



Amanda Labarca, 1886-1975¹

INTRODUCCIÓN

Amanda Labarca (1886-1975) fue considerada por uno de los más longevos y prestigiosos rectores de la Universidad de Chile, Juvenal Hernández, como “una de las mujeres con más talento que ha producido este país”. Y, efectivamente, al analizar la vida y la obra de esta importante pedagoga, nos damos cuenta de que, ciertamente, no sólo fue una de las más destacadas pioneras de la educación y la lucha por los derechos de la población y de las mujeres en su país, sino que también puede ser considerada como una de las primeras y más activas feministas de toda Latinoamérica.

DATOS BIOGRÁFICOS

Amanda Pinto Sepúlveda nació en Santiago de Chile el 5 de Diciembre de 1886, en el seno de una familia de clase media. Inició sus estudios en un colegio de Santiago, en la calle San Isidro y posteriormente en el Liceo privado para mujeres de Isabel Le Brun de Pinochet. Allí obtuvo el título de bachillerato, gracias al que pudo ingresar en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, donde finalmente terminó sus estudios de Pedagogía en 1905, con tan sólo 19 años.

1. Amanda Labarca, 1886-1975. En Internet: <http://www.memoriachilena.cl/elibros/e-libros.asp>. Fecha de consulta: 11 de abril de 2010.

En 1906 se casó con el profesor Guillermo Labarca Huberston, del que tomó sus apellidos. Con él viajó a EEUU y siguió estudiando en Nueva York, en el *Teachers College* de la Universidad de Columbia, donde, entre sus profesores, se encontraba John Dewey, que ejercerá gran influencia sobre su posterior práctica político-educativa. En 1912 viajó igualmente a Francia y allí también continuó especializándose, ahora en París, en la Universidad de la Sorbona.

En 1918 fue enviada a Estados Unidos por el gobierno de su país para realizar un profundo diagnóstico sobre su sistema escolar y a su regreso, al año siguiente, fundó el Consejo Nacional de Mujeres, cuyo objetivo fundamental sería la reivindicación del papel de las mujeres en la sociedad. A partir de este momento iniciará una ardua batalla por los derechos de las mujeres, siendo su primer gran logro un Decreto de 12 de marzo de 1925, que finalmente levantó la incapacidad legal de las mujeres.

En 1922 obtuvo la plaza de profesora extraordinaria en la Facultad de Filosofía y Humanidades, siendo muy homenajeadas al convertirse con ello en la primera mujer docente de la Universidad de Chile. Combinando su trabajo político feminista con las obligaciones universitarias, impulsó la creación, en 1932, del Liceo pedagógico Experimental Manuel de Sala, dependiente de la Universidad y primer centro en admitir de manera mixta a varones y mujeres a la enseñanza secundaria en Chile. Igualmente, fue vicepresidenta de la Asociación de las Mujeres Universitarias.

Luchó especial y activamente por el derecho al voto de las mujeres, que finalmente les fue concedido en Chile en las elecciones municipales de 1934. Fue delegada del presidente de la República en el Consejo Universitario, cargo que ocupó hasta 1952 e, igualmente, embajadora de Chile ante las Naciones Unidas durante el gobierno de Gabriel González Videla.

En diciembre de 1955 se jubiló como profesora de la Universidad de Chile, aunque ocho años después sería designada Profesora Emérita de la Facultad de Filosofía y Educación, un importante grado académico sólo concedido a muy destacados profesionales. Pese a estar jubilada, continuó con sus actividades políticas creando, en 1961, la Liga Cívica Femenina y, en 1967, la Confederación de Organizaciones Femeninas², que presidió hasta 1970. También en 1969 fue designada miembro de la Academia de Ciencias Políticas, Sociales y Morales del Instituto de Chile.

2. MANNY PAUL, Catharine. Amanda Labarca H. "Educator of the women of Chile. The work and writings of Amanda Labarca H.". En: *The field of Education in Chile*. Cuaderno 1, Cuernavaca, México: Cidoc, 1968. Cofech.

Igualmente, continuó publicando sobre Pedagogía y sobre la situación de las mujeres en su país hasta su muerte, con 88 años, el 2 de abril de 1975, en Santiago de Chile.

