

*A los vientos, orgullosa, flamea
la Bandera de la Patria. —*



CULTURA, CIUDADANÍA Y SISTEMA EDUCATIVO: CUANDO LA ESCUELA ADOCTRINA



SERIE: ITINERARIO Y MEMORIA DEL BICENTENARIO
ARCHIVO VISUAL DEL MUSEO DE LA EDUCACIÓN GABRIELA MISTRAL



INSTITUTO SUPERIOR
de
COMERCIO



SANTIAGO

BANCO

ILE

cada
rrat

MENOS
LORIS

OSTADA

GRUSH

**CULTURA, CIUDADANÍA Y
SISTEMA EDUCATIVO:
CUANDO LA ESCUELA ADOCTRINA**

MARÍA ISABEL ORELLANA RIVERA

SANTIAGO DE CHILE

2009

Inscripción Registro de Propiedad Intelectual N° 187233
ISBN N° 978-956-244-220-6
© Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos - Museo de la Educación
Gabriela Mistral
RUT 60.905.000-4
Chacabuco 365, Santiago de Chile
(56 2) 681.81.69
Responsable legal: Nivia Palma Manríquez

Textos, edición e investigación histórica: María Isabel Orellana Rivera

Selección y documentación de fotografías e imágenes: María Isabel Orellana, María Fernanda Martínez e Irene De la Jara.

Imágenes:
Archivo Fotográfico y visual del Museo de la Educación Gabriela Mistral

Fotografía de portada: *Grupo de adultos y niños de las Escuelas Primarias de Arica. Colonia Escolar, 1937.*

Fotografía de portada interior: *Alumnos del Instituto Superior de Comercio desfilando en el funeral de Gabriela Mistral. Santiago, 21 de enero de 1957.*

Primera Edición: diciembre 2009
1.000 ejemplares

Diseño: Paulina Manzur Morales
Impresión: LOM Ediciones

*A los hombres y mujeres que creen que los países se
construyen en la diversidad, la tolerancia y la democracia,
especialmente a mis padres Carlos y Domitila.*

AGRADECIMIENTOS

Agradezco profundamente a todas las personas que hicieron posible la realización del cuarto volumen de esta serie, en especial, a los funcionarios y funcionarias del Museo de la Educación Gabriela Mistral y su personal de vigilancia, por el compromiso y la responsabilidad con que ejercen la tarea de proteger y difundir el patrimonio educativo del Estado y por toda la colaboración que me prestan a diario.

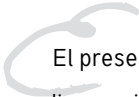
Vayan también mis agradecimientos a las profesionales que me acompañaron en este proceso, en especial a María Fernanda Martínez, encargada de Desarrollo Institucional del museo, cuya claridad intelectual, rigurosidad en el trabajo y buena disposición me permitieron ampliar la mirada y enriquecer las páginas de este libro; a Irene De la Jara por su colaboración y compromiso permanentes y a Paulina Manzur, por el profesionalismo y la paciencia con que me ha acompañado desde que iniciamos este trabajo hace ya más de dos años.

Por último, quisiera expresar un agradecimiento especial a mi cuñada Mónica Navarrete por el apoyo que me brinda y por abrir cariñosamente las puertas de su casa a mi hijo Felipe cada vez que, a causa de mi trabajo, no puedo estar con él.

CONTENIDOS

🌀	Agradecimientos	...	..: 11
🌀	Presentación	.....	..: 15
🌀	La escuela y las bases del “buen ciudadano”	.....	..: 21
🌀	Los arquetipos de la ciudadanía		
	🌀 La escuela primaria civilizadora y el liceo crisol de la elite	.....	..: 55
	🌀 El patriota	.....	..: 103
	🌀 La maternidad social	.....	..: 131
	🌀 El buen estudiante	.....	..: 147
	🌀 El prócer	.....	..: 165
🌀	Palabras finales	.....	..: 185
🌀	Bibliografía	.....	..: 189

PRESENTACIÓN



El presente libro nos muestra cómo el aula forma parte de un sistema social más amplio, que integra la educación. La participación social de toda la población es, entonces, tanto un medio para el aprendizaje como un objetivo del mismo.

Las imágenes y textos aquí expuestos nos relatan cómo se ha construido el sistema educativo de nuestro país. Desde finales de la colonia, con sus escuelas parroquiales; luego la paulatina incorporación de las mujeres al aula; pasando por las últimas décadas del siglo XVIII-que trajeron consigo una concepción más científica de la educación-; la urgencia educacional de los siglos XIX y XX y el Estado Docente, hasta los nuevos desafíos que se plantean en nuestros días.

A través de este libro surge una mirada que realza los cambios de nuestra sociedad en su tránsito hacia la modernidad, donde la escuela juega un rol fundamental y donde todos los seres humanos, sin distinción de etnia, género o condición social, deben gozar y ejercer el derecho a una educación de calidad.

Con orgullo el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) presenta el cuarto y penúltimo volumen de la serie “Itinerario y Memoria del Bicentenario. Archivo Visual del Museo de la Educación Gabriela Mistral”, un texto que será parte fundamental del trabajo de los profesionales del Ministerio de Educación que intervienen en el ámbito de la formación continua de docentes, especialmente, entre quienes integran el grupo de trabajo sobre sociedad, en cuyo seno se está desarrollando un interesante debate en torno a la formación ciudadana, los desafíos de ésta en la formación docente y la calidad de la educación.

Carlos Eugenio Beca Infante
Director
CPEIP

“No estoy seguro de que la democracia, algún día, pueda materializarse plenamente, pero necesito creer que sí. De no ser así, no hubiera elegido enseñar... Hubiera elegido ser clérigo en cualquier iglesia, gurú de una secta, presentador de televisión... en fin, me hubiera hecho ‘profesional del dominio’ y no ‘acompañante de libertades’. Entonces me pregunto si es porque eso justifica todos mis compromisos pasados y presentes, que la democracia sigue siendo para mí una utopía de referencia. Puede ser... Pero también es porque la dictadura, ¡ya la hemos probado!”

“Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy”, Philippe Meirieu



PRIMERA PARTE
LA ESCUELA Y LAS BASES DEL “BUEN CIUDADANO”



LA ESCUELA Y LAS BASES DEL “BUEN CIUDADANO”

La escuela, como estructura social, se inscribe en lo que Braudel y la historiografía francesa de la primera mitad del siglo XX definieron como la larga duración, proceso cruzado por distintos tiempos históricos, medios geográficos y relaciones sociales en los que certezas y contradicciones, estructuras y superestructuras dan forma a una institución capaz de sobrevivir a cambios de ideología y de paradigmas y, cada cierto tiempo, recomponerse para aparecer nuevamente como el símbolo de las grandes transformaciones que se originan al interior de los sistemas sociales. De esta forma, con el correr de los años, la institución escolar se impuso como la expresión de la civilización y el artífice natural de la construcción de ciudadanía. Precisamente por su carácter de larga duración y por las representaciones que evoca, su historia no se sostiene sólo en leyes, decretos, documentación y relatos oficiales, también lo hace en el imaginario y las subjetividades de quienes participaron de estos procesos y, en cierta medida, condicionaron y modelaron, a veces de forma bastante autoritaria, a quienes se educaron en ella.

Acompañados de las imágenes que presentamos, pretendemos con este libro que cada uno reflexione y cuestione la escuela, en su relación con la cultura y la

ciudadanía, como parte de un proceso histórico en el que participan variados actores. Proceso en que esta institución no es más que la punta del iceberg de muchas y complejas historias que cruzan todo el continente y que comenzaron mucho antes de la primera junta de gobierno y la puesta en marcha del ideario liberal de civilización -jerárquico y vertical- impuesto por el Estado Nacional que cobijó a la república. Transitaremos, entonces, por un amplio período de tiempo y por temas tan diversos como la urgencia educacional de los siglos XIX y XX, el desarrollo del Estado Docente y parte de los desafíos que ha tenido que afrontar la escuela durante el desarrollo del proceso tendiente a la “formación del ciudadano”.

Para comenzar, es necesario detenernos a observar cuáles eran las características de la escuela colonial, heredada por la república. Con la espada en una mano y la cruz en la otra, avanzó la conquista española del nuevo continente, trayendo aparejada una escuela doctrinal cuyo objetivo era conquistar para la “ciudad de Dios” -invocada por San Agustín- a los habitantes de la “ciudad del diablo” (los elegidos v/s los condenados). Estos seres sin alma, o con almas inferiores según la mirada europea, debían ser convertidos al cristianismo y educados en el amor y temor a ese Dios occidental que les sería impuesto y cuya doctrina calaría profundamente en todos los campos de la vida social. Se iniciaba entonces esa relación tormentosa entre Iglesia y Estado que -a pesar de la separación que se institucionaliza en la Constitución de 1925- marcaría la historia de la escuela y del país hasta nuestros días.

En la lógica colonial, la escuela era el instrumento para conocer a Dios, para evangelizar al indio bárbaro, para evitar que los “hijos de la iglesia” se acercaran a una vida lasciva y profana. Basada en la tradición escolástica y el humanismo latino, sólo

ofrecía la posibilidad de una instrucción más sistematizada a los hijos de funcionarios reales, oficiales, hacendados o mercaderes que gozaban de los privilegios de su clase. En el caso de las mujeres, no había un proyecto educativo específico que las incluyera, cuando podían acceder a ella, ésta era sólo el instrumento para perpetuar los estereotipos imperantes en la clase dominante. El sistema educacional era muy precario, el objetivo de la enseñanza era la formación de una cultura donde el individuo desarrollara todos los ámbitos de su vida en concordancia con los preceptos y prácticas religiosas. Si pudiéramos utilizar la noción de ciudadano en esta época, diríamos que el “buen ciudadano” (siempre varón) era el “buen católico”, ese que rezaba mañana y tarde, que se golpeaba el pecho en señal de perdón y que jamás leería a aquellos autores que lo alejaran de la doctrina cristiana, es más, él mismo sería el encargado de acercar esta doctrina a quienes no la conocían. Se sumaba a esta concepción del educando, la utilización del dolor para formar la mente y el cuerpo del niño.

Escuelas parroquiales o dependientes de conventos y cabildos entregaban algunos rudimentos a los estamentos populares, instrucción siempre orientada a la evangelización y memorización del catecismo y los principios cristianos. Si bien la administración española, a través de las Leyes de Indias, ordenó la fundación de escuelas de instrucción primaria gratuita para los naturales, en el caso del Reino de Chile, estas disposiciones, en la práctica, nunca pudieron aplicarse (Labarca, 1939). No existió una política general que fomentara la escolarización de los hijos de españoles menesterosos, de indígenas y mestizos, sino más bien, estas aulas públicas fueron sólo lugares donde *“los muchachos pobres aprendían a leer, escribir, contar y la doctrina cristiana”* (Frontaura, 1892). En el caso de las mujeres, como ya lo señalamos, la

situación era aún peor, pues su instrucción era prácticamente inexistente, sólo algunas, pertenecientes a familias más acomodadas, podían aspirar a una enseñanza religiosa centrada principalmente, según los cánones de género de la época, en el desarrollo de las habilidades domésticas.

En las ciudades que se fundaron a mediados del siglo XVIII, se separaba un espacio para la creación de una escuela y un monto de las entradas del cabildo, muy precario por cierto, para pagar al maestro; siendo los preceptores de Santiago, dentro de esta precariedad, los mejor remunerados. *“A esta escasez de sueldos, uníase la prohibición impuesta a los maestros de cobrar o recibir estipendio alguno a los alumnos que no fueran pudientes, por ningún motivo”* (Frontaura, 1892). En su libro Historia de la Enseñanza en Chile, Amanda Labarca menciona dos escuelas que funcionaron en las primeras décadas del siglo XVII, impulsadas por particulares y auspiciadas por los cabildos, la del criollo Juan de Oropesa, destinada a los hijos de quienes eran propietarios de una casa en la ciudad, y la de Melchor Torres Padilla. En la primera, el salario del maestro no provenía del cabildo sino de los mismos alumnos. Sin embargo, *“la pobreza de los escolares amagaba la continuidad de tales iniciativas”*, por lo que desde mediados del mismo siglo, los establecimientos más prósperos funcionaron al alero de los conventos. En el caso de las provincias, la mayoría de las iniciativas también se originó en misiones y congregaciones religiosas (Labarca, 1939).

Por su parte, en las provincias, según las prescripciones reales, cada parroquia tenía obligación de mantener una escuela. Sin embargo, como hemos visto, estos espacios no desarrollaban un currículum orientado a contenidos disciplinarios, sino que se enfocaban principalmente en las lecciones dominicales de catecismo y el inicio a las

primeras letras. Además, *“por sus exigencias escolares mínimas, por su falta de maestros idóneos, de textos y de material adecuado, estos colegios conventuales, lejanos remedos de sus congéneres españoles de la época, estaban atrasados, con respecto a los europeos, en más de dos siglos. [La situación de los sectores rurales era aún más catastrófica] No existía servicio alguno didáctico en los campos; las familias pudientes que vivían en sus haciendas, solían mantener un esclavo leído con oficio de pedagogo, cuando no era el mismo pater familias el que iniciaba a sus hijos varones en el ABC, que para las niñas una instrucción escolar se suponía atentatoria a su natural recato”* (Labarca, 1939).

Del mismo modo, y fiel al espíritu de la época, la desigualdad dentro de la desigualdad era evidente, los sectores más desfavorecidos carecían por completo de escuelas para sus mujeres, no sólo por la falta de recursos, sino también por la oposición que la educación de éstas generaba entre una parte importante de la élite criolla que veía con desconfianza, por una parte, que las ideas europeas, principalmente de la ilustración, se propagaran en las colonias y, por otra, que las mujeres se apartaran del servicio a Dios y a sus familias. Sin embargo, a pesar de la escasa instrucción y del limitado acceso que tenían los habitantes del Reino a la educación, se debilitaron los resabios de la inquisición permitiendo que afloraran en una parte de la población las ideas revolucionarias que llevaron finalmente a Chile a cortar las ataduras políticas con la corona española.

