suplir las deficiencias del sistema:

Es doloroso reconocer que (...) aún existen numerosas personas que ignoran en absoluto los más elementales rudimentos de la lectura, la escritura i la contabilidad (...). **Desgraciadamente, dificultades financieras obligan a la Administración a marchar con excesiva lentitud hacia la realización de esos ideales.** (...) El Ministerio ha procurado remediar en lo posible esta gravísima

dolencia de nuestra sociabilidad, fomentando el espíritu de instrucción entre las asociaciones obreras i estimulándolas mediante subvenciones modestas i concesiones de material escolar. (Ministerio de Justicia, 1899, pp. 287-289. El destacado es propio).

En este marco, se consolidó una concepción ambivalente de la escuela nocturna, entendida como un “deber moral del obrero” —asumir la responsabilidad de instruirse—, pero también como un derecho social incompleto, sujeto a la iniciativa privada y la voluntad estatal intermitente. Como sintetizaba Pradel (1904): “El obrero debía concurrir a ellas para cumplir con el deber de instruirse, y ellas, a su vez, debían existir para que pudiera ejercitarse su derecho a la instrucción” (p. 4).

Como parte de un interés creciente por la educación del adulto y como reacción al déficit en la provisión educativa, en 1899, el Gobierno dispuso la apertura de cursos gratuitos nocturnos para adultos en escuelas superiores y elementales de hombres. El plan de estudios era eminentemente práctico: lectoescritura, dibujo lineal y aritmética (Ministerio de Instrucción Pública, 1911). Si bien estas medidas evidencian una preocupación renovada por atender la educación popular, su alcance fue limitado y no modificó la lógica de formalización incompleta que había caracterizado al sector durante todo el ciclo.

En suma, la historia de la instrucción nocturna entre 1889 y 1900 cierra sin resolver las tensiones de fondo: la pluralidad de actores, la desigualdad territorial, la indefinición política y la competencia entre racionalidades —civilizatoria, fabril, mutualista, castrense y fiscal— mantuvieron la fragmentación institucional y la consolidación lenta y conflictiva de la educación de adultos en el Chile republicano. El legado de este ciclo se proyectó, así, en las tensiones estructurales que seguirían marcando en el sistema escolar nacional del siglo XX.

CONCLUSIONES

El recorrido desarrollado en este artículo permite demostrar que la instrucción nocturna de adultos en Chile (1845-1900) fue mucho más que un fenómeno accesorio: constituyó un espacio central de disputa entre proyectos educativos, intereses y demandas sociales en pugna. El análisis del corpus documental evidencia que estas escuelas fueron arenas de negociación entre la alfabetización cívica, la tecnificación obrera y los dispositivos de control social. La interacción de actores diversos —preceptores, mutualistas, autoridades militares y gremios— modeló su desarrollo, lo que impidió la consolidación de un patrón único y generó, a su vez, una institucionalidad necesariamente fragmentaria.

Este carácter híbrido-plural, donde coexistieron la filantropía ilustrada, el disciplinamiento castrense y la funcionalidad fabril, impidió la constitución de un marco nacional estable. Las escuelas nocturnas operaron en diálogo con el sistema escolar en formación, pero sujetas a los vaivenes de la política pública, la energía asociativa y las racionalidades de distintos proyectos modernizadores. Esta pluralidad es clave para desentrañar las tensiones estructurales de la educación chilena decimonónica, así como para reconocer el carácter experimental, conflictivo y a la vez innovador que tuvo la escuela nocturna como espacio de formación popular.

Uno de los principales aportes del trabajo radica en visibilizar la diversidad de configuraciones institucionales y sentidos pedagógicos que animaron la experiencia

nocturna: desde la acción laica y mutualista de la Sociedad de Instrucción Primaria o la Masonería, pasando por los dispositivos castrenses de alfabetización, hasta el protomodelo fabril-industrial de la SOFOFA. Cada uno de estos actores proyectó su propia figura del sujeto popular –ciudadano ilustrado, obrero técnico, soldado disciplinado– y desplegó marcos normativos y narrativas para sostener dichos proyectos.

Estas disputas reflejan las grandes preguntas del campo educativo del siglo XIX: ¿Se educaba para emancipar o amansar?, ¿era la instrucción vista como derecho o como recompensa a la perseverancia?, ¿la alfabetización era un fin en sí mismo o herramienta subordinada a la producción? En este marco, la experiencia de la SOFOFA resulta paradigmática: su apuesta por la educación para el trabajo subordinó el saber al principio de utilidad, reconfigurando el horizonte de expectativas respecto al sujeto popular y visibilizando las tensiones irresueltas entre moralización, disciplinamiento y funcionalidad técnica que caracterizaron la educación nocturna.

Finalmente, el caso chileno muestra la persistencia de interrogantes sobre el lugar del Estado y la sociedad civil en la formación de adultos, interrogantes que resuenan en los debates contemporáneos sobre la educación de personas jóvenes y adultas (modalidad EPJA). Futuras investigaciones podrían profundizar en las trayectorias biográficas de estudiantes y docentes nocturnos, explorar fondos escolares aún inéditos, o comparar este proceso con experiencias latinoamericanas. Una mirada de este tipo permitirá no solo enriquecer nuestra comprensión histórica, sino también repensar críticamente los sentidos y desafíos actuales de la educación de quienes trabajan y estudian en la noche.

REFERENCIAS

Fuentes primarias

- Amunátegui, M. (1897). *Estudios sobre instrucción pública*. Imprenta Nacional.
- Amunátegui, M. y Amunátegui, G. (1856). *De la instrucción primaria en Chile: lo que es, lo que debe ser*. Imprenta del Ferrocarril.
- Archivo Nacional Histórico. Fondo Ministerio de Educación, 1834-1900, Vols. 88, 159.
- Ministerio de Guerra (1889). *Memoria que el Ministro de Guerra presenta al Congreso Nacional en 1889*. Imprenta Nacional.
- Ministerio de Instrucción Pública (1911). *Disposiciones relativas al Servicio de Instrucción Primaria*. Soc. Imprenta y Litografía Universo.
- Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública (1853). *Memoria que el Ministro de Estado en el departamento de Justicia, Culto e Instrucción Pública presenta al Congreso Nacional de 1853*. Imprenta de la Sociedad.
- Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública (1853-1857). *El Monitor de las Escuelas Primarias (1853-1857)*.
- Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública (1869). *Memoria que el Ministro de Estado en el departamento de Justicia, Culto e Instrucción Pública presenta al Congreso Nacional de 1869*. Imprenta Nacional.

- Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública (1871). *Memoria que el Ministro de Estado en el departamento de Justicia, Culto e Instrucción Pública presenta al Congreso Nacional de 1871*. Imprenta Nacional.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1899). *Memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública presentada al Congreso Nacional en 1899*. Imprenta Nacional.
- Núñez, J. (1890). *Resumen de las discusiones: actas i memorias presentadas al primer Congreso Pedagógico celebrado en Santiago de Chile en setiembre de 1889*. Imprenta Nacional.
- Pradel, A. (1904). *La educación popular i la Sociedad de Escuelas Nocturnas para Obreros*.
- República de Chile. *Diario Oficial de la República de Chile* (1878).
- Sarmiento, D. F. (1856). *Memoria sobre Educación Común presentada al Consejo Universitario de Chile*. Imprenta del Ferrocarril.
- Sociedad de Fomento Fabril (SOFOFA) (1898). *Boletín de la Sociedad de Fomento Fabril (1884-1898)*.
- Unión Católica de Chile (1884). *Primera Asamblea Jeneral de la Unión Católica de Chile: celebrada en Santiago en 1, 2, 4, i 6 de noviembre de 1884*. Imprenta Victoria.
- Universidad de Chile (1883). *Anales de la Universidad de Chile (1859-1883)*.
- Varela, J. (1878). *La Enciclopedia de Educación*. Tomo I. Imprenta del Ferrocarril.

Fuentes secundarias

- Cortés, M. (2009). Educación popular en la Sociedad de Artesanos de La Serena: escuela nocturna 1874-1884. *Universum* (Talca) 24(1), 42-57.
- Egaña Baraona, M. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile. Una práctica de política estatal*. DIBAM.
- Egaña Baraona, M. y Monsalve, M. (2006). Civilizar y moralizar en la escuela primaria popular. En R. Sagredo y C. Gazmuri (Dirs.), *Historia de la vida privada en Chile* (tomo II, pp. 120-121). Santiago: Taurus.
- Figueroa, C. (2012). Evolución de la educación del Ejército chileno, bajo las influencias de los modelos francés y alemán (1840-1890). *Anuario de la Academia de Historia Militar* 26, 32-60.
- Figueroa, C. (2017). Aporte del Ejército de Chile a la educación y capacitación de los soldados conscriptos durante el siglo XX. *Anuario de la Academia de Historia Militar* 31, 189-222.
- Figueroa, C. (2019). La educación en el Ejército: una mirada histórica. En *Perspectivas de Historia Militar*. Academia de Historia Militar de Chile.
- Godoy, M. (1994). Mutualismo y educación: las escuelas nocturnas de artesanos, 1860-1880. *Última Década* (2), 1-11.
- Grez, S. (1994a). La trayectoria histórica del mutualismo en Chile (1853-1990). Apuntes para su estudio. *Revista Mapocho* (35), 293-315.
- Grez, S. (1994b). Los artesanos chilenos del siglo XIX: un proyecto modernizador-democratizador. *Proposiciones* (24).

- Illanes, M. (2003). La Revolución Solidaria. Las Sociedades de Socorros Mutuos de Artesanos y Obreros: un proyecto popular democrático, 1840-1887. *Polis* 1(5).
- León, M. (2010). De la compulsión a la educación para el trabajo. Ocio, utilidad y productividad en el tránsito del Chile colonial al republicano (1750-1850). *Historia Crítica* (41), 160-183.
- 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.
- Ormeño, P. A. (2010). *La Sociedad de Instrucción Primaria de Santiago: redes sociales e intelectuales (vínculos, estrategias, orígenes familiares e ideario educacional)* [Tesis de magíster, Universidad de Chile].
- Oviedo, B. (1929). *La masonería en Chile. Bosquejo histórico: La Colonia, la Independencia, la República.* Imprenta y Lit. Universo.
- Oviedo, B. (1935). *La educación popular en Chile.* Imprenta Universitaria.
- Parada, M. (2011). La escuela primaria: un proyecto civilizador libertario y laico, 1860-1872. *Tiempo y Espacio* (26), 95-119.
- Paredes, M. (2010). Gobiernos locales y educación en Chile en el siglo XIX: una aproximación histórica. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* (15), 93-124.
- Serrano, S. (2016). *Universidad y nación: Chile en el siglo XIX.* Santiago: Editorial Universitaria.
- Serrano, S., Ponce de León, J. y Rengifo, C. (2012). *Historia de la educación en Chile (1810-2010) (tomo II).* Santiago: Taurus.
- Toro, P. (2002). Nuevos recuerdos de las viejas escuelas: notas sobre la historia de la educación escolar en Chile y algunos de sus temas emergentes. *Persona y Sociedad* 16, 125-140.
- Urrutia Reveco, S. (2012). *Movimientos sociales populares y representaciones políticas en Chile republicano (XIX-XX): la educación libertaria en el movimiento popular, Chile, 1898-1925* [Informe de seminario para optar al grado de Licenciado en Historia, Universidad de Chile].
- Venegas, F. (2021). Mutualismo en Chile central: la clase trabajadora y la seguridad social (1848-1922). *Revista de Historia (Concepción)* 28(2), 334-391.
- Venegas, F. (2022). Trayectoria mutualista en el norte de Chile: expansión del socorro mutuo durante el predominio liberal (1862-1922). *Estudios Atacameños* 68.

La necesidad de un nuevo sistema de educación pública para Venezuela. Ideas pedagógicas de Francisco Michelena y Rojas (1801-1876)

Carmen Elena Chacón Villalobos*

 Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela.

 carminaucv@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0009-0029-6837>

 <https://scholar.google.cl/citations?user=BchGWs4AAAAJ&hl=es>

Recibido: 14 de marzo de 2025 | Aprobado: 4 de junio de 2025

Resumen

El presente artículo explora las ideas pedagógicas de Francisco Michelena y Rojas (1801-1876) en el contexto de la construcción del sistema educativo venezolano a partir de 1830. Metodológicamente, se analiza una edición completa del periódico *Reformas Legales* de 1837, que contiene las opiniones de Michelena sobre la educación, la instrucción popular, la organización del sistema educativo y el papel del Estado en el desarrollo económico. En su pensamiento destacan ideas pedagógicas relevantes para la educación en el contexto de la modernidad y su propuesta de un nuevo sistema educativo que incluya la instrucción primaria, secundaria técnica y superior, adaptado a las necesidades del país. Además, se examinan sus planteamientos sobre la educación de las mujeres y la necesidad de enseñar en lengua materna, así como sus críticas a la educación tradicional y su defensa de las escuelas técnicas, donde se apliquen los conocimientos científicos a la industria. Se argumenta que Michelena veía la ignorancia como la principal causa del atraso en las naciones americanas, y que la educación era esencial para el desarrollo y el progreso social. Siendo una primera aproximación a las ideas pedagógicas del autor, se abre un campo de reflexión y estudio respecto a las ideas pedagógicas que configuran los sistemas de instrucción pública en el siglo XIX venezolano y latinoamericano.

Palabras claves

Educación, instrucción popular, sistema educativo, educación técnica, educación de las mujeres.

