



MARÍA LORETO NERVI HALTENHOFF

IVÁN NÚÑEZ PRIETO
Trazos y huellas en la
EDUCACIÓN CHILENA DEL SIGLO XX



EDITORIAL
UNIVERSITARIA

María Loreto Nervi Haltenhoff.
Profesora y Magíster en Educación
por la Universidad de Chile.

Entre 1994 y 1998 fue Directora del Programa de Investigaciones en Estudios Pedagógicos, programa con el cual la Universidad de Chile retomara los estudios pedagógicos y la formación de profesores, tareas históricamente inherentes a la Facultad de Filosofía y Humanidades, las que le habían sido sustraídas por la Reforma Universitaria de 1981.

Actualmente se desempeña como Profesora Asociada del Departamento de Estudios Pedagógicos de la misma Facultad.

Ha publicado, con la Editorial Universitaria, los estudios *Los saberes de la escuela; análisis de la Reforma Educacional 1996-2002* en el año 2005, y *¿Existe la Pedagogía? Hacia la construcción del saber pedagógico*, en el año 2007.

Hoy presenta su último libro, *Conversaciones con Iván Núñez Prieto: huellas y trazos en la educación chilena del siglo XX*, que constituye un aporte para la comprensión de los desarrollos del sistema educacional chileno, sus avances, sus retrocesos y sus enormes tareas pendientes.



IVÁN NÚÑEZ PRIETO

TESTIMONIOS

370.983

N972N Nervi Haltenhoff, María Loreto.
Iván Núñez Prieto. Trazos y huellas en la educación
chilena del siglo XX
/ María Loreto Nervi Haltenhoff.
– 1ª ed. – Santiago de Chile: Universitaria, 2013.
222 p.: il., retrs.; 15,5 x 23 cm. – (Testimonios)
Incluye notas a pie de página.

ISBN: 978-956-11-2390-8

1. Núñez Prieto, Iván - Entrevistas.
 2. Educación - Chile - Historia - Siglo 20.
- I. t

© 2013, MARÍA LORETO NERVI
Inscripción N° 226.546, Santiago de Chile.

Derechos de edición reservados para todos los países por
© Editorial Universitaria, S.A.

Avda. Bernardo O'Higgins 1050. Santiago de Chile.

editor@universitaria.cl

Ninguna parte de este libro, incluido el diseño de la portada,
puede ser reproducida, transmitida o almacenada, sea por
procedimientos mecánicos, ópticos, químicos o
electrónicos, incluidas las fotocopias,
sin permiso escrito del editor.

Texto compuesto en tipografía Caslon 540 11/14

Se terminó de imprimir esta
PRIMERA EDICIÓN
en los talleres de Alfabeta Artes Gráficas,
Carmen 1985, Santiago de Chile,
en mayo de 2013.

DISEÑO DE PORTADA Y DIAGRAMACIÓN
Yenny Isla Rodríguez

www.universitaria.cl

IMPRESO EN CHILE / PRINTED IN CHILE

María Loreto Nervi Haltenhoff

IVÁN NÚÑEZ PRIETO
TRAZOS Y HUELLAS EN
LA EDUCACIÓN CHILENA
DEL SIGLO XX



EDITORIAL UNIVERSITARIA

ÍNDICE

Dedicatoria	9
Agradecimientos	10
Introducción	11
Prólogo	13
Precisiones Metodológicas	17

PRIMERA PARTE

HISTORIAS MÍNIMAS, GRANDES HISTORIAS 25

I. Los orígenes	27
El niño	27
¿Se puede no venerar a esos padres?	31
Ojos y oídos del mundo	41
II. La incursión juvenil y la adultez temprana	46
Los años en el Liceo	46
El despliegue de la personalidad	50
Incertidumbres y certezas	55
La búsqueda de sí mismo	55
Hacia la reconstrucción de sí mismo	58

SEGUNDA PARTE

I. Lucha y Desesperanza	69
La vida política	69
La vida familiar y profesional	76

El periodo en la Superintendencia de Educación, 1970-1973	84
Inseguridad y presidio	99
Hacia la consolidación de sí mismo	111
II. El largo y pedregoso camino a la democracia	115
En la trinchera del Programa Interdisciplinario de Investigación PIIE: pensamiento, investigación y acción	115
 TERCERA PARTE	
I. Los años en el Ministerio de Educación	125
La esperanza del Arco Iris	125
El furriel	127
Trazos y hebras del tejido histórico	131
La llegada al Ministerio de Educación	153
La política educacional de la Concertación de Partidos por la Democracia: progresos, debilidades, continuidad y cambio	159
Pasos decididos hacia la reforma. La odisea política	168
La Reforma Curricular. La Jornada Escolar Completa. El Programa de Fortalecimiento de la Formación Docente	168
Crisis ministerial y algunas reflexiones sobre el movimiento “pingüino”	185
II. Palabras al cierre	200
Bibliografía	215
Anexo I	219
<i>Semblanzas</i>	221

DEDICATORIA

Dedico este trabajo de recuperación de memoria en educación a la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, con gratitud.

AGRADECIMIENTOS

Por supuesto a don Iván Núñez Prieto.

A Marta, fiel compañera de Iván, acogedora, mujer inteligente, crítica sagaz y sin artilugios ni pretensiones; de gozosa niedad, silente, generosa y alegre, animosa y convocante. Me abrió las puertas de su amable casa ñuñoína y participó con decidida y nerudiana tinta verde en la precisión de algunos dichos poco formales (según ella) de Iván, a veces extra entusiasmado por su propio relato.

A Jacqueline Gysling, amiga y compañera de esperanzas con quien concordé en no dejar pasar la maravillosa oportunidad de rescatar la memoria de Iván Núñez Prieto.

A José Salomon, fiel, leal y preciso colaborador en las tareas no menores que el lenguaje exige.

INTRODUCCIÓN

¿Por qué una biografía de Iván Núñez Prieto?

Porque sí, porque es necesario.

Porque no es curioso que en un tiempo esencialmente a-histórico, tiempo en que campean los estudios coyunturales con énfasis en la economía, en los números, en una cierta sociología y en la encuestología política, bajo un haz de luz futurista siempre prometedor, se sienta la necesidad de mirarnos en el espejo retrospectivo de la historia. Porque cuando ocurren cosas aparentemente inexplicables en la contingencia se quiebran creencias, en el fragor de la lucha se siente la obligación de mirar nuestros orígenes, los climas en los que dimos nuestros primeros pasos, los espacios que ocupamos, los ambientes políticos y culturales que nos rodearon y de los que fuimos parte, donde se fraguaron nuestras miradas, los modos de entender el mundo, donde se conformaron las tonalidades con las que apreciamos nuestro paisaje humano.

En ese contexto, el propósito de este trabajo es mostrar una historia de vida; la historia de un hombre del siglo xx que nace en un ambiente acogedor y protectorio de una familia campesina y obrera que, al andar del siglo, cumple sus sueños de recibir educación y junto a ello la realización máxima de la casa propia. Es el padre, don Ramón, el que ha abierto las puertas al estudio, al compromiso político, a la inteligencia, a la cultura, al saber. Iván lo sigue en nuevos escenarios y desafíos no simples, por el contrario.

La estructura de este trabajo ha intentado respetar máximamente el modo de pensar de Iván Núñez; recoge una respetable forma cronológica —tradicionalmente histórica— de narrar los hechos y también un modo cíclico y complejo de argumentar, de carácter descriptivo y explicativo porque siempre nos vuelve y retrotrae a la memoria las condiciones de “aquel tiempo en que...”. Porque además su pensamiento no solo recorre el ayer y el después sino además se extiende por el intrincado camino que va desde

la consideración del Estado y sus políticas a la más humilde escuela rural o fronteriza, cruzando por lo urbano y centralista, prototípico de nuestra consuetudinaria forma de entender el país. Pero también se extiende hacia América Latina y luego por latitudes más lejanas. Su espíritu de educador lo obliga a ser explicativo, riguroso y casi puntilloso en la elección de sus fuentes de referencia y preciso en sus palabras. Es el modo de pensar de un Profesor de Historia, Historiador, Investigador acucioso y Político avezado, todas identidades que se funden en Iván Núñez Prieto. Un hombre que deja huella y trazos en la educación chilena del siglo que se cerró.

A través de don Iván intentamos mostrar, con sus ojos abiertos, la evolución de aspectos relevantes de la educación y de la cultura chilena desde principios del siglo xx, vista por un niño que mira a través de los vidrios de la ventana de su casa o juega en la plaza del barrio, un adolescente que se expone al mundo, empieza a reconocer sus problemas, sus injusticias, a predecir las pugnas que vendrán y se abre a los amores; un adulto que lucha y desespera, intentando cambiar el mundo; y por un gran maestro, con sus ochenta años recién cumplidos, que observa con sabiduría el panorama de los eventos de su historia como miembro co-responsable de las políticas de desarrollo educacional entre los años 1990 y 2007. Analiza sus contextos, sus logros y debilidades y las circunstancias en las que se interpretan los sentidos clave para nuestro futuro siglo xxi, cuales son: inclusión, democracia, calidad educativa para todos, currículo formal y no formal, tecnologías e internet, sociedad del conocimiento, profesionalidad docente, apertura de los espacios de participación, lucha por los derechos y deberes, recuperación del sentido de lo público como bien que nos pertenece a todos, en fin... un Chile más justo, un país que debe asumir una modernización constante, sin subyugarse a elementos hegemónicos de ella, un lugar más noble donde vivir y dejar huella para seguir construyendo libertad, bondad, saber, comprensión, sentido de comunidad y paz.

Todavía Iván Núñez Prieto, y eso es lo más notable de esta historia, está diligente, entusiasta, lúcido y amablemente dispuesto a seguir mostrándonos su experiencia vital y su espíritu analítico, crítico, sagaz y agudo para que no nos equivoquemos tanto en la aridez de la contienda del día a día.

Mis disculpas si no lo representé suficientemente, acorde a sus expectativas y deseos.

María Loreto Nervi Haltenhoff

PRÓLOGO

Este prólogo antecede una historia notable. Por una parte, la biografía de una persona excepcional que ha dedicado su vida a la educación del país, don Iván Núñez: profesor, dirigente gremial, superintendente de educación durante el gobierno de la Unidad Popular, investigador, asesor de los Ministros de Educación de los gobiernos de la Concertación. Por la otra, un relato finamente construido, en el que se entrelazan la historia individual, el debate educacional y los hechos políticos y sociales que marcan el siglo XX en Chile. El texto va tejiendo una urdiembre en la que, al ritmo de la vida de Iván Núñez, no solo aprendemos de él y su aporte al país, sino que conocemos sobre cómo se fueron desarrollando los procesos, las ideas en juego, los dilemas, las decisiones que van construyendo nuestra historia educativa y conformando la realidad actual.

Iván Núñez ha sido protagonista destacado de las grandes transformaciones que ha experimentado el sistema educacional nacional a partir de mediados del siglo xx. Sin pretender agotar su aporte al país, algunas de sus realizaciones más relevantes son haber sido pionero de la experimentación pedagógica y de las escuelas consolidadas en los años 1950; dirigente del gremio docente y parte de los movimientos sociales que impulsaron la masificación de la educación y la profesionalización docente en la década de 1960; autor del intento de profunda transformación de la educación que pretendía la Escuela Nacional Unificada a comienzos de los años 1970; víctima y activo opositor de la dictadura desde el PIRE y el Partido Socialista; prolífico investigador de la historia educacional de Chile; actor relevante en la formulación de las políticas educativas de los años 1990 y 2000, especialmente aquellas relacionadas con la profesión docente, como el estatuto docente, el Marco de la Buena Enseñanza y la evaluación docente. Sin duda una persona que ha tenido una incidencia medular en los procesos educacionales del país, y que ha influido personalmente en numerosas generaciones de jóvenes chilenos, como profesor primero y luego como académico de

las organizaciones no gubernamentales que eran el referente para pensar la educación en los tiempos de la dictadura. Iván Núñez ha sido y es un persistente luchador por una educación más democrática y, en el mejor sentido de la palabra, un sabio, con un conocimiento amplísimo sobre educación y una capacidad de diálogo y ponderación única en la acción.

Aunque estamos ante un texto biográfico, no se trata de un libro que busque destacar *la obra* de Iván Núñez como un recuento de realizaciones. Se trata más bien de un libro que nos invita a observar y analizar la historia educativa desde la perspectiva de Iván Núñez, conocer desde su experiencia de protagonista destacado cómo se van interrelacionando las personas y las ideas y se van sucediendo los acontecimientos. Eventualmente la timidez y modestia del protagonista de este relato autobiográfico y su carácter permanentemente crítico y autocrítico, aleja el merecimiento personal del centro de la reflexión. Así, el texto nos adentra en la vida de un activo participante de la historia educativa nacional y a la vez de un espectador incisivo, que está en primera fila y es invisible, que es personalmente indispensable y que a la vez está disuelto en el colectivo. Es el relato de una persona que busca, prueba, se arriesga, que no se conforma con lo dado, que quiere ir más allá en todos los planos de la vida, y que tiene sobre su propia vida y los procesos que le ha tocado vivir una perspectiva analítica y crítica que es una invitación a la reflexión y a la acción.

Frente a este personaje entrañable, elabora la investigación y el relato una interlocutora reflexiva y ávida por comprender los fundamentos, las relaciones y el contexto de nuestra historia educacional, que asume la narración como una reconstrucción respetuosa y profundamente empática con la experiencia del entrevistado, al punto que a ratos su presencia desaparece detrás de este relato, para emerger brevemente con una aclaración histórica, una contextualización, una reafirmación de los dichos del protagonista o un comentario de admiración por sus características personales. La investigación minuciosa que subyace, las preguntas que van impulsando la conversación, la construcción del relato a partir de las entrevistas, quedan a favor del lector tras bambalinas.

Fiel a la propia manera de ser de Iván Núñez y de María Loreto Nervi, lo que se destaca en el relato es la participación del protagonista en el debate de las ideas que van dinamizando una empresa colectiva, con aciertos y desaciertos, propios y ajenos. Proceso cargado de conflictos, tanto por las visiones e intereses en pugna, como porque las ideas mismas se van desarrollando y van cambiando. Aspectos que en un momento parecieron verdades

incuestionables, se muestran luego como ideas parciales, incluso a veces equivocadas. En este sentido el relato, que comienza en 1932 con el nacimiento de don Iván y concluye al fragor del movimiento estudiantil en 2011, y que por ende atraviesa un periodo convulsionado, muestra que nuestra historia educacional se ha ido construyendo dificultosamente en escenarios complejos en los que intervienen visiones antagónicas y que los acuerdos amplios y democráticos solo han ocurrido en algunos periodos acotados.

Ante esta historia en la que el país ha vivido profundos quiebres y retrocesos, y frente a un presente en el que se han materializado agudos y masivos cuestionamientos al desarrollo del sector, el relato escapa de la historia contrafactual y de la tentación de imaginar *qué hubiera pasado si*. Por el contrario, la mirada retrospectiva es analítica, buscando identificar las razones, los fundamentos, los aciertos y debilidades, mostrando constantemente que la historia está hecha por personas, con sus grandezas y limitaciones. Una de las dimensiones que se destaca es que en determinadas coyunturas, las más dramáticas incluso, hay personas gigantes como Iván Núñez que son capaces de sobreponerse una y otra vez, y seguir luchando por los ideales humanizadores de la educación. En Iván Núñez estos ideales que se expresan en su visión de la historia como una construcción humana no son solo una perspectiva abstracta, él los vive y los realiza en un sentido cotidiano en el trato directo con quienes se relaciona, y en un sentido político, en la preocupación que demanda y dedica permanentemente para los actores educativos, los estudiantes, los profesores, los trabajadores de la educación.

