

AMANDA LABARCA: LA PARTICIPACIÓN FEMENINA EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN DISCURSO EDUCATIVO. CHILE (1900-1950)*

*Amanda Labarca: women's participation in the construction
of the educational discourse. Chile (1900-1950)*

MARÍA TERESA ROJAS FABRIS**

Resumen

El objetivo central de este artículo es relacionar la propuesta pedagógica de Amanda Labarca con su contexto social. A través del caso de esta autora, intentaremos comprender el escenario social en el que actuaron varias mujeres educadoras, así como los principios fundamentales del pensamiento pedagógico que nos legaron. En esta relación entre los personajes y su contexto podemos hallar algunas claves para comprender cómo se construye el pensamiento pedagógico y se formalizan las teorías educativas.

Abstract

The purpose of this article is to relate Amanda Labarca's pedagogical proposal. Through the case of this author, a comprehensive view of the social setting where women have worked within educational field is shown. Pedagogical principles are also described. In this relation among subjects and their contexts, we can find some keys to understand how the pedagogical thought is built and the educational theories are elaborated.

* Este artículo forma parte del proyecto de investigación de innovación a la docencia "Análisis de propuestas pedagógicas contemporáneas: un aporte al fortalecimiento de la innovación en el curso 'Pensamiento Pedagógico Contemporáneo'", de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile –Fondedoc–, 2002. El proyecto fue dirigido por los profesores Sergio Arzola y Ruby Vizcarra y contó con la colaboración de las profesoras Marisol Latorre, Cecilia Ramírez, M^a Teresa Rojas y el equipo de ayudantes.

** Licenciada en Historia, Profesora de Historia, Geografía y Educación Cívica y Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Instructora del Departamento de Teoría y Política Educacional de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Durante la primera mitad del siglo XX en Chile, la participación o visibilidad de las mujeres en el campo educacional adquirió fuerza y presencia creciente. En 1877, un decreto ministerial –decreto Amunátegui– abrió las puertas de los liceos y la educación superior a las mujeres. Un hito importante en la historia de la educación que daba cuenta de una larga discusión por la incorporación femenina al mundo público. De los liceos, a la universidad y, en algunos casos, a estudios de postgrados, muchas mujeres dieron un salto cualitativo en su formación académica respecto a las décadas precedentes. Es el caso de Amanda Labarca (1886-1975), primera profesora de la Facultad de Filosofía en la Universidad de Chile, fundadora de organizaciones feministas, educadora, funcionaria del Estado y escritora.

Amanda Labarca destaca en el concierto femenino del siglo XX. Pero, a la vez, forma parte de un proceso social de profesionalización femenina. El acceso educacional, la consolidación de una clase media profesional y el surgimiento de un movimiento femenino que abogaba por la emancipación de las mujeres hacen de Amanda Labarca una representante de un mundo de cambios en las mentalidades de la sociedad de aquel entonces.

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia respecto al pensamiento educativo de un grupo de educadoras chilenas. Remirar sus experiencias y sus ideas educativas nos permite comprender y proponer que el pensamiento pedagógico se construye y que existen itinerarios, reflexiones y acciones que condicionan los discursos educativos. Además, nos lleva a reconocer que en la historia chilena existieron mujeres educadoras que pensaron el sistema educacional, legándonos miradas relevantes y necesarias de reconsiderar en la formación y en la reflexión pedagógica actual.

Amanda Labarca y su tiempo

El tiempo de Amanda Labarca es de cambios profundos en el escenario educacional chileno. Es pionera en distintos temas del acontecer público: estudiante del Instituto Pedagógico de la Universidad

de Chile, primera profesora de dicha casa de estudios, encargada nacional de la educación secundaria y representante oficial de distintos gobiernos chilenos en el extranjero. Lo que hoy podría parecer normal, en la época de Amanda Labarca fue motivo de elogios y, por cierto, de muchas resistencias.

La autora nace en Santiago en 1886, nueve años después de la promulgación del *Decreto Amunátegui* que autorizaba el ingreso de las mujeres a los liceos y a la educación superior. Hija de Onofre Pinto y Sabina Sepúlveda, Amanda era la mayor de la familia. Sus biógrafos (Mardones, 1976; Salas, 1996) indican que la relación con su padre no era buena, pues éste se oponía a sus ideas más liberales y a su deseo de estudiar en la universidad. Esta habría sido la razón que la llevó a adoptar los apellidos de su marido, el político radical y escritor Guillermo Labarca Huberston.

La emergencia y consolidación de la clase media profesional, así como el nacimiento de un movimiento femenino con voz y voto en la vida pública, son procesos de finales del siglo XIX y de toda la primera mitad del siglo XX, que coinciden con el desarrollo académico, profesional y político de Amanda Labarca.

Se consolida un nuevo grupo social. El surgimiento de las clases medias chilenas está íntimamente asociado a la expansión de la enseñanza primaria, a los procesos de inmigración extranjera, así como a las migraciones del campo a la ciudad que tuvieron lugar durante el siglo XIX. Parte de la población que logró acceder a la educación escolar durante aquella época encontró trabajo en el Estado, como funcionarios y administrativos. De igual forma, se constituyó un grupo comerciante y de técnicos especializados, en el cual fue importante la presencia de inmigrantes extranjeros.