* Carmen Elena Chacón Villalobos es licenciada en Educación por la Universidad Central de Venezuela. Fue docente del Departamento de Teorías e Historia de la Educación y de la Cátedra de Historia de las Ideas Pedagógicas en Venezuela, pertenecientes a la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

The Need for a New Public Education System for Venezuela. Pedagogical Ideas of Francisco Michelena y Rojas (1801-1876)

Abstract

The article explores the pedagogical ideas of Francisco Michelena y Rojas (1801-1876) in the context of the construction of the Venezuelan educational system from 1830 onwards. Methodologically, the study is based on the analysis of a complete edition of *Reformas Legales* of 1837, examining Michelena's views on education, popular instruction, the organization of the educational system and the role of the state in economic development. His thought highlights pedagogical ideas relevant to education in the context of modernity. The study highlights his proposal for a new educational system that would include primary, secondary technical and higher education, adapted to the needs of the country. It also examines his approaches to women's education and the need to teach in the mother tongue, as well as his criticisms of traditional education and his advocacy of technical schools where scientific knowledge is applied to industry. It is argued that Michelena saw ignorance as the main cause of backwardness in American nations and that education was essential for development and social progress. Being a first approach to the author's pedagogical ideas, it opens a field of reflection and study regarding the pedagogical ideas that shape the systems of public instruction in the Venezuelan and Latin American 19th century.

Keywords

Education, popular instruction, educational system, technical education, women's education.

A necessidade de um novo sistema de educação pública para a Venezuela. Ideias pedagógicas de Francisco Michelena y Rojas (1801-1876)

Resumo

Este artigo explora as ideias pedagógicas de Francisco Michelena y Rojas (1801-1876) no contexto da construção do sistema educacional venezuelano a partir de 1830. Metodologicamente, o estudo baseia-se na análise de uma edição completa do jornal *Reformas Legales*, de 1837, que reúne as opiniões de Michelena sobre a educação, a instrução popular, a organização do sistema educacional e o papel do Estado no desenvolvimento econômico. Seu pensamento destaca ideias pedagógicas relevantes para a educação no contexto da modernidade, incluindo a proposta de um novo sistema educacional composto pelos níveis primário, secundário, técnico e superior, adaptado às necessidades do país. O artigo também analisa os seus posicionamentos sobre a educação das mulheres e a importância do ensino na língua materna, bem como suas críticas à educação tradicional e sua defesa das escolas técnicas, nas quais o conhecimento científico deve ser aplicado à indústria. Argumenta-se que Michelena via a ignorância como a principal causa do atraso das nações americanas, e que a educação era essencial para o desenvolvimento e o progresso social. Sendo esta uma primeira aproximação às ideias pedagógicas do autor, o estudo abre um campo de reflexão e investigação sobre as concepções pedagógicas que moldaram os sistemas de instrução pública no século XIX na Venezuela e na América Latina.

Palavras-chave

Educação, instrução popular, sistema educacional, educação técnica, educação feminina.

INTRODUCCIÓN

Nos proponemos en este trabajo analizar las ideas pedagógicas desarrolladas por Francisco Michelena y Rojas (Maracay, 1801-Yavita, 1876), tomando como base su faceta como editor del periódico *Reformas Legales*, publicado en Caracas por el mismo Michelena durante 1837. De acuerdo con las investigaciones realizadas por Oldman Botello (1997), Michelena publicó —durante una estancia relativamente larga en la ciudad de Caracas, que se extendió hasta 1839— dos periódicos: *Reformas Legales* (1837) y *La Verdad* (1839). Las ideas de Michelena sobre la instrucción pública surgen en un momento en que está en curso la discusión sobre el carácter del sistema educativo, en un contexto marcado por la construcción de las instituciones que perfilarán al Estado liberal republicado venezolano a partir de 1830.

De las publicaciones editadas por Francisco Michelena, solamente pudimos tener acceso a una edición completa de *Reformas Legales* hecha por Tomás Antero y fechada el 21 de octubre de 1837 (*Reformas Legales*, 1837). Haremos énfasis en sus opiniones sobre educación, la importancia que le otorga a la instrucción popular y a la organización de la misma, así como el interés que el Estado debe poner en ella para el desarrollo de las ramas de la economía venezolana de la época, el comercio, la agricultura y la industria.

A partir de aquí, surgen nuestras preguntas de investigación: ¿Cuál es el contexto en que se desarrolla el accionar de Michelena, considerando que está por construirse todo el andamiaje republicano?, ¿cuál es la percepción que Michelena tiene del desarrollo de este proceso? y ¿cómo sus experiencias de viaje lo llevarán a plantear la instrucción popular como la única vía para superar todas las dificultades que mantienen al país en el atraso? A partir de estas preguntas, proponemos como hipótesis de trabajo que el tema educativo —como uno de los aspectos fundamentales en la consolidación del proyecto republicano liberal— ocupó siempre un lugar central en el pensamiento y la acción de Michelena. Esta preocupación, sumada a su carácter aventurero, revela en él una profunda impronta del pensamiento de la Ilustración.

Desde el punto de vista metodológico, nuestra investigación es de carácter documental, teniendo como principal fuente de información el “Discurso sobre la necesidad de un nuevo sistema de instrucción pública para Venezuela” (*Reformas Legales*, 1837, nro. 4, p. 49).

Hemos querido abordar dicho texto desde una perspectiva de análisis de discurso, apoyándonos en autores especializados en la temática y elaborando categorías de análisis centradas en el aspecto pedagógico y el legal. Nuestro objetivo es establecer cómo se entrelazan estos ámbitos en el discurso, para construir una propuesta coherente con la legislación educativa de la época, pero también considerando las experiencias de viaje del autor y su visión sobre el deber ser de la realidad educativa del país en el contexto analizado.

FRANCISCO MICHELENA Y ROJAS, EL PERSONAJE

Inteligente y muy inquieto, Francisco Michelena y Rojas nació en Maracay el 26 de mayo de 1801, en el seno de una familia lo suficientemente acomodada como para enviarlo a la Universidad de Caracas. Allí obtuvo el grado de Bachiller en Artes a la edad de 20 años.

Para aquel entonces, su curiosidad innata y su talante inquieto le hicieron viajar en lugar de profundizar sus estudios, como sí lo hicieron sus hermanos, entre ellos, Santos Michelena¹, quien ocuparía un importante lugar en la historia política de Venezuela.

Sin embargo, esto no le impidió a Francisco Michelena ejercer algunos cargos de importancia desde el punto de vista diplomático, los que a fin de cuentas no ejerció durante mucho tiempo. Su naturaleza viajera siempre estuvo presente, como una llama que arde de continuo en el corazón de algunas personas. Era inevitable que en sus travesías coincidiera con momentos cruciales de la historia de algunos de los lugares que visitaba. Por ejemplo, durante su estancia en México, en 1828, donde se desempeñó como agente confidencial de Colombia, tuvo que presenciar una insurrección popular que terminó con la expulsión de los españoles, la huida del presidente y la imposición de un nuevo presidente por la vía armada.

Luego de estos sucesos, de la disolución de Colombia en 1830 y de la Revolución de las Reformas (junio de 1835-marzo de 1836), Michelena toma esta última como motivación —durante el largo intermedio caraqueño— no solo para iniciar su labor como publicista, sino también para darle nombre a su primer periódico, donde tuvo la oportunidad de ejercer el periodismo, como mencionamos anteriormente, a través de dos publicaciones: *Reformas Legales. Periódico político, literario y de comercio* (1837) y *La Verdad* (1839). Es conocida la existencia de ambas publicaciones, dados los numerosos trabajos sobre la figura de Michelena².

Sin embargo, la mayoría de los trabajos sobre Francisco Michelena da cuenta de su faceta de viajero, aventurero y curioso investigador, como lo certifican sus publicaciones más conocidas: *Viajes científicos en todo el mundo desde 1822 hasta 1842* (1843), impreso y publicado en la imprenta madrileña de Ignacio Boix —una de las empresas editoriales más importantes de España durante la década de 1840—, y *Exploración oficial en los años de 1855 hasta 1859* (1867), impresa y publicada en Bruselas, en la imprenta de A. Lacroix, Verboeckhoven y compañía. Esta última sería su obra más importante, no solo por el gran esfuerzo de viaje que significó, sino también por la invaluable información que recabó durante los cuatro años que duró. El propio Michelena, en carta a Antonio Guzmán Blanco, en 1864, haciendo esfuerzos por lograr la publicación de *Exploración oficial*, argumenta: “Ella favorece todos los intereses, así materiales como políticos de Europa y América, pero por supuesto, muy particularmente los de Venezuela” (Botello, 1997, p. 22).

En el artículo titulado “Diplómatas y hombres públicos de Venezuela” —que aparece en el *Primer libro venezolano de literatura, ciencias y bellas artes* (1974)—, Rafael Fernando

¹ José de los Santos de Michelena y Rojas Queipo (Maracay, 1 de noviembre de 1797-Caracas, 12 de marzo de 1848) fue un político y diplomático venezolano. Fue secretario de Estado de Hacienda y Relaciones Exteriores durante la primera presidencia del general José Páez (1830-1835), y vicepresidente durante la segunda presidencia, además de presidente provisional. Como diplomático, representó a Venezuela en el tratado fronterizo (también de alianza y comercio) entre Venezuela y Colombia, conocido como Tratado Michelena-Pombo, que fue firmado en 1833.

² Además del trabajo de Botello (1997), incluimos el artículo de Alejandro Mendible (2013), donde encontramos referencias al trabajo de Pedro José Vargas (1972) y Simón Alberto Consalvi (2012), ambos sobre Santos Michelena. Dichos trabajos refieren solo de forma tangencial a nuestro personaje. Imposible pasar por alto a Juan Haro (2024), quien ha dedicado buena parte de su trabajo académico a testimoniar el accionar de Michelena en el Amazonas.

Seijas se refiere a Francisco Michelena como “un notable venezolano” y agrega que “hizo la exploración del Amazonas dejando escrita acerca de ella una obra importante. A semejanza del Padre de las Casas, fue amigo y protector de los indios”.

LA ESCOLARIDAD EN LOS INICIOS DE LA VIDA REPUBLICANA

Abordar la historia del siglo XIX venezolano, particularmente el periodo que va desde 1830 —cuando se hace efectiva la separación de Venezuela de la Gran Colombia, poniendo fin al proyecto bolivariano— hasta 1850, significa reconstruir los esfuerzos de consolidación del proyecto nacional republicano y de corte liberal en todos los ámbitos de la vida social, política, económica, territorial, en lo ideológico y lo educativo, desde la perspectiva de sus implicaciones en la formación y consolidación de una identidad nacional. Tal como explica Manuel Pérez Vila, “a partir de entonces [de 1830], renace la República de Venezuela como Estado soberano, y la antigua Colombia de Bolívar queda disuelta” (Pérez Vila, 1992, p. 35). La idea de construir una república está marcada por una creciente definición de lo nacional y la presión política, histórica y social por constituirse en Estado independiente³.

Los inicios de la vida republicana no fueron fáciles. Venezuela era una nación que a duras penas lograba reponerse de una cruenta guerra que la había dejado en la ruina económica y, para empeorar la situación, con una grave escasez de mano de obra. De acuerdo a la recopilación del historiador Ramón Azpurúa, se calcula que la población de las 13 provincias con que se constituyó Venezuela como Estado independiente en 1830 era de un millón de habitantes⁴.

Uno de los grandes problemas que enfrentaría el país —si tomamos en cuenta los cálculos poblacionales de Azpurúa— era la escasez de mano de obra, a lo que es indispensable sumar la situación educativa, que era de general atraso: con una legislación educativa decretada en 1826 aún vigente y heredada de Colombia, y una educación elemental dejada en manos de las diputaciones provinciales, lo que consagraba su total dispersión y dificultad para su financiamiento, subsistiendo muchas escuelas gracias a la iniciativa de particulares. Es en 1838 cuando se decreta la creación de la Dirección General de Instrucción Pública,

³ En un ensayo de Elena Plaza (2012) se sintetizan los aspectos que consideramos clave para entender la separación de la “antigua Venezuela” de la República de Colombia. A la luz de los argumentos dados por la investigadora, se destacan: 1) la violación, por parte de Bolívar, de los acuerdos políticos de 1813, donde se planteaba establecer una organización política de carácter republicano; 2) la consideración en torno al carácter ilegítimo de los Congresos de Angostura (1819) y Cúcuta (1821), en ambos casos “se trató de procesos constituyentes en los cuales la representación política de la población surgía de unas elecciones hechas en condiciones que limitaban severamente su calidad, y de ellas nacía un Estado resultado de la unión de dos, Nueva Granada y Venezuela, fundados con anterioridad e independencia jurídica el uno del otro, pero que habían concurrido juntos a la guerra”; 3) los problemas derivados de la reinstalación de la vida política de los venezolanos como consecuencia de un nuevo Estado, que los hacía dependientes de Bogotá; 4) las disputas derivadas de la idea de presidencia vitalicia, propuesta por Bolívar el 27 de agosto de 1828, en Colombia; 5) las desavenencias del separatismo venezolano con el pensamiento político de Bolívar. Para mayores detalles de este proceso histórico, véase Carrera Damas (2010).

⁴ Seguimos el planteo de Azpurúa (1877). Las cifras son inexactas. Tomando como referencia el Resumen de Geografía de Venezuela de Agustín Codazzi (1841), para aquel entonces alcanzaba casi el millón de habitantes. En 1838, Juan Manuel Cajigal reporta que la población venezolana es de 1.147.760 habitantes, mientras que el censo de 1844 reporta 1.218.716 habitantes y el censo oficial de 1847, 1.267.692 habitantes. Al respecto, véase Plaza (2007).

con el doctor José María Vargas a la cabeza, y unos años después, en 1843, que se aprueba el primer Código de Instrucción Pública propiamente venezolano.

Hay que decir que, desde 1828, José Rafael Revenga, ministro de Hacienda de aquel entonces, en el informe de la misión encomendada por Bolívar para dar cuenta de la situación de la renta del tabaco, daba noticia del ruinoso estado del territorio del, entonces, Departamento de Venezuela. Esta denuncia incluía la infraestructura escolar, la que en muchos lugares era inexistente, lo que confirmaba las dificultades de llevar a la práctica la política educativa legalmente establecida.

