



UNIVERSIDAD DEL BÍO BÍO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE ARTES Y LETRAS
PEDAGOGÍA EN CASTELLANO Y COMUNICACIÓN

Historia, Exclusión y Currículum Oculto en Chile

AUTOR: Srta. Fabiola Blankevoort Carrasco
PROFESOR GUÍA: Sr. Enrique Blanco Hadi

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESOR DE ENSEÑANZA MEDIA
EN CASTELLANO Y COMUNICACIÓN
CHILLÁN, 2012

A todos aquellos que ya no están y que guardo de ellos sus delicados aromas y palabras, a mi madre, a la familia, al amor, a la educación.

Los pordioseros se arrastraban por las cocinas del mercado, perdidos en la sombra de la Catedral helada, de paso hacia la Plaza de Armas, a lo largo de calles tan anchas como mares, en la ciudad que se iba quedando atrás íngrima y sola.

La noche los reunía al mismo tiempo que a las estrellas. Se juntaban a dormir en el Portal del Señor sin más lazo común que la miseria, maldiciendo unos de otros, insultándose a regañadientes con tirria de enemigos que se buscan pleito, riñendo muchas veces a codazos y algunas con tierra y todo, revolcones en los que, tras escupirse, rabiosos, se mordían.

Miguel Ángel Asturias. El Señor Presidente

Índice

Introducción	1
<i>Capítulo I.</i> El problema de investigación.....	3
1.1 Antecedentes del Problema.....	3
1.2 Justificación del Problema	7
1.3 Objetivos.....	10
1.3.1 Objetivo General	10
1.3.2 Objetivos Específicos.....	10
<i>Capítulo II.</i> Marco teórico	11
2.1 Modernidad y Educación en América Latina.....	12
2.1.1 La cuestión de la inclusión.....	15
2.2 Procesos históricos de la Educación en Chile	18
2.2.1 Raíces ideológicas de la Educación en Chile	18
2.2.2 Primeras estructuras educativas.....	25
2.2.2.1 Plan de Estudios Humanista en el siglo XIX	30
2.2.3 Reflexiones a partir de los procesos educativos del siglo XIX	39
2.2.3.1 Carta Fundamental de Exclusión.1833.....	42
2.2.4 Crisis social, educativa y revolución. Principios de siglo XX	45
2.2.4.1 La cuestión social como escalón a la Revolución	45
2.2.4.2 Educación y Revolución a inicios del siglo XX.....	51
2.2.4.2 Nueva Carta fundamental de Exclusión.1925.....	62
2.2.5 Reflexiones a partir de los procesos educativos del siglo XX (1928-1973)	67
2.2.5.1 Ad Populum.....	69
2.2.6 Dictadura y Gobiernos de la Concertación. Institucionalización del sistema mercantilista en Educación.....	78
2.2.6.1 Última Carta Fundamental de Exclusión.1980.....	81
2.2.6.2 Neoliberalismo en educación.....	84
2.3 Procesos de Exclusión y Currículum oculto	92
2.3.1 Escuela para iguales.	98
2.3.2 ¿Determinación o Autodeterminación del sujeto?	101
2.3.3 ¿Qué sentido tiene la educación?	105
2.3.3.1 Rol docente	106
2.3.3.2 De lo que llegarán a ser sus estudiantes	107

Capítulo III. Conclusiones.....	110
Conclusiones	111
Bibliografía	117

Introducción

La historia de Chile y de Latinoamérica echa raíces en los procesos colonizadores europeos, dichos procesos estuvieron marcados por la determinación del “otro” como un ser inferior, como un ser cuasi-humano que debió garantizar y demostrar su humanidad. La exclusión entonces, se instaura.

La siguiente investigación y análisis, mantiene fijación en los procesos históricos que han determinado en Chile la existencia de una exclusión social en distintos ámbitos. Desde los procesos independentistas, la conformación del país estuvo fomentada y guiada por una clase política oligárquica, que jamás abandonará el poder, solo lo traspasará.

Los objetivos principales de esta investigación pretenden develar los procesos históricos de Chile que le determinaron como una nación no-inclusiva, fijando paralelamente y como objetivo fundamental, que la educación en Chile, se construyó tras procesos de exclusión, donde ciudadanía, educandos, familia, profesores y trabajadores, no tuvieron acción alguna.

La necesidad de determinar la exclusión como forma fundamental de vida social, no quedará conclusa sin establecer el análisis respectivo al currículum oculto. Determinar la relación que guarda este con los procesos excluyentes, es otro de los objetivos de esta propuesta investigativa.

Finalmente, se demostrará la forma que adquiere el currículum oculto como configuración de reproducción de exclusión en el aula, demostrando que aquellas prácticas excluyentes retratadas en el desarrollo de la historia de Chile, son reproducidas y expandidas en un nivel micro, donde profesores determinan al “otro” a través de un discurso pesimista respecto a las posibilidades de realización individual y social.

Capítulo I.

El problema de investigación

1.1 Antecedentes del Problema

El año escolar 2011 en Chile, trajo aparejado una serie de sucesos sociales, guiados por ideales impregnados de frases tales como “inclusión social”, “no al lucro en educación” “educación de calidad para todos” “equidad e igualdad”. Será imposible olvidar una de las manifestaciones sociales más grandes en tiempo y adherencia que ha tenido el país. Tanto universitarios, como escolares y profesores, salen a la calles para ejercer su derecho a manifestarse, siendo una de las seguidillas de protestas más importantes desde la retorno a la democracia.

El génesis de dichas manifestaciones, nos retrotrae a la gran problemática de las sociedades latinoamericanas: los procesos excluyentes de educación. La gran demanda educativa no expresa la necesidad de que exista mayor educación, sino que apelan y abogan por otro tipo de educación.

Hoy en día la posibilidad de ingreso a la educación superior se posibilita aún más que hace décadas, sin embargo, ¿cuáles son las condiciones a las que ingresan los jóvenes? ¿Cuál es la expectativa de que estos no deserten de los centros educativos? Los grupos de poder defienden la idea de que la educación no es excluyente, y se escudan debido a que una gran parte de la población accede a ella. Sin embargo, los grupos sociales mayoritarios han sido excluidos de

un tipo de educación específica: La educación de calidad. Surgen así las interrogantes expresadas en dichas movilizaciones: ¿Qué tipo de educación reciben nuestros hermanos, nuestros hijos, nuestros nietos? ¿Cuál es el rol que cumple el estado como garante de una educación de calidad? Si bien es cierto, existe la posibilidad de educarse, ¿Cuál es el costo monetario que esto implica? Ciertamente reflexionamos respecto a que en Chile se configuró una educación estratificada, que ha conllevado a un descontento social que nadie puede negar.

Al parecer dichas movilizaciones traídas a colación, son una toma de consciencia respecto a lo que significa la exclusión en Latinoamérica y Chile. Una vez que la sociedad adquiere una reflexión respecto a los procesos que vivía de manera inconsciente, se comienzan a gestar los cambios sociales.

El año 2011 significó justamente esta toma de consciencia respecto a temáticas relativas a la exclusión en educación. Son miles los estudiantes que se mantuvieron movilizados durante casi todo el año escolar, y aunque, en la realidad concreta los cambios estructurales fueron nulos, no se debe desestimar lo que ideológicamente se ha instaurado en Chile: vivimos en un país altamente estratificado, excluyente y que a pesar de tener un gobierno “democrático” no ha sabido escuchar a los actores principales de la sociedad: estudiantes, profesores, apoderados, trabajadores.

Son muchas las reflexiones respecto a lo que significa la educación en Chile, salen a la luz, a raíz de las problemáticas vividas, una serie de estudios que retratan la problemática a desarrollar. Es el caso de Patricio Meller, quien realiza a través de un pequeño libro: *“Universitarios, el problema no es el lucro, es el mercado”* (2011), una serie de reflexiones respecto a lo que significa educarse en las universidades chilenas, las cuales se han transformado en verdaderos centros comerciales, y que representan unas de las bases de endeudamiento de las familias más desposeídas.

Pero la problemática no solo se critica desde la educación universitaria, sino que la educación escolar municipalizada también es eco de críticas muy duras. Esta educación pública, que de “pública” no posee mucho, ha provocado el desmedro de la educación de la clase social más vulnerable, siendo esto mayormente expandido con la creación de sistemas educativos pagados y medianamente pagados. Los estudiantes apelaban por una educación igualitaria para todos, sin distinciones de clases entre estudiantes, una comunidad educativa que promueva la no exclusión.

Esta mirada a la problemática actual y latente de la educación en Chile, incentiva a descubrir o develar los procesos que han determinado esta sociedad. Todo proceso que está “siendo” tuvo un pasado determinante en la realización futura. Es así como los estudios críticos respecto a la historia de Chile, señalan

que el país ha sido mediado por decisiones políticas que han excluido a la gran masa de población, determinando un tipo de sociedad que ha normalizado la exclusión como algo natural, y que no ha reclamado mayormente los derechos de las “sociedades democráticas”.

1.2 Justificación del Problema

El problema de investigación a tratar, encuentra su origen en el desarrollo de la escuela, en Latinoamérica y específicamente en Chile, como una institución Moderna, que ha pretendido el desarrollo de las sociedades latinoamericanas como sociedades emancipadas y democratizadas, tomando como referencia las realidades europeas, con el fin de alcanzar los estándares de calidad propuestos a nivel mundial por estos países.

Muy por el contrario, la educación en Latinoamérica ha estado marcada por las desigualdades y la exclusión. La creación de una sociedad marcada por elites al mando del poder, han hecho de Latinoamérica una sociedad llena de prejuicios internos, de autodeterminación y de estoicismo ante la realidad que le ha tocado.

Los ideales políticos-económicos impuestos a través de la historia en Chile, ha permitido hablar de una educación marcada por la exclusión, donde

prácticamente se ha instaurado un *apartheid educativo*, existiendo lugares específicos para clases sociales específicas.

Pero esta exclusión, que es a simple vista detectable, no solo se da a un nivel macro. Es posible determinar que desde la misma aula, los procesos de exclusión se generan y autodeterminan.

Los estudiantes conciben y se forman una determinada ideología acerca de lo que deben o no deben hacer como entes partícipes de esta sociedad, y los profesores, conscientes o inconscientemente, a través del currículum oculto han extendido aún más la brecha existente en nuestra educación. La exclusión no es solamente provocada por el nivel y entorno social determinado por la familia, sino que la exclusión también es administrada y determinada a través del currículum oculto.

El problema de investigación cumple con la importancia de estudiar los procesos históricos de exclusión en Chile, con la finalidad de encontrar el origen de las desigualdades sociales, que han determinado la creación de una sociedad fuertemente diferenciada, provocando el desarrollo de una “escuela” con iguales características.

Se pretende llevar a una reflexión respecto a los procesos históricos de Chile, como una forma de hacernos conscientes de la exclusión y las prácticas educativas erradas. La finalidad de esta toma de consciencia nos llevará a cambiar dichas prácticas y poder constituirnos como una nación consciente de nuestro quehacer cívico.

El problema se resume en la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se ha generado y expresado la exclusión educativa en Chile y de qué manera repercute el currículum oculto en esta?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Evidenciar el origen y la expresión de la exclusión educativa en Chile y la influencia que tiene en ella el currículum oculto.

1.3.2 Objetivos Específicos

Caracterizar los procesos históricos ligados al desarrollo de la educación chilena.

Describir los procesos que determinaron la exclusión como elemento característico de la educación chilena.

Caracterizar el currículum oculto y la relación que posee con la exclusión.

Describir el currículum oculto como influencia y determinación de la exclusión en el aula.

Capítulo II.

Marco Teórico

2.1 Modernidad y Educación en América Latina

El desarrollo de la educación como institución clásica de la modernidad, se instauró en Latinoamérica como una forma de ligar las ideologías europeas liberales en un entorno cultural que distaba mucho del desarrollo “moderno” alcanzado en aquel momento por las grandes sociedades europeas. La “escuela” como institución ideal de sociedades democratizadas, intentó cumplir en América Latina con el deber de generar un desarrollo humano acorde con políticas liberales, centradas en el desarrollo de los individuos como parte de una futura sociedad moderna. Esta educación, estaría ligada, sustentada y garantizada por las ciudades-estado que a principios del siglo XIX comenzaron a gestarse en Latinoamérica:

América Latina es parte de ese espacio occidental común, en el que se produciría a lo largo del siglo XIX la emergencia de sistemas públicos de enseñanza, es decir, conjuntos de instituciones de amplitud nacional destinados a ofrecer al menos una enseñanza elemental al conjunto de habitantes de un territorio cuya organización correría a cargo del Estado. (Blanco et al, 2007)

En un nivel ideológico, los sistemas educativos, comenzaron a desarrollarse al alero de postulados liberales. El desafío de dejar atrás una sociedad colonial, llevó a los procesos independentistas tomar como referencia para el desarrollo de las sociedades latinoamericanas: *“La ilustración Francesa del siglo XVIII, el liberalismo*

británico, la organización social de Estados Unidos, y especialmente, el positivismo derivado de Augusto Comte.” (Íbid, 2007). A raíz de esto, se constituirían “las bases para la fundación de sociedades libres y republicanas. Junto con el rechazo al poder colonial español, se afirmó la idea de que se estaba creando un “mundo nuevo” donde no regirían las distinciones aristocráticas ni las estamentales y raciales del sistema colonial.” (Íbid, 2007)

El discurso de la Modernidad, como nos señala Jorge Larraín: *“está influido fundamentalmente por la ideas de libertad y autonomía individual en todas las esferas de la vida”* (2000), y aunque dicha libertad está mediada por el bien común, el desarrollo de estas ideas resultaron muy lejanas a la modernidad que conocemos en Latinoamérica, y que nutre idealmente nuestros centros educativos inculcando y haciendo creer a nuestros estudiantes que serán seres capacitados para este “nuevo mundo que cambia vertiginosamente”. El ideal de una escuela que actúa como instrumento transformador ha inundado los desafíos de la educación, sin embargo, por años y años, ¿ha sucedido esto? ¿La Escuela es una institución que ha sido capaz de emancipar al hombre en todo su ser? ¿De crear sociedades más democráticas e inclusivas?

El optimismo que se ha alcanzado en relación al desarrollo de la escuela moderna como la forma más efectiva para romper las barreras de la exclusión en las sociedades latinoamericanas, resulta un supuesto renombrado y antiguo. Se vuelve a la reflexión de que la educación nos conducirá al bien individual y al

mejoramiento social: *“aunque este optimismo sobre los efectos de la educación es bastante viejo – de hecho, es hijo directo y dilecto de las reformas escolares de los siglos XIX y XX –, puede decirse que goza de buena salud.”* (Kliebard, 1986; Santoni Rugiu, 1980 en Dussel, 2003). Se nos sigue inculcando que la educación es el arma por excelencia para el desarrollo democrático de nuestras sociedades.

El surgimiento de la institución escolar en América Latina tuvo que ver con la búsqueda de un método que asegurara la uniformidad de una experiencia educativa para un conjunto más grande de población:

La idea moderna de “escuela”, por otra parte, aparece en la modernidad temprana en contraposición a la educación del príncipe, guiada por un instructor y realizada en un marco principalmente doméstico y de la corte; en forma opuesta, la escuela elemental se dirige al pueblo, implica un conjunto heterogéneo de sujetos, y aunque inicialmente puede tener lugar en una iglesia o establo, conocerá una especialización creciente, tanto de sus agentes como de sus locales. (Íbid, 2003)

2.1.1 La cuestión de la inclusión

El punto de partida de la organización escolar moderna en la cultura occidental, y más específicamente de los postulados que llegaron a América Latina a través de la Ilustración Francesa, abogan por la necesidad de la uniformidad e inclusión educativa. Muchos pensadores son los que hacen referencia a una educación indiscriminada, la cual no debería tomar en cuenta las condiciones de género ni económicas al momento de ingresar a los sistemas educativos, es decir, propone un ingreso garantizado. Uno de los postulados más radicales, como lo plantea Inés Dussel en su artículo: *“Inclusión y Exclusión en la escuela moderna argentina”*, es el que se desprende del plan educativo de Michael de Lepelletier:

Uno de los más radicalizados (planes de estudio) de la Revolución Francesa: en él, se propone que todos los niños de 5 a 11 ó 12 años (según fueran niñas o varones) sin distinciones o excepciones sean educados a expensas de la República, y “que todos, bajo la santa ley de la equidad, reciban el mismo vestuario, la misma alimentación, la misma instrucción, el mismo cuidado”. Los niños, educados en las “casas de la igualdad” – como se llamaría a estas instituciones educativas – serían los perfectos ciudadanos de la nueva sociedad. La igualdad, en un movimiento de asociación discursiva que perduraría al menos dos siglos, se volvía equivalente a la homogeneidad, a la inclusión indiscriminada e indistinta en una identidad común, que iba a garantizar la libertad y la prosperidad general. La manera en que la escuela procesó la diversidad que

recibía en sus docentes y en sus alumnos fue, salvo algunas excepciones, homogeneizarla y uniformizarla. (2003)

La cuestión de la inclusión en Latinoamérica, nace de una sociedad caracterizada históricamente por relaciones de tipo excluyentes. La conformación del “otro” en el período de conquista, como lo menciona Jorge Larraín, en sus múltiples reflexiones, establece la manera en que Latinoamérica fue conformando una sociedad altamente estratificada y basada en la exclusión racial que conllevaría por supuesto a una exclusión social:

...nadie reconoció en esa época el derecho de los indios a mantener su propia religión y sus normas morales. Volvemos así al problema básico: los españoles no reconocieron a los indios como sujetos iguales, con derecho a ser diferentes. En el mejor de los casos cuando se los consideró seres humanos y no medio animales, se supuso que debían ser asimilados a la religión verdadera. (2000)

Lo que quisiera retratar a raíz de la cita anterior, tiene relación con identificar en la historia de la conformación de América Latina, pero específicamente en la conformación de Chile, una sociedad ligada a procesos altamente excluyentes que determinaron una modernidad con rasgos específicos, modernidad que no fue proclamada en el período de la conquista, puesto que la conquista española no sostuvo la bandera de la modernidad al momento del arribo, sino muy por el contrario: *“La conquista española no fue guiada por los*

principios ilustrados de la razón y del progreso, ya que España era en ese tiempo un país semifeudal bastante atrasado y, por lo tanto, la construcción del “otro” por los españoles adoptó formas muy específicas.” (Íbid, 2000). Es en el período de la independencia cuando llegan al país señales sobre una “modernidad” que ocurría en Europa.