La consolidación de la clase media como un grupo diferenciado, con una identidad particular, reconocida por otros grupos sociales y con relevancia en las decisiones estatales tomó fuerza en el siglo XX. La crisis política chilena de los años 20 fue el escenario de proyección de las nuevas clases profesionales y asalariadas. “Con el reme-

zón político de los años veinte los grupos medios se convirtieron en una clase de creciente interés. El descrédito de la oligarquía los convirtió en el grupo depositario de las nuevas virtudes que debían gobernar el país. Perdieron el estigma de “siúuticos” y “rotos acaballerados” con que los había recubierto la oligarquía decimonónica. Dejaron de ser “insignificantes”. Se convirtieron en la clase culta, de profesionales e intelectuales, que daría forma a la “esperanza mesocrática” (Vial, 1996).

Las mujeres van al liceo. La ampliación del sistema educacional y del mercado del trabajo son procesos que se relacionan directamente con el surgimiento de movimientos de mujeres en el siglo XX. En las primeras décadas de este siglo, en los inicios de la constitución del proletariado urbano y de su expresión política, la presencia de obreras y trabajadoras comienza a crecer. Surge, así, una temprana preocupación por la condición de las mujeres en *fábricas e industrias* que comienzan a hacer visible sus presencias en la vida pública.

Por otra parte, las mujeres de clase media y de la élite comenzaron a asistir cada vez más a las escuelas. Sin embargo, sólo después de la guerra civil de 1891 comenzó la fundación de liceos fiscales femeninos. En 1894 se creó el Liceo N° 1 de niñas en Santiago. Luego empezó su funcionamiento el Liceo N° 2 y en 1899 se decretó la creación de un tercer liceo femenino. El crecimiento fue rápido, pues hacia 1907 los liceos femeninos del país eran 31. “Sus estudios duraban tres a seis años. Eran idénticos con los de un liceo para hombres en 13 planteles, pero los restantes 18 tenían programas propios (unificados el año 1907)” (Correa, 2001).

El acceso a la enseñanza secundaria y universitaria dio paso a iniciativas culturales creadas y organizadas por mujeres. Las mujeres de élite y de clase media comenzaron a manifestar un abierto interés por cultivarse más y ampliar el campo de sus preocupaciones. Uno de los hechos importantes que grafica este interés fue la creación de clubes o círculos culturales para mujeres. Los primeros Clubes de Lecturas de Mujeres aparecen en 1915 con el objetivo de estimular el estudio y la creación femeninas. De estos clubes y círculos,

surgirían los primeros movimientos femeninos del siglo XX. No todas las mujeres tuvieron por objetivo entrar a la arena política. Por el contrario, fueron las mujeres de clase media, profesionales y asociadas a círculos liberales, radicales y de izquierda, las primeras en levantar las banderas del feminismo. Un ejemplo destacado de estas últimas fue Amanda Labarca.

Educación y participación femenina

En la época en la que estudió Amanda Labarca, el número de profesionales mujeres en Chile era de 19. La opción de convertirse en educadora, horizonte casi natural para una mujer de aquel tiempo, era, a la vez, la posibilidad de ingresar a la vida pública. Un tema central en Labarca es la emancipación femenina y la igualdad de derechos civiles entre hombres y mujeres, meta que requería la instrucción y la educación femenina. En una de sus obras, Amanda Labarca dejó testimonio de las estrechas posibilidades educacionales de las mujeres de principios del siglo XX: “... *La niña se casaba a los 13 ó 14 años con un varón que generalmente la aventajaba en 10 o más. Y pasaba de la calidad de menor bajo la potestad paterna a la de menor también en su nueva casa. La tradición no permitía por motivo alguno el divorcio con disolución de vínculo. Si, por desgracia, el marido la maltrataba, la hería, la abandonaba, había que resignarse. ¡Tal era su suerte!*”... (Labarca, A, 151, pp. 109-110).

El diagnóstico no era alentador. A las opresiones jurídicas y sociales se sumaba la escasa preparación educacional del mundo femenino. Este último tema dio paso al primer escenario de participación pública de la autora.

Para Amanda, la educación era el vehículo que le permitiría a las mujeres participar en la vida pública. Influenciada por pensadoras feministas de comienzos de siglo, Amanda Labarca participó en la creación de los *Círculos de Lectura de Mujeres* en 1915. Señoras de élite y mujeres profesionales, estas últimas de clase media, encontraron en estos círculos un espacio favorable para la instrucción y

la creatividad artística. En esa época las aspiraciones políticas de las mujeres de élite aún eran incipientes, más bien existía un interés por la cultura general y por ampliar el campo de preocupaciones de la vida doméstica (Vicuña, 2001).

Lentamente, la postura de Amanda Labarca, junto a otras mujeres profesionales de clase media, como Elena Caffarena, se tornó más política y abiertamente feminista, según los cánones de la época. Si la educación era considerada la aliada natural del progreso social y democrático, Amanda creía que no existía óbice para impedir que las mujeres participaran en la vida política del país, especialmente a través del derecho a voto. Lo mismo se discutía en otros países de Europa y de América; circulaban revistas y artículos de opinión donde se socializaban las ideas sufragistas y el número de mujeres que accedía a la educación crecía en todo el Cono Sur.