Así, el 5 de mayo de 1829, Revenga dirige una comunicación desde Caracas “al Honorable Señor Presidente del Consejo de Ministros, Presidente, etc., etc., etc.”, en la cual expresa que:

En Barinas no hay más que una sola escuela. No sé si hay en Achaguas: en San Fernando existe una privada que como otra que hay en Angostura, es muy inapropiada a las necesidades de la población. En Cumaná hay una escuela fundada por una señora con casa, etc., hay una clase privada de latinidad, y edificio y rentas para colegio, pues está destinado a ello el convento que fue de San Francisco con sus rentas. (Revenga, 1953, p. 105)

Y, con respecto a la situación de la escolaridad en la ciudad de Caracas, agrega:

La educación pública en esta ciudad prospera principalmente en lo relativo a las ciencias médicas, y naturales; y nada omite el Rector de la Universidad para darle mayor impulso. Falta mucho sin embargo para que sea lo que ha querido la ley. En el establecimiento del Colegio y Academia de Niñas, que decretó el Libertador el 27 de junio del año 17, no se ha dado otro paso que el de ofrecerse por la Universidad los fondos con los que ella debía contribuir (...) sólo añadiré que aunque en esta Provincia se encuentran 16 escuelas de enseñanza primaria sostenidas de los fondos que fueron de las municipalidades, y ahora de la policía. (Revenga, 1953, p. 105)

Iniciada la naciente república en 1830, la situación no cambió mucho, antes bien, muchas de las disposiciones establecidas en las leyes de educación de 1821 y 1826 ni siquiera se habían concretado. Entre 1830 y 1858, los liberales venezolanos, tanto en su expresión oligárquica conservadora como oligárquica liberal¹⁵, ensayan las novedosas instituciones republicanas que intentan interpretar y echar andar. Una convicción asumida desde 1811, pero que, en el calor de circunstancias nacionales e internacionales radicalmente distintas, entran en juego en el marco de la definición de los Estados nacionales en América.

Desde el punto de vista político, continuó siendo una aspiración la urgente y necesaria formación de ciudadanos aptos para vivir en la república. La dinámica republicana no implicaba solo un régimen político distinto al que había sido impuesto por la colonización de más de 300 años, y al cual la naciente república parecía no estar preparada, sino también una nueva forma de vida, una dinámica social distinta y que hacía necesario más que nunca

¹⁵ Sobre tal clasificación historiografía, véanse Gil Fortoul (1930) y González Guinán (1910), obras fundamentales en la organización de nuestro trabajo.

la formación de los individuos en aquellos conocimientos que hacen posible la participación efectiva en sociedad a través del ejercicio pleno de la ciudadanía. Ello cobra especial valor al considerar que nuestras primeras constituciones tenían carácter censitario y que la generación de un determinado nivel de renta, además de saber leer y escribir, se imponían como condición indispensable para el ejercicio del derecho a participar en la vida política del país. De aquí que educar se convierte en una necesidad, desde el punto de vista político y desde el moralizante: hay que consolidar el proyecto republicano, fortalecer en los ciudadanos la idea de nación y mantener la paz y el orden social.

Como acertadamente observa Plaza (2012), “la realidad económica, social, cultural, religiosa y sobre todo la mentalidad del pasado continuaban con todo su peso coexistiendo con las nuevas formas políticas que se había dado el país” (p. 41). Estas nuevas formas políticas si bien consagraban la igualdad ante la ley, imponían restricciones a la participación, instituyendo así una ciudadanía activa y otra pasiva, formando esta última una gran mayoría que no podía elegir ni ser elegida. Las condiciones del régimen censitario eran exigentes: poseer rentas, una profesión u oficio y un sueldo.

Este es el difícil periodo de construcción de un proyecto de república en el que todo está por hacerse y en el que sigue habiendo inestabilidad política, debilidad institucional, unas rentas menguadas y, por consiguiente, una realidad educativa y escolar absolutamente debilitada. Según Arellano (1973), en 1830, la instrucción pública se encontraba no solo atrasada, sino en deplorable deficiencia (XXIV). La escolaridad es una obra incipiente, en proceso de construcción y expansión (Uzcátegui Pacheco 2015, 2019).

MICHELENA, EL EDITOR-PUBLICISTA

El historiador Alejandro Mendible (2013) refiere que Michelena, durante su permanencia en Europa, se “nutrió de las ideas del liberalismo de la escuela manchesteriana y (...) se interesó en estudiar los medios de comunicación, los periódicos y las grandes rotativas” (p. 118). Es muy probable que este interés lo motivara a desarrollar su experiencia como periodista durante su estancia en Caracas. De esa estancia nace, en 1837, su primer periódico, *Reformas Legales*, y en 1839, su segundo intento de publicación, el periódico *La Verdad*, ambos de muy corta vida pública.

En el periódico *Reformas Legales*, el único al cual tuvimos acceso, se abordaron los más variados temas sobre cultura, política, literatura y comercio: la importancia del trabajo, los monasterios, la agricultura, la poesía y la prosa de la vida, la importancia de viajar para progresar, la migración, etc. Ello, además de abordar situaciones de carácter cosmopolita, como las costumbres en México y Roma, la situación de Turquía y su relación con Rusia, la democracia en América y la deuda entre Nueva Granada y Ecuador. Entre las ediciones no podían faltar las referencias a la educación venezolana, tanto para elaborar críticas y proposiciones como para analizarla comparativamente con las de otras sociedades del mundo.

Según Plaza (2012), ambas publicaciones estaban inscritas en “el despliegue de un conjunto de políticas dirigidas a alcanzar una sociedad homogénea compuesta mayoritariamente por ciudadanos activos”, y entre estas políticas, se consideraba primordial “la consolidación de la libertad de imprenta y de una opinión pública ilustrada”, en la medida en que se consideraban estrechamente relacionados con la idea de un gobierno

representativo. Todo ello hacía oportuno para Michelena el publicar sus experiencias de viaje que, para ese entonces, rondaban los 17 años y le habían hecho conocer y reflexionar sobre las realidades que había visto, comparándolas con la situación del país. Así, podría plasmar sus opiniones y propuestas, como lo hicieron muchos publicistas de la época, en nombre de la libertad de expresión.

El primer número de *Reformas Legales* apareció el 1º de marzo de 1837, de acuerdo a la referencia del Botello (1997): “Quincenario que se imprimía en el establecimiento tipográfico de Antonio Damirón al principio. A partir del número 12 en la de Tomás Antero y desde el número 18 en la de Valentín Espinal”⁶.

Con un tamaño treintaidosavo de pliego y 16 páginas en cada número, en su portada podía leerse: “Este periódico aparecerá cada ocho días: el importe de cada número suelto es de uno y medio reales y los señores que quieran suscribirse contribuirán con doce reales adelantados por trimestre”. El lema del periódico era “Periódico político, literario y de comercio”, y en el encabezado de cada número podía leerse siempre la misma cita del escritor escocés sir Walter Scott:

Cuando se intentan introducir en los Estados algunas reformas que se consideran necesarias para su bienestar, no deben de ser a esfuerzos de una arrebatada ejecución, ni de un arbitrario poder, porque entonces suelen excitar terribles conmociones entre los pueblos cuya suerte se quería mejorar.

Michelena es consciente de la necesidad de promover reformas, y alude a la Revolución de las Reformas, ocurrida entre 1835 y 1836, de la cual parece haber sido testigo y que significó un obstáculo más en el ya de por sí difícil proceso de consolidación institucional de la república. La siguiente es la percepción de Michelena acerca de la marcha del país antes de los sucesos revolucionarios:

Venezuela, en el corto período de seis años de carrera política, con sólo su constitución improvisada, en medio de una desmoralización que amenazaba con devorarlo todo, de los temores, de la ignorancia misma para hacer el bien, en la ardua empresa de ensayar a formar una constitución política y de estar rodeada de un ejército que amenazaba sus libertades; aseguró todas o casi todas las garantías sociales, cesaron las requisiciones de sangre y dinero, hizo inmensos progresos en las artes de la paz, el venezolano crió nuevas necesidades, se hizo más laborioso, la agricultura dobló sus productos, el comercio ensanchó las esfera de sus operaciones mercantiles y la industria tuvo su nacimiento. (*Reformas Legales*, 1837, nro. 1, p. 2)

Esta visión, quizás un tanto desbordada de optimismo, contrasta con la inestabilidad del periodo, la misma que le da pie a Michelena para plantear su posición ante los sucesos de la reciente revolución:

⁶ Sin embargo, tuvimos acceso a una edición del 21 de octubre de 1837.

La conservación del orden público, no depende en lo absoluto de tal o cual sistema político, ni de la bondad de tales o cuales leyes, sino del respeto servil a esa misma ley, y que el peor de los sistemas políticos y la peor ley, es la que un tumulto popular establece so pretexto de mejoras y corregir abusos en los magistrados. (*Reformas Legales*, 1837, nro. 1, p. 2)

Como publicista, Michelena no escapó a varias polémicas; algunas de ellas lo pusieron casi al borde de la cárcel. Abundan, en su primer periódico, opiniones demasiado mordaces, las que defendía en nombre del derecho a la libertad de opinión y a criticar lo que consideraba posiciones o costumbres erradas, como él decía, “haciéndolo con toda la decencia y franqueza de que soy capaz” (*Reformas Legales*, 1837, nro. 1, p. 2). Quizás era su forma particular de defenderse de las opiniones que lo consideraban un individuo un tanto excéntrico y quién sabe qué más:

No porque un hombre piense de distinto modo a nosotros, debemos usar del sarcasmo para impugnarla; es necesario convencerse que tiene una educación y una organización diferentes y que esta diferencia le da una propiedad a sus ideas y un derecho a que se le considere. De aquí viene el dogma de la tolerancia. (*Reformas Legales*, 1837, nro. 2, p. 32)

Así, Michelena se declara a favor con la necesidad de hacer reformas, pero en el marco de la legalidad: “Inmensas son las reformas que necesita Venezuela en su constitución, en sus leyes, en su religión, en sus usos y costumbres, en su sistema de educación, en las cosas y en los hombres” (*Reformas Legales*, 1837, nro. 2, p. 32).

Es en este orden de ideas, y con el objetivo expreso de proponer reformas, pero legales, que Michelena publica en el número 4 de su periódico su “Discurso sobre la necesidad de un nuevo sistema de educación pública para Venezuela”, en el que aboga por una reforma integral del sistema educativo venezolano. En él, critica la falta de atención a la difusión de la educación y la ineficacia de las leyes existentes, y propone un sistema de enseñanza estructurado en tres niveles, modelo que describiremos a continuación.

MICHELENA, EL PENSADOR DE LA EDUCACIÓN

Como esbozamos con anterioridad, la situación en materia educacional, durante esta primera década de vida republicana, no era nada halagadora. Esto se expresa en las primeras memorias de los secretarios de Interior y Justicia de la época con los datos arrojados en forma progresiva por las provincias que conformaban el territorio. Así, Antonio Leocadio Guzmán, siendo secretario de Interior y Justicia, en 1831 presenta un extenso informe al Congreso, en el cual define varios puntos interesantes: 1) al sector educativo como de “sensibles atrasos”; 2) a una legislación del ramo “complicada y contradictoria y que merece por consiguiente una reforma completa”, y 3) que la ley del 18 de marzo de 1826 y el reglamento que le corresponde “pueden servir de base con suma utilidad”, mientras se decreta una ley de educación propiamente venezolana.

En efecto, entre 1830 y 1831, se hacen evidentes las consecuencias de la guerra, la escasez de recursos, la dificultad para poner en práctica lo establecido en la ley, y la desarticulación

del ámbito educativo, en particular, la educación elemental, aun cuando se reconoce que es la base de la educación posterior⁷. Sin embargo, el informe que presenta Agustín Codazzi, en 1841, refleja una situación agravada, en la medida en que la población tiene un crecimiento más o menos sostenido y requiere de cada vez más acceso a la instrucción: “Cuenta la república con un solo individuo en la escuela por cada 114, cuando la Nueva Granada cuenta con 1 por cada 80 (...) de 525 parroquias hay 404 sin ningún establecimiento público de instrucción primaria” (Codazzi, 1841, p. 314).

La visión que despliega Michelena en su discurso, en 1837, no dista mucho de los planteamientos hechos por Antonio Leocadio Guzmán en su informe de 1831. En el número 3 del periódico, Michelena reflexionaba sobre la importancia del estudio de las ciencias en la lengua nativa, el castellano. Ello está en consonancia con las ideas modernas que desde finales del siglo XVIII se proponían en España, entre otros, por Gaspar Melchor de Jovellanos. En su *Memoria sobre educación pública* (1831), escrita en 1802 y dirigida a la Sociedad Matritense de Amigos del País, Jovellanos critica la enseñanza del latín en la educación general, para la cual reserva la lengua vernácula. Al respecto, decía:

La enseñanza de estas mismas ciencias se haría mejor en castellano que en latín. La lengua nativa será siempre para el hombre el instrumento más propio de comunicación, y las ideas dadas o recibidas en ella serán siempre mejor expresadas por los maestros, y más bien entendidas por los discípulos. La enseñanza elemental no se puede dar en las mismas fuentes; pero se debe referir continuamente a ellas. (Jovellanos, 1831, p. 57)

Es claro que la idea de Jovellanos, como la de Michelena, es facilitar la extensión de la educación, sobre la base de que la instrucción pública es la primera palanca del desarrollo del país. El carácter de una educación liberal se expresa en las siguientes ideas: “Es necesario no engañarse jamás sobre este punto y convenir; que el hombre, necesita más de educación para gobernarlo fácilmente y hacerlo a sí propio feliz, que de religiones” (*Reformas Legales*, 1837, nro. 5, p. 84). La educación es la base del desarrollo moral y el progreso material:

El hombre es más desgraciado en la vida por la mala educación que recibe o por dejar de recibir, que por las calidades de su ser; así, la buena educación ejerce casi siempre una influencia exclusiva en su verdadera dicha. (*Reformas Legales*, 1837, nro. 3, p. 47)

La buena educación es aquella a través de la cual las instituciones sociales forjan la virtud del individuo. La educación —en particular, la que se ofrece en la escuela— debe enseñar al individuo cosas útiles, en clara crítica a la educación de tipo literaria y escolástica que predominaba en su medio. La reforma que propone apunta en este sentido: enseñar ciencias aplicadas, artes mecánicas, agricultura. Ello supone sustraer las escuelas de la Iglesia, para ser efectivamente organizada por el Estado.

