


Historia y política en la *episteme* educativa de Amanda Labarca (1938-1944)

History and Politics in Amanda Labarca's Educational Episteme (1938-1944)

Hernán Scholten, Universidad de Buenos Aires, Argentina

 <https://orcid.org/0000-0003-3366-2142>

 hsecholten@psi.uba.ar



<https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i35.650>

Resumen. En este artículo se propone discutir un tema que, aunque parece obvio, en pocas ocasiones ha sido indagado de manera sistemática: la forma en que Amanda Labarca (1886-1975) aborda la relación entre praxis educativa y sociedad. Para ello se realizará un análisis que se centrará en un conjunto de textos de esta destacada intelectual chilena que fueron publicados entre finales de la década de 1930 y comienzos de la década de 1940, en los que elabora su *episteme* educativa —esto es el conjunto de conocimientos y métodos que sustentan la práctica educativa y la comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje—. El objetivo es mostrar que, en textos como *Evolución de la segunda enseñanza* (1938) e *Historia de la educación en Chile* (1939), no solo se aprecia una notable reformulación de su proyecto pedagógico, sino también su vinculación con lo social, como resulta fácilmente apreciable en las Bases para una política educacional que publicó en 1943. En este sentido, se busca también mostrar que, a partir de la incorporación de la perspectiva de sociología-histórica a su producción, escindir política y educación en la producción de Amanda Labarca se vuelve casi tan artificial como hablar de una moneda de una sola cara.

Palabras clave: Amanda Labarca, Historia, Política, Educación.

Abstract. This article proposes to discuss a topic that, although it seems obvious, has rarely been systematically investigated: the way in which Amanda Labarca (1886-1975) approaches the relationship between educational praxis and society. This analysis will focus on a set of texts produced by this outstanding Chilean intellectual and published between the late 1930s and the early 1940s, in which she elaborates her educational episteme - set of knowledge and methods that support educational practice and the understanding of the teaching and learning process. The objective is to show that, in *Evolución de la enseñanza media* (*Evolution of Secondary Education*) (1938) e *Historia de la educación en Chile* (*History of Education in Chile*) (1939), not only a remarkable reformulation of her pedagogical project can be seen, but also its link with the social, as can be easily seen in the Bases para una política educacional (*Basis for an educational policy*) that she published in 1943. In this sense, it will be shown that, since the incorporation of the sociological-historical perspective to her production, separating politics and education in Amanda Labarca's production becomes almost as artificial as talking about a one-sided coin.

Keywords: Amanda Labarca, History, Politics, Education.

Cómo citar: Scholten, H. (2024). Historia y política en la *episteme* educativa de Amanda Labarca (1938-1944). *EN-CLAVES del Pensamiento*, 0(35), 89-107. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i35.650>

Escuela y sociedad, tomando ambos vocablos en su acepción más amplia, realizan una obra educadora que, para fructificar, ha de ser complementaria y armónica, es decir, han de colaborar teniendo en vista fines semejantes.

Amanda Labarca, *Bases para una política educacional*

A casi cincuenta años de su fallecimiento, el legado de Amanda Labarca (1886-1975) sigue siendo todavía objeto de intensa indagación. Si bien los aportes de esta notable intelectual, escritora y ensayista en el área de la educación y sus aportes al avance del feminismo en Chile han sido reconocidos, muchas de sus producciones están todavía a la espera de un estudio más exhaustivo.

En una publicación previa,¹ se presentó un análisis de su libro sobre *El mejoramiento de la vida campesina*, publicado en 1936, para indagar ciertas articulaciones de ese texto con algunos aspectos biográficos y algunas producciones previas de esta autora, cuestión que no había sido considerada previamente en la literatura dedicada a su obra. En este sentido, se pudo mostrar que ese texto reflejaba las ideas que Labarca había elaborado poco antes, cuando fue convocada por el ministro de Educación de Chile, Domingo Durán Morales, para participar en la comisión encargada de elaborar un programa de enseñanza para la población campesina. De hecho, este libro plasmaba gran parte de las directivas plasmadas en la Guía Didáctica que redactó en ese entonces, en la que se insinuaban los métodos que se podrían aplicar para concretar los objetivos planteados.²

A partir de este panorama, al mismo tiempo que se presentaban algunos rasgos de la inspiración filosófica y la orientación política de Amanda Labarca, aquella breve reflexión proponía algunas coordenadas para futuras investigaciones sobre sus ideas, sus prácticas y su trayectoria intelectual.

Para ello se destacaba que, así como el proyecto presentado en aquel texto labarquista estaba conectado con su participación en la función pública y sus publicaciones previas, algunas

¹ Hernán Scholten, Slavoj Žižek y Nicole Barria-Asenjo, “Amanda Labarca, la filosofía y su proyecto político”. En *Amanda Labarca Lectora, escritora y crítica*, Ed. Gonzalo Salas y Edda Hurtado, 79-89 (La Serena: Nueva Mirada, 2022).

² Esto se mostraba claramente en la breve introducción, al presentar los datos estadísticos que reflejan aspectos perturbadores de la vida en Chile, especialmente en relación con la población infantil. Como vía de solución a este problema es que propuso desde el inicio una perspectiva comparativa, tomando como referencia las medidas implementadas en México y Estados Unidos de América, con el fin de esbozar un programa de mejoramiento de las clases populares, pero adaptado al panorama chileno.

de sus ideas tuvieron la oportunidad de prolongarse e incluso precisarse poco tiempo después. En este sentido, se afirmaba que, al mismo tiempo que producto de un giro filosófico en su trayectoria intelectual, este libro de Labarca anticipaba algunos tópicos que abordó posteriormente con mayor amplitud y precisión en sus escritos más conocidos, que vieron la luz en los albores de la década de 1940 y en los que plasmó su *episteme educativa*.³

En efecto, entre 1938 y 1943, esta autora publicó una serie de análisis cuyo hito inicial fue su texto sobre la *Evolución de la Segunda Enseñanza* (1938) y que, tras la *Historia de la Enseñanza en Chile* (1939), finalizó en *Bases para una política educacional* (1943). La propia Labarca consideraba a estas publicaciones como un tríptico o trilogía cuyo objetivo era analizar las fallas, establecer los progresos y presentar un plan de mejoramiento de la educación en Chile, especialmente a nivel de la segunda enseñanza.⁴ Sin embargo, esta meta fue sometida a sucesivas modificaciones que, si bien retomaban tópicos ya examinados o anunciados en *Mejoramiento de la vida campesina*, abrieron también el acceso a perspectivas novedosas dentro de la producción de Labarca que, si bien han sido parcialmente abordadas en algunas investigaciones previas sobre su obra, merecen ser ampliadas y profundizadas.