Las últimas décadas del siglo XVIII, marcadas por la influencia científico-productivista francesa que se dejó sentir en la metrópoli, trajeron consigo una concepción más científica de la educación, ejemplo de aquello fue la creación de la Academia de San Luis, en 1797, en la que se enseñaba matemática, dibujo, gramática y

ciencias físicas y naturales y, a instancias de su creador Manuel de Salas, se rechazaba el castigo corporal como método de disciplinamiento o aprendizaje.

La precariedad del sistema escolar se mantuvo durante todo el período colonial. En 1803, el oidor Manuel de Irigoyen por encargo del Presidente y Capitán General del Reino, Luis Muñoz de Guzmán visitó, junto al síndico Ramón de Aróstegui y al preceptor Félix de Acosta, los establecimientos de Santiago realizando informes que nos permiten conocer en parte la realidad de estas escuelas en las postrimerías del dominio español y, de paso, las representaciones que movían a muchos de estos personeros en relación con quiénes tenían el derecho a educarse: *“Visitaron siete escuelas de primeras letras, una de mayores y otra de latinidad...*

Según el informe del oidor, ‘se advirtió falta de comodidad para los jóvenes, extraordinario desaseo, en términos que algunas más parecían establos que escuelas de enseñanza; y en una noté un negro que se hallaba entre los alumnos’.

El 27 de octubre de 1803, el síndico señor Aróstegui propuso para uniformar el régimen de los colegios [un] reglamento...curioso resumen del pensamiento didáctico de fines de la Colonia” (Labarca, 1939).

El proceso de emancipación de la corona española, fuertemente influenciado por las ideas de la ilustración y la independencia de Estados Unidos, trajo como convicción que la educación debía guiar los pasos de esta élite republicana que se hacía cargo del país y marcaba la pauta de las políticas públicas. La educación no sólo sería el soporte en el que se cimentaría el proyecto de nación, sino que, además, se constituiría en el vehículo para avanzar en la propagación y el fortalecimiento del naciente modelo, de manera de provocar las transformaciones sociales a las que aspiraban los nuevos

ciudadanos y ciudadanas. De este modo, se sellaba el pacto entre educación y cultura que permitiría formar a quienes llevarían adelante el proceso fundacional de esta sociedad en ciernes. En este escenario, la élite, ahora republicana, consolidaría su proyecto de país, dando, de paso, origen al binomio auto-afirmación/exclusión que rondaría este proceso desde sus inicios. En esta nueva lógica, la escuela pasó a ser un espacio de intervención social altamente elitista y jerarquizado en que sólo la punta de la pirámide podía encontrar un nicho donde desarrollar su potencial creador y la amplia base que la sustentaba accedía a una mínima parte de los conocimientos que ésta entregaba a quienes se escolarizaban.

Por las razones ya descritas, la escuela heredada del período colonial arrastraba el estigma del castigo, la intolerancia y la falta de políticas que favorecieran la participación e integración de las grandes masas que permanecían al margen del sistema educativo. Los patriotas que luchaban por la independencia tenían clara conciencia de aquello, lo que quedó plasmado en un decreto del 21 de agosto de 1812 que consignó la obligatoriedad que se le imponía a los conventos de monjas para abrir escuelas. En un artículo aparecido en el número 9 de la “Aurora de Chile”, Camilo Henríquez señalaba en esta misma época: *“Es, pues, de necesidad que se arbitren medidas para asegurar la majestad de los derechos del pueblo y facilitarles mayores destinos a fin de aumentar el número de escuelas y obligar a los padres de familias pobres que destinen sus hijos primeramente a leer, escribir y contar. De este modo tendremos mejores artesanos, gente mejor dispuesta para el ejército y todos estaríamos mejor instruidos en nuestra sana moral”*. Posteriormente, en junio de 1813, siguiendo esta misma premisa se dicta el Primer Reglamento para Maestros de Primeras Letras, el que estipuló la creación de escuelas financiadas por los cabildos en todos los pueblos con más de 50 habitantes

y entregó a los maestros, previa comprobación de su cristianismo y patriotismo, la educación del ciudadano, la que hasta entonces, como ya se dijo, había reposado en la iglesia. Dentro de esta misma lógica se fundan instituciones ícono de la república como el Instituto Nacional y la Biblioteca Nacional.

A partir de esta época, la preocupación por el rol educativo del Estado comienza a aparecer en los diferentes proyectos de constituciones. Es así como en la carta fundamental de 1833 no sólo se confirma esta preocupación, sino que, además, se le asigna la tarea de coordinar los establecimientos educacionales y los lineamientos en materia de educación a un ministerio en específico, el de Instrucción Pública: *“La educación pública es una atención preferente del Gobierno. El Congreso formará un plan general de educación nacional; y el Ministro del despacho respectivo le dará cuenta anualmente del estado de ella en toda la República”* (Capítulo XI, Disposiciones Generales, Art. 153). Sin embargo, estas iniciativas no se tradujeron en un aumento de la cobertura de la enseñanza elemental, por el contrario, los sectores populares continuaron al margen. Después de la instauración del sistema republicano (década de 1840), el aparato estatal precisaba de una educación pública: *“Hay consenso en que en Latinoamérica y en Chile, los nuevos Estados nacionales necesitaban legitimarse, desarrollar identidad nacional y construir ciudadanía, procesos político-culturales que tenían a la escolarización como principal instrumento. Para tener un sistema escolar eficaz, debían hacer por sí mismos el esfuerzo de configurarlo. En ese esfuerzo, el naciente sistema de enseñanza en Chile, reprodujo muchos de los rasgos del Estado liberal que los promovía”* (Núñez, 2003). En esta lógica, el Estado se atribuyó la misión de desarrollar el sistema público de educación formal.

Según Sol Serrano e Iván Jaksic (2000), *“al iniciarse la construcción del estado nacional, en sociedades periféricas dentro de la periferia como es el caso de Chile, la alfabetización estaba restringida a los sectores altos de la sociedad urbana en una población donde el 80% era rural. Entre 1810 y 1840 los recursos públicos en educación se destinaron a ese sector, a formar la élite masculina republicana. Fue sólo a partir de 1840 que se emprendió una política sistemática de expansión de la cultura escrita a través de la escuela primaria”*. De este modo, el Estado fomentó –más en el discurso que en la acción– la inclusión de los hombres y mujeres que participaban del ideal republicano y lo que éste representaba en términos de libertades y movilidad social. Pero, como bien lo subrayan estos mismos autores, *“la promesa igualitaria del Estado Liberal, de individuos iguales frente a la ley, presuponía una sociedad que había internalizado las destrezas y virtudes propias de la cultura escrita. La ciudadanía política la exigía legalmente y así lo establecieron todos los textos constitucionales del período. Esa era su manifestación más visible, pero la centralidad de lo escrito en la formación de la sociedad liberal era más vasta: definiría la frontera entre ‘la barbarie y el albor de la civilización’ como lo diría Andrés Bello. El discurso político y educativo de la época abunda en esa identificación entre civilización y cultura escrita, por oposición a la cultura oral identificada con la barbarie”*.

Lévy Strauss (1962) señala que para todas las sociedades y para todos los contextos históricos existe un término que reúne los valores y los modelos de comportamiento que un grupo determinado se representa como su cultura, oponiéndolo etnocéntricamente a la incultura del otro, a su modo de vida bárbaro, a su vulgaridad, en definitiva, a su supuesta infra-humanidad. En esta concepción, la cultura existe en función de la falta de cultura de un tercero, argumento a menudo utilizado para justificar la preeminencia o la superioridad de una sociedad por sobre otra. Atendiendo

a esta forma de entender la cultura –y teniendo presente el reducido número de niños y niñas que asistía a la escuela– el sistema preparaba a unos para convertirse en ciudadanos de “primer orden” y asumir el aparato estatal, a otros para ser “buenos ciudadanos, civilizados y disciplinados trabajadores”, a otras para asumir el aprendizaje de las labores “propias de su sexo” y educar –en la escuela y en el hogar– a los futuros ciudadanos en el amor a la patria y el temor de Dios. Siguiendo esta misma lógica, cada uno contribuía al “engrandecimiento” de la república desde su campo de acción y cada cual recibía los beneficios de la misma de acuerdo al poder que era capaz de ejercer sobre esta estructura. La gran masa, mayoritariamente campesina y analfabeta, continuaba en la periferia del sistema.

La Ley Orgánica de 1860 marcó un punto de inflexión, en términos de cobertura, pues estableció la instauración de una instrucción primaria gratuita (aunque no obligatoria) y la creación de una institucionalidad, encabezada por la Inspección General de Educación Primaria, cuya misión sería administrar las escuelas fiscales. El Estado sería el encargado de desarrollar las políticas educativas que se implementarían en todo el país. Con este acto se daba inicio al Estado Docente, que se caracterizaría por el centralismo, la jerarquización y el autoritarismo en la gestión, pero también por dar un impulso decidido a la masificación de la educación.

Esta trayectoria republicana de la primera mitad del siglo XIX, no forma parte sólo del proceso histórico chileno, sino que recorre gran parte del continente americano. Según Garretón (2003), *“toda América Latina comparte un proceso histórico común y tiempos cronológicamente diversos frente al resto del mundo. Como proceso histórico, a grandes rasgos, hay una historia indígena anterior a 1492, un período colonial hasta*

comienzos del XIX, con algunas excepciones, y un período de dos siglos con vida republicana independiente. Ésta a su vez ha tenido diversos momentos desde la Independencia: la construcción de los Estados nacionales de tipo oligárquico, la modernización industrializadora, el ascenso de clases medias y la integración popular siempre segmentada y subordinada, los ajustes estructurales ante la globalización económica con nuevas formas de exclusión social y los procesos de democratización política, todas las cuales han tenido desarrollos y alcances diferentes según los países. La historia de cada país está situada dentro de estos procesos”.

Las ex-colonias españolas comenzaron, entonces, junto con su independencia un largo itinerario marcado por las ideas provenientes de los países del norte, pero también por las surgidas desde el interior de sus sistemas políticos. Como lo advierte Hilda Sabato, *“mientras Europa abrazaba la monarquía con renovados bríos, las Américas, con la sola excepción sostenida del Brasil, optaron definitivamente por la república. De esta manera, se convirtieron en un campo de experimentación política formidable, donde ideas e instituciones originadas en el Viejo Mundo fueron adoptadas y adaptadas, al mismo tiempo en que se generaban y ensayaban prácticas políticas nuevas, diversas, de resultados inciertos”.* Por lo mismo, para comprender el desarrollo de la escuela republicana y sus efectos en la vida nacional, específicamente en la construcción de ciudadanía, es necesario señalar que la América hispánica, cuando conquista su independencia, entre 1810 y 1830, adopta el modelo de la república occidental con sus instituciones y sus constituciones. Éstas son, en su escritura, textos que reconocen un cierto número de cánones democráticos, como por ejemplo, la separación de los tres poderes del Estado y la designación de los gobernantes tras un proceso de selección por el voto (censitario al comienzo, posteriormente, por sufragio universal). Pero la historia de América Latina emancipada es una historia tormentosa, en el curso de la cual

las élites criollas que conquistaron su independencia pusieron en práctica sistemas para controlar los procesos electorales y asegurar sus poderes y privilegios. En este contexto, el voto fue, en la práctica, más un instrumento que permitía legitimar jefes de Estado y de gobierno que se designaban de otra manera, en el seno de esta élite, que un instrumento de selección de gobernantes. La democracia se convirtió en un sistema más declarativo que real. Por esta misma razón, a lo largo de los siglos XIX y XX, es posible encontrar en casi todos los países de la región revoluciones, golpes de estado militares, intervenciones extranjeras, etc. Estos avatares políticos y sociales desencadenarán más tarde una gran inestabilidad socio-política que conducirá a las contradicciones que hicieron crisis a partir de la década de 1960. Dentro de este marco de poderes compartidos entre las élites gobernantes, pocos países de América Latina van a tender hacia una democracia efectiva (en el sentido occidental del término), Chile es uno de ellos. En efecto, en la mayoría de los países del continente, sólo después de la caída de las dictaduras militares, en las últimas décadas del siglo XX, la democracia -en el sentido en que la elección es verdaderamente el acto que permite designar los gobernantes- se convertirá en algo real.

Sin embargo, la consolidación de la república y la democracia que la sostiene no pasan sólo por la creación o puesta en práctica de un cierto tipo de instituciones o por la adopción de un modelo económico determinado. En lo que concierne a la cultura política y la manera en que los individuos van a intervenir en esta nueva dimensión de participación ciudadana, la práctica democrática y la cultura cívica no son comportamientos que se adquieren simplemente por decreto, sino que deben ser adoptados por los ciudadanos y ciudadanas y para esto, hay instituciones que ejercen deliberadamente un tipo de prácticas que favorecen la consolidación de estos elementos.

La escuela es una de ellas, pero también existen otras como el ejército y su ocupación territorial, la iglesia y su alfabetización ideológica, los medios de comunicación y sus poderes fácticos.

La cultura democrática apela a principios que no pueden decantar de la noche a la mañana, sino que se instalan lentamente. Cuando una sociedad se habitúa al clientelismo, la asistencia, los “padrinos” políticos, o a estar bajo la férula de un Estado dictador o autoritario con una visión única de la sociedad y de lo que significa ser ciudadano, no puede participar fácilmente de una cultura democrática que favorezca y valore la aparición del pluralismo y la diversidad. Este escenario se refleja inevitablemente en el campo de la educación, donde se necesita tiempo y una voluntad explícita para desarrollar una cultura ciudadana en coherencia con el proyecto de sociedad y de formación que busca una determinada comunidad. Apelando a estos criterios, las élites criollas pusieron en práctica mecanismos para la formación intelectual de una minoría, en detrimento de esas grandes masas de sectores populares que recibían una educación precaria o simplemente quedaban relegados.

Como podemos apreciar, desde los preludios de la república, la educación se mostró como un mecanismo altamente segregador y excluyente, basta con observar el modelo puesto en marcha, en que la enseñanza primaria se constituyó en una educación alfabetizante -cuyo objetivo era alejar a la masa de la “barbarie”- y la secundaria -reservada principalmente a la elite masculina- en una formación especializada que permitiera a los prohombres de la república tomar las riendas de la patria y participar en las decisiones “importantes” para el país. Esto implicaba, además, una idea fundacional que se traducía en variadas esferas, entre las que se contaba la

cultura. Bajo este escenario, Chile enfrentó el siglo XX con una educación primaria en crisis y una educación secundaria que había mejorado considerablemente su calidad, pero que llegaba a un restringido número de jóvenes en edad escolar.