En sus ideas respecto a la educación, Michelena cuestiona la influencia del clero en las instituciones educativas. Considera que la enseñanza debe estar libre de dogmas religiosos,

⁷ Véase el informe del secretario de Interior y Justicia al Congreso de la República (1873, pp. 265 y ss.) y Fernández Heres (1981, pp. 96 y ss.).

para fomentar el pensamiento crítico y el progreso científico. Su idea más destacable es el apoyo a la creación de escuelas técnicas, para aplicar los conocimientos científicos a la industria, como las que hay en Alemania.

Esta idea consistía en hacer de todas las escuelas de que hemos hablado aquí, lo que se llama en Alemania, escuelas técnicas, es decir, escuelas en que se enseña, independientemente de los otros ramos de estudios, la aplicación de los conocimientos científicos a la industria. (*Reformas Legales*, 1837, nro. 4, pp. 51-52)

Esta idea no era nueva, pero sí clave en el proceso de extender la enseñanza de “ciencias y conocimientos útiles”, no para quienes tuvieran acceso al aprendizaje del latín, como había sido hasta entonces, sino para quienes tuvieran el talento, la disposición y las posibilidades. Michelena es claro tanto en la necesidad de enseñar en la lengua propia como en que no se pierda el tiempo más valioso para adquirir conocimientos: la juventud de los estudiantes.

El primer error es enseñar las ciencias en lenguas excluidas ya del común uso y trato de las gentes (...) Los que enseñan en latín no expresan a sus discípulos sus conceptos en términos claros, llanos y propios, sino con improprios y muy oscuros, de donde nace el no entenderse los maestros y discípulos, y si acaso hay algún maestro que entienda algo el uso del latín, los que le van a oír no están tan ejercitados como él, para que entiendan tan fácilmente las lecciones del maestro, de donde resulta el quedar a oscuras en el conocimiento de las cosas y perder el tiempo más precioso para aprender. (*Reformas Legales*, 1837, nro. 3, p. 57)

Estos planteamientos sobre la necesidad de enseñar en la propia lengua sirven como preámbulo del discurso que presentará en el número 4 de su periódico. A la educación de los pueblos indígenas le dedicó importantes reflexiones, además de emprender acciones para su protección en el tiempo que tuvo responsabilidades gubernamentales en el sur venezolano (Haro, 2024).

Su visión del mundo le da valor a las iniciativas educativas que se despliegan en el momento: se pronuncia a favor de las escuelas técnicas alemanas; propone una reforma de las leyes de Colombia, vigentes en Venezuela, respecto al ordenamiento del sistema de instrucción pública; cuestiona la enseñanza excesivamente escolástica de la educación en España, el uso del latín y la influencia de doctrinas antieconómicas.

Este modelo se contrapone con la necesidad de una educación práctica y adaptada a las necesidades del país. Habla de la importancia del modelo francés, a imitar en cuanto a la libertad religiosa y la protección de todas las creencias. Respecto a Grecia y Roma menciona a los oradores que se unieron a la causa pública y compartieron su destino. Se refiere a las medidas inglesas sobre educación como ejemplo del mantenimiento de la legalidad y la afinidad con la sociedad, y no solo como una conveniencia del gobierno de turno.

LA IGNORANCIA COMO CAUSA DEL ATRASO

En esta pieza de reflexión sobre las razones que explican la inestabilidad en diversos ámbitos de las naciones americanas recientemente independizadas, Michelena pone en primer término a la ignorancia:

¿Cuáles pueden ser pues las causas que tan poderosamente han influido en detener la América en su carrera a llenar sus altos destinos y que por una fatalidad han hecho desacreditar las instituciones republicanas como ineficaces para asegurar a los hombres la santa libertad por quien tanto suspiran?
Una sola (...) la ignorancia. (*Reformas Legales*, 1837, nro. 3, p. 50)

De indudable tradición liberal ilustrada, Michelena categoriza a la ignorancia, por encima de cualquier otra, como la causa primera del atraso, la inestabilidad política y la pobreza material. De esta manera, continúa con la línea de pensadores como Simón Rodríguez, Simón Bolívar, Miguel José Sanz y José María Vargas, respecto al tema educativo.

Si los legisladores y conductores de los pueblos estuvieran bien convencidos de esta verdad (...) dirigirían toda su solicitud a desterrarla [a la ignorancia] en cuanto fuera posible, generalizando los conocimientos útiles por medio de un sistema completo de educación; más, por una lamentable desgracia (...) han manifestado muy poco celo por la difusión de las luces, y si algunas leyes protectoras han dado, han sido incompletas, inconexas e ineficaces para conseguir el objeto que se propusieron. (*Reformas Legales*, 1837, nro. 3, p. 57)

Así, la instrucción pública se convierte en pilar de la consolidación del naciente proyecto de república y, por lo tanto, en uno de los más importantes y urgentes objetivos del Gobierno. Sin embargo, es claro que el Estado no ha dedicado a la instrucción pública todos los esfuerzos que son necesarios. Michelena lo ve como un grave problema. Por ello, sentencia:

La república retrogradará, porque las naciones no pueden permanecer estacionarias; las fatales consecuencias de este paso atraerán su esclavitud y su ruina; y nada justificará la conducta de los representantes del pueblo a las justas reconvenciones que la patria y el mundo le dirigirán. (*Reformas Legales*, 1837, nro. 4, p. 57)

La Constitución de 1830 dejó la instrucción elemental en manos de las diputaciones provinciales, mientras que asignaba al gobierno central el control sobre la organización y financiamiento de los colegios y las universidades. Esto se considera un error grave de política educativa, pues consagra la dispersión y, virtualmente, condena al abandono a la primera educación, debido a la escasez de recursos. Asimismo, evidencia una gran debilidad institucional y contraría la idea de crear un sistema.

En el discurso de Michelena vemos la intención de desarrollar un concepto de educación, y su importancia para el desarrollo individual y para el colectivo social, acorde con un planteamiento de Rousseau en *Emilio, o de la educación*:

En la vida recibe el hombre tres géneros de educación: la de sus padres, la de sus maestros y la del mundo, que nunca están de acuerdo, principalmente las dos primeras con la tercera; de donde resulta que después de haberle costado tantas lágrimas el aprender, ha perdido su tiempo, se encuentra en contradicción consigo mismo y tiene que olvidarlo todo para saber algo. (Reformas Legales, 1837, nro. 3, p. 48)⁸

Para Michelena, la escolaridad, entendida como sistema educativo, debe dividirse en tres partes: instrucción primaria o elemental; instrucción de segundo orden, y altos estudios o educación universitaria.

La instrucción primaria o elemental

Desde la perspectiva de los tres grados en que debe organizarse la enseñanza, la instrucción elemental es la más importante “pues que consulta el interés de la masa del pueblo (...) Hay conocimientos que son indispensables a todo hombre y que sirven de base a toda instrucción ulterior” (Reformas Legales, 1837, nro. 4, pp. 50-51).

De esta manera, Michelena da su parecer sobre la importancia y necesidad de la primera educación. Aunque cuestiona que haya sido precisamente esta instancia educativa la que recibiera la peor atención del Gobierno: “Desgraciadamente entre nosotros se reduce a enseñar a los niños por muy malos métodos, a leer, a escribir, a darles algunas ligeras nociones de aritmética y algunos preceptos de religión” (Reformas Legales, 1837, nro. 4, pp. 50-51). Según Michelena, el objetivo es claro: “Mantener al pueblo en la ignorancia y embrutecerlo con creencias groseras para gobernarlo” (Reformas Legales, 1837, nro. 4, p. 51).

La enseñanza de segundo orden

Con respecto a esta enseñanza, que era, según el mismo Michelena, “la educación intelectual de las clases medias de la sociedad” y que, como sabemos, se concentraba en los colegios y en manos del gobierno central, Michelena hace una propuesta interesante y atrevida: convertir estas escuelas o colegios en escuelas técnicas; es decir, “escuelas en que se enseña la aplicación de los conocimientos científicos a la industria” (Reformas Legales, 1837, nro. 4, pp. 50-51).

La idea resulta sumamente innovadora en el contexto de la naciente república, en el que ya era posible citar algunas experiencias aisladas de creación de escuelas de artes y oficios, como las promovidas por la Sociedad de Amigos del País. Sin embargo, son experiencias desvinculadas de una perspectiva de sistema y de corta duración.

La propuesta de Michelena expresa no solo un conocimiento de las tendencias que, en materia educativa, venían poniéndose en práctica en Europa y que vinculaban la escuela

⁸ Podemos ver cómo en *Reformas Legales* está presente el pensamiento de Rousseau; en particular, la doble naturaleza del hombre: como individuo o entero absoluto, y como ciudadano, apenas una fracción del todo, que es el colectivo social. Ambas naturalezas están en constante contradicción, por lo que, de acuerdo al pensamiento rousseauiano, habría que despojarse de una de ellas. Es decir, despojarse de la condición de hombre, para convertirse en ciudadano, lo cual implica, al vivir en colectivo, desaprender lo aprendido para aprender todo de nuevo.

al desarrollo industrial, sino también el convencimiento de lo que conviene al país desde el punto de vista de su desarrollo económico: “[en Venezuela] las artes y la industria (...) están designadas por la naturaleza para ser uno de los manantiales de su riqueza” (Reformas Legales, 1837, nro. 4, pp. 50-51). Así mismo, en sus *Viajes científicos* (1843), afirmaría que “la instrucción y el trabajo son las dos casi exclusivas fuentes de donde emanan todas las virtudes públicas y privadas” (p. 331). Hay que recordar que esta idea de crear escuelas polítécnicas apenas se concretaría en 1883, con el decreto del presidente Antonio Guzmán Blanco que creaba la Escuela Politécnica Venezolana y la Escuela de Artes y Oficios.

Las mujeres y el acceso a la instrucción

Capítulo aparte merecen sus planteamientos sobre la educación de las mujeres. Restringido su accionar al espacio privado, la educación de las niñas se concentraba en las “labores propias de su sexo”. La representación social e histórica que se le había asignado a la mujer le impidió o dificultó, durante mucho tiempo, el acceso al espacio público. Esto significa que, desde el punto de vista educativo, la participación de las niñas se interrumpía al finalizar el aprendizaje de las primeras letras.

Recordemos que el 2 de agosto de 1821, el Congreso Constituyente aprueba la Ley sobre Establecimiento de Escuelas de Primeras Letras para Niños de Ambos Sexos, que en primer lugar establece que

La educación de los niños debe ser la más generalmente difundida como que es la fuente y origen de todos los demás conocimientos humanos, y en segundo lugar que sin saber leer ni escribir, los ciudadanos no pueden conocer fundamentalmente las sagradas obligaciones que les imponen la religión y la moral cristiana, como también los derechos y deberes del hombre en sociedad para ejercer dignamente los primeros y cumplir los últimos con exactitud. (República de Colombia, 1840, pp. 37-38)

Es en el artículo 17 de la citada ley que se hace mención a la educación de las niñas:

Siendo igualmente de mucha importancia para la felicidad pública (...) el Poder Ejecutivo hará (...) que se funden escuelas de niñas en las cabeceras de los cantones y demás parroquias en que fuere posible, para que en ellas aprendan los principios de que habla el Art. 11 y además coser y bordar. (República de Colombia, 1840)⁹

La tabla 1 (véase Índice de tablas) nos da una perspectiva de las diferencias en los contenidos educativos de acuerdo a lo previsto en la citada ley.

El 18 de marzo de 1826, se aprueba la Ley sobre Organización y Arreglo de la Instrucción Pública. En sus considerandos expresa su preocupación por la formación para el trabajo

⁹ El artículo 11 de la mencionada ley establece que “los maestros deberán, por lo menos enseñar a los niños a leer, escribir, la ortografía, los principios de aritmética, los dogmas de la religión y de la moral cristiana, con los derechos y deberes del hombre en sociedad” (República de Colombia, 1840, p. 39).

productivo y la formación de individuos moralmente aptos para la vida republicana, a través de un proceso educativo sistemático y nacional. Es decir, enfatiza las dos aspiraciones planteadas desde 1819 en el discurso de Simón Bolívar en Angostura: “Moral y luces son los dos polos de una República. Moral y luces son nuestras primeras necesidades”. Pero, además, agrega un tercer aspecto, relativo a la necesidad de difundir conocimientos útiles para el desarrollo productivo de la nación. Esta preocupación se expresa en la idea de la educación pública, entendida como sistema con alcance nacional, que es lo que encierra el segundo considerando de esta ley: “Sin un buen sistema de educación pública y enseñanza nacional, no pueden difundirse la moral pública y todos los conocimientos útiles que hacen prosperar a los pueblos” (República de Colombia, 1840, p. 439).

Todo lo anterior es expresión de conciencia de la necesidad de construir una sociedad cohesionada, para lo cual la educación es un instrumento clave. Pero, a la vez, es evidente que la educación de los varones es prioritaria, a diferencia de la de las niñas.

De acuerdo con este principio, el legislador establece, en el artículo 20 del capítulo IV sobre las escuelas primarias de parroquia, que en todas las parroquias de cada cantón habrá por lo menos una escuela de primeras letras para niños y, donde se pudiere, otra para niñas (República de Colombia, 1840, p. 442). En la tabla 2, se resume lo expuesto en esta ley con respecto a la creación de escuelas para niñas.

Como complemento de esta ley, se decreta el reglamento correspondiente el 3 de octubre de 1826. Dicho reglamento es de muy corta vida, pues a un año de ser aprobado, se pide su modificación.