Desde los procesos de conquista, pasando por la colonización y luego por la construcción de ciudades-estados independientes, Latinoamérica ha dado forma a sociedades altamente excluyentes y estratificadas. Aquella exclusión según Popkewitz, es la que daría paso al desafío de conformar una sociedad y una educación inclusivas: *“la cuestión de la inclusión es un proyecto político fundamental en sociedades que han excluido sistemática y categóricamente a grupos sociales.”* (1991)

La cuestión de la inclusión está íntimamente ligada con sociedades excluyentes, que pretenden a través de la democratización, una sociedad más igualitaria mediante el aseguramiento de ingreso a la educación. Sin embargo, se presenta el dilema de si la problemática es la inclusión o la educación misma. Se establece la reflexión acerca de si la educación democratizada es la solución para las sociedades latinoamericanas, que poseen grandes problemas en relación a calidad y equidad.

2.2 Procesos históricos de la Educación en Chile

2.2.1 Raíces ideológicas de la Educación en Chile

Si hablamos del origen de la educación en Chile, debemos centrar nuestra atención en el desarrollo de los procesos independentistas, y específicamente en los intelectuales que dominaron dichos procesos, manteniendo una mirada fija en el desarrollo de una sociedad ligada a la razón, el iluminismo y la libertad de comercio. Las ideas liberales, como se ha mencionado anteriormente, fueron el eje central de estos intelectuales, quienes aspiraban al desarrollo económico del país, a través de la economía exterior. Pero ¿Qué importancia tuvo en este período el desarrollo y democratización de la escuela?

Ciertamente, la preocupación en las primeras décadas de vida independiente en Chile, estuvo ligada al desarrollo de la organización política y la apertura del comercio exterior. El desarrollo de la educación democrática claramente no era una problemática que desvelara a la elite.

Surgen una serie de intelectuales que se interesan por la educación e instauran las ideologías que sustentarán el desarrollo de ella, ya sea desde una perspectiva unificadora y democratizante, que resulta ser la más alejada de la realidad, como también desde una perspectiva más bien segregadora, que será la

forma que dominará y dará pie a la educación y a la sociedad tal como la conocemos hoy.

El pensamiento idealista, en el surgimiento de Chile como nación, personificado en ciertas figuras de la aristocracia, mostró en ocasiones valor hacia la educación, otorgando a ella una visión democratizadora, con la finalidad de formar en Chile una sociedad justa e igualitaria. Es así como intelectuales fueron capaces de explicitar la necesidad de formar al pueblo en sus talentos, con la idea de que la educación debía ser una oportunidad abierta para todos sus habitantes. Es el caso de Manuel de Salas, quien comenta lo siguiente:

El gobierno debe favorecer por todos los medios posibles los progresos de las luces, y sobre todo la extensión de ellas, porque aun tiene más necesidad de extenderlas, que de aumentarlas; y como está esencialmente ligado a la igualdad, a la justicia y a la suma moral, debe combatir sin cesar la más funesta de las desigualdades, la que produce todas las otras, que es la desigualdad de los talentos y de las luces en las diferentes clases de la sociedad. Debe trabajar continuamente por preservar a la clase inferior de los vicios de la ignorancia y de la miseria, y a la clase opulenta de los de la insolencia y de la ciencia falsa. (en Gutiérrez, 2010)

Pensamientos bien intencionados como estos, fueron el primer acercamiento ante el desarrollo de la democratización y equidad en la educación, cuya realización casi doscientos años después de dichas palabras es cuestionable observar y muy acorde reflexionar.

Es menester hacer mención acerca de aquella “clase opulenta” denominada por Salas, cuya influencia política, ha determinado una educación segmentada y excluyente. *“Apoyados en el magisterio de Andrés Bello e Ignacio Domeyko, esa clase instaló un modelo educacional que traicionaba los ideales patriotas, los que fueron tildados de utópicos.”* (Íbid, 2010)

A mediados del siglo XIX, la educación en Chile, era generalizada para cierta parte de la población, y no se le podía negar. Sin embargo, personajes como los mencionados anteriormente, lograron crear en Chile una educación estratificada:

Como lo plantea Bello, el arquitecto del modelo educacional chileno: todos deben educarse, mas no todos los hombres han de tener igual educación, aunque es preciso que todos tengan alguna, porque cada uno tiene distinto modo de contribuir a la felicidad común. Cualquiera que sea la igualdad que establezcan las instituciones políticas, hay sin embargo en todos los pueblos una desigualdad, no diremos jerárquica (que nunca puede existir entre los republicanos, sobre todo en

la participación de los derechos públicos), pero una desigualdad de condición, una desigualdad de necesidades, una desigualdad de método de vida. A estas diferencias, es preciso que se amolde la educación para el logro de los interesantes fines a que se aplica. (en Gutiérrez, 2010)

Los procesos que determinaron la educación tal como la conocemos hoy, están centrados en políticas excluyentes, las cuales han determinado una educación fragmentada, y lo que es peor, haciendo de esta fragmentación y exclusión un proceso natural. En relación a los conocimientos que se les “debe” enseñar a la clase más desposeída, Bello nos plantea lo siguiente:

El círculo de conocimientos que se adquiere en estas escuelas erigidas para las clases menesterosas, no debe tener más extensión que la que exigen las necesidades de ellas: lo demás no sólo sería inútil, sino hasta perjudicial, porque, además de no proporcionarse ideas que fuesen de un provecho conocido en el curso de la vida, se alejaría a la juventud demasiado de los trabajos productivos. Las personas acomodadas, que adquieren la instrucción como por una especie de lujo, y las que se dedican a profesiones que exigen más estudio, tienen otros medios para lograr una educación más amplia y esmerada en colegios destinados a este fin. (Íbid, 2010)

Vemos que los procesos sociales establecidos para la conformación de la nación, estuvieron ligados a intelectuales que requirieron formar en Chile cierta clase que dominara y guiara de manera “correcta” el desarrollo de la sociedad. Esta “elite”, sería lo necesario para la conformación de una sociedad libre y democrática. El pueblo o las clases menesterosas no “necesitaban” mayor educación, pues esto sería incluso hasta entorpecedor para las clases dominantes. De esta manera, el origen de la educación en Chile está marcada por políticas muy centralizadas, que requerían de un grupo específico de intelectuales que pudiesen guiar el desarrollo de la nación, dejando de lado a quienes no pertenecían a una clase terrateniente y que por ende, nunca estarían capacitados ni destinados para recibir una educación a la manera de la elite.

Una vez que Chile comienza a constituirse como región independiente de la corona española, la secularización de las instituciones se transforma en uno de los principales desafíos, debido a que la autonomía no solamente debía ser política, existía una sed por desligarse de aquellas ideologías anticuadas a los nuevos procesos iluministas que llegaban desde la Europa modernizada. De este modo, tal como lo plantea Larraín en relación a las sociedades latinoamericanas:

Con el triunfo de las ideas liberales durante la segunda mitad del siglo XIX las respuestas a la problemática epistémica se hicieron más sólidas. El liberalismo no se manifestó tanto en avances sustanciales en un proyecto colectivo de

autonomía que destacara la democratización política y económica, sino más bien en luchas por independizar a los ciudadanos de la tutela religiosa en materias como el matrimonio, los nacimientos, los cementerios y la educación. Surgió un poderoso anticlericalismo que no necesariamente tenía un carácter antirreligioso (la gran mayoría continuó siendo católico), sino más bien buscaba terminar con los privilegios eclesiásticos a través de los cuales la iglesia ejercía poder sobre la gente común. Partidos liberales y radicales dieron grandes batallas durante la segunda mitad del siglo XIX hasta lograr estos objetivos. (Larraín, 2005)

De este modo el Estado comienza a hacerse cargo de la educación, con la idea de que la autonomía no solo debía ser de tipo política, sino que también se necesitaba una independencia de tipo mental, *“Emancipación mental como lo llamó el mexicano Gabino Barreda. La independencia política no era suficiente; también era necesario cambiar viejos hábitos de pensamiento, renovar costumbres, abandonar actitudes coloniales.” (Íbid, 2005)*

Aquellas ideas que promovían la separación de la tutela religiosa heredada desde la conquista española, llevó a que en Chile surgieran pensadores dedicados a promover dichas ideologías, la emancipación del espíritu era el gran objetivo de la revolución hispano-americana, con esto pretendían incitar a los latinoamericanos a reconstruir una historia, con matices propios, con ideales nuevos y liberales.

Las ideas relacionadas con desligarse de la tutela española, desembocaron en una gran contradicción. Por un lado, el ideal propagaba la necesidad de conformar una República independiente, que dejara atrás el colonialismo, alejándose de una “madre patria” que ya no respondía a una sociedad democrática. Por otro, se dejaba aquella tutela para abrazar otra:

Pero aquí se muestra obviamente la gran contradicción de estos proyectos de autonomía epistémica: no solo estaban empapados de un racismo que se copiaba de Europa, sino que buscaban emancipar las mentes de la cultura tradicional hispánica pero para abrazar la cultura francesa o norteamericana. No veían ningún problema en sustituir un legado cultural extranjero por otro. Lo que confirma el carácter extravertido e imitativo del proceso. (Íbid, 2005)

Las ideas de emancipación mental, que también se desarrollaron activamente en Chile, se manifestaron en el deseo de emancipar la educación, que hasta inicios del siglo XIX aún estaba tutelada por la iglesia, no satisfaciendo las demandas ya revisadas. Es así como estas ideas:

Se manifiestan en intentos por modernizar la educación superior para formar una nueva elite. Se crearon instituciones con el objetivo de que fueran centro de ciencia moderna: en México la Escuela Nacional Preparatoria [...] en

Argentina La Escuela Normal del Paraná [...] en Chile el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (en el año 1889). (Íbid, 2005)

2.2.2 Primeras estructuras educativas

La estructura de los sistemas educacionales constituye un reflejo de las ideas y proyectos de aquellos quienes dirigen o gobiernan una sociedad. Es en el desarrollo de la educación, donde se fomentan los valores, conocimientos o aptitudes que se quieren desarrollar en las nuevas generaciones. Reflexionar sobre la historia de la educación nos ayuda a evidenciar aquellas aspiraciones de los sectores dominantes, con la finalidad de establecer cuál es el origen de las grandes desigualdades y exclusión en las sociedades latinoamericanas.

Los procesos de conformación de la educación en Chile, están impregnados de una ideología republicana. La instauración de un sistema republicano se condice con una serie de intentos novedosos en lo que se refiere a educación. El nuevo sistema político debía relacionarse con un nuevo sistema educativo, que fuera más representativo de esta nueva realidad política.

En Chile se comenzó a dar forma a una educación altamente centralizada, que tomaría todas las características que poseían los gobiernos republicanos:

El gobierno republicano chileno se definió tempranamente en una clave conservadora, autoritaria y centralista, reflejando las características más visibles de quienes asumieron la condición social y política luego de la independencia, y especialmente luego de la batalla de Lircay en 1830 [...] La educación, por vía de la voluntad expresa de quienes la planificaron e implementaron, respondió a este modo de ser, reforzando la idea de orden, gobierno fuerte y el predominio de las elites sobre grupos sociales más numerosos, así como de la capital sobre las provincias. (Cruz, 2002)

En Chile se conformó una elite política que centralizó todas las instituciones ante un poder, conformándose un Estado fuertemente autoritario donde no existió poder alguno, ni grupos sociales populares que pudiesen ingresar al mando, puesto que el “grupo aristocrático” ya estaba definido. De esta manera, fue imposible pensar en que el resto de la sociedad participara democráticamente en la conformación de las instituciones modernas. Larraín identifica ciertos rasgos característicos de la sociedad chilena al momento del ingreso de la modernidad. Dichos rasgos se pueden relacionar con el carácter antidemocrático establecido en Chile:

Se podría decir que, en primer lugar, hubo centralismo político no desafiado por poderes locales; en segundo lugar, un monopolio religioso católico no amenazado por denominaciones protestantes ni por movimientos religiosos populares; en tercer lugar, una orientación económica exportadora de materias

primas al comienzo y, posteriormente, una limitada industrialización promovida y controlada por el Estado, que no creó ni una burguesía ni un proletariado industrial fuertes e independientes; y, por último, un poder político autoritario que dejó paso a una democracia creada formalmente desde arriba, sin base de sustentación burguesa o popular y, por lo tanto marcadamente no participativa. (2005)

Siguiendo a Cruz, y refiriéndonos específicamente a la manera en que se fue conformando la institución “escolar” en Chile, en las primeras estructuras educativas creadas por los gobiernos republicanos:

Se le concedió una mayor importancia a la educación secundaria o media que a la elemental, quedando esta última en relativo abandono por parte de los primeros gobiernos republicanos. También tuvo esta última –la primaria- un papel disminuido frente a la enseñanza universitaria, cuya implementación interesó mucho a las autoridades de la época. (2002)

La enseñanza media o secundaria con objetivos y contenidos propios, fue una creación específicamente republicana, donde se dejó de lado la educación primaria, por encontrar la primera mucho más importante para el desarrollo de la elite que gobernaría la nación.

A partir de la Independencia, la educación secundaria comienza a tomar forma, teniendo *“una primera manifestación más o menos clara en el plan de estudios de 1832, pero fue a partir del año 1843 que se implementó de manera definitiva a través del llamado Plan de Estudios Humanista, inspirado por Ignacio Domeyko y con la aprobación de Antonio Varas, Andrés Bello y otros.”* (Cruz, 2002). Este plan de estudios, estableció una definición clara de la manera en que se debían formar a los estudiantes. Los jóvenes que ingresaban, eran de grupos sociales acomodados, en su mayoría varones. La educación fue pensada desde sus inicios como una oportunidad que aseguraría a los jóvenes la participación en círculos sociales específicos, para desarrollar labores específicas, ligadas tanto a la vida social, económica o política.

El diseño establecía que dicha educación era suficiente para un ciudadano, pudiendo optar quienes lo estimaran conveniente por los estudios superiores o universitarios, restringidos a unos pocos durante la casi totalidad del siglo XIX. Será solo durante el siglo siguiente, esto es el siglo XX cuando se masifique la idea de que la asistencia a la universidad es un requisito para una persona que aspire a una educación completa y a tener una participación más lúcida y determinante en la sociedad. (Íbid, 2002)

La preocupación por la educación de las elites ha sido una de las características más persistentes en la conformación de la educación en Chile,

aunque en muchos de los casos los gobiernos hayan tenido orientaciones e ideales políticos muy distintos:

En efecto, los liberales a partir de la década de 1860, se centraron más en modificar los contenidos de la enseñanza que en ampliar su cobertura social y diversificar a los grupos privilegiados en su recepción. Esta característica se mantuvo durante la mayor parte del siglo XX, como lo demuestran las investigaciones más recientes sobre la educación bajo los gobiernos radicales, aunque estos hayan introducido grados de diversificación educacional interesantes y hayan profundizado la importancia que se venía concediendo a la enseñanza primaria desde finales de la centuria anterior. La impresión es que solo a partir de la década de 1960 se inician esfuerzos sostenidos por ampliar la cobertura escolar y se ingresa a un nuevo tipo de problemas y situaciones. La idea entonces es que el carácter elitista de la enseñanza ha sido una de sus características centrales y que esta decisión ha definido ciertos aspectos de lo que se ha dado en llamar el “modo de ser chileno.” (íbid, 2002)

2.2.2.1 Plan de Estudios Humanista en el siglo XIX

Las discusiones suscitadas a raíz de la conformación de la educación en Chile, luego de la Independencia, desembocaron en debates acerca de cómo debía ser esta, los principios que debía promover y el currículum que llevaría inserto. Se desarrolla en Chile un plan de Estudios Humanista, el cual consideró la combinación de *“los conocimientos humanistas con los científicos, privilegiando los primeros con respecto a los segundos. Observando con detención los estudios se advierte, que el objetivo central apuntaba a la formación de ciudadanos republicanos, y que esta se planteaba en una clave clásica y tradicional.”* (Cruz, 2002). La materia central estudiada fue la Lengua y Literatura Latina, existía una devoción hacia la cultura de la Roma antigua, la cual educaba un perfil de estudiante republicano preocupado de un comportamiento ciudadano responsable y comprometido con el Estado. De esta manera Chile habría inaugurado desde la época de su independencia un estilo imitativo de la educación, sin buscar fórmulas locales. Esta característica se ha venido desarrollando hasta nuestros días.

Este Plan de Estudios Humanista, tomó la esencia de la filosofía europea, pretendiendo educar a eruditos que se encargaran de dirigir una República que emergía. Estos intelectuales se ayudarían con las ideas de la ilustración europea, pero implementándolas de una manera conservadora.

Este conservadurismo mezclado con ideas liberales de la ilustración europea, especialmente la francesa, se desarrolló gracias a intelectuales que abogaron por ideas como orden social, compromiso político, trabajo, etc. La figura de Andrés Bello es un claro ejemplo de estas ideas conservadoras y a la vez liberales. Y es que la figura de este intelectual, está reflejada en las características que presentaron la educación y la sociedad en Chile desde sus comienzos como República independiente. Iván Jaksic (2010) en su obra *“Andrés Bello, la pasión por el orden”*, retrata la personalidad de Bello no solo desde una perspectiva personal, sino que la relaciona con la historia de Latinoamérica en el siglo XIX, presentándonos un personaje dual. Se nos muestra a un Bello que posiblemente era liberal y conservador a la vez. Distanciándose de la idea de que la independencia era una ruptura abrupta, Bello la concebía como una continuidad del proceso histórico, donde “independencia” no significaba necesariamente desentenderse del pasado colonial español, sino que este debía servir de punto de partida para construir la nueva historia. De esta manera Bello rescata el acervo cultural, como algo que no se puede dejar de lado.

Volviendo al Plan de Estudios Humanista implantado en casi todo el siglo XIX, se puede señalar, que fue una obra de pocos, encabezada por Ignacio Domeyko. Según dicho personaje, la educación debía poseer una finalidad y ordenación de estudios específica:

Pienso que la instrucción pública, libre de toda vanidad nacional, y de las miras materiales, debe antes de todo tomar en consideración el bien moral del país, la estabilidad del orden y las instituciones, la formación del carácter nacional y el desarrollo progresivo de las inclinaciones más nobles de los habitantes. Solo una ilustración fundada en los principios de una verdadera religión y en un sistema de estudios bien arreglado, uniformado en todas partes de la nación, y adoptado a las necesidades morales de todas las clases, puede suavizar y mantener en los límites debidos este impulso hacia la libertad y la independencia, tan natural en el hombre. (1942)

Pero esta instrucción que idealmente nos alienta, es aquella que recibe el nombre de educación superior y que debía estar dirigida a *“la clase que desde la infancia se destina para formar el cuerpo gubernativo de la República, y que por esto influye directamente en todo lo que puede suceder de bueno o de malo a la nación”* (Íbid, 1942). Sería una educación destinada a reforzar una elite llamada a dirigir la naciente república chilena.