Quince años después de los primeros Círculos de Lectura, empezaron a surgir las asociaciones femeninas que buscaban reivindicar el derecho femenino a la participación pública y política. Así, en 1931, se fundó la Asociación de Mujeres Universitarias con “*el objeto de extender y mejorar las oportunidades culturales, económicas, cívicas y sociales de la mujer profesional y elevar la condición de la mujer en general*” (Gaviola, 1986, p. 42). Más tarde (1935), vino la fundación del MEMCH (Movimiento de Emancipación de la Mujer Chilena y de la FECHIF (Federación Chilena de Instituciones Femeninas), organizaciones conductoras del Movimiento Femenino de la época¹.

La emergencia de movimientos de mujeres y la consolidación de las organizaciones feministas contaron con la participación activa de las primeras profesionales chilenas. El espacio que se abrió en

¹ El MEMCH y la FECHIF fueron dos instancias centrales en la historia de la organización femenina chilena. En este artículo, no nos detendremos en sus objetivos ni en su historia, pero cabe mencionar su importancia en la historia social de la primera mitad del siglo XX.

Chile, a partir de 1877, con la promulgación del Decreto Amunátegui, permitió el ingreso de las mujeres de sectores medios a los liceos y a las universidades. Si bien no se trató de una cobertura masiva, el horizonte de posibilidades culturales y sociales de muchas mujeres se expandió notablemente. Amanda adquirió un saber ilustrado, amplió sus redes sociales, entró en contacto con otras personas y se nutrió de experiencias de otros lugares. Formó parte de un movimiento gremial de profesores, entró a militar en el Partido Radical y fue protagonista de los primeros movimientos feministas. De aquí que en su discurso público y en su práctica profesional la educación de las mujeres fue uno de sus temas centrales. Ella era un ejemplo: la educación era el vehículo emancipador de la condición femenina.

El movimiento gremial del Magisterio

Junto a su labor en las primeras organizaciones de mujeres, Amanda Labarca formó parte activa del movimiento de profesores de su época, otro espacio social donde las mujeres educadoras tuvieron una voz pública. Amanda estudió y realizó sus primeros trabajos en un ambiente nacional de crítica a la influencia alemana en pedagogía. Tras el congreso Pedagógico de 1902 se formó en Chile un movimiento del magisterio que empezó a exigir la contratación y presencia de profesores nacionales. Tempranamente, en 1904, se fundó la Asociación de Educación Nacional, instancia que agrupó a los educadores profesionales y lideró las reivindicaciones por la renovación de la enseñanza en el país. El órgano difusor de este movimiento fue la “Revista Pedagógica”.

Amanda Labarca era parte, por lo tanto, de un movimiento social que pugnaba por la renovación de la educación, por su contextualización a la realidad chilena, por la organización de un sistema educativo propio, más lejano al sistema alemán, más cercano a las experiencias de Estados Unidos y las propuestas de pensadores franceses. En Chile los maestros seguían y leían a los reformadores románticos de la educación como Tolstoy, Angelo Patri, Sanderson, Demoulin, Bagley, Winiken, Kerschensteiner, Radice o Parkhursts.

A los más científicos como María Montessori, Decroly y en especial a John Dewey. Observaban las experiencias de Cousinet en Francia, de Otto Gloekel en Austria, de la Asociación de Maestros de Leipzig o del grupo de maestros marxistas –Pistrak, Pinkevich, Chatsky y otros– (Soto, 2000).

Este naciente movimiento de educadores y educadoras fue adquiriendo importancia pública y reconocimiento político. Junto con las discusiones y los debates intelectuales y políticos, las responsabilidades profesionales y educativas no se hicieron esperar. La experiencia y la práctica educativa fueron fuentes importantes de la gestación de un discurso educacional.

La experiencia en el sistema educacional

Amanda Labarca fue hija de la educación pública. Trabajó en la escuela, pensó en la escuela. Si bien participó activamente en las escuelas de Temporada de la Universidad de Chile, los inicios de su reflexión educacional se sitúan en los más de 10 años en los que ocupó el cargo de directora de liceo. Tras trabajar en la Escuela Normal N° 3 de Niñas, impartió clases de castellano en el Liceo N° 2 de Niñas.

Más tarde fue nombrada directora del Liceo N° 5 de Niñas, “Rosario Orrego”, cargo que debió asumir en medio de las polémicas a su nombramiento. Sus cercanías al Partido Radical le valieron las resistencias de militantes del Partido Conservador. Para los conservadores la presencia de una profesional laica atentaba contra los principios de una educación confesional y católica. Debemos recordar que la separación Iglesia-Estado se consolidó años después, en la Constitución de 1925; de aquí que los conflictos entre católicos y laicos aún tensionaban la arena política del país.