En esta ocasión, se busca exponer aquí un tópico que, si bien parece evidente, en pocas ocasiones ha sido indagado de manera sistemática: se trata del modo en que esta autora problematiza en estos textos, y especialmente en *Bases para una política educacional*, la articulación entre lo educativo y lo social. A su vez, se buscará mostrar que, al abordar este tópico, en sus consideraciones sobre la relación entre educación y política, Labarca adopta una perspectiva radicalmente histórica. En efecto, será especialmente a partir de la historia que esta autora busca poner en evidencia la íntima vinculación entre los saberes y prácticas educativas con las problemáticas sociales.

En este sentido, se mostrará que escindir política y educación en el análisis de Amanda Labarca es tan artificial como una moneda de una sola cara.

³ En términos generales, se define aquí a la *episteme educativa* como el conjunto de conocimientos y métodos que sustentan la práctica educativa y la comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje. Abarca diversas disciplinas y enfoques (pedagogía, psicología, sociología, etc.) que contribuyen a la comprensión de los diversos aspectos involucrados en el proceso educativo.

⁴ Amanda Labarca, *Bases para una política educacional* (Santiago: Cámara Chilena de la Construcción/Pontificia Universidad Católica de Chile/Biblioteca Nacional, 2011), 13. La edición original, y la única durante casi siete décadas, fue publicada en 1943 por la Editorial Losada.

Primer giro de un proyecto dinámico

En diversos textos biográficos se ha señalado que, si bien la vocación pedagógica de Labarca no estuvo presente desde el inicio de su trayectoria intelectual, ya sus producciones de la década de 1910 y 1920 permiten apreciar un notorio interés por intervenir en el ámbito educativo y pedagógico. Basta mencionar, apenas como ejemplos, su temprana incorporación en la Asociación de Educación Nacional (1906) así como sus libros sobre *Las escuelas secundarias en los Estados Unidos* (1918) y *Nuevas orientaciones de la enseñanza* (1927). Estos textos muestran el notorio impacto de las ideas del filósofo y pedagogo norteamericano John Dewey (1859-1952), con quien se había formado durante sus estancias en Norteamérica durante la década de 1910 y que fue una gran fuente de inspiración para sus proyectos.⁵

De todos modos, es posible afirmar que fue a partir de la década de 1930, en el *acmé* de su trayectoria intelectual, cuando se propuso de forma explícita elaborar un ambicioso proyecto de reforma del sistema educativo, al cual dedicó varios años de trabajo. El contexto social y política del Chile de esa época, tras una temporada de oprobio y el exilio de su marido durante el gobierno de Carlos Ibáñez del Campo, se mostraban ahora mucho más propicio y seguramente tuvo un papel fundamental como impulso para esta empresa labarquista. En 1931 fue restituida en su cargo en la Universidad de Chile y fue designada por el entonces presidente Juan Esteban Montero Rodríguez como Directora General de Educación Secundaria, pasando por tanto a ser la primera mujer integrante del Consejo Universitario. El 28 de marzo de 1932, tanto Montero Rodríguez como Labarca firmaron el decreto que permitió la apertura del Liceo Experimental Manuel de Salas, que estaba destinado a la aplicación y experimentación de nuevas organizaciones, métodos y programas de enseñanza secundaria.⁶ En 24 de diciembre de ese mismo año llegaba nuevamente al poder Arturo Alessandri Palma (1868-1950), con el apoyo del Partido Radical, en el cual militaron tanto Amanda como Guillermo Labarca, su marido.

En 1934, además de colaborar en la ya mencionada comisión designada por el Ministro de Educación Pública Domingo Durán Morales para elaborar un programa de enseñanza

⁵ Sobre este texto, véase Gonzalo Salas y Katherine Morgado-Gallardo, “Amanda Labarca y sus nuevas orientaciones de la enseñanza (1927)”, *Revista De Psicología*, 27, núm. 1 (2018): 1-7.

⁶ Respecto de esta institución, cfr. Rodrigo Espinosa Vásquez. “Antecedentes históricos en el desarrollo de la Psicopedagogía en Chile”. *Pilquen*, 15, núm. 1 (2018): 1-12.

campesina, Labarca tuvo una activa participación en la II Conferencia Interamericana de Educación realizada en Santiago el 9 y el 16 de septiembre de ese año. En este evento, al que asistieron representantes de todas las repúblicas americanas excepto Paraguay, se aprobaron una notable cantidad de resoluciones y mociones relativas a la educación y la cooperación internacional en la región. Fue a partir de este evento se organizó una delegación universitaria a la cual se integró Labarca y que, presidida por el rector de la Universidad de Chile, partió el 12 de enero de 1935 en una misión cultural que los llevaría a diversos países de América Central y América del Norte, entre los cuales se destacaba el caso de México.⁷ Esta visita permitió a Labarca acceder a información más detallada sobre las reformas que se habían introducido en ese país con vistas a mejorar la calidad de vida de las clases populares.