PRINCIPIOS POLÍTICO-EDUCATIVOS

Tanto Amanda Labarca como su marido fueron miembros activos del Partido Radical -una forma de liberalismo ilustrado chileno que se formó a finales del siglo XIX como grupo disidente de los liberales-, partido que tenía el discurso sobre la educación pública, como uno de los ejes centrales de su programa³. Probablemente la estancia del matrimonio en Francia no es ajena a esta militancia. Igualmente, el partido se consideraba portador de la cultura chilena, la conciencia cívica nacional y la igualdad de todas y todos los ciudadanos.

En 1938, por primera vez un candidato del Partido Radical ganó las elecciones presidenciales, Pedro Aguirre Cerdá, maestro, confidente y compañero de estudios de Amanda. Él acuñó -junto con su partido- el principio del “Estado Docente”, que considera que el propio Estado ha de educar y transmitir una conciencia cívica a sus ciudadanos y ciudadanas. A su muerte, le sucedieron otros dos presidentes de su mismo partido.

Amanda Labarca contribuyó a que el Partido Radical se uniera al compromiso incondicional de mantener los valores democráticos básicos en la población chilena, a la vez que, en el partido, se sentaban las bases de una educación primaria para todas y todos los ciudadanos.

Las ideas pedagógicas de Amanda Labarca pueden encuadrarse dentro de los grandes movimientos de reforma educativa que se iniciaron en 1900 y se desarrollaron, en su mayor parte, hasta comienzos de la Primera Guerra Mundial, movimientos que se extendieron a la educación artística, la educación ambiental, la reforma del Estado, la escuela de trabajo y el movimiento “desde el alumnado”. Desde estos principios y desde la pedagogía infantil, consideraba que el punto de partida de cualquier intervención educativa había de ser el nivel de desarrollo de las niñas y los niños y sus capacidades e intereses individuales, unido todo ello -por su incondicional compromiso con la población chilena- con una formación a la medida de su país.

Como veremos, la idea de no copiar para Chile los conceptos educativos europeos será una constante en toda su obra. En su opinión, aunque pudieran existir en su país y en el resto de Estados de América Latina, dificultades

3. SALAS NEUMANN, Emma. Amanda Labarca, dos dimensiones de la personalidad de una visionaria mujer chilena. Santiago de Chile: Mar del Plata, 1996.

culturales, económicas y políticas, los Estados europeos serían siempre ajenos a ellos⁴. En su *Historia de la Educación en Chile*⁵, critica especialmente el período 1880-1890, en que educadores y educadoras -en su búsqueda de nuevos impulsos en política educativa- hicieron caso omiso a la historia y la tradición chilena:

La década del 80 al 90 es la menos conservadora, la más radical que hayamos tenido en el campo didáctico. Se hizo tabla rasa de las tradiciones de don Manuel de Salas, se olvidó a Sarmiento, aún se dejaron sin continuar las iniciativas de los Amunáteguis. Un espasmódico afán de novedad sacudió a los maestros que, volviendo las espaldas al pasado y a la historia nacional, se dirigieron de nuevo a buscar, en otras tierras, forjadores y directores del alma colectiva⁶.

Desde su punto de vista, la reforma chilena, que promulgaban los expertos en educación, estaba totalmente equivocada ya que miraba exclusivamente a Europa, se basaba en la pedagogía alemana y en el menosprecio a la propia historia de Chile, tomando -el profesorado- el modelo jerárquico de la monarquía prusiana, hecho que, además, perjudicó la construcción de la democracia en Chile y acentuó las diferencias de clase ya existentes⁷.

Por ello, criticó la opinión -generalizada en América Latina- de que adaptándose a Europa sería posible maximizar la felicidad de sus sociedades, ya que consideraba que la independencia del Estado es más fácil de obtener que la independencia de pensamiento, pero que evidentemente la una sin la otra no es sostenible durante mucho tiempo⁸.

Analizó cómo gran parte de Chile seguía siendo un feudo de terratenientes, mientras las élites volvían los ojos a los problemas de Europa y Estados Unidos, ignorando que el Estado chileno tenía sus propios problemas. En este sentido, señalaba que Chile había crecido pero no había florecido: "*Tenemos nuestros propios valores, que no hemos enriquecido y eso nos entristece*". Porque, para llegar a la prosperidad de la nación chilena, se requería el acceso a la riqueza para todos y una mayor calidad de vida de la clase baja, pues la joven generación estaba pagando los errores de los últimos cien años con una muy mala condición física y mental. Es significativo, al respecto,

4. LABARCA, Amanda. Nuevas orientaciones de la enseñanza. Santiago de Chile: Imprenta Universitaria, 1927.

5. LABARCA, Amanda. Historia de la Enseñanza en Chile. Santiago de Chile: Imprenta Universitaria, 1939. p. 180.

6. *Ibíd.*

7. *Ibíd.*, pp. 180-186.