Esta misma mirada analítica y crítica se aplica a la experiencia reciente de Iván Núñez en el Ministerio de Educación. El cambio en la coalición gobernante junto con el movimiento estudiantil del 2011, dan contexto a una mirada evaluativa sobre las dos décadas de gobiernos concertacionistas, aportando un testimonio inédito de primera fuente sobre el desenvolvimiento de la política educativa en el periodo. La perspectiva intimista y personal del relato ofrece antecedentes ausentes en la arena pública sobre la elaboración de las medidas adoptadas, que constituyen un valioso material de estudio y análisis.

La historia de vida como metodología de investigación y género académico se valida plenamente con este trabajo, que ofrece a través de esta aproximación una mirada que articula la vida de don Iván con la historia nacional, su subjetividad con la objetividad de los contextos y acciones, la cotidianeidad privada y sus nimias rutinas con los eventos públicos y sus épicas trascendentes. Esta riqueza de mirada se comunica además en el

tono ameno de la conversación y envolvente de la oralidad, constituyendo un texto ágil, abierto a múltiples públicos. Bien podría iniciarse con este trabajo una serie de historias de vida de actores de nuestra historia educativa para construir desde los sujetos, su experiencia y memoria viva, el devenir de la política educacional del país; sería un gran aporte para el conocimiento de la misma. Este trabajo será sin duda material de consulta para las generaciones futuras de especialistas en educación. Por lo pronto, es un texto que resulta imprescindible para la formación de profesores y para todos aquellos interesados en comprender nuestro desarrollo educacional.

JACQUELINE GYSLING
Académica
Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad de Chile

PRECISIONES METODOLÓGICAS

“El ser humano es un ente que, constantemente, debe ‘interpretarse’ y explicarse su mundo y a sí mismo. No se encuentra ‘en’ este mundo como observador neutral sino que está implicado en todo acontecer de manera atormentadora”.

HEIDEGGER

De acuerdo con las palabras de Heidegger, aunque el tono de su última expresión resulta algo dramático, el presente proyecto de investigación se inicia y define en el contexto de discusión que en estos tiempos se realiza en el país a propósito de la necesidad de repensar el rol de la educación pública. Esta se halla en revisión a la luz de los acontecimientos, producto de situaciones soterradas por largos años y visibilizadas con fuerza a partir del año 2006. Desde entonces, el movimiento de los estudiantes secundarios, el manifiesto descontento, expresado también por los estudiantes universitarios, el gremio de los profesores y los Rectores de las universidades públicas, desembocan en la discusión nacional sobre la legitimidad y validez de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza de marzo de 1980, su posterior derogación, y la aprobación reciente de la nueva Ley General de Educación de 2010.

El actual sentimiento generalizado de malestar y sensación de insuficiencia por la educación chilena, expresión de las deudas en lo relativo a calidad y equidad del sistema que muestran las cifras, a pesar de los ingentes esfuerzos de reforma y mejoramiento realizados desde 1990 en adelante, debe ser analizado también desde una visión histórico-evolutiva. Ello, con el objeto de rastrear, por lo menos en los últimos sesenta años, las características de desarrollo que ha tenido el sistema educativo chileno. Es importante tener en consideración, desde una perspectiva amplia, el señalamiento de sus falencias y logros y el tipo de políticas implementadas, para difundir una visión interpretativa enriquecida e integral,

que vaya más allá del estudio aislado de los números que dejan ver las investigaciones descriptivas.

Como ya se cuenta con numerosas fuentes de datos actualizados sobre el comportamiento del sistema educativo en general, y escolar en particular, en este trabajo se trata de avanzar con una investigación de "*grano fino*", como denominó Merton a las indagaciones que integran a sí el compuesto interactivo de las influencias socioculturales, interpersonales y cognitivas de los individuos (Solís, 1998).

Si el entendimiento es el acceso al mundo, todo acceso al mundo implica una autocomprensión de la existencia y, en ese contexto, no existe conciencia que no esté situada sociocultural e históricamente. Entendemos *por qué y en la medida* que estamos *ahí*, señaló Gadamer (Grodin, 2000), explicando la importancia de una hermenéutica comprensiva de la realidad o *hermenéutica de la facticidad*, que correspondería al entendimiento humano y la interpretación y reinterpretación de los hechos cautivos de su propia e inherente temporalidad. Comprender e interpretar es posible si hemos estado *ahí*; volver a comprender y reelaborar es posible si hemos estado *ahí*.

Desde ese punto de vista, en este trabajo se trata de allegar a lo que ya en parte sabemos, a raíz de la profusa e incesante búsqueda de datos de diagnóstico, su sistematización y su difusión, nuevas miradas y aproximaciones interpretativas, nuevas reelaboraciones que, a la luz de la sobriedad hermenéutica, permitan generar saberes más profundos. Requerimos de un conocimiento más complejo desde el punto de vista interpretativo, articulado con las posibilidades de su contexto sociohistórico y, por tanto, posiblemente, más libre de lecturas realizadas al fragor de la disputa ideológica, susceptibles de sesgo, de sobre-interpretaciones e, incluso, de simplificaciones.

En términos más precisos, este proyecto se ubica en el contexto de las investigaciones aglutinadas bajo el actual y reconocido fenómeno de *síndrome biográfico*, término que Delgado y Gutiérrez (1999) utilizan para identificar indagaciones biográficas o de historias de vida que, por su naturaleza metodológica, se ubican más allá del campo disciplinario específico en el que se desarrollan y, por tanto, pueden ser utilizadas desde y en diferentes lecturas científicas. Los autores reconocen de ese modo la creciente revalorización que la Filosofía, la Antropología y las Ciencias Sociales en general, y también la Educación en particular, han brindado a los estudios de vida con sujetos que han sido actores y pueden ser inter-

pretos inmejorables de su propia historia. Se trata de recuperar el valor de *las tan denostadas ciencias del palabreo* en términos de Grodin (2000), que durante el siglo xx sufrieron los duros embates de la experimentalidad, de la deificación de la cuantitividad y de las aspiraciones, a veces, un tanto ingenuas de control y predicción.

De reconocida fama por sus bondades metodológicas, por la profundidad de llegada al realismo empírico y la riqueza interpretativa que pueden suscitar, dicen Delgado y Gutiérrez (1999), resultan los estudios biográficos realizados con filósofos e intelectuales, con emigrantes, con campesinos, con sujetos marginales o con trabajadores, pequeños empresarios y personas que han vivido transformaciones socioculturales de relevancia que, entendidas como procesos de vida, no pueden ser atrapadas en toda su complejidad sino por la investigación que no se sustrae del sujeto histórico.

Por lo tanto, nos situamos ante un proyecto que se yergue como una historia de vida –estrategia cualitativa de investigación no exclusiva de la historiografía– que tiene como propósito indagar, fundamentalmente, en la vida intelectual y humana de Iván Núñez Prieto, vida que es fruto de una herencia cultural que se desarrolla en contextos sociohistóricos determinados y que asume opciones de vida dibujadas por el ejercicio de la libertad autoconsciente y realizadas de acuerdo con las posibilidades de la facticidad temporal.

Este enfoque investigativo no exige ajustar técnicas ni procedimientos sofisticados elaborados a priori; sigue los derroteros señalados por la hermenéutica de Gadamer (en Grodin, 2000) y, por lo tanto, exige al investigador sumergirse en el contexto histórico concreto y en los discursos vigentes en este, superando las concepciones presentistas –el leer el pasado sólo desde el hoy– o acumulacionistas –concebir el desarrollo histórico de la ciencia desde una lineal acumulación de teoría, ambas ideas derribadas por Kuhn (Hoyningen-Huene en Solís, 1998) sobre todo cuando las formas de identidad social cambian o experimentan fuertes crisis. Los quiebres de los consensos piden a los sujetos mayor conciencia de su legado y su tarea. Y este es, justamente, el caso que se pretende abordar para someter a más profundas y enriquecidas interpretaciones las políticas de desarrollo de nuestro sistema educativo durante estos tiempos de transformación y cambio.

Iván Núñez Prieto es una de las figuras representativas de los últimos sesenta años de nuestro sistema educativo, por cuanto ha sido actor y estudioso sistemático y metódico de los cambios de la sociedad chilena y, en especial, de nuestro sistema educativo escolar. Reconocido por la comunidad

experta como poseedor de gran bagaje y experiencia como educador, en un tiempo activo miembro del gremio de educadores, militante y dirigente político sagaz, tan apasionado como reflexivo. En 2008 fue distinguido con la Orden al Mérito Educativo y Cultural Gabriela Mistral. Ha sido protagonista y observador de primera línea de los acontecimientos y desarrollos de nuestro sistema educativo en los últimos sesenta años. A la vez, es prolífico historiador de la educación chilena.

Su vida merece ser contada.

Iván Núñez Prieto nació en 1932 y a mediados de los años 50 estudió Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. Junto con ejercer como docente de enseñanza secundaria, desde muy temprano se abocó a la investigación educacional de tipo cuantitativo, que se efectuaba en esos años, para contar con evidencia que permitiera atender a los requerimientos de un sistema escolar que ya se preveía en fuerte expansión. Su importante compromiso político y su vocación democratizadora lo llevaron a involucrarse con mucha pasión en el desarrollo de las políticas educacionales de los años 60 y 70, llegando a ser Superintendente de Educación Pública durante el gobierno de Salvador Allende, en el que fue co-autor del proyecto educacional de la Escuela Nacional Unificada, ENU.

Durante los años de la dictadura, al término de un tiempo de prisión, volvió a dedicarse a la investigación educacional, en parte, como colaborador del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE, y principalmente como director en el Programa de Investigaciones Interdisciplinarias en Educación, PIIIE. Al retorno de la democracia fue asesor del Ministro de Educación desde marzo de 1990 hasta enero del año 2008, siendo en mayor o menor grado protagonista y co-responsable de la política educacional de los cuatro gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia.

Su vasta producción escritural, sean sus estudios históricos, sus análisis políticos o la elaboración de propuestas de acción y de desarrollo, dan cuenta de una vida dedicada a la política y al progreso de la educación.

La profundidad de su mirada analítica, fuera de los apasionamientos de contexto y de los deslumbramientos que provoca la divinización de lo controlable, lejos de los fetichismos y deificaciones tan comunes en nuestra cultura, la capacidad interpretativa y la clarividencia del esfuerzo de memoria de don Iván dan cuenta de su evolución como hombre de excepción de su tiempo, en su tiempo. Su avanzada edad es, justamente, uno de los

argumentos que mejor justifican la invitación que le hemos hecho para conversar sobre su experiencia vital para aprender e inferir las enseñanzas de su historia, y ello nos exige ponernos a la altura de comprender las multidimensiones de su nivel analítico e interpretativo.

Como se ha señalado, la historia oral o las historias de vida surgen y han resurgido en el campo de las ciencias sociales cuando la propia concepción de la historia y las formas de identidad experimentan una fuerte crisis y exigen ser contadas con palabras nuevas, según lo expresan Santamarina y Marinas en Delgado y Gutiérrez (1999). De hecho, para comprender de mejor modo los acontecimientos que hoy afectan a nuestro sistema educativo, junto a la gran crisis que experimenta la educación pública y al malestar generalizado de la sociedad chilena respecto de su educación y de los problemas de calidad y equidad que la afectan, es necesario indagar en reflexiones que, arraigadas en la historia de los procesos sociales, den cuenta de una comprensión global, desinteresada y, por ello, más próxima a constructos argumentales de mayor valor de verdad.

Desde esa perspectiva, no resulta suficiente la lectura de datos fragmentados —por muy útiles que sean como base de sustento empírico— propios de las investigaciones sociales de corte descriptivo, puesto que al disociarlos de su contexto histórico y discursivo el acontecimiento social es cosificado, en palabras de Fraser (1990), es decir, es tratado como dato inconexo, aislado y fragmentado, lo que implica potencialmente la incitación a una comprensión limitada, sujeta a significaciones presentistas, ajenas a su devenir evolutivo.

Tampoco resulta de gran ayuda la lectura de ensayos escritos al fragor del conflicto contingente puesto que, recurrentemente, se observa simplificación de los asuntos, sobreideologizaciones y pérdida de perspectiva histórica.

Lo señalado recomienda indagar en los propios actores sociales porque ello permite, por la vía de la subjetividad, reconstruir la conciencia del sujeto histórico, la conciencia de un grupo y/o de una época y valorizar el alcance y magnitud de las rupturas y de los quiebres ideológicos de los sistemas de referencia convencionales. Permite, además, una revisión en profundidad, con mirada histórica y globalmente integral, ampliar nuestro conocimiento sobre los saberes sociales ante un conjunto de fenómenos que están indicando señales sobre la necesidad de comprensión de los cambios. Piénsese, por ejemplo, en la crisis de la educación pública en todos sus niveles, en la crisis del sistema de financiamiento del sector, en la transformación del

concepto de igualitarismo versus equidad, la crisis de la profesión docente y su histórica inamovilidad en el empleo y las insuficiencias que arroja la obstinada medición de los resultados de aprendizaje.

La técnica empleada en el proceso de recopilación de la información ha sido la de sostener veinte entrevistas conversacionales en profundidad, desarrolladas entre el 10 de octubre de 2008 y el 23 de junio de 2009, la última realizada el 2 de diciembre de 2011 a petición del mismo Iván, en sesiones de dos a tres horas y orientadas solo por el tema a abordar, acordado entre entrevistadora y nuestro entrevistado.

Como pauta orientadora del proceso de entrevistas se recurrió a la siguiente (que no se utilizó en su totalidad, en estricto rigor, pues la espontaneidad del relato primó por sobre las estructuraciones ordenadoras previas):

Primera Parte:

- Los orígenes
- La incursión juvenil y la primera adultez

Segunda Parte:

- Lucha y desesperanza
- Impresiones sobre el sistema escolar chileno en los años 50 y explicaciones plausibles para comprender la irrupción de la “Revolución en Libertad” bajo el gobierno de Frei Montalva.
- Análisis crítico e ideológico de la Reforma Educacional de 1967.
- ¿Por qué proponer la Escuela Nacional Unificada?
- Término del Estado benefactor y surgimiento del Estado subsidiario. La Reforma de 1981.
- Vida y producción en la trinchera del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).