A su regreso, en abril de ese año, Labarca comenzó a dictar una serie de conferencias sobre “Aspectos de la vida educacional moderna” en la Universidad de Chile. La segunda de esas conferencias presentaba una crítica a la formación del Magisterio y expuso el caso de la nueva organización de las escuelas normales mexicanas, que se había iniciado en la década de 1920, la cual era presentado casi como un contraejemplo de lo que debía hacerse en Chile.⁸

Como lo muestran diversas fuentes, la información aportada por aquella misión universitaria no quedó reducida al circuito de las publicaciones o los auditorios académicos, sino que sirvió de insumo para los debates parlamentarios sobre las reformas a la educación rural chilena que tenían lugar en ese momento en el Congreso.⁹

Por su parte, como se mencionó previamente, la propia Labarca publicó poco más tarde su libro sobre *Mejoramiento de la vida campesina* (1936), en cuyas páginas se incluye tanto aquel análisis del caso mexicano como algunas directivas propuestas en aquel proyecto de reformas en el sistema de enseñanza rural a nivel local -el cual terminó siendo archivado y nunca fue implementado.

En las elecciones presidenciales de 1938, con la victoria de Pedro Aguirre Cerda (1879-1941), candidato del Partido Radical, se impuso la consigna “Gobernar es educar”. Amanda Labarca tenía un vínculo previo con el presidente electo que excedía el marco de la militancia común y estaba reforzado por la estrecha relación de amistad que este mantenía con su marido.

⁷ “La delegación universitaria que en misión cultural visitará Panamá, Costa Rica, México y EE.UU.”. *La Nación*, 12 de enero de 1935, p. 13.

⁸ “Finalidad fundamental de la obra educadora del maestro es la de enseñar a vivir”, *La Nación*, 26 de junio de 1935, 11.

⁹ Sebastián Rivera Mir, “Profesores chilenos en busca de la educación socialista mexicana (1934-1940). Entre las misiones educativas y los procesos de institucionalización”, *Oficio. Revista de Historia e Interdisciplina*, 9, núm. 13 (2021): 11-30.

Esto le permitió contar, durante algún tiempo, con un fuerte apoyo a diversas iniciativas impulsadas por Amanda Labarca relacionadas tanto con la educación como con el movimiento feminista.

Ese mismo año, se editaba su libro sobre la *Evolución de la enseñanza media* que, como se mencionó previamente, suele ser considerado como el primer eslabón de una serie de tres publicaciones. Sin embargo, en realidad fue proyectado inicialmente como un complemento del libro que Labarca había publicado dos años antes, en el cual proponía una reforma del sistema educativo para el mejoramiento de la vida campesina. En efecto, en las primeras páginas del libro, la autora sostiene que se había propuesto complementar ese estudio previo abordando “la influencia pedagógica ejercida por los establecimientos urbanos de educación media en la orientación de la juventud”.¹⁰

Sin embargo, este mismo objetivo imponía una primera modificación en el proyecto original: si bien este nuevo texto volvía a incorporar la perspectiva de una “pedagogía comparada” utilizada en el estudio anterior, en esta ocasión se presentaba con una proyección mucho más ambiciosa. En efecto, si en su libro de 1936 se inspiró en los casos de México y Estados Unidos de América para iluminar el panorama local, en esta ocasión, dos años más tarde, la mirada de Labarca se dirigía principalmente hacia el viejo continente, es decir hacia “aquellos países a los cuales el nuestro ha imitado” aunque, sostenía la autora, de manera infantil y ambiciosa.¹¹ La evolución de los sistemas de docencia media en Francia, Alemania, Inglaterra, Rusia, Italia y Alemania fueron entonces los ejemplos a estudiar en esta ocasión. Como se verá enseguida, esta expansión del espectro tanto a nivel geográfico como temporal hizo que este texto sufriera considerables modificaciones durante su elaboración. En efecto, lo que inicialmente iba a ser un capítulo de un libro, terminó convirtiéndose en el primer tomo de lo que ahora se planificaba como una serie en tres volúmenes.

Basta una ojeada al índice del texto para apreciar que el recorrido que realiza Labarca a lo largo de casi doscientas cincuenta páginas está dominado por una perspectiva en la que historia, política y educación se entremezclan. La propia autora justifica esta perspectiva al final del Preámbulo del libro: “Para saber a dónde queremos ir, necesitamos darnos cuenta del relieve general del paisaje que nos rodea. Cuando intentemos, siempre hundirá sus pies en el pasado,

¹⁰ Amanda Labarca, *Evolución de la segunda enseñanza* (Santiago: Talleres de la Editorial Nascimento, 1938), 5. Posteriormente, las referencias al texto de 1936 desaparecieron en el marco de la elaboración de su *episteme educativa*.

¹¹ *Ibid.*, 6.

las manos en las posibilidades estrechas de la realidad presente y los ojos en la ilimitada esperanza”.¹²

Es por esta razón que dedica un primer capítulo a presentar una panorámica sintética del periodo histórico que se desarrolla entre los siglos XVI y XIX en Europa, para mostrar los particulares avatares de la educación de los jóvenes en el marco del surgimiento de los Estados europeos modernos. En esta sección del texto, ya se busca mostrar de qué manera la incipiente organización de la enseñanza media responde a necesidades que, si bien siguen marcadas por lo religioso, se articulan cada vez más notoriamente a una realidad terrenal en rápida y crítica transformación.

Por su parte, los restantes capítulos del libro y el material anexo al final del volumen se ocupan de presentar un recorrido que llega hasta la actualidad, dividido en dos tramos: el primero va desde la Revolución francesa hasta la Gran Guerra y el segundo está dedicado a mostrar las transformaciones recientes en la educación de los adolescentes. Si bien estas presentaciones, como se mencionó anteriormente, abarcan diversos contextos (Francia, Alemania, Italia, etc.), la exposición se centra especialmente en los avatares de la enseñanza media, aunque señalando eventualmente la relevancia de los eventos políticos (por ejemplo, la Revolución francesa, la Primer Guerra Mundial, el nacional-socialismo, el Stalinismo y Fascismo) en ese recorrido.