El historiador chileno Nicolás Cruz, nos señala lo siguiente en relación a las ideas de Domeyko expresadas en su *“Memoria sobre el modo más conveniente de reformar la instrucción pública en Chile”*:

La recepción que tuvo la memoria de Domeyko y el importante papel que cupo en la formalización de los estudios colegiales en Chile, estriba en el hecho de que se formuló al final de un largo debate educacional que se había sostenido en Chile desde los momentos mismos de la Independencia. En efecto, a lo largo de casi treinta años (1810-1840), todos quienes habían opinado sobre la materia, concordaban en la importancia de la enseñanza religiosa [...] cabe recordar, respecto de lo primero que en el pensamiento ilustrado de los dirigentes republicanos, no tuvo, debido a su dependencia con la ilustración española el componente antireligioso que caracterizó a algunas de las sociedades europeas especialmente a la francesa. (2002)

La importancia del fragmento anterior, tiene que ver con la forma en que se desarrolla la sociedad chilena desde su independencia. El énfasis que permanece sobre la religiosidad en Chile, es un rasgo característico que nos permite hablar de una sociedad mediada por ideas liberales, pero con un fuerte centralismo y carga religiosa. Se entremezcla la religiosidad y la ilustración. Los patrones españoles no han quedado atrás, pese a los intentos de modernización ideales de aquellos criollos dispuestos a dejar de lado dichas ideologías:

El centralismo latinoamericano se consolida antes de la independencia y la industrialización sobre la base de una burocracia legalista y autoritaria impuesta por los reyes españoles. Este centralismo incluía poderes religiosos muy amplios

que llegaban hasta la facultad de nombrar obispos y autorizar la construcción de iglesias y los viajes de todos los religiosos a América Latina.

Con la independencia podemos decir que se inicia plenamente el proyecto de autonomía en América latina pero los rasgos centralistas y autoritarios, tanto como una religión católica profundamente arraigada, heredados de tres siglos coloniales, y frente a los cuales no hubo una verdadera revolución, la condicionan fuertemente. (Larraín, 2005)

Otra de las características importantes que tomará la educación en Chile, es el llamado “centralismo”. La educación de la clase opulenta se llevaría a cabo en la ciudad más importante del país (Santiago), y desde allí, se expandiría hacia las otras regiones de la sociedad. Este planteamiento, conllevó a que se tomaran decisiones unitarias para un país que en su forma era diverso. Las provincias no necesitaban un plan de estudios inspirados en una región lejana a ellos, no necesitaban aprender la lengua latina o literatura de Virgilio, puesto que el escenario en el que se movían, existían necesidades mucho más concretas que no se complementan con esta “educación de elite”.

Chile necesitó desde un principio un desarrollo industrial, una educación que le permitiera comenzar una vida de nación moderna, sin embargo, los terratenientes de la época no pensaron que la industrialización sería una herramienta que le serviría a la nación para considerársele parte de la

modernidad. Muchos autores identifican la no-industrialización como una de las problemática que hizo de América latina un pueblo pobre y no-moderno:

Las oligarquías terratenientes no se interesan en el desarrollo de la industria y el capitalismo industrial, que en Europa fue la clave para la expansión del dominio racional sobre la naturaleza. En América Latina las clases dominantes prefirieron exportar los productos de sus haciendas, para lo cual, lejos de racionalizar la producción y de introducir métodos científicos, aumentaron las formas de coerción extra-económica sobre sus peones y campesinos, sin preocuparse de su baja productividad. (Íbid, 2005)

Los planes de estudios en el siglo XIX, estuvieron marcados por un centralismo y por una educación ligada a una cultura Europea desfasada completamente en contexto y en época. Este desfase, se relacionó con una oferta educacional humanista que:

*Resultó poco atractiva para varios sectores **provinciales**, generando entre ellos una **contrapropuesta** que apuntaba a una enseñanza orientada hacia los estudios útiles, los cuales debían contemplar la diversidad y necesidades de cada una de las regiones. Así desde Concepción, Talca, La Serena y Valparaíso, principalmente proponían que se contemplaran este tipo de estudios. En las dos primeras de estas ciudades se hacía hincapié en la necesidad de estudiar materias*

relacionadas con el desarrollo agrícola, mientras que desde el norte se reclamaban estudios relacionados con los distintos aspectos de la minería. (Cruz, 2002)

Esta contrapuesta educativa planteada por las provincias hacia mediados del siglo XIX, no encontró respuesta alguna por parte de las autoridades de Santiago. Se planteó que una nación no debía tener una forma de educación común. Pese a estas propuestas, la convicción de una educación nacional uniforme para todos, terminó imponiéndose y negando cualquier propuesta que apuntara en otro sentido.

De esta manera, y siguiendo la idea del centralismo en la educación, la creación del Instituto Nacional como una entidad educativa centralizada cobró fuerza. La creación de este centro de estudios, sería la obra más importante luego de los debates en el período de la independencia:

Se establecerá en la república un gran instituto nacional para las ciencias, artes, oficios, instrucción militar, relijión, ejercicios que den actividad, vigor i salud, i cuanto pueda formar el carácter físico i moral del ciudadano. Este será el gran centro de la educación nacional, la grande obra de los principales ciudadanos de la censura i de la protección del gobierno. (Egaña en Cruz, 2002)

En relación al financiamiento y sustento de la educación, en sus inicios existió el desafío de dejar al Estado como el encargado de ella. Dicho ideal estaba fuertemente arraigado a fines del siglo XVIII:

El Estado debía ser el primer gestor de la labor educacional, he aquí una de las ideas más aceptadas por los pensadores ilustrados europeos, y españoles particularmente [...] En Chile este pensamiento aparece expresado en documentos de la última parte del siglo XVIII [...] Entre los pensadores criollos de los tiempos de la Independencia esta concepción estaba totalmente arraigada. Juan Egaña en su proyecto constitucional del año 1811, señala en el artículo 36 de la sección II, que “los gobiernos deben cuidar de la educación e instrucción pública, como una de las primeras condiciones del pacto social. Todos los estados degeneran y perecen a proporción que se descuida la educación y faltan las costumbres que la sostienen y dan firmeza a los principios de cada gobierno...” (Íbid, 2002)

Esta educación, según Cruz, estaría abierta para todos quienes quisiesen y tuviesen las características para cursar el tipo de educación que se ofrecía: *“El carácter nacional del naciente instituto se veía reafirmado porque en él se establecían aquellos estudios válidos para todos los estudiantes de características similares a lo largo del país, y, además, debía atender no solo a los estudiantes de la capital, sino de todas las provincias...” (2002).*

Sin embargo, las posibilidades reales, como sigue mencionando el autor, de que se recibieran a estudiantes de provincias era muy escaso, por no decir casi nulo. Se sabe que los estudiantes que vivían en provincias lejanas, asistieron a los liceos que tuvieron más cerca, y hasta la actualidad sucede de la misma manera.

2.2.3 Reflexiones a partir de los procesos educativos del siglo XIX

A modo de reflexión, se establece, que el desarrollo educacional del siglo XIX es un reflejo del centralismo que marcó profundamente este período de la historia chilena. Junto a los rasgos conservadores que se observan en la primera organización republicana, se encuentra una consolidación concéntrica (Santiago), que no solo moldeó la forma de la educación, sino que determinó la política, economía, arte y cada una de las manifestaciones humanas de nuestra sociedad.

Se fundamenta el carácter elitista y excluyente de quienes han dado forma a nuestra nación. Los procesos educacionales están marcados por una no-democratización de la educación, que solo vino a cambiar medianamente a partir de la primera mitad del siglo XX.

La educación es vista como una instancia que debe perseguir un modelo europeo muy desligado a las necesidades que la sociedad chilena requería. De cierta manera, los estudios ligados al desarrollo de una cultura “iluminista” marcaron los ideales de una clase política autoritaria no preocupada del bien común. No existió en Chile una educación relacionada con las necesidades locales que requerían un desarrollo industrial. Mientras que las regiones del país necesitaban un desarrollo tanto en minería, agricultura, pesca industrial, etc. en Santiago se generaba una educación elitista de estudios humanistas que solo

servirían para la formación de los “intelectuales que debían dar forma a nuestra sociedad”.

Esta problemática respecto al no-desarrollo de una educación industrial y por ende, no-desarrollo de la industria en la sociedad chilena, es lo que dará a Chile el título de país subdesarrollado. Al no poseer un desarrollo industrial, Chile se mostrará ante el mundo como un país tercermundista, como uno más dentro de los países colonizados que no lograron estar a la par de las potencias, y que aún mantiene aquella lucha por alcanzar a quienes ha perseguido desde la “independencia”.

En palabras de Gabriel Salazar, doscientos años después de la independencia de Chile: *“No nos hemos construido como país industrial”*, y esto debido a tres sucesos específicos que han formado en el país un sistema económico mercantilista-anglosajón:

Chile clasifica en ese último caso. En efecto: en tres coyunturas históricas distintas, las tendencias políticas esgrimidas por los actores vinculados a la producción industrial y al desarrollo social han sido derrotadas por los grupos mercantiles vinculados a las potencias anglo-sajonas (en 1829, por los mercaderes de Diego Portales; en 1925, por los políticos liberales liderados por Arturo Alessandri Palma; y desde 1973, por los economistas neoliberales amparados primero por la dictadura de Pinochet y luego por las coaliciones políticas post-

dictatoriales). Esos tres triunfos consecutivos de los grupos libre-mercadistas han determinado que, a lo largo de sus 200 años de vida, la República de Chile se haya auto-educado según el paradigma liberal anglo-sajón. (2010)

Este paradigma del que habla Gabriel Salazar es el que estará en la base de la organización social chilena y determinará: la no-industrialización, un Estado no-democrático ni participativo y por supuesto una sociedad no igualitaria, estratificada y altamente excluyente.

La conformación de la educación en Chile, constituye un elemento social conformado exclusivamente por la clase política dominante. La *“Sociedad civil débil”* constituye según Larraín (2000) una característica fundamental al hablar de las sociedades latinoamericanas, y el caso de Chile es muy esclarecedor en este punto. En el país se establece una idea de “Estado democrático”, una idea de “República”, sin embargo, pasará mucho tiempo para que la sociedad civil asuma el rol que se le niega desde los orígenes, en su reemplazo se constituirá una Oligarquía: *“el proceso civil de construcción de Estado en Chile no fue rápido, ni rectilíneo, ni unívoco, sino lento (tardó casi medio siglo), zigzagueante y distorsionado. Finalmente, no triunfó la legitimidad cívica sino la ‘idea’ oligárquica.”* (Blanco, 2011)

2.2.3.1 Carta Fundamental de Exclusión.1833

Es necesario retratar lo que significó la carta fundamental que da legitimación a la sociedad excluyente que se ha estado tratando. Esta carta fundamental: Constitución de 1833, es, según varios análisis, el aval de una sociedad ligada al “gobierno de unos pocos”. Dicho documento es proyectado como un proceso de organización democrática, que ha definido una sociedad organizada a raíz de un Congreso, cuyos intereses fueron planteados desde la perspectiva mercantilista, puesto que la mayoría de los integrantes de él lo eran, constituirá un reconocimiento a todas aquellas políticas ligadas a la conveniencia de las ideas dominantes.

¿Por qué es necesaria la mención de dicha Carta fundamental? Dicha referencia es precisa, debido a que describe de cierta manera el tipo de organización que establece los lineamientos de esta “República”:

*El Estado de 1833 fue el Estado de los mercaderes: el poder central arrasó con los poderes locales para despejar, aún más, su amplio ‘dominio’ mercantil de circulación. La cadena de mando, centrada en el Presidente, **anuló toda soberanía comunal**, pues intendentes, gobernadores, subdelegados, inspectores y alcaldes dependieron exclusivamente del Presidente de la República, lo que significó subordinar las provincias a Santiago (la capital), los intereses productivos a los mercantil-financieros y los procesos electorales al Poder Ejecutivo con sede en La Moneda. (Íbid, 2011)*

Dicho Estado se constituyó al alero de una sociedad civil débil, que propició el control y dominio por parte de la clase política. La sociedad civil surge insuficiente y subyugada a los mandatos del Estado y la clase política, la cual toma el mando de todos los elementos constituyentes de una sociedad: tanto de la cultura, economía y educación. La inexistencia de una clase burguesa, encargada de desarrollar una economía y cultura autónomas es lo que determina esta dependencia por la clase política: *“en Chile la sociedad civil es débil, insuficientemente desarrollada y muy dependiente de los dictados del estado y la política. Esta es una de las consecuencias de la inexistencia de una clase burguesa fuerte y autónoma que haya desarrollado la economía y la cultura con independencia del apoyo estatal y de la política.”* (Larraín, 2001). De esta manera la política ejerció y ejerce en la sociedad un poder desmedido, donde todas las estructuras están mediadas por las decisiones de esta clase, y ante la cual la mayoría no puede acceder, restringiéndose el derecho de participación en la conformación del sistema.

Es en este escenario de exclusión, donde se da forma a la educación. Una educación que desde sus inicios no fue practicada para todos, no fue pensada para las mayorías, no fue inclusiva sino excluyente.

Mirando retrospectivamente la educación durante el siglo XIX esta se muestra pobre o nula en términos de inclusión. El pueblo en su mayoría no accede ni recibe los requerimientos básicos. En palabras del historiador Luis Rubilar Solís, niños, jóvenes, mujeres, obreros y campesinos no son parte del entramado educativo:

Podemos decir, por ende, que en lo grueso y mirando retrospectivamente el itinerario del siglo, el paisaje resulta magro y pobre, especialmente respecto al pueblo mayoritario. Lo alcanzado en el plano institucional republicano, en cuanto a la consolidación de la identidad y cultura nacionales y de parcelados avances en el área de los Derechos Humanos (especialmente en lo educacional), no logra compensar ni dar respuestas a los requerimientos básicos de los niños, jóvenes, mujeres, indígenas, obreros y campesinos de la patria. (2003)

Para concluir, respecto a las problemáticas sociales y el real aprendizaje, apoyándose en las palabras de Luis Oyarzún (en 1967), el autor reflexiona lo siguiente:

La división de clases, la explotación laboral, el centralismo, la conformación cultural elitista y otros déficits del desarrollo social generan un diagnóstico compartido por diversos analistas, entre ellos el filósofo Luis Oyarzún, para quien “la cuestión era que el pueblo, entre tanto, trabajaba y dormía. A veces llegaba a adquirir el alfabeto. El régimen imperante descansaba en una base feudal”. Y así era: no más del 40% de la población sabía leer y escribir, y la mayor parte lo hizo a látigo, huasca y guantes, especialmente el inquilinaje que asistía a las aulas rurales. (Íbid, 2003)

2.2.4 Crisis social, educativa y revolución. Principios de siglo XX

2.2.4.1 La cuestión social como escalón a la Revolución

Es innegable la situación de crisis alcanzada en el país a fines del siglo XIX y principios del XX. La exclusión social se hace insostenible, hasta el punto que distintos grupos sociales, pero específicamente gremiales, intentan hacer visible la crudeza en la que viven, intentando acceder a una sociedad que les había negado la opinión y por supuesto la posibilidad de pensar en un cambio para el sistema que se había forjado. La desigualdad social, se transforma en el escenario perfecto para plantear las problemáticas que acontecían a la mayoría de la población. El conjunto de problemáticas no se puede sostener, y se complementa con lo vivido a nivel mundial, ante lo cual el sistema capitalista, marcado por la incipiente industrialización desarrollada en el país, es la causa del descontento y sufrimiento social.

La concientización de la pobreza como “problema” constituye el punto de partida para el desarrollo de políticas de Estado que en Chile no existieron en el siglo XIX y parte del XX. Si bien es cierto, la pobreza siempre existió, la reflexión respecto de ella no constituía un elemento de reacción para la clase política. Las concepciones respecto al concepto de pobreza, se centraron en una perspectiva determinista, donde el “pobre” poseía tal condición pues era el rol que le había tocado desempeñar, e incluso esto era hasta “positivo”. La Iglesia, sustentaba esta

percepción social, al corroborar, que quienes estaban más desposeídos, estaban más cercanos a dios, debido a que las banalidades del mundo se expresaban en las riquezas de los ricos, quienes ostentaban con posesiones que no los salvarían en la etapa posterior a esta vida. Concepciones como estas, mantenían a la población adormecida respecto al actuar social que les correspondía. La “salvación del alma” era lo que importaba. Otra visión más bien moralista, señala que la facultad de “pobre” es simplemente adquirida debido a las actitudes que las personas mantienen, tales como “flojos”, “holgazanes”, “borrachos”.

Durante el siglo XIX, como ya se mencionó, el concepto de “pobreza” no es visto como una problemática de Estado. Esta idea tomó fuerza una vez que aquella es concientizada y determinada como una “cuestión social”. A principios del siglo XX se producirá en Chile una acumulación de población en las ciudades, buscando en ellas mejores oportunidades para sustentar las familias, sin embargo, estas oportunidades no llegan, sino que las problemáticas se acrecientan. Las capitales no soportarán la sobrepoblación, lo que dará origen a la llamada “cuestión social”, que no es otra cosa, que la desigualdad extrema, representada en viviendas precarias, sin elementos básicos de higiene, múltiples enfermedades producidas tanto por los empleos desempeñados, como por las mismas condiciones de insalubridad de los llamados “conventillos”. Esta “cuestión social” es la expresión máxima de la exclusión en Chile, y de cierta manera es lo que dará pie a un Estado que querrá romper con las desigualdades. Sin embargo, este Estado asumirá una actitud que atacará las problemáticas desde una perspectiva

simplemente subsidiaria, otorgando a sus habitantes calmantes respecto a las situaciones, y no atacando la problemática de raíz.

Todas las dificultades mencionadas anteriormente, dejarán totalmente concientizado el concepto de **desigualdad social**. Aquella sociedad forjada por la clase elitista, encontrará su explosión a fines de siglo XIX y principios del XX. Pero esta explosión ¿será suficiente para forjar una sociedad distinta, la sociedad inclusiva tan anhelada? La desigualdad y exclusión había surgido y permanecido en Chile durante casi un siglo, y sus forjadores y habitantes la percibieron como algo natural.