Tercera Parte

- la llegada de los noventa
- el retorno de la democracia y el desarrollo de una nueva política educacional:
- el estado general del sistema educativo
- la política de los consensos y la idea de una política de Estado para el sector educacional:
- los planes de mejoramiento
- la reforma curricular como política de Estado

- la Jornada Escolar Completa
- la situación del profesorado
- el malestar en educación
- la discusión sobre calidad y equidad y educación pública/educación privada. ¿Es esta solo una crisis local?
- posibles vías de salida

Con el propósito de llevar adelante un proceso auténtico entre entrevistadora y entrevistado, se estableció un *contrato comunicacional* (Alonso, en Delgado y Gutiérrez, 1999), que para los estudiosos de la lingüística textual, especialmente para Van Dijk, resulta una situación de la práctica discursiva en que el texto es producido e interpretado por los interlocutores. Constituye la forma máxima de implicación humana que, más que una técnica, resulta una *perspectiva* (Berteaux, 1993 y otros) de comunicación ampliada, caracterizada por el ejercicio de la libertad en el proceso, en todos sus aspectos y por el ejercicio constante de la reflexividad. Vale decir, se instaló un sistema de interacción comunicativa bien integrado (e incluso muy afectuoso) lo que significó permitir la libertad del sujeto de estudio en lo que quiso comunicar, por cuanto eso es lo que tiene valor de verdad, de acuerdo al principio sociolingüístico de Greimas, y cómo lo quiso comunicar, respetando sus tiempos, los espacios para la reflexión, las emociones, los pequeños olvidos, la crítica y la autocrítica.

Además, y no hay que olvidarlo, el esfuerzo de memoria individual se entrelaza con espacios, situaciones y circunstancias que son inevitablemente colectivas y que forman parte de la memoria social, por ello convergen en el análisis antecedentes de experiencia vital y bibliográficos de fuentes diversas.

Una vez finalizada la etapa de recopilación de la información, las grabaciones fueron sometidas a transliteración, a una primera edición y, finalmente, fueron procesadas a la luz de procedimientos hermenéuticos desde una perspectiva de carácter dialéctico que entienden la historia de vida como testimonio (estar ahí) y elementos de conflicto a la vez (formar parte de la historia), es decir, ver, protagonizar y ser parte de los sucesos que nos convocan para ser examinados.

El modelo hermenéutico de interpretación dice relación con la implicación del investigador, desde el comienzo, con la vida del entrevistado y con lo que quiere narrar, y con la implicación profunda en el análisis que pueda suscitar el proceso conversacional, así como el centramiento del intérprete

con el texto, texto construido a partir del relato, es decir, de la transliteración de las entrevistas. El modelo busca lograr una comprensión intensiva o *comprensión escénica* (Habermas en Santamarina y Marinas), es decir, una comprensión que captura el relato en un contexto de producción donde se actualizan las condiciones en que se dieron los hechos de la narración.

La verificación de los relatos fue alcanzada a través de sucesivos procesos de triangulación: uno de carácter intersubjetivo, en el que el entrevistado mismo somete a juicio los textos surgidos del proceso reflexivo e interpretativo que se puso en marcha en el momento mismo de iniciar el trabajo conversacional, y otro de carácter temporal que, según Santos Guerra, en Pérez Serrano (2007), permite contrastar la información en diferentes momentos, antes, durante y después, con el objeto de asegurar la estabilidad del relato. Allí varias veces se volvió al relato precedente y, sobre todo, particularmente en este caso de excepción, a la producción investigativa y escritural del profesor Núñez.

Al término del proceso de entrevistas, y una vez que ya se había iniciado el proceso analítico-interpretativo, fue necesario hacer nuevas consultas en virtud de situaciones, creencias, posiciones e, incluso, imágenes no suficientemente nítidas en su primera expresión. Ello obligó a nuevas consultas en busca de mayores precisiones a través de correos electrónicos y/o nuevas conversaciones en las que don Iván participó con entusiasmo, con la verosimilitud, honestidad y generosidad que ya le conocemos y que es lo que ha dado la impronta a la totalidad de este trabajo.

Finalmente, el texto que el lector tiene en sus manos es resultante también de una acuciosa y última revisión de Iván Núñez, quien quiso colaborar directamente, ajustando visiones, perspectivas, precisiones, expresiones lingüísticas propias del lenguaje informal, y tonalidades interpretativas que probablemente se habían perdido en el proceso de grabación y transliteración y que fueron felizmente recuperadas gracias a su paciencia pedagógica, a su aporte generoso y a la rigurosidad con que gusta expresar sus ideas.

En otros términos, el proceso se fue construyendo a cuatro manos y su resultado es fruto de un trabajo compartido desde su inicio hasta el final, más los aportes verde esperanza de Marta.

PRIMERA PARTE
HISTORIAS MÍNIMAS, GRANDES HISTORIAS

I. LOS ORÍGENES

El niño

¿Cuándo empieza la historia de una vida? La respuesta es simple. Siempre comienza cuando se nace en un determinado lugar y en un día preciso.

Sí, todos nosotros o casi todos sabemos que tenemos un día justo en el que llegamos al mundo, día en el que nacemos y nos asomamos a la vida. Sin embargo, el niño Iván tiene un doble nacimiento: nació un 28 de septiembre en Santiago de Chile y también un 27 de diciembre, afortunadamente según dicen, el mismo año de 1932.

Las razones precisas de esta incógnita no se han develado aún en el ámbito familiar. De hecho, los festejos anuales del niño, del joven y del hombre por el día de su cumpleaños se realizan desde siempre en septiembre, pero los antecedentes del Registro Civil dicen otra cosa: debiera ser festejado en diciembre. Para los ocultistas, adivinadores y numerólogos este debe ser un tema de gran interés.

Lo que sí sabemos es que su padre, don Ramón Núñez Aguilar (1907-1954) de sólo veinticinco años, estaba ausente el día que doña Orfilia Prieto Caroca (1902 -1977) dio a luz a su primogénito en el hospital San Borja, en pleno centro de Santiago, solo auxiliada y acompañada por jóvenes estudiantes de medicina, idealistas del grupo "Avance" de la Universidad de Chile. Eran jóvenes de izquierda que solidarizan con la esposa del compañero, mientras Ramón está relegado en la Isla Mocha. Ha sido detenido, separado de su cargo de profesor y ha sido relegado por participar en grupos clandestinos de maestros primarios durante la dictadura de Dávila.

Así comienza la vida del pequeño Iván, en condiciones familiares y económicas precarias, tal vez setemesino, no se sabe a ciencia cierta y, suponemos, de poco peso. Hoy, a sus setenta y nueve años, como en sus tiempos escolares y juveniles aún conserva una figura delgada, de movimientos precisos y ágiles y, sin embargo, siendo de una corporeidad de fuerte presencia, tiende a minimizar su expresión vital con gestos leves, áureos, sutiles y an-

dar liviano. ¿Timidez heredada de su madre? Solo cuando ríe lo hace con ganas y la espontaneidad de las situaciones lo hace perder esa compostura más bien retraída y silenciosa que le es habitual.

Suponemos que el joven Ramón pudo inscribir al recién nacido en el Registro Civil sólo al término de su relegación, tal vez en diciembre; pero también es plausible que dadas las condiciones vitales y existenciales, hipótesis en juego, haya alterado la fecha de nacimiento de su hijo para librarse de una onerosa multa que se debía cancelar por disposición reglamentaria, cuando se estaba fuera de los plazos estipulados para la inscripción de los niños.

Don Ramón y doña Orfilia, los noveles padres, son jóvenes descendientes de dos familias extendidas, los Núñez y los Prieto, familias campesinas de fines del siglo XIX de la zona de Codegua y Colchagua, respectivamente. Allí, en Codegua, entonces Provincia de O'Higgins, hoy Región del Libertador, don Clodomiro Núñez era inquilino de fundo en el más estricto sentido del inquilinaje; allí formó su hogar y junto a Rosa Amelia Aguilar dieron vida a cinco hijos, de los cuales el segundo es Ramón.

El matrimonio Prieto, constituido por don Santiago Prieto, doña Isolina Caroca y sus ocho hijos, también de la hoy Región del Libertador, a la vera del ramal y en la zona del ferrocarril de San Fernando-Pichilemu, no eran propiamente inquilinos. Pertenecían más bien a una cierta burguesía rural, empleados de una hacienda. Desde ese punto de vista, los Prieto pertenecían a una "clase algo más noble" que la de los Núñez, algo más acomodada, si se quiere. De hecho, don Santiago, el abuelo materno del niño Iván, llegó a ser "Comandante de Policía" de alguna comuna cercana, Marchihue o Paredones, una especie de policía o guardián municipal de la comarca, designado por los hacendados de la zona. Según se observa en alguna fotografía familiar, don Santiago viste de impecable chaqueta blanca con grandes botones, mano sobre la empuñadura del sable y gorra, imagen que después hará reír a los niños Núñez Prieto, Iván y Magali, porque creerán que su abuelo materno, con tal atuendo, no habría sido comisario policial sino un simple vendedor de helados, por su parecido con la iconografía propagandística de la época. Tal cargo, el de "Comandante de Policía", sin embargo, poseía un gran significado social, lo cual hace presumir que don Santiago era alfabeto y quizás su esposa Isolina también. De hecho, sus hijos estudiaron y ya adultos no fueron peones ni inquilinos sino administradores de haciendas y llaveros, como se les decía a los administradores de bodegas de los fundos de principios de siglo, o se emplearon en la industria o en servicios urbanos.



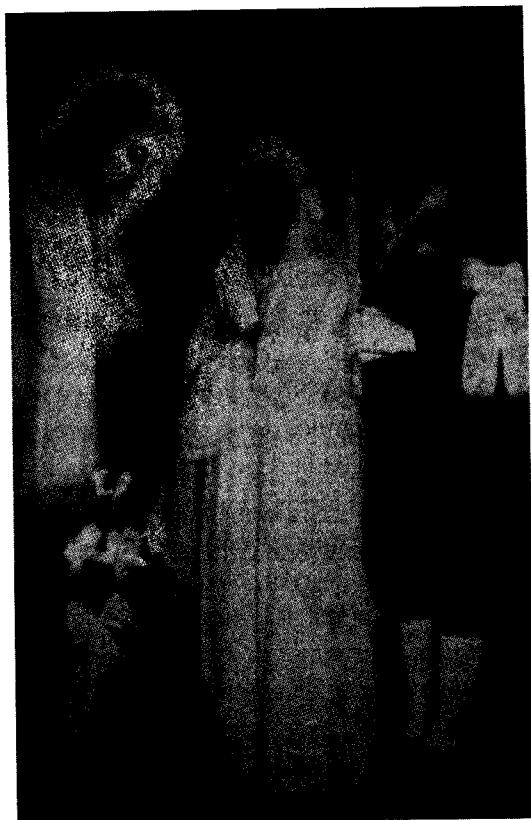
Iván Núñez en el taller de trabajos manuales de la escuela "Palacio" N° 246 de Puente Alto.



*Los hermanos Núñez después de su
Primera Comunión. 1944.*



Iván Núñez en el taller de trabajos manuales de la escuela "Palacio" N° 246 de Puente Alto.



*Los hermanos Núñez después de su
Primera Comunión. 1944.*

De acuerdo con lo señalado y en plena sintonía con las aspiraciones familiares, doña Isolina educó a su hija mayor, Orfilia Prieto, la primogénita, en las artes de las manualidades, bordados, costuras, y cuidados de la casa y la indujo a terminar sus estudios primarios. En fin, la educó como a una señorita. Gracias a ello doña Orfilia será de tez muy blanca, leerá y escribirá bien, tendrá linda, suave y fina letra y sus rasgos corporales jamás darán señal de sufrimiento por duras faenas al sol y a la intemperie. No tendrá aspecto de una mujer campesina sufriente, esforzada y sometida a las inclemencias del tiempo y expuesta al sol desde la cuna.

Ambas familias, a principios del siglo veinte y antes de los años treinta, vivieron un gradual proceso de emigración y urbanización. Una especie de acercamiento hacia la ciudad de Santiago, que consistió en la instalación de los Núñez y de los Prieto en la zona de Paine, Linderos y Buin, que es la zona donde se conocieron don Ramón y doña Orfilia por los buenos oficios de Agustín Calderón Rojas, primo segundo de Orfilia, profesor, compañero de curso y gran amigo de don Ramón por toda la vida. Además de artífice de este matrimonio, “el tío Cucho” fue padrino de bautismo de Iván.

Posteriormente los Prieto, en un proceso más bien individual, se radicaron todos en la zona de Rancagua, cerca de Santiago o en Santiago mismo; uno de ellos fue obrero de las maestranzas del cobre de El Teniente y otro, el “tío Miro”, entre otros oficios tuvo el de conductor de trolebús de la Empresa de Transportes Colectivos del Estado. De impecable uniforme y rigurosos modales de caballero de la época, recibía al ya joven escolar Iván que con gran felicidad y orgullo se subía al bus de su tío para gozar del privilegio juvenil de ser el acompañante predilecto del conductor y, de paso, viajar gratis desde el liceo a la casa.

Otros tíos, los Núñez, se ubicaron en los alrededores de Santiago, algunos en casas grandes de barrios populares periféricos, o en las inmediaciones del Zanjón de la Aguda, en el barrio El Llano y también en zonas semi rurales de La Florida, donde se llegaba por calles de polvo, rodeadas de zarzamora y acequias. El tío Lucho, por ejemplo, casado con la tía Tránsito Núñez, ambos de vivir silencioso, era de tez morena, gruesa, marcada de grietas y surcos por las duras faenas que enfrentaba día a día; tenía carretones para el traslado de materiales de construcción. Allí, en esas casonas grandes, antiguas, de amplios corredores y muchas habitaciones, los Núñez unían sus rentas para enfrentar juntos los implacables años de la crisis de Wall Street de 1929, que entre los años 1932 y 1936 produjo sus más duros y devastadores efectos en nuestra gente.

Algunos de los Prieto, en cambio, permanecieron en zonas rurales de Rancagua como administradores de tierras, dueños de pequeñas parcelas o tierras en media y fueron igual de importantes en la vida de Iván. De hecho, ellos se hicieron cargo de la crianza de Magali en sus primeros años de vida, la hermana menor, hasta el término de la exoneración de don Ramón en el año 1939.

¿Se puede no venerar a esos padres?

Un notabilísimo filósofo alemán y prolífico escritor, en su edad más avanzada, rememorando su educación familiar al término de la Primera Guerra Mundial, gustaba recordar que los soldados sobrevivientes de las guerras de conquista del ejército prusiano, entre ellos sus propios antepasados, dado que las adaptaciones a nuevas realidades son complejas y que los militares no tenían nada que hacer en tiempos de paz, volvían para ser maestros para poder golpear a los niños o para ser guardias forestales y así poder golpear a los árboles. Por eso, rastreando en su propia historia, siempre recordó con tristeza:

“No desearía a nadie mi propia educación cuando era niño. Ningún niño la sobreviviría sin rebelión”.

No es precisamente el caso del “niño” Iván, así llamado por su madre hasta los últimos días de su existencia cuando Iván contaba ya con 45 años. Jamás su educación familiar tuvo rasgo alguno de autoritarismo, ni menos de indicios castigadores y punitivos.

El niño Iván fue adorado por sus padres. El primogénito fue cuidado como un niño predilecto, como quieren a sus hijos las familias que depositan en ellos todas sus esperanzas, aspiraciones y expectativas. Fue criado al calor de un ambiente familiar generoso, tibio, acogedor y protectorio, un nido amable, con tíos y tías dispuestos a colaborar en la crianza, solidarios en los tiempos de carestía, sin fisuras pero no sin dificultades, donde la figura hogareña de la madre y la figura imponente del padre tendrán claras incidencias en la configuración del joven Iván y en la construcción de su identidad adulta.