Hacia 1928, en Chile se lleva a cabo una Reforma Educacional basada en las ideas de la pedagogía experimental e impulsada por los maestros y maestras de las escuelas. Sin embargo, durante el gobierno de Carlos Ibáñez del Campo, las políticas educacionales cambiaron de giro y la política interna del país vivió un período de represión y cen-

sura a la disidencia del gobierno. En esta época, varios políticos deben salir al exilio, entre ellos Guillermo Labarca, marido de Amanda. Ella partió con él al extranjero, donde siguió conociendo experiencias educativas internacionales y continuó su producción literaria.

En el transcurso de los años 30, Amanda Labarca había logrado un reconocimiento público de su quehacer educacional. Sus estudios en el extranjero, sus publicaciones y su desarrollo académico la habían convertido en una “voz autorizada en materia educacional”, especialmente para sus correligionarios del Partido Radical. Amanda encarnaba la trayectoria de clase media de la primera mitad del siglo XX.

El exilio fue breve, pues la dictadura de Ibáñez tuvo su fin después de la crisis económica internacional del año 1929. De regreso en Chile, el nuevo gobierno le encargó a Amanda (1931) la Dirección Nacional de la Educación Secundaria por un año. Su nombramiento fue seguido de resistencias y alegatos de los grupos conservadores, más aún en un momento en la que se la vinculaba fuertemente con las organizaciones feministas.

La tarea no era fácil. Su misión era dirigir el inicio de la experimentación educacional. La educación secundaria era centro de diversas críticas: no preparaba bien para la universidad, su enseñanza era muy rígida y extranjerizante, alumnos y alumnas no encontraban espacios para canalizar sus intereses personales, entre otras cosas (Labarca, 1953). Era preciso renovar la enseñanza que preparaba para la universidad y abrir su cobertura a los sectores más pobres. Amanda Labarca, quien tenía experiencia y conocimiento de la experiencia norteamericana, trabajó en este empeño.

La renovación de la enseñanza debía partir con una experimentación. La idea de experimentar es sugerente. Se trata de probar, de ensayar algo que es nuevo, de innovar (aquí las coincidencias con nuestros días). En un contexto social más adverso, de cobertura escasa y de profesionalización incipiente, la experimentación partió con experiencias muy particulares. En un esfuerzo muy innovador se

crearon planes de enseñanza centrados en la actividad de los y las estudiantes, incorporando temas como el cuidado de la salud, los derechos cívicos y la integración con la comunidad.

El primer gran hito fue la creación del Liceo Manuel de Salas, la promesa de la experimentación. En esos días, Labarca trabajó codo a codo con Irma Salas, discípula del filósofo norteamericano John Dewey. La irradiación de la experiencia del Manuel de Salas se canalizó en la expansión de los ideales de renovación pedagógica.

Su acción académica en la Universidad de Chile

Uno de los hitos que varios autores destacan de Labarca es haber sido nombrada la primera catedrática mujer de la Universidad de Chile (1922). Todo un suceso para la época, no carente de reclamos ni resistencias, pues debió superar los prejuicios que se levantaron por su condición femenina. Sin embargo, su nombramiento fue celebrado en los círculos de partidos políticos e intelectuales de clase media. Entre otros, estuvieron en su nombramiento el Presidente de la República, Arturo Alessandri y Pedro Aguirre Cerda, futuro presidente del país y presidente de la Sociedad Nacional de Profesores en ese año.

Su labor en la universidad fue de docencia, investigación y extensión. En particular, destaca su participación en la creación de las *Escuelas de Temporada*, junto al rector de la universidad, Valentín Letelier. Estas escuelas constituyen el antecedente de la extensión universitaria en Chile. Pensadas para personas que trabajaban en educación y, más tarde, ampliadas a artesanos, obreros y gente del pueblo, las Escuelas de Temporada tenían una clara función social: fomentar la educación en la sociedad y extender el conocimiento a los sectores más populares.

La masificación de la educación era, a la vez, la masificación de la ciudadanía, de la participación pública y de la propagación de los valores republicanos. En este camino se encauzaba el proyecto liberal de enseñanza. Quizás es aquí donde se puede analizar más detenidamente la importancia de pensar al Estado vinculado con la educa-

ción. La experimentación educacional, así como el aumento de la cobertura educativa en la primera mitad del siglo XX fue un proceso llevado a cabo por el Estado.

El discurso educativo de renovación de la enseñanza y de modernización de los objetivos educacionales de acuerdo a las necesidades del país terminó por convertirse en un discurso institucional durante los gobiernos del Partido Radical (1938-1952).

Mirar y escuchar las experiencias de otros

Para algunas mujeres de aquella época la carrera docente también significó entrar en contacto con otras realidades. Fue el caso de Amanda. Junto a su marido, viajó por primera vez a Estados Unidos y luego a Europa. Estudió en la Universidad de Columbia, Estados Unidos y luego en La Sorbona, París. Uno de los autores que influyó de forma decisiva en su pensamiento educacional fue John Dewey. La vinculación entre educación y ciudadanía fue uno de los postulados centrales que Amanda recogió de Dewey e intentó traspasar a la experiencia chilena.

