

Elites, pobladores y educación superior en Chile, 1842-1952*

Robert Austin**

Resumo: La educación superior en Chile precedió la formación de la República en 1810 - la administración colonial había fundado la Universidad de San Felipe en 1738, precursora de la Universidad de Chile - un índice de la importancia de educación superior en la formación del estado moderno. Explicaciones hasta el presente han privilegiado la centralidad histórica a la vida política nacional de los intelectuales, empleando esta categoría generalmente en un sentido institucional y patriarcal. Este ensayo intenta explicar la contribución de los movimientos femenino y feministas, comprendidos como separados aunque fenómenos paralelos en la lucha para una democracia consciente del tema género. Los temas examinados incluyen la relación entre la formación del estado y la educación superior; la fundación y desarrollo de los sistemas de educación superior del estado y de la iglesia; el rol del positivismo y anti-clericalismo; las escuelas normales y la construcción de identidad femenina popular; y la república socialista del 1932 en el contexto del movimiento estudiantil de la década del treinta. También evalúa la interacción entre intelectuales orgánicos de los sectores populares y los intelectuales institucionales, marginalización de intelectuales indígenas en los sistemas estatal y católico; y los intelectuales en la vida pública. El plazo discutido comienza con la fundación de una universidad de élite, incorpora una segunda de orientación Católica, y termina con la puesta en marcha de una universidad popular estatal.

Abstract: Higher education in Chile preceded the formation of the Republic in 1810. The colonial administration had established the Universidad de San Felipe in 1738 and this became the Universidad de Chile a century later, confirming the importance of higher education in the construction of the modern state. Traditional accounts have privileged the historic central role of intellectuals in national politics, constructing intellectuals as an institutional and patriarchal category. This essay explores the contributions of the women's and feminist movements, understood as separate but parallel phenomena in the struggle for a democracy attuned to the issue of gender. The themes explored include: the relation between higher education and state formation; the foundation and development of Church and State systems of higher education; the role of positivism and anticlericalism; the normal schools and the construction of a popular feminine identity; and the Socialist Republic of 1932 in the context of the student movement of the decade of the 1930s. It also evaluates the interaction between organic intellectuals from the popular sectors and institutional intellectuals; marginalisation of indigenous intellectuals from the State and Catholic systems; and intellectuals in public life. The period under discussion begins with the establishment of a university for the elite, incorporates a second university of Catholic orientation, and concludes with the constitution of a popular State university.

Key words: higher education, state, Church, gender, class, popular, struggle, indigenous, feminist, postcolonial, neocolonial, military, creole.

I. Introducción: enfrentando el legado colonial¹

Con motivo de arraigar su cultura feudal y monárquico los Españoles establecieron universidades a través de sus colonias, a diferencia de los portugueses que no fundaron ninguna de estas. Entonces la educación superior en Chile precedió la formación de la República en 1810. La administración colonial había fundado la Real Universidad de San Felipe en 1738 para formar oficiales y

profesionales a través de un currículum escolástico y autoritario. Sin embargo, en la tarea de fortalecer las estructuras coloniales esta universidad fue de envergadura continental: le llegaron estudiantes de Uruguay, Paraguay, Perú, Bolivia y Quito.² Cuando la oligarquía chilena convirtió a la Real Universidad en la Universidad de Chile en 1842, subrayó la importancia de la educación superior en la formación del estado postcolonial. Su primer rector Andrés Bello, lejos de oponerse a la iglesia, insistió en el papel

* Apresentado para o Congresso da Latin American Studies Association (LASA), Chicago, Illinois, USA, September 24-26, 1998

**Centro de Estudios y Capacitación Técnico Pedagógica [CECATP] Santiago de Chile; email <ramirez@m140.aone.net.au>
Escuela de Periodismo. Universidad ARCIS, Santiago de Chile

1 El autor agradece las sugerencias en diálogo de varios estudiantes, Lucy Erazo, Viviana Ramírez y Lautaro Videla; siendo cualquier error la responsabilidad del autor.

2 Amanda Labarca, Historia de la Enseñanza en Chile, Santiago, Imprenta Universitaria, 1939, págs.48-9.

moralizador religioso de la nueva universidad estatal y a la vez instaló una variante del discurso civilizador característico de las élites de su tiempo.

La historiografía ortodoxa sobre la época postcolonial ha comprendido el rol de los intelectuales en la vida nacional como algo exclusivamente institucional y, aun inconscientemente, patriarcal.³ Por lo tanto tal categorización ha sido ciega a la interacción entre intelectuales orgánicos de los sectores populares y los intelectuales institucionales, y la lucha de estos primeros por abrir la universidad a todos. Además, disminuye la importancia del movimiento femenino electoral e ignora en su plenitud el movimiento feminista popular mientras ambos se constituyeron por separados, aunque fueron fenómenos paralelos en la lucha por una sociedad democratizada a nivel de género.

El estado postcolonial desde mediados del siglo XIX cambió su postura hacia la mujer de los sectores populares con el advenimiento del combate por la hegemonía estatal entre los positivistas y la iglesia católica. Esta última etapa en el proceso de exclusión de los sectores populares de la educación estatal vio nacer la tendencia de diseñar una escolarización capaz de subordinar a éstos culturalmente a las necesidades de la naciente economía capitalista. Simultáneamente se lanzó un doble juego en la educación superior sobre la base de mujer y clase: por un lado, la mujer escolarizada ganó acceso a la universidad estatal, mientras la pobladora encontró su límite pre-ordenado en las escuelas normales donde se formaron los profesores primarios.

La fundamentación de la educación popular latinoamericana desde mediados del siglo XIX, y de su va-

riedad chilena impulsó un movimiento cuyas metas - des-pacio pero seguro - incorporaron la transformación de la universidad desde lo imaginario a lo popular. La universidad llegó a ser símbolo de un mundo denegado y a la vez sitio potencial de cambio social profundo re-constituida como universidad para todos. En las últimas décadas del siglo diecinueve surgieron educadores como José Martí en Cuba y José Pedro Varela en Uruguay.⁴ Luego vinieron José Carlos Mariátegui en el Perú de la década 1920 a 1930; más Augusto Sandino en Nicaragua y el presidente mexicano Lázaro Cárdenas en los años treinta.⁵ La contribución invisible aunque igualmente central en la fundamentación de la educación popular continental fue inspirada por mujeres intelectuales como Elena Torres en México, Paulina Luisi en Uruguay y Amanda Labarca en Chile.⁶

En el transcurso de este ensayo se propondrá una re-evaluación de temas vinculados a la centenaria lucha para construir una educación superior chilena anti-discriminatoria en todos los sentidos. Esto implica múltiples temas inter-relacionados: la relación formación de estado - educación superior; la fundación y desarrollo de los sistemas de educación superior del estado y de la iglesia; el rol del positivismo y anti-clericalismo; las escuelas normales y la construcción de identidad femenina popular; y la república socialista del 1932 en el contexto del movimiento estudiantil de la década del treinta. También revisa la interacción entre intelectuales orgánicos de los sectores populares y los intelectuales institucionales, marginalización de intelectuales indígenas en los sistemas estatal y católico; y de los intelectuales en la vida pública. El plazo discutido comienza con la fundación de una universidad de élite, incorpora una segunda de orientación Católica, y termina con la puesta en marcha de una universidad popular estatal.

II. Educación superior y estado postcolonial, 1810-1900

Durante las primeras décadas del imperio del capital mercantil [1810-1850] se echaron las raíces del estado docente chileno. En 1813 el presidente José Miguel Ca-

3 Ver por ejemplo Iván Jaksic, Academic Rebels in Chile: the role of philosophy in higher education and politics, Albany, SUNY, 1989, págs.13-66; Bernardino Bravo Lira, La universidad en la historia de Chile, 1622-1992, Santiago de Chile, Pehuén, 1992, pássim.

4 Ver José Martí, Ideario Pedagógico, La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1990. Varela, reformador educativo uruguayo del siglo diecinueve propuso la educación estatal laica, obligatoria y gratuita para todos por seis años. La consigna popular "Para llegar a la democracia, había que educar al pueblo" es de Varela, 1870; ver autor, Entrevista con Celita Eccher [Red de Educación Popular Entre Mujeres, Consejo de Educación de Adultos de América Latina - REPEN/CEAAL], La Habana, abril de 1994.

5 José Carlos Mariátegui, Siete Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana, Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 1955, p.95; Carlos Núñez, Educación para transformar, transformar para educar, Guadalajara, IMDEC, 1992, págs.11,30.