De su madre, Iván recibió toda la protección y seguridad que un niño requiere. Tal vez la madre es la figura de la constancia y estabilidad del hogar; de una sutil religiosidad, opuesta al ateísmo del padre, quien por estar relegado se mantuvo distante ante la decisión familiar de bautizar a los hijos y permitió también, años después, la ceremonia de la Primera Comunión, aunque no se hizo presente en ella. Religiosidad materna que no tiene otra

pretensión que la de mantener el cultivo, a fuego lento, de creencias y costumbres, mentalidades de un origen cultural criollo de profunda raigambre histórica, expresado en la enseñanza y reiteración lúdica e infantil de algunos rezos, cánticos y oraciones. Doña Orfilia es la figura de la permanencia, de las rutinas silenciosas, de la escolaridad apreciada y nunca interrumpida. Iván evocará muchas veces el recuerdo de su madre protectora, cuidadosa, amable, preocupada del amparo de los niños a toda costa, mientras la figura del padre será el ejemplo de la acción, del despliegue de energía, de la aventura, de las convicciones y del compromiso gremial, social y político.

Y son tiempos de gran agitación social.

Las distintas organizaciones gremiales y sindicales, desde la exclusión social, económica y política buscan integrarse. Así, los profesores forman asociaciones que les permitan mantener la unión del profesorado de la República y defender y elevar la dignidad del magisterio. Los docentes reclaman al Estado chileno que cumpla con las estipulaciones constitucionales de promoción de la educación en todos los sectores sociales. Su movimiento se enmarca en el ascenso, la irrupción y asentamiento de las capas medias a las que ellos mismos aspiran pertenecer.

Don Ramón perteneció a esa *última y gloriosa generación de ilusos*, la gloriosa generación de profesores normalistas, llamados así por el reconocido poeta Floridor Pérez¹; jóvenes profesores que levantaron una épica y se entregaron en alma y vida por una buena educación para el niño pobre de nuestro país. Tuvo una vida marcada por la intensidad de su época, por las convulsiones sociales, políticas y económicas de los años veinte y treinta, en las que participó decididamente, impulsado por una ética comunista de gran compromiso con el mejoramiento de las condiciones miserables de nuestra educación nacional². Estudió sus años escolares en una escuela pública de Paine de donde egresó, con alrededor de quince años, para ingresar con altas recomendaciones como niño sano, juicioso, aplicado y estudioso a la

¹ Floridor Pérez (1936), profesor de Castellano, por largos años maestro rural de la Octava Región y destacado poeta nacional, cuya obra se caracteriza por utilizar elementos del lenguaje y tradiciones populares y destacar las raíces del romancero español. Autor de importantes compilaciones y adaptaciones de relatos populares. Hoy dirige el taller literario de la Fundación Pablo Neruda.

² Abundantes antecedentes históricos dan cuenta de las pobres condiciones de la educación pública de la época y de la formación de los docentes. En especial, ver Amanda Labarca en toda su obra. También Iván Núñez cuenta con una vasta reflexión sobre el tema que aborda la historia de las Escuelas Normales, historia crítica, de "fortalezas" y "debilidades" que develan el mito de las normales y el normalista. Ver capítulo "Palabras al Cierre" en este mismo trabajo.

Escuela Normal “José Abelardo Núñez”. Recomendaciones firmadas por un tal señor Del Campo, dueño del predio donde trabajaba su padre, que certificaba la honradez del empleado Clodomiro Núñez y por unos señores Kruger y Valenzuela, profesores de enseñanza primaria de Paine que adjuntan, al certificado de calificaciones, un certificado de buena condición física y de vacunas.

Posteriormente la Escuela Normal “José Abelardo Núñez” hará sus recomendaciones también y, a través de sus autoridades, certificará lo “contraído”³ que era ese niño Ramón para el estudio, y dadas

“...su seriedad, capacidad de trabajo y óptimas condiciones físicas para proseguir estudios, se haga acreedor de nuevas responsabilidades y continúe perfeccionándose en el Instituto de Educación Física de la Universidad de Chile”.

Andando hacia 1920... soplan vientos libertarios.

Don Ramón egresó de la Escuela Normal en 1928 e inició su vida laboral en una escuela de San Miguel. Paralelamente estudiaba Educación Física y llegó a destacarse como atleta en el Club Deportivo Nacional.

Así, don Ramón, por su edad, no alcanzó a pertenecer a la épica Asociación General de Profesores de Chile, la más importante organización del gremio en esos años, que ya había logrado unificar a todos los grupos dispersos de maestros primarios y secundarios pero, sin lugar a dudas, en sus años de estudio respiró los vientos innovadores y reformistas de los jóvenes maestros que se organizaron en la Asociación.

Como ya se ha adelantado, entre 1929 y 1932 se produjo un acalorado debate entre los veteranos de la Asociación, derrotados por la contrarreforma y escindidos entre quienes mantenían la ortodoxia de la reforma de 1928 y quienes se alejaban críticamente de dicha experiencia. Don Ramón se identificó con los críticos e ingresó a la Federación de Maestros de Chile, de fuerte tendencia bolchevique. Dicha organización surgió como alternativa a la Asociación⁴.

³ Término muy usado en la época en todos los documentos escolares oficiales, y hace referencia a dedicado y responsable.

⁴ Desde septiembre de 1928, en que Ibáñez abandona la reforma, disuelve la Asociación y persigue a sus dirigentes, no hay resistencia abierta de los maestros a la contrarreforma emprendida entonces por el general; en un contexto de clandestinidad, empiezan a organizarse los críticos y a acercarse al PC; los líderes de la Asociación están exonerados, relegados o exiliados (estos últimos, como Godoy Urrutia y Díaz Casanueva, combaten la contrarreforma desde el exterior). A la caída de Ibáñez hay un margen de libertad

En los mismos años que enseñaba y estudiaba se incorporó a los grupos de maestros que, habiendo vivido la experiencia de la Asociación General de Profesores, la sometieron a crítica y se afiliaron al Partido Comunista, que vivía una etapa de bolchevización y stalinismo. Posteriormente militó en el "Grupo Avance" de la Universidad de Chile, fundado al término de la dictadura de Ibáñez. Hacia 1934 se acercó a la llamada Izquierda Comunista, y se integrará posteriormente al naciente Partido Socialista.

La Asociación General de Profesores, dice Iván Núñez, llegó a ser bastante representativa del conjunto del profesorado y se atrevió a impulsar la gran Reforma de 1928. Una reforma tan fuertemente innovadora y ambiciosa para la época que nuestro entrevistado la describe con entusiasmo y pasión evidentes. Relata que en un comienzo esta Asociación logró aglutinar a las diversas asociaciones de maestros que existían en el país desde los primeros años del siglo xx, todas de carácter mutualista, a imitación de lo que ocurría en el campo obrero, con el objeto de desarrollar una identidad solidaria de grupo, tener una sede donde compartir y, lo más importante, reunir fondos a fin de enfrentar situaciones de enfermedad y sobre todo de defunciones de sus miembros y sus familias, dado que no había previsión social para el gremio de los profesores. Piénsese aquí en la precariedad de la profesión docente y considérese la breve expectativa del ciclo vital de aquellos años. La viudez, en casi la totalidad de las veces, significaba la destrucción de las posibilidades de surgimiento de las familias y el fin del sueño por una educación completa para los hijos.

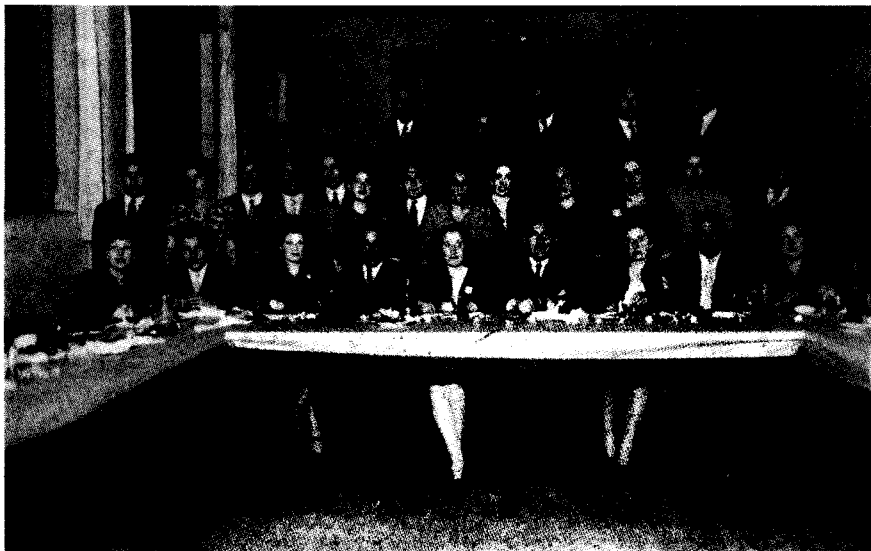
Tales eran las condiciones de pobreza y bajos sueldos en que Iván Núñez consigna la primera huelga del gremio en 1918, tal vez la primera en América Latina, convocada por estas sociedades mutualistas cuando ya surgen de manera más nítida los problemas profesionales y salariales de los maestros primarios⁵.

para reorganizarse y los derrotados se reagrupan pero divididos en dos: los que rescatan la experiencia de la reforma del 28 y refundan la Asociación, y los críticos que forman la Federación. Estos, de acuerdo con los lineamientos extremistas de la III Internacional Comunista, acusan a aquéllos de "reformistas" (como sinónimo de contrarrevolucionarios) y de "social fascistas". En el otro bando ocurre una diferenciación entre los "ortodoxos" fieles a la ideología original de la Asociación ("funcionalista" y a-partidista), y los que valorando el 28 evolucionan hacia el naciente Partido Socialista. Hay también los que se incorporan al Partido Radical y los que se retiran a "la pedagogía", cargada de metodología y didáctica (Nota de Iván Núñez).

⁵ Entrevista N° 2, 29 de octubre de 2008 y además en Núñez I (1986), *Gremios del Magisterio, Setenta años de Historia, 1900-1970*, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Santiago, Primera Parte, capítulos I y II.



Despedida de Ramón Núñez y su esposa cuando este deja la Escuela N° 249 de Puente Alto, a fines de 1946.



Despedida de Ramón Núñez y su esposa cuando este deja la Escuela N° 249 de Puente Alto, a fines de 1946.

Desde fines del siglo XIX se viene desarrollando un fuerte proceso de industrialización que acarrea consigo los fenómenos colaterales de urbanización, de emigración y de organización proletaria de masas, determinando fuertes tensiones sociales generadas por los conflictos entre el capital y los trabajadores y entre el individuo y el Estado burgués.

Son tiempos en que aparecen los movimientos obreros desarrollados en el contexto de la denominada "Cuestión Social"⁶. Se inicia la lucha de las mujeres por el derecho a voto, tiempo en el que empieza a reconocerse al niño como un ser diferente al adulto, con necesidades específicas de educación, concepciones que arrancan desde las ideas naturalistas y endo-educativas de Rousseau, reelaboradas por Dewey y demás representantes del gran movimiento mundial de la Escuela Activa.

Los cambios internacionales del pensamiento pedagógico con el movimiento de la Escuela Nueva, Activa, Progresiva o Experimental⁷ y la evolución del fuerte descontento acumulado de los profesores con su

⁶ Denuncia desde las ideologías marxistas acerca de las condiciones de pobreza y exclusión de las clases proletarias, también impulsada por la Encíclica *Rerum Novarum* pronunciada por el papa León XIII en mayo de 1891.

⁷ Recibe todas esas denominaciones.

formación normalista, con el autoritarismo y falta de organicidad del sistema educativo, con las condiciones laborales y la precariedad salarial, diametralmente opuesto a lo esperable y por problemas de interpretación de un reglamento adjunto a la ley, provocaron un clima de enorme resistencia y oposición a la ley de 1920⁸ y desataron una búsqueda de unidad entre los diversos grupos de maestros, la que se concretó en 1923 con la creación de la ya referida y épica Asociación General de Profesores de Chile. Dicha Asociación, de carácter profesionalizante y gremial, concita la más profunda admiración de Iván Núñez, que la ha estudiado en profundidad. De ella, destaca en su conformación la presencia de maestros primarios y secundarios y la significativa influencia de la Federación de Estudiantes de Chile (FECH). En ella participaron jóvenes normalistas que estudiaban en el Pedagógico o en el Instituto de Educación Física de la Universidad de Chile y que en los años de la posguerra se identificaron con todos los movimientos libertarios, antimilitaristas, proclives al anarquismo español y demás anarquismos de la Europa mediterránea. Esta va a ser la tendencia ideológica prevalente en la FECH y luego asumida de modo *sui generis* por la Asociación General de Profesores.

En su dimensión profesionalizante la Asociación se apropiaría de la Pedagogía Activa de Dewey, de Montessori, Radice, Decroly, Cousinet, Olsen y Kilpatrick, entre otros teóricos, cuyas obras nuestros maestros devoraban con hambre de saber, de transformación y cambio en grupos de estudio y en diferentes formas de autoperfeccionamiento: correspondencia con otros grupos de maestros reformistas latinoamericanos, por ejemplo, hasta concitar la adhesión y la admiración de la misma Gabriela Mistral.

Textualmente, Iván Núñez señala:

“La Asociación es un gran movimiento pedagógico y cultural, perdona el entusiasmo, pero es que esto yo lo he estudiado bastante y le tengo mucha admiración a esas personas, a algunas de las cuales conocí, o fueron profesores míos más tarde, como Gómez Catalán que fue mi profesor de didáctica, la misma Aída Parada, destacada maestra. Bueno, es un gran movimiento cultural... El hogar, así se llamaba al local de la Asociación de Profesores, se convirtió en una especie de centro de encuentro de las

⁸ Ley de Educación Primaria Obligatoria de 1920 que, además, buscaba un cierto mejoramiento a las condiciones del profesorado.

*vanguardias culturales de la época; un lugar de foros, charlas, exposiciones, grupos de estudio, en fin*⁹.

Prosigue:

“Leyendo biografías de las personalidades culturales de la época, sobre todo de los escritores, uno encuentra referencia a su vinculación con la Asociación, con el Hogar de la Asociación, y además por el hecho de que varios de estos asociados eran ellos mismos escritores significativos. Algunos ejemplos: uno, Humberto Díaz Casanueva. Él era dirigente de la Asociación, al punto que cuando Ibáñez entrega el poder a la Asociación para que haga la reforma de 1928, a él se le nombra Director de la Revista de Instrucción Primaria, él la convirtió en Revista de Educación Primaria. Desde marzo de 1928 publicó ocho maravillosos números de esa revista bajo su dirección, en que tú notas la mano, distinta de lo pobre que había sido antes esta revista. También será distinta de la que resultará después, cuando se decide unificarla con una revista de educación secundaria que también había en ese tiempo, y se funda la actual Revista de Educación, pero que no tuvo, en los años veinte, la vivacidad, la calidad, la riqueza que tuvieron esos ocho números de esos años. Después a Humberto Díaz Casanueva lo exoneraron, se va a países latinoamericanos, en el fondo como exiliado y tiene estadía en Uruguay, en Argentina, Brasil. Tengo revistas donde aparece la presencia de él en estos países, después se va a Europa, estudia en Alemania, se doctora en Filosofía, fue discípulo de Heidegger y ya no vuelve al magisterio. Díaz Casanueva sigue otros rumbos, sobre todo en el orden de la literatura y llega a ser lo que fue”¹⁰.