Es en el último capítulo del texto que Labarca se ocupa de exponer sumariamente los problemas de la enseñanza media que, más allá de sus variantes, serían comunes a todos los países cuya situación histórica había sido analizada hasta entonces por separado. Entre ellos menciona: el nacionalismo, el problema del control (familiar, religioso, estatal o nacional), la temática de organización (flexible o rígida), los objetivos, los planes de estudio (carga horaria, materias comunes, etc.), la articulación con otros grados y tipos de educación, selección (condiciones de ingreso y egreso), métodos (cantidad de conocimientos y forma de adquirirlos) y la vida escolar. Pero, para la intelectual chilena, ni siquiera la resolución de todos estos factores permitiría resolver la crisis que afecta a la enseñanza media, ya que aquella tendría como base las exigencias que tanto el Estado como, especialmente, la familia le dirigen a las instituciones educativas.

Les exigen una tarea que antes ejecutaba la familia. Añádase que el liceo debe, a la vez, preocuparse de la instrucción del joven para que afronte los exámenes de una carrera

¹² *Ibidem.*

universitaria y los problemas de la lucha por la vida, y se verá que la escuela secundaria está atravesando una crisis de exigencias y responsabilidades máximas, muchas de ellas derivadas de condiciones modernas, y a las cuales tiene que responder con una arquitectura orgánica vieja, de siglos.¹³

Como se verá más adelante, Labarca retomó con mayor detalle este tópico, que señala tensiones entre las prácticas educativas y lo social, a la luz del panorama específico de la región sudamericana.

En cuanto a los aportes que podían proporcionar en el ámbito local los amplios estudios y análisis presentados a lo largo de este libro —*Evolución de la enseñanza media*— la autora anunciaba que serían expuestas en un volumen posterior, el segundo de aquella serie de tres tomos. Pero, como se verá a continuación, un nuevo giro volverá a presentarse en el marco de este proyecto.

De la evolución a la historia: un segundo giro en el proyecto. “Al escribir la Introducción al volumen anterior: ‘Evolución de la Segunda Enseñanza’, expuse que lo había concebido como el capítulo primero de una obra de crítica constructiva sobre nuestra docencia media. Así como aquél se convirtió en libro, éste se ha extendido igualmente más allá de su primer propósito”.¹⁴

En este epígrafe, que proviene del libro sobre la *Historia de la enseñanza en Chile* que Labarca lanzó en 1939, es posible apreciar que la autora ya no considera a este volumen como un segundo capítulo que, recogiendo los materiales expuestos en el texto anterior, buscaba indagar la instrucción humanística en Chile para elaborar recomendaciones sobre la docencia media. Se trataba ahora de un voluminoso libro de varios centenares de páginas que se ocupaban del sistema educativo chileno en todos sus niveles.

Ahora bien, ¿por qué se introdujo este cambio en la orientación del trabajo? Los motivos que llevaron a esta modificación son expuestos por Labarca en los siguientes términos:

Es que consideré errado y peligroso tratar la segunda enseñanza como unidad aislada. Para mí ella no cumple sus fines sino en función de las demás, si considerada como parte de un todo, no se analizan sus cualidades y defectos en relación con la primaria, que es su natural antecedente y con las necesidades de esta sociedad chilena a la cual tiene que servir. Pudiera ser la educación liceana perfecta, desde un punto de vista preceptivo, mas si descuida la base que le da la primaria, si no se articula adecuadamente con las otras formas de la docencia media, si no prepara el tipo de hombre o de mujer que la sociedad chilena necesita en su momento actual, habría fracasado substancialmente.¹⁵

¹³ *Ibid.*, 245.

¹⁴ Amanda Labarca, *Historia de la enseñanza en Chile* (Santiago: Imprenta Universitaria, 1939), VII.

¹⁵ *Ibid.*, VII-VIII.

Vemos aquí la reconsideración que la autora introduce en relación con un aspecto que interesa especialmente destacar aquí: no sólo la enseñanza media no debe ser considerada aisladamente de la escuela primaria y de las demandas sociales, sino que hacerlo resulta erróneo y nocivo. Pero ¿por qué esta consideración tan radical? La autora justifica esta tesis a partir del hecho de que “[l]a acción pedagógica no implica su propio fin; éste se halla más allá de las aulas, en el complejo, múltiple y sufriente mundo en que vivimos”.¹⁶ Se introduce aquí explícitamente una perspectiva más orgánica del sistema educativo que, de manera clara y explícita, resalta tanto su articulación interna como su estrecha vinculación con la sociedad en la cual está inmerso. De hecho, hace de la fortaleza de esa estructura y esa vinculación una medida de juicio respecto de su efectividad.

Ahora bien, esta reconsideración lleva a que el proyecto asuma un nuevo nivel de complejidad y, en este sentido, no resulta osado decir que este texto labarquista es una de sus propuestas más ambiciosas, sino la más ambiciosa, y que contaba con escasos antecedentes hasta entonces. En efecto, a lo largo de sus trescientas sesenta páginas presenta una genealogía del sistema educativo chileno que está claramente articulada con los avatares sociales y políticos locales desde la etapa colonial hasta el escenario contemporáneo.

En este recorrido, que sería imposible exponer aquí en detalle, la autora pone de relieve el papel que cumplió en esta historia una *minoría culta* que buscó transmitir los beneficios de la educación a estratos cada vez más extensos de la población local.¹⁷ Estos apóstoles laicos, que enfrentaron en diversas ocasiones tanto la oposición de la clase gobernante como la indiferencia del pueblo, solo habrían encontrado el apoyo de las autoridades en dos momentos históricos: por una parte, en las décadas de 1840-1850, durante la presidencia de Manuel Bulnes Prieto (1799-1866), cuando se estructura el sistema de enseñanza pública; por otra parte, en la década de 1880-1890, con la gran reforma de la escuela primaria y normal durante las presidencias de Domingo Santa María González (1825-1889) y de José Manuel Balmaceda Fernández (1840-1891).¹⁸

Por otra parte, Labarca no supone que los obstáculos a esta tarea provengan de las resistencias de los períodos de regímenes conservadores, sino, principalmente, de los conflictos bélicos y las crisis económicas, como lo mostrarían, según la autora, el panorama tanto de las

¹⁶ *Ibid.*, VIII.

¹⁷ *Ibid.*, 359.