Durante los años 30, Labarca fue comisionada por distintos gobiernos para estudiar las realidades educacionales de otros países. Es destacable que cada uno de sus viajes termine con la publicación de un libro o un ensayo sobre educación. Realizó sistematizaciones muy detalladas de los sistemas educativos de otros países, en especial de Estados Unidos. Estas obras dan cuenta de su preocupación por la organización política de un sistema educacional, por la acción del Estado en dicha organización y por la consolidación de un sistema único de educación primaria y secundaria para todo el país.

Finalmente, Amanda Labarca fue embajadora ante las Naciones Unidas durante el gobierno de Gabriel González Videla. Durante estos años (1946-1952) la autora consolida su carrera internacional y se dedica casi exclusivamente a los temas educacionales. Este período coincide con el debilitamiento de las organizaciones de mujeres, entre otras cosas porque tras la obtención del voto femenino (1949)

los movimientos se polarizaron y se fundieron más bien con los partidos políticos. Amanda había institucionalizado su carrera académica y política.

Las miradas críticas. El recorrido profesional de Amanda Labarca no estuvo exento de cuestionamientos. Dentro de las críticas que recibió cabe destacar la de los grupos conservadores y de los partidos de izquierda. Así la describe Volodia Teitelboim, en un libro de Tancredo Pinochet que él prologa: Amanda Labarca es “en verdad, la niña mimada del mundo oficial de la educación, que ostenta una aureola de magíster continental” (Pinochet, 1944). Para los más conservadores, Amanda representaba un riesgo a los valores tradicionales y católicos; para los partidos de izquierda, Amanda, militante del Partido Radical, era una protegida de los gobiernos de turno, ideológicamente ecléctica y carente de compromisos sociales reales.

Estas críticas y resistencias a su labor pública ponen de manifiesto la condición política y femenina de la autora. Como militante del Partido Radical, perteneció a una red de acción estatal en la que ocupó un lugar muy importante. Pero, a la vez, fue blanco de los mismos cuestionamientos que recibió su partido, sobre todo después de la promulgación de la Ley de Defensa de la Democracia, más conocida como “Ley Maldita”, durante el gobierno de González Videla, que prescribió al Partido Comunista y quebró la Alianza del Frente Popular que había llevado al poder a los gobiernos radicales. Es difícil precisar los prejuicios que debió sortear la autora por el hecho de ser mujer, pues estas objeciones eran más veladas e implícitas; sin embargo, la imagen que se había dibujado de ella, como “protegida de los gobiernos de turno”, da cuenta de cierto recelo y menosprecio a su calidad intelectual.

La divulgación de las ideas de Amanda Labarca en materia pedagógica y su integración en los lineamientos de la política pública se explican, de manera importante, porque al igual que otros educadores y educadoras, formaba parte del Estado, trabajaba en la Universidad de Chile y era militante del Partido Radical, partido que promovió el concepto de Estado Docente. Su influencia en materia

educacional y su presencia activa en la institucionalidad de la época se pueden comprender por su pertenencia a un grupo dirigente y a una red social, en la que los grupos de clase media se consolidaron en torno al Estado. Sin embargo, su destacada labor también fue fruto de un agudo análisis de la realidad nacional, de su rol político en los movimientos de mujeres y de una prolífera producción intelectual en materia pedagógica.

Amanda Labarca trabajó en la Universidad de Chile hasta 1955. Luego de esta fecha jubiló, pero no cesó su actividad, pues desde su hogar escribió múltiples textos educativos, especialmente de didáctica del lenguaje y las matemáticas. Murió en Santiago en 1975.

El Discurso Educativo

Tras analizar el escenario público en el cual se desarrolló el trabajo y la acción política de Amanda Labarca, nos detendremos en aquellos aspectos centrales de la propuesta educativa que intentó difundir. Pero, como hemos afirmado, Amanda piensa y actúa al interior de un movimiento docente de renovación de la enseñanza, como militante de un Partido Político, como luchadora feminista y como funcionaria institucional.

En materia educacional, las opciones pedagógicas de la autora estuvieron influidas por la filosofía pragmática de John Dewey y los distintos autores que constituyeron el movimiento de las Escuelas Nuevas. Por otra parte, su experiencia como profesional de la educación y protagonista del acontecer público de la primera mitad del siglo XX le permitió realizar un agudo análisis de la realidad nacional. Amanda Labarca contribuyó al campo de la investigación pedagógica a través de los estudios y diagnósticos profundos de la realidad educacional chilena.

Desde una perspectiva histórica y política, la autora identificó los principales problemas del atraso educativo y de la escasa cobertura escolar en la población. Entre ellos, la ausencia de una política

educacional gubernamental durante el siglo XIX había restringido la educación a las élites, especialmente a los hombres, pues, según la autora, las clases pobres junto con las mujeres eran los grandes ausentes del sistema educacional chileno (Pérez, 2000).

Nuestros problemas... Sin duda, uno de sus aportes en materia educacional fue identificar los grandes problemas educacionales en Chile. Amanda Labarca señaló que en el Chile del siglo XIX y el primer tercio del siglo XX coexistían más de un sistema educativo. Al menos, en Chile, había cuatro tipos de escuela: la rural, la urbana, liceos fiscales y colegios particulares. Cada una ceñida a sus propias normas y programas de estudio, cuestión que marcaba el origen de la profunda desigualdad educativa de aquella época. En ese contexto, el acceso a la universidad era para unos pocos (Pérez, 2000).