José Bengoa, retrata muy bien la situación, respecto a la desigualdad, que venía arrastrándose desde el siglo XIX:

La sociedad chilena del siglo diecinueve [...] era profundamente inequitativa, pero no pareciera que el sentimiento de desigualdad estuviese en el centro de sus preocupaciones culturales y del sentimiento de las personas. Las diferencias entre un patrón y un inquilino eran muy grandes en el campo, pero estaban recubiertas del manto de la naturalidad y el paternalismo. En cambio, la migración, a fin del siglo y comienzos del siglo veinte, de miles de campesinos de las haciendas y trabajadores del centro del país al norte salitrero, expuso en toda su crudeza la desigualdad. (Bengoa, 2000)

Bengoa retrata la situación desde una perspectiva de las relaciones interpersonales establecidas en el siglo XIX. Si bien es cierto, las diferencias entre patrón-inquilino existían, estas estuvieron marcadas antes de las migraciones campo-ciudad, por relaciones fraternas. Estas migraciones, harán consciente la problemática que se vivía de manera inconsciente. Esta perspectiva, respecto a la fragmentación de las relaciones interpersonales, también será adoptada por Gabriel Salazar respecto a la situación en la que quedan las familias a finales de siglo XIX y principios del XX, quien según un artículo publicado por CEME (Centro de Estudios Miguel Enriquez):

Sostiene que la familia popular comienza a desintegrarse. Los hombres parten a la faena, al salitre o simplemente ya no pueden sostener a las familias y se van. Las mujeres se quedan en los ranchos, en las ciudades o donde sea y mantienen a su familia a través de la venta de cosas, del trabajo doméstico o en las fábricas. Los niños están en las calles, en el Mapocho o recolectando huesos.
(2008)

Así, las relaciones interpersonales se rompen debido a lo que amerita la “nueva sociedad”, donde cada uno vela por sí mismo, buscando lo que le acomode a cada quien para poder subsistir, continúa Bengoa, respecto al siglo XIX:

Allí no estaban los antiguos patronos observándolos cara a cara; no participaban ritualmente, una vez al año, en los “rodeos” de animales, donde se

mataba y comía juntos los asados legendarios; no había esa relación presencial que permite limar simbólicamente, pero también realmente, la relación entre personas desiguales. No había relaciones personales entre ricos y pobres. Sólo quedaba la miseria del trabajo en el desierto, en los campamentos de las oficinas salitreras. Surgió el sentimiento de la desigualdad como constitutivo de la clase obrera chilena y de lo que en ese tiempo se denominó la "cuestión social."
(Bengoa, 2000)

Según el autor, existía en Chile una sociedad donde las relaciones entre ricos y pobres convergían en espacios comunes de fraternidad, estas relaciones simbólicas presenciales son cambiadas por una vida de explotación extrema, donde el obrero es visto solo como una pieza "útil".

Las estadísticas respecto a la población recesiva son abismantes:

La concentración de población, la incapacidad de infraestructura hizo que Chile llegara a 1910 con una población recesiva – morían más personas de las que nacían – una mortalidad infantil de 306 por mil, y una tasa de prostitución que alcanzaba el 20 % de las mujeres adultas de la capital. La tisis hacía estragos, y el paisaje de rancheríos de quincha, en los campos de entre – siglo espantaba a los extranjeros de visita: "Casi todos los testimonios de quienes trabajan en historia social son de extranjeros que llegaban y se asombraban de las condiciones en que vivían los pobres", explica el sociólogo y etnógrafo José Bengoa. (CEME, 2008)

Este escenario será el que sustente una ola de levantamientos sociales, agrupados en sindicatos o asociaciones, que intentarán hacerse cargo por sí mismos de las decisiones para el presente y futuro, dejando de lado la sociedad excluyente que se ha forjado durante todo el siglo pasado.

2.2.4.2 Educación y Revolución a inicios del siglo XX

Son innegables los intentos de justicia e igualdad por diversas organizaciones a finales del siglo XIX, por forjar en Chile una sociedad ligada al respeto, valoración e igualdad de todos. Refiriéndonos específicamente a las revoluciones en educación, estas estuvieron enfocadas en romper con una enseñanza descontextualizada y poco realista, que se había enfocado en la educación de la elite, dejando de lado la educación del pueblo. Señala Leonora Reyes Jedlicki, en un artículo que relata las revoluciones iniciadas por profesores a inicios de siglo XX lo siguiente:

A fines del s. XIX y durante la primera parte del s. XX, en pleno auge de la “cuestión social” diversos grupos de base ensayaron experiencias pedagógicas de carácter experimental y auto-gestivo. Entre ellas cabe mencionar las Escuelas Federadas y Racionalistas de la Federación Obrera de Chile (FOCH), las Escuelas Libres y Racionalistas de las organizaciones obreras anarquistas, la propuesta de Reforma Integral de la Enseñanza Pública impulsada por la Asociación General de Profesores de Chile (AGP), la Universidad Popular Lastarria de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile, y, por qué no, los Círculos de Estudio organizados por el Padre Fernando Vives en contra de los intereses del Partido Conservador y la autoridad eclesiástica. Dichas experiencias emergieron con fuerza, relativa autonomía y progresiva sistematicidad en el contexto del agravamiento de la crisis social provocada por la deslegitimación de la clase política y la ausencia de una legislación laboral y social satisfactoria para los sectores asalariados y sus familias. (2010)

La crítica principal se fundamentó hacia el monopolio estatal que se había construido con la educación pública, tanto profesorado como trabajadores, toman conciencia respecto a que la educación es un bien público, y que son los actores principales (profesores) quienes deben tomar el mando y dirección de esta organización. De cierta manera, se critica la politización de esta, debido a que todas las decisiones o propuestas habían estado ligadas a los intereses de la clase dominante, o sea, de la clase política del país. La Asociación General de Profesores y la Federación Obrera de Chile, serán dos organizaciones esenciales para proponer un cambio en los paradigmas educacionales, tanto a nivel de organización (democratización) como curricular (qué se debe enseñar y cómo):

Estas propuestas fueron capaces de congregar y ganar la simpatía de un amplio sector de la sociedad, influyendo con sus agendas de reforma en la legislación y la organización del sistema educativo. Paradójicamente y debido al éxito que alcanzaban se convirtieron en un elemento de cuidado para el Estado, siendo desconocidos, desarticulados y perseguidos. Sin embargo, esta experiencia que congregó a los docentes y obreros de Chile a principios del s. XX, sentó las bases intelectuales de lo que serían los procesos de experimentación y reforma educativa que continuarían cimentando la acumulación de un saber pedagógico y su constante desarrollo. (Íbid, 2010)

En las primeras tres décadas del siglo XX, los profesores intentaron definir la forma que debía tener la educación. Habían sido formados para forjar una educación distinta a lo que la realidad del país necesitaba, por ende, fue necesario

que determinaran “cómo, por qué, a quiénes y para qué educar”. No existía en el país real importancia hacia la labor docente, puesto que estos trabajaban tras el mando de lo que le exigía la clase política, dejando de lado cualquier acotación o iniciativa. Se asumía así un discurso crítico respecto a bastantes puntos, tal como el autoritarismo en la educación y el centralismo ya mencionado en capítulos anteriores. Surge así una reflexión respecto a la democracia dentro de la escuela:

Exploraron una dimensión social de democracia que buscaba los nexos con el entorno de la escuela, pero también ensayaron nuevas formas de administración escolar (incorporando la participación del profesorado en su decisión, gestión y producción) y de enfrentar los problemas del aula o del establecimiento, promoviendo la autoinvestigación docente y la reflexión colectiva sobre la práctica pedagógica. (Íbid, 2010)

La propuesta se fundamentó en una renovación profunda de los cimientos epistemológicos del sistema educativo, donde el estudiante debía tomar un rol fundamental, y junto con ello sus habilidades individuales, pues la educación que se había profesado antes, había estado enraizada en un ser que no se conocía, intentando forjar una educación desligada a la sociedad chilena, pensando en formar la futura elite, para dirigir el país. La educación se promueve entonces, como un problema social:

Los maestros asociados asumieron que el problema pedagógico era algo que no debía ser parcelado del instante social que vivía el país. Era necesario para

un real cambio en las concepciones y prácticas educativas que el profesor, concebido hasta entonces como un receptáculo de metodologías pedagógicas, pasara a ser un sujeto que se interesara por los asuntos de la colectividad. De esta manera, el docente basaría su práctica educativa sobre una concepción filosófica y orientación social que nunca dejaría de ver al niño como el centro de la educación y de velar para que viviera su infancia en plenitud. (Íbid, 2010)

La imagen estructural de la educación otorgada en el siglo XIX por las elites, es muy distinta a la acontecida a inicios de siglo XX. Se pretende desplazar la ideología heredada, conformando una estructura educativa distinta. No debía ser la clase política la que determinara lo que los estudiantes necesitan saber, sino que es el mismo profesor quien siendo un sujeto sumergido en la sociedad, tomando en cuenta la realidad de cada estudiante en conjunto con las características de las familias, el que determine, a través de su rol social, las necesidades de quienes se están educando.

Pero ¿Cuál era esta educación que debía estar ligada al contexto particular de cada niño o adolescente? Sin lugar a dudas, se refiere a una educación que debió ser adoptada desde un principio. Nunca existió una educación orientada al desarrollo de actividades cotidianas ni a la realización de sujetos aptos para lo que el entorno les deparaba. Es así como este levantamiento de profesores, propone la necesidad de incluir, o más bien de formar en los estudiantes, un sujeto preparado para las actividades prácticas que sí les servirían. Una de las definiciones de esta “nueva escuela” es la siguiente:

Un lugar que tendría el mínimo de salas, sólo las indispensables para ciertas clases que requieren escritorios. La verdadera enseñanza se daría en los talleres y en los campos de cultivo y de crianza, la verdadera escuela sería la que más se acerque a la naturaleza, la que tuviera el cielo por techo y el césped y la arena por pavimento, el horizonte por ventana y las flores, los frutos y los insectos, y los árboles por libros de estudio. (Gómez en Reyes, 2010)

Aquella propuesta de las provincias acontecidas en el siglo pasado y que no había sido tomada en cuenta respecto a la enseñanza de materias útiles, tales como el desarrollo de la agricultura, vuelve a reaparecer, pero ahora en boca de los mismos profesores, son estos quienes buscan el desarrollo de los estudiantes desde una perspectiva igualitaria y tomando en cuenta el contexto sociocultural al cual estaban expuestos. Se conforman una serie de propuestas que pretenden establecer un modelo de escolarización distinto, encausado por los propios actores principales, dejando atrás el modelo del siglo XIX: *“de esta forma se gestaba en el Chile de las primeras décadas del siglo XX el primer movimiento crítico público frente al modelo de escolarización oficial. El viejo modelo de educación pública elitista, segregatorio y centralizado era cuestionado en su orden, en su práctica y en su ideología.”* (Íbid, 2010)

La presión obrera de finales de siglo XIX e inicios del XX, hizo surgir un descontento generalizado, el pueblo se hacía consciente de la exclusión histórica, y sabía que era necesario un cambio, algo que hiciera del país una nación

democrática, palabra que solo conocían en teoría, pero que en la práctica jamás se habían dado.

El analfabetismo era sorprendente, expandiendo aún más las brechas que existían:

Quienes padecían la exclusión comenzaron, de distintas maneras, a alterar el orden creado por las oligarquías. Los “rotos” tenían suficientes razones para ello: la exclusión ya no solo significaba alejarlos de una realidad de privilegios, sino perjudicarlos y, a través del monopolio del Estado, darles sanción institucional, en todo el territorio, a las situaciones, de miseria y explotación [...] los “rotos”, a través de sus organizaciones y huelgas, cuando no por su simple presencia, comenzaron a hacerse cada vez más visibles y molestos en el orden que las oligarquías habían creado y querían preservar, siendo brutalmente reprimidos. (Fernández, 2003)

Las iniciativas realizadas por la elite, para mejorar las problemáticas que acarrea la educación, estuvieron ligadas a *“la conquista de dos principios: gratuidad y obligatoriedad”* (Inzunza, 2009) y un tercer principio arrastrado desde la conquista y colonia, la laicidad, la cual no se logra alcanzar, tan solo se incentiva a ciertos debates respecto a la libertad de exámenes y a la posterior opción de no obligar a las instituciones escolares a enseñar religión. Es así como en este contexto nace la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria (1920), la cual pretende beneficiar a la sociedad, institucionalizando la obligatoriedad de la educación primaria. Sin

embargo, esta medida como otras que se habían propuesto anteriormente fue insuficiente.

Se logran avances significativos en la consolidación de la educación primaria, sin embargo en la realidad, el Estado sigue impulsando las diferencias sociales, esto es, la clase dominante sigue accediendo a la educación superior, y por supuesto no desertando de la educación escolar. Pese al desarrollo de políticas educativas, la realidad no varía en demasía, sino por el contrario, la exclusión sigue siendo parte de la educación y la sociedad:

Al igual que en la etapa anterior, el Estado sigue impulsando trayectorias diferenciadas (y naturalizadas) para su población escolar. Es así como sigue distinguiéndose una fuerte influencia de la “clase social” y las posibilidades de avanzar. Las clases populares, a lo más, están destinadas a alcanzar la naciente formación profesional, con una educación básica, mientras las clases oligárquicas son las que pueden completar el ciclo educativo en la universidad. Asimismo la educación básica estaba lejos de iniciar su masificación, mientras la educación secundaria seguía siendo un privilegio de unos pocos. (Íbid, 2009)

Es entonces necesario una reforma que pueda extender la inclusión de la población en todo ámbito, tanto político, educativo, social, puesto que la reforma anterior era insuficiente en muchos aspectos, pues en teoría exigía algo que en la práctica era irrisorio:

Al igual que los maestros primarios agrupados en la Asociación General de Profesores de Chile, la Federación Obrera de Chile declaró al unísono “el fracaso de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria”. En primer lugar, la Ley no había resuelto, entre otras cuestiones, la insuficiencia de escuelas en relación “a la enorme cantidad de niños que debería ir a ellas”. Y aunque hubiera suficientes ocurriría que “los niños, en su inmensa mayoría, no podrían concurrir pues carecían de vestidos, de alimentos y de útiles”. En segundo lugar, tampoco había resuelto, ni resolvería el problema del analfabetismo: su “rodaje enteramente centrista” desatendía en forma lamentable la educación en las distintas regiones del país. En tercer lugar, las Juntas Comunales –aquellas llamadas a hacer cumplir la obligación escolar– en muchas partes no estaban constituidas y en otras sus miembros eran “incapaces, negligentes, politiqueros o sectarios”. En cuarto lugar, las municipalidades no daban cumplimiento a las obligaciones que le imponían la Ley “y a los fondos que deben destinar anualmente para fundar escuelas, le dan otro destino”. Por último, exigieron que el Consejo de Educación Primaria, encargado de vigilar y direccionar la educación primaria, debía estar “completamente libre de la influencia política y sectaria y religiosa y asegurar a la mujer una representación proporcional a su sexo. (Reyes, 2010)

La perpetuación de una sociedad excluyente se sigue sosteniendo, y la educación fiscal es la institución que permite el desarrollo de ella:

En vez de ampliar los conocimientos de los niños, estrecha el círculo de ellos a fin de limitar las ansias naturales de libertad de los descontentos. De ese modo se somete al hombre a tolerar el injusto y criminal régimen social en que los

débiles son mantenidos ahora por toda clase de medios. Por tanto la escuela del Estado y la sectaria de todos modos atrofian las facultades intelectivas del niño para que puedan subsistir castas (FOCH en Reyes, 2010)

Es así como las distintas organizaciones sociales, trabajadores y profesores confluyen en la necesidad de conformar una educación distinta a la que conformaron sus antecesores. Siguiendo los antecedentes otorgados por la historiadora Leonora Reyes, surge una propuesta de escuela y por ende de educación, donde exista un estado proveedor de los medios materiales para su realización, pero que no intervenga en motivos pedagógicos, pues este rol solo debían tomarlo los actores sociales adecuados para ellos, los profesores:

La finalidad de la enseñanza es capacitar al hombre para bastarse a sí mismo económicamente y darle una cultura desinteresada que lo dignifique y lo haga amar y comprender la verdad, el bien y la belleza. El Estado debe proporcionar los fondos para la enseñanza pública, que debe ser gratuita desde la escuela primaria hasta la Universidad. A los consejos de maestros, padres y estudiantes corresponden la plena dirección de la enseñanza. La única intervención del Estado en la enseñanza pública debe ser la de proporcionarle los fondos para que ésta realice sus fines propios y la de ejercer el control de la capacidad técnica de los educadores, respetando en forma absoluta la libertad de la cátedra y el espíritu del magisterio. (2010)

El contexto histórico para la realización de estas propuestas, coincide con el gobierno del Presidente Alessandri, el cual concede una audiencia para que los profesores presenten sus propuestas respecto a los temas ya mencionados. La agitación social era clave, sin embargo *“la organización y la agitación general no parecía impresionar al gobierno, la crisis educacional existía, pero era un problema que, a juicio del Presidente, debía resolverse entre políticos. Era un asunto de Estado, no de la Sociedad.”* (Ibid, 2010)

Es interesante reflexionar respecto a la clara exclusión que se presenta en el país, una exclusión que tomó forma desde la organización republicana y que se arrastra hasta nuestros días. El pueblo no participa, la *democracia no existe*, puesto que todas las decisiones están mediadas por el bien común de cierta “clase social” que han sido proclamados bajo la bandera de la democracia, pero simplemente han obtenido este título por el clientelismo político, bien desarrollado ya en la época parlamentaria.

Sin preámbulos, la respuesta del Jefe de estado ante la audiencia otorgada a la organización del profesorado demandando una reforma educativa:

[...] (Ustedes) se encuentran empeñados en agitar al pueblo sobre una campaña que es de incumbencia del Gobierno, y que la ignorancia del pueblo no permite comprender. Lo que ustedes deberían haber hecho fue convencerme a mí de las bondades de su reforma, porque es el gobierno el que las va a dictar. La campaña que hacen ustedes es inconveniente y desquiciadora, porque significa

una presión que mi dignidad de Mandatario no puede tolerar y si continúan en ella no les dicto ninguna reforma. Yo debo hacer sentir el principio de autoridad, tan maltraído en este país [...] Es el Gobierno el encargado de explicar las leyes sociales y no ustedes, porque su labor está en la escuela y nada más que en la escuela. Ustedes han constituido un Estado dentro del Estado y su Club es un centro donde se reúnen toda la gente que sustenta principios disolventes y en donde se me ataca diariamente. Tengo la mesa toda llena de partes que me trae la policía, y es increíble que los maestros de mi patria haya que tenerlos constantemente vigilados por la policía. (en Reyes, 2010)

Siguiendo el análisis realizado por Reyes, la respuesta que los profesores otorgan a Alessandri es: *“creemos que tanto o más importante que la reforma de la Constitución, es la reforma de la educación, porque usted nada va a sacar señor Presidente, con que se dicte una nueva Constitución y nuevas leyes, si el pueblo es analfabeto, si el pueblo no sabe interpretar esas disposiciones.” (2010)*

Las discusiones en torno a estos temas se dieron en el preámbulo de dictarse la Constitución de 1925, cuya realización se efectuaría bajo la misma mirada autoritaria, es decir, bajo la mirada de la Exclusión cívica y social.