6 F. Miller, Latin American Women and the Search for Social Justice, Hanover, University Press of New England, 1991, p.52; A. Lavrin, 'Women, Labor and the Left: Argentina and Chile, 1890-1925', Journal of Women's History, Vol.1, N°2 [Fall, 1989], págs.88-116; y A. Lavrin, 'Paulina Luisi: Pensamiento y escritura feminista', en L. Charnon-Deutsch [ed.], Estudios sobre escritoras hispánicas en honor de Georgina Sabat-Rivers, Madrid, Editorial Castalia, 1992, págs.156-72.

rrera inauguró el Instituto de Educación e Industria Popular diseñado para promover el estudio de 'las ciencias, artes y oficios, instrucción militar ... Desde la instrucción de las primeras letras se hallarán allí clases para todas las ciencias y facultades útiles a la razón y las artes: se hallarán talleres de todos los oficios, cuya industria sea ventajosa a la república.⁷

La primera catedrática chilena Amanda Labarca calificó de optimista, sino abiertamente irrealista, la constitución del Instituto:

Es típico el documento de la mentalidad y cultura de la época: un generoso y noble anhelo, un afán de crear ... milagrosamente, de la nada, y en forma perfecta. Se ofrecen cátedras para las cuales no existen profesores; materiales que aun no llegan, y facilidades para cuando se logren recursos. Grado primario, medio y superior; finalidades eclesiásticas, civil y militar se confunden. En una palabra, la lumbre de la ilusión ciega a la miseria de la realidad, que hubiera convertido a estos próceres en ilusos, si no hubieran puesto fe, perseverancia y vida al servicio de su ideal.⁸

Además el altísimo nivel de analfabetismo estructuralmente generado durante la época colonial moldeaba una realidad en que los estudiantes con la preparación educativa para inscribirse en tales instituciones no sumaban más de un diez por ciento.⁹ Aun cuando la Universidad de Chile se materializó treinta años después solo un por ciento de la población estaba asistiendo a la educación primaria.¹⁰ No obstante, habrá que recalcar que el Instituto también fue la primera propuesta universitaria estatal por incluir la creación de las cátedras de química y mineralogía. Aquí se evidencia dos ligazones complementarios: uno, el ligazón política-educativa entre la selección de estas cátedras y su ubicación en la zona minera de La Serena; y otro, el ligazón económica entre los intereses económicos oligárquicos y la puesta de la educación superior a su servicio. Este intento tuvo una resonancia proporcionalmente más grande de lo que fue su limitada realidad, ya que fue progenitora de la universidad estatal moderna - es decir, antes de la re-fundación de la Univer-

sidad de San Felipe en la Universidad de Chile - y en esa condición por idear la opción de la universidad popular estatal.

El Estado Docente se formalizó en la constitución de 1833 responsabilizando al estado de la educación primaria pero sin introducir una asistencia obligada ni con fondos suficiente para implementar un programa de alcance general. Sin embargo diez años después no hubo ni una sola escuela primaria estatal en la capital salvo el Instituto Nacional, que recibía únicamente los capitalinos privilegiados. Los hijos de las élites socioeconómicas asistieron al sistema católico, que sólo admitiría a niñas para aprender a tejer, cocinar y rezar. A nivel nacional, uno de cada diez niños de los sectores populares de edad escolar pudo asistir a las escuelas públicas.

Desde la fundación de la Universidad de Chile en 1842 la lucha ideológica dentro de la educación formal chilena se expresó en los discursos del venezolano Andrés Bello y el argentino Domingo Faustino Sarmiento. Influyente en los círculos políticos por su promoción del darwinismo social, Bello dirigió la educación de una élite privilegiada por ser el primer rector de esa institución. Por otro lado Sarmiento, director de fundamento de la Escuela Normal para Hombres en el mismo año 1842, planteaba una educación primaria masiva guiada por normalistas. Es instructivo recordar el retrato de Amanda Labarca:

Bello es el erudito por excelencia, hombre de gabinete y de libros, señor del pensamiento antes del soldado de cualquiera causa ... En cambio, Sarmiento fué un rebelde, un luchador, un autodidácta, un hijo del pueblo [quien] luchaba por erigir la educación primaria común en garantía de orden y progreso futuros. Bello aspiraba a formar, para regirlos, una élite aristocrática, si no de sangre, distinguida por su cultura. Para Bello, el problema era enseñar a gobernar masas lentamente extraídas de su primitiva incultura; para Sarmiento, era elevar rápidamente esas masas a la categoría de ciudadanos de una república en marcha.¹¹

Se crea la impresión de un debate reflejando la lucha entre una emergente élite criolla y los sectores populares todavía no organizados del valle central pre-industrial. Pero a pesar de la aparente distancia entre ambos ideólogos, vale indagar la posición de Sarmiento por la

7 Citado en L. Vitale, Interpretación marxista de la historia de Chile: Los decenios de la burguesía comercial y terrateniente [1831-1861], [Vol.III] Santiago, CELA/RUCURAY/CRONOPIOS, 1992, págs.33-4.

8 Labarca, Historia de la enseñanza, p.78.

9 Ver R. Austin, The State, Literacy and Popular Education in Chile, 1964-1990, disertación Ph.D, Melbourne, La Trobe University, 1998, págs.18-25.

10 Labarca, Historia de la enseñanza, p.132.

11 Labarca, Historia de la enseñanza, p.105.

alta estima como defensor de lo popular y su extensión a lo imaginario otorgadas por tan ilustre historiadora como Labarca.

Este argentino tan honrado por su originalidad pedagógica definió al continente como poblado de salvajes antes de la colonización, destinados a corromper la raza pura conquistadora con 'projenie bastarda, rebelde a la cultura, y sin ... tradiciones de ciencia, arte e industria'. Le preocupa el porvenir de los estados de América del Sur 'que tienen aun vivas en sus entrañas como no dijero alimento, las razas salvajes o bárbaras indígenas que absorbió la colonización, y que conservan obstinadamente sus tradiciones de los bosques, su odio a la civilización, sus idiomas primitivos, i sus hábitos de indolencia y de repugnancia desdeñosa contra el vestido, el aseo, las comodidades i los usos de la vida civilizada'.¹² Como discurso civilizador paradigmático, una característica del racismo e imperalismo cultural que habían acompañado al colonialismo hispanoamericano desde sus inicios.¹³

La idea de un estado laico, económicamente liberal y socialmente 'progresista' emergió en los años 1860 y 1870. Sus voceros filósofos e historiadores - Miguel Luis y Gregorio Amunátegui, José Victorino Lastarria, José Manuel Balmaceda, Guillermo y Manuel Antonio Matta, Diego Barras Arana y Benjamín Vicuña Mackenna entre otros - compartieron una interpretación del positivismo Comteano que situó el estado como protagonista central en la educación inclusive la universitaria.¹⁴ El filósofo Juan Enrique Lagarrigue proponía la educación laica de la mujer para que ella no llegara a ser «esclava de la religión» por el adoctrinamiento religiosa.

Los positivistas chilenos planteaban una solución educativa de la barbarie amenazadora a la sociedad de la 'gente decente'. La escolarización serviría para transformar las masas en ciudadanos pasivos que no insistieran en ningún cambio profundo de su situación social. Los Amunáteguis argumentaron que 'el modo mas fácil de evitar las revoluciones futuras es enseñar la primeras letras a los niños, el modo mas sencillo de terminar las revoluciones presentes es hacer lo mismo con los adultos que no las han aprendido'.¹⁵ Sarmiento propuso una educación para los sectores populares limitada a la educación básica puesto que '*el asalariado no hubiera podido satisfacer a su patrón si hubiera quedado al margen de una instrucción elemental*'. Había que procurársela como una condición necesaria de su propia explotación.¹⁶

Las fuerzas hegemónicas, inclusive los liberales y positivistas, conceptuaron una educación superior en niveles complementarios: primero, como instrumento indispensable para la implantación de la ideología del estado-nación occidental; segundo, como resolución en la

práctica de la formación de ambas una mano de obra especializada y privilegiada y la alta oficialidad de las fuerzas armadas; y tercero como aparato de difusión vertical de un proyecto nacional unificador subordinado a la cultura hegemónica criolla. Aparte de una disposición exclusivista, la tardía ampliación de acceso a la educación superior reflejó el pausado crecimiento de la industrialización, producto de la relación entre el país y el orden postcolonial internacional; y el carácter patriarcado y católico del estado.

