
CONSENSOS APARENTES, PELIGROS OCULTOS: INSTRUIR Y EDUCAR EN LA ESCUELA CHILENA (1930-1960)¹

Rodrigo MAYORGA

Teachers College, Columbia University (EE. UU.)

lrn2166@tc.columbia.edu

Resumen: El presente artículo analiza cómo, entre 1930 y 1960, el binomio conceptual instrucción/educación se fue reconfigurando en el contexto de los cambios vividos por el sistema educativo chileno. Desde una mirada propia de la historia conceptual y situando este proceso en una perspectiva temporal de largo alcance, se pretende demostrar no solo cómo el nuevo ideario pedagógico impactó la configuración semántica de estos conceptos, sino cómo ello a su vez contribuyó a solidificar nuevas lógicas y prácticas educacionales.

Palabras clave: educación; Chile; historia conceptual; siglo XX

Abstract: This article analyzes how between 1930 and 1960 the binomial instruction/education was reconfigured in the context of the changes experienced by the Chilean educational system. Using a conceptual history framework and placing this process in a long-range time perspective, it tries to show not only how the new pedagogical ideas influenced the semantic configuration of these concepts, but also how this process helped to strengthen new logics and educational practices.

Keywords: education; Chile; conceptual; history; twentieth century

1. Introducción: desvelando el sentido profundo de los conceptos en educación

Durante los últimos tres años, Chile se ha visto sumido en un intenso debate en torno al rol de la educación en la sociedad. Cuestionando lo que ha sido visto como un proceso de privatización de la misma —cuyos orígenes se remontan a los años de la dictadura de Augusto Pinochet—, los estudiantes universitarios y secundarios se tomaron las calles y convirtieron la educación en preocupación central de la opinión pública. Desde entonces el debate no ha cesado, como quedó evidenciado durante la última campaña presidencial de fines del 2013.

Las posturas en torno al rol del Estado en el ámbito educativo son diversas al interior de la sociedad chilena. Pero todas concuerdan en un punto: la necesidad de que

¹ El presente artículo forma parte de los resultados del Proyecto “Historia de la Educación en Chile, 1930-1973”, Instituto de Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile. Agradezco a Marco Jaramillo, quien se desempeñó como ayudante en esta investigación.

niños y niñas sean capaces de acceder a una educación de calidad. Sin embargo, calidad es una palabra escurridiza. Que algo sea de calidad no supone más que constatar que aquello de lo que se habla está cumpliendo adecuadamente con los objetivos que busca conseguir. Pero en Chile, el concepto calidad ha cristalizado en sí una enorme carga positiva, y el aparente consenso en torno a éste puede hacernos olvidar que no todos los actores tienen los mismos objetivos. Una educación de calidad será algo muy distinto para quien cree que la escuela debe crear ciudadanos críticos y responsables o para quien considera que su rol es formar individuos capacitados para las labores propias de una sociedad industrial. Más complejo aún, actores sin objetivos claros pueden beneficiarse fácilmente de esta situación, apropiándose de este concepto y utilizándolo indiscriminadamente en la arena pública.

Situaciones como ésta son las que ponen de relieve la necesidad de cuestionarnos sobre el sentido profundo de los conceptos y cómo estos articulan la dimensión discursiva de todo sistema educativo. Entendemos por *dimensión discursiva* a la forma en que un sistema educativo define los objetivos que le son propios, los límites que reconoce respecto a su acción y la percepción que posee de la realidad social sobre la que actúa². Si bien reconocemos que esta dimensión no es determinante de lo que ocurre a nivel de la escuela o del aula, consideramos que sí posee enorme relevancia. En ese sentido, creemos necesario entenderla como una realidad discursiva en el sentido foucaultiano, en tanto práctica estructurada y con efectos reales sobre los distintos niveles del sistema del que forma parte³.

Desde esa lógica es que consideramos que la mirada propia de la historia conceptual puede arrojar luz sobre esta problemática. Siguiendo los planteamientos de Reinhart Koselleck, la historia conceptual diferencia claramente a la *palabra* del *concepto*, entendiendo que la primera es siempre unívoca y refiere su significado a *lo significado*, mientras que el segundo es inherentemente equívoco, al incorporar en sí su contexto

² MAYORGA, Rodrigo: *Un nuevo camino de la A a la Z. Enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en la escuela primaria chilena (1840-1880)*, tesis para optar al grado de Magister en Historia, Santiago, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2011, p. 12.

³ FERGUSON, James: *The Anti-Politics Machine. Development, Depoliticization and Bureaucratic Power in Lesotho*, Minneapolis-London, University of Minnesota Press, 1994, p. 18.

sociopolítico de uso⁴. De esta forma, deja en evidencia la condición de espacio en disputa propia de todo lenguaje: son los actores, los contextos y los usos que ellos le dan los que le otorgan su sentido profundo. Una aproximación analítica desde la historia conceptual al estudio de los sistemas educativos permitiría así no solo relevar la historicidad de los conceptos que forman parte de ella, sino también observar los procesos mediante los cuales sus sentidos se construyeron, destruyeron, sedimentaron y readecuaron, incluso cuando las palabras que los movilizaban se mantuvieron inmutables.

En este artículo, utilizaremos este acercamiento para analizar la dimensión discursiva del sistema educativo chileno durante el período comprendido entre los años 1930 y 1960. Lo haremos, específicamente, estudiando el binomio conceptual *instruir/educar*. En otra parte, hemos planteado que son los momentos de cambio y de crisis aquellos más propicios para el estudio de los conceptos, en tanto estos se vuelven espacios en disputa⁵. ¿Es el período a estudiar aquí un momento de crisis y cambio? Desde la perspectiva de la historia de Chile, ciertamente lo es⁶. Desde la perspectiva de la historia de la educación, el punto es más discutible, como veremos más adelante. ¿Por qué estudiar entonces un momento como éste? La respuesta es que, si es durante los períodos de crisis y cambio cuando los conceptos se configuran y articulan, es en los de consolidación cuando se cristalizan. A veces incluso, es aquí cuando su sentido profundo se esconde detrás de cargas positivas que les son otorgadas desde otras dimensiones sociales, como por ejemplo la constituida por las disciplinas científicas.

Analizar momentos como éste desde la historia conceptual no es tarea fácil. La ausencia de conflictos y disputas en torno a los conceptos dificulta observar su configuración. Ello requiere entonces de un análisis intensivo, focalizado en los usos al interior de ciertas comunidades de práctica, como en este caso es la educativa. Pero también requiere situar este análisis en un contexto más amplio, temporalmente

⁴ KOSELLECK, Reinhart: “Un texto fundamental de Reinhart Koselleck: la Introducción al Diccionario histórico de conceptos político-sociales básicos en lengua alemana, seguida del prólogo al séptimo volumen de dicha obra”, traducción y notas de Luis Fernández Torres, en *Anthropos*, nº 223, 2009.

⁵ MAYORGA, Rodrigo: “Los conceptos de escuela: aproximaciones desde la historia conceptual al sistema educativo chileno, 1840-1890”, en *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, vol. 15, nº 1, 2011, p. 13.