Vale la pena comentar que este reglamento incluía, en su artículo 10, la creación de escuelas dominicales: “En dichos días concurrirán a ellas los niños y jóvenes que están al servicio de alguno, los que estén aprendiendo oficio, y los hijos de los esclavos que sean menores de diez y seis años” (República de Colombia, 1826, p. 25).

El artículo 15 del reglamento del 6 de octubre de 1826 establecía que en las escuelas de parroquia y cantón para niñas se enseñara lo mismo que en las de niños, “excepto agricultura, agrimensura y veterinaria, y con adición a las labores propias de su sexo” (República de Colombia, 1826, p. 27). En la tabla 3, presentamos un resumen de las prescripciones del reglamento, relativas a la creación de escuelas elementales a partir de la ley del 18 de marzo de 1826.

Como es posible apreciar tanto en la ley del 18 de marzo como en su reglamento, en el caso de las niñas, la debilidad institucional de la escuela se hace más clara. Ante la escasez de recursos, la creación de escuelas para varones es la prioridad. Además, la enseñanza a la poca población femenina que asiste a las escuelas contribuye a restringir su existencia, fundamentalmente, al ámbito privado.

Podamos decir, junto con Mirla Alcibiádes (2004), que es hacia la segunda mitad de la década de 1830 que se perfila algún interés en la opinión pública con respecto a la educación de las mujeres. No es casual que Michelena se refiera con una fuerte crítica a lo que considera una “educación rutinera”:

Excusado me sea decir que su educación en Venezuela es desconocida; prescindiendo de esa educación rutinera que consiste más bien en enseñarles oficios domésticos, y que descuidando de moblarles el entendimiento y formarles el corazón: las hacen incapaces del bien, tontas y presuntuosas,

por la superficial educación que las más afortunadas reciben: fáciles para la seducción; y muy perjudicial el influjo que ejercen en nosotros para la sociedad en general. (*Reformas Legales*, 1837, nro. 4, p. 54)

Es claro que la formación moral de las mujeres, de dudosa calidad, le da mucho más significado a la profundización del interés por su educación. En este sentido, Michelena tiene una óptica muy distinta sobre las mujeres y su educación, no solamente como personas individuales, sino como miembros de un proyecto de sociedad en construcción. Según su criterio, “las mujeres son susceptibles de todas las calidades que la religión, la política o el gobierno quera darles: sus deberes son diferentes a los nuestros; pero cuando los han llenado, hacen nuestra dicha y los encantos de la vida” (*Reformas Legales*, 1837, nro. 4, p. 52). Michelena va más allá, pues defiende la idea de que las mujeres deben tener acceso a la educación de segundo orden o educación técnica, al opinar que “la educación de segundo orden no debe limitarse a los solos individuos del sexo masculino” (*Reformas Legales*, 1837, nro. 4, p. 52).

La enseñanza superior o universitaria

Al referirse a la enseñanza de tercer grado o superior, Michelena tiene también duras palabras hacia lo que ha sido la tradición: la formación de teólogos, jurisconsultos y médicos. No porque tal enseñanza sea innecesaria, sino porque considera excesivo el interés en la formación de estas profesiones, en detrimento de los otros dos niveles educativos, que juzga más necesarios: “La necia vanidad entre los padres de los jóvenes, contribuye muy eficazmente a aquellos resultados. Todos envían sus hijos al colegio a estudiar, no para que sepan, sino para ser doctores” (*Reformas Legales*, 1837, nro. 4, p. 54).

Para Michelena, la aspiración de muchos de estudiar las carreras tradicionales en la universidad tiene muy poco o nada que ver con las necesidades de desarrollo de la nación: son costumbres heredadas de la época colonial, aunque no discute que su estudio sea igualmente importante y dirigido a quienes tengan la capacidad intelectual y económica para acceder a ellas.

Lejos de mí la idea de pretender que no se estudien esas ciencias: ellas son necesarias, son indispensables; pero que las estudien los que tengan las cualidades relevantes del espíritu y de la fortuna, y que las enseñen profesores distinguidos: que la manía o vanidad del pobre artesano, agricultor y mercader se limite a hacer adquirir a sus hijos cuantos conocimientos sean posibles para mejorar y adelantar sus establecimientos y profesiones. (*Reformas Legales*, 1837, nro. 4, p. 55)

En este sentido, Michelena nos habla no de una educación universitaria discriminatoria o dirigida solo a las élites —lo que ha sido la realidad—, sino de la existencia de una intuición sobre la posibilidad de una economía y una sociedad mejor planificada. Esta idea nos parece muy avanzada: “Entonces se elevarán las ciencias al rango eminente que sus destinos le asignan, la sociedad reportará todas las ventajas de su instituto” (*Reformas Legales*, 1837, nro. 4, p. 55).

A partir de estas consideraciones, Michelena llega a una conclusión que, sorprendentemente, coincide con lo planteado por Antonio Leocadio Guzmán en 1831, en el informe presentado como secretario del Interior ante el Congreso de la República:

Se hace de vital importancia, que el cuerpo legislativo acuerde un nuevo plan de estudios, análogo a nuestras instituciones políticas, al nivel de la civilización del mundo y de nuestras circunstancias locales. Para este logro no sabremos encarecer lo bastante, el plan de estudios que dio Colombia en 1826. (*Reformas Legales*, 1837, nro. 4, p. 59)

CONCLUSIONES

Ha sido nuestro propósito adelantar algunas ideas de Michelena, referidas al ámbito educativo, para motivar la profundización del estudio de su pensamiento en otros temas quizás poco conocidos. Michelena se nos presenta no solo como un aventurero, sino como un intelectual ilustrado, racionalista, liberal y profundo conocedor de la situación del país, que escribe y publica sus ideas y opiniones a partir de sus experiencias de viajes, las que le permiten tener una perspectiva rica, amplia e interesante, pero que, más importante aún, intenta poner al servicio de la naciente república.

Su breve estancia por Caracas —aunque, para él, más prolongada de lo acostumbrado— le permitió hacer públicas sus ideas, reflexiones, observaciones y propuestas. Y a nosotros, dar cuenta de buena parte de la riqueza de pensamiento de este hombre singular. Michelena es un hombre de la Ilustración, pues tiene todas las características que señala el autor del artículo “Hombre” en la *Enciclopedia o Diccionario Razonado de las Ciencias, las Artes y los Oficios*: “Es un ser sentiente, reflexivo, pensante, que se pasea libremente por la superficie de la tierra (...) vive en sociedad. Ha inventado ciencias y artes, posee una bondad y una malignidad propias, se ha impuesto maestros, ha elaborado leyes para sí, etc.” (Vovelle, 1955, p. 10). Más aun, al referirse a las figuras representativas del movimiento ilustrado, el historiador Michael Vovelle los definirá de esta manera: “En fin, exploradores” (Vovelle, 1955, p. 10).

Este espíritu explorador —del cual han sido poseedores próceres de la talla de Francisco de Miranda, Simón Rodríguez y Simón Bolívar— tiene una razón de ser: el deseo de conocer, de aprender y de hacer de este aprendizaje un recurso para instrumentar propuestas que respondan a las necesidades de su entorno. Y es que, al contrario del hombre cosmopolita, Michelena es consciente de su venezolanidad. Don Francisco Michelena es venezolano y Venezuela es su patria, razón por la cual dedica a su nación la obra *Viajes científicos*. En esta misma obra explicaría:

Yo no odiaba a mi patria como *El Cosmopolita* [aludiendo a la obra de Fougeret de Monbron], quedaban en ella mis penales... fue el noble incentivo del saber, el poderoso agente; fue el de ponerme en posibilidad de contribuir a la dicha del suelo que me vio nacer. (Michelena, 1843)¹⁰

¹⁰ El texto al que alude Michelena es el siguiente: “L'univers est une espèce de Livre, dont on n'a lu que la première page quand on n'a vu que son Pays. J'en ai feuilleté un assez grand nombre, que j'ai trouvé presqu'égalemen mauvaises. Cet examen ne m'a point été infructueux. Je haissois ma Patrie. Toutes les impertinences des Peuples divers parmi lesquels j'ai vécu, m'ont réconcilié avec elle. Quand je n'aurois tiré d'autre bénéfice de mes voyages que celui-là, je n'en regretterois ni les faix ni les fatigues” [El universo es una especie de Libro, del que solo hemos leído la primera página cuando solo hemos visto nuestro país.

Acorde con el “espíritu del siglo”, Michelena considera a la ignorancia como la principal responsable del atraso y la inestabilidad, una rémora para el desarrollo de las nacientes repúblicas, que, está convencido, no tienen nada que envidiar a las naciones más prósperas de la tierra. Consecuentemente, será la educación la clave para salir del atraso. Pero no la educación tradicional, la que critica por excesivamente “especulativa y abstracta” (*Reformas Legales*, 1837, nro. 2, p. 17), sino una educación de utilidad, acorde con las condiciones, posibilidades y necesidades del país.

Las ciencias alcanzan sus más altos destinos, cuando (...) se sirven del poder de los medios de investigación para resolver las cuestiones que importan a los intereses de la patria, a la perfección del estado social y a la felicidad de la especie humana (...) La agricultura y la industria desarrollarían bien pronto, participando de sus ventajas, los recursos preciosos del suelo basto y fértil de Venezuela y de su feliz clima y la sociedad adquiriría los medios de extirpar la ignorancia, la miseria y el crimen. (*Reformas Legales*, 1837, nro. 2, p. 17)

En suma, es necesario un sistema educativo nacional, alejado de la vieja tradición escolar, adaptado a las necesidades del país y que exprese decididamente una preocupación significativa por los dos primeros niveles escolares: la educación elemental y la educación técnica o de segundo orden. Y este sistema no es otro que el aprobado por la ley del 18 de marzo de 1826.

REFERENCIAS

- Alcibiádes, M. (2004). *La heroica aventura de construir una república. Familia-nación en el ochocientos venezolano (1830-1865)*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Arellano, M. A. (Comp.) (1973). *Las estadísticas de las provincias en la época de Páez*. Caracas: Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia.
- Azpurúa, R. (1877). *Anales de Venezuela. Documentos para la historia de Venezuela desde el año de 1830 (tomo I)*. Caracas: Imprenta de Vapor de La Opinión Nacional.
- Bolívar, S. (1819). *Correo del Orinoco* 19. Angostura, 20 de febrero de 1819.
- Botello, O. (1997). *Francisco Michelena y Rojas. Viajero universal*. Caracas: Congreso de la República, Ediciones de la Cámara de Diputados.
- Carrera Damas, G. (2010). *Colombia, 1821-1827. Aprender a edificar una república moderna. Demolición selectiva de la monarquía, instauración de la república y reanudación política de la disputa de la independencia*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación, Academia Nacional de la Historia.

Revisé bastantes de ellos y me parecieron casi igualmente malos. Este examen no fue un fracaso para mí. Odiaba mi patria. Todas las impertinencias de los diversos pueblos entre los que viví, me reconciliaron con ella. Si no hubiera obtenido de mis viajes otro beneficio que este, no lamentaría ni el cansancio ni las fatigas] (Fougeret de Monbron, 1761).

- Chacón, C. (1986). *Los estudios de latinidad en la escuela pública de Caracas (1778-1810)*. Trabajo de Grado. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Codazzi, A. (1841). *Resumen de la geografía de Venezuela*. París: Imprenta de H. Fournier y Cía.
- Consejo Municipal de Caracas (1974). *Primer libro venezolano de literatura, ciencias y bellas artes*. Caracas: Consejo Municipal de Caracas, 2^a ed. <https://bit.ly/46z883B>
- Fernández Heres, R. (1981). *Memoria de 100 años. La educación venezolana 1830-1980*. Caracas: Ministerio de Educación.
- Fougeret de Monbron, L.-C. (1761). *El cosmopolita o el ciudadano del mundo*. Londres: Fougeret de Monbron.
- Gil Fortoul, J. (1930). *Historia constitucional de Venezuela*. Caracas: Parra León Hermanos.
- González Guinán, F. (1910). *Historia contemporánea de Venezuela*. Caracas: Tip. Empresa El Cojo.
- Haro, J. (2024). *Francisco Michelena y Rojas y provincia de Amazonas. El primer gobierno de los indígenas del sur de Venezuela (1855-1876)*. Caracas.
- Jovellanos, G. (1831). *Memoria sobre educación pública o sea tratado teórico práctico de la enseñanza con aplicación a las escuelas y colegios de niños*. Madrid: Imprenta de D. León Amarita.
- Mendible, A. (2013). El testimonio de Francisco Michelena y Rojas sobre el estado de los límites con Brasil (1855-1860). *Revista Akademos* (15), 115-142.
- Michelena y Rojas, F. (1837). *Reformas Legales*. Periódico Político, Literario y de Comercio. <https://bit.ly/4l82qJs>
- Michelena y Rojas, F. (1843). *Viajes científicos en todo el mundo desde 1822 hasta 1842*. Madrid: Ignacio Boix. <https://bit.ly/3J9u37v>
- Michelena y Rojas, F. (1867). *Exploración oficial por la primera vez desde el norte de la América del Sur*. Bruselas: A. Lacroix, Verboeckhoven y Cía. Impresores y Editores. <http://bit.ly/4i5hPuc>
- Pérez Vila, M. (1992). *El gobierno deliberativo. Hacendados, comerciantes y artesanos frente a la crisis. 1830-1848*. En *Política y economía en Venezuela*. Caracas: Fundación John Boulton, 2^a ed.
- Plaza, E. (2007). *El patriotismo ilustrado, o la organización del Estado en Venezuela. 1830-1847*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Plaza, E. (2012). *1830-1850. Venezuela. La construcción de una república*. Serie Antológica Historia Contemporánea de Venezuela 9. Caracas: Fundación Rómulo Betancourt.
- República de Colombia (1826). *Ley y Reglamentos Orgánicos de la Enseñanza Pública en Colombia acordados en 1826*. Bogotá: Imprenta de Manuel María Viller-Calderón.
- República de Colombia (1840). *Cuerpo de Leyes desde 1821 hasta 1827*. Caracas: Imprenta de Valentín Espinal.
- Revenga, J. (1953). *La hacienda pública en Venezuela en 1828-1830. Misión de José Rafael Revenga como Ministro de Hacienda*. Caracas: Congreso de la República. <https://bit.ly/4l5i8VS>

- Secretario de Interior y Justicia (1873). *Informe al Congreso de la República, en Memoria de la Dirección General de Estadística, presentada al Presidente de los Estados Unidos de Venezuela*.
- Uzcátegui Pacheco, R. A. (2015). *Proceso de institucionalización de la instrucción pública en Venezuela (1830-1854)*. Trabajo de ascenso. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Uzcátegui Pacheco, R. A. (2019). Panorama del proceso de institucionalización de la instrucción pública en la provincia de Caracas (Venezuela, 1830-1854). *Coordenadas. Revista de Historia Local y Regional* 6(1), 1-19.
- Vovelle, M. (1955). *El hombre de la Ilustración*. Alianza Editorial.