El debate y preocupación respecto a la educación se ve arruinado. Una vez más se excluye a la fuerza cívica, a los actores principales, al pueblo, a los profesores, a la sociedad, el sentimiento de impotencia se apodera de los actores. El presidente niega la posibilidad de establecer una reforma educacional.

2.2.4.2 Nueva Carta fundamental de Exclusión.1925

La necesidad de crear una Asamblea Constituyente emanada desde principios de siglo XX, fue rechazada por el poder y alianza establecida por el presidente Alessandri y el ejército, quienes terminaron por designar una Comisión Consultiva integrada por representantes de los distintos partidos, por supuesto designados por el Presidente:

Sin embargo, el poder constituido de la época conformado por una alianza entre el presidente Arturo Alessandri y el ejército rechazaron la demanda. Alessandri... terminó por designar una gran Comisión Consultiva integrada exclusivamente por representantes de los partidos, nombrados 'a dedo' por el ejecutivo. (Blanco, 2011)

Esta comisión consultiva para la reforma a la Constitución fue dirigida en todo momento por el presidente, y ya terminada la Carta Fundamental, aquel definió que no era necesario llamar a la tan esperada Asamblea Constituyente, puesto que bastaba con la aprobación y revisión de la comisión designada por él mismo:

Finalmente, a un pequeño grupo de personalidades políticas y destacados juristas ligados a la clase política tradicional y a los distintos poderes fácticos. Los integrantes de esta subcomisión tampoco actuaron como un poder constituyente que supone su total independencia del poder constituido. Todo lo contrario, estuvo bajo la directa supervisión del presidente y dos de sus ministros como también del

jefe del ejército. Cabe señalar, que ninguno de los principios señalados por los sectores populares fue considerado. (ibid, 2011)

De esta manera, nuevamente se determina en Chile, un Estado centralizado, de representación a través de una elite específica, de partidos políticos y no de organizaciones sociales populares. Se establece un régimen presidencial del cual todas las provincias dependerán. El centralismo se institucionaliza.

La manera en que se aprueba la Constitución de 1925, constituye otra muestra de procesos excluyentes en Chile. Esta vez la sociedad responde con indiferencia, considerándola como ilegítima, no representativa: *“una vez redactada y aceptada por la Comisión Consultiva bajo presión militar, la Constitución fue sometida a plebiscito de la ciudadanía que optó por abstenerse”* (Blanco, 2011). *“Así, la Constitución de 1925 fue “aprobada” tan sólo por el 43.8% del pequeño universo electoral que no rebasaba el 7% de la población”* (Gómez en Blanco, 2011).

¿Cuál es la importancia de traer a la reflexión la manera y contexto en que se ha desarrollado esta Constitución? Sin lugar a dudas, la importancia radica en la posibilidad de reflexionar respecto al poder que tiene la democracia en los países latinoamericanos, pero específicamente en Chile, donde aquellas normas que rigen una sociedad y dan forma y consistencia al orden, **no han sido instauradas** a través de un poder constituyente democrático. Son las principales fuerzas políticas quienes determinan la forma y los lineamientos que desarrollarán la

sociedad. Sin embargo, son las mismas masas populares quienes terminan aceptando y asumiendo aquellas decisiones, que en un inicio cuestionaron:

La construcción de la institucionalidad política de la nación, o sea, del Estado y sus relaciones con la sociedad ha sido una tarea reservada para sí por las elites civiles y militares. Han sido los poderes fácticos entrelazados con el poder gubernamental los que han elaborado las leyes fundamentales. Y han obligado, en dos de los tres casos, a través de actos plebiscitarios de dudosa legitimidad, a aceptar normas institucionales diseñadas sin participación de la ciudadanía. (Gómez, 2001)

En síntesis, Chile sigue dando forma a una nación que posee como base la exclusión cívica, lo que se convierte en el arma primordial de la clase oligárquica. Las mayorías son ignoradas, y Chile se convierte poco a poco en un país de políticas “parche”. El pueblo se encargará de pedir todo aquello que necesite, instaurándose la política de personas beneficiarias. Tenemos un Estado que intenta resolver los conflictos “momentáneos” pero no tomando el problema como tal. Así, pobreza, educación, salud, vivienda, son problemáticas que se van “arreglando” con más y más implementos, sin potenciar en la sociedad la posibilidad de encontrar soluciones estructurales a problemáticas que surgen justamente en momentos en que la sociedad es excluida en las decisiones:

El Estado de 1925 no fue un instrumento de dominación ni del empresariado ni del proletariado ni de las clases medias sino, en rigor, de la clase

política civil. Era un Estado que excluyó y subordinó todos los movimientos sociales, incluyendo el de los militares. Es decir, todos los brazos de la sociedad civil. En realidad, se prefirió cambiar la ‘participación ciudadana’ por la ‘petición ciudadana’ hasta el final. Por esta razón, cuando las peticiones de todos los movimientos sociales no eran satisfechas por el Estado, se pasaba a la acción directa: a la toma, la huelga ilegal o al desacato. Es decir, el conflicto salió del Congreso y estalló en la calle, al final de 1972, el proceso culminaba con sucesivas batallas de masas por el control de los espacios emblemáticos de la ciudad. (Blanco, 2011)

El problema de la educación en el contexto de una sociedad que excluye a los actores principales, queda normada bajo la Constitución de 1925: *“La Educación Pública quedó normada en la Carta Fundamental bajo los criterios políticos tradicionales: se consagraba el principio tradicional de Estado Docente y se creaba una poderosa Superintendencia de Educación”* (Reyes, 2010). Además, se niega la libertad de cátedra, entre otras cosas que siguen reproduciendo las políticas excluyentes:

La educación quedaba sujeta al principio del Estado Docente, pero sin aceptar la libertad de cátedra ni la hegemonía del Magisterio. Además, la ciudadanía no se definía por participación directa en instancias colegiadas y comunales, sino por participación indirecta (electoral), que permitía a la clase política civil situarse en posición de comando y apadrinamiento de los movimientos sociales. (Blanco, 2011)

La idea fundamental de los profesores habría sido realizar a través de una vía soberana la realización de un cambio respecto a la educación, sin embargo, una vez que se les negara tal posibilidad por considerárseles un conjunto de agentes no necesarios en la toma de decisiones en cuando a educación, se vieron en la necesidad de buscar por otros medios la manera de hacer valer tales ideales, tuvieron que: *“depender de la “buena voluntad” de los gobernantes y de los políticos”* (Reyes, 2010), aceptando e internalizando de esta forma, que la política es el medio por el cual se consiguen todos los beneficios.

Así se generarán en el siglo XX una seguidilla de reformas, donde el gobernante más popular será el más querido y aceptado. Los políticos buscan adherencia a través de propuestas atractivas para un pueblo que ha estado sumido en la exclusión y que desea borrar todas esas marcas que han dejado los procesos anteriores. A raíz de las problemáticas no tan solo en educación, sino que en otros niveles de la sociedad, surge de pronto una sed por cambiar los procesos excluyentes tan marcados en la historia de Chile.

2.2.5 Reflexiones a partir de los procesos educativos del siglo XX (1928-1973)

1928 es el año de la Reforma y de la Contrareforma. Luego de los levantamientos y propuestas, Carlos Ibáñez Del Campo acoge las iniciativas que fueran propuestas a Alessandri. Surge en Chile, en palabras de la historiadora Leonora Reyes, una verdadera revolución respecto a los fundamentos en múltiples ámbitos, pretendió ser una *“Reforma integral”, “que ubicara a los estudiantes al centro del quehacer pedagógico y a los docentes y la comunidad trabajando en su programación, dirección e implementación”* (2010). La historiadora sigue el análisis, planteando que esta revolución fue una iniciativa que promovió la radicalidad, y así lo demuestran algunos de sus artículos, donde se alude, por ejemplo, a la supresión de exámenes, o a la libertad que se le daba al profesor para aplicar el currículum nacional. La nueva reforma permitía jubilar a los profesores con más años de labor y *“la implementación de una infraestructura adecuada a los métodos educativos...Esto significó una inversión económica importante por parte del Estado y que no fue bien recibida por Hacienda.”*(Íbid, 2010)

Los sectores más tradicionalistas comenzaron a tensionarse, y *“utilizaron la crisis financiera para socavar la reforma y revelar los primeros síntomas del fracaso de concretizar la modernización impulsada.”* (Íbid, 2010). Se instaura así un sistema marcado por el autoritarismo funcionario y pedagógico, dando término a las revoluciones iniciadas:

Una de las principales herencias derivadas del movimiento reformista de 1927 fue la experimentación pedagógica, la cual se inicia en las escuelas primarias de 1928. Posteriormente se extiende al nivel secundario, con la creación del Liceo Experimental Manuel de Salas en 1932, y luego de las escuelas consolidadas, y Liceos Experimentales del Movimiento de Renovación Educacional. Diez meses más tarde el gobierno detiene la aplicación de la Reforma, frustrando al movimiento. (Inzunza, 2009)

Los inicios del siglo XX estuvieron marcados por una ola de revoluciones nunca vistas en el país, autores señalan que es la revolución más importante que ha tenido Chile respecto a Educación, pese a esto, la revolución no tiene efecto, continúa reproduciéndose una sociedad donde prima la politiquería, donde quienes han accedido a la dirección del país son quienes optan a una mejor educación, son quienes acceden a la educación universitaria que aún es un privilegio para pocos. La democratización de la educación no ha sido posible, pese a los intentos, pero más que democratización, la forma en que se plantea la escuela no ha sido completamente modificada.

Si bien es cierto, la institucionalidad educativa vivió momentos cruciales de cambio, donde el Estado asumió roles que antes no poseía, intentando remediar ciertos errores, por ejemplo, potenciando la presencia provincial. No asume, la problemática social desde una perspectiva estructural. Las diferencias económicas, que están en la base de la sociedad, siguen reproduciendo las diferencias educacionales:

La educación secundaria afirmó la tendencia diversificadora mostrando tres caminos posibles (y que se siguen manteniendo): la educación manual, científica, y humanista. La universidad seguía estando reservada a las mismas clases sociales altas, sin embargo las capas medias comenzaban a incorporarse a la administración del Estado (o sea a la política) y con ello a acceder a mejores niveles educacionales. La educación del “Otro” seguía siendo de la clase obrera.
(Íbid, 2009)

2.2.5.1 Ad Populum

La llegada de 1932 trajo consigo el retorno de Alessandri al poder, en consecuencia la Constitución de 1925 recupera su posición: *“y somete a todos los órganos constitucionales al imperio del derecho que emana del Presidente. Refuerza también la división de los poderes en favor de la figura autoritaria presidencial que entra en tensión con el Parlamento.”* (Ruiz-Tagle y Cristi, 2006). Las facultades del ejecutivo se engrandecen y el pueblo termina por subyugarse a una política excluyente:

Será durante el segundo gobierno de Arturo Alessandri Palma (1932-1938), dotado de facultades extraordinarias cuando los actores políticos y sociales, como la Confederación de Trabajadores de Chile, renunciaron a la demanda de una Asamblea Constituyente y se sometieron a los preceptos establecidas en 1925. Ello significó la legitimación de un régimen político semidemocrático, excluyente y limitado. (Gómez en Blanco, 2011)

La Constitución de 1925, determina el nacimiento del excesivo desarrollo de un “Estado Liberal, Empresarial, Docente, Desarrollista y Populista” (Salazar en Inzunza, 2009). El período, está marcado por una incipiente democracia social, que tiende a mejorar las condiciones educativas, y en general las sociales:

La historia social chilena del siglo veinte se podría entender de manera simple, esquemática y a la vez verdadera, como un esfuerzo constante por lograr relaciones más igualitarias en la sociedad. Los principales gobernantes y líderes del país son recordados hoy día como parte de esa corriente altruista que, desde diversas ideologías, trató de integrar a la sociedad en torno a un grado mayor de igualdad.” (Bengoa, 2000)

La ola de gobernantes/políticos intentará demostrar (entre 1938-1973) a través de las obras públicas el desarrollo del mejor gobierno. La política se transforma en el arma de la sociedad para poder incrementar una realidad más inclusiva, de esta manera, la clase media, comienza a tener ciertas licencias que en el pasado le fueron negadas, intentando, a través de la educación o la política, adentrarse a una sociedad segregadora. De cierta manera, el pueblo siente representatividad a través de quienes elige, con la expectativa de cambiar la forma en que se les ha tratado. Bengoa establece una mirada bien sintética respecto a los deseos de este período, retratándolo de la siguiente forma:

La constitución de ciudadanos con plenos derechos, todos iguales ante la ley, fue la primera gran apuesta y proyecto de las generaciones que lideraron al país en los años treinta. “Gobernar es educar”, dijo Pedro Aguirre Cerda, señalando de esta manera que la educación debiera permitir un grado más alto de equidad en la sociedad...Los gobiernos que siguieron hasta 1973 fueron todos de la misma factura. Todos trataron de abrir espacios a la ciudadanía, romper las diferencias oprobiosas entre quienes habían tenido la suerte nacer en una familia adinerada y quienes nacieron sin recursos. En algunos momentos, la sociedad chilena abrió canales de movilidad interna y de integración a través de la educación, la política y la presencia significativa del Estado. Para una importante generación de chilenos, en particular de clase media, hasta hoy el liceo aparece como expresión simbólica de la igualdad de oportunidades. Durante el período mesocrático del siglo veinte, el sentimiento de desigualdad fue procesado políticamente. (2009)

Pese a las labores de los gobiernos de turno, la gran duda es si definitivamente se resguardaba el derecho democrático de cada individuo, si estamos frente a una sociedad que se abre en igualdad y equidad social. ¿Realmente surge en Chile una política que resguarda las peticiones, asegurando que se construya la tan anhelada sociedad inclusiva? La respuesta según mis reflexiones, plantean que este período está marcado por el auge de un populismo-sensacionalista, el pueblo piensa que a través de la petición de recursos, educación o derechos laborales, la sociedad se engrandecerá y crecerá en democracia. Sin embargo, la sociedad no advierte que la estrategia más sencilla por parte de las elites, es conformar un sistema de “negociación”, que les permita

mantener acallada a la masa, a través de la mayor implementación de recursos, creación de escuelas, beneficios de salud, entre otros.

Todas las desigualdades sociales tan tratadas en esta propuesta investigativa, demuestran la manera que se conforma en Chile un país moldeado a los ideales e intereses de las elites que detentan el poder. Se reniega de una conformación ciudadana, se niega la posibilidad de pensar en los intereses de todos, conformándose un Estado Liberal que permite primero: la no-industrialización en pos de los intereses de la clase al mando; segundo, la no-participación cívica en las decisiones estructurales; tercero, un no-desarrollo de un Estado Desarrollista-Democrático y por último, y una de las más importantes a mi juicio, se instaura en el inconsciente colectivo: que cada cosa que el pueblo necesite debe ser obtenida a través de la “petición”, una práctica ligada a la humillación de las masas, cuyo destino nace determinado por una sociedad clasista, que le obliga a luchar por derechos básicos:

El imperativo histórico de industrializar el país e integrar la sociedad en un mismo proyecto de modernización permaneció suspendido, como espada de Damocles, sobre el Estado de 1925. Como promesa incumplida. O crimen sin castigo. Todos los actores sociales burlados en su soberanía, expulsados del Estado y enviados a la calle a ejercer el ‘constitucional’ derecho a petición, sintieron que ese imperativo era para ellos cuestión de vida o muerte, de desarrollo o miseria, de humillación o dignidad. Por eso continuaron exigiéndolo, pero sin esgrimir ya el egregio poder constituyente (como entre 1919 y 1925), sino

el mendicante “derecho a petición”. Ya no como ciudadanía soberana, sino como plebeyizada masa electoral, protestataria y peticionista. Ya no en función de roles participativos, sino en roles “agitativos”. (Salazar)

La forma en que la sociedad comienza a concebir las diferencias sociales, se aleja de una visión crítica y con ello se cambia la visión respecto a la imagen que se tenía de la política, surgen los líderes políticos-populares-sensacionalistas, que comienzan a dar esperanzas y posibilidades de una vida mejor. La descentralización comienza a ceder y Chile se abre a la clase media a raíz de los gobiernos radicales, inspirados en los ideales de la igualdad.

El avance en términos de cobertura tiene un auge desde 1950 en adelante. La educación comienza a masificarse y con ello la idea de que es esta el arma por excelencia para ascender en la escala social. Algunos datos respecto a cobertura:

En el caso de la educación media, hacia 1950 estaba diversificada en establecimientos secundarios generales, o “liceos” [...] y en establecimientos vocacionales o técnico-profesionales que cubrían diversas [...] A ellos debían adicionarse las escuelas normales, algunas de las cuales eran urbanas y otras rurales, con una duración de seis cursos, cuatro de ellos de formación general y dos de formación profesional.