Atendiendo a esta lógica civilizadora, la inculcación de los hábitos ciudadanos, incluidos el buen comportamiento y la higiene, eran tópicos que estaban presentes transversalmente en la escuela. Un ejemplo de esto es la contratapa de la obra de Godofredo Bermúdez, *Manual de Higiene y Temperancia* (1910), donde aparece el siguiente mensaje para quienes utilicen el libro: *“Este libro se presta gratuitamente a domicilio – sin dejar dinero en prenda – i se confía en que el lector que lo retira lo devolverá dentro del plazo estipulado, haciendo honor a su palabra y a su firma, como ocurre en todos los países civilizados”*. Durante la primera mitad del siglo XX fue común que los silabarios, junto con la enseñanza de la lectura y la escritura, incorporaran símbolos y valores patrios y nociones de urbanidad y buen comportamiento ciudadano. En sintonía con lo anterior, el Silabario del Huaso Chileno (1940), editado por el Instituto de Información Campesina, nos presenta “tres cariños” y “tres enemigos” del chileno. Los primeros son: *“Yo quiero a mi familia, que es mi dicha; Yo quiero a mi Patria, que me ha dado libertad y respeto; Yo quiero mi trabajo, que adelanta a mi Patria, a mi familia y a mí mismo”*. Los segundos están conformados por: *“El vicio del vino; La falta de los niños a la escuela y El desaseo”*.

La exaltación de las efemérides patrias fue otra área a la que se le dio un fuerte impulso a través del currículum. En el silabario para niños *Mi Tierra* (1951), de la Dirección General de Educación Primaria, encontramos un texto que grafica cabalmente esta práctica: *“El Dieciocho de septiembre es el día glorioso de Chile... Chile es la tierra*

donde vivimos los chilenos como hermanos... Yo vi las casas adornadas con la bandera chilena... En la escuela cantamos la Canción Nacional y dijimos poesías... En este Dieciocho tocaron mucho la guitarra, cantaron tonadas y bailaron la cueca chilena... ¡Viva el Dieciocho de septiembre! ¡Viva Chile!”

Paralelamente, dentro del ambiente de precariedad y escasa asistencia escolar de las primeras décadas del siglo XX, se hacía urgente la promulgación de una ley de educación elemental que forzara a los padres a escolarizar a sus hijos, aumentara la cobertura y revitalizara la alicaída escuela primaria fiscal. La Ley de Educación Primaria Obligatoria, promulgada el 26 de agosto de 1920, cristalizó este ideario nacionalista que apuntaba a la formación de un niño chileno que se convertiría en el pilar del progreso de la nación. Sin embargo, a pesar de la puesta en vigencia de esta legislación, el sueño de la cobertura escolar tendría que esperar aún largos lustros.

La crisis económica de 1930 provocó, entre muchos otros efectos, una gran deserción escolar. Según el censo de ese mismo año, sólo el 49% de los alumnos matriculados cursaba finalmente el primer año de enseñanza primaria, cifra que disminuía en la medida que se avanzaba en el nivel de escolarización, llegando en el sexto y último año de primaria sólo a un 2% de asistencia. Los gobiernos del Frente Popular, de la mano del lema de Pedro Aguirre Cerda *“gobernar es educar”*, quisieron revertir esta situación fomentando la educación popular, a través de un plan sexenal de desarrollo de la enseñanza elemental, la creación de escuelas primarias y nocturnas para adultos, la implementación de escuelas talleres y hogares de menores, el aumento de las raciones alimenticias y la asignación de becas para quienes quisieran continuar sus estudios en las escuelas técnicas. Sin embargo, en la década de 1940, esta intención también fracasó.

La recesión que llegó de la mano de la post guerra golpearía sobre todo a los sectores más desfavorecidos, cuyos niños y niñas desertarían, otra vez, del sistema escolar, provocando una nueva crisis de la educación. De este modo, se constataba que el ideario republicano de una educación primaria popular y gratuita había fracasado y se hacía urgente introducir una reforma integral al sistema. Atendiendo a este diagnóstico, surge la reforma de 1965 impulsada en el gobierno de Eduardo Frei Montalva. Marcada aún por el escenario de crisis de la segunda guerra mundial y la política de la guerra fría, representó una transformación profunda, pero gradual, de la educación, con miras a una expansión cuantitativa. Promovía un aumento de la cobertura y la edificación escolar junto con la diversificación y/o reestructuración del sistema de educación. Estas medidas apuntaban a un mejoramiento cualitativo de la enseñanza (a nivel pedagógico, curricular y de perfeccionamiento docente) y a la nacionalización administrativa de todo el sistema, de manera de mejorar la eficiencia del Ministerio de Educación, produciéndose un cambio estructural de la política educativa que había operado hasta ese momento.

Durante el siglo XX, el sistema educativo experimentó una importante expansión cuantitativa, esta masificación de la enseñanza contribuyó a aumentar, principalmente en la segunda mitad del siglo, los problemas de calidad ya detectados antes de la década de 1960. Como lo señala Leyton (2003), el aumento del número de alumnos provocó graves desequilibrios a nivel escolar. Los profesores tuvieron que acoger una cantidad importante de alumnos por clase, al mismo tiempo que se vieron confrontados a la heterogeneidad y diversidad económica, social y cultural de la población involucrada. Estos dos hechos, según este autor, disminuyeron las posibilidades del sistema escolar de ofrecer una educación de igual calidad a todos los ciudadanos y ciudadanas.

En la década siguiente, bajo el gobierno de la Unidad Popular (1970-1973), se intentó reformar nuevamente el sistema educativo, pues se pensaba que la educación era un medio para liberar al pueblo de la opresión capitalista. En este contexto, el gobierno socialista intentó instaurar la Escuela Nacional Unificada (ENU)¹, proyecto que apuntaba a un cambio estructural del sistema educativo a fin de conferirle un carácter más democrático: *“El gobierno del Presidente Salvador Allende puso en marcha una estrategia educacional de doble dimensión. Por una parte, desarrolló una política de “democratización” que, junto con profundizar la modernización y expansión cuantitativa iniciada por su antecesor, amplió notablemente las posibilidades de participación de las fuerzas sociales en la discusión del rumbo que tomaría la educación dentro del proceso de cambios iniciado en Chile en 1970. Por otra parte, elaboró, propuso y definió un proyecto de reforma profunda de la enseñanza regular que recogía una alternativa concepción ideológica y educacional”* (Núñez, 2003).

Atendiendo a la clasificación de Bertrand y Valois (1999), este movimiento se inscribiría en una concepción anarquista del paradigma socio-interaccional en educación, que formaba parte de las corrientes pedagógicas institucionales que emergieron, durante la década de los 60 en Francia, algunos países francófonos y América Latina. Esta postura llevaba aparejada una intención de contestación y cuestionamiento de los fines utilitarios y elitistas de la organización escolar en los países industrializados. El análisis que conduce a la práctica de la pedagogía institucional intenta producir una

1. Para mayor información, leer: MINEDUC, *“Programa de Gobierno de la Unidad Popular. Programa de educación”*, Ediciones Gobierno de Chile, Santiago de Chile, 1970; y, particularmente, Núñez, Iván, *Reformas educacionales e identidad de los docentes. Chile, 1960-1973*, PIIIE Estudios, Serie Histórica, N° 3, pp. 145-205, 1990 y *La ENU entre dos siglos. Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*, Ediciones LOM y Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, Santiago de Chile, 2003.

especie de revolución en la manera en que los diferentes actores del campo educativo (agentes de formación y sujetos a los que apunta este desarrollo), perciben su rol, sus acciones y las consecuencias sistémicas de sus elecciones educativas. Sin embargo, este proyecto también se derrumba, no solamente por el golpe militar, sino además por la resistencia que encontró en la polarizada sociedad chilena de principios de la década del 70. Según Núñez (2003), *“la ENU tuvo una génesis larga, pero en 1973 parecía una aventura contingente. Hoy día, con realismo, podríamos calificarla también como una utopía. Por esos años el realismo consistía en ‘pedir lo imposible’, a lo largo del planeta y en todas las esferas. En particular en el campo internacional de la política educativa se descubría y analizaba la crisis profunda de los aparatos educativos, se reclamaba un abordaje sistémico y se proponían soluciones que hasta hoy día parecen ambiciosas y audaces. Una propuesta como la ENU sólo podía escandalizar en un contexto de provincianismo como el chileno”*.

La dictadura militar introdujo cambios estructurales en el sistema, los que golpearon y debilitaron fuertemente la educación pública. Entre éstos se cuentan la descentralización administrativa del sistema educacional, el fortalecimiento de la autonomía de las unidades educativas (incluido el diseño curricular) y la privatización de los servicios educacionales. Esta política, formalizada en el trienio 1979-1981, pero puesta en obra desde los inicios del régimen -y, en gran medida, continuada por los gobiernos post dictadura, después de 1990- generó un modelo neoliberal de asignación de recursos a través de subvenciones e incentivos a actores privados, con la finalidad que se incorporaran a la gestión de la educación, traspasando, paralelamente, el gasto y la responsabilidad, en muchos casos, a los usuarios o destinatarios del sistema educativo. Del mismo modo, se trasladó la administración de la educación pública a las instancias locales (municipalidades), las que no necesariamente contaban con los

elementos y recursos apropiados para implementar estas transformaciones. Así, *“bajo la figura conceptual de una modernización se arropará y difundirá la reestructuración del sistema nacional de educación. Será el propio Pinochet en discurso al país (y carta al Ministro de Educación) quien comunicará la Nueva Directiva de la Educación (5 de Marzo, 1979), basada en la Declaración de Principios y en los Objetivos Nacionales. Allí y entonces enuncia y anuncia algunos de los cambios fundamentales en que empeñará su acción: recurrencia a la ayuda del sector privado (subsidiariedad), dejando al Estado las tareas normativas y fiscalizadoras; la Educación Básica capacitará para ser buenos trabajadores, buenos ciudadanos y buenos patriotas; la Educación Media, y especialmente la Superior, constituyen una situación de excepción, por lo cual deben pagarse sus estudios o devolverse a la comunidad nacional, aumentando con ello la correspondiente selectividad socioeconómica. En esta Directiva ya se contienen explícitos los principios y los cambios que caracterizarán la acción gubernamental futura: nacionalismo, economicismo, privatizaciones, regionalización y municipalización, atomización del sistema y de los gremios, discriminación social y económica”* (Rubilar, 2001).

A partir de este nuevo marco, el Ministerio de Educación cedió terreno como gestor e impulsor de políticas públicas, actuando como un ente subsidiario que mantiene funciones normativas, reguladoras y de evaluación de los aspectos técnicos y pedagógicos de las escuelas, más que como el órgano que determina, implementa y ejecuta las políticas educativas del país. Dentro de esta nueva lógica subsidiaria, el Estado asignó importantes recursos fiscales a particulares y organismos privados con fines de lucro, en muchos casos sin un mayor control regulatorio sobre el uso de esos dineros fiscales. Esto trajo como consecuencia un gran desarrollo de este sector, el que hoy alcanza a más del 40% de la matrícula escolar y sigue en aumento sostenido;

aumento también provocado, en cierta medida, por la crisis que atraviesa la educación municipalizada y la representación social que se ha instalado y alimentado desde los medios de comunicación y algunos círculos de poder en relación con esta última.

Por otra parte, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), en la que se institucionalizaron las políticas que el régimen militar llevó a cabo desde el momento mismo del golpe, en septiembre de 1973, fue promulgada el 10 de marzo de 1990, un día antes de que asumiera el primer gobierno democráticamente elegido post dictadura y estuvo vigente como marco oficial de las políticas educativas estatales hasta el 17 de agosto de 2009, fecha en que se promulgó la Ley General de Educación (LGE). La LOCE es considerada hasta el día de hoy por importantes sectores sociales (especialmente estudiantes y docentes) una ley “mordaza” que impidió, en la práctica, una modernización real del sistema educativo y trajo, además, como consecuencia una mayor radicalización de las desigualdades que atraviesan la escuela.

Esta legislación y las repercusiones que acarreo se dejaron sentir en los establecimientos educacionales, en términos de calidad y equidad de los aprendizajes y de las oportunidades a las que podían acceder unos y otros. Las contradicciones que planteaba la visión de la educación institucionalizada por el régimen militar y los cambios antes descritos, sumados a las transformaciones a nivel planetario que impusieron nuevas demandas, nuevos lenguajes y nuevas habilidades, acarrearón un deterioro aún mayor en la calidad de la educación destinada a los y las estudiantes pertenecientes a los sectores más carenciados del país. Paralelamente, el aumento sustancial de la cobertura², sumado al contexto post dictadura, fue argumento natural y suficiente para que uno de los objetivos de los gobiernos de la transición a la democracia

fuera la implementación de una nueva reforma educativa, la que fue anunciada por el Presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle ante el Congreso pleno el 21 de mayo de 1995.

En el marco de esta reforma, un cambio sustancial en relación con el binomio espacio-tiempo, en términos del impacto que provocó en la comunidad escolar, fue la puesta en vigencia en 1997 de la ley N° 19.352 que dio inicio a la Jornada Escolar Completa. Esta legislación, debido a su complejidad, se ha implementado en forma progresiva, principalmente en los establecimientos municipalizados y subvencionados del país, a los que el Estado ha asignado recursos directos para mejorar la infraestructura. Ahora bien, cabe preguntarse cuál es el resultado de esta política educativa, más allá de que los estudiantes permanezcan largas horas en la escuela, ¿implica la posibilidad real de una mejor educación, entendida esta última como el conjunto de herramientas que permitan a niñas y niños desarrollar todas sus potencialidades? La pregunta queda abierta, aunque las evaluaciones preliminares permiten vislumbrar que no es la cantidad sino la calidad la variable que debería primar y que la lógica de mercado no puede aplicarse a un ente espacio-temporal tan complejo y, por esencia, tan diverso, como la escuela.