Otro ejemplo que Iván Núñez menciona es el caso del poeta Robinson Saavedra Gómez, muy leído por los profesores, joven maestro que sigue las líneas más sensibles de Gabriela Mistral e incluye a los niños en sus temáticas con enorme afectividad. Otro será Carlos Sepúlveda Leyton, gran amigo de don Ramón, de filiación comunista, que escribirá la trilogía *Hijuna*, quizás inspirada en *El Alma del Niño Proletario*, obra del psicólogo comunista alemán Otto Rühle, escrita en los años veinte y que tuvo gran difusión entre los maestros chilenos. Otras novelas de Sepúlveda Leyton son *La Fábrica*, que

⁹ Entrevista N° 2, 29 de octubre de 2008.

¹⁰ Entrevista N° 2, 29 de octubre de 2008. Hace referencia al destacado poeta, lingüista, pedagogo, diplomático, Premio Nacional de Literatura 1971, Humberto Díaz Casanueva.

retrata la vida en una Escuela Normal para un niño pobre que está interno por cinco años, y *Camarada*, que relata la vida adulta del mismo niño y que describe lo que es ser preceptor primario en los años veinte: la pobreza, la falta de medios, la estrechez y el desprecio del poderoso. Si bien estas tres novelas fueron muy leídas por los profesores, no tuvieron gran repercusión en la crítica literaria de entonces. Será solo hacia mediados de 1960 que a Carlos Sepúlveda Leyton se le reconocerá como un escritor significativo, vanguardista, incluso precursor de las vanguardias literarias de la Europa de los años sesenta.

Con estos grandes nombres que se vincularon a la Asociación, Iván Núñez desea dejar evidencia de la importancia cultural del *Hogar* al que llegaban también Neruda, otros escritores chilenos y latinoamericanos y artistas vanguardistas de todo orden que hacen que la Asociación llegue a reemplazar a la FECH de 1920 como centro de actividad intelectual. La Asociación tiene además una enorme capacidad de movilización, es capaz de estremecer al país con su fuerza para poner el problema de la educación en la primera plana de los periódicos y en la discusión pública. Los jóvenes soñadores de la Asociación ya en 1928 impugnaban la Ley de 1920 que consolidaba la instrucción obligatoria de cuatro años, mientras ellos, utópicos e idealistas, pugnaban por una educación obligatoria de doce años. Es decir, en 1928 soñaban con una realización que el sistema educativo chileno logrará recién en el año 2003. Setenta y cinco años después.

En ese contexto social y político, donde se fragua parte importante de la matriz política y cultural de nuestro magisterio, don Ramón obtuvo su título de Profesor de Educación Primaria en 1928 y fue un joven testigo de la propuesta de reforma integral, de carácter pedagógico y de carácter estructural de ese mismo año que pretendía introducir *La Nueva Pedagogía en Chile*.

Don Ramón, que fue amigo y conoció a toda esa generación de maestros e intelectuales, se fue identificando cada vez más con el Partido Comunista y con los jóvenes idealistas, algo fanáticos, pro-Lenin que recién empezaban a pensar políticamente e idealizaban la revolución de los soviéticos. Arde el amor por la Plaza Roja de Moscú, los jóvenes bautizan a sus hijos con nombres rusos: Iván, Igor, Alexis, Lenin y Boris, y acusan a la Asociación General de Profesores de Chile de proponer una reforma paicodocéntrica, progresiva y libertaria, pero... para niños de la burguesía. Don Ramón se inclinó por la recién creada Federación de Maestros de Chile

que pensaba en el niño proletario¹¹, proclive a la Revolución Rusa y a los cambios que se producían en el mundo internacional, llegando incluso a suscribir los acuerdos de la Tercera Internacional Comunista, como reflejo de los procesos de internacionalización de todos los partidos comunistas de América que extremaban una admiración algo fanática por el modelo soviético.

A la vez, el sentimiento de malestar cundía de manera abrumadora en todos los sectores sociales, las sucesivas convulsiones políticas de 1932 –cuatro cuartelazos y siete gobiernos– se sucedieron el año del nacimiento del niño Iván. Había más de 160.000 cesantes, ingobernabilidad política y social, pobreza aguda, exoneraciones y relegaciones propulsadas por regímenes que no tenían más apoyo que el de la fuerza.

Don Ramón, fiel a la Federación de Maestros de Chile cada vez más identificada con las luchas obreras, como ya se señaló, fue separado de su cargo de profesor primario de una escuela de la comuna de San Miguel con sólo un año de servicio. Las razones de la exoneración de su cargo de profesor de escuela nocturna:

“...sus ideas estimadas peligrosas para el orden social, por ser comunista y propagar tales ideas, por haber participado en la última huelga, haber faltado tres días a su cargo...”

dice el sumario tenido a la vista, y haber participado en reuniones clandestinas de la Federación que, entre otras cosas, impulsaba el trabajo político de sus miembros en las poblaciones para dar clases y alfabetizar a los obreros. Don Ramón entre ellos, protegido por guardias rojos del partido comunista, por las noches se internaba en la población La Legua.

Así relata Iván Núñez el momento del sumario y posterior exoneración de su padre:

“En 1933 le hicieron sumario. (lee) ‘Comparece el señor Ramón Núñez, profesor de la Escuela de Santiago’. El interrogado declara...”; sigue el relato: que lo echaron por haber participado en una convención de maestros en Concepción. Le interesó concurrir a ella porque casi todos los problemas de la tabla estaban especialmente relacionados con la educación”.

¹¹ Resulta sugerente que frente a esta argumentación necesariamente Iván Núñez recuerde la significativa obra de Otto Rühle, *El Alma del Niño Proletario*.

Lee el documento del sumario:

“¿Asistió a la Convención en representación de la Federación de Maestros de Santiago?”

“Todos asistimos en calidad de delegados”.

“¿Tomó parte usted en los debates?”

“Tomé parte en algunos debates pero no los puedo precisar porque no los recuerdo”.

¿Solidariza con los acuerdos y orientaciones de la convención?

“Solidarizo con los acuerdos de la Convención, porque ellos se ciñen estrictamente al carácter pedagógico (...)”.

Sigue el relato: ...al leerse la declaración, agrega respecto de la primera respuesta que los problemas eran de carácter exclusivamente educacional. Deja constancia que guiado por su espíritu de perfeccionamiento asistió a esta Convención con grandes sacrificios económicos y está en desacuerdo con la medida tomada en su contra.

“Era muy puntuda la Federación de Maestros...”¹², comenta nuestro entrevistado.

Don Ramón volvió de su relegación en la Isla Mocha a fines de 1932, pero no fue sino hasta diciembre de 1938 que fue rehabilitado y el primer día de 1939 fue reincorporado al servicio educativo.

Esos años fuera del sistema educacional fueron especialmente duros para la familia Núñez Prieto: el alejamiento de Magali que recién nacida tuvo que ser acogida y criada, en sus primeros años, por sus tíos Prieto en el campo, y la precariedad del trabajo de don Ramón, que hubo de emplearse como obrero, primero en la construcción, luego en una obra (así se llamaba a la producción primitiva de ladrillos en hornos al aire libre en potreros de la periferia de la ciudad) de ladrillos y posteriormente en la naciente empresa metalúrgica, la industria del cobre Mademsa, donde llegó a ser elegido secretario del sindicato. Un sindicato importante, numeroso y en que, gracias a ello, obtuvo un departamento para poder vivir con su familia en los altos de la sede del sindicato mismo.

Iván recuerda que la sede estaba en la Gran Avenida y tenía balcones que asomaban a la calle desde donde el niño miraba el tráfico, el deambular de la gente y se impresionaba con el bullicio y el paso de los automóviles y tranvías.

¹² Entrevista N° 1, 10 de octubre de 2008.

Como ya se ha señalado, don Ramón perteneció a asociaciones de los exonerados del Magisterio que organizaron comités de solidaridad y asistencia y formaron agrupaciones de maestros que lucharon, incansablemente, por la reincorporación de los maestros exonerados durante todo el gobierno de Alessandri Palma, entre 1932 y 1938.

“Eran la pulga en la oreja del gobierno y, por supuesto, no lograron jamás la reincorporación con Alessandri”¹³.

Durante el mismo periodo don Ramón había abandonado el Partido Comunista, probablemente simpatizando siempre con la izquierda; finalmente ingresó al Partido Socialista en fuerte expansión.

La rehabilitación llegó cuando asumió el gobierno don Pedro Aguirre Cerda, un veintiocho de diciembre de 1938, y la reincorporación definitiva ocurrió el primero de enero de 1939, cuando don Ramón fue nombrado director de la Escuela 249 de Santiago, situada en Puente Alto.

Ojos y oídos del mundo

Es la infancia que crea, inventa, la que se deleita y asombra con lo mínimo, lo que está a la mano, lo que florece en la sencillez y la carencia.

CRISTIAN WARNKEN¹⁴

Iván recuerda a su madre con adoración; la trae a su memoria como una mujer fina, algo tímida, preocupada de sus hijos, de su salud, de su alimentación, de su protección. La palabra protección es la que más reitera a lo largo del relato, pero también la recuerda activa, ideosa, acompañadora en las buenas y en las malas. Ella fue costurera y enseñante de costura que con los moldes de las revistas de moda de la época ayudaba a otras mujeres, a las esposas de los choferes de la Empresa de Transportes Colectivos del Estado, a buscar mejores destinos para sus familias. También fue dactilógrafa pero, al parecer, ese oficio no lo ejerció. Lo que sí hizo fue hacerse cargo de la administración de la biblioteca de la escuela de Puente Alto.

A su padre, Iván lo recuerda con gran admiración. Admiración que conserva desde niño y que cultivó durante toda su infancia y juventud a

¹³ *Ídem.*

¹⁴ Diario *El Mercurio*, 7 de agosto de 2010.

través de una profunda identificación filial que todavía perdura. Durante largas horas de conversación describe la personalidad extrovertida, alegre, amistosa de don Ramón, y relata la febril actividad que caracterizó toda su vida. Lo rememora afable, cariñoso, de buen humor, amigo de sus amigos, tan responsable de su rol paterno que incorporaba al niño Iván a las prolongadas conversaciones que sostenía frecuentemente con amigos, compañeros de generación y familiares.

Probablemente, allí el niño se empapó de esa cultura urbana, típica de la clase media esforzada que durante el siglo pasado tanto valorizó la educación de los hijos. También allí, con el tremendo poder de observación que caracteriza a los niños, Iván se identificó con una cultura democrática de izquierda, progresista y solidaria, pues de pequeño compartió, escuchando y aprendiendo de las conversaciones sobre política, de las penurias y de las luchas históricas del magisterio chileno.

Don Ramón era un padre proveedor que se esforzaba por sostener su hogar, era trabajador, luchaba incansablemente por progresar. Hizo cursos presenciales de perfeccionamiento para tener su cargo de Director de Escuela en propiedad y para ser Inspector Escolar, a fin de mejorar su condición profesional y asegurar a su familia de mejor modo. Era un padre regalador de juguetes caros, de trenes eléctricos, de bicicletas, de suscripciones a revistas infantiles como *Billiken* y *El Peneca* y de libros que el niño Iván disfrutaba con placer y que, si bien todos no le eran de utilidad inmediata, con el tiempo lo fueron transformando en un gran lector. Preocupado por la educación de sus hijos, don Ramón aspiraba a la mejor educación posible, tanto es así que Iván no se explica cómo su padre logró matricularlo en el Liceo Experimental "Manuel de Salas", liceo en algún grado selectivo, como todos los hoy denominados "emblemáticos"¹⁵. Era un establecimiento con altísima demanda, donde no ingresaban más de diez alumnos al primer año de Humanidades, ya que la mayoría provenía de las "preparatorias" del mismo.

Pues allí Iván inició sus estudios secundarios una vez que termina la educación primaria en la escuela de Puente Alto, de la que don Ramón era el director.

¹⁵ Hago referencia a los liceos antiguos, casi todos ubicados en el centro de Santiago: Instituto Nacional, Liceo Barros Borgoño, Liceo Valentín Letelier, Liceo N° 1 de Niñas, etc.

“Es que era un maravilloso buscador de recursos...”¹⁶, relata Iván, recordando esos años junto a su padre.

Con su simpatía y sociabilidad lograba movilizar bienes, medios y recursos de todo orden. Era un líder natural, una especie de mago prestidigitador, amigo de alcaldes, regidores y parlamentarios, un *homo faber*, profundamente comprometido como maestro y director de la escuela en Puente Alto, que en sólo tres años logró transformar la “escuela rancho” que había recibido (así la llamaban los niños) en una “escuela palacio”, como se calificaba a las grandes escuelas que edificaba la Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos. Ya referíamos que el padre se había alejado de sus primitivas convicciones pro-soviéticas y había ingresado al Partido Socialista constituido en 1932, porque como casi todos los jóvenes disgregados, como los del “Grupo Avance”, los de la “Orden Socialista”, los del “Partido Socialista Marxista” y los de la “Nueva Acción Pública”, buscaba una orgánica única. Pues gracias a ello, y con aportes del municipio en manos socialistas, con apoyos del sindicato de La Papelera¹⁷, también en manos socialistas, logró que se construyese una escuela digna, de grandes pabellones, de talleres, gimnasio/aula y biblioteca, y además consiguió que se la designara como la escuela “guardiana” del pabellón de Canadá. De ese modo obtuvo el apadrinamiento de la Embajada de ese país y algún aporte económico para su funcionamiento.

Un buscador de realidades.

El niño Iván observa, directamente, todo lo que ocurre y es parte de la vida social, comprometida, solidaria y amistosa que se desarrolla en torno a la escuela como centro de la actividad cultural del sector y a la figura de su padre. Allí respiró el fuerte imaginario de la tradición socialista, y el mundo del magisterio de izquierda penetró con fuerza su alma de niño curioso, observador, inquieto.

Tal es que un día de conversación, con llaneza y tranquilidad total, abriendo las manos en un gesto de entrega y verdad señaló:

“Yo nací socialista”¹⁸, recordando, justamente sus primeros años juveniles en Puente Alto, cuando ingresó de manera casi natural a la Federación Juvenil Socialista.

¹⁶ Entrevista N° 2, 29 de octubre de 2008.

¹⁷ La mayor industria del papel de Chile, perteneciente a la familia Matte, de reconocida filiación de derecha.

¹⁸ Entrevista N° 5, 18 de noviembre de 2008.