⁶ El período a estudiar corresponde al auge de los proyectos políticos dirigidos por la clase media, luego de la ruptura del sistema Parlamentario en 1925. Marca asimismo la irrupción de los grupos populares en la política formal, rompiendo de esta forma la hegemonía política detentada por la élite durante el siglo XIX.

hablando. Es por ello que para estudiar este binomio conceptual durante este período, debemos primero observar su desarrollo histórico desde una mirada de largo alcance. Es esto lo que pretendemos hacer en el siguiente apartado.

2. Instruir y educar entre el siglo XIX y el siglo XX

La historia de la educación chilena tiene dos momentos iniciáticos. El primero es 1813, con la fundación del Instituto Nacional, símbolo de la relación que se quería establecer entre la educación y el naciente proyecto de Estado-nación. Sin embargo, durante las siguientes tres décadas, los esfuerzos estatales se focalizarían en otras áreas de la vida nacional.

El año 1842 inaugura un período de construcción del sistema educativo estatal con la creación de la Universidad de Chile y la Escuela Normal de Preceptores. Es una etapa caracterizada por la incertidumbre y la precariedad, pero también por la voluntad estatal de expandir la escuela por el territorio nacional, construyendo “su soberanía a través de las comunidades”⁷. Pero el rápido crecimiento de las escuelas requería preceptores, locales, mobiliario y materiales, y todo ello fue escaso durante el período. La escuela de estos años fue una escuela en construcción, generalmente una habitación en alguna casa, carente de los enseres necesarios para una adecuada enseñanza y dirigida por un maestro no normalista. En este lugar, sin embargo, el Estado puso por primera vez a gran parte de la población nacional en contacto con algo que le era consustancial para subsistir como proyecto: la palabra escrita⁸.

Durante este período, la escuela fue definida como una institución civilizadora. Ello suponía que debía buscar la moralización de los individuos que accedían a ella, pero también hacerlos aptos para aportar al progreso de la nueva sociedad que se estaba construyendo. Ambos componentes coexistieron en los usos y conceptualizaciones de la función civilizadora de la escuela, no en contradicción sino en tanto elementos complementarios⁹. Ello se vio reflejado en la relación entre los conceptos *instruir* y

⁷ SERRANO, Sol, PONCE DE LEÓN, Macarena y RENGIFO, Francisca: *Historia de la Educación en Chile (1810-2010)*, tomo I, “Aprender a Leer y Escribir (1810-1880)”, Santiago, Taurus, 2012, p. 159.

⁸ Hemos trabajado este tema en mayor detalle en MAYORGA, Rodrigo: “Un nuevo camino de la A a la Z: enseñanza y aprendizaje de la lecto-escritura en la escuela primaria chilena del siglo XIX”, en *Revista Pensamiento Educativo*, vols. 46-47, 2011, pp. 265-284.

⁹ MAYORGA, Rodrigo: “Los conceptos de escuela: aproximaciones desde la historia conceptual al sistema educativo chileno, 1840-1890”, pp. 25-27.

educar. Así, instrucción se entendió como el proceso por el cual se entregaban conocimientos útiles y enciclopédicos a los estudiantes, mientras que *educación* correspondía a la moralización del educando, a través de la entrega de valores y directrices que lo guiaran en la vida. En el contexto de un sistema que buscaba incorporar a los grupos populares a la civilización, pero siempre subordinándolos a un proyecto definido por las elites, la educación era tanto más necesaria pues permitía controlar y dirigir los conocimientos que la instrucción entregaba a los individuos. Así lo planteaba, en un manual para preceptores, el normalista José Dolores Bustos:

El qe no aya recibido educación o qe aya reusado sus beneficios, no encontrará en la instrucción mas qe un arma peligrosa de qe las pasiones llegarán bien pronto a apoderarse. De qé podrá servir a nuestro alumno aber aprendido a leer, si se a de precipitar inmediatamente sobre los libros propios para corromperle?¹⁰

El período de construcción del sistema escolar se extiende hasta la década de 1880. Durante ella, ocurren cambios importantes. La victoria nacional en la Guerra del Pacífico y la obtención de los territorios salitreros de Antofagasta y Tarapacá supusieron un enriquecimiento del Estado y mayores recursos para invertir en el sistema educativo, a la vez que nuevos desafíos para las escuelas establecidas en aquellas nuevas regiones¹¹. Hacia mediados de esta década, comienza a vivirse también una reforma pedagógica. Caracterizada generalmente por la historiografía por la llegada de profesores alemanes al país, se trató de un movimiento mucho más complejo, que buscó plantear un nuevo ideario pedagógico centrado en el niño y en su actividad como principios fundamentales que debían regir la labor de la escuela¹². Ambos cambios se dieron en el contexto de un giro en cómo los actores institucionales entendían el sentido mismo de la enseñanza dentro del proyecto de Estado-nación chileno. Poco a poco, la antigua función civilizadora de la escuela pasaba a ser reemplazada por una nueva función modernizadora. En el contexto de las tensiones sociales del Chile finisecular, la escuela comenzaba a definirse cada vez más como una institución que

¹⁰ BUSTOS, José Dolores: *Curso Normal de Institutores Primarios*, Santiago, Imprenta de los Tribunales, 1847, p. 24.

¹¹ Respecto a este tema, véase GONZÁLEZ MIRANDA, Sergio: *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino 1880-1990*, Santiago, DIBAM, 2002; y SILVA, Benjamín: “Registros sobre la infancia: Una mirada desde la escuela primaria y sus actores (Tarapacá, Norte de Chile 1880-1922)”, en *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, vol. 2, n° 13, 2009.

¹² SERRANO, Sol; PONCE DE LEÓN, Macarena y RENGIFO, Francisca (eds.): *Historia de la Educación en Chile (1810-2010)*, tomo II, “La educación nacional (1880-1930)”, Santiago, Taurus, 2012, pp. 163-172.

buscaba incorporar a la población nacional a un sistema democrático y económico más inclusivo. Así lo planteó quien fuera uno de los principales ministros del gobierno de Balmaceda, Julio Bañados Espinosa, al inaugurar el Congreso Nacional Pedagógico celebrado en 1889:

La sustitución del *pueblo-paria* por el *pueblo-rei*, del *pueblo-nada* por el *pueblo-todo*, ha hecho indispensable que todas las fuerzas activas del país, condensadas i dirigidas con destreza i sabiduría, converjan a la educación moral, intelectual i física del organismo matriz del que nacen los demás organismos de la sociedad política. La instrucción pública es por eso inseparable de la soberanía nacional (...). Si la colectividad social es a la vez cabeza i conciencia de los poderes del Estado, i es fuente creadora i tribunal donde levanta su solio omnipotente la opinión pública, es lógico que se procure transformarla de masa inconsciente en ser pensante, de agua estancada de un mar muerto en corrientes fecundas de vida i actividad¹³.