Atendiendo a la trayectoria antes descrita, y dada la diversidad de contextos, actores, culturas y visiones de mundo que han intervenido, resulta evidente que el

2. En 1854, la cobertura alcanzaba en Chile al 9% de la población en edad escolar. Según el censo de 1907, este porcentaje había aumentado a principios del siglo XX a un 34%. En la actualidad, según datos del Ministerio de Educación, el 98% de los niños en edad escolar están matriculados en el sistema y el índice de deserción es de un 5%. Cabe preguntarse si el paso siguiente a la cobertura -la calidad de la educación- es un tema posible de resolver a mediano plazo, dadas las grandes desigualdades que día a día, a través de los sistemas de medición, las investigaciones y la percepción de la opinión pública, se dejan sentir en el sistema, sobre todo en la educación pública y particular subvencionada.

perfil del educando, en tanto ciudadano y ciudadana, que se ha querido privilegiar ha variado en forma considerable durante estos doscientos años (el artífice de la república, el que contribuye al progreso, el que reconstruye la patria, el demócrata con vocación de paz...). Sin embargo, pareciera ser que no importa cuáles hayan sido las circunstancias, el denominador común es la intención de privilegiar un solo tipo de construcción ciudadana. Históricamente, según Iván Núñez (2003), la escuela ha sido un artefacto social importado por los dominadores españoles, pero raramente desarrollado. Muchos pensadores han reflexionado acerca de esta institución, desde Descartes a Kant, pasando por Comenius, Pestalozzi, María Montessori, Célestin Freinet, Paulo Freire, Amanda Labarca y Gabriela Mistral, entre muchos otros. Todos ellos, ya fuera desde una perspectiva laica o religiosa, imaginaron una escuela completa, liberadora, integradora, donde la diferencia fuera vista como un valor y no como una externalidad del sistema, un espacio donde cada cual jugara un rol activo para lograr el fin último: la felicidad de estos y estas aprendices en proceso de formación. La pregunta que se impone entonces es ¿por qué si tantos y tantas han planteado la necesidad de una escuela abierta, liberadora, iluminada, todavía esta institución parece ser la reproductora natural de modelos restrictivos y la contendora por excelencia de los valores de la élite, más que el espacio capaz de expresar y favorecer la riqueza cultural y la diversidad propia de nuestras sociedades?

Si tomamos prestadas las reflexiones de Arpin (1997), podríamos afirmar que, al menos en teoría, *“la educación es ante todo un asunto de cultura. La escuela es un lugar donde los jóvenes se impregnan del placer de saber, de conocer, de transmitir, un lugar donde los profesores tienden puentes para la vida entera, donde el maravillamiento es una facultad que existe siempre”*. Hablar de la institución escolar, más allá del currículum

(planes y programas de estudio), implica avanzar hasta lo más profundo de la dimensión humana y, por consecuencia, a un terreno en extremo complejo. La estructura de la vida escolar gira en torno a las obligaciones y el ordenamiento de las prácticas educativas, lo que permite regular tiempos y espacios en función de fines previamente definidos. Esta característica le ha permitido no sólo institucionalizarse sino, además, ejercer un control, generalmente muy férreo, sobre los educandos. Por lo mismo, esta regulación no es azarosa y tampoco aparece casualmente, sino, muy por el contrario, con frecuencia es la manifestación explícita de la intención de ejercer este control y regular las relaciones de poder siempre desde la institucionalidad, sin dejar mayores espacios a la autogestión o la iniciativa.

La escuela gira, por tanto, en torno a las nociones de espacio y de tiempo, constitutivas y consustanciales a su naturaleza, pues como señala Dantier (1999), *“tiene las relaciones más fundamentales con el espacio y el tiempo, hasta el punto que reposa únicamente en la estructuración de estas dos dimensiones”*. Este autor define ocho principios que permiten entender esta relación espacio-temporal, el primero de ellos señala que *“la educación es un proceso que opera en todo momento y en todo lugar en la sociedad, sin institución escolar, y se funda esencial y específicamente sobre la demarcación, apropiación, regulación y el cierre de un tiempo y un espacio educativos que ella retira a su medioambiente, de suerte que esta institución, en último análisis, es una clausura espacio-temporal alrededor de la persona que toma por sujeto de acción, y no subsiste más que por una oposición al tiempo y al espacio de su entorno social”*. Sin embargo, a continuación agrega, como segundo principio, que la escuela no está sola en su intento por demarcar tiempo y espacio, pues *“es puesta en práctica, desarrollada, reforzada y protegida por un poder social, o un sujeto de poder social, de tendencia*

centralizada, que utiliza la oposición estructural de ésta al medio social para oponerse él mismo a este medio y así proyectar un cambio político, cultural, económico o de otro tipo, por intermedio del poder educativo que esta institución posee". Esta intención implica un grado cada vez mayor de especialización, tanto en lo que se refiere a las funciones del poder y de la administración como a la separación de profesores, salas y horarios en ciclos de aprendizajes diferenciados. Todo esto refuerza este cierre espacio-temporal externo, que impone muros y delimita representaciones y cosmovisiones en pos de una ideología educativa que promueve, generalmente, *"un saber único, puro, unificador, elevado, especializado, selectivo y, en consecuencia, que censura las políticas y pedagogías de adaptación y de diferenciación orientadas sobre el alumno, sobre sus aptitudes y deseos, su medio de origen y el medioambiente económico, social y cultural"* (Dantier, 1999). Resulta paradójal constatar que la escuela, en tanto campo de reproducción cultural, replica un cierto tipo de orden social, al mismo tiempo que porta en su seno la diversidad de esta cultura. De este modo, los modelos de autoritarismo se van repitiendo y el discurso se convierte en un mecanismo de construcción de realidad.

Cuando nos adentramos en algunos de estos principios, nos damos cuenta que existen elementos comunes a la institución escolar, cualquiera que ésta sea: una barrera espacio-temporal que rodea al sujeto de la acción educativa (el individuo que se pretende escolarizar); una sociedad que la encuadra, rodea y refuerza su poder (agentes limitados por un espacio y un tiempo y aislados de su medio social); cierres internos para limitar sus agentes y reforzar sus cerraduras hacia el exterior; y una ideología especializada y restringida en función de un espacio y un tiempo educativos que no considera, generalmente, las especificidades de sus alumnas y alumnos. Estas

características, además de definir su naturaleza, nos permiten diferenciarla de otros espacios educativos y otras instituciones cuyo objetivo también es la administración del saber y la transmisión de modelos culturales.

En este contexto y haciéndonos cargo de su complejidad y los conflictos epistemológicos a los que nos enfrenta, interrogar el vínculo entre cultura, ciudadanía y escuela implica volver la mirada hacia la política educacional que gobierna este vínculo y la relación entre esta última y la política cultural. Como lo señala Hopenhayn (2003), la relación entre educación y cultura es estrecha, pero no por eso está exenta de conflictos y tensiones. De acuerdo a este autor, en el contexto del modelo del Estado-Nación que nos ampara y que ha buscado la coincidencia entre la unidad territorial y la unidad simbólica, históricamente se le ha atribuido a la educación un rol subordinado a los proyectos de homogenización cultural³. Esta relación se fundó tradicionalmente en dos visiones. La primera, una aproximación nacionalista-populista y la segunda, en oposición a la anterior, una visión “iluminada” y una “sed europeizante”: *“durante muchas décadas de era republicana, la educación apuntó a construir identidad cultural y difundir una cultura del progreso. Ambos objetivos pudieron ser casi simultáneos, y no siempre complementarios. [Sin embargo,] la más reciente defensa del pluralismo cultural y la diversidad de identidades se ha encargado de poner sobre el tapete una retrospectiva crítica del rol de la educación”* (Hopenhayn, 2003). Este cuestionamiento da cuenta de la ausencia de un análisis exhaustivo en materia de formación ciudadana. Una excepción

3. Para saber más acerca de las ideas desarrolladas por este autor, leer: Hopenhayn, Martín, “Educación y cultura: un matrimonio mal avenido” in Hevia (Ed.), *La educación en Chile hoy*, Ediciones Universidad Diego Portales, Santiago de Chile, pp. 267-279, 2003; Hopenhayn, Martín, “Educación y cultura en Iberoamérica: situación, cruces y perspectivas” in *Iberoamérica 2002: diagnóstico y propuestas para el desarrollo cultural*, Editorial Santillana y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Madrid, 2002.

a esta situación la constituye el Informe de la Comisión de Formación Ciudadana (2005) convocada por el Ministro de Educación Sergio Bitar, la que articuló, desde el Ministerio -aunque su informe no se haya difundido como un documento oficial- una reflexión seria en torno a esta temática y sus repercusiones. Destaca también la reciente constitución del Grupo de Trabajo de Sociedad, iniciativa originada en el seno del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, cuyos profesionales, adscritos a diferentes programas dentro de este organismo, están desarrollando un interesante diálogo en torno a la construcción de ciudadanía y los desafíos que ésta le plantea a la formación continua docente y la gestión escolar de calidad.

Ahora bien, al relevar el lazo entre educación y cultura es necesario subrayar, del mismo modo, que aunque estos dos conceptos cohabiten, no operan en el mismo campo de acción. A pesar de esta constatación, continúan siendo percibidos, muchas veces, como elementos idénticos. En lo que concierne a las políticas educacionales y, en particular, su relación con la escuela, nos parece interesante recordar a Dantier (1999), cuando remarca: *“es necesario romper y pulverizar las ilusiones edificadas tanto en torno a la escuela como a nuestra política de educación, para que paremos de romper y pulverizar una por una esta escuela y esta política”*. Para Garretón (2003), esta situación es el resultado de un problema estructural de la sociedad chilena. Hasta hace algunas décadas, dado el alto grado de pobreza que detentaba el país, ambas dimensiones se confundían. En efecto, la función de la política cultural era principalmente la de asegurar un mínimo de alfabetización para la población más desfavorecida, inculcando, de paso, algunos valores ciudadanos. Paralelamente, el entorno no demandaba demasiadas competencias, por lo que resultaba suficiente aprender a leer y manejar ciertos elementos “básicos” para tener acceso a la información, la actividad cultural y

el mercado del trabajo. La importancia del estudio no radicaba sólo en el conocimiento que se adquiría, sino también en el desarrollo de ciertas destrezas que permitirían más adelante, a quienes accedían a él, desenvolverse como buenos ciudadanos. Como ya hemos visto, básicamente de lo que se trataba era de rescatar al pobre de la ignorancia. El poema ¡Estudia!, publicado en el Nuevo Libro de Lectura para la Enseñanza Concéntrica de Martín Schneider (1895), simboliza esta aspiración: *“El ignorante vive en el desierto donde es el agua poca, el aire impuro; un grano le detiene el pie inseguro; camina tropezando: ¡vive muerto!... Estudia, ¡no serás cuando crecido, ni el juguete vulgar de las pasiones ni el esclavo servil de los tiranos”*.

Sin embargo, en las últimas décadas del siglo XX este panorama cambió sustancialmente; el desarrollo de los medios audiovisuales y las herramientas que proporcionan las tecnologías de la información y la comunicación han contribuido a la emergencia de un consumidor cultural mucho más conocedor y, de cierta forma, mucho más exigente en términos de oferta cultural. Paralelamente, asistimos al surgimiento de una autonomía cada vez mayor de este dominio en relación con el campo educativo. Estos cambios toman sentido en una nueva dimensión de la política educativa que se independiza cada vez más de la política cultural, que marcó durante muchos años la forma cómo y para qué debía ser educado el ciudadano y qué se entendía por “lo chileno”. Esta nueva visión emerge en un contexto marcado por el modelo de libre mercado que impide una repartición equitativa de los beneficios del sistema y reproduce tensiones, al concebir la educación como un mecanismo para superar la pobreza, buscando favorecer la mejor adecuación posible de los individuos al modelo económico establecido. Surgen entonces, vinculados en función de criterios sociales y políticos, otros requerimientos para estos nuevos ciudadanos y ciudadanas, hijos e hijas del libre mercado y la globalización (supuesta o real, según dónde nos posicionemos).

De esta forma, Chile transita de una época en la que el acento estuvo puesto en los problemas de acceso al sistema educativo (fase de masificación de la educación) a otra en que el acento reposa en los problemas de orientación de paradigmas y de calidad de la educación (fase de inserción en la sociedad del conocimiento). Ahora bien, para entender esta transformación Núñez (2003), recogiendo el pensamiento de J. J. Brunner, plantea la existencia de cuatro revoluciones que han atravesado la historia de la educación y que han dado lugar a cuatro fases claramente delimitadas en la producción del capital cultural. No se trata, evidentemente, de procesos lineales o sucesivos, sino de etapas que se yuxtaponen y se mezclan en el tiempo histórico. La primera corresponde a la aparición de la escuela (apertura de la producción escolarizada); la segunda, a la creación de sistemas escolares públicos (producción pública); la tercera, a la producción masiva de educación (representada por el Estado Docente) que favoreció, por una parte, la construcción de la ciudadanía y la democratización política y, por otra, la política de urbanización y de industrialización. Como ya lo señalamos, esto permitió dar el impulso a la masificación de la educación; del mismo modo, fue muy significativo en la resolución de problemas sociales de primer orden, como los referidos a salud pública y nutrición infantil. Finalmente, según este autor hemos entrado en una cuarta revolución, la de las tecnologías de la información y la globalización (sociedad del conocimiento).