Iván rememora otra vez y vuelve a la figura de su padre como gran organizador de Colonias Vacacionales tan propias de las escuelas de niños pobres, huérfanos y de niños de internados de la Europa de entreguerras:

“Entre otras cosas se le ocurrió y se las arregló para crear una especie de práctica o sistema de vacaciones escolares en Algarrobo para los niños de las escuelas de Puente Alto durante tres, cuatro o cinco años, no recuerdo bien, en que lograba (y no era fácil), mover cien niños, no a todos, a lo mejor escogían a los más pobres, a los que tuvieran más riesgo social o sanitario, porque eran tiempos todavía de enfermedades broncopulmonares. Recuerdo haber veraneado varios años en Algarrobo, en esa punta que hay, que ahora está llena de edificios y casas, que es la parte donde está la mejor playa, la parte más central de Algarrobo. Esas eran puras dunas, entonces mi padre debe haberse conseguido con la Municipalidad de Algarrobo o con la Armada o con quien fuera el administrador de las dunas, que autorizaran instalar un campamento con carpas que él se conseguía, a su vez, en el Regimiento de Puente Alto. Y él, además, se conseguía con la Papelera o con el Sindicato de la Papelera que era muy poderoso, microbuses que nos transportaban hasta la estación; ahí tomábamos el tren hasta Cartagena y desde ahí de nuevo los buses hasta que llegábamos a Algarrobo. No sé si se conseguían camiones que llevaran todo el equipo, porque llevaban hasta cocinas y a las mismas cocineras de la Junta de Auxilio Escolar de Puente Alto¹⁹, de la que mi padre, además, era el secretario ejecutivo. Iba también un grupo de profesores, tres o cuatro, con sus familias, y luego eso se rotaba porque volvíamos nosotros e iban otros niños. Ese tipo de oportunidades siempre las andaba buscando, cómo salir y estar con sus hijos y su esposa, en estos periodos de vacaciones o durante los paseos. Hacíamos muchos paseos al interior del Cajón del Maipo que eran relativamente fáciles de organizar, siempre que fueran paseos por el día. Llegábamos hasta la nieve, más allá de San Gabriel y antes de El Volcán. Por agosto era fácil caminar un poco y jugar en la nieve. No era Farellones pero para nosotros era un sueño²⁰.”

Iván aprende a amar la naturaleza, la vida al aire libre, a contemplar el paisaje, la cordillera de los Andes, gusta de las largas caminatas y se hace

¹⁹ No existía la actual Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, JUNAE, sino Juntas de Auxilio Escolar en cada comuna.

²⁰ Entrevista N° 2, 29 de octubre de 2008.

boy scout. De adulto repetirá esas experiencias con sus propios alumnos y su familia.

Con cierta fascinación también recuerda el salvataje de la niña que se ahogaba en una piscina de Pirque a orillas del río Maipo. Allí don Ramón, oyendo los gritos desesperados de la niña y la tremenda convulsión que se había suscitado entre la gente, sin medir consecuencias, se lanzó a las aguas y rescató a la niña.

El arrojó de su padre para Iván debe haber sido heroísmo puro. Otro rasgo de la personalidad del padre que cala hondo... Así como su preocupación por que los niños pasaran las vacaciones en los campos de los Prieto donde Iván aprendió a saber del mundo rural, a conocer la naturaleza, a andar a caballo, a disfrutar del encanto de los parajes y de la libertad de los espacios sin límites ni tiempos. Con Boris también, hijo del tío Cucho, disfrutó de largas horas veraniegas; entre otras aventuras, escuchando la partida y llegada de los trenes. Allí imaginó ser un verdadero controlador del horario y jefe de la estación de ferrocarriles de Linderos, cerca de Buin.

El niño no es sólo ojos y oídos del mundo. También participa, sueña, construye nuevas realidades.

II. LA INCURSIÓN JUVENIL Y LA ADULTEZ TEMPRANA

La plaza de Puente Alto y la iglesia son centros de reunión de la gente y para los niños que como Iván crecen en ambientes de pueblo pequeño, donde hay conflictos adultos de variado tipo pero donde, en esos años, son más notables las pugnas entre laicos y religiosos. Don Ramón no está exento de conflictos con el párroco. Por su lado, los niños, a imitación de los adultos pero a falta de palabras, tienen sus reyertas a pedrazo limpio. “Los beatos” contra “los masones”, por ejemplo, se burlan unos de otros por las vestimentas, por los estandartes de cada grupo, por las marchas que realizan en ocasión de las festividades y ceremonias del pueblo. Los amigos incursionan en las primeras exploraciones con el otro sexo. La celebración del Mes de María es la excusa para ir a ver y saludar a las niñas, aunque Iván también recuerda sentir cierta fascinación por la estética de los rituales, los coros y procesiones.

Los años en el Liceo

Sin embargo, esta etapa casi idílica de la vida está por concluir. El niño ya es mayorcito y debe trasladarse todos los días, casi de madrugada, antes de las siete de la mañana, al Liceo Manuel de Salas, desde Puente Alto a Ñuñoa, en tren. Allí las instalaciones no son buenas como las de la “escuela palacio”, se carece de salas amplias, de talleres y laboratorios, pero Iván se encanta con la convivencia escolar, la calidad de sus maestros y con el peso del conocimiento científico y humanista. A pesar de que la sala de trabajos manuales es de piso de tierra y corresponde al gallinero de la antigua casona ñuñoína donde funciona en condiciones precarias, el liceo le abre un mundo nuevo. Hoy con cariño recuerda a sus profesores de historia y educación cívica: a Olga Poblete, que fue también su profesora de Historia Contemporánea en el Instituto Pedagógico y a quien reemplazó temporalmente en el “Manuel de Salas”; a Alejandro Soto Cárdenas, también historiador y profesor uni-

versitario que más tarde dirigiría su seminario de título; a Aglaé Garbarini, y de modo muy especial a Viola Soto²¹, su profesora jefa, también profesora de historia que fue quien más influyó en su elección vocacional por la historia. Dado que Iván viajaba desde Puente Alto y debía asistir a clases algunas tardes, doña Viola ideó un sistema rotativo de invitaciones a almorzar a casas de compañeros de curso, incluyendo su propia casa. Rememora también a Alberto Arenas, profesor de castellano, a María Marchant de González Vera, profesora de inglés, y a Ramón Torres, profesor de francés. Con cierta facilidad aprende inglés y francés, ama la historia pero cojea en matemáticas, geometría y álgebra. Por eso, en cuarto año de humanidades abandona sus pretensiones juveniles de ser piloto de avión:

“Entre Primero y Segundo año yo tenía una aspiración vocacional: ser piloto de aviones, sueños románticos influidos por la guerra mundial. Me atraía la imagen heroica del piloto y me gustó mucho el aeromodelismo. Mi padre me había regalado aeromodelos y leer sobre aviación me entretenía mucho. Entre paréntesis: a la biblioteca de la escuela llegaban cajones con libros, no sé cuántos serían, yo los hurgueteaba todos. Uno era un libro impreso en México, pero se notaba que estaba hecho en Estados Unidos. Se llamaba ‘Cómo Aprender a Volar en Treinta Lecciones’. ¡Cosas locas de gringos! Estudié el libro y dominaba bastante el lenguaje especializado. Sabía lo que eran los alerones, el timón... Sabía tantas cosas, al punto que después, en un gran cajón de madera, me hice una carlinga, así se llamaba la cabina de los pilotos, imité los mandos de un avión y en eso soñaba viajando por el mundo... Pero eso llamémoslo perspectivas difusas de piloto”²².

El clima cultural del liceo podría describirse como ideológicamente avanzado, progresista, de carácter liberal, donde convivían estudiantes con sus familias de raigambre de izquierda, comunistas disciplinados y ortodoxos y socialistas liberales o de otras tendencias que compartían el amor por el saber, la avidez cultural y el respeto irreductible por todas las manifestaciones del arte, la ciencia y las humanidades. En especial, se identificaban con la Universidad de Chile.

A ese ambiente escolar el joven Iván se integra sin dificultades,

²¹ Premio Nacional de Educación 1991.

²² Entrevista N° 3, 10 de noviembre de 2008.

“... viniendo de la aldea fui entrando al mundo de la cultura capitalina, poco a poco...”²³.

Sus calificaciones están en el orden de regular a bueno con una que otra caída en matemáticas; se muestra participativo, sociable, bueno para sonrojarse por las bromas de sus compañeros. Como es tradicional en el Liceo, las peleas a combos son en el fondo del patio e Iván, ya enamorado, alguna vez se enreda con uno de dos mellizos recién llegados de Armenia, por el amor de una damisela. En las fiestas escolares se luce ofreciendo a sus compañeros cigarrillos “Player” que don Ramón recibía de regalo en sus frecuentes visitas a la Embajada de Canadá. La vida promete y permite que durante los seis años de estudios Iván se haga de buenos amigos: entre ellos María Elena y Álvaro. Eran hijos de José Santos González Vera²⁴ y María Marchant, él más bien anarquista y ella una disciplinada comunista que llega a ser connotada Regidora²⁵ de la Comuna de Ñuñoa. Con Álvaro participará de casi todas las actividades culturales, exposiciones, representaciones teatrales y musicales del Santiago de la época gracias a las invitaciones que don Ramón recibía por su encanto personal y gracias a su cargo de Director. También recuerda de modo especial a Lina Ladrón de Guevara, hija del famoso pintor Laureano Ladrón de Guevara, más conocido como Laureano Guevara. Otros amigos serán Hernán Moreno, Sergio Frederick y Jorge Molina, futuro Rector de la Universidad Católica de Valparaíso. Y un compañero muy especial será el hijo del entonces Comandante en Jefe del Ejército, de quien poco se supo después, pero que consiguió que el curso completo de Sexto Año de Humanidades pudiera despedir en la Estación Mapocho al Quinto Año que partía en gira de estudios, en buses del Ejército que llevaban a los jóvenes revoltosos y a la banda militar, trombas y trombones en ristre, que se prestaba para la diversión juvenil.

Pero la torrencialidad es como es no más, dijo el poeta Gonzalo Rojas y... la lluvia cae sobre Santiago.

Iván no recuerda con precisión las fechas en que este otro problema afectará de manera muy brutal a su familia. Probablemente fue a fines de 1946 e inicios de 1947.

²³ *Ídem.*

²⁴ José Santos González Vera, periodista y novelista, Premio Nacional de Literatura 1950.

²⁵ Regidor(a), servidor público, electo por votación popular que integra la organización administrativa del Municipio.

Don Ramón estaba harto de las disputas con el párroco de Puente Alto y deseoso de buscar mejores destinos para su familia. Siguiendo las sugerencias de algunos amigos se presentó a un concurso para proveer el cargo de Director de Alfabetización de la Inspección Provincial de Primaria en Punta Arenas, ciudad donde lo ubicarían con un grado más alto de remuneraciones, recibiría asignación de zona y casa donde vivir.

La familia en pleno empezó la “operación traslado”, entregó la casa que se tenía en arriendo, se vendieron o regalaron los enseres domésticos y se retiró a los niños de los colegios.

Sin embargo, habiendo ganado el cargo en marzo de 1947, el tan ansiado nombramiento no llegó nunca, probablemente por alguna pequeña gran venganza y mezquindad de algunos comunistas integrados al gobierno de González Videla que no le habían perdonado a don Ramón abandonar sus filas. El punto es que la familia volvió a la pobreza más cruel, según relata Iván recordando la indefensión que causó el episodio y que fue vivido como un verdadero desastre.

Gran inseguridad hay en el adolescente.

Tiempo después su padre fue nombrado director de una escuela en Santiago, la familia se trasladó a la capital y se las arregló en tres piezas con baño, sin cocina ni patio y comenzaron la reconstrucción gracias a la solidaridad de parientes y amigos.

Más tarde, acogiéndose a los beneficios de las políticas sociales del Estado Benefactor y luego de duras faenas ante la Caja Nacional de Empleados Públicos²⁶, a través de un Comité de Viviendas para Profesores, llegará la ansiada casa propia; gracias a las gestiones y al empuje del Comité, se obtendrán recursos para la creación de una población para profesores. Eran más de setenta casas, de construcción sólida, en la comuna de San Miguel, casa donde vivió doña Orfilia hasta su muerte y que hoy ocupa la hermana Magali.

Es en esta época cuando el joven Iván entra de lleno al mundo intelectual del Liceo, discute con sus amigos y compañeros sobre política, toma sus primeras decisiones y formaliza definitivamente su ingreso al Partido Socialista. Es la época en que comienza la asunción de posiciones existenciales e Iván resulta elegido secretario de la Asociación de Gobierno

²⁶ Caja Nacional de Empleados Públicos y Periodistas, que era una caja de ahorros utilizada para adquisiciones de viviendas y / o para ahorros provisionales.

Estudiantil cuando es electa presidenta su amiga, futura psicóloga, investigadora educacional y escritora, Ana Luisa (Nicha) Bronfmann Weinstein, de filiación comunista. Iván también participa en la Brigada de Estudiantes Secundarios Socialistas.

A pesar de los inconvenientes económicos y de la precariedad de los recursos, está claro que Iván tendrá estudios superiores pues en el ambiente del Liceo se siente el peso y la importancia de los estudios académicos. El modelo más bien metodologista, de “escuela nueva”, libertario, flexible y de electividad aplicado en el Liceo Manuel de Salas, en los cursos de segundo ciclo de Humanidades, entra en colisión con las altas perspectivas culturales de los padres respecto de sus hijos y con el modelo tradicional e irreductible de la tradición enciclopédica de la educación secundaria, y las expectativas de rendir el Bachillerato e ingresar a la universidad. En esta colisión, hasta ahora, siempre gana el modelo racionalista de las disciplinas humanistas y científicas.

Ya en cuarto año de Humanidades las dificultades con las matemáticas persisten y también obligan a Iván a abandonar su nuevo sueño vocacional, el sueño de la arquitectura, influido y alimentado por el tío Victorino Núñez, que era jefe de obras en construcciones. Finalmente decide estudiar historia en vez de derecho, como habría sido el deseo de don Ramón para que no pasase por las penurias y sinsabores de la profesión docente.

El despliegue de la personalidad

Iván ingresó sin mayores dificultades al Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile en 1951, donde llegó con su gran amiga Lina y otras dos compañeras más del Liceo Manuel de Salas. De Álvaro González Vera se separó muy pronto pues este comenzó sus estudios de inglés en el mismo Pedagógico pero inició amistades más “aristocráticas”, de ambientes más refinados tal vez, donde Iván no se sentía del todo cómodo, sentimiento de no pertenencia que se volverá a repetir en su vida más adelante.

Así se introduce en el recuerdo:

“Entonces, me ambienté bien en el Pedagógico. No fui tampoco, como en el Manuel de Salas, un brillante alumno. Puede servir como excusa el hecho de que cada día me fui politizando más durante la universidad. Paralela a mi formación como profesor, como “proto-historiador”, estaba mi formación política, mis lecturas marxistas, mi formación como socialista que ocurría un poco al margen de los estudios, y la militancia misma

que me obligaba a participar en muchas actividades de la época. Estaba el amor también. No era cien por ciento estudioso, tenía una serie de otros intereses: el excursionismo de media montaña, como es natural en la juventud bien vivida. Pero no tan intensamente vivida como la que viví después que egresé del Pedagógico, sobre todo en los primeros años, aproximadamente desde 1957. Ya había muerto mi padre en 1954”.