El positivismo operativo en el terreno cultural se combinó con las teorías liberales económicas [como 'laissez faire' y la escuela de Manchester] para fortalecer vínculos entre el sistema productivo y la educación superior, creando una antesala política al crepúsculo de la expansión de la escolarización que acompañaría la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920. Como observa Tomás Vasconi, 'el triunfo final de los grupos compuestos, por una parte, por los sectores comerciales y financieros urbanos y, por otra parte, por los propietarios rurales «modernos» o «modernizados» que constituían lo que más tarde se llamará la 'oligarquía', significó también la conversión de esta ideología en una cultura oficial.'

El comercio 'libre' y el 'librecambismo' instrumentalizaron el dominio por los países occidentales en América Latina; continúa Vasconi que 'la «propiedad individual» y la «libertad de trabajo» [fueron] los justificativos ideológicos de la explotación por la clase dirigente de los grupos subordinados.' Concluye que 'la consolidación de este sistema de dominación interna, consonante con la posi-

12 D.F. Sarmiento, De la Educación Popular, Santiago, Julio Belín y Compañía, 1849, págs.22-3.

13 B. Davidson, 'Columbus: the bones and blood of racism', Race and Class, Vol.33, N°3, págs.17-26; E. Galeano, Las Venas Abiertas de América Latina, México, Siglo XXI, 1985, págs.47-70.

14 El positivismo de la interpretación de estos intelectuales tenía cuatro rasgos principales. Concebía de 'progreso' en tres etapas secuenciales: teológica, metafísica y científica; favorecía la libertad social, incluso de la enseñanza, a diferencia de la iglesia; promovía la centralidad de las ciencias en la educación; y defendía la separación de iglesia y estado, y la superación del estado católico. Vale recordar que la Universidad de Chile tenía una Facultad de Teología desde su fundación].

15 M.L. and V. Amunátegui, De la Instrucción Primaria en Chile: lo que es, lo que debería ser, Santiago, Imprenta del Ferrocarril, 1856, p.67.

16 A. Ponce, Educación y la lucha de clases, México, Quinto Sol, [sin fecha], págs.154-5.

ción que ocuparía América Latina en el sistema internacional de división del trabajo, hallará su expresión más clara en el positivismo.¹⁷

La función ideológica-formativa de la educación superior operó en conjunto con una cotidianidad permanente postcolonial: la institucionalización por la burguesía criolla de lo militar como aparato estatal. Se creó una dependencia permanente en la brutalidad, el encarcelamiento, la tortura y el exilio como mecanismos del control social mientras se cultivara el mito de una fuerza armada apolítica, profesional y no-estadista.¹⁸ No obstante el militarismo aparece de manera medida o no-limitada a través de la época republicana, variándose con el flujo y reflujo de la intervención neocolonialista [como ocurrió durante la derrota de Balmaceda en 1891, o la ley maldita de González Videla en 1948 cuando se suprimió al Partido Comunista coincidiendo con el McCarthyismo en los EE.UU] o la imposición de la represión interna [como el caso del masacre en la escuela de Santa María de Iquique de 1907].

Tal historia ha tentado a algunos escritores a vestir al estado capitalista autoritario en uniforme constante, confundiendo régimen y estado e inventando el estado militar para reemplazar el estado semicolonial burgués administrada periódicamente por una dictadura militar.¹⁹ Vale anotar que el estado oligárquico del siglo XIX y luego mayormente liberal hasta mediados del siglo XX retuvo hegemonía sobre la educación formal sólo tras fases exageradas contradictorias en las cuales la reforma se adoptó como resolución interina hasta que se agudizaba el conflicto a tal punto que la represión estatal frenó la reconfiguración del sistema educativo a favor de un realineamiento de los sectores populares con las exigencias del capital nacional y foráneo.

La creación de la Pontificia Universidad Católica en 1888 frustró el esfuerzo liberal de incorporar las universidades en un solo proyecto histórico caracterizado por el desarrollo capitalista y las formas políticas democráticas. Llegaba a ser pronto la máxima expresión de la educación superior oligárquica y patriarcal transclase, excluyendo a las mujeres hasta los años 1930. Además intensificó una coexistencia tensa entre estado docente e iglesia docente que transcursaba casi un siglo, de 1833 hasta la constitución de 1925, cuando se legisló una separación entre ambas partes.

Según los historiadores oficiales de la Universidad Católica, la iglesia colaboró con el estado docente mientras el estado quedara católico. Pero 'a partir de la década del cincuenta empezaron a imponerse en la educación pública las tendencias laicas que querían desterrar de la enseñanza toda influencia de la Iglesia y que deseaban en-

regar al Estado el monopolio o, al menos, control total de la educación.'

Disfrazada de historiografía, continúan su polémica acusando al Estado Docente de no tener 'ningún derecho para legislar en materia educacional' y de hacer depender la enseñanza de 'las contingencias de la lucha política.' Invocando a católicos universitarios de aquel entonces, denuncian el liberalismo por haber convertido a la Universidad [de Chile] 'en establecimiento propio para formar ganapanes' proclamando que 'es muy raro el que es llevado a la Universidad liberal por el amor al estudio.' En fin, 'el Estado Docente, carente de una base en la verdad y en la justicia, corrompía la educación.'²⁰

Con motivo de formar trabajadores para el empleo industrial la Universidad Católica estableció la Escuela Industrial Nuestra Señora del Carmen en 1889. La Sociedad Comercial, órgano conservador de los patronos industriales, apoyó el experimento por su confianza en la capacidad de la iglesia en la escolarización ideológicamente adecuada a sus necesidades. Además la iglesia consideró esta Escuela Industrial como experimento - hecho con pobladoras - para una Facultad de Bellas Artes e Industrias más tarde, al servicio de los estudiantes adinerados y los empresarios. También serviría como precursor del Departamento Universitario Obrero Campesino [DUOC] fundado en 1968 para difundir doctrina por intermedio de programas de alfabetización adulta.²¹

El ímpetu hacia un sistema de educación pública comprensiva aumentó durante el régimen del anti-imperialista José Manuel Balmaceda [1886-1891]. El gobierno liberal de Balmaceda coincidió con una fase de un acele-

17 T. Vasconi, Educación y Cambio Social, Santiago, Centro de Estudios Socioeconómicos [CESO], 1968, págs.46-7. En efecto los liberales y la oligarquía fueron dos lados de la misma moneda. Su lucha representó el choque entre la élite criolla emergente y predominantemente urbanizada y la oligarquía tradicional terrateniente, precipitado por cambios productivos endógenos y exógenos.

18 Vitale, Interpretación marxista, [Vol.III], p.203.

19 J. Petras y M. Morley, Latin America in the Time of Cholera: Electoral Politics, Market Economics and Permanent Crisis, London, Routledge, 1992, p.149; L. Vitale, Introducción a una teoría de la historia para América Latina, Buenos Aires, Planeta, 1992, p.216.

20 R. Krebs, M. Muñoz y P. Valdivieso, Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile, 1888-1988, [Tomo 1], Santiago, Ediciones Universidad Católica de Chile, 1994, págs.9,28-33. Mención o estudio de contribuciones femeninas en esta obra es escasísima, limitada mayormente a la caridad y no la intelectualidad femenina.

21 Krebs y otros, Historia de la Pontificia Universidad Católica, págs.62-3.

rado despertamiento de la clase trabajadora, dada la organización de los primeros sindicatos y una expansión prolifera de obras públicas tales como la construcción de vías férreas, de caminos, de puentes, muelles y puertos que fueron intencionados a facilitar la producción y estimular el trabajo para que 'alienten a los débiles y que aumenten la savia por donde circula la vitalidad económica de la nación.'²² Durante la época de Balmaceda la tasa de inversión educativa aumentó tres veces en comparación con el gobierno anterior, subiendo de \$2,329,927 en 1886 a \$7,198,553 en 1891. El presupuesto del Ministerio de Instrucción en 1890 se multiplicó siete veces la inversión estatal de 1880.²³

Señalando distintos puntos de intersección con una universidad reformadora y liberal, su 'discurso-programa' contemplaba perfeccionamiento ...