[...] En el caso de la educación superior, hacia 1950 existían [...] 6 universidades: 2 de ellas estatales y 4 privadas, aunque creadas o reconocidas por ley y con fuerte financiamiento estatal. En la década del 60 se crearon 2

universidades privadas más, también por ley y gozando de amplio subsidios públicos. (Nuñez, 1997)

El desafío principal de los últimos gobiernos antes de la Dictadura, recayó en la necesidad de aumentar la trayectoria educativa para las clases excluidas, las cuales cuando lograron acceder a algún tipo de educación, esta no superaba los primeros niveles primarios, pues muchos de ellos desertaban luego de cursar algunos niveles. La gran masificación de los años 60, conllevó el inicio del conflicto respecto a la **calidad educativa**, se necesitaron la formación de muchos profesores, lo que repercutió en que se educaran docentes en el menor tiempo posible:

La masificación de los años 60 generó necesidades de formar docentes en corto tiempo- los llamados profesores Marmicoc-, sin la preparación de las Escuelas Normales, el Instituto Pedagógico o las Escuelas de Educación Universitaria; donde tampoco se abordó la complejidad de la atención de los requerimientos de la diversidad socioeconómica y cultural. (Soto en Inzunza, 2009)

La década de 1960 será una década de reformas educativas, las masas se agitan respecto a la necesidad de ampliar la educación, y aprovechando el talle de los gobiernos de turno, reconocen la necesidad de instaurar “educación para todos”. Los jóvenes universitarios plantean:

Universidad para todos, es decir, la universidad debía estar abierta al pueblo, tanto en disponer de capacidad para acoger a todos los que tuvieran condiciones para cursar estudios superiores, sin importar su situación socioeconómica, como en su quehacer académico, que debía contemplar las necesidades de las clases más desposeídas. En el fondo, se pensaba que al aumentar la matrícula de estudiantes universitarios y técnicos, tendría que elevarse el nivel cultural del pueblo chileno. (Rosenblitt)

Conjuntamente con el ideal de “Universidad para todos”, los planteles educativos instauran la necesidad de crear un cogobierno que les permita elegir democráticamente a los dirigentes estructurales de las universidades, conciben la educación como un plantel que debe ser democratizado, inclusivo y abierto a la comunidad educativa y social. Sin embargo, este punto es discutido e impedido por las clases de poder, quienes transforman el problema social en un problema netamente político, incumpliendo el deseo de las elecciones democráticas, solamente instaurando (en el caso de la Universidad de Chile) un espacio de voz, pero no de voto por parte de los estudiantes.

El ideal de una Reforma de “Universidad para todos” queda en segundo plano debido a que los intereses de esta se transforman en intereses políticos, *“la motivación política de la Reforma Universitaria queda demostrada por el hecho de que en casi todos los casos, los logros del movimiento se limitaron a las demandas de cogobierno y redistribución de cuotas de poder entre los actores académicos y estudiantiles, pero también políticos” (Íbid)*

Uno de los intentos sustanciales de incrementar en Chile la democratización de la educación, fue el proyecto de la Escuela Nacional Unificada (ENU) en el gobierno de Salvador Allende. Se convoca al Primer Congreso Nacional de Educación, lo que condujo a la realización previa de congresos locales y provinciales, así nace el proyecto de Escuela Nacional Unificada, donde se expone *“el objetivo de generar un auténtico Sistema Nacional de Educación- nacional, productivo, científico, social e integral- que conduzca al logro de la igualdad de oportunidades, favorecer el pleno desarrollo de las capacidades y singularidades humanas, y la integración social.”* (Inzunza, 2009)

Este proyecto de descentralización, de mejora en las condiciones sociales, profesionales y de participación democrática, llevó la consigna *“por una educación nacional, democrática, pluralista y popular”* (Íbid, 2009). Los debates se llevaron hasta 1973, cuando la oposición considera que esta iniciativa vendría a impregnar al pueblo de las ideas marxistas, además, no permitirían que nacionalizaran los colegios particulares con sus normas de reclutamientos elitistas. *“La propuesta gubernamental de la Escuela Nacional Unificada y el espectro que esta levantó en la oposición, de control marxista de las conciencias a través del sistema escolar, contribuyó a la crisis de la democracia chilena”* (Cox, 2005). Nuevamente, el cambio en la educación quedaba en manos del apoyo político y económico.

Existen muchos comentarios respecto a la calidad de este proyecto de Escuela Nacional Unificada, algunos dicen que habría sido la forma de terminar con las diferencias sociales, otros, que no habría sido viable y que habría

terminado por ser un error. Independiente de los resultados a raíz de la aceptación de una Reforma eminentemente socialista, el punto a discutir es ¿cuál es el peso que ha ejercido la ciudadanía organizada? Este ideal de la ENU, fue una instancia democrática de organización, donde las posturas surgieron a partir de la organización de los distintos actores sociales, a través de los congresos locales. Sin embargo, una vez que quiso ser ejecutada, no bastó más que la oposición de unos pocos con gran poder, para determinar que no era la mejor manera de guiar el desarrollo de la educación. Nuevamente se plantea la tesis de que en Chile los procesos sociales, culturales, educacionales han estado supeditados a la decisión de unos pocos, excluyendo la acción democrática.

El análisis establecido, conlleva la necesidad de reconocer que las decisiones estructurales del país, han estado supeditadas al poder político, y el populismo se ha conformado como el sistema esencial de lucha, bien lo señala Enrique Blanco, cuando establece una síntesis precisa respecto a este período: *“En síntesis, la historia de este período (48 años) ha demostrado que en este país lo social ha estado supeditado a lo político, lo democrático a lo parlamentario y los movimientos sociales a lo estatal. Como si el proletariado, los pobladores, los estudiantes y la sociedad civil en general, hubieran sido sólo comparsa.”* (2011)

2.2.6 Dictadura y Gobiernos de la Concertación. Institucionalización del sistema mercantilista en Educación.

El golpe era inminente, las problemáticas sociales a raíz de las dificultades del gobierno de Allende, pero por sobretodo, el poder de quisieron ejercer entes externos, terminaron por derrocar el gobierno marxista. Y así, volvemos al tan anhelado tema en discusión: los procesos históricos ligados al desarrollo de la educación chilena, están determinados desde su origen por procesos excluyentes, y es en este período donde todo termina por institucionalizarse. Las ideas de educación para todos, de calidad y equidad para todos, se erradican de la sociedad, constituyendo en su lugar, o más bien reafirmando con todas sus letras, una educación fragmentada, al alero de una sociedad del mismo talle.

Los primeros años de la Dictadura militar, estuvieron centrados en una “política de terror”, de cierta manera había que mantener acallada a la multitud, y el modo de hacerlo fue, como ya sabemos, mediante prácticas de guerra. Y es así, como través de la crisis sicológica del pueblo chileno, subyugado a la presión que ejerce el ejército en las calles, se instaurará el modelo Neoliberal (el más liberal del mundo) que será el sustento y reproducción de toda la fragmentación social y económica.

Las características de la Dictadura se sustentaron sintéticamente en una:

Asimilación del estado de sitio a una situación de guerra, lo cual normalizó la existencia de tribunales militares, campos de prisioneros, y exilio a opositores del régimen; control de los medios de comunicación; disolución del Congreso Nacional; prohibición de los partidos políticos; Represión organizada por los organismos de seguridad, con atribuciones para actuar fuera del país (Rojas en Inzunza, 1998)

Las políticas y avances obtenidos por Chile en términos de Democracia son puestos en el nivel más alto de represión. Como muchos autores señalan, Chile tuvo antes de la Dictadura una de las Democracias más estables de Latinoamérica, aunque esta Democracia es discutible, la dictadura, vino a reprimir en todo su esplendor la conformación de un Estado Democrático.

La Educación es el estamento que sufre las primeras consecuencias de la represión, a través de la tortura, persecución y desaparición de militantes de izquierda: estudiantes y profesores. Se designan nuevos rectores para los planteles educacionales, otorgándoles diversas facultades, con el fin de despedir profesores, desintegrar carreras, y toda acción que fuera capaz de “depurar ideológicamente” las universidades.

Los cambios estructurales en la educación, comenzaron a surgir ya en el período de 1978 al 1983, iniciando con la Educación Técnico Profesional. Durante

este período se pasa también de manera paulatina, la gestión educativa a instituciones intermedias, *“en el fondo a sostenedores o empresarios educacionales, como primer paso hacia la privatización de la enseñanza. En 1979 parte el plan de municipalización de la enseñanza básica y media, de acuerdo a la política de descentralización.”* (CEME, 2005)

Según Inzunza, algunas de las medidas tomadas en los años 70, respecto a la educación fueron:

La supresión de las escuelas normales, dejando la formación de profesores en manos de las universidades intervenidas; disolución de las organizaciones gremiales, y creación en 1974 del colegio de Profesores- con adscripción obligatoria y con dirigentes designados por el gobierno hasta 1985[...]debilitamiento de la Superintendencia, que daba pistas sobre la pérdida de control estatal sobre el quehacer de los establecimiento escolares[...]Paso del salario docente a una posición desmedrada en la escala de la administración pública e Instalación de mecanismos de vigilancia ideológica y política, y amedrentamiento. (2009)

Se comienza a forjar en Chile una nueva política de la exclusión, el sistema económico repercutirá en el sistema social y educacional, comenzando a instaurar un sistema altamente estratificado. El concepto de escuela y el rol que el Estado

debe cumplir frente a ella, cambia radicalmente, imponiéndose como responsables principales a la sociedad civil, dejando en un segundo plano al Estado, quien solo actuará con un rol subsidiario, es decir, los padres son los responsables de brindarle la mejor educación a sus hijos. Junto con esto aparece un tipo de educación no vista antes: la Educación Subvencionada por el Estado, la cual será uno de los elementos que posibilitará décadas después, criticar el sistema educativo, debido a que es un sistema no inclusivo, que solo ha abierto aún más las brechas existentes.

2.2.6.1 Última Carta Fundamental de Exclusión.1980

La conformación de la Constitución de 1980, es el gran triunfo de la Dictadura. Con la vuelta a la Democracia (1990) el sistema que regía no fue cambiado, y la clase política más que instaurar la verdadera Democracia, solo legitimó la Constitución. La misión política más urgente luego del Golpe de Estado, fue la conformación de la Carta Fundamental, ante esto se conformará la *“Comisión de Estudio de la Nueva Constitución el año 1973 [...] el 16 de agosto de 1978 la comisión entrega el Anteproyecto constitucional y sus fundamentos a Pinochet.”* (Inzunza, 2009)

Luego de la revisión de la Carta Fundamental, por comisiones dirigidas y designadas por el General Augusto Pinochet, la Constitución de lleva a plebiscito el 11 de septiembre de 1980, siendo “aprobada”:

El rechazo ciudadano a la Constitución de 1980 era, al momento de su promulgación, ampliamente compartido por todos los sectores democráticos. Se rechazaba la forma como había sido diseñada y elaborada, el plebiscito que la aprobó, sus principales contenidos y, sobre todo, se rechazaba, ampliamente como lo demostró el plebiscito de 1988, a las autoridades que la promulgaron. Para todos, salvo para aquellos que la habían promulgado, la Constitución era ilegítima (Gómez, 2001)

La Constitución sostiene en términos generales:

- *Un régimen presidencialista*
- *Un rol subsidiario del Estado*
- *Un Estado unitario y dividido en 13 regiones, con desconcentración de los ministerios, los cuales quedan bajo la autoridad de los intendentes*
- *Una fuerte protección de las garantías individuales, en cuanto al ámbito económico y derechos de propiedad (Inzunza, 2009)*

Este rol subsidiario de Estado está basado en los principios de: no amenazar con las libertades y esfuerzos individuales, sosteniendo la facultad y obligatoriedad de ayudar y sostener a las “asociaciones inferiores”. Es decir, la forma de “ayudar” a las clases menesterosas, debe ser a través del subsidio, puesto que estas clases deben salir a flote por sus propios medios. Me pregunto si esta fue la manera más correcta de instaurar una política de inclusión, y si de esta

manera, la clase excluida comprendería y podría ser parte de un estado que les obligaba a permanecer donde nacieron.

De esta manera se impone una sociedad basada en la propiedad privada, como incentivo individual de ascensión. La propiedad privada de producción y el sector privado como motor de la economía, forjarán una sociedad ligada a las leyes de mercado, mercado que acaparará **todas las instituciones de la sociedad**, tanto salud, vivienda, bienes de consumo y por supuesto: la Educación.

Existirán instituciones privadas, subsidiadas y públicas, cada individuo se las arreglará para aspirar y obtener la que le permitan sus posibilidades. Se instaura de esta manera, una sociedad donde todo gira en torno a bienes a los que podemos aspirar, que por supuesto, en la mayoría de los casos coincidirán en que serán de mejor calidad: *“La Constitución consagra entonces el acceso libre a derechos económicos y sociales, pero sin asegurar objetivamente la sustancia del derecho.”* (Reyes en Inzunza, 2009)

Respecto a los Derechos constitucionales protegidos por la Carta Fundamental, estos se rigieron por el Informe de Estudios de la Nueva Constitución de agosto de 1980, la cual deja en claro, que si bien es cierto, el derecho a la Educación, es un derecho Constitucional, este no está bajo Recurso de Protección:

Es evidente que el Recurso de Protección no puede hacerse extensivo a derechos que, aunque reconocidos constitucionalmente, dependen para su debida satisfacción de la capacidad económica del Estado o de las potencialidades culturales de la población, como sucede con el derecho a la educación, a la salud, a la seguridad social y otros. (Íbid, 2009)

De esta manera, y en pocas palabras, en Chile, el Derecho a Educación no podría ser un Derecho resguardado por el Recurso de Protección, siendo otros los derechos, que a manera individual y no social, pretenden suplir indirectamente derechos fundamentales en la vida de todos los ciudadanos, el caso, por ejemplo, de la protección a derechos como: *“vivir en un ambiente libre de contaminación [...] derecho a la elección del sistema de salud o derecho libertad de enseñanza [...] (Íbid, 2009)* que no es lo mismo que derecho a la educación.

2.2.6.2 Neoliberalismo en educación

La llegada del neoliberalismo a la Educación, trajo consigo una serie de cambios estructurales a un sistema que compartía otros ideales respecto al rol que debía cumplir el Estado en la educación, como ya se señaló anteriormente:

El Estado asume un rol subsidiario en educación, es decir en un contexto de reducción del apartado estatal, asume constitucionalmente su imposibilidad de hacerse cargo de la tarea educativa en su totalidad, asumiendo un rol

complementario, y privilegiando a los padres como principales responsables, juntos a la comunidad general.(Íbid, 2009)

Se abre aquí la posibilidad de libertad absoluta, los padres, al ser los responsables de la educación de sus hijos, podrán “elegir” dónde enviarlos, “dónde educarlos”. Paralelamente, al ser una responsabilidad de la comunidad social, se extiende la oportunidad y libertad crear, organizar y mantener instituciones educacionales, donde el Estado solo vele por el cumplimiento de requisitos o normas mínimas.

Según Cox (2005), una de las políticas educacionales principales que revistió al país fue *“el logro de una mayor eficiencia en el uso de los recursos a través de la competencia entre establecimientos por matrícula, lo que redundaría en una mayor calidad del servicio y de los aprendizajes”*, este supuesto, vino a desbaratarse con el tiempo, puesto que, si bien es cierto, la matrícula en los colegios comienza a regularse de una manera distinta (aumento paulatino de la matrícula en colegios subvencionados), esto no tiene incidencia en la calidad educativa, y por supuesto, aumentará grandemente la brecha entre las clases sociales. La idea era, que a través de las subvenciones que se entregan a los colegios, el cliente (o padres a cargo de la educación), se diera cuenta de cuál era el colegio que más le convenía, con la finalidad de que pudiese elegir, tal como si fuera una tienda de ropa, donde venden la de mejor calidad.

La calidad comenzará a comprobarse con pruebas estandarizadas, que medirán primeramente matemática y castellano: *“el diseño de estos sistema se enmarcaba dentro de una lógica de mercado, es decir, las mediciones de los resultados en matemáticas y castellano permitirían a los padres poder hacer efectivo su derecho a elegir el mejor establecimiento para sus hijos/as.”* (Inzunza, 2009)

Uno de los elementos que demuestra con mayor claridad la mentalidad económica que se forja respecto a la educación, es la que nos llega a raíz de los requisitos que debe poseer un sostener de algún establecimiento, se extiende libertad absoluta a quienes quieran instalar un colegio, no teniendo más requisitos que ser una persona jurídica o natural y tener a lo menos su licencia de educación media. Respecto a los establecimientos, siguiendo lo anterior, solo se les pedirá que cuenten con los elementos básicos de infraestructura tanto material como capital humano, ceñirse a los planes y programas del Estado y contar con el sostenedor. (LOCE, 1980)

Siguiendo a Inzunza:

La década de los 80 culmina con un retroceso de un 16,9% de la matrícula pública municipal entre 1982 y 1990, mientras el sistema particular subvencionado aumenta un 12,7%, cifras positivas que también alcanzan el sistema particular pagado que sube un 2,1%. De la misma forma, la segmentación o segregación del sistema educativo se hizo

más pronunciada, donde el sistema particular se ha apoyado en la selección de los mejores alumnos.” (2009)

Así se va produciendo un desmedro de la educación pública, que poco a poco irá quedando excluida, perdiéndose el capital social existente en ellas. La sociedad se fragmentará definitivamente con: Colegios pagados/Colegios subvencionados/Liceos/Escuelitas, cada uno con lo suyo.

A raíz de la instauración de los gobiernos de la Concertación en el poder, muchos autores señalan que las políticas educativas se extendieron, y la mayoría apuntaban en los problemas más importantes, los cuales tenían que ver con la calidad y equidad en la educación:

La educación chilena, al inicio del Gobierno del Presidente Aylwin, exhibía logros de importancia, el aumento en la escolaridad promedio de los chilenos y la reducción del analfabetismo. En contraste, el sistema educativo mostraba indicadores críticos en cuanto a la calidad de la educación y la equidad de su distribución. También había fuertes problemas de gestión, ya que la situación de los profesores y los niveles de financiamiento de la educación se habían deteriorado mucho durante la década de los 80. (García-Huidobro y Cox 1999)

En otras palabras en 17 años de dictadura, la educación había aumentado solo en cobertura, y además había extendido las brechas de la equidad, y para qué hablar de calidad, que pese a los instrumentos de medición no se habían mejorado. Muchos eran los temas pendientes respecto a Educación. Una vez que la “democracia” vuelve, la sociedad esperaba un cambio, y en especial los profesores, quienes veían esta oportunidad, para reivindicar todos los malos acontecimientos vividos en el período de Dictadura, empezando por la desvalorización de su formación docente y la supresión de beneficios que antes de la Dictadura habían obtenido. Sin embargo, *“el Gobierno de la transición a la democracia tomó la decisión estratégica de no revertir el proceso de municipalización ni cambiar el modelo y mecanismos de financiamiento establecidos en 1981”* (OCDE, 2004). Pese a que el sistema tendría, y ya estaba teniendo consecuencias negativas en la sociedad, no hubo intención por parte de la clase política de abrir camino ante la verdadera democracia, y veremos nuevamente como en veinte tantos años, el sistema social sigue igual e incluso menos inclusivo.

Y así, se mantiene en Chile un sistema educativo en que la Enseñanza Media y Básica están mediadas por los ingresos familiares, quien posee mayores ingresos económicos es capaz de enviar a sus hijos a establecimientos privados que garantizan educación de calidad, quienes tienen un poco menos, pueden enviarlos a colegios subvencionados, y quienes no poseen nada, a Liceos o Escuelas municipales, que no garantizan por supuesto calidad educativa.