En la medida que la función de la educación era entendida desde nuevas concepciones, los antiguos conceptos comenzaron a sufrir modificaciones importantes. En 1869, el connotado normalista y visitador de escuelas José Bernardo Suárez, publicó un manual para preceptores que sería de enorme importancia durante la década siguiente. El texto es clave, pues es uno de los más tempranos ejemplos de la resemantización vivida por el concepto educación. En éste, Suárez seguía entendiendo por instrucción los conocimientos que la escuela entregaba al estudiante, pero entendía educación de una forma muy distinta a la ya observada:

La instrucción da al hombre algunos conocimientos, i la educación fortifica las facultades por donde han de adquirirse los conocimientos. La instrucción enseña algunas cosas; la educación hace al hombre apto para hacer un conveniente uso de cuanto se ha aprendido. La instrucción proporciona recursos para cual o tal circunstancia de la vida i para seguir tal o cual carrera; la educación da reglas generales aplicables a todas las circunstancias i a todas las carreras¹⁴.

Educación dejaba así de ser entendida en tanto proceso moralizador. Para Suárez, era más bien desarrollar en los educandos facultades cognitivas como observar, comprender, juzgar y aplicar los conocimientos recibidos¹⁵. A esta significación vendría a agregarse, cada vez con más fuerza, la idea de que esta educación era integral. El mismo Bañados Espinosa señalaría en el Congreso Nacional Pedagógico de 1889 que la educación popular se dividía en cinco ramas: científica, física, cívica, artística y

¹³ NÚÑEZ, José Abelardo: *Resumen de las discusiones, actas i memorias presentadas al Primer Congreso Pedagógico celebrado en Santiago de Chile en septiembre de 1889*, Santiago, Imprenta Nacional, 1890, p. 3.

¹⁴ SUÁREZ, José Bernardo: *Guía del Preceptor primario i del Visitador de Escuelas*, Santiago, Imprenta de la Unión Americana, 1869, p. 16.

¹⁵ SUÁREZ, José Bernardo: *Guía del Preceptor primario i del Visitador de Escuelas*, p. 15.

manual¹⁶. La idea de que la educación debía ser integral se volvió un verdadero *leitmotiv* pedagógico desde la reforma de 1885 en adelante y sus implicancias pedagógicas no fueron pocas. Sin embargo, para efectos de nuestro análisis, lo importante es que ello expandía a estas nuevas dimensiones el principio planteado por Suárez con respecto al intelecto. Mientras la instrucción hacía referencia a conocimientos recibidos pasivamente, la educación se entendía cada vez más como un proceso activo, generado en el sujeto y que lo modificaba internamente. El cambio semántico iba de la mano de la introducción de nuevos principios pedagógicos y se consolidaría en la medida que estas nuevas ideas educativas fueran ganando terreno al interior del sistema educativo nacional.

3. Instruir y Educar bajo el ideario de la Escuela Nueva (1930-1960)

Durante el período comprendido entre 1880 y 1930, un nuevo ideario pedagógico se instaló en Chile. Éste se definía como *paidocéntrico*, buscando centrar el proceso educativo en el educando y en su relación con el mundo. Provenientes de Europa y los Estados Unidos, las ideas del movimiento denominado Escuela Nueva fueron permeando cada vez más el sistema educativo nacional. Su consolidación definitiva llegaría durante el primer gobierno de Carlos Ibáñez del Campo (1927-1931). La llamada Reforma del 28 estuvo inspirada esencialmente en estos principios pedagógicos y fue una experiencia única porque nació desde las propias bases gremiales de los maestros, aunque fue abortada prontamente por el gobierno de Ibáñez¹⁷. Sin embargo, el prestigio de las ideas de la Escuela Nueva era demasiado grande en Chile y la opinión de que el sistema educativo nacional no respondía a las necesidades del país era compartida por todos los grupos de la sociedad. El gobierno ibañista planteó entonces su propia reforma —una Contrarreforma según la ha denominado la historiografía sobre el tema¹⁸— que aunque buscó el disciplinamiento de los maestros y limitó su cooperación

¹⁶ NÚÑEZ, José Abelardo: *Resumen de las discusiones, actas i memorias presentadas al Primer Congreso Pedagógico*, p. 4.

¹⁷ Sobre la Reforma del 28, su desarrollo y su final, véase SERRANO, Sol; PONCE DE LEÓN, Macarena y RENGIFO, Francisca (eds.): *Historia de la Educación en Chile (1810-2010)*, pp. 275-284. Sobre el rol de la Asociación General de Profesores y de los maestros 'funcionalistas' en la reforma de 1928, véase NÚÑEZ, Iván: "Biología y Educación: Los reformadores funcionalistas. Chile, 1931-1948", en *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, n° 1, 2013, pp. 65-83.

¹⁸ LABARCA, Amanda: *Historia de la Enseñanza en Chile*, Santiago, Imprenta Universitaria, 1959, pp. 258 y ss.

activa, mantuvo en el plano curricular y del aula los principios de la Escuela Nueva. Era el reconocimiento oficial de este ideario dentro del sistema educativo nacional.

Entender el ideario pedagógico de la Escuela Nueva y cómo fue adoptado en Chile, es fundamental para comprender los cambios ocurridos a nivel de los conceptos que estamos estudiando. A pesar de que la Escuela Nueva fue adoptada y adaptada de diversas formas por los educacionistas chilenos, existió en el país un consenso en torno a sus principios esenciales. La “Escuela Nueva”, se planteaba, debía oponerse a la “Escuela Antigua”: libresca, memorística, inmovilizada en conocimientos numerosos, pero sin sentido para la vida del niño y el adolescente. Debía partir del niño, ser *paidocéntrica* y centrarse en aquellos conocimientos que interesaban a los educandos. Los nuevos programas de Educación Primaria propuestos en 1932 fueron enfáticos en ello: las clases debían partir desde la motivación, siendo “una respuesta o una búsqueda de respuestas, a una duda, a una aspiración, a un problema, a un interés que inquieta al niño”. La enseñanza incidental o de actualidad debía tener un rol clave en la escuela y los horarios y las materias debían amoldarse al interés y la fatiga del alumno¹⁹.

Que la escuela partiera su acción desde la naturaleza misma del niño, suponía la necesidad de que conociera a quienes asistían a ella. Siguiendo los planteamientos en boga a nivel internacional, la psicología se convirtió en la principal forma de conocer a los estudiantes, sus intereses y sus procesos de desarrollo²⁰. La formación docente comenzó a dar cada vez mayor importancia a la psicología, mientras que nombres como los de Freud y Piaget seguían cobrando fuerza en la discusión educativa²¹. La necesidad de conocer a los estudiantes modificó también las prácticas del aula e incluso los procesos de matrícula. Ya en 1934, una circular de la Dirección General de Educación Primaria señalaba que:

¹⁹ *Programas de Educación Primaria 1932*, Santiago, Imprenta Lagunas & Quevedo, 1932, p. 8, en Archivo del Ministerio de Educación (en adelante AME), vol. 6232.