Respecto a la calidad de sus estudios señala:

“Yo creo que deben haber sido de lo mejor que se podía tener en Chile, en esa época. Lo digo por la calidad de los profesores, independiente de cuánto de ellos nos apropiamos nosotros. O sea, tuvimos oportunidades de habernos convertido, yo al menos, en historiador en serio, en un gran profesional del tipo de Sergio Villalobos, que era de un curso anterior al mío, u otros como Rolando Mellafe, Álvaro Jara, Héctor Herrera, Cristián Guerrero y otros. Hubo excelentes profesores: lo que nos pedían y lo que nos exigían conducía a que realmente nos hubiéramos formado como historiadores, a pesar de que la carrera en su definición era formarnos como profesores de historia. Esta formación como historiador tenía que competir con los aprendizajes que teníamos que hacer respecto a geografía, educación cívica y pedagogía. Por lo tanto, no era cien por ciento historia. Había algunos alumnos que estudiaban licenciatura en ese tiempo ya, eran personajes que no estudiaban ni geografía, solamente historia. Yo estuve coqueteando con la posibilidad de convertirme en geógrafo: estuve a punto si no es porque no demostré suficiente dominio del inglés en el concurso y, además, porque me interesaba la pedagogía, por la tradición de mi padre. Imagínate, fui alumno de doña Irma Salas, de Luis Gómez Catalán, de Eugenio González, de Roberto Munizaga, a quien respetábamos mucho porque estaba concentrado en historia y filosofía de la Educación. Yo lo admiré mucho y lo conocí después personalmente. ¿Quién más? Había otros profesores, algunos no tan buenos, pero sumando y restando, no nos formamos como verdaderos especialistas investigadores pero nos dejaron cerquita, eso sí”²⁷.

Un especial recuerdo guarda Iván de José Ricardo Morales, refugiado español en el *Winnipeg* y posteriormente profesor de Historia del Arte en el

²⁷ Entrevista N° 4, 11 de noviembre de 2008.

Instituto Pedagógico, prolífico ensayista y director teatral, ligado a la élite cultural de Chile. El recuerdo se justifica por la reputación del profesor Morales, pero también porque su curso fue, justamente, el único que Iván reprobó a lo largo de toda su vida estudiantil, lo que lo obligó a estudiar todo un verano para aprobarlo en marzo.

Esta etapa aún juvenil de Iván es particularmente rica e intensa. Da inicio al desarrollo y al despliegue de todos los ámbitos de una personalidad sana, impulsiva, de extraordinaria vitalidad, que estudia, se prepara políticamente, ejerce liderazgos en la Brigada de Estudiantes Universitarios Socialistas (ya había pertenecido a la Brigada de Estudiantes Secundarios) e ingresa al Directorio de la Federación de Estudiantes de Chile (FECH), en calidad de representante del Instituto Pedagógico. A la vez, se inicia laboralmente, aprende bailes folclóricos, hace deporte y enfrenta los desafíos del amor.

La actividad febril del joven Iván comienza más o menos en 1955. En 1954 había iniciado un trabajo docente en una escuela nocturna del centro de Santiago; en 1955 ingresa a la Superintendencia y además realiza su práctica profesional en el Liceo Manuel de Salas, actividad terminal para la obtención del título profesional, que a la vez fue un reemplazo de la profesora Olga Poblete, quien había viajado al extranjero por un año. La práctica además contemplaba Jefatura de curso, y tanta actividad de ese periodo le impide terminar su memoria de grado que quedará postergada para nuevos tiempos.

Al año siguiente, 1956, le ofrecieron un cargo de doce horas como profesor de estudios sociales en la entonces Escuela Experimental de Educación Artística, también del centro de Santiago. Allí trabajó hasta 1970, por catorce años sin interrupción, y gozó y se forjó como profesor a la luz de la experiencia activa de la que había participado en el Liceo Manuel de Salas, replicando didácticas novedosas y proponiendo estrategias metodológicas audaces.

Si bien la escuela estuvo localizada en varias sedes, las instalaciones fueron siempre precarias, en casas ruinosas, con gran pobreza material y salas diminutas, pero con cursos pequeños. Para Iván las condiciones eran relativamente buenas pues le habían asegurado un contrato compatible en horario con su trabajo en la Superintendencia, de acuerdo con el Estatuto Administrativo de la época.

Iván rememora con simpatía esos años: alumnos muy creativos, relaciones interpersonales gratamente democráticas y aplicación flexible del currículo escolar. Entre sus alumnos recuerda a los caricaturistas José Palomo

y Hernán Vidal (Hervi), de gran trayectoria profesional y que hace pocos años visitaron en el Ministerio de Educación al “Ñoño”, sobrenombre que le daban a Iván, y lo invitaron a almorzar para hacer recuerdos de esos tiempos. Ríe recordando que llegó a tener una inmensa carpeta con las caricaturizaciones que le hacían estos alumnos:

“...reparaban en todas mis peculiaridades, los ojos grandes, la nariz aguzada, las cejas y pestañas gruesísimas, en fin, y hasta que seseo un poco. ¡Maravilloso, una experiencia muy rica en la escuela!”²⁸.

Pero además de las gratificaciones del contacto pedagógico, en un tiempo la escuela fue trasladada a la comuna de La Reina, a la que se llegaba por unos terrales en el verano, bajo un sol inclemente, y en el invierno por caminos de puro barro. Iván destaca este aspecto porque desea dejar constancia de que en su vida profesional también estuvo expuesto a las dificultades del desempeño, la precariedad de las escuelas, las limitaciones de las distancias y los largos traslados.

Pero, ¿cómo llegó Iván, siendo tan joven, a los veintitrés años y siendo sólo egresado de los estudios universitarios, a la Superintendencia?²⁹

Don Ramón había muerto repentinamente, dejando a su viuda y dos hijos sin haber terminado sus estudios y entonces la consternación de tantos amigos, conocidos, las relaciones de afecto y los importantes cargos de representación que tenía don Ramón, que para ese entonces era representante del Magisterio de Primaria ante el Consejo Nacional de Educación de la Superintendencia, movilizaron la solidaridad y la preocupación por darle a Iván un puesto de trabajo.

A la temprana muerte de don Ramón en 1954, si bien Iván queda bajo la protección y compañía de los numerosísimos amigos de su padre, especialmente de Lautaro Videla, debe asumir las responsabilidades familiares que corresponden con su madre y su hermana. Comienza a trabajar en un liceo nocturno de adultos donde supo organizar “bastante decorosamente” según sus expresiones, una didáctica expositiva pero amena, inspirada aún a

²⁸ Entrevista N° 4, 11 de noviembre de 2008.

²⁹ La Superintendencia de Educación fue establecida en las Constituciones de 1833 y 1925, “a cuyo cargo estará la inspección de la enseñanza nacional y su dirección bajo la autoridad del Gobierno”. Su efectiva fundación como órgano de la administración educacional del Estado tuvo lugar en 1953. Funcionó como máximo organismo técnico y consultivo, dentro del Ministerio de Educación. La componían el Consejo Nacional de Educación, ente colegiado y representativo de los principales actores del sistema, y la Oficina Técnica de Investigaciones Educativas y Servicios Especiales.

tientas, más bien en su experiencia como alumno del Manuel de Salas que en los cursos universitarios que tuvo en el Pedagógico, donde justamente en la didáctica sus recuerdos no son positivos. De esa primera experiencia pedagógica, en marzo de 1955, pasó a asumir un cargo de ayudante de investigación en la Oficina Técnica de la Superintendencia de Educación, recientemente creada en 1953. Fue el inicio de su trayectoria en la administración pública.

Pero Iván no llega solo a asumir sus tareas de ayudante de investigación. Llega junto a Guillermo Iturra, hijo de Fidel, también miembro del Consejo Nacional de Educación pero en representación de los profesores de Educación Secundaria, quien había despedido a don Ramón con un emocionado discurso durante los funerales y que dos días después de aquello fallecía repentinamente de un infarto.

Los miembros del Consejo y de la Oficina Técnica protegieron a estos dos jóvenes huérfanos, hijos de hombres prominentes que habían dejado afectos y amistades, convicciones y compromisos diseminados por todo el gremio de los profesores, por más de veinticinco años.

A pesar de la tristeza de la pérdida, Iván se siente protegido por el afecto del que es heredero. Sus colegas de trabajo lo ayudan y le brindan esperanza. Iván se siente privilegiado en ese ambiente amigable y aprende a colaborar con los asesores del Consejo y de la Superintendencia. Recopila información, redacta informes técnicos, aprende a analizar problemas, conflictos y situaciones de política educativa. Estudia legislación, conoce la estructura ministerial, los procedimientos de la burocracia, *las diferencias entre una resolución y un decreto*, el estatuto administrativo y la propia ley de la Superintendencia. Todo ello en un ambiente de mucho diálogo acerca de lo que ocurría en política educacional en los años cincuenta. También participa como ayudante en la investigación *Distribución de alumnos por edades y por cursos*, estudio cuantitativo de tipo censal que se suma a la tradicional estadística con que contaba el Ministerio de Educación antes de la irrupción del planeamiento³⁰ y que se hacía con máquinas de escribir y calculadoras manuales, tabulando miles y miles de cuestionarios enviados a cada escuela del país, donde al final todos los datos debían cuadrar con exactitud meridiana. “*Si no, todo de nuevo*”... relata Iván.

³⁰ Para más antecedentes ver Núñez Iván, *La Producción de Conocimiento acerca de la Educación Escolar Chilena (1907-1957)*, Ministerio de Educación, CPEIP, Santiago, 2002.

En esos días Iván, junto con Iturra y otros colegas y por necesidades del cargo, tiene que realizar cursos vespertinos de perfeccionamiento en matemáticas y en estadística.

Penan otra vez los números, pero parece que nuestro amigo sale invicto...

También se apropia de los hábitos de sus compañeros de trabajo y participa en los juegos de “cacho” en las cervecerías y bares en las cercanías del Ministerio, en salidas a restaurantes del centro de Santiago y en una que otra escapada al cine de la matiné. Vive en un mundo de mucha broma, de alegría de hombres jóvenes, de mucha amistad, compañerismo y discusiones políticas y educacionales. A veces tiene ocasión de compartir con el grupo un poco mayor constituido por los jefes: Roberto Munizaga, Oscar Vera, Enrique Saavedra y Abelardo Iturriaga, entre otros.

Aprende mucho en la Superintendencia, en lo que Iván denomina “*la cocina de la política educativa*”. Pero echa de menos la docencia.

Incertidumbres y certezas

LA BÚSQUEDA DE SÍ MISMO

Respecto de los escauceos amorosos en las búsquedas de una identidad viril y masculina, Iván recuerda a Virineya, nombre de musa y heroína de algún escritor de los Balcanes, su amor a los diecinueve años, recién ingresado al Pedagógico:

“Nos amamos a esa edad, pero ella me dejó, “me pateó” la Virineya. Eso fue cuando estaba recién entrando al Pedagógico, después siempre quise volver con ella pero nunca me dio la posibilidad, por eso seguí mi vida. Las familias eran amigas, yo sabía de ella a la distancia. Cuando Virineya murió en los años ochenta, fui a su funeral y una hermana me confidenció ahí mismo, en el funeral: Iván: ;te tengo que decir que Virineya te siguió amando toda la vida!”³¹.

Más tarde, en estos mismos años de despliegue y crecimiento como hombre adulto Iván conoce a Elda, e inician una relación de amor ferviente pero dificultosa, de ires y venires, de encuentros y desencuentros, una relación

³¹ Entrevista N° 4, 11 de noviembre de 2008.

que al joven Iván lo va a llevar por derroteros desconocidos, le va a abrir ventanas a mundos nuevos pero también lo va a obligar a introducirse más en sí mismo, en sus territorios más íntimos para ir construyendo su personalidad y una identidad más consistente y mucho más auténtica y adulta.

Hacia 1953 se empieza a fraguar esta relación romántica que busca consolidarse en los años sucesivos pero... El proyecto no se logra concretizar en el largo plazo, puesto que hay muchas diferencias que van provocando un cierto distanciamiento emocional entre los jóvenes. Elda es compañera en el Instituto Pedagógico, estudia historia también pero no es del mismo curso de Iván. Es algo mayor que él, dos o tres años; sus estudios son irregulares debido a que es inconstante y algo enfermiza.

Sin embargo, luego de un profundo quiebre y ante el dolor que experimentan por la separación, ambos, Elda e Iván, buscan fervorosamente reconciliarse y, contra viento y marea, anticipan el matrimonio sin contar con los recursos materiales y espirituales para ello. Un gesto de impulsividad casi adolescente y algo temerario que los obliga a vivir primero en la casa de doña Orfilia y luego en la casa de los padres de Elda.

Allí Iván tendrá ocasión de conocer otros mundos y de convivir con otras gentes, con una cierta aristocracia intelectual, más bien meritocrática.

El Dr. Parmenio Yáñez, Director del Instituto de Biología Marina de la Universidad de Chile, su suegro, junto a su esposa, lo recibirán con gran afecto y consideración, lo apoyarán en sus estudios y en sus afanes y lo integrarán para compartir en un ambiente de gran cultura y refinamiento intelectual. Iván lo recuerda como una eminencia que había realizado sus estudios de posgrado en Alemania; un humanista integral que conocía el latín, el griego, el hebreo, el alemán, francés e inglés. Un científico sensible a la pintura y a la música con cuyos libros y discos Iván pudo adquirir también una cierta formación artística y estética, además de compartir con los contertulios habituales de la casa: Roberto Munizaga, Luis Gómez Catalán, Juan Gómez Millas, algunos connotados profesores de la Facultad de Filosofía, otros médicos y biólogos.

Justamente es don Parmenio quien inspira a Iván para realizar uno de sus futuros trabajos en el que aborda la alianza entre biólogos y médicos, y los maestros reformistas del año 28, inspirados en las doctrinas funcionalistas³².

³² Ver Núñez Iván, *Biología y Educación. Los Reformadores Funcionalistas. Chile 1931-1948*, Ponencia presentada ante las VI Jornadas de Historia de la Educación Chilena, Universidad de La Serena, 1995.

Con Álvaro, su cuñado, también hace amistad y con él empieza a compartir el excursionismo de media montaña.

Iván rememora y recuerda con cariño a Álvaro Yáñez y, haciendo un salto en el tiempo, señala que después será médico y se desempeñará como oficial de sanidad de la Fuerza Aérea. Luego, en 1973 será detenido como prisionero de guerra junto a otros oficiales en la Academia de Guerra de esa rama de las Fuerzas Armadas. Posteriormente será trasladado a la Cárcel Pública, donde estará con el general Bachelet³³, presenciará sus graves dolencias posttortura a que había sido sometido, lo atenderá frente a un infarto, le realizará masajes cardíacos, ocupará otras técnicas de reanimación que de nada sirvieron, así como sus insistentes reclamos ante las autoridades carcelarias para que el General fuese trasladado a un centro asistencial. El General falleció en las primeras horas del 12 de marzo de 1974. Después, Álvaro Yáñez vivirá la dura escuela del exilio en México.

Volviendo atrás nuevamente, Iván reconoce que a pesar de todos los apoyos de la familia de los Yáñez, a poco andar el matrimonio se va resquebrajando.

Iván ha vuelto, en parte, a la docencia y se ha integrado a un proyecto pedagógico, social y cultural de gran mística y efervescencia en la Escuela Consolidada de la Población "Miguel Dávila", en San Miguel, al que Elda no se incorpora y, por el contrario, del que se margina incluso emocionalmente. Iván, a su vez, va asumiendo posiciones políticas más radicales, siente como "reformistas" a todos quienes, reconociéndose socialistas, entre ellos su propio suegro, no comparten las ideas más transformadoras de Lenin y Trotski.