El caso de las universidades varía un poco. Con la instauración del sistema mercantilista de educación, en Chile se posibilitó la apertura de muchas universidades privadas, que en conjunto con las públicas (que en realidad son mínimamente costeadas por el Estado, debido a su rol subsidiario) conforman el gran mercado de la educación superior, compitiendo una con otra, no precisamente a través de precios, sino que a través marketing.

Las universidades privadas gastan millones en publicidad, y como sus niveles de exigencias para entrar en ellas no es un gran problema, en Chile se ha aumentado considerablemente la matrícula en la Educación Superior. A simple vista es una noticia exitosa, sin embargo, el problema es el mismo: calidad. Siguiendo el análisis de Meller (2011), las universidades privadas son más caras que las públicas, sin embargo, poseen en su gran mayoría una peor calidad. Por otro lado, las universidades chilenas, en general, son las que tienen el mayor costo del mundo, superando incluso a Corea y Estados Unidos.

Respecto al aumento de la matrícula en Educación superior, esta muestra un aumento nunca antes visto en el país. Si antiguamente la universidad fue un privilegio solamente reservada a la elite, hoy en día, las cifras han aumentado con creces: *“el ingreso (matrícula nueva) a las universidades ha aumentado casi un 7% anual durante la última década [...] la matrícula nueva universitaria alcanza a 151.586 estudiantes en el 2010 [...] incluso la matrícula universitaria de los jóvenes de las familias*

de los quintiles de más bajos ingresos son los que exhiben mayores tasas de incorporación a las universidades.” (Íbid, 2011). Pese a estos datos, la mayoría de los jóvenes de menores recursos desertan de sus carreras, dejando a mitad de camino una carrera, que lo único que le brindó fue una deuda con una entidad privada.

El problema ya no es la Democratización, el problema es ahora uno más profundo. Con la intención de abarcar la mayor cantidad de personas “educándose” (democratización de la educación) se **deja atrás la calidad educativa**, y junto con ello se dejan atrás los ideales de integración social, los ideales de “educación para todos”, de “educación *con* todos” o de “universidad *con* todos”, que es distinto a que todos puedan acceder a algún tipo de institución académica. La democratización y libertad de enseñanza incentivó la masificación educación, creándose estamentos, castas universitarias, castas colegiales.

Los procesos económicos en la educación van generando una sociedad que no será capaz de integrarse, una sociedad que está fragmentada, donde existen varios Chiles, ninguno conoce al otro, porque aquí se vive en distintos países a la vez, como en el primer mundo, segundo y por supuesto y más que todo en el tercer mundo, todos ellos sin tocarse, sin convivir, sin compartir.

A partir de 1990, comienza una fuerte política de Reformas en la Educación: Programa de calidad de las 900 escuelas; Programa Mece Básica (de apoyo a la infraestructura); Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME) para apoyar iniciativas de enseñanza innovadoras a nivel del aula; proyecto Enlaces; Jornada Escolar Completa; Ley SEP, y así suman y siguen políticas que intentan “ayudar” a la clase menesterosa. Me pregunto si será necesario establecer una investigación respecto a todos los implementos tanto a nivel de infraestructura como curricular para saber cuál ha sido el resultado a niveles estructurales. Luego de un poco más de 20 años de “democracia” ¿Podríamos hablar de una nación donde conviven niños y jóvenes en una sociedad inclusiva, de respeto, de conocimiento, de diálogo? O más profundo aún ¿Cuál es el sentido de Educación que se ha instaurado en la sociedad, sobre todo en las clases sociales excluidas? ¿La Educación forma parte de sus vidas como una forma efectiva y digna de liberación?

Los gobiernos de Concertación no han hecho más que reproducir y permitir el desarrollo de un Estado subyugado a una Constitución creada en Dictadura, y aunque esta, no sea causante total de la exclusión en Chile (puesto que como se ha retratado es una exclusión que parte desde las raíces de la historia chilena), sí permitió la instauración de un sistema devorador, un sistema que arrasa con los ideales románticos de educación y ciudadanía, un sistema que ha ahogado las posibilidades de creación libertaria.

2.3 Procesos de Exclusión y Currículum oculto

Surgen las interrogantes: ¿Es posible *des-ocultar* lo oculto en las relaciones sociales mantenidas en el aula? ¿Qué es lo oculto?, pero más específicamente ¿Existen prácticas ocultas ligadas a la Exclusión en el aula? ¿Es posible señalar que los procesos excluyentes de la conformación del Estado y sociedad son reproducidos por los quehaceres docentes? ¿Son los mismos excluidos del sistema quienes excluyen a su vez a quienes tienen más cerca? ¿Construyen nuestras aulas espacios de democracia, instando a la inclusión y superación?

Son bastantes interrogantes que nos llevan a plantear una serie de temáticas respecto a la educación y su inserción en la sociedad. El supuesto teórico es que: la escuela como medio de democratización e inclusión es un fenómeno que dista mucho de estos objetivos, siendo los mismos profesores quienes incentivan y van conformando un sistema que extiende aún más las brechas respecto a calidad y equidad. Entonces, la culpa ya no es solo de los grupos de elites, quienes a nivel macro han sustentado políticas excluyentes en todo ámbito de la sociedad, sino que a nivel micro, vemos que los excluidos históricamente son sustentadores de esta exclusión, demostrándolo a través de prácticas ligadas al currículum oculto.

El poder que constituye el currículum oculto, está inmerso en la misma ejecución de la labor docente, acompañando el eje curricular tradicional, pero sustentándolo y determinándolo con la ideología y prácticas presentadas por el profesor. El currículum oculto es un quehacer:

Que se revela como un importante hecho del sistema escolar, desarrollado paralela y simultáneamente al currículum oficial o abierto. Su importancia esencial reside en su interpelación a lo más profundo de la vida en la escuela, que representa de este modo, una de las claves para el verdadero entendimiento de los hechos que allí ocurren, al involucrar aspectos que se relacionan con la selección de los contenidos de enseñanza, el aprendizaje de los/as estudiantes, la asimilación de las normas que rigen una comunidad escolar, las acciones de los maestros y la internalización de la cultura de la sociedad en que se enmarca el centro escolar. (Cisterna, 2004)

Una vez que se ha instaurado un currículum formal en la sociedad a través de políticas gubernamentales, es decir, una vez que cada miembro de la sociedad ha mentalizado socialmente qué es lo que enseña la educación (contenidos designados por la política educativa), emerge el currículum oculto, interactuando y desarrollándose en conjunto con el currículum tradicional.

Sabemos a ciencia cierta, que la educación es la institución que determina al individuo en múltiples aspectos, en términos económicos, intelectuales, espirituales, y por supuesto sociales, es por esto, que el currículum oculto adquiere relevancia al establecer un análisis respecto a lo que la educación provoca en los estudiantes, pues es raíz de quién lo distribuye (profesores) que se determinará en muchas ocasiones procesos identitarios, de valorización o de autodeterminación.

Bien comprendido es que los procesos de conformación de las sociedades latinoamericanas, y específicamente la sociedad chilena, ha estado ligada a la reproducción de una sociedad fragmentada, donde los individuos han conformado verdaderos espacios exclusivos para clases sociales exclusivas. Pero esto ¿qué real incidencia tiene en sociedades donde la exclusión es una forma de vida natural y cotidiana?

Y es que en Latinoamérica y en Chile, la exclusión se ha normalizado, y al normalizarse se naturaliza, el hombre concibe la pobreza como una forma de vida natural, que le ha tocado vivir, y de la cual no puede escapar, pero quizás sus generaciones próximas sí podrán hacerlo. Esta mirada normalizadora de la exclusión tendrá bastante sentido al seguir las palabras de Gentili:

De cierta forma, la normalización de la exclusión comienza a producirse cuando descubrimos que, al final de cuentas, en una buena parte del mundo, hay más excluidos que incluidos. En materia teórica, esto trae consigo un sinnúmero de problemas analíticos. Ningún concepto es bueno cuando se lo usa para definir tantas cosas al mismo tiempo. "Excluidos" los hay y por todas partes: pobres, desempleados, inempleables, sin techo, mujeres, jóvenes, sin tierra, ancianos/as, negros/as, personas con necesidades especiales, inmigrantes, analfabetos/ as, indios/as, niños/as de la calle [...] La suma de las minorías acaba siendo la inmensa mayoría. Y ser mayoría tiene su costo: la transparencia. La sociología de la exclusión acaba consagrando tantas situaciones bajo su óptica que, lo que va quedando "excluido" del concepto de exclusión es, hoy en día, un sector bastante reducido de la población. (2001)

Refiriéndose específicamente a la educación, el autor continúa retratando que, el problema más grave en Latinoamérica quizás no es la exclusión en educación, sino que el problema es otro mucho más grave:

La cuestión central reside, creo yo, en que nos hemos acostumbrado a esto. Reconocemos, explícita o implícitamente, por acción u omisión, que la igualdad, los derechos y la justicia social son meros artificios discursivos en una sociedad donde no hay lugar para todos, donde los beneficios de la acumulación de riqueza se concentran haciendo de ésta la región más desigual del planeta. Escuela para todos, sí. Pero derecho a la educación para pocos. No se trata de algo nuevo, es verdad. Aunque lo nuevo parecería ser que casi nadie se indigna porque esto ocurra. Que los poderosos ya ni siquiera prometen que esto no

volverá a suceder. El horror ante la barbarie se ha vuelto tenue, una débil queja que se deshace ante el poder omnívoro del individualismo oportunista: “¿para qué embarcarse en una quijotesca e inútil acción a favor de los que nada tienen?”. Lo peor no es que el apartheid educativo continúe existiendo y se haya vuelto más complejo. Lo peor es que parezca inevitable. (2001)

¿Qué es lo oculto que podríamos hallar en las escuelas de nuestra educación chilena? Estas acciones, que forman parte del currículum oculto, no son más que las **prácticas de legitimación de la exclusión**. Los profesores determinan a sus estudiantes respecto a la clase social de donde emergen, por supuesto no discriminándoles directamente por ser “pobres”, sino que estableciendo una exclusión mucho más profunda y dañina, mermando por ejemplo, en sus quehaceres profesionales, fomentando la autodeterminación de “excluido” en los estudiantes, garantizando que estos “muchachos no llegarán muy lejos”.

¿De quién es el problema? ¿De los estudiantes? ¿De los profesores? ¿Del sistema? De quien sea la culpa, es imposible negar la relación existente entre currículum oculto y Exclusión. Esta forma de exclusión he querido denominarla como: **legitimación de la exclusión**, donde cada cual, inmerso en un sistema educativo impuesto (ya que el rol del profesor como formulador de proyectos educativos fue negada desde los orígenes de República independiente), intenta acatar, entregando a los estudiantes una educación tecnicada, competitiva, que no ha logrado integrar al ser humano, que no ha desarrollado sus máximas

posibilidades, puesto que solo se encarga de “mantenerlos en el sistema”, no democratizando en el aula, no enseñando conciencia cívica, en fin, obligando a ejercer un rol que “debe” cumplir, para un sistema lleno de mediciones, donde a pesar de existir programas de mejoramiento, la calidad no ha cambiado.

¿La culpa? es una culpa histórica, que conlleva a una autodeterminación por parte de la sociedad excluida, donde en muchos casos, se intenta mediante la educación, alcanzar una capa distinta en la sociedad, pero ¿qué educación reciben? ¿Qué les proporciona? ¿Quién resguarda el derecho de una educación de calidad? Nadie, los llamados a asegurar una educación de calidad son los mismos que en la generalidad, determinan la exclusión como forma normalizadora de ser. Con esto instauró la teoría de que los profesores son los llamados a educar a las clases excluidas, teniendo la obligación de encontrar las herramientas para hacerlo, intentando a raíz de su “vocación” por la enseñanza y el bienestar del otro, lograr un acuerdo que permita la liberación del otro, cuando el acuerdo se logra, la satisfacción engrandece.

2.3.1 Escuela para iguales.

El título de este apartado conlleva una serie de asociaciones que surgen a raíz de pensar en el ideal de educación que se proclamara durante toda la historia de Chile: “Escuela para todos” “Universidad para todos”, ¿Qué subyace de estas dos frases que a simple vista son parte de una cadena de buenos deseos? La democratización de la educación debió conducir a un modelo integrador de sociedad. De cierta manera, se necesitaba que los niños y niñas, independientes su clase social, convergieran en un sistema de integración sociocultural, con la idea de conformar un gran sistema de sociedad inclusiva, que integrara diversas experiencias, para construir una comunidad basada en la sociabilidad y cooperación.

Me refiero explícitamente a conformar a raíz de la educación: Capital cultural. Un capital, que conlleve a una integración de las partes, incrementando la no-segregación de la sociedad, inculcando la participación consensuada y no discriminatoria. Si bien es cierto, el concepto de capital social conlleva confusiones respecto a su definición, (puesto que ha abarcado interpretaciones negativas en relación a las redes sociales que podrían llegar a conformarse) se tomará para el desarrollo de este punto la siguiente definición de Bourdieu y Coleman, quienes definen al capital social: *“como un conjunto de recursos disponibles para el individuo derivados de su participación en redes sociales.”* (Herrerros y De Francisco en Ríos)

Mientras existe un capital material, ligado a las riquezas, y un capital humano ligado a las habilidades de las personas, el capital social tiene relación con los lazos que se pueden forjar entre los individuos de una comunidad específica.

El gran vacío en la Educación chilena es que no permitió la conformación de capital social. Debido al sistema estratificado de educación, no convergen en un mismo entorno educativo personas con distintos valores, distintas costumbres, distintos ideales políticos, distintos ideales de vida, distintas clases sociales. Al conformarse una sociedad estratificada, se conforman esferas con estilos de vida distintos, con características y aspiraciones específicas, segregándose entre sí, y dejando de lado las convenciones políticas, sociales y democráticas.

Así, la idea de “Educación para todos” se transforma en “Educación para iguales”, puesto que comparten un mismo sitio sujetos que pertenecen al mismo sistema de vida, esto es: excluidos con excluidos, incluidos con incluidos. Respecto a la estratificación en la educación de Latinoamérica Gentili señala:

Circuitos educacionales altamente segmentados y diferenciados (en el tipo de población que atienden, en las condiciones de infraestructura y de ejercicio de la función docente, en materia pedagógica, etc.) han ido configurando un conglomerado institucional donde la norma ha sido, casi siempre, la de ofrecer educación pobre a los pobres, permitiendo apenas a las elites la posibilidad de acceso a una educación de excelencia. Circuitos diferenciados donde el derecho a

la educación de calidad, lejos de fundamentarse en un principio de igualdad, se fue constituyendo en un caro privilegio de aquellos en condiciones de poder pagarlo.
(2001)

El currículum oculto emerge en referencia a las distinciones que establecen los docentes en las prácticas educativas, diferenciando sus funciones docentes respecto al tipo de establecimiento al que se adscriban. Un profesor no será el mismo trabajador en un colegio-empresa que en un colegio-público, su quehacer docente cambiará, debido a que la historia de exclusión de su país latinoamericano le indica que NO puede comportarse de la misma manera, que son “niños o jóvenes distintos” a los que debe inculcar valores distintos, valores de superación a unos, valores de reproducción a otros, valores de autodeterminación negativa a unos y valores de autodeterminación positiva a otros.

2.3.2 ¿Determinación o Autodeterminación del sujeto?

La autodeterminación respecto a una condición específica conlleva a que nos promovamos como capacitados para aquello. Si suponemos que somos buenos para algo, nos autodeterminaremos de cierta manera, y con la aprobación de los demás intentaremos reproducir dicha cualidad para la cual nos hemos dispuesto ser buenos. Pero ¿qué sucede cuando la autodeterminación no es necesariamente positiva respecto de algo?

Como se ha mencionado anteriormente, en Latinoamérica ocurre un fenómeno que tiene que ver con la “normalización se sujeto respecto a la exclusión”, la exclusión se ha normalizado y junto con ellos, los estudiantes se sienten parte de un sistema que les ha negado la posibilidad de un lugar, espacio y rol mejor: *“Nuestras esperanzas, ambiciones y temores quedan contenidos dentro de los límites de las posibilidades concebibles”* (Therborn en Torres, 1998). Pero cuáles son los límites impuestos para los excluidos. Existe la idea de que cada ser humano viene condicionado para ser algo en sociedad.

¿Qué discurso develarán los profesores y qué expresión del currículum oculto ejercerán a raíz de la autodeterminación de un estudiante? Para este punto he querido tomarme del Estudio realizado por el Profesor Enrique Blanco, respecto a la forma en cómo los profesores conciben a sus estudiantes, familia y comunidad en la que estos están inmersos (estudio a familias vulnerables). El

estudio abarca un análisis Hermenéutico respecto al discurso que mantienen los profesores en relación a su quehacer docente y sus alumnos.

Respecto a lo que opinan los profesores en relación a la comunidad en la que están insertos sus estudiantes, se desprende que:

*En los testimonios de los maestros destacan una **desvalorización** marcada hacia la comunidad, a la que se le asignan males que parecieran endógenos, portados genéticamente, en muy pocos casos se vincula la **problemática de estas comunidades al orden social y económico**. Este discurso está marcado subjetivamente, a través de adjetivos desvalorizadores. Implícitamente, el mensaje llevaría a señalar que estas comunidades están así porque se lo merecen. (2011)*

El discurso demuestra la desvalorización extrema que mantienen los profesores respecto al entorno sociocultural al que están adscritos sus estudiantes. ¿Es posible que maestros que no sean capaces de valorizar el entorno sociocultural de sus estudiantes, y aún peor, que no reconozcan que esta es una problemática social estructural, sean capaces de conformar un sistema educativo de inclusión? Por supuesto que la respuesta a esta interrogantes es negativa. Los Profesores determinan a sus estudiantes para seguir reproduciendo en sistema de exclusión en el que han nacido, no mostrando una mirada positiva ante el devenir.

Al parecer la política de exclusión en el aula será una manera normal y constante de convivencia. Los maestros han olvidado, o no se han enterado que ellos también han sido excluidos del sistema, y más aún, que se les ha negado la posibilidad de ser parte de las políticas educativas, de ser parte de la conformación del currículum educacional, asumiendo el rol que siempre han debido tener, y que al parecer hoy en día nadie reclama. La historia les ha pasado la cuenta, y se han vuelto parte del mismo sistema que sus antepasados repudiaron. Aquellos que tienen la posibilidad de instaurar una educación de calidad, solo se preocupan de criticar y desvalorizar el medio que les rodea.