8. LABARCA, Historia de la Enseñanza en Chile, Op. cit., pp. 159-160.

que pese a gastar una gran parte de impuestos en equipo militar, el ejército rechazara al 60% de los hombres de 18 años por sus limitaciones físicas⁹.

Criticó, igualmente, a la escuela de élite por su imposibilidad de promover la democracia y la construcción del Estado, por su “*decidida inclinación aristocratizante*”, que envía a una gran parte de sus hijos e hijas a estudiar en centros privados, en lugar de enviarlos a escuelas públicas¹⁰.

A partir de 1943, diferirá, en toda su obra, de los fundamentos de la política educativa chilena, volviendo a hacer hincapié en la necesidad de considerar la realidad de la sociedad chilena: el mestizaje étnico de la población, el hecho de que sólo una pequeña parte de la población posea grandes extensiones de tierras, el empobrecimiento de las masas, en particular de la población rural y, en resumen, una economía que aún conserva las líneas generales de una economía colonial. Como consecuencia de todos estos factores, la población chilena vive una pseudo-democracia¹¹.

Los responsables políticos, en Chile, buscaron una república democrática y el sufragio universal, pero ignoraron que Chile y toda América Latina seguían impregnados por un sistema feudal. Si el continente europeo necesitó de cuatro siglos para liberarse de esta organización política, ¿cómo podían esperar que esta transformación pudiera realizarse sola, de un día para otro? Porque, aunque la estructura política moderna se hubiera importado de Europa, y los líderes políticos se hubieran hecho cargo del sistema, la estructura económica interna seguía siendo la misma y la población no estaba preparada para incorporarse al cambio. La República era sólo formalmente una república, pero, en realidad, había sido la política de la oligarquía por la oligarquía. Por eso, la brecha entre el orden formal y la realidad era ciertamente -según Labarca- la causa de muchas de las revoluciones en América Latina.

Para llegar a ser una democracia real, en Chile hubiera hecho falta una burguesía, un único espíritu y el orgullo de ser ciudadano chileno. Pero, igual que antes, la población heterogénea se apartaba de una conciencia nacional compartida y una gran proporción de la población indígena asumía su inferioridad. La aristocracia veía a la burguesía, y sobre todo, a la clase baja, como una raza inferior y a su servicio, pues nunca estarían al mismo nivel. Algunas personas de la clase dominante incluso irían tan lejos como para negar al pueblo llano la capacidad de progreso.

9. LABARCA, Amanda. La mejora de la vida campesina. México-Estados Unidos-Chile. 1936. pp. 160-164.

10. LABARCA, Historia de la Enseñanza en Chile, Op. cit., p. 303.

11. LABARCA, Amanda. Bases para una política educativa. Buenos Aires: 1943. pp. 25-26.

Para nuestra autora, las diferencias culturales, económicas, políticas y religiosas profundas son -hasta cierto punto- características típicas de una democracia joven, viendo como único peligro que las diferencias pudieran llegar a convertirse en un muro de intolerancia¹².

En cada una de sus obras pedagógicas, analiza a fondo la situación socio-económica de Chile, pero especialmente en los *Fundamentos de una Política Educativa* (1943). En su opinión, la garantía de una educación pública de calidad pasa por resolver muchos de los problemas sociales, ya que ésta sólo puede alcanzarse junto con la resolución de los otros. En este supuesto se basan todas sus propuestas sobre política educativa¹³.

Considera que, junto a los objetivos educativos permanentes, habría que tener en cuenta otras situaciones sociales de la infancia en cada país. Con esta perspectiva, se entendería el contexto en el que crecen los chicos y chicas y la situación socioeconómica de las familias, pues no se puede seguir trabajando en América Latina sobre la base de estudios realizados en Europa. Amanda Labarca ve en ello un descuido del intelecto de los jóvenes chilenos, porque los niños y niñas actúan hasta los 10 o 12 años de manera muy despierta e inteligente, pero, en muchos casos, esta actitud se diluye al hacerse mayores. Esto se debe a que en Chile no hay observaciones empíricas o estudios específicos de la infancia y la adolescencia y, por lo tanto, no existe ninguna forma de educación adaptada a sus distintas etapas¹⁴. Por eso hay que centrarse en las características específicas de la sociedad chilena y en cómo ésta influye sobre la infancia y la juventud, además de cómo las escuelas pueden actuar frente a la realidad de vida de su alumnado.