²⁰ AVANZINI, Guy (comp.): *La pedagogía hoy*, México D.F., FCE, 1996, pp. 86 y ss.

²¹ Algunos ejemplos en “Educación Funcional”, en *Revista de Educación* (en adelante RDE), Santiago, Septiembre 1929; “El Movimiento de la juventud Alemana” y “Crónica Educacional”, en RDE, Octubre 1929, y “Freud en Estado actual de la Psicología: Sus corrientes modernas y sus principales representantes”, en RDE, Noviembre 1935, pp. 12-17. Durante la década de 1930, la Universidad de Concepción incluso tradujo y adaptó el *Cuestionario psicológico para determinar la introversión* de Freud. Lo anterior en SALAS, Irma: “La investigación pedagógica en Chile”, en *Anales de la Universidad de Chile*, 1942, n° 45-46, p. 130. Sobre el rol de la psicología en la formación docente, véase COX, Cristián y GYSLING, Jacqueline: *La formación del profesorado en Chile. 1842-1987*, Santiago, Ediciones Universidad Diego Portales, 2009, pp. 106, 115, 128, 173, 196-197 y 209.

Las pruebas sencillas, pero bien confeccionadas, que se realicen en el examen de ingreso, las observaciones que se efectúen entonces y después, junto con la conversación que se tenga con los niños, el análisis que se haga de sus trabajos, dibujos y actitudes, todo esto, llevado a cabo en un ambiente de espontaneidad y comprensión, pondrán al maestro en condiciones de trazar los perfiles de sus alumnos y de realizar la tarea previa a su labor inicial: clasificar y ubicar a cada niño donde le corresponde en virtud de sus aptitudes físicas y mentales²².

Los otros dos principios pedagógicos fundamentales de la Escuela Nueva eran la actividad y la integralidad. Ambos, como ya hemos visto, habían sido introducidos durante el período anterior. La diferencia ahora era su consolidación, justificados en lo que la ciencia psicológica planteaba sobre la naturaleza del niño. La actividad, por ejemplo, era necesaria porque permitía al infante desarrollar sus instintos naturales de investigar y crear, señalaba la *Revista de Educación* en 1935. Era él quien creaba “su cultura. No la recibe hecha por otros y por otros transmitida a él, sino que es él mismo quien la va creando, con lo que la educación activa satisface la modalidad primaria del hombre en cualquiera de sus etapas de vida”²³. La integralidad, por su parte, se planteaba como respuesta a la percepción del niño, que era distinta a la del adulto. Los programas de Educación Primaria propuestos en 1932 justificaron de esta forma el reemplazar en los primeros años escolares las asignaturas por una serie de tópicos temáticos, pues para el niño “la vida, el mundo, aparecen como un todo compacto y unido, del que desaparecen esas divisiones que le ha hecho la mente del hombre de ciencia”²⁴. Así se consolidaba la aceptación de estos principios, englobados ahora en un ideario pedagógico orgánico. Los cambios y solidificaciones vividos por el binomio conceptual instruir/educar se relacionan directamente con esta consolidación.

La distinción instalada durante el período anterior entre ambos conceptos se mantuvo en gran medida durante estas tres décadas. El *Programa de Educación Cívica* escrito en 1928 por el inspector de la Escuela de profesores primarios de Chillán lo planteaba claramente, señalando que la Instrucción Cívica “se ha enseñado y aún se enseña en forma de aprendizaje de memoria, de leyes, decretos, reglamentos, etc, que los profesores hacían recitar en sus clases en forma mecánica y ajustada siempre al texto”, mientras que la Educación Cívica era “una enseñanza de investigación personal o

²² Circular N° 15 “Sobre organización e iniciación de las actividades escolares”, Santiago, 28 de febrero de 1934, en AME, vol. 6614.

²³ “Programas y Educación Activa”, en RDE, Septiembre 1935, p. 36.

²⁴ *Programas de Educación Primaria 1932*, p. 6

colectiva, de práctica de lo aprendido y de cooperación en obras de bienestar para la comunidad en que vive el adolescente”²⁵. Una idea similar plantearía seis años después el presbítero Edmundo Rivera, profesor del Internado Nacional Barros Arana, en medio de la discusión sobre el rol de la educación sexual en los establecimientos secundarios. Había que considerar, señalaba, que “la iniciación sexual, más que una *instrucción*, es una verdadera *educación*, es decir, que no se limita a proporcionar al entendimiento noticias sobre determinada materia, sino que afecta profundamente al corazón y a la voluntad”²⁶. La dimensión instructiva siguió así directamente relacionada con los conocimientos teóricos que la escuela daba a los alumnos y esta idea fue una constante en cómo los actores institucionales concibieron el concepto, al menos durante las décadas de 1930 y 1940²⁷. La tarea de instruir llegó a ser definida por el Director de la Escuela Superior como “vaciar en las páginas en blanco de las mentes infantiles los conocimientos que el niño necesita”²⁸. En tanto, para Gastón Lagos Orbeta —autor del texto *Una Revolución Educativa*—, mientras la instrucción solo comprendía la ilustración y los conocimientos teóricos, la educación buscaba “la formación de virtudes morales, intelectuales, artísticas y físicas, o dicho de otro modo, de habilidades y potencias”²⁹.

Lo anterior es ciertamente coherente con el escenario pedagógico del período. Mas en este contexto, resulta necesario cuestionarse no solo por las continuidades sino también por los cambios que viven estos conceptos. Lo que ocurre con el concepto de instrucción es enormemente interesante al respecto. En un sistema educativo donde los principios de la Escuela Nueva reinaban sin contrapeso, una instrucción entendida como un proceso pasivo y solo relacionado con la entrega de conocimientos era una contradicción en sí misma. Los actores educacionales percibieron esto y reaccionaron ante esta tensión de formas diversas. Algunos plantearon que la instrucción aportaba al logro de la educación³⁰. Otros fueron aún más lejos, postulando que la escuela debía

²⁵ MUÑOZ ITURRIAGA, Ignacio: *Programa de Educación Cívica. Sistema de Proyectos*, Chillán, Imprenta Vera, 1928, p. 3, en AME, vol. 5500.

²⁶ “Sobre Educación Sexual”, en RDE, Octubre 1934, p. 12.

²⁷ “Programas y Educación Activa”, p. 35 y “La Asociación General de familia. Pide ser escuchada ante la Reforma proyectada en la Educación Nacional”, en RDE, Septiembre 1936, p. 20.

²⁸ “El medio ambiente, factor importante en la Educación del Niño”, en RDE, Junio 1945, p. 139.

²⁹ “Una filosofía educacional”, en RDE, Noviembre 1947, p. 337.

³⁰ “La enseñanza de la Literatura en los Liceos”, en RDE, Marzo 1930, p. 211; HENRÍQUEZ ESCOBAR, Óscar: *La educación primaria en Chile*, Santiago, 1945, p. 7.

entregar una nueva instrucción activa, espontánea y creadora³¹. Instruir en la Escuela Nueva, planteaban, era “desarrollar las fuerzas corporales y espirituales del niño”³².