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Ley sobre Establecimiento de Escuelas de Primeras Letras para Niños de Ambos Sexos
(2 de agosto de 1821)

Normativa	A quién va dirigida	Ubicación	Financiamiento	Maestros	Contenidos de la enseñanza	Método	Otros
Ley sobre Establecimiento de Escuelas de Primeras Letras para Niños de Ambos Sexos. 2 de agosto de 1821	Niños de 6 a 12 años	1. Ciudades, villas, parroquias y pueblos con más de 100 habitantes. 2. Pueblos de indígenas.	1. Fundaciones o rentas especialmente destinadas. 2. Sobrantes de propios. 3. Los vecinos. 4. Repartimiento hecho por las autoridades.	Sueldos: 1. Asignado por los gobernadores. 2. Proporcional a la riqueza del sitio de la escuela.	1. Leer. 2. Escribir. 3. Religión y moral cristiana. 4. Ortografía. 5. Derechos y deberes del hombre.	Su definición queda a cargo del Poder Ejecutivo. Se establece que debe ser uniforme en todo el país.	1. Las escuelas podrán formar parte de los colegios o casas de educación donde las haya. 2. La asistencia es obligatoria pena de multa. 3. Se manda a establecer escuelas normales del método lancasteriano. 4. La supervisión queda a cargo de los gobernadores, de los cabildos o de los curas si fuere necesario.
	Niñas	1. Cabeceras de cantón. 2. Donde sea posible.	5. Arrendamiento del sobrante de los resguardos en pueblos de indígenas. 6. Se exceptúan los pobres, que deben demostrar su pobreza.	3. El pueblo aporta la casa y los útiles para la escuela.	1. Igual que los niños. 2. Se agrega coser y bordar.		

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Las escuelas elementales en la Ley sobre Organización y Arreglo de la Instrucción Pública (18 de marzo de 1826)

Normativa	A quién va dirigida	Ubicación	Financiamiento	Maestros	Contenidos de la enseñanza	Otros
Ley sobre Organización y Arreglo de la Instrucción Pública. 18 de marzo de 1826	Niños	En todas las parroquias de cada cantón. Quedan a cargo de las municipalidades.	1. Las rentas públicas o privadas destinadas a la educación pública, no podrán tener otros destinos. 2. La dotación será: a. De los fondos de cada pueblo. b. De las rentas municipales. c. De lo establecido en la ley del 2 de agosto de 1821.	Establece las características que debe tener el maestro: 1. Probidad. 2. Patriotismo. 3. Suficiente instrucción. Nombramiento por concurso público.	1. Fundamentos de religión. 2. Principios morales y de urbanidad. 3. Leer, escribir, primeras reglas de aritmética, gramática y ortografía. 4. Catecismo político constitucional.	1. Hace referencia indistintamente a escuelas primarias, escuelas elementales o escuelas de primeras letras. 2. La supervisión queda en manos de las municipalidades. 3. Se hace referencia a establecimientos o casas de enseñanza. 4. Esta ley deroga todos los decretos, leyes o planes de enseñanza que regían hasta entonces. 5. Se crea la DGIP y las subdirecciones. 6. Se crea la Academia Literaria Nacional y las Sociedades Departamentales de Amigos del País.
	Niñas	Donde sea posible.		Para las niñas, los maestros solo pueden ser del sexo femenino. Nombramiento por concurso público.	1. Educación física, moral, social e intelectual. 2. Leer, escribir, contar. 3. Labores propias de su sexo. 4. Educación moral y religiosa.	
	Niños	Cabeceras de cantón y circuito.		Los exámenes para optar al cargo se harán como en las escuelas primarias de parroquia.	1. Catecismo más extenso. 2. Gramática y ortografía. 3. Principios de dibujo. 4. Elementos de aritmética y geometría, con relación a las artes mecánicas, agricultura práctica.	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Las escuelas elementales en el Plan de Estudios del 3 de octubre de 1826

Normativa	A quién va dirigido	Ubicación	Financiamiento	Maestros	Contenidos de la enseñanza y método	Otros
Plan de Estudios mandado a formar por el Poder Ejecutivo según Decreto del 18 de marzo de 1826. 3 de octubre de 1826	Niños	En todas las ciudades, villas y parroquias.	Se prescriben diversos mecanismos para garantizar el financiamiento de las escuelas, que incluyen las rentas que por ley se establecen para la educación y los aportes mediante suscripciones anuales de particulares, a los cuales se les concede el título de Patronos de la Educación.	En la elección de maestros y maestras se aplicará lo establecido en el art. 22 de la ley del 18 de marzo de 1826.	<p>Se prescribe el método lancasteriano para ambos sexos.</p> <p>Escuelas parroquiales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tablas de lectura: silabarios, lecciones de moral, religión, Constitución del Estado, urbanidad, principios de gramática y ortografía castellana, las cuatro reglas principales de aritmética, números enteros, decimales y denominados, regla de tres. 2. Libros: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Catecismo moral</i>, de Villanueva. - <i>Carta de Jiverates a Demónico</i>. - <i>Catecismo</i>, de Fleury. - <i>Catecismo político constitucional</i>, de Grau. - <i>Geografía de Colombia</i>, de Acevedo. <p>Escuelas de cabecera de cantón:</p> <p>Compendios más extensos de gramática y ortografía castellana y de geografía, elementos de aritmética general, decimal y comercial, cubicación, agrimensura, geometría práctica, la cartilla de dibujo de las escuelas de Madrid, <i>Catecismo de industria rural y económica</i>, de Mora, y donde se pueda, los <i>Catecismos de agricultura y de historia moderna</i>, de Mora, y veterinaria.</p> <p>Para las niñas se prescriben las mismas materias, excepto agricultura, agrimensura y veterinaria, y se agregan labores propias de su sexo.</p>	<p>1. Se crean Juntas Curadoras de las Escuelas para niños y niñas en todas las ciudades, villas y parroquias.</p> <p>2. Estarán presididas por el jefe político municipal.</p> <p>3. Se fija un cronograma para establecer las escuelas de enseñanza mutua en toda la república.</p> <p>4. Se crean escuelas dominicales.</p> <p>5. Se crean escuelas en los cuarteles.</p>
	Niñas	1. En todas las ciudades, villas y parroquias. 2. En sala contigua a la de los niños.				

Fuente: elaboración propia.

FUENTES PARA LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

- **Solicitud de incorporación para la Sociedad Nacional de Profesores (1911, 1919 y 1923)** Rodrigo Fuentes Aliaga
- **Salud, educación y poder en el altiplano: la gestión sanitaria escolar de la Subdelegación de Putre en tiempos de dictadura** Patricia Palma
Eugenio Sánchez Epinoza

Solicitud de incorporación para la Sociedad Nacional de Profesores (1911, 1919 y 1923)

Rodrigo Reyes Aliaga*

 Pontificia Universidad Católica de Chile.

 reyesaliaga@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-2396-6989>

Recibido: 12 de mayo de 2025 | Aprobado: 27 de mayo de 2025

La Sociedad Nacional de Profesores (en adelante, SONAP) fue una de las organizaciones magisteriales chilenas más importantes del siglo XX. Nacida a fines de la primera década de 1900, prolongó su vida cerca de 61 años, hasta que, en 1970, entregó el pulso inicial y vital para la creación del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación. Esta última organización logró unificar a varias agrupaciones gremiales y funcionarias hasta el golpe de Estado de 1973, cuando fue proscrita, su personalidad jurídica revocada y sus dirigentes perseguidos y asesinados.

Luego de su conformación, en diciembre de 1909 (*El Mercurio*, 9 de diciembre de 1909, p. 13), la SONAP atendió de forma urgente dos tareas. Primero, ser un polo cultural para el profesorado, cuyos actos eran financiados por los mismos asistentes o miembros del SONAP y realizados, inicialmente, en aulas del Instituto Nacional y la Universidad de Chile para, luego, trasladarse a su local de Amunátegui 142 (*La Nación*, 24 de diciembre de 1917, p. 15; 20 de mayo de 1918, p. 8). Segundo, organizar el cobro de una pequeña cuota, llamada “cuota mortuoria”, que pretendía ayudar económicamente a sus deudos ante la muerte intempestiva de un afiliado o afiliada. Su importancia era tal que aparecía en la primera hoja de afiliación de SONAP, al interior de la segunda versión de su reglamento interno, publicada por Imprenta Universitaria en 1911 (la primera era de 1910, casi al momento de su fundación).

Estas funciones orgánicas han permitido caracterizar, en sus primeros años, a la SONAP como una organización de carácter mutualista (Núñez, 1988, pp. 27-30; Sociedad Nacional de Profesores, 1915, pp. 8-10; *La Nación*, 28 de junio de 1917, p. 11). Sin embargo, a partir de la realización del Primer Congreso Nacional de Educación Popular, celebrado en septiembre de 1914, los contenidos pedagógicos, de defensa y promoción de la educación

* Rodrigo Reyes Aliaga es licenciado en Educación con mención en Filosofía por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, y magíster en Historia por la Universidad de Santiago. Tiene estudios en Ciencias Sociales y es candidato a doctor en Historia por la Pontificia Universidad Católica de Chile.

pública toman mayor relevancia, junto a aspectos orgánicos. SONAP publica sus estatutos el 23 de junio de 1919, los que le permitieron obtener su personalidad jurídica y la aprobación legal de los mismos.

Con el fin de difundir su reciente armazón normativo, la SONAP publica en formato de folleto sus estatutos (poco más de 20 páginas, tamaño medio carta), cuya edición estuvo a cargo de la imprenta “El Globo”. En la portadilla de dicho folleto se ubica la solicitud de incorporación de SONAP: una página prepicada y disponible para que su poseedor la utilice en cualquier momento. Pero a diferencia de aquella de 1911, desplaza a pie de página el tema de la cuota mortuoria y prioriza en los primeros lugares los datos personales y la calidad de socio con la que se desea ser incorporado. Sin embargo, el principal cambio de la solicitud de incorporación de 1919, con respecto a la de 1911, es que uno de los requisitos es la firma de quien promueve al nuevo afiliado/a. Es decir, el ingreso a SONAP estaba mediado no solo por la petición individual, sino por el respaldo de alguien que respondiera o apadrinara su incorporación.

Con la promulgación de la Ley de Enseñanza Primaria Obligatoria de 1920, que contó con la participación y promoción de miembros destacados de SONAP, se dio más espacio a la elaboración de políticas educativas y a debatir las formas de impulsarlas. Un reflejo de estas nuevas prioridades es la nueva edición de sus estatutos de 1923, que implicó un esclarecimiento de su orden interno en cuanto a las funciones y las clases de afiliados: activos¹, cooperadores² y honorarios³. Asimismo, los ingresos, los cambios en la calidad de los socios y las expulsiones pasaban por el directorio (Sociedad Nacional de Profesores, 1923, pp. 4-6). La diferencia entre socios residía en su calidad y derecho a voto en las instancias de decisión, lo que creó una jerarquía interna de afiliados de primera (activos) y segunda categoría (cooperadores) a partir de los estatutos de 1923.

La solicitud de incorporación es incluida nuevamente como portadilla en el folleto de los estatutos de SONAP de 1923, también editado por la imprenta “El Globo”. Dicho folleto es una copia exacta de la de 1919, salvo por la simplificación de firmas a solo dos, con la exclusión del timbre o firma del director o delegado. Es la última vez que se incorporó al folleto estatutario de la sociedad. En reformas posteriores, como las de 1926, 1930 o la última transformación orgánica de 1952, tampoco se incluye.

De esta manera, se cerraba la etapa inicial de SONAP, donde, a través de su diseño orgánico, intentó pasar de ser una organización mutualista de docentes a una organización que apuntara a construir propuestas pedagógicas, insertarse en el debate público de la época e influir en las políticas públicas de educación. En este sentido, los estatutos, además de tener un afán informativo (enseñar a usar dichos estatutos o a memorizar su reglamentación interna), era una herramienta de reclutamiento de afiliados, mediado por la confianza y el patrocinio de algún socio.

¹ Los socios activos debían ser maestros/as de cuarenta años o menos, ser profesores activos en la enseñanza pública, haber ejercido en los últimos cinco años o haber obtenido el título de profesor/a en alguna institución pública.

² Los socios cooperadores eran aquellos maestros/as de más de cuarenta años que cumplieran con los mismos requisitos de titulación o experiencia pedagógica de los socios activos.

³ Los socios honorarios eran personalidades prominentes del ámbito de la educación, benefactores de la SONAP y socios que hubiesen cumplido más de 20 años como afiliados.

A continuación, presentamos una fotografía de la solicitud de incorporación, que demanda una serie de datos, como fecha, calidad de afiliado o socio para la inscripción, además del nombre, edad, domicilio, estado civil y empleo, finalizando con la firma del o de la nueva afiliada, junto a quien lo o la promueve desde el interior de la organización. Hacemos hincapié en que la calidad de afiliación a SONAP era el dato de mayor importancia, pues permitía a la organización clasificar sus ingresos y ordenar los nuevos esfuerzos.