Según Labarca, la etnia y el mestizaje social conducen a formas complejas de convivencia familiar; por ejemplo, es costumbre que un marido y padre de familia la abandone, para crear en otro lugar una nueva familia. La madre queda como único fundamento de la familia y, en consecuencia, de la sociedad. Pero, al estar la madre todo su tiempo ocupada en labores de subsistencia de toda la familia, se perdió la función de formación de la juventud en el seno familiar. Amanda Labarca sostenía que la escuela no podría sola mejorar esta compleja situación. Por eso se empeña en una intensa colaboración entre la familia y los centros culturales y sociales pues, aunque estas instituciones ya existían, faltaba una mayor comunicación entre todas ellas y las escuelas.

12. *Ibíd.*, pp. 81-89.

13. *Ibíd.*, p. 92.

14. *Ibíd.*, pp. 105-106.

La escuela debería estar al corriente de la situación socioeconómica de su alumnado para poder intervenir en ella. No es posible imitar el modelo europeo en que comienzan la enseñanza primaria con el aprendizaje del alfabeto. En Chile y otros países de América Latina deberían aplicarse otros enfoques. La escuela tendría que garantizar, en primer lugar, que los y las estudiantes asistieran bien alimentados, limpios y libres de parásitos¹⁵.

Otra de las claves de la demanda de Labarca es que la escuela no debe educar a los pueblos indígenas igual que a los europeos. Los profesores y profesoras deben desarrollar su trabajo pedagógico partiendo de las ventajas o desventajas biológicas y culturales de los respectivos pueblos indígenas. La misión de la escuela debería ser, en primer lugar, desarrollar una labor pedagógica sobre la propia historia política, económica y social con los y las estudiantes y no, como hasta ahora, priorizar lo extranjero.

Observó cómo muchos niños y niñas de la élite que estudian en escuelas extranjeras, ven el idioma español como una lengua inferior, sin darse la oportunidad de llegar a conocer los grandes clásicos de su propio idioma¹⁶. Estas y otras muchas críticas a la escuela chilena fueron, precisamente, la razón por la que fue contratada por el propio Estado, para intervenir como miembro del Partido Radical.

En su obra *Nuevas Orientaciones de la Enseñanza*¹⁷, se queja de la contradicción existente cuando en Chile se habla mucho de la libertad y la espontaneidad en el desarrollo infantil, mientras que los maestros y maestras siguen determinados por las autoridades estatales sobre lo que estaba bien o mal, debiendo repetir los dogmas ya preestablecidos, sin aproximarse a las preguntas del estudiantado, considerando, además, las iniciativas propias como algo no deseable; llega incluso a hablar de esclavitud moral. Esto, en efecto, deprimía a los profesores y profesoras, retirándoles el Estado la suposición de buena voluntad y de compromiso, y dando paso a una situación de estancamiento¹⁸.

Consideró, también, que era contraproducente que las autoridades negaran a los maestros y maestras el derecho a posicionarse sobre temas políticos, o a pertenecer a cualquier partido. Se planteaba la cuestión de cómo los y las estudiantes se interesarían en los problemas políticos y sociales si ni siquiera en la escuela se podía hablar de ellos. Por el contrario, para ella,

15. *Ibíd.*, pp. 108-118.

16. *Ibíd.*, pp. 122-125.

17. LABARCA, *Nuevas orientaciones de la enseñanza*, Op. cit.

18. *Ibíd.*, p. 239.

las y los estudiantes debían examinar continuamente el contenido cultural y las mejoras de las instituciones políticas y de las condiciones sociales. Y lo mismo se aplicaría en las esferas religiosa y moral. Los enseñantes deberían convivir con sus creencias y su ética filosófica también en la escuela, haciéndolo junto con sus alumnos y alumnas, ya que se trataría de una fuente de inspiración para niños y niñas. No adoptando los profesores y profesoras una posición sobre los problemas éticos, sólo podrían *formar* al estudiantado, pero no estarían capacitados para *educarlos*.