Los problemas educacionales que identificó Amanda eran de distinta naturaleza. Primero, los relativos a la constitución social del país. Pensaba nuestra autora que Chile, al igual que el resto de América Latina, estaba muy segmentado socialmente. Mientras las élites accedían a los servicios de mejor calidad, las clases populares vivían empobrecidas en un contexto de relaciones sociales de desintegración y falta de moralidad. Esta situación era la que justificaba el gran “complejo de inferioridad” de los más pobres, según Labarca. Se trata de la “innata flojera”, pues imitar es más fácil que buscar soluciones propias a las necesidades locales (Pérez, 2000).

Amanda Labarca consideraba que la sociedad chilena era fruto de un *mestizaje inconcluso* (Labarca, 1943). Pensaba que la integración racial no había logrado constituir un mestizaje social. Los sectores populares vivían en un ambiente de ausentismo material y espiritual por esta segregación social de la que fueron víctimas. Sólo una educación común a todos los ciudadanos, con los mismos programas y con la base de una cultura común, podía salvar esta brecha de desintegración.

Esta tesis le valió varias críticas a Amanda Labarca. Entre ellos, el escritor y profesor Tancredo Pinochet, refutó profundamente su tesis de hibridación inconclusa. Para Pinochet, se trataba de una tesis racista,

que buscaba “blanquear a la población”, desconociendo la complejidad de las relaciones sociales del bajo pueblo: “...*La señora Amanda aparece como una socióloga racista, que cree que hay razas intrínsecamente superiores a otras. Nos declara inferiores; tenemos que blanquearnos. De allí a las doctrinas hitlerianas no hay sino un paso...*” “... *Toda la primera parte del libro de la señora Amanda Labarca, de sus bases para una Política Educacional, que se refiere al valor de las razas, no sólo está de más para el estudio de los problemas que presenta, sino que los enturbia, los pone sobre premisas falsas, reñidas con la ciencia y la realidad...*” (Pinochet, 1944, pp. 53-54).

Otra de las críticas de Amanda Labarca se dirigió hacia la influencia alemana en la pedagogía chilena. El sistema jerárquico alemán profundizaba las diferencias sociales, rigidizaba las relaciones pedagógicas e inculcaba contenidos extranjerizantes, sin asidero en la realidad cultural de alumnos y alumnas. En su libro *Historia de la Enseñanza en Chile*, comenta ... “*En 1885 llegaron los primeros profesores alemanes contratados cuyo método era más científico, aunque alejaba a los alumnos de la realidad autónoma, extranjerizando y aristocratizando el espíritu colegial. Se desconoció el país e intensificó un defecto congénito nuestro, el de sobrevalorar lo extranjero*” ... “*se cometió el error de aplicar el sistema alemán sin adaptarlo a nuestra idiosincrasia*” (Pérez, 2000, p. 123).

Lo que se debe hacer... En su libro *Bases para una política educacional*, Amanda Labarca realiza una propuesta educacional nacional, levantando temas importantes para construir una política educativa, pues uno de sus diagnósticos más críticos era que en Chile no existía dicha política. Proclama una educación que “*forme jóvenes, en su espíritu, su mente e inteligencia, que active su físico, que convierta al niño y niña en un hombre y mujer solidarios, colaboradores, sanos y felices, con respeto por los demás, por su tierra, la naturaleza, las artes*” (Pérez, 2000, p. 123).

Educar es socializar y potenciar las capacidades de cada persona... Así lo afirmó Amanda: “...Educar es un proceso doble: estimula el desarrollo de las capacidades, aptitudes y vocaciones latentes y, al

mismo tiempo, encauza su ejercicio para que sirvan a la conservación y fomento de aquellos valores éticos e intelectuales que, en la presente etapa de su evolución, la sociedad estima como los ‘mejores’...” (Labarca, 1943). La educación como guía, como conducción hacia objetivos socialmente deseables, como contribución al bien común, es la noción que está a la base de las ideas de Amanda Labarca. “A mi parecer, el objetivo último es sólo uno: la consecución de la felicidad colectiva; no de la egoísta dicha individual que se aísla para no contaminarse con la miseria o el dolor ajenos, sino de ese bienestar y ventura de todos en que las propias están incluidas como los sonidos de un acorde. (...) Anhelamos el advenimiento de un mundo de menores crueldades, perversiones, injusticias y tragedias. Tal nos parece la meta de la humanidad, tal el sentido de la cultura, tal el de la educación, porque ésta ha de ser aprendizaje y preparación para la vida superior. Cuanto restringe, disciplina, permite o alienta en nombre de bienes más perdurables que el individuo, constituye, a la vez, un proceso de cultura y uno de educación...” (Labarca, 1943, pp. 12-13). Si educar, pensaba Labarca, es conducir, guiar hacia una meta...” ...solamente educa quien guía hacia lo que el grupo social reputa como ‘lo mejor’...” (Labarca, 1943, pp. 14).