De manera general, la finalización del uso de la ficha hacia 1923 coincide con un cambio de rumbo de la organización: su transición de sociedad mutualista a una organización de cuadros educativos, orientada a contribuir en el debate público y, con posterioridad, a disputar institucionalmente los objetivos, métodos y alcances de la educación. No obstante, esta será la primera de varias transformaciones, que culminaría con el cambio completo de estatutos en 1953, cuyos lineamientos se mantendrían vigentes hasta su disolución en 1970.

REFERENCIAS

Fuentes primarias

Periódicos

El Mercurio (1909).

La Nación (1917-1918).

Documentos

Sociedad Nacional de Profesores (1910). *Estatutos de la Sociedad Nacional de Profesores*. Santiago: Imprenta Universitaria.

Sociedad Nacional de Profesores (1911). *Estatutos. Reglamentos y acuerdos generales*. Santiago: Imprenta Universitaria.

Sociedad Nacional de Profesores (1915). *Memoria del presidente de la Sociedad Nacional de Profesores correspondiente a 1915*. Santiago: Editorial Universitaria.

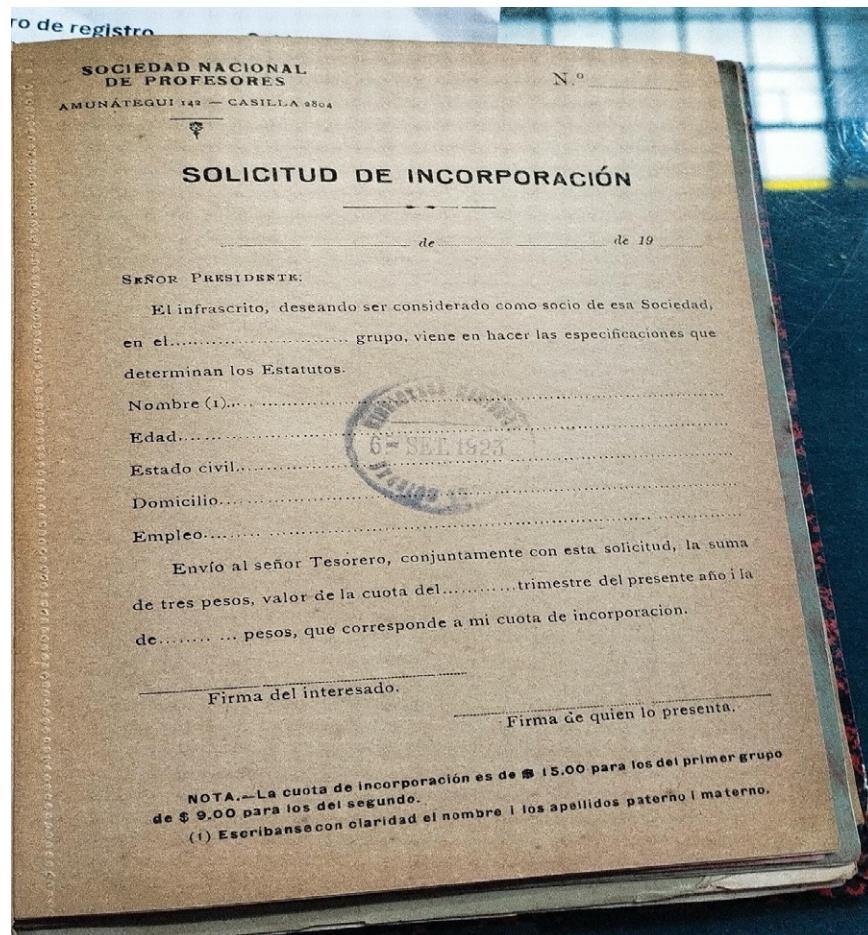
Sociedad Nacional de Profesores (1919). *Estatutos*. Santiago: Imprenta “El Globo”.

Sociedad Nacional de Profesores (1923). *Estatutos de la Sociedad Nacional de Profesores*. Santiago: Editorial “El Globo”.

Fuentes secundarias

Núñez. I. (1988). *Los gremios de magisterio. Más de setenta años de historia*. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación.

DOCUMENTO N° 1



Salud, educación y poder en el altiplano: la gestión sanitaria escolar de la Subdelegación de Putre en tiempos de dictadura

Patricia Palma*

 Departamento de Ciencias Históricas y Geográficas, Universidad de Tarapacá, Chile.
 ppalma@academicos.uta.cl
 <https://orcid.org/0000-0003-1328-9635>

Eugenio Sánchez Espinoza**

 Departamento de Educación, Universidad de Tarapacá, Chile.
 egsancheze@academicos.uta.cl
 <https://orcid.org/0000-0002-2902-7296>

Recibido: 17 de abril de 2025 | Aprobado: 22 de abril de 2025

El tema del uso del pelo corto y la apariencia personal en espacios educativos es una discusión de larga data en Chile, y responde a una práctica que se instauró a fines del siglo XIX, pero se aplicó de manera sistemática en los establecimientos educacionales en las últimas décadas. Para controlar este tipo de prácticas, durante la dictadura civil militar (1973-1990) se utilizó como principal argumento la salud, la higiene y la prevención de la pediculosis. A nivel nacional, la dictadura civil militar no solo significó un rompimiento político de la tradición democrática del país, sino también con aspectos culturales que habían sido propios de la izquierda chilena, expresados en la música y la estética de los jóvenes (Santa Cruz, 2020). Uno de los rasgos distintivos de estos jóvenes, a inicios de los años setenta, era el uso del pelo largo entre los hombres, una estética vinculada al movimiento *hippie*. No obstante, como plantea Barr-Melej (2009), esta apariencia adquirió relevancia durante la Unidad Popular (1970-1973), al ser asociada con la “higiene y decencia” (p. 321). Ello llevó a que, en marzo de 1972, el Ministerio de Educación y Cultura informara a los rectores de liceos que hicieran

* Patricia Palma es doctora en Historia de América Latina de la Universidad de California, Davis, Estados Unidos, y académica de la Universidad de Tarapacá. Sus líneas de investigación giran en torno a la historia de la salud y las migraciones. Actualmente, su proyecto se centra en el estudio de la historia de la educación y salud en el norte de Chile.

** Eugenio Sánchez Espinoza es doctor en Educación de la Universidad de Santiago de Chile y doctor en Historia de la Universidad de Tarapacá. En esta última universidad se desempeña como académico. Sus líneas de investigación se relacionan con la educación intercultural, la formación inicial docente y la historia regional de la cultura y las prácticas políticas.

cumplir el código de presentación personal. Más adelante, durante la dictadura, el uso de pelo corto se asoció con el control y el orden.

Durante la Unidad Popular, las escuelas, liceos y universidades se convirtieron espacios altamente politizados, razón por la cual, con la llegada de la dictadura, las comunidades educativas sufrieron profundas transformaciones. Como lo analizan Pérez Navarro y Zurita (2021), las regulaciones diseñadas e implementadas por la dictadura civil militar buscaban controlar y vigilar a diversos actores del sistema educativo, además de transformar aspectos clave de la cultura escolar y reorientar las prácticas pedagógicas en la escuela. Junto con ello, la dictadura intervino de manera directa en las instituciones educativas y en el profesorado, imponiendo a oficiales de las Fuerzas Armadas y Carabineros en cargos de dirección y administración de dichos espacios. Como señala Zurita (2015), la política del terror se manifestó en la detención, tortura y asesinato de decenas de docentes, así como en el cierre de organizaciones sindicales del profesorado y de espacios de expresión y asociatividad creados por ellos.

La violencia y el poder se apoderaron de las escuelas, lo que se materializó en la presencia de los militares en cargos directivos y en una serie de indicaciones que normaría la convivencia escolar. El documento que reproducimos y analizamos a continuación es la circular 831/79 del 1º de enero de 1979, del Ministerio de Educación y Cultura, titulada “Profilaxis de la Pediculosis”. El objetivo del documento es establecer normas de profilaxis y otras medidas higiénicas recomendadas para prevenir el aumento progresivo de la pediculosis, disponiendo el estricto cumplimiento del corte de pelo de los alumnos y lavado frecuente del cabello.

Si bien se trata de una norma nacional, enviada a todos los secretarios regionales ministeriales (SEREMI) de Educación, consideramos que debe analizarse en el contexto en que se recuperó. Esta disposición forma parte del Fondo Subdelegación de Putre, resguardado en el Archivo Histórico Vicente Dagnino de la Universidad de Tarapacá. El documento refleja un ejercicio concreto de control sobre la población escolar. Aunque su objetivo declarado es combatir la pediculosis y tiene carácter nacional, las medidas sugeridas –el corte de pelo y el énfasis en la “higiene personal”– deben entenderse desde contextos específicos. Sin duda, en ciudades y colegios fiscales, el corte de pelo buscaba romper con un símbolo asociado al hippismo y a la Unidad Popular. Sin embargo, en el contexto que analizamos, el tema del corte de pelo y, especialmente, el discurso higiénico, adquirió una connotación más racial que política.

En los valles precordilleranos y el altiplano del extremo norte, en un paisaje hostil y dramáticamente hermoso, se asientan muchas comunidades aymaras y quechuas, cuya relación con los agentes del Estado chileno no ha estado exenta de tensiones. Esta relación ha estado determinada por el choque, el intercambio y la asimilación cultural, y atravesada por nacionalismos y xenofobias a lo largo del siglo XX. A ello se suma la compleja geografía en la que habitan, la cual dificultaba aún más su integración a la nación (González, 2002; Castro, 2004; Díaz *et al.*, 2013; Palma y Rojas, 2023).

En estos términos, la escuela ha jugado un papel clave al hacer presente al Estado en estas comunidades. Durante muchos años, esta relación ha operado como agente asimilador, buscando incorporar plenamente estas poblaciones al proyecto nacional. En este proceso, el docente ha sido, en muchos casos, el único actor investido de una “autoridad civilizatoria” en esos parajes. Producto del aislamiento geográfico, se han mantenido tradiciones culturales

y elementos propios de la identidad local. Ello permite sugerir que las comunidades educativas del interior de las regiones del extremo norte experimentaron tensiones frente a las imposiciones culturales y sanitarias del régimen militar. La dictadura promovió una visión homogénea de la identidad nacional, mediante la estandarización de aspectos como la vestimenta escolar (el uniforme) y el énfasis en la apariencia, el orden y la “presentación personal” de los estudiantes, lo que, en estas comunidades, pudo haber operado en desmedro de sus expresiones culturales locales, como las vestimentas tradicionales.

En un contexto dictatorial, con autoridades designadas y bajo la consigna de proteger las fronteras y hacer patria, el Estado se desplegó en la precordillera y el altiplano ariqueño, que durante este periodo formaban parte de la región de Tarapacá. Las narrativas de los aymaras, al recordar esos años, se vinculan con la marcada presencia de carabineros y militares —mediante regimientos, retenes y comisarías—, quienes llegaron a representar un porcentaje significativo de la población de las comunas del interior de la región.

Por otra parte, la visión que las autoridades tenían de estos grupos era, por decir lo menos, de una raza mansa y pasiva que acataría sin resistencia lo decretado por las autoridades presentes en sus territorios. Además, se los describe como “herméticos (...) seres extraños encerrados en una sorda hostilidad” (Rojas, 1980, p. 70).

Como señala Alberto Díaz Araya (2023), aludiendo a Cornelio Chipana, académico de origen aymara, en la dictadura de Pinochet

Lo que menos se promovió fue el reconocimiento de las comunidades indígenas, ya que eran vistas como vestigios de las naciones peruana o boliviana. En su lugar, se aplicaron políticas homogeneizadoras que impusieron estereotipos y prejuicios, marcándolos peyorativamente como “indios” o “paitocos”. (Díaz Araya, 2023, p. 4)

Así, la dictadura, con su presencia, política y normas —instrumentadas a través de decretos y circulares—, dejó impactos que, hasta hoy, son objeto de reevaluación por sus protagonistas, quienes adoptan una mirada crítica hacia ese pasado que intentó borrar tradiciones mediante la implementación de políticas orientadas a “civilizar” y reprimir la cultura andina. Este proceso, en el que la escuela desempeñó un rol clave, sin duda requiere aún de mayor exploración.

REFERENCIAS

- Barr-Melej, P. (2009). Hippismo a la chilena: Juventud y heterodoxia cultural en un contexto transnacional (1970-1973). En F. Purcell y A. Riquelme (Ed.), *Ampliando miradas: Chile y su historia en un tiempo global* (pp. 305-325). RIL Editores, Instituto de Historia UC.
- Castro, L. (2004). Una escuela fiscal ausente, una chilenización inexistente: la precaria escolaridad de los aymaras de Tarapacá durante el ciclo expansivo del salitre (1880-1920). *Cuadernos Interculturales* 2(3), 57-68.
- Díaz Araya, A. (2023). Pueblos andinos y dictadura militar. *Diálogo Andino* 70, 4-8.
- Díaz, A., Ruz, R. y Galdames, L. (2013). En los intersticios de la chilenidad. Antonio Mollo y las identidades en conflicto en los Andes. Putre, 1900-1926. *Chungara* 3(45), 473-492.

- González, S. (2002). *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino, 1880-1990.* DIBAM.
- Palma, P. y Rojas, C. (2023). Enfermar y sanar en el altiplano chileno: El caso de Putre. *Estudios Rurales* 13(28). <https://doi.org/10.48160/22504001er28.495>
- Pérez Navarro, C. y Zurita, F. (2021). La escuela chilena bajo la dictadura civil militar (1973-1980). La experiencia escolar en contexto autoritario. *Historia y Memoria de la Educación* 14, 587-614. <https://dx.doi.org/10.5944/hme.14.2021.29003>
- Rojas, C. (1980). La educación en el altiplano chileno. *Revista de Educación* 77, 70-73.
- Santa Cruz, Y. (2020). Entre la diversión y la revolución: experiencias culturales de los jóvenes de izquierda durante la Unidad Popular. *Ultima década* 28(53), 125-151. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362020000100125>
- Zurita, F. (2015). Violencia, poder político y políticas públicas educacionales: el trabajo docente bajo la dictadura militar en Chile (1973-1990). *Revista Teoria e Prática da Educação* 18(1), 89-100.