¹⁸ *Ibid.*, 360.

revoluciones de 1851 y 1859 como la Guerra del Pacífico y el caótico período que denomina como ‘Años difíciles’ de 1925 a 1931. Sin embargo, pese a los obstáculos, la autora se encarga también de mostrar que los logros de la educación en Chile pueden resistir la comparativa en diversos niveles con algunos países de la región o incluso europeos, como lo mostraría el porcentaje de población escolarizada y de estudiantes de nivel secundario.

Ahora bien, tras la edición de *Historia de la enseñanza en Chile*, que prolongaba y ampliaba el estudio publicado un año antes sobre la *Evolución de la enseñanza media*, un último libro debía cerrar esta trilogía de textos, cuyo objetivo ya había sufrido diversas modificaciones..., y siguió transformándose.

De hecho, ya en este mismo texto, la propia autora caracterizó de dos maneras diversas las características de este próximo estudio. Mientras que, hacia el final del último capítulo, afirmaba de modo general que estaría dedicado a señalar los defectos, realizar críticas y proponer planes de mejoramiento, en las primeras páginas del libro afirmaba: “Si la muerte me concede su venia para alentar unos años más, espero escribir la tercera y última parte de estos estudios: *el análisis de las interrogantes de la educación chilena en función de las necesidades fundamentales de nuestro país*”.¹⁹

En este último caso, ubicaba ese futuro trabajo desde una perspectiva que sostiene la necesidad de indagar las bases políticas del sistema educativo. Esa es la propuesta que finalmente presentó cinco años más tarde.

Un último giro: política y educación

Es la obra que necesitábamos. En sus páginas, que se leen con interés absorbente, se diseña un plan que nos conviene, porque se deriva lógicamente de la esencia del medio social al que se destina. Es la voz de la señora Labarca la más autorizada para dejarse oír en materia de tan vital importancia.²⁰

El libro que cerró la trilogía anunciada en 1938 llegó con una demora considerable en su publicación y, a diferencia de los textos anteriores, no fue impreso en Chile: su primera edición, la única que estuvo disponible durante casi seis décadas, fue realizada en Buenos Aires por la Editorial Losada. Esto no impidió que las *Bases para una política educacional* de Amanda

¹⁹ *Ibid.*, VIII; énfasis propio.

²⁰ Maximiliano Salas Marchán, “‘Bases para una política educacional’ de Amanda Labarca”, *Revista de Educación*, 4, núm. 21 (1944): 80.

Labarca tuviera una recepción sumamente positiva en los medios locales -como lo muestra el epígrafe que reproduce un fragmento de la reseña realizada por Maximiliano Salas Marchán.

Ahora bien, como se mostró anteriormente, el proyecto de esta serie de libros ya había sufrido algunos cambios, diversas modificaciones que fueron ampliando y diversificando su contenido. De lo que inicialmente sería un estudio y proyecto complementario a un programa de reforma de la educación en el ámbito rural, había pasado a proponer una genealogía de la enseñanza media en Occidente y, posteriormente, una historia del sistema educativo chileno en su conjunto, desde la colonia hasta la actualidad.

En las primeras páginas de estas *Bases...*, Labarca se ocupa de esta cuestión y expone el motivo de estos giros. En efecto, allí plantea que fueron impulsados a partir de la constatación de que los problemas educativos de la enseñanza media solo podían ser abordados rigurosamente a partir la consideración de su articulación con etapas previas y posteriores (la escuela primaria y la Universidad) y, especialmente, de los problemas que las condicionan tanto a nivel local como en la región.

Es por esta razón que la autora dedica la totalidad del primer capítulo de este libro a “La educación como función social”. Si bien no se trataba de un tópico novedoso dentro de la producción de esta autora,²¹ es desde una perspectiva histórica que Labarca recupera ahora el papel de las instituciones educativas en el occidente moderno. De este modo, Labarca busca mostrar que “los establecimientos escolares han ido apareciendo como complementarios y supletorios a las otras instituciones formativas. Su propósito inmediato fue proporcionar aquellos conocimientos que no ofrecían sistemáticamente ni la Iglesia, ni la familia, ni el taller”.²² Al mismo tiempo, invitaba a considerar lo esporádico de la influencia de la docencia escolar, su efímero impacto en relación con otros agentes cuya influencia acompaña por largos períodos o incluso durante toda la vida.

En este sentido, como lo recuerda el epígrafe colocado al inicio de este artículo, es preciso que se establezcan complementariedad y armonía entre escuela y sociedad y que, al modificarse las condiciones sociales, se transforme también la institución escolar —algo que es posible apreciar, sostiene Labarca— a partir de la historia de la pedagogía. Y este escenario se complejiza en el caso de las sociedades contemporáneas, dada la paulatina declinación de la

²¹ De hecho, era un pilar del pensamiento de John Dewey, uno de sus principales referentes en pedagogía. Ya en 1899, este filósofo-pedagogo norteamericano dictó una serie de conferencias que fueron publicadas bajo el título *The School and Society* donde planteaba que los objetivos de la escuela deben estar articulados con lo familiar y lo social.

²² Labarca, *Bases para una...*, 13.

iglesia y de la crisis de los lazos familiares, lo cual lleva a que la responsabilidad de la formación se concentre cada vez más en la escuela. Aquí retoma algunos tópicos que ya había señalado en el libro de 1938 que inicia esta serie de tres volúmenes: la familia, reducida a su forma nuclear, anhela que los hijos sean educados por la escuela, “que vele por el niño, le discipline y transforme en el ser apto para triunfar decorosamente en las lides económicas y civiles, dentro de las normas éticas imperantes y de los hábitos sociales del grupo al cual pertenece o aspira a ingresar”.²³ Pero estas nuevas funciones o exigencias no parecen haberse plasmado en su correspondiente reforma pedagógica, e incluso ciertos sectores se resisten a una reforma para seguir aferrándose a un perfil tradicional de la escuela como espacio en el que sólo se aprenden a leer, escribir, cálculos, nombres y fechas. Esta situación, plantea Labarca, pondría en peligro al porvenir de la sociedad, a su supervivencia, a la juventud.