Como la historia lo demuestra, la escuela falla donde la sociedad falla. Las contradicciones sociales no son indiferentes a micro-sistemas como la escuela, espacio donde las maneras de enseñar y transmitir los modelos culturales parten generalmente de una visión única y hegemónica que pretende hacer prevalecer ciertos valores “socialmente compartidos” sobre otros ajenos al modelo que se desea alimentar. Para el educador francés Philippe Meirieu (2008) *“la escuela instituye cierto tipo de relación –tanto con los*

conocimientos que enseña como con los alumnos a los que escolariza- que la hace especial entre los múltiples modos de reagrupamiento ideados por el hombre. Una clase no es un grupo de personas que se han elegido entre sí en función de sus afinidades. Tampoco es un grupo de personas que comparten las mismas convicciones ideológicas o religiosas. No es una familia cuyos miembros están unidos por una relación de filiación. No es una banda liderada por un cabecilla, ni un plató de televisión donde el espectáculo establece las normas. Es un espacio y un tiempo estructurados por un proyecto específico que allí, a la vez, y de manera indisociable, la transmisión de conocimientos y la formación de los ciudadanos". Dentro de este contexto, la diversidad de niñas y niños es vista más como una debilidad del sistema que como una riqueza conducente, por una parte, a mejorar y diversificar las estrategias metodológicas puestas en obra en los diferentes contextos y, por otra, a multiplicar las visiones de ciudadanos y ciudadanas que se desean preparar. Desconocemos, así, que lo "normal" en educación, como registra Meirieu (1998), *"es que la cosa 'no funcione': que el otro se resista, se esconda o se rebelde. Lo 'normal' es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar, o incluso se nos oponga, a veces, simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye"*. De esta forma, la escuela, lejos de ser una estructura de acogida, se transforma en un sistema que, por lo general, estratifica y segmenta, alimentando la representación de ciertos arquetipos de ciudadanía como la escuela primaria civilizadora, el liceo crisol de la élite, el patriota, el buen estudiante, la maestra madre, el campesino obediente y amante de la tierra, el buen patrón, amante de las tradiciones del campo, la mujer sumisa, dedicada a la casa y al cuidado de los hijos, la patria blanca, sin mestizos ni indígenas ... en definitiva, el espejismo del país formado solamente a partir de la inmigración europeo-occidental, con una ciudadanía monolítica que recorre todo el territorio y nos define como "chilenos". Pero,

como invoca Meirieu (2008), a pesar de este aire de autoritarismo con el que muchas veces se pretenden inculcar los principios democráticos, que no hace sino reforzar fundamentalismos e impulsar fanatismos de todo tipo *“seguro que hay otra salida. A lo mejor podemos concebir una verdadera educación para la democracia que permita, en el momento en que se llegue a la mayoría de edad, introducirse en la política con conocimiento de causa y con alguna posibilidad de aportar nuestro granito de arena en búsqueda del bien común”*. No basta entonces sólo con obedecer la ley, también hay que estar capacitado para contribuir a su elaboración.

La institución escolar en la actualidad está sumida en un proceso de búsqueda y revisión de paradigmas, la modernidad con todo su aparato comunicacional golpeó fuerte esta anquilosada estructura, que ha tenido que reformularse para cumplir con los requerimientos de estos ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI. En este sentido, ciertamente es importante reunir criterios y convocar puntos de vista que permitan que el conjunto del dispositivo escolar (instancias académicas, administrativas, comunitarias) reflexione acerca de la manera cómo y para qué hemos educado en los últimos doscientos años a nuestros niños y niñas. En otras palabras, qué tipo de escuela queremos y, específicamente, para qué tipo o tipos de ciudadanos y ciudadanas imaginamos esta escuela: emprendedores/as, trabajadores/as, individualistas, solidarios/as, ordenados/as, democráticos/as, autoritarios/as, honestos/as... la lista es larga. Haciéndonos cargo de estas interrogantes, guiar a nuestros y nuestras jóvenes en la construcción de un país inclusivo, es nuestra responsabilidad como educadores, para eso, y parafraseando a Meirieu (2008), *“deberíamos aliarnos con el alumno cada vez que quiere deshacerse de la escoria, salir del conformismo obligado, intentar una expresión personal, hablar por sí mismo... atrevernos a llevarle la contra al jefe, al locutor de radio*

o, incluso, al profesor. Ésta es, efectivamente, la condición del devenir ciudadano: dejar de inclinarse ante cualquier forma de clericalidad, examinar una palabra según su coherencia y no del prestigio de quien la dice, arrinconar lo absurdo, verificar sistemáticamente las fuentes”. Pero esta separación consciente de la que nos habla este autor no significa retirar a los educandos de este medioambiente escolar, sino, como él mismo recalca “la ciudadanía no exige solamente la capacidad para escapar al dominio de los demás, sino también la de asociarse libremente con ellos”.

A modo de reflexión final, cabe señalar que más allá de las vicisitudes que ha enfrentado la escuela durante estos doscientos años, sigue manteniendo una particularidad que favorece el ejercicio democrático: es un espacio donde niños y niñas aprenden a relacionarse con los demás, a establecer vínculos sociales, a reconocer diferencias y reconocerse en los otros. En este sentido, es un espacio esencial de la vida cívica, pues de la misma forma en que puede reproducir modelos restrictivos, puede convertirse en el instrumento para que ciudadanos y ciudadanas sean capaces de comprender racionalmente cuál es el rol que desean jugar en una sociedad democrática. Ahora bien, para transformar esta institución en una herramienta de cambio social que permita la existencia de una comunidad escolar inclusiva, diversa y tolerante, tenemos necesariamente que interrogar su historia. Repasemos juntos algunos de los arquetipos de ciudadanía que forman parte de las representaciones del “buen ciudadano” que hemos construido hasta nuestros días.



LOS ARQUETIPOS DE LA CIUDADANÍA

LA ESCUELA PRIMARIA CIVILIZADORA
Y EL LICEO CRISOL DE LA ELITE



Acto de inauguración de la Escuela Ramón
Barros Luco. 25 de agosto de 1924.

La Ley de Educación Primaria Obligatoria favoreció la construcción de escuelas a lo largo del territorio y el aumento de la dotación de profesores y profesoras, pues el país debía contar con una infraestructura que le permitiera acoger a los niños y niñas que se incorporaban en forma paulatina al sistema educativo.

Esta ley en su texto señalaba: *“la educación primaria es obligatoria.*

La que se dé bajo la dirección del Estado i de las Municipalidades será gratuita i comprenderá a las personas de uno i otro sexo”.



CULTURA, CIUDADANÍA Y SISTEMA EDUCATIVO: CUANDO LA ESCUELA ADOCTRINA



Un grupo de adultos efectúa
medición de peso y altura
a alumnos de escuelas
primarias. 1903.
Dadas las precarias
condiciones de salubridad
que había en la mayoría de
los hogares más modestos, el
mejoramiento de los hábitos
de salud e higiene constituyó
para la escuela de las primeras
décadas del siglo XX un
desafío mayor.



CULTURA, CIUDADANÍA Y SISTEMA EDUCATIVO: CUANDO LA ESCUELA ADOCTRINA



Desayuno escolar, Escuela N°
12. 1944.

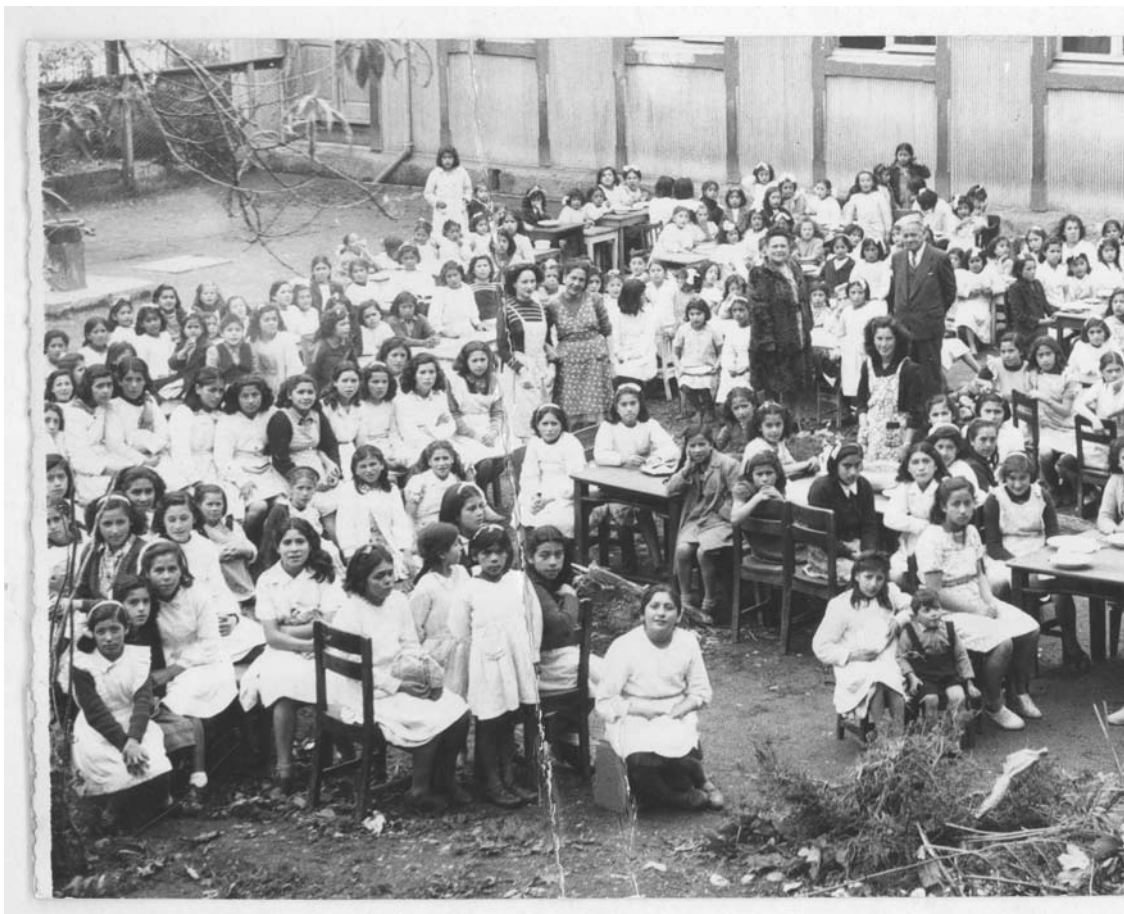
La escuela primaria popular
se convirtió en el medio
de subsistencia de muchos
escolares pobres cuyo
único aporte nutricional
diario consistía en la ración
alimenticia que se les
entregaba en el comedor
escolar.



CULTURA, CIUDADANÍA Y SISTEMA EDUCATIVO: CUANDO LA ESCUELA ADOCTRINA



CULTURA, CIUDADANÍA Y SISTEMA EDUCATIVO: CUANDO LA ESCUELA ADOCTRINA



CULTURA, CIUDADANÍA Y SISTEMA EDUCATIVO: CUANDO LA ESCUELA ADOCTRINA



Escuela Completa N° 16 de Puerto Montt. En el reverso de la fotografía se lee: *"Al señor director general de educación primaria como demostración de los buenos curantos que se sirve el alumnado".*



CULTURA, CIUDADANÍA Y SISTEMA EDUCATIVO: CUANDO LA ESCUELA ADOCTRINA





El año de la paz. Desfile de la Escuela Primaria de Santiago. 1891.

Los desfiles representaron desde una época muy temprana una de las actividades más significativas de la escuela en el espacio público. La emblemática escolar, constituida por banderines, insignias y distintivos patrios, era portada por los estudiantes como el símbolo de la identidad escolar y el agradecimiento que le profesaban a la patria que los cobijaba. De esta forma, se afianzaba la imagen monolítica y hegemónica de una ciudadanía única que recorría todo el territorio.



Acto celebrado con motivo de la entrega de las banderas americanas a la Escuela Salvador Sanfuentes, en la V Conferencia Panamericana. Santiago, abril 1923. Sección de decorados y proyecciones escolares.

Las conferencias panamericanas, antecedente de la Organización de Estados Americanos (OEA), tuvieron por finalidad articular las relaciones internacionales entre los países del continente.



CULTURA, CIUDADANÍA Y SISTEMA EDUCATIVO: CUANDO LA ESCUELA ADOCTRINA



Niñas y niños de las colonias
escolares de las Escuelas
Primarias de Arica. 1937.
Después de la Guerra del
Pacífico la escuela primaria,
el ejército y la iglesia sirvieron
de punta de lanza para
llevar a cabo el proceso de
"chilenización" del Norte
Grande y asentar la soberanía
en los territorios anexados.





CULTURA, CIUDADANÍA Y SISTEMA EDUCATIVO: CUANDO LA ESCUELA ADOCTRINA



Alumnado de Arica se prepara para desfile en honor de la patria. 18 de septiembre de 1939.





Desfile de la colonia chilena. Liceo de Niñas de Antofagasta. La Paz, Bolivia, 18 de septiembre de 1942.



CULTURA, CIUDADANÍA Y SISTEMA EDUCATIVO: CUANDO LA ESCUELA ADOCTRINA



Desfile del Liceo de Niñas N° 1 de Valparaíso. 21 de mayo de 1950.
Fotógrafo: Ramón Hugas Salinas, Diario El Mercurio de Valparaíso.



CULTURA, CIUDADANÍA Y SISTEMA EDUCATIVO: CUANDO LA ESCUELA ADOCTRINA



Desfile escolar del Instituto Comercial de Valparaíso.



CULTURA, CIUDADANÍA Y SISTEMA EDUCATIVO: CUANDO LA ESCUELA ADOCTRINA



Desfile del Liceo de Niñas de Rancagua.



CULTURA, CIUDADANÍA Y SISTEMA EDUCATIVO: CUANDO LA ESCUELA ADOCTRINA



Repartición de diplomas a nuevos brigadieres. Colegio San Pedro Nolasco.





Alumnas portan emblema de la Escuela Normal Rural de Talca.
Junio de 1966. Foto: Estudio Rodríguez.



CULTURA, CIUDADANÍA Y SISTEMA EDUCATIVO: CUANDO LA ESCUELA ADOCTRINA



Alumnos en acto cívico, Liceo Comercial B-113.
29 de abril de 1981.



CULTURA, CIUDADANÍA Y SISTEMA EDUCATIVO: CUANDO LA ESCUELA ADOCTRINA





Alumnos en clase de Educación Física, Escuela Normal de Chillán. 1907. Ejercitar el cuerpo para disciplinar el espíritu fue una de las premisas con que se abordó el siglo XX. Fundada en la tradición alemana que llegó de la mano de la reforma que arribó desde el viejo continente a fines del siglo XIX, esta concepción también dejaría su huella en la representación del “buen ciudadano”, amante del orden y la disciplina.