Pero en contra de lo que pueda parecer, Amanda Labarca no es partidaria de una escuela atea en América Latina. Ella aboga por una educación a la luz de la fe cristiana, ya que la historia de los pueblos de América Latina está indisolublemente vinculada al cristianismo. Pero la educación cristiana sólo puede funcionar si el maestro o la maestra es tolerante con otras religiones, pues tanto los ateos como los religiosos que ven a su religión como la única verdadera, son igualmente conflictivos. Para promover los valores éticos de los niños y niñas, los católicos y librepensadores de América Latina deberían cultivar una “entente cordial”, cuyo resultado sería bastante más profundo que el hasta ahora simple currículo de las clases de religión. En Chile, como en el resto de Latinoamérica, se debería proponer, en las nuevas y más abiertas instituciones escolares, resolver este problema con el profesorado. De este modo, podría trabajarse más eficazmente con respecto a la educación moral del estudiantado.

Para Labarca, la religión puede ser una cuestión personal, pero la moral es una necesidad en la sociedad y, por lo tanto, indisolublemente vinculada a ella. Muchas autoridades someterían a sus hijos e hijas a la doctrina moral católica y a los principios sociales existentes. En Chile, la Iglesia Católica fue, en este contexto, un apoyo efectivo. Pero esto escondía un grave riesgo: cuando una persona pierde su fe, también puede dejar a un lado los principios morales¹⁹.

En su *Historia de la enseñanza en Chile*²⁰, Amanda Labarca aborda el problema de la educación privada en Chile, la cual, en gran medida, está en manos de la Iglesia Católica, lo que obstaculiza la cooperación entre las escuelas públicas y privadas. Cualquier intervención del Estado sería percibida como un ataque a la educación católica²¹.

19. *Ibíd.*, pp. 181-187.

20. LABARCA, *Historia de la Enseñanza en Chile*, Op. cit.

21. *Ibíd.*, p. 285.

El rol de los docentes, piensa Labarca, se encarna entre la responsabilidad como promotores del reforzamiento del carácter del estudiantado y la precariedad de su propia existencia. Según ella, la principal tarea de profesores y profesoras sería contribuir positivamente al fortalecimiento del carácter de sus estudiantes. Muchos maestros y maestras no eran conscientes de que su actividad podría tanto formarlos como “deformarlos” y de ahí que centrarse en el servicio a la sociedad sea algo primordial en su profesión. Sin embargo, la mayoría es todavía de la opinión de que están allí, sobre todo, para transmitir sus conocimientos.

Tanto Comenio, como Rousseau, Pestalozzi y Fröbel, tenían -como señalamos más adelante- a la educación del carácter como la base para elevar espiritualmente a las personas y, en consecuencia, a toda la sociedad, siendo, por tanto, éste el principal objetivo de la educación²², por eso resulta fundamental la educación en valores morales. Pero esto no funciona cuando viene impuesto desde el exterior. Hay que acercarse más al estudiantado a través de sus propias experiencias internas y externas. En algunas escuelas, los alumnos y alumnas serían puestos a prueba mediante una forma de república, en la que tendrían la libertad de establecer sus propias normas universales y de elegir a sus responsables políticos. Al conceder el profesorado al alumnado su propia responsabilidad, se podrían prevenir también problemas disciplinarios. Al despertar en los alumnos y las alumnas un profundo interés en el Plan de estudios, se podrían estar minimizando muchos problemas²³.

Así mismo, considera Labarca que algunas ideas de los hermanos Amunátegui sobre la educación primaria, pueden servir de guía a las futuras profesoras y profesores. Se trata de caracterizar al profesorado como una especie de misionero/a laico:

El preceptor debe ser durante el día el maestro de los niños, durante la noche el maestro de los adultos, a todas horas el bibliotecario de las obras que forman la biblioteca popular del distrito. Debe combatir la ignorancia bajo todas sus formas, con tanto empeño y tesón como la autoridad civil combate el crimen, como la autoridad eclesiástica combate el escándalo y el pecado²⁴.

Haciendo un paralelismo con el capitalismo como destructor de la humanidad, que hace sufrir al trabajador, no sólo con bajos salarios, sino también con trabajos monótonos que suprimen el espíritu creativo, Labarca analiza la

22. LABARCA, Nuevas orientaciones de la enseñanza, Op. cit., pp. 15-16.

23. *Ibíd.*, pp. 162-170.