En la organización completa del preceptorado, en la aplicación general de los métodos más adelantados de enseñanza, en la creación de nuevas escuelas, en la preparación de los medios prácticos que nos conduzcan a la enseñanza primaria gratuita y obligatoria, en el ensanche y mejoramiento de los internados y externados de la instrucción secundaria, en la adopción de métodos y textos adecuados a los sistemas de enseñanza experimental y práctica, en la constitución del profesorado para la especialidad del profesor en cada ramo, en la fundación de escuelas especiales y propias para servir las industrias del país y, finalmente, en la reforma de la ley de instrucción pública.²⁴

La fundación del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile en 1889 simbolizó una tensión creciente entre la influencia supranacional conducida por la tendencia copiona de los liberales y positivistas - quienes en este sentido se expresaron junto con los sectores conservador-tradicionales en una sola voz - y la realidad de una población estudiantil inquieta y mayormente de extracción de clase obrera. De los primeros nueve catedráticos del 'Pedagógico' siete eran alemanes que replicaron la pedagogía de Pestalozzi, Herbart y otros europeos, en un ambiente extranjera y en aras de construir sus propias identidades. El encuentro paradójico entre el proyecto dominante nacional y las distintas raíces populares del estudiantado insemínó una tradición de rebeldía subalterna vigente hasta el día de hoy.

Sin embargo los vínculos entre el régimen Balmacedista y el movimiento popular-estudiantil no se habían consolidado cuando vino una insurrección en defensa de los intereses económicos ingleses que puso fin al

proyecto nacionalista liberal. Como balance al final del siglo XIX, concordamos con la observación de Núñez cuando dice,

La sociedad chilena, durante el período, se desarrolla bajo hegemonía oligárquica. Una minoría aristocrática conservadora, católica y ligada al dominio de la tierra primero, y más tarde, una combinación de aristócratas tradicionales y nuevos empresarios enriquecidos, controlan los destinos del país. Los grupos medios se multiplican pero aún no salen de su condición subalterna, mientras que los trabajadores urbanos y rurales, aún no cuentan como actor social. En estas condiciones, la tarea de echar las bases de un sistema educativo sólo podía ser asumida por políticos, intelectuales y educadores ligados a la oligarquía y la construcción de ese sistema se realizaría, en cierto modo, 'verticalmente', de arriba hacia abajo.

III. Dimensiones de género y educación superior

Cuando el estado creó la Escuela Normal para Mujeres en 1854, la responsabilizó en la formación de pobladoras docentes para los primeros años de la escuela básica. La misión de tales profesoras era el disciplinamiento moral de los sectores populares. '¿Porqué perpetuar deliberadamente en [la niña] la barbarie que quiere destruirse en el [hombre]?' pregunta Sarmiento. 'Por qué hacer lo contrario de lo que aconsejaría la naturaleza, que es instruir a la que ha de ser maestro de niños, puesto que está destinada a ser madre i llevar con ella los jérmenes de la civilización al hogar doméstico, puesto que ella ha de ser el plantel de una nueva familia por la unión conyugal.' Esta aplicación del 'instinto materno' da cuenta de que 'una mujer es maestro mas adecuado para la inteligencia infantil.'²⁵ A poco andar, Lagarrigue criticó a esta nueva escuela normal como propiedad de monjas 'que saben solamente rezar y sermonear'; las religiosas del Sagrado Corazón de Jesús la dirigieron hasta 1885.²⁶

Desde 1860 el plan de estudios de la Escuela Normal para Mujeres excluyó al estudio de la constitución

22 Balmaceda, citado en L. Vitale, Interpretación marxista de la historia chilena, [Tomo IV], Santiago, LOM, 1993, p.252.

23 Vitale, Interpretación Marxista, [Tomo IV], págs.252-3; H.R. Necochea, Balmaceda y la contrarrevolución de 1891, Santiago, Editorial Universitaria, 1969, p.154.

24 J.M. Balmaceda, citado en Necochea, Balmaceda y la contrarrevolución, págs.148-9.

25 Sarmiento, Educación Popular, págs.132-3.

política, geometría, química y vacunación, todos retenidos en el currículum de la Escuela Normal para Hombres. El plan femenino sí incluyó dibujo natural en vez de dibujo lineal, dogma y moral religiosa en vez de dogma fundamental de la fe, y horticultura en vez de agricultura. Además se incluyó sólo en el plan femenino economía doméstica, costura, bordado y demás labores de aguja, y cosmografía.²⁷ La construcción del género femenino popular procedería por un camino estructuralmente generando la subordinación al estado y al patriarcado.

Los ingresantes a las escuelas normales, mayormente mujeres al fin del siglo, tenían que cumplir con los requisitos de: ser alfabetos, tener al menos dieciocho años de edad, mostrar buena conducta y pertenecer a una familia 'honrada y juiciosa.' Como observan dos estudiosos,

Estas exigencias hay que leerlas en relación a la época en que se crea esta institución, y la posición de la enseñanza normal en relación a la época en que se crea esta institución ... Estas exigencias se vinculan, en primer lugar, con una amplia población pobre, 'no integrada' al sistema sociopolítico dominante ... Respecto a esta población la clase dirigente tenía la peor de las opiniones, ... de una masa moralmente corrupta. *Exigirles a los candidatos pertenecer a un cierto tipo de familia, y acreditar buena conducta, significaba exigirles su adscripción al orden moral de la clase dirigente.* Esto por dos motivos, primero porque los profesores ... eran de extracción popular; [y] porque la enseñanza primaria tenía una función eminentemente moralizadora o, en otros términos, disciplinaria. *Si lo que se buscaba era la adscripción de los sectores populares a cierto orden social, es consecuente que se exigiera que quienes iban a realizar esta labor ya estuvieran adscritos al mismo.*²⁸

En el Siglo XIX la burguesía terrateniente e incipiente industrial se opuso a la escolarización sistemática de niñas salvo en el caso de las hijas de la élite. Una excepción fue la irregular instrucción otorgada a niñas indígenas

por la iglesia como misión 'civilizadora'. Cuando las hijas de pobladores lograron entrar en las escuelas públicas, fueron sometidas a 'las virtudes cristianas, sumisión, urbanidad y manos hacendosas en el manejo de la casa.'²⁹ La otra excepción importante era la Escuela de Artes y Oficios para Mujeres fundada en 1888 por la Sociedad de Fomento Fabril, órgano empresarial. Su proyecto era 'ofrecer obreras calificadas a la producción y probablemente mano de obra menos costosa.' Con su réplica en Valparaíso, fueron las únicas instituciones dedicadas a la formación técnica de la mujer hasta fines del siglo XIX.³⁰

El estado se preocupó también de que las adolescentes de extracción popular perdieran interés en llegar a ser empleada doméstica después de una educación primaria. Según el entonces Ministro de Instrucción Pública, Demetrio Lastarria, la alfabetización de los pobladores causaba depravación, vanidad y declive moral. Peor aún fue el pronóstico del Senador Cerda en 1860, quién acusó a la educación popular de incrementar la criminalidad. Las mujeres así instruidas 'desdeñan servir; viene por resultado que se convierten en brazos inútiles; diré claro; en prostitutas, de lo que tenemos un sin número de ejemplos.'³¹

El Decreto Amunátegui de 1877 abrió las aulas universitarias estatales a la mujeres que habían tenido la oportunidad de terminar estudios secundarios reconocidos. Este último fue central en la medida de que algunos liceos femeninos carecían de currículum adecuado a la matrícula universitaria.³² Ello fue un pretexto formal para mantener a distancia a las mujeres de los estudios superiores. Para obviar la prolongación de la vigente oposición patriarcal, el decreto Amunátegui fue firmado en Viña del Mar el día 6 de febrero de 1877, mientras que varios miembros del Consejo de Educación estaban de vacaciones.

En esos tiempos existía educación universitaria del estado pero hubo poca educación secundaria estatal. En la medida que la hubo, la educación secundaria del estado era subvencionada.³³ Los liceos de niñas diferían a los liceos de hombres en cuanto a su administración y supervi-

26 Jaksic, *Academic Rebels in Chile*, págs.46-7; C. Cox y J. Gysling, *La formación del profesorado en Chile, 1842-1987*, Santiago, CIDE, 1990, p.41.

27 Cox y otra, *La formación del profesorado*, p.47.

28 Cox y otra, *La formación del profesorado*, p.38, énfasis añadido.

29 Labarca, *Historia de la enseñanza*, p.130.

30 J. Rossetti y otras, 'Hitos en la educación de las mujeres', en Centro de Estudios de la Mujer [CEM] [ed.], *Mundo de Mujer: Continuidad y Cambio*, Santiago, CEM, 1988, págs.102-113.

31 Citados en Gabriel Salazar, 'Los dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile. ¿Integración o autonomía relativa?', *Proposiciones*, N°15 [1987], págs.84-128.