En este sentido, la autora considera que fueron los regímenes totalitarios en Alemania, Italia y Rusia los que más rápidamente comprendieron esta función del sistema educativo para la formación de las futuras generaciones, lo cual se evidencia a partir de las modalidades diversas de control (estatal o privado) y el marcado interés por el uso de instrumentos que eran novedosos en ese momento, como la radio y el cine.

Hacia el final de este capítulo sobre la función social de la educación, Labarca se ocupa del caso de Hispanoamérica, cuya geografía presenta un panorama dividido entre las características propias del ámbito rural, donde predominan los hogares de tipo semipatriarcales, y los entornos urbanos, donde prima una estructura familiar moderna, que a su vez están conformados por diversos estamentos y grupos étnicos (blancos, criollos, mestizos, indios). Por estas características particulares, estas sociedades híbridas precisan una organización del sistema educativo que sea muy diferente al europeo y para que sea posible impulsar su desarrollo cultural. Y serán justamente las bases y normas de esa organización el tema de discusión del resto del libro.

En este sentido, la autora entendía que era necesario dedicar el capítulo más extenso y también más ambicioso de este libro a las características fundamentales del medio social iberoamericano. Este “giro regional”, en relación con la perspectiva que oscilaba entre un enfoque global o europeísta y un análisis limitado al ámbito local de los anteriores trabajos,

²³ *Ibidem*, 15. Michel Foucault abordó esta cuestión en relación a partir de la distinción entre *educación natural* y *educación estatal*, y la paulatina imposición de la educación primaria aunque señalando que el papel de la escuela aquí estaría articulado con la necesidad de liberar a los padres de sus obligaciones para estar disponible en el mercado laboral. Véase Michel Foucault, *Los anormales* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000), 215-244.

suele ser referido a diversos factores.²⁴ Por una parte, a su militancia en el radicalismo y sus lazos con el *criollismo*, “sensibilidad literaria predominante en el período, que conlleva un rescate del mundo rural no desde la óptica del campesino, ni desde la nostalgia aristocrática por los bienes perdidos, sino desde la búsqueda de un afincamiento identitario en lo nacional popular por parte de las capas medias”.²⁵ Por otra parte, quizá más definitoria es la creciente vinculación de Labarca con la red de educadores latinoamericanos que comenzó a establecerse luego de la Segunda Conferencia Interamericana de Educación que, como se mencionó precisamente, fue realizada en Santiago en 1934.²⁶

Un tema que la autora considera central, y al que dedica más de la mitad de este capítulo nuclear de las *Bases para una política educacional*, es la cuestión de la raza, es decir la composición étnica de la región. En efecto, aquí Labarca señala que uno de sus rasgos característicos es el “mestizaje inconcluso”, lo cual remite a las tensiones entre los aportes provenientes de las poblaciones originarias y los elementos aportados ya sea por colonizadores españoles o por las más recientes inmigraciones, cuyas consecuencias se extienden a diversos niveles.

Este tópico, y especialmente las referencias al *blanqueamiento*, pueden resultar altamente controvertidas para una lectura actual. Sin embargo, es preciso dispensarle un tratamiento adecuado, tanto en relación con el contexto-socio histórico como con el pensamiento de Labarca. En tanto esta temática remite a la cuestión de la articulación entre lo social y lo educativo, interesa aquí destacar algunas de sus características -sin ánimo de realizar una presentación exhaustiva, lo cual ameritaría sin duda un espacio mucho más amplio.

En este sentido, es preciso destacar el modo en que la autora introduce este tópico en su texto:

²⁴ En algunas ocasiones se ha hecho referencia al panamericanismo de Labarca como una cuestión incorporada desde un inicio en su producción. Sea así o no, la perspectiva regional comienza a adquirir un peso específico en sus publicaciones e intervenciones a partir de la segunda mitad de la década de 1930 y, de manera particular, a partir de estas *Bases para una política educacional*.

²⁵ Subercaseaux, Bernardo. “Editoriales y círculos intelectuales en Chile 1930-1950”. *Revista de Literatura*, núm. 72 (abril 2008): 227.

²⁶ En 1935, Labarca se incorporó al Comité Ejecutivo de la Comisión Chilena de Cooperación Intelectual, una institución autónoma, con sede en la Universidad de Chile que estaba vinculada con “el Instituto Internacional de Cooperación Intelectual de París, a la Comisión Internacional de Cooperación Intelectual de la Sociedad de las Naciones y a la Oficina de Cooperación Intelectual de la Unión Panamericana de Washington, y que mantiene relaciones con las Comisiones análogas de los demás países”. Walker Linares, Francisco. *La cooperación intelectual internacional. La Comisión Chilena de Cooperación Intelectual*. (Santiago: Edición de la Universidad de Chile, 1937), 6.

La característica básica de esta sociedad, es la intensidad y la complejidad de su mestizaje. América Latina se ha desarrollado a base de una mezcla de razas que durante la Colonia aportó elementos similares, y que más tarde, se ha integrado por múltiples y muy diversas corrientes inmigratorias. Esta amalgama es étnica y social. No se trata sólo de una transfusión de sangre, sino que implica, a la vez, mixtura de diversas y hasta opuestas costumbres, técnicas, normas, conceptos e ideales de existencia.²⁷

Este conjunto de cuestiones refleja mucho de los tópicos presentes en aquellos discursos que, al menos desde comienzos del siglo XX y en diversos rincones de la región, surgieron en torno a la construcción de las identidades nacionales en términos de raza. Como lo muestra el trabajo clásico de Stepan (1991) e investigaciones más recientes,²⁸ la particular situación geopolítica de América Latina hizo que el problema de la raza adquiriera una importancia y relieve particular en relación con la construcción de identidades locales y colectivas. De hecho, llegó a transformarse en una temática que ameritaba el tratamiento por parte de autores que estaban ubicados en diversos polos del espectro político-ideológico.²⁹

En el caso de Labarca, esta particularidad étnica remite en realidad más a cuestiones antropológicas, sociológicas o incluso psicológicas (a las cuales dedica una sección específica) que a diversas tonalidades dérmicas, y esas cuestiones revisten relevancia en tanto se trata de rasgos particulares de las poblaciones regionales que deben considerarse a la hora de elaborar una solución y diseñar los programas de enseñanzas.