Estos nuevos usos revelan la necesidad de resolver la contradicción, pero ninguno de ellos fue el dominante durante el período. El más recurrente fue un uso de instrucción en tanto sustantivo descriptivo, totalmente desprovisto de cualquier carga semántica valorativa. Así, se hablaba de que los niños carecían o poseían instrucción³³ y poco a poco comenzó a cobrar más presencia relativa el concepto de grado de instrucción, referido al nivel escolar alcanzado por cada individuo³⁴. La pérdida de su condición de verbo era una forma de resolver la pasividad del concepto en una pedagogía como la dominante durante el período. Incluso cuando instrucción fue entendida en tanto verbo, su uso se convirtió en sinónimo de enseñar, situándose su acción directamente en el preceptor o profesor³⁵. La contradicción se resolvía así en tanto hacía referencia a una condición del educando o a una acción propia del sistema educativo externo a éste. Hacia la década de 1950 su carga semántica neutra se había solidificado³⁶.

El proceso vivido por el concepto educación fue de distinto signo. Como ya hemos visto, se mantuvo su significado de proceso de desarrollo de las facultades propias del individuo. Asimismo, la idea de que se trataba de un proceso integral. El Decreto con Fuerza de Ley 7.500 —columna vertebral de la ya mencionada Reforma del 28— fue claro al respecto, postulando que la educación tendría “por objeto favorecer el desarrollo integral del individuo, de acuerdo con las vocaciones que manifieste, para su

³¹ “Los métodos de la nueva educación”, en *RDE*, Agosto 1930, p. 509.

³² “El concepto de la instrucción”, en *RDE*, Septiembre 1935, p. 49.

³³ “Noticiero Educativo”, en *RDE*, Diciembre 1934, p. 68

³⁴ *La orientación vocacional en la enseñanza secundaria*, Santiago, 1948, p. 74.

³⁵ “Dando a conocer a Chile en el extranjero. Dos buenos amigos de Chile hablan de nuestras escuelas”, en *RDE*, Junio 1930, pp. 399-401; “El problema educacional del Territorio de Aysén”, en *RDE*, Septiembre 1930, p. 598; “Filosofía, método y utilización de los Test”, en *Boletín de las Escuelas Experimentales* (en adelante *BEE*), Santiago, 1939, p. 71; *La orientación vocacional en la enseñanza secundaria*, p. 65.

³⁶ De hecho, el único ejemplo que hemos hallado de este concepto utilizado con una carga semántica negativa durante esta década corresponde a una descripción de las prácticas educativas de los indígenas antes de la Conquista española, lo cual parece tener más que ver con una mirada despectiva respecto al mundo aborígen que con otra cosa. VIAL DUARTE, Germán: *El Ministerio de Educación Pública (Organización Administrativa)*, Santiago, Editorial Universitaria, 1957, p. 1.

máxima capacidad productora intelectual y manual”³⁷. La idea de que la escuela debía dar una educación completa e integral, que fuera más allá de la enseñanza de las técnicas fundamentales de la cultura escrita, se consolidó así durante este período³⁸. En 1934, al iniciar el año escolar, una circular con sugerencias para los maestros pedía que no prestaran atención solo a éstas, sino también a la formación física, social, económica y estética del alumno. “Esta formación” señalaba el documento “más que información del individuo debe orientarse a capacitarlo para pensar, investigar, sentir y actuar de un modo inteligente y con natural independencia de la tuición ajena, ya sea ésta la escolar o de cualquier otra índole”³⁹.

Sin embargo, durante el período, el concepto educación vivió también un proceso de expansión. El peso creciente de la integralidad dentro de sus componentes semánticos parece haber impactado en una concepción cada vez más amplia de éste. Ello se vio reflejado en 1927, cuando el antiguo Ministerio de Justicia e Instrucción Pública dio paso al nuevo Ministerio de Educación Pública. También se expresó en las diversas definiciones que comenzaron a circular entre los distintos actores educativos, revelando las readecuaciones que el concepto experimentaba incluso al interior de la institucionalidad estatal. La educación, señalaba en la década de 1940 Óscar Henríquez Escobar, “no constituye otra acción que la transmisión de los valores vitales de una generación a otra”⁴⁰. Por los mismos años, una circular de la Dirección General de Educación Primaria la definía como el “proceso de incorporación del individuo a la vida social”⁴¹. Los *Planes y Programas de Educación Primaria* de 1949 plantearon que no era sino una manifestación de la vida cultural de un pueblo, posiblemente la más compleja en tanto era “en la educación donde confluyen todos los elementos de la vida creadora del espíritu, en demanda de la única y legítima vía que les permite perdurabilidad y acrecentamiento a través de los individuos y la comunidad”⁴². Un par de años después,

³⁷ Decreto con Fuerza de Ley N° 7.500, 27 de diciembre de 1927. Disponible en: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=5652&idVersion=1928-11-14> [Consultado el 7 de marzo de 2014].

³⁸ *Programas de Educación Primaria 1932*. La misma idea se repite en “Rumbos educacionales”, en RDE, Enero 1936, p. 5.

³⁹ Circular N° 15 “Sobre organización e iniciación de las actividades escolares”, p. 4.

⁴⁰ HENRÍQUEZ ESCOBAR, Óscar: *La educación primaria en Chile*, p. 3.

⁴¹ *Sobre Orientación Profesional de los Escolares Primarios (Circular N° 48, de 30 de septiembre de 1947)*, Santiago, 1947, p. 7.

⁴² *Planes y Programas de Estudio para la Educación Primaria*, Santiago, 1949, p. 13.

Salvador Fuentes definiría educar como el “facilitar a las generaciones nuevas su formación y desarrollo dentro de la colectividad en que viven, actúan, reflexionan y sueñan”, mientras que Roberto Munizaga señalaría que se trataba del “proceso por el cual el individuo se adapta al ambiente, se desenvuelve su personalidad a través de la cultura y se le incorpora al grupo, promoviendo la socialización de las generaciones nuevas”⁴³. En tanto función social por excelencia, era ella la que permitía el perfeccionamiento de la convivencia democrática y que los individuos fueran “socialmente eficientes”⁴⁴.

La ampliación semántica del concepto educación tuvo varias implicancias para el proceso estudiado. La más evidente fue la ruptura del binomio instrucción/educación. La expansión del segundo concepto, llevó a que éste fagocitara al primero. Para muchos actores educacionales, instruir pasó a ser parte de educar, mientras que educar era siempre “mucho más que instruir”⁴⁵. Al mismo tiempo, esta expansión supuso que usos más antiguos recobraran fuerza, particularmente la idea de que la educación suponía una moralización de los individuos. En 1930, por ejemplo, el Inspector Escolar de Lautaro envió un informe a la Dirección General de Educación Primaria, quejándose de que a pesar del cambio de nombre del Ministerio, se seguía instruyendo y no educando. En su respuesta al funcionario, el Director General señaló el carácter educativo de las actividades extracurriculares creadas en distintas escuelas de la zona:

Los más distinguidos pedagogos modernos y Dewey entre ellos, están de acuerdo en reconocer que actividades de esta índole constituyen el mejor medio de propender a la educación moral de los niños, tanto por su semejanza con las ocupaciones propias del adulto, cuanto por que permiten ejercitar en todo momento hábitos e ideales de laboriosidad, de cooperación, de aseo, de exactitud, de apreciación estética, de amistad, de tolerancia, de caridad, de maternidad, de cortesía y trato social, de justicia, de honradez y de economía⁴⁶.