24. LABARCA, Historia de la Enseñanza en Chile, Op. cit., p. 143.

profesión docente. También en la escuela permanecían formas homogéneas impuestas, reglas y horarios fijos que dejan poco lugar a la flexibilidad. Las iniciativas de los profesores y profesoras se destruyen lentamente, se pierde su genio creativo, al igual que les sucede a los trabajadores que realizan tareas monótonas. Por eso ella se pronunció claramente en contra del hecho de que las personas, en su trabajo, se empequeñezcan física y mentalmente. Para guiar la evolución social en una dirección diferente, más humana, se podría, según el modelo de la sociedad embrionaria de John Dewey, utilizar las clases como campo de pruebas que los y las estudiantes, a través de diversos proyectos e iniciativas, podrían transformar en valores democráticos. Estas pequeñas experiencias podrían aportar, a la larga, importantes valores a la sociedad²⁵.

Como ya hemos mencionado, Amanda Labarca demanda al profesorado que tome posición sobre temas políticos y religiosos y que la confronte con el alumnado, abogando por un nuevo tipo de profesorado en una escuela nueva. El trato de la autoridad en la escuela debería ser re-examinado, y los responsables de la política de la escuela tendrían que ocuparse de los derechos del profesorado, ya que están sometidos a las limitaciones de la mediocridad.

También la situación económica del profesorado en las escuelas públicas es muy complicada. A los maestros y maestras en las escuelas secundarias, se les paga por horas y, según la ley, se permitían hasta 30 horas semanales por persona. Por eso, para lograr el máximo, el personal docente tiene que seguir una planificación muy exhaustiva de su programación. Por norma, debían guiarse por esta organización educativa, lo que consecuentemente les resta tiempo y motivación para seguir formándose y continuar su educación correctamente. Ello, junto a situaciones contrarias en algunas disciplinas en las que, al haber excedente de profesorado, trabajarían una media de sólo 14 horas semanales²⁶.

LA NUEVA ESCUELA EN CHILE

La “Nueva Escuela” será para Amanda Labarca -como buena discípula de John Dewey-, un modelo central que influirá siempre en su modo de trabajar, dedicando, de hecho, uno de sus libros, en 1927, a la posible aplicación de sus principios en Chile. Parte del educador suizo Adolphe Ferrière, que localiza los orígenes intelectuales de la Nueva Escuela en el Renacimiento,

25. LABARCA, Nuevas orientaciones de la enseñanza, Op. cit., pp. 130-131.

26. LABARCA, Historia de la Enseñanza en Chile, Op. cit., pp. 319-326.

analizando cómo, a partir de entonces, surgirían los principales partidarios de una escuela que hizo de la educación del carácter el objetivo clave de la labor educativa, tal como lo hicieran Rousseau, Pestalozzi, y Fröbel, porque muchas teorías actuales acerca de la educación tienen su origen a finales del siglo XVIII, aunque su aplicación práctica haya sido problemática²⁷.

Amanda Labarca describe y comenta, en este trabajo, los 15 requisitos de la Nueva Escuela de Ferrière, centrándose en particular en cómo estos principios podrían llevarse a la práctica en las escuelas chilenas. La reforma de la escuela debía tener un carácter experimental; sin embargo, los cambios en los sistemas escolares homogéneos son especialmente difíciles de aplicar, de ahí que la forma de trabajar en las escuelas siguiera con las mismas reglas rígidas y anticuadas.

La mejor manera de acabar con estos problemas será experimentando: la propaganda más eficaz y el argumento más sólido serán presentar los resultados de los experimentos. Ella misma, como ya hemos comentado en sus datos biográficos, sienta las bases para la fundación del *Liceo Experimental Manuel de Salas* en 1932, haciendo hincapié en que, incluso en el ámbito de la Nueva Escuela, era necesario no copiar ningún sistema europeo y considerar los problemas específicos dentro de las sociedades de América Latina²⁸.

Ferrière se pronuncia por la educación en interacción con el medio rural, al opinar que la influencia de la naturaleza tiene un impacto positivo en la infancia; Amanda Labarca señala que no es necesario educar a los niños y niñas en internados; en todo caso, lo ideal sería que la familia y la escuela se complementaran, aunque ella cree que, en muchos casos, esto no ocurre así. El problema es que los hijos e hijas de los trabajadores de fábricas, o que trabajan lejos de casa, son en gran medida desatendidos como consecuencia de las difíciles condiciones de vida. Incluso las sociedades civilizadas y bien acomodadas desatienden a sus hijos e hijas cuando los dejan a cargo de trabajadores domésticos. Los niños y niñas no se educan para la independencia. El internado prevé, según los estudios de la Nueva Escuela, diez horas diarias de trabajo, entre las que no todo serían clases teóricas, sino que también integrarían distintas actividades, tales como viajes y proyectos²⁹.