CULTURA, CIUDADANÍA Y SISTEMA EDUCATIVO: CUANDO LA ESCUELA ADOCTRINA



Niñas y niños en el patio de la Escuela Normal de Ancud. 1938. En el costado derecho de la fotografía se lee: "Jugando en el recreo".



CULTURA, CIUDADANÍA Y SISTEMA EDUCATIVO: CUANDO LA ESCUELA ADOCTRINA



Alumnos de 5º año de educación primaria en clase de Educación Física, Escuela Nº 12. 1944.



CULTURA, CIUDADANÍA Y SISTEMA EDUCATIVO: CUANDO LA ESCUELA ADOCTRINA



Alumnos en clase de Educación Física, Escuela Nacional de Sastrería. 1958.





Alumnas y alumnos participan en los Juegos Nacionales Deportivos Escolares.



CULTURA, CIUDADANÍA Y SISTEMA EDUCATIVO: CUANDO LA ESCUELA ADOCTRINA



Alumnos en taller de trabajos manuales, Instituto Nacional.
Fotografía Quintana.





Alumnos en clase de vitivinicultura, Escuela Práctica de Agricultura. 1944. En la esquina inferior derecha de la fotografía se lee: I.C.E.



CULTURA, CIUDADANÍA Y SISTEMA EDUCATIVO: CUANDO LA ESCUELA ADOCTRINA





Alumnos en curso de forja, Escuela Industrial de Lota.



CULTURA, CIUDADANÍA Y SISTEMA EDUCATIVO: CUANDO LA ESCUELA ADOCTRINA

Alumnos y alumnas en
actividades manuales, Liceo
Darío Salas.
19 de junio de 1953.





Lámina de la Exposición Retrospectiva de la Enseñanza (1941-1942), en la que se consagra un capítulo a “*Las Escuelas Normales de Chile*”.

Esta exposición fue una clara señal de la visión educativa que comportaba el proyecto del Frente Popular, coalición que tuvo como uno de sus máximos representantes a Pedro Aguirre Cerda, quien encargó al profesor Carlos Stuardo Ortiz recopilar el material que se exhibió en los pasillos del Museo de Bellas Artes y que daría origen, ese mismo año, al Museo Pedagógico de Chile, actual Museo de la Educación Gabriela Mistral. El proyecto político de esta coalición buscaba fomentar elementos cruciales para el desarrollo del país: alfabetización de adultos, educación técnica, nuevas metodologías educativas, desarrollo económico y sustitución de importaciones, entre otros.

Estas láminas también dan cuenta de las representaciones y los estereotipos compartidos socialmente en torno a la educación y sus finalidades.



Exposición Retrospectiva de la Enseñanza (1541-1941).

“Los alumnos de las Escuelas Normales proceden de hogares con limitada capacidad económica...”

El proyecto de formación normalista de educación popular favoreció la movilidad social de una gran masa de estudiantes pobres que egresaban de estos establecimientos con un título que les permitía transitar hacia la clase media asalariada.



**LOS ALUMNOS DE LAS ESCUELAS NORMALES
PROCEDEN DE HOGARES DE LIMITADA CAPACIDAD
ECONÓMICA DE LO QUE LAS ESCUELAS TIENEN UNA**

**RESPUESTA CORDIAL
PARA CADA UNA DE
SUS NECESIDADES** ★
★
★



**PROCEDENCIA
DEL ALUMNADO**

72% EMPLEADOS Y
PEQUEÑOS
PRODUCTORES

28% OBREROS

- ATENCIÓN MÉDICA y DENTAL
- ALIMENTACIÓN — SANA
- VESTUARIO
- ENFERMERÍA y BOTIQUÍN
- TEXTOS y ÚTILES ESCOLARES
- DINERO PARA MOVILIZACIÓN
- VACACIONES
- PRÉSTAMOS A CORTO PLAZO
- MEDICINAS y TÓNICOS
- LA SALUD POR LA RECREACIÓN



Exposición Retrospectiva de la
Enseñanza (1541-1941).
En esta lámina se compara la
escuela del pasado, donde se
lee: *"el maestro, un dictador,
el niño, un receptáculo.
Cultivo de la memoria"* vs
una escuela nueva donde se
*"forma al hombre solidario y
creador. El maestro un guía, el
niño, un creador. Cultivo de la
personalidad"*.





La escuela fomentó representaciones de las instituciones del aparato estatal que favorecían la imagen de “lo chileno” como construcción identitaria.

En esta imagen de una página del texto *Mi Tesoro* de la Dirección General de Educación Primaria, se lee:

*“Si es chileno es bueno.
Ferrocarriles del Estado”.*





En la visión educativa de principios de la década de 1940 el maestro representaba el agente civilizador, que al igual que en el mito de la caverna, de la mano del conocimiento rescataba a las masas populares de la ignorancia.

En esta lámina de la Exposición Retrospectiva de la Enseñanza (1541-1941), las imágenes y el texto grafican esta visión: *“Tenazmente combatida por los maestros de la república... la ignorancia se bate en retirada”*.





Alumnos del externado del
Instituto Nacional en el Patio de
las Preparatorias.
Esta institución simboliza
para muchos el arquetipo de
la educación pública y laica,
la formación ciudadana y la
participación política promovidas
por el ideario republicano. Para
otros, representa el testimonio
institucional de una educación
secundaria pública y masculina,
reservada sólo a una élite. La
cambié desde el prócer.



CULTURA, CIUDADANÍA Y SISTEMA EDUCATIVO: CUANDO LA ESCUELA ADOCTRINA





LOS ARQUETIPOS DE LA CIUDADANÍA

EL PATRIOTA



CULTURA, CIUDADANÍA Y SISTEMA EDUCATIVO: CUANDO LA ESCUELA ADOCTRINA



Alumnos de la Escuela N° 4 junto al preceptor Arturo Carrasco y su ayudante Nicomedes Orges. 1903.





Grupo de adultos y niños de las Escuelas Primarias de Arica, rodeando la bandera chilena. En la fotografía se lee: "A los vientos, orgullosa, flamea la bandera de la patria. Colonia Escolar, 1937".





Fotografía de la misa de campaña, realizada durante los actos conmemorativos del aniversario de la toma del Morro de Arica. 7 de junio de 1937.



Página del silabario para niños *Mi Tierra* de la Dirección General de Educación Primaria (1951).

En la imagen se ve una bandera chilena y bajo ella se lee el siguiente poema: "*Es mi bandera tan bella, y es tanto lo que la quiero con su solitaria estrella, que al mirarla grito: ¡es ella! y me quito mi sombrero*".





Mi bandera

Es mi bandera tan bella,
y es tanto lo que la quiero
con su solitaria estrella,
que al mirarla grito: ¡es ella!
y me quito mi sombrero.



Alumnas y alumnos bailando
cueca y tocando instrumentos
musicales, Escuela Normal
Rural de Talca. Junio de 1966.
Estudio Rodríguez.

La escuela era la instancia
natural para difundir las
“costumbres y tradiciones” de
la patria, las que se enfocaban
principalmente a la cultura
huasa de la zona central.

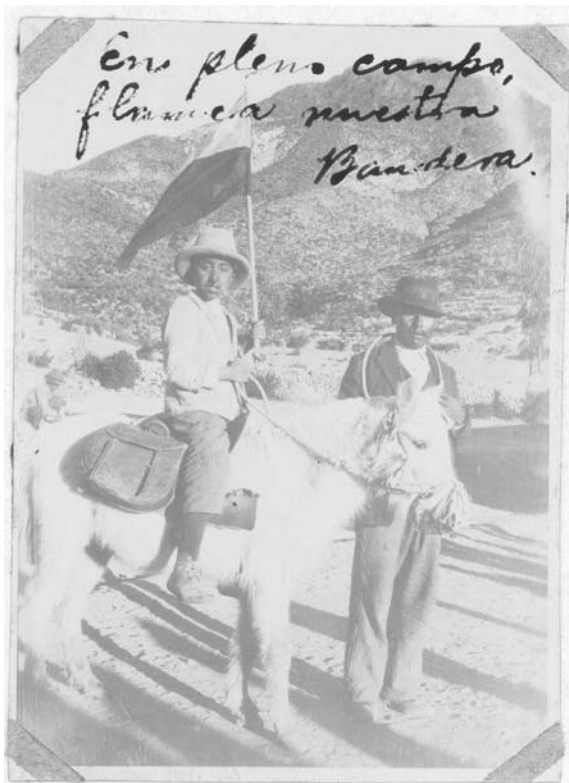




Niño sobre un burro y, junto a él, un adulto de pie. En la parte superior de la fotografía se lee: *"En pleno campo, flamea nuestra bandera"*.

Serie de fotografías de costumbres y tradiciones.





Dos alumnas de la Escuela Normal de Angol portan una ofrenda en honor del fallecido presidente Pedro Aguirre Cerda.

En la parte inferior de la fotografía se lee: *"Ofrenda de la Escuela Normal de Angol y Anexa al gran mandatario, estadista e insigne educador"*.

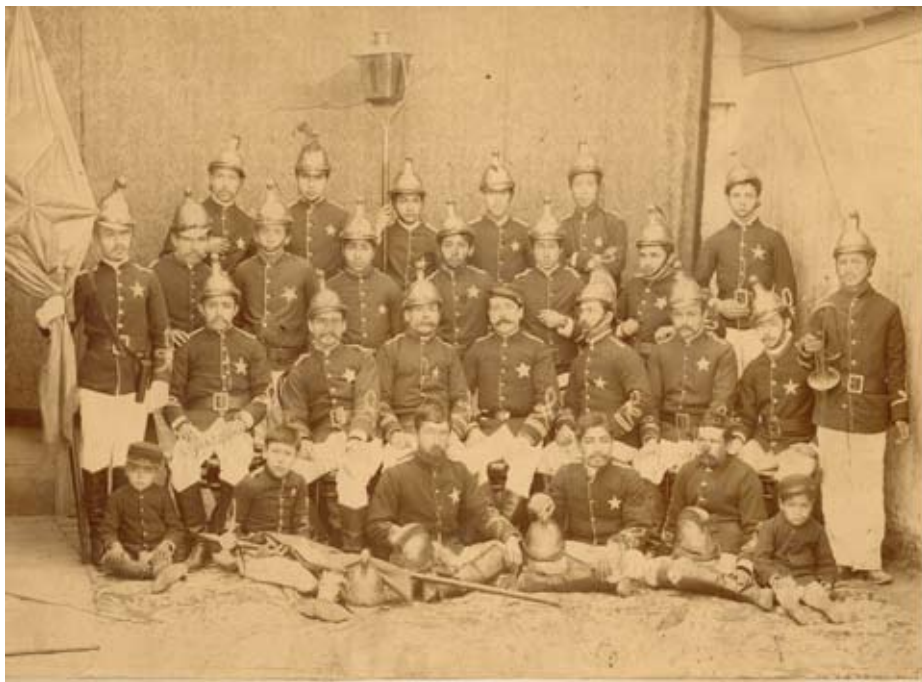




Ofrenda de la Escuela Normal y Anexa
al gran Mandatario, Estadista e insigne Educador.
26 de Noviembre de 1941



CULTURA, CIUDADANÍA Y SISTEMA EDUCATIVO: CUANDO LA ESCUELA ADOCTRINA



Miembros del cuerpo de bomberos de la 1ª Compañía de Copiapó.
Septiembre de 1890.



CULTURA, CIUDADANÍA Y SISTEMA EDUCATIVO: CUANDO LA ESCUELA ADOCTRINA



Dos mujeres y un uniformado durante el acto de entrega del Liceo de Tacna. 1929.



Cuadro conmemorativo
con las fotografías de los
profesores fundadores del
Instituto Pedagógico. Esta
institución se creó el 11 de
agosto de 1889.





Exposición Retrospectiva de la
Enseñanza (1541-1941).
*“Desde los albores de nuestra
historia, el pensamiento de la
comunidad ha estado puesto
en la educación”.*

En la imagen están
representadas instituciones
que colaboran en el proceso
educativo (el municipio, los
particulares, la familia, la
iglesia y el Estado).





Imagen del Combate Naval
de Iquique. La Esmeralda es
derribada por el Huáscar.
En un lenguaje iconográfico,
el mar, el mapa y el globo
terráqueo constituyen
elementos que nutren las
representaciones de la
territorialidad y la soberanía
nacional.





La inscripción en los registros electorales y la participación en los sufragios eran actividades que la escuela promovía como parte de la formación para la democracia. En esta imagen aparecen elementos característicos del ejercicio democrático: el ciudadano ejerciendo libremente su derecho a voto, el carabinero que mantiene el orden y la urna que garantiza el secreto de la elección.

En esta página del Silabario para Adultos *Mi Tierra*, de la Dirección General de Educación Primaria (1946), se lee: *“Ha llegado el día de las votaciones. Todos los trabajadores han concurrido a votar.*

Aquí vemos a Pancho depositando su voto en la urna.

Los trabajadores han votado por los candidatos del pueblo.

¡Ningún obrero ha vendido su conciencia!

Los cohechadores han sido denunciados y tendrán un severo castigo.

El voto consciente es la principal herramienta de la democracia”.





Ha llegado el día de las votaciones. Todos los trabajadores han concurrido a votar.

Aquí vemos a Pancho depositando su voto en la urna.

Los trabajadores han votado por los candidatos del pueblo.

¡Ningún obrero ha vendido su conciencia!

Los cohechadores han sido denunciados y tendrán un severo castigo.

El voto consciente es la principal herramienta de la democracia.



Durante la dictadura militar (1973-1990), los medios de difusión del aparato estatal promovieron la representación de un país “unido” que miraba “hacia el futuro”. Un ejemplo de ello es esta contratapa del número 151 de la Revista de Educación, aparecido en octubre de 1987, donde, junto con la imagen de una niña que sostiene en sus manos dos copihues (flor nacional), se lee el siguiente texto: *“Chile, nuestra tierra prometida.*

Chile ya está cosechando los frutos de una buena siembra.

Libertad, rescatada con valor y sacrificio.

Bienestar conseguido en armonía, justicia y amistad.