DOCUMENTO N° 1*

Ministerio de Educación y Cultura

Circular N.º 831/79

Fecha: 01 Enero 79.

Dirigida a: Secretarios Regionales Ministeriales Educación País. Transcribir. Direcprov. Directal Direcloc. Establ. Educ. Bás. Media Humanís. y Tec. Profesional de su Jurisdicción.

Originador: Dirección de Educación

Referencia: Profilaxis de la Pediculosis.

Serie: Subsecretario.

Tema: Salud y Bienestar.

1. OBJETIVOS:

1.1. Dar las normas sobre la profilaxis de la Pediculosis Capitis.

2. APPLICACION Y VIGENCIA

2.1. Las instituciones prescritas en la presente Circular serán de aplicación general en los Establecimientos dependientes de la Dirección de Educación, a partir de la fecha de su publicación.

2.2. Esta CIRCULAR reemplaza a las CIRCULARES N.º 147 de 11-X-74. y N.º 119 de 30-X-74, las que deberán ser destruidas.

3. INFORMACIÓN GENERAL

3.1. Definiciones.

3.1.1 El Ministerio de Salud Pública, en relación con el problema de la Pediculosis Capitis y su incidencia en la población entre 0 y 20 años, efectuó encuestas piloto en diversos sectores de la provincia de Santiago detectando una tasa general en progresivo aumento desde 1971.

3.1.2. La prevalencia de la infestación señalada se observó a raíz del uso de pelo largo entre los varones, siendo los grupos más afectados los comprendidos entre 0 y 9 años y entre 10 y 19 años.

3.1.3. La infestación en grupos específicos de niños de hogares de menores donde se les obliga a usar el pelo corto, de acuerdo a las encuestas señaladas, alcanzó a un 10,6%, contrastando con las cifras observadas en los casos anteriores, y 50,2% en las niñas, las que no están sometidas a dicha obligación.

* Documento del Archivo Histórico Vicente Dagnino. Subdelegación de Putre. Vol. 6. Oficios recibidos. Escuela G-39. Socoroma. 1979.

[Nota a pie página] LIBERTADOR BERNARDO O'HIGGINS FORJADOR DE LA PATRIA
[siguiente página]

3.1.4. De acuerdo a las observaciones publicadas en el Folleto N.º 5 de Julio de 1974 del Ministerio de Salud Pública, la profilaxis de la Pediculosis Capitis “más que del uso de insecticidas, necesita de la práctica de medidas higiénicas personales tales como el uso del pelo corto y lavado frecuente de cabeza”.

3.2. Normas Generales.

3.2.1. Las observaciones anotadas son para instruir a los alumnos integrantes de Establecimientos Educacionales a fin de recomendar tomar las medidas higiénicas más aconsejables para evitar el aumento progresivo de la parasitación, disponiéndose el estricto cumplimiento del corte de pelo de los alumnos a un largo adecuado que no pase del cuello de la camisa, la personalidad del educando, y se enfatice la necesidad del lavado frecuente del cabello y que minimice, o erradique el problema de la infestación.

Alfredo Prieto Bafalluy
Abogado
Subsecretario de Educación

[Nota] Lo que transcribo a Ud. para su conocimiento y cumplimiento. En cada establecimiento educacional el Sr. Director y el personal docente aunarán criterios para el cumplimiento de las instrucciones en la presente Circular.

Saluda atentamente a Ud.

Carlos F. Rojas Labra
Abogado
Secretario Ministerial de Educación
I Región Tarapacá

[Nota a pie de página] LIBERTADOR BERNARDO O'HIGGINS FORJADOR DE LA PATRIA

RESEÑA

- Adrián Cammarota (2023). *Débiles, anormales, higiénicos y civilizados. La medicalización de la niñez escolarizada en Buenos Aires (1884-1945)*. Buenos Aires: Ediciones Imago Mundi, 240 pp.

María Belén Trejo

Adrián Cammarota (2023). *Débiles, anormales, higiénicos y civilizados. La medicalización de la niñez escolarizada en Buenos Aires (1884-1945)*. Buenos Aires: Ediciones Imago Mundi, 240 pp.

María Belén Trejo*

 Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

 belu_trejo@yahoo.com.ar

 <https://orcid.org/0000-0001-7195-5590>

Recibido: 24 de julio de 2024 | Aprobado: 21 de enero de 2025

La obra que presentamos en esta reseña fue escrita por el doctor Adrián Cammarota, docente e investigador del campo de la historia, que explora en diferentes publicaciones los nexos entre la educación, la escolarización y la salud, entre otras líneas de trabajo. El libro integra la colección Florencia Fossatti de Educación y Salud de la editorial Imago Mundi.

Débiles, anormales, higiénicos y civilizados explora, desde diferentes puntos de entrada, las relaciones entre salud, medicalización, higiene y escuela común y obligatoria entre finales del siglo XIX y la primera mitad de siglo XX. Al examinar como principal institución de interés el Consejo Nacional de Educación, no solo se aboca a la ciudad de Buenos Aires, sino que indaga la circulación transnacional de ideas, relaciones con políticas emprendidas por la provincia de Buenos Aires e iniciativas emplazadas en otras regiones de Argentina.

La introducción y los cinco capítulos que componen el libro analizan diversas dimensiones y actores para desarrollar el tema de la obra. Hay algunas vetas constantes, como las producciones discursiva y de normativa, así como las maneras en que los sujetos que integraban el sistema educativo interactuaron con ellas; distancias y relaciones que pueden trazarse entre proyectos y concreciones políticas, nexos entre el desarrollo de disciplinas como la medicina, la psicología experimental, la antropometría, la pedagogía, y las condiciones materiales en que se llevaron adelante experiencias de escolarización de la población infantil.

La obra se nutre de la producción reciente de, al menos, cuatro grandes campos de estudio. En primer lugar, de la historia social de la medicina, a partir de examinar el proceso

* María Belén Trejo es licenciada, profesora y doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Es docente en instituciones de formación docente y en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Sus temas de investigación giran en torno a la historia de la educación, la historia de las sensibilidades, la estética escolar y los estudios de género.

de medicalización de la infancia y la familia, reconocer preocupaciones y emprendimientos de representantes de la corporación médica, identificar estrategias y dispositivos de intervención en el espacio público, y preguntarse por los efectos de las prescripciones y proyectos sanitarios, en este caso, en el ámbito de la escolaridad común. Por otro lado, retoma aportes de la historia social de la estatalidad y de las burocracias que indagaron las mediaciones entre la formulación de políticas estatales y su implementación, desarrollo e impacto, poniendo atención en agentes con distintas capacidades de intervención en la administración estatal para estudiar vínculos entre sociedad y Estado. Asimismo, la obra retoma investigaciones inscriptas en esta línea, que contribuyeron a pluralizar el concepto de Estado y dan cuenta de disputas, tensiones y negociaciones de proyectos políticos al interior del cuerpo de funcionarios estatales. En tercer lugar, se recuperan antecedentes de investigación que focalizaron en la infancia sus relaciones con la estatalidad, la filantropía, la beneficencia y las instituciones sanitarias. Por último, el autor retoma estudios de la historia de la educación, que indagaron la masificación de la escolaridad común como dispositivo disciplinante y productor de subjetividades, la educación de los cuerpos, la recepción del higienismo, la psicología experimental, la medicina preventiva y la eugenésia en el campo pedagógico.

La obra parte de la noción de medicalización escolar,

Entendida como la estructuración de los discursos, la aplicación de los instrumentos y los dispositivos que tendieron a disciplinar los cuerpos, a demarcar la salud de la enfermedad, lo normal de lo patológico, para mejorar el estado sanitario de las niñezes referenciadas en la escuela pública.
(Cammarota, 2023, p. xxii)

Sobre esta base, y con la hipótesis de que entre medicalización y escolarización se construyeron relaciones de complementariedad, tensión y diferenciación, se elaboran las preguntas que organizan cada uno de los capítulos que componen el libro y que ponen de relieve las aristas de la cuestión.

En el primer capítulo, se presenta una caracterización del estado sanitario de la ciudad de Buenos Aires y, en menor medida, los territorios nacionales a fines del siglo XIX, y su impacto en las infancias: el azote recurrente de epidemias infectocontagiosas, patologías digestivas y respiratorias, acceso a la vacunación, condiciones infraestructurales propicias para el contagio, etc. En este marco, se analiza la creación del Cuerpo Médico Escolar (en adelante, CME) de la capital, su lógica de funcionamiento y algunas áreas de particular preocupación para esta repartición: arquitectura escolar, mobiliario, horarios y problemas de salud asociados con el quehacer escolar (detección de problemas sanitarios, posturales, visuales, higiénicos y *surmenage*). Pese a las orientaciones de esta repartición y a los principios rectores de la escolaridad común, consignados en la legislación de fines del siglo XIX, el devenir del CME estuvo signado por la disponibilidad de recursos económicos y profesionales, por las disputas con otras áreas internas y por la construcción de una autoridad médica efectiva en la difusión e incorporación de prescripciones, tanto al interior del CME como por parte de las comunidades educativas.

El segundo capítulo se focaliza en la inserción de profesionales médicos en el ámbito escolar: la sanción del Reglamento de la Inspección Médica Escolar (1909); conflictos,

intervención de autoridades y cambios en la forma de organización del CME; las orientaciones que imprimieron sus responsables, y la incorporación de nuevas especialidades, consultorios, equipamiento y prestaciones dentro de la repartición. El capítulo se nutre de una interesante reconstrucción de la prensa médica escolar, para lo cual aborda dos iniciativas editoriales del CME y una publicación, de similares características, de la provincia de Buenos Aires. El recorrido que se plantea en este capítulo permite al autor reconocer cuatro grandes períodos en relación con las tendencias y concreciones que se desprenden del estudio de mediano plazo de esa repartición estatal.

El tercer y cuarto capítulos abordan acciones recurrentes fomentadas por el CME: divulgación, medición, clasificación, prescripción y derivación. En primer lugar, se destaca la asociación entre higiene, transmisión de valores republicanos y moralización. El autor visibiliza el estímulo de las excursiones escolares, la actividad física y cultural como preocupaciones recurrentes de los galenos involucrados con la salud escolar. Estas iniciativas se instalan en el marco de una tendencia internacional por divulgar prácticas escolarizadas que mitiguen tanto la herencia familiar como el impacto de las deficientes condiciones materiales y sociales de vida de las poblaciones escolares. El despliegue de escuelas al aire libre y las colonias escolares se analizan como estrategias de intensificación de la intervención médica, en vistas de la regeneración corporal y moral en un conjunto de escolares que portaba rasgos diferentes a los esperados por los especialistas. Las posibilidades de observar, medir, cuantificar y clasificar fueron fundamentales para dar cuenta de la eficacia de los dispositivos implementados, así como también justificar la acción médica.

El cuarto capítulo aborda la construcción de la anormalidad como una categoría contingente, histórica, con efectos en la vida de las/os estudiantes: una operación que se valió de saberes expertos de la psicología experimental y la pediatría, y que también se apoyó sobre formas consensuadas de comprender la normalidad y el rol de la escuela. El capítulo se enfoca en estudiar las formas de delimitación e intervención sobre casos clasificados como de diferencia mental o cognitiva: posibilidad de abordaje en la escuela común, cursos de perfeccionamiento docente, instrumentos de medición y clasificación escolar médica, estrategias de segregación o de integración de esas niñas/os. Aunque las voces y proyectos de las personalidades analizadas en este capítulo podrían englobarse en la profusa producción de la biotipología, las recomendaciones y emprendimientos impulsados por Mercante, Senet, Morzone, Reca y Tobar García dan cuenta de diferentes estrategias pedagógicas de abordaje de lo que construyen como diferencia.

El último capítulo se centra en la promoción de conductas civilizadas, la higiene, el aseo y la alimentación tanto de profesionales médicos integrantes de la burocracia educativa como de asociaciones filantrópicas de la sociedad civil. Para abordar estos tópicos, se presenta un examen de cartillas, folletos, literatura de circulación escolar y, por otro lado, se examina la implementación de diferentes medidas alimentarias en el ámbito de la ciudad de Buenos Aires y la incorporación de este asunto dentro del campo de acción escolar.

Lejos de plantear las relaciones entre medicalización y escolarización como evidentes, unívocas y constantes, Cammarota observa que

Rechazamos la concepción esgrimida en una parte de la historiografía de que este modelo médico escolar ejerció de “manera eficaz” la selección y medicalización de la sociedad. Las propuestas del higienismo, su canalización

por los vasos comunicantes que le permitían filtrarse en las escuelas y en los núcleos familiares o en los barrios populares, la ritualización de las tramas discusivas del magisterio que pregonaban “buena moral” bajo el amparo de ciertas tácticas para el disciplinamiento de las conductas, bien podían reproducirse de manera regular en los locales educativos, pero las distancias en su aplicabilidad u obtención de resultados inmediatos era otra cara del problema. (Cammarota, 2023, pp. 186-187)

En suma, *Débiles, anormales, higiénicos y civilizados* examina en un arco temporal de mediana duración las formas en que el Estado nacional, a partir de la acción de la escuela pública estatal desde fines de siglo XIX y durante las primeras décadas del siglo XX, desarrolló iniciativas para abordar la salud y las diferencias fisiológicas, corporales y psicológicas de la infancia. Entre sus aportes, explora el funcionamiento del CME, las publicaciones y personalidades asociadas con esta repartición, la creación de instituciones como las escuelas al aire libre, colonias escolares, escuelas para afásicos y retardados, comedores escolares y proyectos de fichas escolares.



CUADERNOS CHILENOS DE
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

nº **21**
JULIO 2025