Siguiendo el estudio en cuestión, y como manera de retratar definitivamente la autodeterminación que ejercen los profesores ante sus estudiantes, se establece que los profesores culpan de los resultados en pruebas estandarizadas al entorno poblacional en el que viven, o más aún, culpan a los mismos niños de estos: *“el problema del rendimiento escolar, no estaría radicado en la escuela sino, en los propios niños y su entorno.”* (íbid, 2011)

El autor lamenta que los profesores hayan adoptado una estigmatización así respecto a sus estudiantes, aludiendo a que los profesores, al parecer desconocen que todos los jóvenes son distintos, y que justamente esas diferencias, por las razones se hayan sido provocadas, son las que argumentan respecto a que la educación debe ser adecuada a las necesidades particulares de cada individuo.

El valor de la educación radica en comprender el entorno sociocultural, valorarlo y participar del desarrollo inclusivo del otro, entregándole herramientas no solamente teóricas y disciplinarias, sino que expandiendo la capacidad de crítica, fomentando y haciendo consciente al “otro” que es posible una sociedad más justa, y que los derechos sociales surgen a partir de convenciones comunales, y que no solo el poder político está llamado a determinar las decisiones.

2.3.3 ¿Qué sentido tiene la educación?

Con el advenimiento de la “modernidad” en América Latina, la escuela como institución, se perfilará como uno de los elementos más importantes para transformar las sociedades en democráticas. Con esto, la idea de escolarización irrumpe con fuerza, comenzando a forjar en el país una educación que permitiría a la elite dirigir esta naciente República. Es entonces, cuando sale a la luz el primer y gran sentido de la educación: **Sentido de educar a la clase dominante**. Con el paso del tiempo, esta idea mutará. Aquel sentido de la educación, que llamaba a la formación de esa elite que dirigiría al país fracasa, puesto que ingresan en los esquemas sociales, una clase menesterosa a la que también hay que educar, es así como la educación adquirirá otro sentido: **“El Sentido de la democratización”**, que en otras palabras, será: “educar al pueblo para acortar las brechas sociales”. Una vez que el objetivo se cumple, ya que la educación se expandió lo suficiente: ¿Qué objetivo nos queda? ¿Educar para la vida? ¿Educar para el trabajo? ¿Educar para surgir individualmente? Claramente la historia del sentido de la educación en Chile es bastante difusa, impreciso, vago. Me pregunto si los estudiantes comprenderán el sentido de la educación, o tendrán en sus percepciones una idea personal respecto a lo que la educación significa o debiese significar.

Y en términos concretos, ¿cuál es o debería ser el sentido de la educación? Las prácticas actuales en educación han hecho pensar que el sentido de la educación se está perdiendo, o que se ha encausado por sendas que no cumplen

con los ideales románticos de educarse. La educación de mercado instaurada, nos habla de la educación como sistema llamado a formar hombres y mujeres competentes para esta sociedad, pero ¿será ese el verdadero sentido de la educación, formarnos para competir en los sistema de medición mundiales?

2.3.3.1 Rol docente

Es necesario referirse a las prácticas docentes y valor de la actividad misma. Con la llegada de la dictadura, pero en general, durante toda la historia de Chile, los profesores no han tomado un rol preponderante en el desarrollo de la educación. Y considerando, que su labor ha sido desvalorizada socialmente, él mismo se ha autodeterminado de esta manera, demostrando en el aula, que su labor no es determinante en la vida de los individuos. Se preguntarán, a través de qué ha demostrado esto, pues a través de las prácticas mermadas en educación. El mismo profesor ha ocasionado, bajo una lógica de la no exigencia, el desmedro de la actividad docente: *“los profesores han olvidado sus prerrogativas disciplinarias”* (Godoy, 2005), bajando la calidad a su quehacer. Preguntémonos ¿tendría sentido una educación en donde el maestro no inspirara a sus estudiantes? Pues esto sucede, los muchachos odian o aman asignaturas debido al currículum oculto que establece el profesor, si este currículum oculto posibilita una cercanía y valoración docente, eso se convertirá en una Educación con sentido.

La valoración de la educación parte por quienes la imparten. Un docente que no valore su propio quehacer, determinará que los estudiantes disminuyan aún más el interés por educarse y por cambiar la sociedad.

2.3.3.2 De lo que llegarán a ser sus estudiantes

La valorización histórica respecto a lo que un excluido puede llegar a ser es nula o muy pobre, más bien, la historia, como ya sabemos, apenas aspiraba a la inclusión y mantención de los individuos en el sistema, aunque esto no garantizara calidad, solo importaba la no-deserción. Sin embargo, la valorización que tendrían, tuvieron o tienen los profesores respecto a sus educandos, seguramente debería variar respecto a lo que la historia nos dice.

¿Cuál sería el pensamiento que un profesor debería entregar a sus estudiantes, que son presos por una sociedad excluyente, que siempre se ha empeñado en mantener a la clase popular acallada? La respuesta es obvia, llamarlos a la lucha, ejercer la democracia y demostrar que las capacidades y aptitudes no solo son posibles de desarrollar por las clases dominantes.

Pese a lo positivas que son mis palabras, en relación a lo que un profesor debería procurar, la realidad es muy contraproducente, los profesores reproducen un sistema capitalista en la educación, pretendiendo formar para el sistema personas “útiles”, considerando que ciertas personas están capacitadas para ciertas cosas y que no pueden aspirar a más.

Las expectativas que posee una familia detrás de un muchacho que se está educando, es que este pueda cumplir con aquel sistema, posibilitándole ascender, o por lo menos adquirir bienes básicos y estabilidad emocional. Sin embargo, estas expectativas no son compartidas por los profesores, los cuales, desestiman las potencialidades de los estudiantes. Mientras sus familias tienen esperanzas de una vida mejor, los profesores solo piensan en formarlos como individuos útiles en un sistema de mercado:

En efecto, del discurso de los maestros se infiere la idea de que los niños que pertenecen a estos grupos (clases marginales) no solo están al margen geográfico de la ciudad, sino que además, están al margen de la sociedad, por tanto, la misión de la escuela consistiría, en socializar a estos niños y prepararlos para ingresar en ella transformándolos, de ésta manera, en hombres útiles a la sociedad, pues, mientras estén al margen, solo podrán experimentar el caos de esa realidad. (Blanco, 2011)

Finalmente los profesores consideran:

Parte importante de la misión de la escuela y de los maestros consiste en hacer conciencia en los niños y niñas acerca de su condición de clase para que no se hagan falsas expectativas respecto de su futuro tratando de evitar con ello la frustración ante el fracaso escolar, a cambio se ofrece un proceso de formación educativovalórico tendiente al reconocimiento y aceptación resignada de su realidad, proceso que culmina, desde esta perspectiva, ubicando a cada quien en el lugar que le corresponde. (Íbid, 2011)

¿Qué tipo de currículum oculto estarán entregando estos profesores que huellan las capacidades y esperanzas de sus estudiantes y familias? ¿Podrá tener sentido una educación donde el profesor no fomente una cuota de esperanza y superación en sus estudiantes? Una educación así no tiene sentido. La clase excluida seguirá excluida a menos que comencemos por cambiar las prácticas docentes.

Se habla de jóvenes “desmotivados” de “jóvenes flojos”, “que sacan la vuelta”, “que no dejan hacer la clase”. ¿Qué hacer para que su educación adquiriera sentido? Las respuestas están sobrentendidas.

Capítulo III.

Conclusiones

Conclusiones

Luego de llevar a cabo la investigación presentada respecto a los procesos educativos en Chile. Se pueden establecer las siguientes conclusiones y proyecciones respecto al tema:

1. Desde los inicios como República independiente, Chile manifestó la necesidad de desarrollar un sistema educativo. En primera instancia, este sistema estuvo ligado a la adquisición por parte de unos pocos de este bien, siendo la clase dominante quien determinó cómo debía ser la educación, qué se debía enseñar y por supuesto a quién debía llegar esta.

2. La educación de las elites, debía ser superior a la que podrían llegar a obtener las clases menesterosas, puesto que según la clase oligárquica, no la necesitaban.

3. Se conforma en el siglo XIX una Educación centralizada, teniendo como ideal ser gratuita y abierta a la sociedad, sin embargo, estos ideales no vieron la luz hasta bien entrado el siglo siguiente.

4. Las prácticas educativas del siglo XIX, se centraron en una educación muy al estilo europeo, dejando de lado la posibilidad de expandir el espectro de disciplinas. Mientras las regiones del país abogaban por una educación que estuviera adecuada al entorno local, Santiago forjaba una educación foránea.

5. Chile se va conformando como nación mercantilista, dejando de lado el desarrollo industrial, ocasionando un retroceso respecto a los países del primer mundo.

6. La crisis social de inicios de siglo XX, llamada “la cuestión social” abrirá esperanzas y debates respecto a educación. Grupos y gremios de profesores y trabajadores lucharán por cambiar el sistema educacional imperante del siglo pasado, que no cumplía con las expectativas de la realidad país. Estos procesos son coartados por las elites, que consideran innecesarias tales propuestas por parte del gremio, puesto que es la clase política la que debe velar por estas temáticas. Así se da término a una de las revoluciones más potentes de la historia educativa chilena por parte de los actores principales de la educación: los profesores.

7. Entre los años 1932 y 1973 se forjará en Chile una política “peticionista”, los gobiernos intentarán expandir la educación, generando bastantes avances,

aunque no garantizando la calidad educativa. En 1960 se comienza a democratizar masivamente la educación, permitiendo que la formación de profesores disminuya en calidad.

8. Con la llegada de la Dictadura, se quiebra la posibilidad de ejecutar políticas sustentadas en la democracia. La Educación se convierte en un mercado, con la creación de la Educación subvencionada por el estado, y la apertura de miles de colegios particulares. Las brechas en Educación son más abismantes.

9. Las universidades son vistas como empresas que deben competir vía marketing, afectando directamente en la calidad. El problema entonces ya no es la democratización de la educación, sino que la calidad y equidad dentro de ella.

10. Chile ha sido conformado antidemocráticamente, y así lo demuestran las tres Cartas Fundamentales, que fueron promulgadas a través de las clases políticas al mando.

11. Existe una estrecha relación entre los procesos históricos que conforman la educación en Chile, eminentemente excluyentes, con las prácticas educativas llevadas al aula. Los docentes reproducen la desigualdad histórica, instaurando una legitimación de la exclusión.

12. Se han conformado en Chile escuelas diferenciadas, para clases sociales diferenciadas, las cuales impiden el desarrollo del capital social, fuente de liberación a través de compartir con el otro, de conocer al otro.

13. Los profesores determinan a sus estudiantes a raíz del lugar en el que viven, discriminando a través de sus quehaceres educativos, bajando exigencias, o manteniendo una mirada pesimista en relación al otro.

14. Las prácticas docentes, ayudan a fomentar la no existencia de la autosuperación de los individuos, manteniendo en sus discursos un pesimismo respecto a las expectativas que un joven de clase excluida puede llegar a tener y lograr.

15. El sentido que adquiere la educación en la actualidad para la clase excluida es lamentable, estableciendo que la educación ha perdido el sentido de liberación que en algún momento tuvo. Se ha perdido el sentido de democratización y calidad en la educación.

16. Se cree socialmente que la educación es la institución llamada a romper las brechas existentes en sociedades latinoamericanas, sin embargo, esta institución está siendo afectada por los actores principales de ella. Los profesores debieran

ser un ente democrático, que enseñara de educación cívica, con la finalidad de levantar a la sociedad, en la conformación de una comunidad inclusiva y democrática.

17. Finalmente se puede asegurar que: los procesos históricos ligados al desarrollo de la educación en Chile están determinados por procesos excluyentes. Se ha excluido a la sociedad en la conformación del sistema educativo, siendo los docentes, actores fundamentales del proceso, los que jamás han tomado parte de él. La exclusión en Chile, como en los demás países latinoamericanos, se ha mantenido por siglos.

18. El currículum oculto manifiesta una estrecha relación con los procesos excluyentes retratados en el punto anterior. Las prácticas educativas han desarrollado a nivel micro lo acontecido a nivel macro.

19. Se Espera con ansias, que las discusiones respecto a educación no queden plasmadas en un papel. Se espera con ansias, que cada cual tome el rol que ha elegido y que lo desarrolle de la manera más tierna y delicada. Se espera con ansias la liberación de todos.

Bibliografía

Bengoa, J. (2000). La Desigualdad. En: LA DESIGUALDAD Testimonios de la sociedad chilena en la última década del siglo XX, Chile, Ediciones SUR

Blanco Hadi "et al". (2007) Sociedad, Cultura y Educación. Chile, Universidad del Bío-Bío.

Blanco, E. (2011). La Escuela como Reproductora de Exclusión Socio-Cultura: El caso de 12 Comunidades educativas Vulnerables de la ciudad de Chillán, Chile. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid

CEME, (2005). Dictadura y Educación. [en línea]. <http://www.archivochile.com/edu/doc_analit/est_doc_analit00015.pdf> [consulta: julio 2012]

CEME. (2008). Cuando los pobres son protagonistas. [en línea] <http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/salazarvg/salazarvg0054.pdf> [Consulta: mayo-julio 2012]

Cisterna, F. (2004). Currículum oculto: Los mensajes no visibles del conocimiento Educativo. [en línea] <<http://afm.blogia.com/2004/090108-curriculum-oculto-los-mensajes-no-visibles-del-conocimiento-educativo.php>> [consulta: mayo-julio 2012]

Cox, C. (2005). Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile, Santiago, Chile Editorial Universitaria.

Cruz, N. (2002). El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile.1843-1876 (El Plan de Estudios Humanista). Chile, Dirección de Bibliotecas Archivos y Museos. Centro de Investigaciones Diego Barros Arana PIIE.

Domeyko, Ignacio. (1942). "Memoria sobre el modo más conveniente de reformar la Instrucción Pública en Chile". en Revista Chilena de Historia y Geografía, N° 101, Santiago.

Dussel, I. (2003). Inclusión y Exclusión en la escuela moderna argentina: Una perspectiva postestructuralista. <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22507.pdf>> [consulta: 9 de enero de 2012]

Fernández, E. (2003). Estado y Sociedad en Chile, 1891-1931. El Estado Excluyente, la lógica oligárquica y la formación de la sociedad. Santiago, Chile. Lom Ediciones

García-Huidobro, J. y COX. C. (1999). Capítulo I: La Reforma Educacional Chilena 1990 -1998. Visión de Conjunto. En: J. E. García-Huidobro (editor). La Reforma Educacional Chilena. Madrid: Editorial Popular.

Gentili. P. (2001). La exclusión y la escuela: EL APARTHEID EDUCATIVO COMO POLÍTICA DE OCULTAMIENTO. [en línea] Revista Docencia n° 15. <<http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100719021236.pdf>> [consulta: Marzo-julio 2012]

Godoy, P. (2005). El libro negro de nuestra educación. Editorial Tiempo Nuevo. Santiago, Chile.

Gómez, J. C. (2001). Veinte años Soportando una Constitución Ilegítima. Revista Punto Final, N° 496, Santiago, Mayo.

Gutiérrez, C. (2010). El súbito entusiasmo por la educación de los pobres: ¿Una historia nueva? <<http://www.dcc.uchile.cl/~cgutierr/otros/2020.pdf>> [consulta: 5 de enero de 2012]

Inzunza, J. (2009). La Construcción del Derecho a la Educación y la Institucionalidad educativa en Chile: Antecedentes para una polémica de 200 años. [en línea]

<<http://es.scribd.com/doc/71333073/9/La-Ley-de-Instruccion-Primaria-Obligatoria-de-1920>> [consulta: Junio-julio 2012]

Jaksic, I. (2010). Andrés Bello, la pasión por el orden. Santiago, Chile: Editorial Universitaria

Larraín, J. (2000). Modernidad, razón e identidad en América Latina. Chile, Andrés Bello.

Larraín, J. (2001). Identidad Chilena. Santiago, Chile, LOM

Larraín, J. (2005). ¿América Latina Moderna? Santiago, Chile, LOM.

MINEDUC. (1990). Ley Orgánica Constitucional de Educación. Santiago, Chile

Meller, (2011). Universitarios el problema no es el lucro, es el mercado. Santiago, Chile. Editorial Uqbar.

Núñez, I. (1997). HISTORIA RECIENTE DE LA EDUCACION CHILENA. [en línea] <<https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:aiizK-->

wBksJ:historiaeducacion.tripod.com/sitebuildercontent/sitebuilderfiles/historia_reciente.doc+HISTORIA+RECIENTE+DE+LA+EDUCACION+CHILENA&hl=es&gl=cl&pid=bl&srcid=ADGEESiZOv6eUzNBF5XI5obSf8MfZpz_xRQf-dDQbBAYIRPfoZHJOXINvxbisP7NJ68lgC_Qo2i0gwQGhMLahPJ8vcPkbvpD9uvZRKNZCbIkE1FSekd_d9bJ-pDXuuZs1LLUQA2u4dj8&sig=AHIEtbRbpCIPUodOW_ZA1gTq7K4p_D_1fA>
[consulta: mayo-julio: 2012]

OCDE. (2004). Chile. Revisión de las políticas Nacionales de Educación. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo.

Popkewitz, (1991). Sociología política de la Reforma Educativa. New York: Teachers' College Press.

Reyes, J. (2010). Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928. [en línea] Revista Docencia, n° 40. <<http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100708081028.pdf>> [Consulta: marzo-julio 2012]

Ríos, M. capital Social y Desarrollo Rural. [en línea] <<http://cederul.unizar.es/noticias/chile3/libro/11.pdf>> [consulta: julio 2012]

Rosenblitt J. La Reforma Universitaria, 1967-1793. [en línea] <<http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0014015.pdf>> [consulta: mayo-julio 2012]

Rubilar. (2003). Educación Chilena siglo XXI: ¿Cambalache Estado-Mercado? [en línea] <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/356/35602210.pdf>> Educere, julio-septiembre. Vol.7 [consulta: abril-junio 2012]

Ruiz-Tagle, P y Cristi, R. (2005). La República en Chile. Teoría y práctica del Constitucionalismo Republicano. Santiago, Chile, Ediciones LOM.

Salas, M. (1823). La Instrucción y la Educación, en sus relaciones con el Gobierno de los pueblos, El Mercurio de Chile.

Salazar. (2010). Bicentenario en Chile: Balance histórico, tareas pendientes y autoeducación ciudadana. [en línea] Revista docencia, n° 40, mayo <<http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100708080736.pdf>> [consulta: marzo-julio 2012]

Salazar. (2010). La trampa estatal. [en línea] <http://www.opech.cl/aulas/5_dolencia_historica.pdf> [consulta: junio-julio 2012]

Torres, J. (1998). El currículum oculto. 6° ed. Madrid, Editorial Morata, S.L