Labarca retoma este tópico al final del texto, en sus últimas páginas, en un mensaje que está dirigido hacia las clases populares desde una perspectiva que, como alternativa a un enfoque marxista, invita a dejar de considerar a la lucha de clases y la revolución social como soluciones para los problemas propios del ámbito hispanoamericano.

En este sentido, apunta a un proceso que permitiría intensificar su desarrollo a partir de una homogeneidad que, si bien es caracterizada por Labarca en términos raciales, apunta a la conformación de modos de vida, ideas y tendencias que sean particulares y propios, diferentes

²⁷ Labarca, *Bases para un...*, 20.

²⁸ Aunque desde otra óptica, las primeras académicas chilenas también se ocuparon del tema de la raza a comienzos del siglo XX. Véase, por ejemplo, Hernán Scholten, Gonzalo Salas, José Ramos-Vera, Julio César Ossa y Elizabeth Pardo-González, “Ernestina Pérez Barahona (1865-1951): La medicina al rescate de la raza chilena”. *Revista médica de Chile*, 148, núm. 3 (2020): 387-392.

²⁹ De hecho, hay una amplia literatura que se ocupa de la intervención de José Carlos Mariátegui, uno de los principales intelectuales marxistas latinoamericanos, respecto de la cuestión de la raza y los pueblos originarios en el marco de los movimientos revolucionarios locales. Véase, por ejemplo, Aníbal Quijano, “Raza, Etnia Y nación En Mariátegui: Cuestiones Abiertas”, *Estudios Latinoamericanos*, 2, núm. 3 (1995): 3-19. <https://doi.org/10.22201/cela.24484946e.1995.3.49720>.

de los europeos. Como lo confirma la propia autora, al comprobar la ventajosa condición de Chile en este proceso: “[l]o que falta por hacer es más cuestión de hábitos que de raza”.³⁰

Y también esta sección final se encuentran referencias a un tópico muy candente en ese contexto histórico y que se expandió rápidamente en el marco de la inmediata posguerra: la ciudadanía mundial y la tendencia global a lo supraestatal, a lo supranacional, que se plasmarán poco después en los programas de instituciones como la OMS, Unesco, etc.,³¹ y que la autora avizora aquí, por ejemplo, en la forma de una federación americana. Según Labarca, la escuela, el sistema educativo en su totalidad, tendría un rol fundamental en relación con la preparación de ese futuro.

Conclusión

En las diversas secciones de este artículo se propuso indagar un aspecto particular del proceso de la elaboración de una *episteme educacional* por parte de Amanda Labarca, En este sentido, tomando como foco de análisis sus producciones entre 1938 y 1943, se puso el énfasis en las modalidades de articulación entre prácticas educativas y sociedad que esta autora propuso durante ese período para mostrar algunas variantes en su consideración y la relevancia cada vez mayor que fue asumiendo este tópico.

De este modo, pudo apreciarse que, en su libro *Evolución de la segunda enseñanza* (1938), Labarca prolongaba y ampliaba el modelo que había aplicado dos años antes en *Mejoramiento de la vida campesina*. Para ello elaboraba una exposición que incorporaba algunos elementos histórico-sociológicos con el fin de desplegar, a lo largo de este volumen, los avatares de la enseñanza media durante los dos siglos previos en el continente europeo. Este material era ofrecido por la autora como un insumo que sería de utilidad para proyectar las reformas a nivel local. Obviamente, no se proponía considerarlos como meros modelos a imitar sino también como señales de advertencia, como peligros a evitar.

³⁰ Labarca, *Bases para una...*, 128. El tópico de la raza en la obra de Labarca ha sido objeto de algunas indagaciones, pero, sin duda, todavía amerita que un abordaje riguroso de esta cuestión que, alejado de los prejuicios, lo considere de manera transversal y contextual.

³¹ Sobre este tópico y los debates que generó hacia finales de la década de 1950, véase el capítulo 2 (titulado “Interludio. Londres, 1948”) en Hugo Vezzetti, *Psiquiatría, psicoanálisis y cultura comunista. Batallas ideológicas en la Guerra Fría* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2016), 79-36.

Por su parte, la *Historia de la enseñanza en Chile* añadió una nueva perspectiva en la que no solamente se incorporaron las articulaciones del ciclo medio de enseñanza con el resto de la estructura educativa y con el mundo de la vida cotidiana, que trasciende el espacio áulico. En efecto, Labarca llega a sostener que considerar el colegio secundario de manera aislada o autónoma es contraindicado e incluso peligroso. Eso justifica dedicarle un volumen de más de trescientas páginas a ese tópico como un eslabón previo necesario para formular críticas y reformas dentro del sistema educativo local.

Finalmente, en *Bases para una política educacional* resultó de particular relevancia en tanto el panorama se complejiza y el foco vuelve a expandirse. En efecto, mientras que persiste la consideración del sistema educativo en todos sus niveles (primero, secundario y universitario), el contexto a abordar trasciende la perspectiva localista para pasar a analizarlo desde una perspectiva regional (iberoamericana o latinoamericana) que pone el foco en las “sociedades híbridas” que la caracterizan. Esta nueva perspectiva surge a partir de la consideración de que cualquier sistema educativo adecuado al panorama regional debe reconocer la necesidad de una transformación social, pero por una vía alternativa a la lucha de clases y la revolución.

Por supuesto, esta síntesis de las consideraciones labarquistas en cada texto es sumamente simplificadora y no pretende, como fue mencionado previamente, que la concepción de una articulación entre educación y sociedad constituye un aporte original del pensamiento de Labarca ya que venía elaborándose desde hace décadas, incluso siglos en Occidente. No se trata tampoco de sostener que estos textos sobre los cuales se colocó el foco en este artículo sean la primera ocasión en que esta autora insinúa esta articulación. Interesaba aquí más bien señalar la modalidad y la relevancia particular que este tópico adquirió en el marco de estos textos seminales del pensamiento labarquista, en términos de una reforma que debe contemplar, articular ambos términos —educación y sociedad— para poder resultar efectiva.