Seguridad en que el futuro es promesa de paz para todos sus hijos”.





Chile, nuestra tierra prometida.

Chile ya está cosechando los frutos
de una buena siembra.

Libertad, rescatada con valor y sacrificio.

Bienestar conseguido en armonía,
justicia y amistad.

Seguridad en que el futuro es promesa
de paz para todos sus hijos.



Día del carabinero: la escuela le rinde honores. Revista de Educación N° 155, abril de 1988.

Dentro de los arquetipos del patriota, la figura del carabinero representa la aplicación del orden y las leyes sin distinción; además del mártir expuesto a grandes peligros.

35 años antes de esta fotografía, en 1953, en una edición del texto *Más Adelante, tercer año*, de la Dirección General de Educación Primaria, encontramos un párrafo donde también se refuerza esta idea del patriota: *“Debo cariño, gratitud y respeto a ese generoso soldado de mi patria”*.



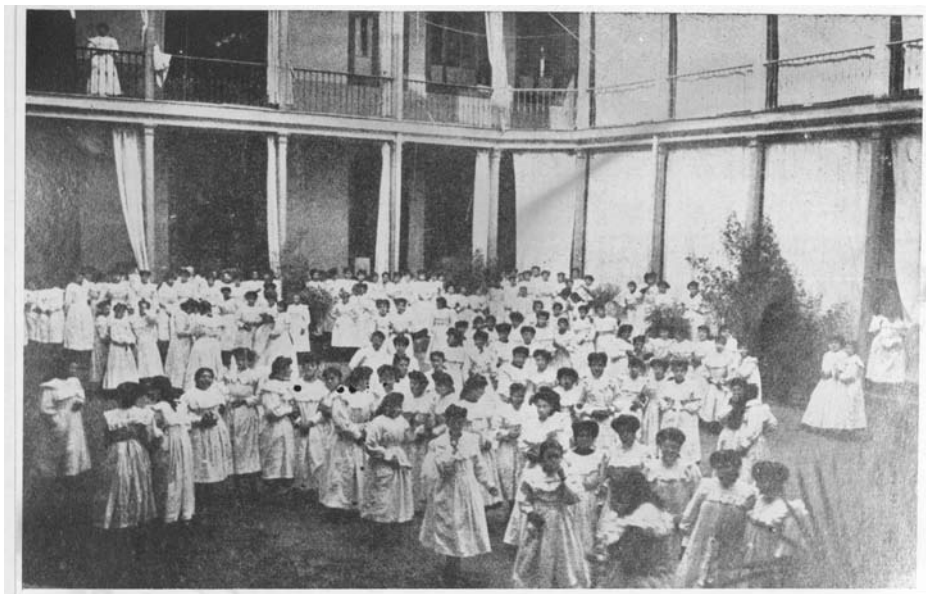




LOS ARQUETIPOS DE LA CIUDADANÍA
LA MATERNIDAD SOCIAL



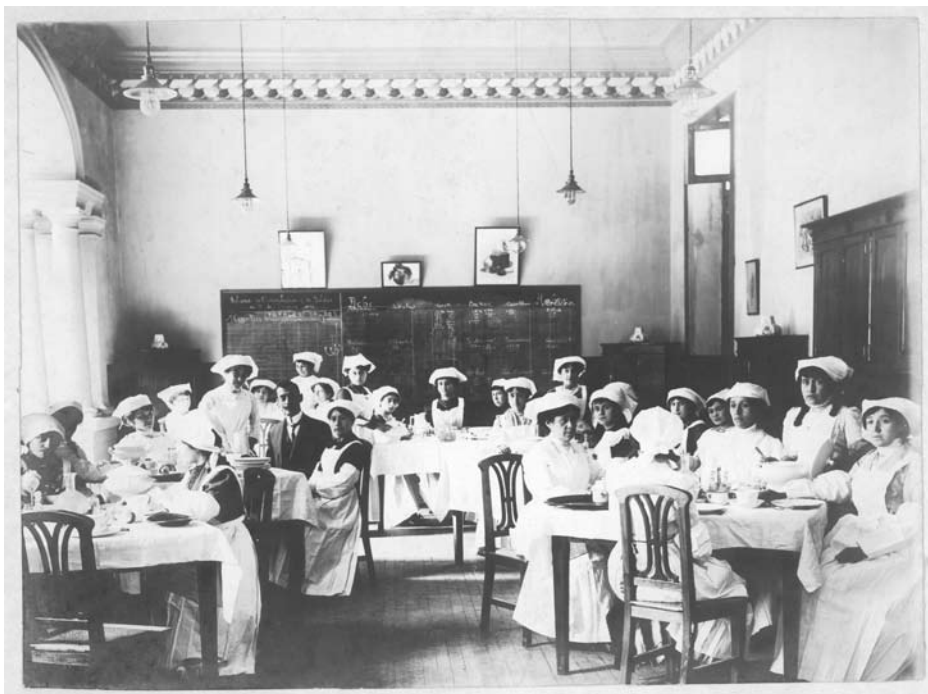
CULTURA, CIUDADANÍA Y SISTEMA EDUCATIVO: CUANDO LA ESCUELA ADOCTRINA



Alumnas en el patio de recreo de la Escuela Profesional de Niñas de Santiago. 1909.



CULTURA, CIUDADANÍA Y SISTEMA EDUCATIVO: CUANDO LA ESCUELA ADOCTRINA



Curso de maestras en clase de Economía Doméstica.
1912.





Alumnas en clase de Economía Doméstica, Escuela Normal de Ancud. 1938.



Como lo muestra esta lámina de la Exposición Retrospectiva de la Enseñanza (1541 – 1941), las clases de Economía Doméstica formaban parte esencial del currículo femenino. A través de la alimentación, la administración y la higiene, este tipo de formación “velaba” por la salud y la “estabilidad social”.





Durante la década de 1940, el rol de la mujer seguía estando, mayoritariamente, restringido al espacio familiar. Esto se expresa en la lámina concerniente al hogar chileno de la Exposición Retrospectiva de la Enseñanza (1541 – 1941), en la que se lee: *“El hogar chileno encara su más seria crisis. La enseñanza de las labores femeninas tiende a mantener vivas las virtudes que hicieron grande el hogar de nuestros mayores”*. Es interesante ver cómo en esta concepción del hogar, la mujer sostiene la casa sólo acompañada por sus hijos.





CULTURA, CIUDADANÍA Y SISTEMA EDUCATIVO: CUANDO LA ESCUELA ADOCTRINA



Alumnas en curso de peluquería, Escuela Técnica N° 1 de Santiago. 1950.



CULTURA, CIUDADANÍA Y SISTEMA EDUCATIVO: CUANDO LA ESCUELA ADOCTRINA



Grupo de alumnas junto a su profesora.







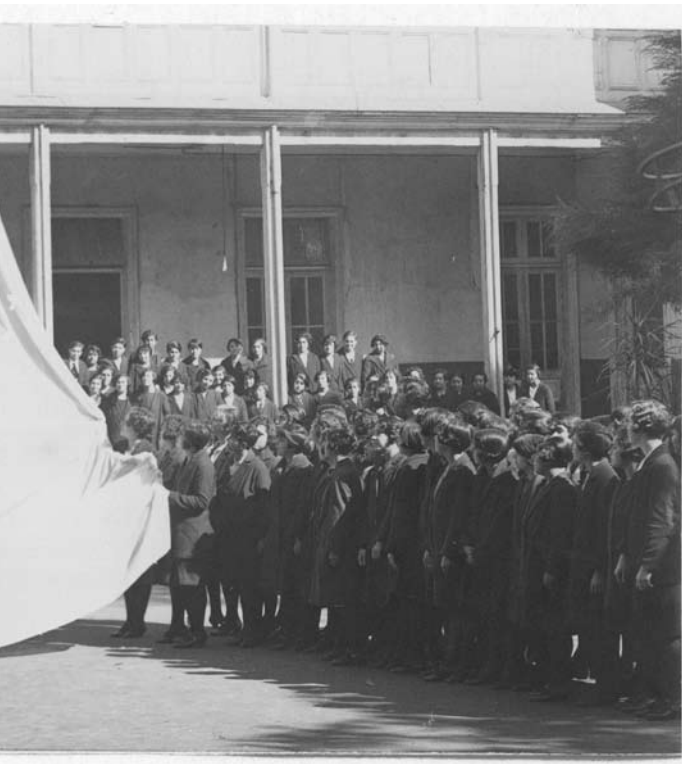
Escuela mixta N° 39 de adultos de Santiago, perteneciente a la Industria Fanaloza de la capital. Comparsa estudiantil. 1954.

Foto de Luis Carreño Torres, fotógrafo oficial de música y deportes.





CULTURA, CIUDADANÍA Y SISTEMA EDUCATIVO: CUANDO LA ESCUELA ADOCTRINA



Alumnas de la Escuela Normal de Valparaíso, izan la bandera.



CULTURA, CIUDADANÍA Y SISTEMA EDUCATIVO: CUANDO LA ESCUELA ADOCTRINA



Alumnas de la Escuela Técnica Femenina de Valparaíso, desfilan portando un estandarte. 21 de mayo de 1950.





LOS ARQUETIPOS DE LA CIUDADANÍA
EL BUEN ESTUDIANTE





Alumnos y alumnas celebran la Fiesta de los Estudiantes. 1919.
Sección de decorados y proyecciones escolares.



Alumnos de 6° año del Liceo
Valentín Letelier. 1932.
En el reverso de la fotografía
se leen los nombres de los
asistentes, junto a la siguiente
inscripción: *“Comida en
la Quinta Valparaíso, sin
profesores, curso muy malo,
lo peor conocido”*.
Cabe preguntarse al leer
esta frase cuál era la
representación de un curso
muy “malo” o muy “bueno”
que manejaba quien plasmó
esta nota en el papel
fotográfico.





CULTURA, CIUDADANÍA Y SISTEMA EDUCATIVO: CUANDO LA ESCUELA ADOCTRINA

Alumnos de la banda infantil
de la Escuela Superior N° 88.
San Francisco de Limache. 12
de octubre de 1935.





Equipo de Fútbol de la Escuela
Normal José Abelardo Núñez
junto al profesor Marco A. Vera.
Dentro del arquetipo del buen
estudiante que promovía la
escuela, no sólo estaba el
alumno aventajado del punto
de vista intelectual, también
el deportista y el que poseía
habilidades artísticas.





Alumnas de la Escuela Anexa a la
Normal N° 1 de Niñas de Santiago
en sesión de Consejo de Curso.
1953.

El gobierno escolar era un
elemento importante de la
participación de los alumnos y
alumnas en las decisiones del
curso y de la escuela, pero,
generalmente, eran los “buenos”
estudiantes los que ocupaban los
cargos de poder.



CULTURA, CIUDADANÍA Y SISTEMA EDUCATIVO: CUANDO LA ESCUELA ADOCTRINA



DIEZ BUENAS CUALIDADES

Coloque al empezar cada frase la palabra

Aquel o Aquella

- 1.—..... niña quiere mucho a sus padres.
- 2.—..... chico ayuda a sus padres en los quehaceres domésticos.
- 3.—..... muchachito se presenta siempre correctamente.
- 4.—..... compañera nunca miente.
- 5.—..... suplementero asiste todos los días a clases.
- 6.—..... niño cumple con todas sus tareas escolares.
- 7.—..... alumno se cuida de decir palabras feas.
- 8.—..... compañera evita las enfermedades y cuando está enferma, tiene mayor cuidado para no contagiar a los demás.
- 9.—..... joven evita las peleas entre sus compañeros.
- 10.—..... boy-scout se esfuerza por ser cada día mejor.

Escriba estas frases en su cuaderno, usando letra mayúscula al principio de ellas.



La representación del buen estudiante estaba atravesada por una segregación de género, lo que quedó plasmado en el silabario *Más Adelante* de la Dirección General de Educación Primaria (1953), en el que se enumeran las “10 buenas cualidades” que unos y otras debían desarrollar en su convivencia diaria.

“Coloque al empezar cada frase la palabra Aquel o Aquella

- 1.- *niña quiere mucho a sus padres.*
- 2.- *chico ayuda a sus padres en los quehaceres domésticos.*
- 3.- *muchachito se presenta siempre correctamente.*
- 4.- *compañera nunca miente.*
- 5.- *suplementero asiste todos los días a clases.*
- 6.- *niño cumple con todas sus tareas escolares.*
- 7.- *alumno se cuida de decir palabras feas.*
- 8.- *compañera evita las enfermedades y cuando está enferma, tiene mayor cuidado para no contagiar a los demás.*
- 9.- *joven evita las peleas entre sus compañeros.*
- 10.- *boy-scout se esfuerza por ser cada día mejor.*

Escriba estas frases en su cuaderno, usando letra mayúscula al principio de ellas”.



Alumnos del Instituto Superior
de Comercio desfilando en el
funeral de Gabriela Mistral.
Santiago, 21 de enero de
1957.

El acto de portar el estandarte
estaba reservado a los
estudiantes más destacados.



CULTURA, CIUDADANÍA Y SISTEMA EDUCATIVO: CUANDO LA ESCUELA ADOCTRINA





En esta lámina, en la que se reproduce la “Promesa del Estudiante”, se observan imágenes y símbolos característicos de la iconografía de la formación ciudadana: el escudo, la bandera, la imagen de la cordillera nutren el imaginario del “buen estudiante”, que se convertirá más tarde en “el buen chileno”.

El texto de esta promesa habla por sí mismo: *“Yo ... alumno de la Escuela ... prometo por Dios, por la bandera de mi Patria y por mi honor de estudiante; respetar las leyes, las autoridades y Carabineros de la República; cumplir mis deberes escolares y obedecer a mis padres y profesores; economizar dinero para colocarlo en la Caja Nacional de Ahorros a fin de ayudar a mis padres en mi educación; ser leal con mis compañeros y amigos; proteger a los ancianos, a los pobres, a los desvalidos y a los más débiles que yo; respetar la propiedad y las cosas ajenas [sic] como si fueran mías; saludar con veneración la bandera de mi Patria, exaltada por nuestros antepasados en cien heroicas epopeyas y en individuales y homéricos combates; no destruir las flores de los jardines, ni rayar las murallas, ni ejecutar acto alguno de mala educación; proteger a los animales para que la jente [sic] mal intencionada no los maltraten; y practicar el tiro al blanco y leer con preferencia los hechos culminantes de la historia Patria.*

Prometo estudiar y conducirme honradamente, porque sé que así haré feliz a mis padres y contribuiré como debe hacerlo todo buen ciudadano a la felicidad y grandeza de Chile”.