Una de las propuestas categóricas de Amanda en materia educativa era el vínculo que realizaba entre reformas culturales y la acción del Estado. Sólo desde los organismos públicos nacionales se podían construir las bases de una política educacional que contribuyera al desarrollo democrático del país: “...*La reforma tiene que empezar en el Ministerio de Educación y en la Universidad para que ellos la inspiren a las Escuelas Normales, y al Instituto Pedagógico, a los Cursos de Verano o de perfeccionamiento a que concurre el magisterio en ejercicio. Ha de ser una orientación tan convencida, tan leal a los principios democráticos, tan hondamente labrada en la inteligencia, en la voluntad y en la vocación, que sea capaz de imprimir un nuevo espíritu a las generaciones de maestros...*” (Labarca, 1943, p. 143).

Una vez que la conciencia reformista llegara a las escuelas, Amanda esperaba que las instituciones educativas se transformarían

en el pilar formador de la comunidad. En el caso de los sectores más pobres, la escuela debía jugar un rol mucho más protagónico. “...*La escuela supliría a las familias que no poseen los recursos necesarios, para dar al escolar la alimentación adecuada...*” (Labarca, 1943, pp. 116). De esta forma, el rol de la escuela era crucial en la tarea de democratizar las condiciones sociales. Si bien la autora hace referencia a las preocupaciones culturales de los distintos grupos sociales, su propuesta se centra, básicamente, en homologar las posibilidades de acceso a una escuela de calidad para todos los niños y niñas del país. Un sistema único de enseñanza primaria, junto a una educación secundaria que se abriera a las diversas vocaciones de todos los jóvenes, podía igualar las condiciones de posibilidad y de ciudadanía de toda la población. Desde esta perspectiva, las similitudes con las Reformas Educativas posteriores que se han implementado en Chile son muy evidentes.

Lo importante era por tanto, renovar la educación; renovar la escuela, los sistemas de enseñanza y los planes de estudio. Entre otras cosas, las medidas apuntaban a centrar la educación en la actividad de alumnas y alumnos y, al mismo tiempo, socializarlos en un ambiente democrático que les enseñara el ejercicio de la ciudadanía. Por otro lado, la concepción de conocimiento y de ciencia está implícita en el movimiento de educadores de la época: es preciso observar, experimentar y ceñirse a un método científico (“el método”). Lo primero, era terminar con la influencia de la didáctica herbartiana y posesionar las influencias de las concepciones de la Escuela Nueva y la Escuela Activa, de Decroly, Dewey, entre otros. Sin embargo, la tarea era muy difícil. Las nuevas ideas calaban más profundo en los profesores de secundaria que en los de primaria y, además, faltaba la infraestructura suficiente para llevar a cabo la renovación: “*Dificulta la tarea de enseñar, la ausencia de textos modernos y de una literatura didáctica complementaria, al alcance de maestros y alumnos*” (Mardones, 1976, p. 26).

En *Bases para una Política Educativa*, Amanda Labarca propone algunas de las orientaciones educativas para los adolescentes.

Los valores que debía aprender el adolescente se relacionaban con (Mardones, 1976, pp. 50-51):

- adquirir conocimientos acerca de la naturaleza y del hombre;
- orientar su vida de acuerdo con ideales superiores;
- encauzar y sublimar sus impulsos y emociones, de modo que enaltezcan su vida;
- mejorar su salud física, aprender el gusto estético, estimular su bienestar, renovar sus fuerzas para el trabajo;
- iniciarse en un oficio, industria, comercio, arte, empleo o profesión remunerativa, provechosos para él y su comunidad;
- realizar, en cuanto hombre o mujer adulta, el tipo de madre o padre que mejor ayude a la sana crianza y a la recta formación espiritual de la generación futura;
- contribuir al mejoramiento de la cultura, las instituciones políticas y las condiciones sociales de su país;
- continuar por sí mismo su educación y perfeccionamiento;
- sentir los deberes de nacionalidad y comprender la solidaridad internacional, llegando a ser un agente activo en la fraternidad y unión de los pueblos.

La fuerte impronta socializadora de la propuesta de la autora atraviesa todo su legado. Quizás, coherente con su imagen de “sociedad inconclusa” en vías de consolidación e integración social, se explica la prioridad que le otorga al tema de la formación para la vida social. Sin duda, Amanda es hija de su época. Son sus lecturas, sus influencias intelectuales y una visión social de país en construcción lo que la llevan a cifrar las esperanzas en la educación.

La educación de las mujeres... Un tratamiento especial en su obra lo tiene el tema de la educación femenina. El problema de la educación femenina es complejo, “*porque está ligado al futuro de la raza, de la familia, del hogar, a las necesidades de la nación y de la*

sociedad, y, además, debe contemplar las necesidades individuales de la mujer que necesita aprender a bastarse por sí misma, espiritual y económicamente” (Labarca, 1951).

El rol de la maternidad es central para la autora, pues Labarca considera que los hijos serán mejores y, por ende, la sociedad en su conjunto, si las madres son cultas, educadas y equilibradas (Labarca, 1947). El gran dilema de la mujer moderna era conciliar la vida pública con el hogar, sin descuidar el segundo y contribuyendo al primero. En este sentido, tres son los puntos esenciales en los que se debe preparar la mujer (Mardones, 1976):

- Ser la base y dicha del matrimonio, dueña de casa, comprensiva amiga del esposo, madre sana y educadora de sus hijos.
- Estar preparada para solventar sus necesidades económicas.
- Capacitarse para participar inteligentemente en la vida cívica de la democracia.