32 Colegios Antonia Tarragó y Isabel Lebrún de Pinochet fueron de los pocos liceos privados y usaban currículum inadecuado para entrar a la universidad. Lebrún volvió a solicitar del consejo universitario exámenes válidos en la víspera del decreto Amunátegui.

33 Existían liceos laicos de Sociedades de Padres de Familia desde los años 1874 y 1875, como los de Copiapó y después Valparaíso. Después de la Guerra del Pacífico [1879-83] éstos se traspasaron al estado. Por ejemplo en Santiago en 1880 se iniciaron el liceo N°1 Javiera Carrera y N°2 Paula Jaraquemada [ambas heroínas de la independencia].

sión. Tenían juntas de vigilancia que eran formadas por personalidades no necesariamente padres, pero todos eran hombres. Las juntas tenían ingerencia en el manejo interno del liceo y sobre todo en la admisión de las alumnas, donde favorecían a la aristocracia. Comenta Emma Salas sobre el mecanismo de exclusión universitaria femenina que 'un niño podía ir a la escuela elemental [3 años] y/o primaria [seis años], a la escuela normal, o un liceo del estado, luego seguir estudiando y preparándose a las pruebas para optar a grados universitarios. La niña en cambio podía sólo asistir a una escuela elemental y/o primaria y, posteriormente, a una escuela normal.'³⁴ En realidad, de este modo se desfavorecía a la pobladora.

En 1918 las juntas de vigilancia se abolieron; en 1924 se incorporó a una mujer por primera vez al Consejo de Instrucción Pública del Ministerio de Instrucción, siendo Isaura Dinator de Guzmán [ex directora del Liceo N° 1 de Niñas]. De ahí, según Emma Salas, no hubo discriminación formal en el status del currículum que daba paso a las niñas al sector universitario.³⁵

La historiadora chilena Emma Salas sugiere que, para explicarse la aparente ausencia de un eje cultural en la lucha feminista, hay que considerar que el desarrollo en las ciencias sociales en los primeros años del siglo XX no permitía entender a cabalidad la problemática que enfrentaban las mujeres tanto en clases altas como en las populares. El concepto de cultura no era entendido historiográficamente como modo de vida hasta un reenfoco en las ciencias sociales producto de una apertura político-cultural en las universidades antes de los años cuarenta. Anteriormente no existían los análisis de vocablos y aparatos culturales que acompañaban este desarrollo.³⁶

La lucha por la educación superior también fue ligada a la lucha intensa y creativa para el sufragio femenino. En 1875 un grupo de mujeres en San Felipe trataron de registrarse para votar afirmando que la constitución de 1833 que otorgaba el derecho al voto a *los chilenos* implica-

ba el sufragio femenino, no sólo el masculino.³⁷ No les hicieron caso. Aunque los textos hegemónicos aceptados desdeñan la lucha por el sufragio universal diciendo que a las mujeres se les dio el voto en 1949, la evidencia histórica es distinta.³⁸

A diferencia de muchos países latinoamericanos, los procesos sociales y culturales involucrados en la constitución de género en Chile han contado con un amplio aporte de mujeres organizadas, pobladoras y pudientes, desde la segunda mitad del siglo XIX. El fenómeno de una represión indirecta o abiertamente violenta ha marcado cada hito en el avance hacia una sociedad de igualdad de género. Mientras la desigualdad patriarcal ha sido construida desde múltiples procesos formales e informales, públicos y privados, la evidencia empírica apunta hacia la educación como base cultural para la construcción y reproducción del binomio privilegio-explotación de género, a través de las épocas pre y postcolonial.³⁹

Se considera que la iglesia Católica fue la gran responsable de la exclusión de la mujer en la vida cívica y pública. A pesar de su fundación a fines del siglo pasado, la Universidad Católica no admitió mujeres hasta la década de 1930. En contraste, la Universidad de Concepción

37 Literalmente, *los chilenos*, pero como sustantivo masculino, interpretado por la patriarcal oligarquía chilena, como indicativo exclusivamente de los chilenos varones. Esta interpretación selectiva del sustantivo no nada más revela la subordinación nacional política de las mujeres - la cual sólo terminó electoralmente en 1949 - sino que es inconsistente con múltiples aplicaciones de la palabra en otros ámbitos. Para finalidades y propósitos fiscales, legales y civiles - aquellos en donde el estado requiere de control hegemónico y auto-reproductivo - *los chilenos* son hombres y mujeres. Pero para la transmisión de la sutilezas sicolingüísticas del poder, el referente masculino tiene aplicación casi universal. *Los hombres* puede ser interpretado como *la gente*, el sustantivo masculino *el ministro* puede ser una mujer [como es el caso del ministro al frente del Servicio Nacional Femenil en 1991, Soledad Alvear] y *un hijo* puede de hecho ser una hija. No existen casos en que se apliquen generalizaciones respecto al género en el sentido inverso.

38 Ver B. Loveman, *Chile: the legacy of hispanic capitalism*, New York, Oxford, 1988, p.229; y J. Kirkwood, *Ser Política en Chile: los nudos de la sabiduría*, Santiago, Cuarto Propio, 1990, p.96.

39 Se emplea en este ensayo como definición de género: la constitución cultural de castas y actores sociales a base de sus diferencias biológicas. Ver por ejemplo L. Stephen, 'Anthropological research on Latin American women: past trends and new directions for the 1990s', en E. Acosta-Belén y C. Bose [eds.], *Researching women in Latin America and the Caribbean*, Boulder, Westview, 1993, págs.77-98.

34 E. Salas, *Seis ensayos sobre la historia de la educación en Chile*, Santiago, Impresos Universitarios, 1997, p.83.

35 Sin embargo se debe anotar la preparación escolar y social distinta de las niñas y las primeras indicaciones de un currículum oculto; ver E. Salas, *Amanda Labarca*, Santiago, Ediciones Mar del Plata, 1996, pássim.

36 Faltaban las críticas sobre violencia doméstica en tiempos de escritoras feministas como Labarca; la lucha feminista era más hacia afuera que adentro de la familia. En particular, se privilegiaba el sufragio femenino dejando al lado la estructura patriarcal familiar y sus consecuencias para la niña de cualquier clase. Ver Emma Salas, Entrevista con el autor, 21 de mayo de 1998, Santiago de Chile.

[fundada en 1919] - aún particular - admitió mujeres desde sus inicios. Esta universidad fue la primera que contó con una mujer en el cargo de decano en la Facultad de Educación durante la década de 1930. La Universidad de Chile estableció un curso en derecho también en Concepción en 1917-18, incorporando a mujeres. Fue la responsabilidad de esta universidad estatal de regir la graduación de la Universidad de Concepción.

Chile fue el primer país Latinoamericano en conferir títulos profesionales a mujeres, *seguido por México. Como observa una comentarista al evaluar el liderazgo en educación superior para mujeres al fin del siglo XIX:*

Lo que es llamativo en el caso chileno no es que podemos identificar una o dos mujeres quienes graduaron en la universidad y que recibieron títulos profesionales, sino que varias mujeres pudieron hacerlo durante una época en la cual las puertas de la educación superior se mantuvieron cerradas a las mujeres, no solamente en los estados latinoamericanos sino en la mayoría de Europa y todo Asia y Africa.⁴⁰

Por ejemplo, en 1925 Amparo Arcaya como médica, llegando a ser catedrática en Johns Hopkins durante la Segunda Guerra Mundial. Inés Enríquez, abogada de la Universidad de Concepción, fue la primera mujer parlamentaria. Rosa Markmann de González Videla militó en el movimiento de sufragio e impulsó cursos de capacitación para mujeres. Ana Figueroa fue presidente de la Federación Chilena de Instituciones Femeninas [FECHIF] cuando se promulgó la ley de sufragio femenino en 1949. Sin embargo, seguían excluidas las analfabetas de ambas partes: universidad y sufragio.

Durante la primera mitad del siglo XX, el Movimiento pro Emancipación de la Mujer Chilena [MEMCH] y FECHIF jugaron un papel de liderazgo en promover la igualdad de acceso universitario para mujeres. La Asociación de Mujeres Universitarias de Chile [AMUCH] inició su militancia desde 1931. Intelectuales feministas y a su vez el feminismo electoral fueron profundamente influenciados por Amanda Labarca, primera catedrática chilena quien en 1922 ganó su puesto en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. *Su Feminismo Contemporáneo [1946]* sigue como obra mayor de la literatura.