Otro aspecto importante de la Nueva Escuela es la educación mixta, que es beneficiosa para ambos sexos. Igualmente, se prevé la realización de tra-

27. LABARCA, Nuevas orientaciones de la enseñanza, Op. cit., pp. 13-16.

28. *Ibid.*, pp. 136-138.

29. *Ibid.*, pp. 139-142.

bajo práctico por parte de los y las estudiantes. Estos trabajos tomarían entre noventa minutos y cuatro horas al día e incluyen actividades tales como la carpintería o el cuidado de los animales. Además, los y las estudiantes en la Nueva Escuela pueden aprovechar este tiempo para realizar un trabajo más libre y, por lo tanto, darle su acento espontáneo. A través de ejercicios, juegos de movimiento -idealmente al aire libre- y viajes, los niños y niñas deberían, además, mantener su cuerpo saludable³⁰.

El intelecto de alumnos y alumnas no debe alentar al profesorado en la Nueva Escuela, a la reproducción preconcebida del conocimiento, sino que se llegará a él a través de la utilización de un método científico, incluso en chicos/as muy pequeños, ya que éstos, a través de la observación de experimentos, pueden establecer y verificar o falsar de forma independiente una hipótesis para llegar a una teoría. La formación espiritual del estudiantado se basa casi exclusivamente en sus actividades personales³¹. Los métodos de construcción de los proyectos deberían servir para complementar lo ya aprendido. Así, pues, el sentido de unidad se vería reforzado y la clase aprendería a asumir responsabilidad conjunta.

Labarca pone como ejemplo de proyecto, en el contexto de Chile, el tema de “La importancia del salitre”. La clase puede dividirse en varios grupos y los posibles temas a trabajar podrían ser: las diferentes técnicas de producción, el coste de la extracción de salitre en el mercado mundial, etc.³², debiendo participar los y las estudiantes tanto en el trabajo individual como en el de grupo, siendo responsables en su realización de la organización de varias fases de trabajo³³.

También, la educación moral es una preocupación central de la Nueva Escuela. Los profesores y profesoras no deben imponer al alumnado los principios morales, sino acercarlos a través de sus propias experiencias personales. En algunas escuelas esto se consigue a través de las “Escuelas República”³⁴. “Yo ayudo” debería ser una frase clave en la Nueva Escuela; esto se complementaría cumpliendo con las responsabilidades sociales y proporcionando ayuda mutua. Un ejemplo de una misión social sería la participación de la juventud en la Cruz Roja³⁵.

30. *Ibíd.*, pp. 143-149.

31. *Ibíd.*, pp. 151-153.

32. *Ibíd.*, pp. 96-101.

33. *Ibíd.*, pp. 160-161.

34. *Ibíd.*, pp. 162-170.

35. *Ibíd.*, p. 171.

El castigo de los y las estudiantes habría de entenderse como reparación y “castigo positivo” que hiciera crecer su carácter. La disciplina no debe ser una cuestión personal entre profesorado y alumnado, sino atribuida a principios generales. El castigo sólo es útil si el / la “culpable” entiende también cuál es su falta, afrontándola, en consecuencia, con sentido de arrepentimiento³⁶.

La medida de los progresos individuales del/la estudiante estaría en la nueva escuela, no en comparación con otros alumnos o alumnas, sino en el rendimiento personal, es decir, en la comparación con sus propios trabajos anteriores³⁷.

La influencia del arte es esencial, de tal manera que la Nueva Escuela debe tener una atmósfera de belleza³⁸. Según Ferrière, la formación de la conciencia sobre historias y narrativas se aplica, en muchas escuelas, en las rutinas de lectura de la mañana y esto debería modificarse.

En cuanto a la religión, la Nueva Escuela es libre de una determinada fe. La tolerancia a las diferentes creencias y el desarrollo espiritual es lo principal. Amanda Labarca considera que la independencia religiosa en América Latina no se puede lograr porque la historia étnica está estrechamente asociada con la fe cristiana, quizá demasiado³⁹.