No es este caso una rareza durante el período. En 1935, el Ministro de Educación, Osvaldo Vial, enfatizaba la importancia de que la escuela enseñara “buenas

⁴³ “Síntesis Histórica de la Experimentación Educacional”, en BEE, 1951, p. 22; “Educación para la democracia (Comisión)”, en BEE, 1951, p. 42.

⁴⁴ “Educación para la democracia (Comisión)”, p. 43. Sobre la relación entre eficiencia social y educación, véase *Sobre Orientación Profesional de los Escolares Primarios*, p. 8 y “Chilenidad y democracia”, en BEE, 1943.

⁴⁵ “La Asociación General de familia. Pide ser escuchada ante la Reforma proyectada en la Educación Nacional”, p. 20. La misma idea puede encontrarse en “La enseñanza de la Literatura en los Liceos”, p. 211; “Efectiva Educación Social y Moral”, en RDE, Julio 1935, p. 4 y HENRÍQUEZ ESCOBAR, Óscar: *La educación primaria en Chile*, p. 6.

⁴⁶ *Informe sobre memorándum del Inspector Escolar de Lautaro*, Santiago, Julio 1930, p. 2, AME, vol. 5561.

maneras”, incluyendo entre éstas el que los jóvenes no fumaran y que llevaran correctamente sus prendas de vestir. “No está de más repetir que nuestros establecimientos educacionales, antes que instruir, deben educar”, señalaba. “Educar no sólo significa instruir sino elevar moralmente el individuo y contribuir así al mejoramiento social”⁴⁷. La educación entregaba así al niño disciplina moral y nociones de la importancia del cumplimiento del deber, haciéndolo un individuo culto, atento, respetuoso, caballeroso, de buenos sentimientos y carácter, verídico, íntegro, leal, honesto⁴⁸. Eran los antiguos ideales decimonónicos que reaparecían con fuerza, gracias a un concepto que se había ampliado semánticamente y volvía a otorgarles un espacio dentro de sí mismo.

Dado lo anterior, puede quedar la impresión de que lo que ocurre durante este período es que mientras el concepto instrucción se vuelve más difuso y descriptivo, el de educación se vuelve más amplio y multidimensional, pero a la vez más abstracto. Si esto fuera el único giro conceptual observado, podríamos concluir que períodos de consolidación como éste solo sirven para difuminar los sentidos profundos de los conceptos. Nada más lejos de lo que queremos plantear aquí. Resolver esta situación requerirá indagar en un nuevo concepto que irrumpe con fuerzas en estos años en la discusión educativa. Nos referimos al concepto de *personalidad*.

4. Una educación en función de la personalidad.

El concepto de personalidad es posiblemente aquel que irrumpe con más fuerza en la discusión educativa durante el período estudiado. Formar la personalidad aparece en estos años como una de las grandes funciones que la educación debe cumplir⁴⁹. Al mismo tiempo, fue constantemente invocado como criterio legitimador. La educación estética y la Historia, por ejemplo, fueron defendidas por su rol formador de la

⁴⁷ “Efectiva Educación Social y Moral”, p. 4.

⁴⁸ “La Asociación General de familia. Pide ser escuchada ante la Reforma proyectada en la Educación Nacional”, p. 20; “El medio ambiente, factor importante en la Educación del Niño”, p. 138.

⁴⁹ “Los métodos de la nueva educación”, p. 509; “El concepto de la instrucción”, pp. 48-49; “La Asociación General de familia. Pide ser escuchada ante la Reforma proyectada en la Educación Nacional”, pp. 20-22; “La enseñanza normal, la necesidad de formar un nuevo tipo de Maestro y la Escuela única de Pedagogía”, en RDE, Octubre 1946, p. 361; “Educación para la democracia (Comisión)”, p. 42.

personalidad⁵⁰. Las *Orientaciones socio-educativas*, hoja de ruta educacional de los dos últimos gobiernos radicales y posiblemente el documento programático escolar más importante de estas tres décadas, reconocía que si bien enseñar “a leer y escribir, desarrollar habilidades y destrezas, formar conceptos científicos, y conseguir todo esto con el mejor método, son tareas valiosas e ineludibles de la escuela”, ellas serían logros ineficaces si no se resolvían “en una dirección histórica y social y si no las ponemos al servicio de la formación de la personalidad que educamos”⁵¹. Coherentemente, algunos de los principales proyectos educacionales del período —la Reforma Gradual de la Enseñanza Secundaria de 1945, la reforma de la secundaria intentada durante 1953 o el Proyecto de Ley sobre Reforma de Enseñanza Normal de 1957— fueron justificados por enfatizar la formación de la personalidad de niños y jóvenes como fin pedagógico⁵².

Personalidad es un concepto proveniente de la psicología. Según una definición del norteamericano Gordon Allport que sabemos circuló en Chile en estos años, suponía “la organización dinámica en el individuo de todos los sistemas psicofísicos que le permiten su peculiar adaptación al medio ambiente”⁵³. Pero, ¿qué características concretas le dieron a este concepto los actores educacionales del período?

La personalidad era algo propio de cada individuo, la “individualidad educada, desarrollada según ideales”, señalaba la *Revista de Educación* en 1935⁵⁴. Coherente con los planteamientos dominantes sobre la naturaleza de niños y jóvenes, la personalidad poseía distintas dimensiones pero, al igual que el individuo, era indivisible en sí misma y ello justificaba la integralidad educacional⁵⁵. Según el Plan de Renovación Gradual de la Enseñanza Secundaria, si bien era “posible distinguir diversos aspectos y etapas en el desarrollo de la personalidad” no era posible fijar límites precisos entre ellos⁵⁶.

⁵⁰ “Aspectos de la Educación estética en el liceo y la reforma educacional”, en *RDE*, Abril 1944, p. 16; “En torno a la Historia”, en *RDE*, Mayo 1944, p. 90.

⁵¹ “Orientaciones socio-educativas para las escuelas primarias de Chile”, en *RDE*, Junio 1945, p. 165.

⁵² “Renovación de la Enseñanza Secundaria”, en *RDE*, Noviembre 1945, p. 457; *Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria*, Santiago, 1946, p. 10; “Remite Proyecto de Decreto y Anteproyecto de Ley sobre Reforma de la Enseñanza Normal”, en *RDE*, Junio-Septiembre 1958, pp. 68-76; “La Educación Nacional y el Bachillerato”, en *RDE*, Mayo-Agosto 1959.

⁵³ *La orientación vocacional en la enseñanza secundaria*, p. 41.