CULTURA, CIUDADANÍA Y SISTEMA EDUCATIVO: CUANDO LA ESCUELA ADOCTRINA

REPÚBLICA DE CHILE

EL AMOR A
LA PATRIA Y
AL ESTUDIO.
EL RESPETO.
EL AHORRO Y



EL TRABAJO
SON LAS
GRANDES
VIRTUDES DEL
ESTUDIANTE.

CERTIFICADO ANUAL DE ESTUDIOS
ESCUELAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Escuela _____ No. _____ del departamento _____ de _____ año de _____
provincia de _____ ha merecido las siguientes calificaciones por el trabajo realizado durante el año.

ASIGNATURAS	I. CALIFICACIONES (NOTAS LETTERAS)			ASIGNATURAS	II. CALIFICACIONES (NOTAS LETTERAS)		
	INICIAL	EXAMEN	FINAL		INICIAL	EXAMEN	FINAL
1.- Idioma Patrio.				4.- Educación Social.			
a) LECTURA				a) Geografía			
b) Escritura				b) Historia			
c) Redacción				c) Educación Cívica			
d) Gramática				5.- Idioma Extranjero			
e) Literatura				6.- Religión y Moral			
2.- C. Matemáticas.				7.- Educación Física			
a) Aritmética				8.- Educación Manual			
b) Sist. Métrica				a) Trabajos Manuales			
c) Geometría				b) Labores			
d) Contabilidad				c) Economía Doméstica			
3.- Est. de la Naturaleza.				d) Agricultura o Minería			
a) Zoología				9.- Educación Artística.			
b) Botánica				a) Dibujo			
c) Física, Química				b) Música y Canto			
d) Higiene							
e) Puericultura							
II. ASISTENCIA: DE _____ (NOTA PALABRAS) días trabajados, sobre _____ (NOTA PALABRAS) días							

III. OBSERVACIONES GENERALES: (Historia de trabajo, aptitud, cooperación, conducta, etc.)

IV. RESULTADO: Por lo tanto, así _____ alumno _____ promovido _____ al _____
(NOTA PALABRAS) (NOTA PALABRAS) (NOTA PALABRAS)
de acuerdo con la nota general.

V. RECOMENDACIONES:

Fecha _____ de _____ de 19 _____

(NOTA PALABRAS) (NOTA PALABRAS)

VALOR de las NOTAS: 7 Muy Bueno; 6 Bueno; 5 Bien; 4 Regular; 3 Menor que regular; 2 Malo; 1 Muy Malo - LA NOTA MINIMA DE PROMOCION ES 4.

Certificado anual de estudios. Escuelas de Educación Primaria.

En la parte superior de la fotografía, junto a la imagen de los niños y la bandera, se lee: *“El amor a la patria y al estudio, el respeto, el ahorro y el trabajo son las grandes virtudes del estudiante”.*





LOS ARQUETIPOS DE LA CIUDADANÍA

EL PRÓCER



En la Exposición Retrospectiva de 1941, atendiendo a la visión historiográfica de la época, se buscaba ensalzar la figura de los próceres que habían llevado adelante el sistema educativo y sus representaciones. El testimonio de esta intención, quedó plasmado en el texto introductorio: *“Con la presente exposición retrospectiva, las generaciones de hoy exaltan los méritos y rinden homenaje de gratitud a las personalidades que en épocas pasadas, supieron conservar la fe en el porvenir de la enseñanza nacional, y trabajaron por impulsar su progreso y crecimiento”*.





CULTURA, CIUDADANÍA Y SISTEMA EDUCATIVO: CUANDO LA ESCUELA ADOCTRINA



Alumnos de la Escuela de Hombres N° 16, en compañía de su director, Santiago Zamorano Zamorano.



CULTURA, CIUDADANÍA Y SISTEMA EDUCATIVO: CUANDO LA ESCUELA ADOCTRINA



Alumno normalista de la Escuela vestido con traje militar utilizado en 1810. Septiembre de 1910.



Manifestación patriótica
estudiantil en la que se observan
los estandartes de las Escuelas
Superiores Paula Jaraquemada,
Manuel de Salas e Ignacio V.
Eyzaguirre. 1913.









Avión que el magisterio y escolares del país regalaron a las entonces nacientes fuerzas aéreas nacionales. 11 de junio 1921.

El avión fue bautizado con el nombre de José Abelardo Núñez. Con este acto, los maestros buscaban honrar la memoria de este educador.



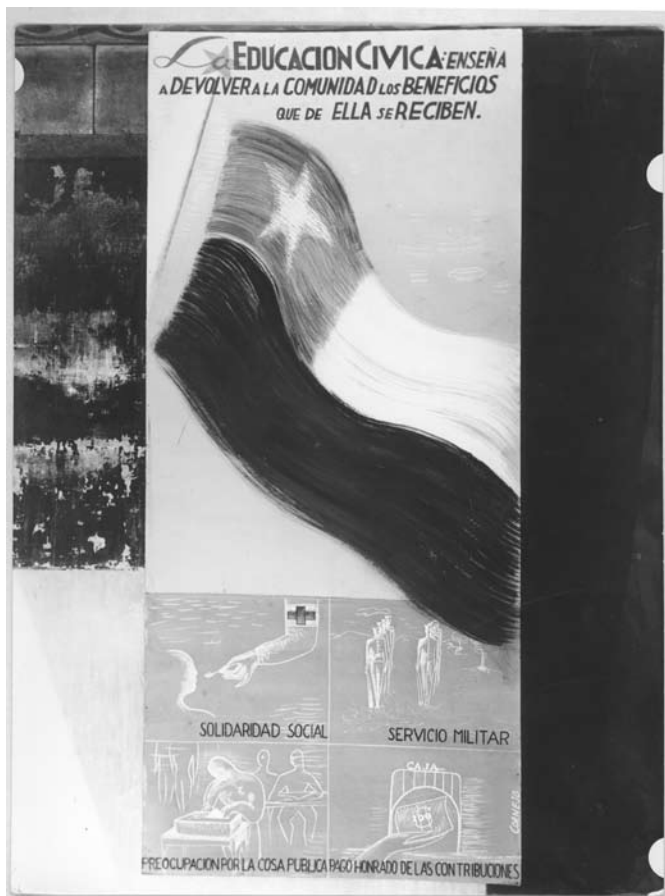
Alumnas de 6° año de la
Escuela de Niñas N° 10
de Valparaíso. En la parte
inferior de la fotografía se lee:
*"protegiendo a un veterano
del 79"*. 20 de mayo de 1930.
No deja de ser curiosa esta
representación de la mujer
como la protectora del prócer.





En esta lámina de la
Exposición Retrospectiva de
la Enseñanza (1541-1941),
se lee: *“La Educación Cívica
enseña a devolver a la
comunidad los beneficios que
de ella se reciben”*.
Esta asignatura ha participado
tradicionalmente en forma
directa en la construcción
escolar de la memoria
nacional, de los roles de
ciudadanas y ciudadanos y
de los aspectos sociopolíticos
de corta y larga duración que
concernen a la sociedad que
tiene como objeto de estudio.





CULTURA, CIUDADANÍA Y SISTEMA EDUCATIVO: CUANDO LA ESCUELA ADOCTRINA



Alumnos de la Escuela Normal de Viña del Mar desfilan en homenaje a los héroes de Iquique en la Plaza Sotomayor de Valparaíso.





Alumnos de la Escuela Normal de Viña del Mar reciben, durante la velada oficial que conmemora su 6° aniversario, una bandera de Chile como obsequio de la Escuela de Aplicación. 5 de junio de 1956.





Alumnos de la Escuela Normal Rural de Talca realizan recreación en conmemoración de las fiestas patrias. Uno de ellos está disfrazado de héroe patrio. Estudio Rodríguez. 1966.





En la lámina se lee: *“Combate de la Concepción: ¡el chileno no se rinde! Palabras heroicas del capitán Herrera Pinto y 76 compañeros. 9 y 10 de julio de 1881”*. Editada por la Sociedad Imprenta y Litografía Universo, Santiago.



En la lámina se lee: *“Don Arturo Alessandri Palma, dos veces Presidente de Chile y una de las grandes figuras de la política chilena. A sus pies, el perro UJK”*.

Lámina contenida en un fascículo de la revista ChileHistoria, publicada por primera vez en 1975, por Editorial Lord Cochrane.

La exaltación de la figura del prócer responde a una historiografía tradicional, basada principalmente en la obra de los gobernantes y su acción política, perspectiva histórica que el régimen militar alimentó durante el período 1973-1990.

Esta historia de los acontecimientos que, de la mano del positivismo, se instaló en Chile durante el siglo XIX, a pesar de los cambios de paradigmas, todavía suele rondar las aulas.



CULTURA, CIUDADANÍA Y SISTEMA EDUCATIVO: CUANDO LA ESCUELA ADOCTRINA






PALABRAS FINALES



PALABRAS FINALES



Interrogar la relación entre cultura, escuela y ciudadanía es aproximarnos en fragmentos a las representaciones que hemos construido en torno a ella, en estos doscientos años, con sus luces y sombras, sus procesos contradictorios, sus memorias no oficiales y, en este recorrido, encontrarnos con la cultura, sus múltiples expresiones y, sobre todo, su profunda diversidad. Nuestra reflexión no pretende formular juicios de valor culpabilizando a la escuela o atribuyéndole una responsabilidad más allá de su margen de acción, sino simplemente proponer una mirada menos autocomplaciente que nos permita discutir en torno a estos procesos, entendiendo que ésta simboliza una oportunidad que como sociedad tenemos de diferenciarnos de las generaciones anteriores y no repetir los mismos errores.

BIBLIOGRAFÍA

Arpin, Roland, "Education, art et société: quelles politiques culturelles pour le troisième millénaire?" in *Ecole et culture des liens à tisser* in Audet, Claudine y Saint-Pierre, Diane (Directoras), Ediciones de l'IQRC, Presses de l'Université de Laval, Quebec, pp. 29-45, 1997.

Bermúdez, Godofredo, *Manual de higiene y temperancia*, Valparaíso, 1910.

Bertrand, Yves - Valois, Paul, *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*, Ediciones Nouvelles AMS, Montreal, 1999.

CPEIP, "Cinco textos, cinco aproximaciones al vínculo educación - ciudadanía", Grupo de Trabajo de Sociedad/CPEIP, documento interno de trabajo, Santiago de Chile, octubre de 2009.

Dantier, Bernard, *Séparation ou désintégration de l'école?*, Ediciones L'Harmattan, Montreal, 1999.

Dirección General de Educación Primaria, *Mi Tesoro*, Editorial Zig-Zag, Santiago de Chile, 1945.

Dirección General de Educación Primaria, *Mi Tierra (Silabario para niños)*, Talleres Gráficos Nación, Santiago de Chile, 1951.

Dirección General de Educación Primaria, *Silabario Más Adelante*, Santiago de Chile, 1953.

Frontaura, José, *Noticias históricas sobre las escuelas públicas de Chile a fines de la era colonial*, Imprenta Nacional, Santiago de Chile, 1892.

Garretón, Manuel Antonio (Coordinador), *El espacio cultural latinoamericano. Bases para una política cultural de integración*, Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile, 2003.

González, Sergio, *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino 1880-1990*, Ediciones DIBAM, Santiago de Chile, 2002.

Hopenhayn, Martin, "Educación y cultura en Iberoamérica: situación, cruces y perspectivas" in *Iberoamérica 2002: diagnóstico y propuestas para el desarrollo cultural*, Editorial Santillana y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Madrid, 2002.

Hopenhayn, Martin, "Educación y cultura: un matrimonio mal avenido" in Hevia (Editor), *La educación en Chile, hoy*, Ediciones Universidad Diego Portales, Santiago de Chile, pp. 267-279.

Instituto de Información Campesina, *Silabario del huaso chileno*, Editorial Zig-Zag, Santiago, 1940.

Lévy Strauss, Claude, *La pensée sauvage*, Librairie Plon, París, 1962.

Leyton, Mario, "El curriculum de la formación docente en América Latina" in Revista *Intramuros*, Año 3, N° 12, diciembre, Santiago de Chile, pp. 54-59, 2003.

Meirieu, Philippe, *Frankenstein Educador*, Laertes S. A. de Ediciones, Barcelona, 1998.

Meirieu, Philippe, *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*, Editorial GRAÓ, Colección Micro-Macro Referencias, España, 2008.

MINEDUC, *Informe Comisión Formación Ciudadana*, Serie Bicentenario, 2005.

Núñez, Iván, *La ENU entre dos siglos. Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*, Ediciones LOM y Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, Santiago de Chile, 2003.

Rubilar, Luis, *La educación chilena bajo el régimen militar (1973/1989)*, Chillán, octubre de 2001.

RUZ, Juan., “Calidad de la convivencia y calidad de la educación” in Hevia (Editor), *La educación en Chile, hoy*, Ediciones Universidad Diego Portales, Santiago de Chile, pp. 391-403, 2003.

Sabato, Hilda, *La reacción de América: la construcción de las repúblicas en el siglo XIX*, Cuadernos de Ideas, N° 12, Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, julio, 2007.

Schneider, Martín, *Nuevo Libro de Lectura para la Enseñanza Concéntrica*, Imprenta i Encuadernación Barcelona, Santiago de Chile, 1895.

Serrano, Sol - Jaksic, Iván, “El poder de las palabras: la Iglesia y el Estado Liberal ante la difusión de la escritura en el Chile del siglo XIX” in Revista *Historia*, Instituto de Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile, volumen 33, pp. 435-460, 2000.





SANTIAGO
DE CHILE
2009

CULTURA, CIUDADANÍA Y SISTEMA EDUCATIVO:
CUANDO LA ESCUELA ADOCTRINA