La incorporación social de la mujer y su participación en la vida pública son las finalidades de la educación femenina. Si nos damos cuenta, su rol en el espacio doméstico no es muy distinto al que había ejercido hasta entonces. Esta tensión entre un progresismo cívico y un tradicionalismo de la vida cotidiana también es expresión de la época. Los movimientos feministas de la época de Labarca reivindicaban el derecho al sufragio, a participar en la vida política y al desarrollo profesional. Pasarán más años para que la revolución “adentro de la casa” fuera materia del feminismo en Chile.

*¿Un discurso educativo propio?*²

Amanda Labarca, como tantos otros intelectuales chilenos, podría ser acusada de no generar un pensamiento novedoso en materia

² La investigación en la que se inscribe este artículo se detiene en el análisis de los discursos pedagógicos de Amanda Labarca, Eloísa Díaz, Gabriela Mistral e Irma Salas. Este último apartado forma parte del informe final de investigación.

educacional. Las influencias del pragmatismo educacional norteamericano, así como los vientos de la Escuela Nueva, están a la base de su concepción educacional. Sin embargo, cabe preguntarse si, como *consumidora* de conocimiento educacional, creó algo diferente, o bien, lo adaptó a un contexto particular.

Importante es señalar que la renovación pedagógica no se inventó en Chile. En este sentido, la autora no elaboró un pensamiento pedagógico original. Más bien, hay que estudiarla como educadora que, desde distintos ámbitos, formó parte de un movimiento de organización y contextualización de la educación. En ella, pareciera, coexisten tradiciones de la enseñanza chilena tradicional, de los valores de clase media emergente, con el estudio y divulgación de las ideas educacionales progresistas de la época. Como muchos, comparte que la educación se debe centrar en el niño y la niña, propender al activismo, la investigación y la comprensión, más que a la memorización. La escuela debe organizarse como un pequeño gobierno, que transmita valores republicanos y forme para la vida en sociedad.

El gran problema nacional, según Amanda Labarca, era la pobreza. Esta se expresaba en la segregación social, la falta de infraestructura escolar, la carencia de investigación y diagnósticos sobre la situación de niños, niñas y adolescentes chilenos. Para ella, la desvinculación entre lo que se enseñaba en la escuela y el mundo real de niñas y niños, especialmente los más pobres, constituía la base del subdesarrollo educacional chileno. De aquí que Labarca haya sentenciado que en Chile existían escuelas, pero no existía una política educacional.

Quizás, más que constructora de un pensamiento pedagógico, Amanda Labarca, junto a otros, concibió e intentó dar forma a un sistema nacional de educación que respondiera a las necesidades sociales reales del país. Un legado crucial en la historia educacional chilena.

Bibliografía

- Correa, Sofía et al.** (2001). *Historia del siglo XX chileno*, Santiago, Ed. Sudamericana.
- Gaviola, Edda et al.** (1986). *Queremos votar en las próximas elecciones. Historia del Movimiento Femenino Chileno*, Ediciones La Morada, Santiago.
- Labarca, Amanda** (1943). *Bases para una política educacional*, Editorial Losada, Buenos Aires.
- Labarca, Amanda** (1947). *Feminismo Contemporáneo*, Editorial Zig-Zag, Santiago.
- Labarca, Amanda** (1939). *Historia de la Enseñanza en Chile*, Imprenta Universitaria, Santiago.
- Labarca, Amanda** (1953). *Realidades y problemas de nuestra enseñanza*, Editorial Universitaria, Santiago.
- Labarca, Amanda** (1951). *Evolución Femenina*, en *Desarrollo de Chile en la primera mitad del siglo XX*. Ediciones de la U. de Chile, Santiago.
- Mardones, Luis** (1976). *Las ideas educacionales de Amanda Labarca Huberston* (tesis exploratoria), tesis para optar al grado de Magíster en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago. (Inédita).
- Pérez Ruiz, Roberto** (2000). *Amanda Labarca. Su preocupación por la educación de la mujer*. En: *Actas VI Seminario Interdisciplinario de Estudios de Género en las Universidades Chilenas*, Facultad de Filosofía y Humanidades de la U. de Chile, CEGECAL.
- Pinochet, Tancredo** (1944). *Bases para una política educacional. Al frente del libro de Amanda Labarca*, Biblioteca de Alta Cultura, Santiago.
- Salas, Emma** (1996). *Amanda Labarca. Dos dimensiones de la personalidad de una visionaria mujer chilena*, Ediciones Mar del Plata, Santiago, Chile.
- Soto Roa, Fredy** (2000). *Historia de la Educación Chilena*. Santiago, CPEIP.
- Vial, Gonzalo** (1996). *Historia de Chile (1891-1973)*. 5ª edición, Santiago, Ed. Zig-Zag. V. I y II.
- Vicuña, Manuel** (2001). *La belle époque chilena*, Editorial Sudamericana, Santiago.