⁵⁴ “El concepto de la instrucción”, en *RDE*, pp. 48-49.

⁵⁵ “El uso de Programas en el primer Ciclo de Educación Primaria”, en *RDE*, Mayo 1934, p. 18; “La Escuela Experimental de Niños ‘Salvador Sanfuentes’”, en *BEE*, 1939, p. 15; “Televisión y Educación Popular”, en *RDE*, Junio-Septiembre 1958, p. 60.

⁵⁶ *Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria*, p. 11.

Al mismo tiempo, la personalidad requería del otro para su desarrollo. Los Programas de Educación Primaria propuestos en 1932 proponían que la escuela debía permitir al estudiante “el desarrollo de su personalidad socializándola con el roce y el choque con los demás alumnos que comparten con él la responsabilidad de un trabajo”⁵⁷. En 1942, el Consejo de Profesores de la Escuela N° 199 de Santiago defendía la vida de asamblea entre los estudiantes, pues fortalecería su personalidad y carácter⁵⁸. Algo similar harían, hacia fines del período, los profesores del Liceo Experimental Manuel de Salas al defender los Consejos de Curso como medio de desarrollo de la personalidad⁵⁹.

La idea de que la personalidad se desarrollaba fue justamente otro de los elementos propios del concepto durante el período. En tanto propia del individuo, la personalidad no se entregaba de la misma forma en que la instrucción entregaba conocimientos. Todo lo contrario, la personalidad debía madurar, cultivarse, desenvolverse, expresarse, revelarse, proyectarse, desarrollarse armónicamente⁶⁰. En esta lógica, el rol de los maestros y las escuelas, más que actuar externamente sobre el estudiante, era otorgar las condiciones para que “la libre expansión de la personalidad de sus educandos” se produjera⁶¹. Según el profesor Gonzalo Baez Camargo, el alumno se desarrollaba “no por ESTIRAMIENTO sino por NUTRICIÓN”⁶². El decreto que estableció la Renovación Gradual de la Educación Secundaria fue claro al respecto, al declarar que ésta debía tender, “como fin último, a establecer las condiciones necesarias para que los adolescentes puedan alcanzar el máximo desenvolvimiento de su

⁵⁷ *Programas de Educación Primaria 1932*, p. 11

⁵⁸ “‘Las jornadas de trabajo’ en la Escuela Primaria”, en *RDE*, Mayo 1942, p. 42; “Naturaleza y funcionamiento de los Consejos de Curso”, en *RDE*, Noviembre 1954.

⁵⁹ “Naturaleza y funcionamiento de los Consejos de Curso (Continuación)”, en *RDE*, Mayo 1955, pp. 11-20. Éste es particularmente relevante, pues muestra cómo los alumnos de este establecimiento adoptaron también el uso de este concepto. Algunos de ellos eran citados en el informe, señalando cómo el Consejo de Curso les había ayudado a desarrollar su personalidad.

⁶⁰ “Los métodos de la nueva educación”, p. 509; “El Liceo Experimental ‘Manuel de Salas’ y la reforma educacional”, en *RDE*, Noviembre 1944; *La orientación vocacional en la enseñanza secundaria*, pp. 19, 23, 41 y 57; “Remite Proyecto de Decreto y Anteproyecto de Ley sobre Reforma de la Enseñanza Normal”, p. 68; “El Plan Variable en el Liceo ‘Manuel de Salas’”, en *RDE*, Mayo-Agosto 1959, p. 40.

⁶¹ “Sobre reuniones Pedagógicas del profesorado. Circular N° 115”, en *RDE*, Octubre 1930, p. 685. La misma idea se repite en “Renovación de la Educación Secundaria”, en *RDE*, Junio 1945, p. 130 y en “Los liceos experimentales frente a los padres y apoderados”, en *RDE*, Junio-Julio 1948, p. 122.

⁶² “Educación Estática y Educación Dinámica”, en *RDE*, Abril 1935, p. 72.

personalidad”⁶³. Esto era coherente con lo señalado por la comisión que había propuesto esta reforma, la que señalara que el desarrollo de la personalidad era “la continua transformación del individuo por medio de la experiencia. Dicho desarrollo es un proceso individual, cuyo ritmo y amplitud varían aún dentro de una misma persona, y que solo puede realizarse en las mejores condiciones cuando el ambiente lo regula en armonía con las capacidades individuales”⁶⁴. Bajo el mismo principio, gran énfasis se puso en la necesidad de autodisciplina y autocontrol como medios que permitirían al estudiante desarrollar su propia personalidad⁶⁵. Esto era clave, pues solo el propio individuo podía superar del todo los límites propios de cualquier acción externa.

La acción externa que sí podía —y debía— aplicarse sobre la personalidad de los estudiantes, era su conocimiento y medición. La ciencia psicológica jugaba nuevamente aquí un rol clave. No fue casual su cada vez mayor importancia en la formación docente, pues era labor del maestro conocer a fondo la personalidad de sus alumnos para garantizar las condiciones para su desarrollo⁶⁶. En medio de un intenso debate durante la década de 1930 sobre la necesidad de renovar los exámenes escolares, una de las principales críticas que se les realizó fue que no eran capaces de aquilatar la personalidad del individuo⁶⁷. Consecuentemente, un nuevo proyecto de Reglamento de calificaciones y promociones para Enseñanza Secundaria propuesto en 1947 consideró en este proceso la evaluación de la personalidad en base a aspectos “cuyo desarrollo se considera fundamental para los miembros de una sociedad democrática”⁶⁸.

Donde esta necesidad de medir la personalidad de los estudiantes se reflejó con mayor fuerza fue en los procesos de orientación educacional, introducidos con fuerza en las escuelas y liceos de Chile durante estos años. En el contexto de la búsqueda de un sistema educativo que propendiera cada vez más al progreso económico y social del individuo y del país, se creyó que conociendo la personalidad del educando podía orientársele de mejor manera hacia el destino más adecuado para sí. En 1945 se creó en

⁶³ *Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria*, p. 4.

⁶⁴ *Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria*, p. 11.

⁶⁵ “Sobre organización del trabajo en las escuelas de primera clase (1941)”, en *BEE*, 1944, p. 30; “El Liceo Experimental tiene nueva Directora”, en *RDE*, Abril 1943, p. 53.

⁶⁶ “¿Cómo puede la escuela formar hombres de iniciativa?”, en *RDE*, Febrero 1930.

⁶⁷ “Consideraciones generales acerca de los exámenes escolares”, en *RDE*, Enero 1934; “La Correlación de Estudios Primarios y Secundarios y exámenes de ingreso al Liceo”, en *RDE*, Febrero 1934, p. 16.