40 Miller, *Latin American Women*, p.49.

41 M. Cavarozzi y J. Petras, 'Chile', en R. Chilcote y J. Edelstein [comps.], *Latin America: The struggle with dependency and beyond*, New York, Schenkman, 1983, págs.495-578; Necochea, *Origen y formación del Partido Comunista*, p.106.

Conceptuar a la universidad chilena como predominantemente un capital de género patriarcal o directamente al servicio de los intereses de las clases dominantes [las universidades estatales] o intereses de sectas [las universidades confesionales] no sería equivocado. No obstante, las formas de lucha en Chile para que las mujeres participaran y reconstituyeran ese sitio fueron ejemplares dentro y fuera de Latinoamérica, igual que las escuelas normales dominadas por mujeres desde fines del siglo XIX. Se requería nada menos que el 'resurgimiento patriarcal' de la dictadura de Pinochet un siglo después para dismantelar ese logro.

IV. Anhelos educativos y lucha culta popular

La senda hacia el establecimiento de una educación superior popular tuvo dos vertientes. Por un lado, cambios económicos cualitativos en el desarrollo del sistema capitalista condicionaron una demanda para una mano de obra más calificada. La pérdida del dominio internacional chileno en el mercado salitrero durante la primera Guerra Mundial, ocasionado por la invención alemana de un producto artificial, y la consiguiente diversificación industrial, crearon distintas necesidades laborales. Por otro lado y desde fines del siglo pasado trabajadores, campesinos y pobladoras habían comenzado a agitar banderas para democratizar la educación superior, articulándola con la democratización política. Se constituyó entonces un movimiento que obligó al estado a introducir la educación básica obligatoria en 1920, y a considerar las políticas progresistas del magisterio respecto de una educación superior para todos y todas.

A través de la vida republicana la burguesía chilena había usado el requisito de ser alfabeto para votar en conjunto con el sufragio exclusivamente masculino, intimidación militar y los aparatos legislativos para pre-determinar los resultados de cualquiera elección. Así fué que en 1915 se excluía hasta un 95 por ciento de la población adulta de votar en las elecciones nacionales; en 1925 un mero 6 por ciento de aquella población pudo votar.⁴¹

La prensa popular nacida a fines del siglo XIX representó una vociferante expresión de los anhelos educativos de las incipientes clases obreras y campesinas. Sus páginas se llenaron con editoriales denunciando el elitismo de las universidades de Chile y Católica, e instando a los gobernantes el cumplimiento de los principios del estado docente. Las reformas educacionales de las revoluciones mexicana and soviética empezaron a cobrar resonancia. Un periodismo obrero que simultáneamente nutría y expresaba la alfabetización política de las clases obreras y

campesinas emergió a la par con los partidos de izquierda en una intersección cuádruple: la denegación de educación de todo tipo a los sectores populares, la lucha por el sufragio femenino, el surgimiento de la movilización obrera nacional y avances en la educación popular.⁴²

Literatura y prensa anarquista, socialista y reformista chilena medraron en los sectores populares a pesar de su analfabetismo formal predominante, quizás reflejando la centralidad de la tradición autodidáctica.⁴³ Por ejemplo en 1896 el periódico obrero *El Grito del Pueblo* anunció la llegada de 'las ideas redentoras del socialismo' desde Argentina. Aparecía una prensa anarquista laboral al final del siglo XIX a través de los diarios *El Acrata*, *La Agitación*, *La Campaña* y *La Tromba*. El Partido Demócrata [de derecha] publicó *El Gutenberg*, *La Democracia*, *El Pueblo* y *La Reforma*. La FOCH [Federación Obrera de Chile] produjo *Justicia*, y *Federación Obrera de Chile*, mientras los Trabajadores Internacionales de Mundo [IWW] lanzó *El Proletario*, *La Batalla*, *Mar y Tierra* y *El Martillo*.⁴⁴

El Partido Demócrata Socialista publicó el periódico *Germinal* en Valparaíso desde 1901, coincidiendo con cartas en *El Mercurio de Valparaíso* de estibadores debatiendo la necesidad de clases de alfabetización durante el horario normal del trabajo.⁴⁵ En 1903 el transeúnte Partido Obrero de Iquique empezó a publicar *El Obrero Mancomunat*, y le seguía *El Trabajo* en Tocopilla. El Partido Socialista Obrero basado en Santiago imitó la plataforma política de la Unión Obrera de Punta Arena cuando lanzó *El Socialista* en 1909, promoviendo 'la toma de poder por la clase obrera' y 'la transformación de la propiedad individual o corporativa en instrumentos de propiedad colectiva, social y común'.⁴⁶ Esta alfabetización subalterna seguramente incrustó en hacer propaganda de una manifestación de 100,000 en Santiago en Agosto de 1919, mientras que la población capitalina era alrededor de 500,000.⁴⁷

42 Una periodista e intelectual mexicana distinguida ha argumentado que la lectura es 'la base de la resistencia cultural [latinoamericana]': ver E. Poniatowska, 'Memory and Identity', *Latin American Perspectives*, Vol.19, N°3 [1992], págs.67-78.

43 Esa tradición tuvo base histórica en el proceso educativo popular inglés: ver E.P. Thompson, *The Making of the English Working Class*, Ringwood, Pelican, 1968, págs.781-2.

44 Necochea, *Origen y formación del partido Comunista*, págs.43,267; Molina, *Historia del Movimiento Asociativo*, [Tomo 1], págs.71-2.

45 Necochea, *Origen y formación del Partido Comunista*, p.51; Waldemar Cortés [ex director, CREFAL], Entrevista con el autor, Santiago de Chile, enero de 1992.

46 Necochea, *Origen y formación del Partido Comunista*, págs.51-4; Molina, *Historia del movimiento asociativo*, [Tomo 1], p.71.

En *La Voz Socialista* salió un artículo intitulado 'América para los americanos: la política del garrote' en 1913. El periódico santiaguino Adelante amparó la lucha de la clase trabajadora en contra de que Chile llegara a ser hogar de 'los últimos esclavos en la tierra' en 1919; en el mismo año la policía detenía a Luis Emilio Recabarren, fundador del Partido Comunista, por escritura 'subversiva' en las páginas de *El Despertar de los Trabajadores* en Iquique; mientras en 1920 *El Socialista* de Antofagasta denunció la 'tiranía yanqui y la complicidad de los autoridades' en el abuso del país. En experiencias típicas de la prensa obrera, *Verba Roja* y *Acción Directa* fueron clausuradas por la administración Sanfuentes en 1920. Salvo la excepción del periódico *El Chileno* desde 1892, las publicaciones de la iglesia respaldaron tal represión.⁴⁸ Otros diarios como *La Comuna*, expresión incipiente de la ideología del Falange y luego la Democracia Cristiana, promovieron la organización corporativa de la sociedad en términos similares al fascismo italiano [1921].⁴⁹

Aunque la mayoría de la prensa obrera se dirigiera al campesinado y obrero en general, existían ejemplos de intereses específicos, seccionados o locales, como sugerían sus títulos. Estos incluyeron a *El Despertar de los Obreros de Curicó*, *El Guerrillero Local* [Antofagasta], *El Obrero del*

47 R. Meneses, 'Antecedentes Históricos de la Ley de Educación Primaria Obligatoria', Ponencia, Directorio Nacional - Colegio de Profesores de Chile, 1988, p.4; Loveman, *Chile*, p.208; Dirección de Estadística y Censos, *Resumen Nacional del Censo 1960*, Santiago, Dirección de Estadística y Censos, 1960, p.69. Suponiendo que tales manifestaciones contuvieran trabajadores en huelga, la tensión entre las estadísticas oficiales y las realidades del movimiento obrero es evidente en el reclamo oficial de que un total de menos de un cuarto de ese número [23,529] estuvo envuelto en las 30 huelgas listadas durante el transcurso de ese año; ver 'Boletín de la Oficina del Trabajo', N°18 [1922], p.263, citado en Loveman, *Chile*, p.203.

48 Necochea, *Origen y formación del Partido Comunista*, págs.77,108; Molina, *Historia del Movimiento Asociativo*, [Tomo 1], p.72; Loveman, *Chile*, págs.205-7. El historiador Tancredo Pinochet había preparado clandestinamente una investigación, luego publicada, de la abyecta miseria en que el plutócrata Juan Luis Sanfuentes mantuvo los empleados y sus familias en la hacienda del entonces presidente de la república: ver Molina, *Historia del movimiento asociativo*, [Tomo 1], p.75.