Para terminar, comentaremos cómo, en 1939, Amanda Labarca, en su *Historia de la esperanza en Chile*, habla de la aplicación de los principios de la Nueva Escuela a la enseñanza secundaria, observando que ésta se caracteriza por la centralización, la uniformidad y la rigidez. Una de las pocas excepciones fue el *Liceo Experimental Manuel de Salas*, porque, en general, en la enseñanza secundaria seguirá siendo predominante la pedagogía de Herbart hasta finales del siglo XIX, momento en que el abanico de los métodos de enseñanza encontrará innovaciones:

Las doctrinas de los pedagogos del siglo XX, Decroly, Dewey, Kerschensteiner, los métodos activos y los regímenes de las escuelas nuevas, conocidas por los profesores de segunda enseñanza, han tenido en ellos muchísima menor influencia que entre los de primaria. La aplicación de la reforma pedagógica es escasa, en parte por la tendencia herbertiana de los profesores, por la falta de estímulo de las autoridades y por la pequeña porción, por la escasez, por no decir pobreza, de los elementos de trabajo indispensables para la manipulación de hechos

36. *Ibíd.*, pp. 172-74.

37. *Ibíd.*, p. 175.

38. *Ibíd.*, p. 177.

39. *Ibíd.*, pp. 180-187.

y realidades concretas. El Liceo Experimental Manuel de Salas aún no ha conducido a la transformación de la educación⁴⁰.

Este fracaso, por encima de todo, se atribuye a la falta de una moderna y complementaria literatura didáctica. Como siempre, el método predominante utilizado por profesores y profesoras seguía siendo la escritura, por lo que el único trabajo activo de los alumnos y alumnas era tomar notas⁴¹. Y ello parece deberse a que la Pedagogía tradicional podría tener un carácter similar a la fe religiosa, que se apoya principalmente en la Institución y en las experiencias prácticas de los distintos educadores, olvidando sus avances, olvidando que ya es una ciencia sólida, que se podría apoyar, por ejemplo, en los conocimientos desarrollados por la Psicología⁴².

CONCLUSIONES

A lo largo de estas líneas precedentes, hemos hecho un repaso de la vida y obra de una mujer excepcional en su época, que no sólo fue profesora universitaria pionera y pedagoga consagrada a la formación y el desarrollo de la población en Chile, sino también activista política y luchadora por el sufragio universal y por los derechos de las personas de distintas ideologías, etnias, economías, religiones, sexos. Su pensamiento y sus publicaciones, pese al paso del tiempo, siguen siendo de total actualidad, susceptibles de aplicación en todos los países latinoamericanos. Su hincapié en conocer, pero no copiar, los modelos europeos fuera de los ámbitos específicos en que fueron acuñados, sigue siendo tan válido como cuando ella lo formuló. Su visión de las diferencias de clases, de la incompreensión de las élites de los problemas de la población marginal, y su empeño en la imprescindible necesidad de trabajar con los distintos núcleos poblacionales en y desde su propia cultura, respetando las diferencias, continúa siendo una necesidad acuciante en cualquier sociedad que -como la latinoamericana- se precie de ser un auténtico y enriquecedor crisol de culturas.

40. LABARCA, Historia de la Enseñanza en Chile, Op. cit., pp. 314-316.

41. *Ibíd.*

42. LABARCA, Nuevas orientaciones de la enseñanza, Op. cit., pp. 9-10.

BIBLIOGRAFÍA

LABARCA, Amanda. Nuevas orientaciones de la enseñanza. Santiago de Chile: Imprenta Universitaria, 1927.

_____. La mejora de la vida campesina. México-Estados Unidos-Chile, 1936.

_____. Historia de la Enseñanza en Chile. Santiago de Chile: Imprenta Universitaria, 1939.

_____. Bases para una política educativa. Buenos Aires: 1943.

MANNY PAUL, Catharine. Amanda Labarca H. "Educator of the women of Chile. The work and writings of Amanda Labarca H.". En: The field of Education in Chile. Cuaderno 1, Cuernavaca, México: Cidoc, 1968. Cofech.

SALAS NEUMANN, Emma. Amanda Labarca, dos dimensiones de la personalidad de una visionaria mujer chilena. Santiago de Chile: Mar del Plata, 1996.

Fotografía Amanda Labarca, 1886-1975. En Internet: <http://www.memoriachilena.cl/elibros/e-libros.asp>. Fecha de consulta: 11 abril 2010.