⁶⁸ “Proyectos de Reglamento de Calificaciones y Promociones para Educación Secundaria”, en *RDE*, Agosto 1947, p. 238.

el Ministerio el Departamento de Orientación Educacional y Vocacional, y una de sus principales preocupaciones fue preparar inventarios de personalidad para aplicar en los estudiantes⁶⁹. En medio de la discusión en torno al sentido de la educación secundaria durante las décadas de 1940 y 1950, algunos educacionistas adujeron que si el Liceo especializaba prematuramente a los estudiantes ello atentaría contra el correcto desarrollo de su personalidad⁷⁰. Estas críticas no impidieron el avance de los servicios de Orientación y, al mismo tiempo, demuestran la fuerza que el concepto de personalidad poseía como argumento dentro del debate educativo. En 1948 ya se utilizaban los inventarios de personalidad de Bell y Bernreuter en los liceos renovados, habiendo sido éste último adaptado por el Instituto de Psicología de la Universidad de Chile⁷¹. “La evaluación de rasgos de la personalidad es indispensable para el trabajo de orientación”, señalaba Abelardo Iturriaga al respecto, “ya que la desadaptación de la conducta constituye un factor que impide todo consejo sobre una actividad futura”⁷².

Es en la conceptualización de personalidad entonces donde podemos encontrar la particularidad del concepto educación durante este período. Si desde el punto de vista de su integralidad podemos plantear que vivió una expansión semántica, al entenderlo en tanto formación de la personalidad podemos observar cómo vivió, al mismo tiempo, un proceso de individuación. Al ligarse directamente con la personalidad, educación dejó de ser un proceso referido a la acción externa de maestros e instituciones para pasar a ser entendido como el desarrollo mismo del educando. El mismo énfasis en sus procesos activos que había neutralizado al concepto de instrucción trasladaba el concepto de educación de forma definitiva al individuo mismo. La escuela dejaba de ser entendida como una institución que modificaba al individuo; todo lo contrario, su rol era respetarlo y adecuarse a éste y su desarrollo. Esta idea fue reforzada tras el fin de la Segunda Guerra Mundial, con el auge del discurso del respeto a la personalidad humana. La Organización de las Naciones Unidas incluso lo incluyó en su definición de Democracia, entendiendo “por personalidad humana al individuo

⁶⁹ Departamento de orientación, Nº. 42, Año VII, Santiago de Chile, Abril 1947, p. 105.

⁷⁰ “Renovación de la Enseñanza Secundaria”, p. 396; “La educación pública en relación con nuestra realidad económica y social”, en RDE, Agosto 1946, p. 207

⁷¹ *La orientación vocacional en la enseñanza secundaria*, pp. 13 y 46. Sobre la discusión durante el período a nivel internacional respecto a los inventarios de personalidad, véase ELLIS, Albert: “Personality Questionnaires”, en *Review of Educational Research*, vol. 17, n° 1, 1947, pp. 53-63.

⁷² *La orientación vocacional en la enseñanza secundaria*, p. 46.

desde el momento de nacer, a quien la Sociedad debe ciertos derechos inalienables”⁷³. En Chile, las *Orientaciones socio-educativas* reconocieron que el respeto por la personalidad humana era una de las características que reflejaba una sólida conciencia democrática⁷⁴.

Esta nueva conceptualización de educación suponía no solo la desaparición definitiva de cualquier rol transformador que el sistema educativo pudiera tener sobre el individuo. Implicaba también ceder todo su poder a los designios de la ciencia psicológica, instalada desde este período como suprema rectora de los procesos educativos. Si la educación se entendía como un proceso de guía y orientación de la personalidad hacia un destino potencial que parecía estar ya escrito en sí misma y si la psicología era concebida como la forma por excelencia para descubrir ese destino, la consecuencia necesaria de esta traslación semántica no podía ser otra que una traslación del poder, desde los educacionistas a los psicólogos. Detrás de una aparente continuidad en la forma en cómo la educación era conceptualizada, se escondía entonces un cambio fundamental, que sería clave no solo durante este período sino en el desarrollo educativo chileno hasta nuestros días.

5. Algunas conclusiones.

En 1948, con motivo del 28° aniversario de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, el ministro de Educación, Armando Mallet, hacía el siguiente balance histórico en un discurso pronunciado en el Teatro Municipal:

Al comienzo, la escuela veía en el niño una inteligencia pasiva; luego lo ve como un organismo activo; ahora lo considera como una intensa personalidad social que está llamada a participar en el progreso de la nación, y que por lo tanto, debe ser sano, emprendedor, entusiasta, capaz, eficiente, solidario y responsable⁷⁵.

En las palabras del ministro se resume, quizás mejor que en las de cualquier otro, el devenir del binomio conceptual instruir/educar en la historia de la educación chilena. La suya es la historia del cambio en la concepción misma del educando. Entre el siglo XIX y el XX, éste vivió una individuación cada vez mayor, en un proceso que lo hizo ser considerado progresivamente como una unidad con sentido propio. Este devenir tuvo efectos disímiles en los conceptos estudiados: instrucción, al no poder

⁷³ “Educación para la democracia (Comisión)”, p. 41.

⁷⁴ “Orientaciones socio-educativas para las escuelas primarias de Chile”, p. 168.

⁷⁵ “La Escuela debe ser realmente un Patrimonio Democrático”, en RDE, Agosto-Septiembre 1948, p. 173.

liberarse de su carácter pasivo, fue neutralizada y convertida en un sustantivo descriptivo, mientras educación adquiría un carácter activo que le permitió expandirse semánticamente, al punto de llegar a fagocitar a instrucción y romper definitivamente el binomio conceptual existente durante el siglo XIX. La contradicción aparente entre la expansión semántica del concepto de educación y el proceso de individuación vivido por el educando fue resuelta gracias a su asociación con el nuevo concepto de personalidad.

Lo interesante del concepto de personalidad es justamente el consenso absoluto que suscitó en términos de objetivo educacional durante el período. Éste fue legitimado por y a la vez reforzó el poder de la ciencia psicológica al interior de la discusión educativa del período, convirtiéndola en intérprete indiscutible de los destinos educativos de los individuos —y por ende, de la nación—. La cristalización de una carga positiva en este concepto esconde así cómo éste contribuye a lo que el filósofo e historiador de la ciencia Ian Hacking ha denominado como *making people up*: proceso de clasificación científica, del cual participan personas, instituciones, conocimientos y expertos, y que da vida a un nuevo tipo de persona⁷⁶. En este caso, niños y jóvenes fueron convertidos en personalidades medibles y orientables, tanto a través de procedimientos científicos como de usos lingüísticos. El cambio conceptual entonces no solo era reflejo de modificaciones sociales, culturales y pedagógicas, sino que era a la vez un cambio discursivo, con efectos concretos en la realidad de las instituciones y en cómo éstas actuaron sobre los individuos.

Es esta la lección que nos deja observar la educación desde la mirada propia de la historia conceptual: descubrir que tras de conceptos que generan amplios consensos — como personalidad y, por qué no decirlo, calidad— se esconden, en los casos más inocuos, usos vacíos y, en los más peligrosos, procesos complejos que impactan, silenciosa, pero efectivamente la forma en cómo concebimos los parámetros que rigen nuestros sistemas educacionales.

⁷⁶ HACKING, Ian: “Kinds of People: Moving Targets”, en *Proceedings of the British Academy* 151, 2007, pp. 285-318.