49 Necochea, *Origen y formación del partido Comunista*, págs.92,144. El diario santiaguino *El Ferrocarril* opinaba el día 21 de abril de 1892 que el Congreso de Washington, la primera conferencia panamericana organizada por el precursor de la Organización de Estados Americanos, era un intento de convertir Latinoamérica en 'el feudo de los Estados Unidos'; ver Necochea, *Historia del Imperialismo*, p.190.

Calzado, El Obrero Metalúrgico, El Panificador, El Pampino [Refresco], *La Defensa Tipográfica*, y *La Voz del Marinero*. En su amplio estudio del movimiento obrero chileno al cambio del siglo, Fernando Ortíz Letelier anota unos 90 títulos de prensa, comenzando en 1884 pero concentrados en el período animado de 1900-1925.⁵⁰

Se inauguró una prensa obrera feminista con los periódicos *La Alborada* en 1905 y *La Palanca*: publicación de obreras en 1908.⁵¹ Julieta Kirkwood ha anotado que 'para estimular a las mujeres a escribir, a expresarse sobre el tema de su liberación, Recabarren había recomendado a sus discípulos y colaboradores que recurrieran a un ardid: escribir con seudónimo femenino.' Esta estrategia estuvo dirigida a fortalecer la lucha por el sufragio femenino, promovida ávidamente por Recabarren a través de las páginas del diario *El Despertar de Iquique* por una década desde 1912, y a pesar de clausuras intermitentes por el estado.⁵² A partir de 1913 las obreras feministas que constituyeron los Centros Belén de Zárrega en las zonas mineras norteñas hicieron campañas al favor de una educación anti-clerical y el socialismo en las páginas del periódico *El Despertar de los Trabajadores* en Iquique, representando el ambiente laboral como sitio de explotación de género y clase. En tales zonas no fue rara que la entrada al colegio de niñas campesinas u obreras se pospusiera hasta cumplir al menos los doce años de edad.⁵³

50 F. Ortíz Letelier, El movimiento obrero en Chile, 1891-1919, Madrid, Ediciones Michay, 1985, págs.316-318. *El Ferrocarril*, diario santiaguino influyente, adoptó una línea editorial anti-imperialista tan temprano como 1892: ver Necochea, Historia del Imperialismo, p.190. Vitale ha sugerido la importancia de un otro grupo, incluyendo *El Obrero* [establecido en 1896], *El Primero de Mayo* [1905], *El Cantaclaro* [1911], *Rebelión* [1912], *El Dolor Proletario* [1912], *El Faro* [1912], *Humanidad* [1912], *La Idea* [1916], *La Voz del Marino* [1917], *La Razón Obrera* [1917], y *El Heraldo de Natales* [1917]: ver L. Vitale, Interpretación Marxista de la Historia de Chile, [Vol. V], Santiago, Lom Ediciones, 1995, p.123.

51 E. Gaviola, E. Largo y S. Palestro, Una Historia Necesaria: mujeres en Chile, 1973-1993, Santiago, Aquí y Ahora, 1994, p.19; A. Lavrin, Women, Feminism, and Social Change in Argentina, Chile and Uruguay, Lincoln, University of Nebraska, 1995, p.183.

52 Kirkwood, Ser Política en Chile, págs.106-109; T. Valdés y M. Weinstein, Mujeres que sueñan: Las Organizaciones de Pobladores en Chile: 1973-1989, Santiago, FLACSO, 1993, p.35.

53 Valdés y otros, Mujeres que sueñan, págs.34-5; M. Mack, P. Matta y X. Valdés, Los Trabajos de las Mujeres entre el Campo y la Ciudad, 1920-1982, Santiago, Centro de Estudios de la Mujer, 1986, p.35.

V. Movimiento estudiantil e historia popular

Desde su fundación en 1907 la Federación de Estudiantes de Chile [FECH] - el movimiento estudiantil de la Universidad de Chile - colaboró con sindicatos del profesorado incluyendo la Asociación de Educación Nacional y la Sociedad de Escuelas Nocturnas para Obreras en establecer bibliotecas y escuelas nocturnas para adultos populares. Colaboraron también en realizar eventos culturales tales como teatro callejero en los sectores populares.⁵⁴ Mientras tanto el estado disminuía la inversión educativa, aprovechando como pretexto la dependencia de la economía chilena en el cobre y el nitrato y su consecuente inestabilidad, que se profundizó entre los años 1912 y 1938. La FECH fue fuertemente influenciada por su rama en el Instituto Pedagógico, donde nace un dicho emblemático de la creciente actividad política estudiantil: '¡cuando salta el Pedagógico, salta Chile!'

Algunos historiadores opinan que fue 'la persecución que cayó sobre [la FECH]' que 'radicalizó su posición y fortaleció su alianza con los sectores obreros.'⁵⁵ Pero habían influencias proactivas. La formación de la Gran Federación Obrera de Chile [FOCH] en 1909, las revoluciones en México [1910] y Rusia [1917] y sus reformas educativas populares, la fundación del Partido Comunista en 1922 y finalmente del Partido Socialista en 1932 inspiraron un ligazón permanente entre los estudiantes organizados y el movimiento obrero. Además la universidad popular peruana contemporánea de inspiración de José Carlos Mariátegui tuvo una resonancia importante.⁵⁶ La FECH desarrolló su propia crítica del sistema parlamentario y los fines educativos de quienes lo dominaron.

El carácter paradójico del régimen de Carlos Ibáñez del Campo se muestra en un episodio ligado al futuro de la educación superior.⁵⁷ La junta militar de Ibáñez tomó el poder en 1925 en función de llevar a la práctica las

54 I. Núñez, Desarrollo de la educación chilena hasta 1973, Santiago, PIIE, 1982, p.13; D. Escobar, 'Educación popular en Chile: el esfuerzo de los particulares', Revista de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Vol.1, Nº1 [1995], págs.95-112.

55 M. Aylwin y otros, Chile en el siglo XX, Santiago, Planeta, 1992, p.96.

56 J. Klaiber, 'The popular universities and the origins of Aprismo, 1921-1924', en J. Britton [ed.], Molding the hearts and minds: Education, communications, and social change in Latin America, Wilmington, Scholarly Resources, 1994, págs.37-57.

57 El autor agradece las observaciones de Lautaro Videla, distinguido historiador y figura política de la lucha popular chilena, por sus observaciones en esta sección.

principales reivindicaciones de la clases obrera y media-emergente, promoviendo la ejecución de las llamadas «leyes sociales». Estas eran: sindicalismo legal, seguro social, código laboral, jubilación, salud, caja de empleados públicos, y educación reformada. Sin embargo la base de poder de Ibáñez seguía siendo las fuerzas armadas.

Carlos Ibáñez era masón hasta su «congelación» de la Logia a raíz del establecimiento de su dictadura militar. A pesar de su carácter autoritario, su ligazón a proyectos de reforma como el Decreto 7,500 de 1927 dieron forma a un estilo presidencial populista-nacionalista después retomado en el personaje de Juan Perón. Por ejemplo, Artículo 3 del decreto declara que la educación `tenderá a formar dentro de la cooperación y solidaridad un conjunto social digno y capaz de trabajo creador.⁵⁸ Además, su denominado «parlamento termal» se compuso de diputados propuestos por los jefes de los partidos políticos, incluso el Partido Comunista, los radicales, liberales y conservadores. Nombres que surgieron como líderes políticos posteriormente incluyeron a Pedro Aguirre Cerda, Juan Antonio Ríos y Gabriel González Videla entre otros.

En la proposición de transformación educacional impulsada por Ibáñez, se concurren tres tendencias críticas: la del propio régimen legal autoritario, una legalista y otra que aspira a la movilización social.⁵⁹ Un ejemplo de ellos lo constituye la intervención del régimen de Ibáñez en la transformación de la educación superior. En sesión del Consejo Universitario del 8 de abril de 1927, el Ministro de Educación que lo presidía, Don Aquiles Vergara Vicuña, comunicó la determinación de modificar el sistema de educación por medio de decreto ejecutivo. Esta declaración provocó la renuncia del rector Don Claudio Matte y los miembros del Consejo; quienes declararon estar de acuerdo con el régimen sobre el propósito de la reforma educativa pero disientían del procedimiento ejecutivo del régimen, planteando la necesidad de una ley que fuera aprobada por el Congreso.