Es preciso también considerar que este dinámico proyecto, en casi constante mutación, fue elaborado en un momento muy particular desde el punto de vista geopolítico, entre el final del período de entreguerras y el fragor de una cruenta guerra mundial que volvió a desgarrar a Europa en el marco de una Segunda Guerra Mundial. Esa experiencia histórica, si bien no afectó

de manera tan directa y sangrienta el continente americano, no dejó por ello de atravesar e impactar notoriamente la propuesta de Amanda Labarca.³²

Pero sus reflexiones se enmarcan aún más claramente en una tensión y una polaridad de modelos. Frente a este panorama queda claro que la perspectiva labarquista, al mismo tiempo que apostaba a la necesidad de una transformación social frente a la declinación de la familia y las religiones, se oponía activamente a considerarla en términos de una transformación revolucionaria de inspiración marxista.³³ Si en 1936, esta autora mostraba su preferencia por un cooperativismo inspirado en el modelo dinamarqués,³⁴ en sus *Bases...* apuntará a una “homogeneización” de las sociedades latinoamericanas, a la elaboración de una identidad propia que resuelva esa fusión anárquica de elementos diversos que la atraviesa.

En un futuro trabajo de investigación sería pertinente revisar su posición unos años más tarde, en el marco de la inmediata posguerra y el inicio de la guerra fría que dividió al mundo en dos bloques, cuando publicó la última de sus obras pedagógicas mayores, bajo el título de *Realidades y problemas de nuestra enseñanza* (1951).

³² Esto es notable en las esperanzadas referencias a la inmigración europea que podría llegar al continente americano “con la esperanza de hallar aquí un refugio de paz, de justicia social y libertad”. Labarca, *Bases para una...*, 128.

³³ Como se mostró previamente, en múltiples ocasiones Labarca mostró su escepticismo respecto la tesis de una lucha de clases y respecto de una solución que pueda llegar por una revolución social que pudiera ponerle fin.

³⁴ Labarca, *Mejoramiento de la...*, 188 y ss.

Bibliografía

- Espinosa Vásquez, Rodrigo. “Antecedentes históricos en el desarrollo de la Psicopedagogía en Chile”. *Pilquen*, 15, núm. 1 (2018): 1-12.
- Foucault, Michel. “Clase del 5 de marzo de 1975”. En *Los anormales. Curso en el College de France 1974-1975*, 215-244. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000.
- La Nación*. “La delegación universitaria que en misión cultural visitará Panamá, Costa Rica, México y EE.UU.”. 12 de enero de 1935.
- La Nación*. “Finalidad fundamental de la obra educadora del maestro es la de enseñar a vivir”. 26 de junio de 1935.
- Labarca, Amanda. “La educación secundaria en Chile”. *Revista de Educación*, núm. 54 (septiembre 1934), 7-18.
- Labarca, Amanda. *Mejoramiento de la vida campesina*. Santiago: Edición Unión Republicano, 1936.
- Labarca, Amanda. *Evolución de la segunda enseñanza*. Santiago: Talleres de la Editorial Nascimento, 1938
- Labarca, Amanda. *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago: Imprenta Universitaria, 1939.
- Labarca, Amanda. *Bases para una política educacional*. Santiago: Cámara Chilena de la Construcción/Pontificia Universidad Católica de Chile/Biblioteca Nacional, 2011.
- Nubiola, Jaime y Beatriz Sierra. “La recepción de Dewey en España y Latinoamérica”. *Utopía y Praxis Latinoamericana* 6, núm. 13 (2001): 107-119.
- Quijano, Aníbal. “Raza, Etnia Y nación En Mariátegui: Cuestiones Abiertas”. *Estudios Latinoamericanos*, 2, núm. 3 (1995):3-19. <https://doi.org/10.22201/cela.24484946e.1995.3.49720>.
- Reyes, María Isabel, Helia Vargas y Camila Meza. “Recordando a Amanda: Bautizada Pinto, Renombrada Labarca”. *Psyche*, 11, núm 1 (2002). 117-128.
- Rivera Mir, Sebastián. “Profesores chilenos en busca de la educación socialista mexicana (1934-1940). Entre las misiones educativas y los procesos de institucionalización”. *Oficio. Revista de Historia e Interdisciplina*. num. 13 (2021): 11-30.
- Salas, Gonzalo, y Katherine Morgado-Gallardo. “Amanda Labarca y sus nuevas orientaciones de la enseñanza (1927)”. *Revista De Psicología*, 27, núm. 1 (2018): 1-7. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2018.50753>.

- Salas Marchán, Maximiliano. “‘Bases para una política educacional’ de Amanda Labarca”. *Revista de Educación*, 4, núm. 21 (1944): 80-83.
- Scholten, Hernán, Gonzalo Salas, José Ramos-Vera, Julio César Ossa y Elizabeth Pardo-González. “Ernestina Pérez Barahona (1865-1951): La medicina al rescate de la raza chilena”. *Revista médica de Chile* 148, núm. 3 (2020): 387-392.
- Scholten, Hernán, Slavoj Žižek y Nicole Barria-Asenjo. “Amanda Labarca, la filosofía y su proyecto político”. En *Amanda Labarca Lectora, escritora y crítica*, Ed. Gonzalo Salas y Edda Hurtado, 79-89. La Serena: Nueva Mirada, 2022.
- Stepan, Nancy Leys. *The Hour of Eugenics”: Race, Gender, and Nation in Latin America*. Ithaca: Cornell University Press, 1991.
- Subercaseaux, Bernardo. “Editoriales y círculos intelectuales en Chile 1930-1950”. *Revista de Literatura*, núm. 72 (Abril 2008): 221 - 233.
- Walker Linares, Francisco. *La cooperación intelectual internacional. La Comisión Chilena de Cooperación Intelectual*. Santiago: Edición de la Universidad de Chile, 1937.