58 El Decreto 7,500 es donde emergen por primera vez las ideas fundacionales de la Escuela Nacional Unificada, proyecto controvertido socialista de la Unidad Popular. Gira en torno de cuatro principios educativos democráticamente aplicados: unidad, continuidad, diversificación y relación con la comunidad. Quedó vigente la memoria del DFL 7,500 que intentó democratizar la educación en general, a pesar de la contra reforma de 1928.

59 Aquí se distingue la diferencia entre un régimen cuyo poder deviene en un golpe militar que retiene al parlamento elegido anteriormente, como fue el caso de Ibáñez, y otro que rompe continuidad con la disolución del parlamento, exilio, represión y asesinato como es el caso de la dictadura de Pinochet.

El Ministro con el ejecutivo mantuvieron su propósito, reemplazando al rector y su Consejo por nuevas autoridades. Procedieron a dictar de acuerdo con facultades extraordinarias el DFL N° 2327 y posteriormente en agosto del 1927 el Decreto Orgánico de la universidad. En el año 1929 el Estatuto Orgánico de la Universidad de Chile. El camino propuesto por Don Claudio Matte no tuvo ningún efecto movilizador social y quedó como una protesta interna de la universidad.⁶⁰ Más de una muestra de la disposición Ibañista de promover una reforma educativa, este episodio demostró también la estructura autocrática del manejo de la universidad a la cual se opondría fuertemente un medio siglo después el movimiento estudiantil.

La política de la breve República Socialista [1932] incluía la exclusión de las fuerzas armadas de los campos universitarios. En 1932 algunas dirigentes de la FECH - por ejemplo Haydée Alarcón, líder estudiantil feminista - fueron integral en las movilizaciones estudiantiles que contribuyeron a la caída de la dictadura de Ibáñez previo al régimen socialista de Marmaduke Grove. A la policía dirigiendo el tráfico en Santiago los estudiantes tiraron piedras; entonces cuando éstos se retiraron bajo la amenaza, los estudiantes subieron a los pedestales de madera en las intersecciones principales y dirigieron el tráfico.⁶¹

Actividad estudiantil tampoco fue sinónima siempre con una militancia de izquierda. Relata Orlando Millas como, en 1938, 'una brigada de nazis capitaneada por Orlando Latorre había intentado tomarse el edificio [de la sede central de la Universidad de Chile] imponiéndose sobre los alumnos en clases de la Escuela de Leyes que funcionaba en él, pero éstos consiguieron dominarlos y los castigaron desnudándolos y lanzándolos así a la Alameda, donde debieron ir a refugiarse en el Club de la Unión.⁶²

Durante el período del Frente Popular la educación pública experimentó un constante crecimiento en todos sus niveles, dado el papel central de los partidos Comunista y Socialista en la mayoría de sus gobiernos y el fuerte protagonismo estatal iniciado por el primero de estos gobiernos, lo del profesor Pedro Aguirre Cerda. La inscripción universitaria subió de 1.7% en 1938 a 2.6% en 1952 de la población entre 20 y 24 años.⁶³

60 Detalles empíricos son de Fernando Campos Harriet, Desarrollo educacional, 1810-1960, Santiago, Editorial Andrés Bello, 1960, págs.175-6.

61 Salas, Entrevista con el autor.

62 O. Millas, Memorias: En Tiempos del Frente Popular [Primer Volumen, 1932-1947], Santiago, CESOC, 1993, p.113.

63 I. Núñez [ed], Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar, [Vol.2], Santiago, PIIIE, 1991, p.582.

Restaurando una tradición solidaria de sindicalistas, intelectuales y estudiantes de izquierda, re-aparecieron universidades populares tras la década oprimiente de los treinta. Por ejemplo la Universidad Popular Valentín Letelier abrió sus puertas en 1945 con el respaldo de la Universidad de Chile, cumpliendo una inscripción de 3,646 estudiantes en 1950, año de su autonomía. Su currículum, diseñado para adultos denegados de oportunidades en el sistema formal, ofrecía educación básica vinculada a la educación sindical, educación secundaria humanística, comercio, educación técnica y artesanía, además de preparación universitaria.⁶⁴

Sociólogo chileno Rolando Pinto ha dividido esta forma de universidad en cuatro grupos a través de su desarrollo en la primera mitad del siglo XX. La primera ofreció en horario diurno la recuperación escolar y nivelación educacional. Tomaron lugar en escuelas primarias y secundarias y emplearon el currículum del Ministerio de Educación. La segunda ofreció alfabetización adulta y cursos vocacionales o artesanales, impartidos en horarios vespertinos o nocturnos. La tercera era móvil: visitaron fábricas sindicalizadas y centros campesinos, impartiendo alfabetización, historia nacional y derecho laboral. La cuarta universidad popular fue orientada al programa del Congreso de Educación Popular de 1914 'como politécnicos populares que integraban la formación elemental, la formación política y la formación técnica de los trabajadores.'

A modo de resumen, observa Pinto que

estas universidades se nutrieron con los recursos humanos y materiales de la comunidad popular: trabajadores-estudiantes-intelectuales; en suma, servían a los intereses y aspiraciones de educación que tenían los sectores más conscientes de la clase trabajadora chilena. La práctica educativa popular que comienza a desarrollarse a

partir de estas universidades del pueblo, fue lo que determinó que los grupos sociales dominantes en la estructura de Estado chileno, no solamente compartieron la idea de una educación popular sino que impedían que tales experiencias se expandieran en el país.⁶⁵

Sin embargo por los propios avances tecnológicos posguerras hubo la necesidad de crear una institución nacional dedicada a la nueva tecnología para el sistema productivo. Con el conglomerar de nueve escuelas técnicas superiores, nace la Universidad Técnica del Estado [UTE] en 1952. Las escuelas componentes estaban repartidas desde Antofagasta hasta Valdivia. Una de sus escuelas fundadoras fue la Escuela de Artes y Oficios, establecida en 1849. Esta escuela 'había ofrecido cursos terciarios, oficialmente, desde 1916 pero extraoficialmente desde varias décadas antes.' La Escuela de Artes y Oficios para Mujeres contribuyó la ideología de explotación laboral a base de género.

Nació la UTE en circunstancias paradójicas: de ser institución industrial por un lado y desde allí interseccionando inevitablemente con el movimiento popular y sus organizaciones obreras; y por otro lado con el legado de escuelas técnicas subordinadas a las demandas del capital nacional y foráneo. Le faltaron tradiciones académicas propiamente tales como la libertad de enseñanza [existente en la Universidad de Chile desde 1849] e investigación autónoma. Además, la UTE 'heredó el poder de tipo feudal que los directores de las escuelas técnicas superiores habían tenido por tradición.'⁶⁶

De pronto se vio las tendencias elitistas y autoritarios que caracterizaron a la Universidad Católica y la Universidad de Chile; además la UTE replicó las prácticas sociales de esas casas de estudios superiores lejanas de la realidad nacional. En las circunstancias exuberantes de la posguerra y las crecientes demandas para una educación superior que responda a las necesidades populares, demoraría poco para que los estudiantes y sectores académicos presentaran su primer proyecto reformador, seguido por las explosiones de protesta de los sesenta. Y aunque constituyeran un 5 por ciento en las estadísticas al principio,⁶⁷ las puertas universitarias públicas estaban abiertas y el pueblo había entrado.

64 A. Labarca, Realidades y problemas de nuestra enseñanza, Santiago, Editorial Universitaria, 1953, págs.80-82.

65 R. Pinto, La educación de adultos en América Latina: estudios comparativos de tres casos nacionales - Chile, Perú y Venezuela, [1ª parte], disertación de doctorado, Katholieke Universiteit Leuven, Bélgica, 1979, págs.68-70. Educador liberal Darío Salas promovió la educación popular estatal en el Congreso de Educación Popular (1914), convocado por la FECH y la FOCH e instrumental en la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria [1920] y sus repercusiones en la educación superior. Ver D. Salas, El problema nacional: bases para la re-construcción de nuestro sistema primario, Santiago, Universidad de Chile, 1967 [original 1917], p.16; e I. Núñez, Educación popular y movimiento obrero: un estudio histórico, Santiago, PIIIE, 1982, págs.9-10.

66 L. Cifuentes, La Universidad Técnica del Estado, trabajo inédito, c.1996, p.2; L. Cifuentes, Movimiento estudiantil de la Universidad Técnica el Estado, trabajo inédito, c.1997, p.99.

67 E. Kirberg, Los nuevos profesionales: Educación universitaria de Trabajadores, Chile - UTE, 1968-1973, Instituto de Estudios Sociales, Universidad de Guadalajara, México, 1981, p.68.