Los vientos de la Guerra Fría y la amenaza de un desastre nuclear también golpean al joven matrimonio que ha decidido no traer hijos a un mundo tan inseguro. Poco a poco Iván entra en sentimientos de incertidumbre, se despiertan en él sensaciones de poca seguridad personal, de baja autoestima e inferioridad por su condición de profesor secundario. No tiene responsabilidad sobre hijos, un sentimiento de ahogo lo embarga, se desconoce a sí mismo en ese ambiente que él sentía refinado, empieza a generar sentimientos de desafección y de no pertenencia que lo hacen alejarse hasta la ruptura definitiva y el regreso a la casa de su madre. El quiebre es doloroso para ambos jóvenes, que se guardaron resentimiento por largos años.

³³ Padre de la ex presidenta Michelle Bachelet.

Iván todavía mira con cierta pena el reflejo de esos días en el espejo de hoy cuando los trae a la memoria.

Pero la vida continúa y el hombre joven, dolido y emocionalmente quebrado, encuentra refugio en una actividad intensa y agitada; se identifica con los profesores, estudiantes y amigos de la Escuela Consolidada donde ha encontrado un gran espacio de desarrollo social, cultural, profesional y político, gracias otra vez a Lautaro Videla. Desde 1957 hasta 1962 duró esa magnífica experiencia profesional que Iván relata con entusiasmo, dejando en evidencia la mística que rodeó a ese proyecto pedagógico.

Hacia la reconstrucción de sí mismo

Así andando, a dos años y medio de estar en la Superintendencia, la burocracia del aparato estatal lo asfixia un tanto porque Iván busca un compromiso político más decidido y desea dedicarse más a la docencia. No por azar, desde luego, sino por redes de pertenencia filial, política y cultural, le ofrecen un cargo con sueldo de profesor primario en una escuela que dependía de la Dirección de Educación Primaria. Ocuparía en forma interina un cargo con grado 15°, con treinta horas semanales que sumadas a las doce en la Escuela Experimental de Educación Artística, hacen un total de cuarenta y dos horas. Iván, deja la Superintendencia por opción ética y de filiación, pierde algo de renta y empieza a vivir la sobreexigencia y el agobio característico de la profesión.

¿Por qué estas opciones que, a primera vista, le complican la vida?

La imponente figura de don Ramón vuelve a aparecer en escena, e Iván recuerda que unos tres o cuatro años antes de morir don Ramón se preocupa por dejarlo en buenas manos y le solicita a Lautaro Videla se encargue de la formación política del joven universitario, quien empieza a recibir, periódicamente, envíos de literatura trotskista de parte de Lautaro. Iván estudia marxismo y poco a poco se va oponiendo a las posiciones anti-reformistas y anti-burocráticas del stalinismo represivo y va adhiriendo, progresivamente, a las líneas trotskistas herederas de un marxismo transformador más genuino.

A la muerte de don Ramón y con el correr de los años, Lautaro Videla cumple a cabalidad con esta especie de apadrinamiento que se le había requerido pero no sólo en sus dimensiones políticas sino, además, en los aspectos afectivos de protección filial, de amistad y compañía que Iván necesitó por la pérdida de su padre y por la dolorosa experiencia de su resquebrajado matrimonio.

Iván rememora:

“Lautaro Videla era profesor de historia egresado del Pedagógico Técnico, socialista e hijo de un diputado socialista. A la vez era de formación y de militancia trotskista y era dirigente gremial del magisterio, de estos dirigentes de hecho, más bien respetado por su talento y su carisma, y no por los cargos que fuera ganando y ocupando. Respetado por gente de todos los partidos, muy inteligente, líder natural, simpático, atractivo, fresco, innovador y siempre inventando, creativo, brillante”³⁴.

Prosigue:

“Él tenía una hermana muy influyente en mi vida, Livia Videla, una mujer que era profesora de educación física, muy afectiva, también carismática, acogedora e inteligente. Los dos se portaron muy bien conmigo en el momento del fallecimiento de mi padre y el tiempo inmediatamente siguiente. Yo sabía que ellos eran muy amigos y sentía que mi padre habría querido que siguiera creciendo al alero de ellos”³⁵.

Los procesos de emigración desde el agro y las necesidades de urbanización ya estaban expandiendo significativamente el perímetro de la ciudad de Santiago. La Corporación de la Vivienda (CORVI), entidad estatal, había entregado recientemente una población de cuatro mil casas a familias obreras en la periferia de la comuna de San Miguel. La urbanización contemplaba casas pareadas de dos pisos, edificios de departamentos de tres pisos, casitas menores en pasajes, distintos tipos de construcciones según las necesidades de las familias y de su número de hijos, calles pavimentadas, plazas, áreas verdes para estas familias de incipiente clase media que se caracterizaban por tener una historia de colectivo y de organización social: familias de profesores normalistas, de funcionarios municipales, de obreros con algún tipo de especialización, algunos gremios por oficio que vienen de la tradición anarquista y que requieren y exigen vivienda digna y educación para sus hijos. De paso bautizan a sus hijos con nombres como Danton o Robespierre.

Como la entrega de la población es incompleta, la lucha por escuelas, por servicios de salud, por locomoción y traslado a los lugares de trabajo es

³⁴ Entrevista N° 4, 11 de noviembre de 2008.

³⁵ *Ídem*.

ardua y los grupos organizados demandan soluciones a las autoridades. En estos avatares los niños pierden un año escolar.

Lautaro Videla obtiene casa en esa población y se instala a vivir allí en la calle Goyocalán, vecino con otros profesores todos organizados en “comités de vivienda”. A la vez Lautaro, recordemos, es dirigente gremial y ahora, además, forma parte de los creadores de la Escuela Consolidada de la Población Miguel Dávila de San Miguel. Los directivos y parte de los profesores fundadores de este establecimiento se inspiraban en las ideas “funcionalistas”. Lautaro Videla invita a Iván a integrarse al grupo de profesores que está animando el proyecto institucional y socio-educativo de la Escuela.

“El hecho de que sea Lautaro quien me pida que vaya a trabajar a su escuela también fue determinante, y me recibieron así, ‘en bandeja’, igual que en la Superintendencia”³⁶.

Pero, además, como don Ramón había sido un ferviente defensor de las Escuelas Consolidadas y las había prohijado al interior del Consejo Nacional de Educación, convencido de sus bondades, Iván no duda en tomar la decisión: abandona la Superintendencia y se incorpora al gran movimiento de las Escuelas Consolidadas que ya tenía antecedentes en el conocido ensayo del Plan Experimental de San Carlos de 1944³⁷.

La escuela se yergue en una casona patronal expropiada, con un gran parque en cuyo terreno se construyen bloques de salas de clases y se dejan espacios para patios y lugares de recreación para los niños.

La escuela debía responder a la peculiar demanda de escolarización de los habitantes de la Población Miguel Dávila: por una parte, un desafío cuantitativo: las familias tenían casa debido a su alto número de hijos, la gran mayoría en edad escolar; por otra parte, el retraso escolar, debido a que la Población no tuvo escuela en su año fundacional. El nuevo establecimiento debía atender simultáneamente todos los niveles que se requirieran, desde primer año de primaria a sexto año de Humanidades, de manera progresiva. Un proyecto de escuela integrada e integral, distinto a la idea de escuela básica y escuela media separadas, que era parte de una fórmula de

³⁶ *Ídem.*

³⁷ Para revisar antecedentes completos del proyecto pedagógico e institucional de las Escuelas Consolidadas, ver en Iván Núñez, *Biología y Educación, óp. cit.*; y *La descentralización y las reformas educacionales en Chile. 1940-1973*, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIIE, Santiago, 1987, Cap. IV.

política educativa que sostenía la Dirección de Educación Primaria, muy sensible a las demandas de comunidades locales en crecimiento y movilización. Así, se habían fundado en diversas partes escuelas “centralizadas” o escuelas “unificadas” que, sobre la base de las escuelas primarias existentes, crecían ofreciendo los primeros años de secundaria, con los recursos propios de la Dirección de Primaria. En esos mismos términos, en San Carlos, en Buin y en la Población Dávila, se fundaron escuelas “consolidadas”, que singularizan por crecer hasta el término de la enseñanza media e incluir cursos técnico-profesionales, además de educación de adultos. Esta última fórmula era liderada por algunos de los profesores veteranos de la Reforma del 28, de inspiración funcionalista.

Recuérdese que en lugares alejados de nuestra geografía como Puerto Natales, Chañaral, María Elena, Huachipato, Gorbea o Puerto Natales, este tipo de escuelas representaba una solución políticamente eficaz y económica para quienes tenían dificultades de traslado y, en los hechos, terminaron siendo parte constitutiva del gran proyecto de masificación del sistema.

Iván recuerda la mística que rodeó a esa experiencia y la importancia de la vida en colectivo de esas familias:

“Fueron ellos, los padres, los que exigieron la escuela. ¡Es nuestra escuela!, decían, con un centro de padres fuerte, participativo, profesores con conciencia gremial y una dirección de la escuela que venía de la tradición reformista del 28. Este no podía ser un establecimiento cualquiera, era una escuela de comunidad, en la comunidad y donde había que inventar mucho, había que experimentar, innovar, explorar cómo trabajar en una misma institución con profesores egresados de la universidad, con profesores secundarios y primarios normalistas, en el primer ciclo de Humanidades. Buena parte de los profesores de especialidad eran normalistas que querían nutrirse del conocimiento disciplinario de los profesores de Estado que llegamos ahí y, viceversa, nosotros aprender de esta capacidad pedagógica superior que tenían los normalistas, cómo convivir y enriquecerse mutuamente... ¡Toda una aventura! Para complejizar más la cosa, estas escuelas habían sido incorporadas al movimiento de los liceos experimentales y usaban el plan de estudio de los liceos experimentales”³⁸.

Y con entusiasmo continúa:

³⁸ Entrevista N° 4, 11 de noviembre de 2008.

“... éramos parte de los liceos experimentales. Si bien administrativamente el liceo experimental era dependiente de la Dirección de Educación Secundaria y estos otros establecimientos dependían de la Dirección de Educación Primaria, en lo curricular y pedagógico, nosotros participábamos de las reuniones técnicas por asignatura con los profesores de los liceos experimentales y nos beneficiábamos del apoyo y la supervisión de los especialistas disciplinarios de la sección de experimentación de secundaria. Teníamos diálogo con ellos. Después se homologaron los nombres de las escuelas centralizadas y unificadas como Escuelas Consolidadas de Experimentación, creo que el año 1963, por ahí... más o menos. Así, fuimos parte del mismo movimiento de experimentación educacional chilena, con algunos matices por supuesto, con leves diferencias, incluso dentro de este mismo grupo de escuelas consolidadas había diferencias que hacían necesario el debate. Entonces, irme de la Superintendencia a esta otra tarea que parecía periférica no era retroceder profesionalmente, al contrario, como lo he escrito, dejando constancia pública internacional, que mi posgrado en educación lo hice ahí, en esto de aprender en el empleo, en el oficio... en el día a día del trabajo docente”³⁹.

Pero el proyecto de la Escuela Consolidada no está solo alimentando almas y espíritus inquietos y libertarios. En Iván y muchos otros hombres y mujeres jóvenes, profesores y profesoras, en alumnos, padres y apoderados liderados por Lautaro Videla, que era un talento político según Iván, cohabita el sueño dorado del Grupo Goyocalán.

En un periodo relativamente breve pero intenso, de gran despliegue de energía, surge el Grupo Goyocalán, denominado así porque su sede es la casa de Lautaro Videla que se ubica en la calle de ese nombre, en la misma Población Dávila.

Ante la pregunta ¿en qué consistía el Grupo Goyocalán? Iván se expone:

“En parte fue mi experiencia de bohemia sociocultural, no sé cómo llamarla, una vida que era de goce, de pasarlo bien por una parte, de muchas amistades por otra, de gran expansión, de vivir intensamente. Ha-

³⁹ Ídem. Además ver Núñez I., “La formación continua de profesores en el centro de trabajo”, en *Una educación de calidad con equidad. Encuentro Internacional de profesores de educación básica*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI, Madrid, 1998; pp. 169-190.

bía en la población poetas, se convivía con los poetas que nos vinculaban con poetas de Santiago; estaba la feria de artes plásticas en los parques, en fin... Hacíamos locuras. Por ejemplo, teníamos una calavera que alguien había traído, pintada color plateado. Te puedo decir que de vez en cuando bebíamos, había unos que se emborrachaban más que otros y se comía también. Instalamos la costumbre y surgió la idea genial de beber en la calavera, que implicaba todo un arte para no mancharse, además. Uno racional y normalmente diría: no es problema porque está limpia, hace muchos años que no tiene restos orgánicos... pero uno, medio alegrón empieza a reflexionar sobre el sentido de la vida, de las cosas, etc. Había poetas o bohemios que venían de visita, no resistían y se desmayaban⁴⁰.

Y prosigue:

“Al decir grupo casi agregaría también movimiento, en el sentido en que se mueve entre formalidades e informalidades: formalidades en el sentido en que se llama así identificado como tal, pero no tiene la estructura a que estamos acostumbrados los chilenos organizados con presidente, secretario y tesorero. Poco de eso había, pero en cambio tenía cierta identidad, o bastante identidad, tenía permanencia en el tiempo, había una cohesión, no sé si espontánea pero que no deriva de su institucionalización, sino que existía per sé.

Al decir cultural hay que tomarlo en el sentido más amplio posible con todas las vaguedades a que pueda dar origen la expresión, porque tenía ingredientes de acción social también, de un activismo social que, distingámoslo un poco de lo político, a lo mejor con una intención política pero que era auténticamente trabajo de base, como se ha dicho algún tiempo, o trabajo social de comunidad, con el fin de enfrentar problemas de la comunidad y también de tratar de promover o desarrollar capacidades expresivas de sus miembros o colectivos, ponerse en contacto o tratar de relacionarse con el mundo de la cultura a propósito, pero de la cultura más alternativa de fines de los cincuenta y sesenta. Tal vez algunos ejemplos de las acciones en que se tradujo el grupo, sus obras... Un ejemplo fue la dimensión del folclor del grupo Goyocalán, convertido en grupo folclórico, lo cual tenía sus dimensiones propiamente expresivas y lúdicas y tenía también sus expresiones educativas, en el sentido que uno

⁴⁰ Entrevista N° 4, 11 de noviembre de 2008.

trataba también de incorporar a las competencias o habilidades del folclor a gente totalmente ajena, incluso a niños, muchos de la escuela. Se cultivaba el folclor chileno en general, en el tiempo en que todavía no aparecía Violeta Parra. Otra expresión fue la construcción de una plaza. Había en el plano regulador de la población un espacio destinado a ello, era un sitio eriazó, pero la plaza no existía, entonces en algún momento se nos ocurrió intentar promover el trabajo colectivo para construir nosotros mismos una plaza. Conseguimos algún apoyo municipal y estuvimos un tiempo largo dedicados a eso, iniciar el interés y animar la demanda de la plaza, demostrar que era posible que hubiera plaza, más que terminarla y hermosearla nosotros, fue la chispa de una plaza y el dar un ejemplo de empezar a trabajar nosotros mismos en la plaza, involucrando a la Municipalidad y moviendo recursos por aquí y por allá, hasta que finalmente la plaza existió. Cómo estará ahora no sé, pero existió la plaza.

Otro ejemplo fueron los murales. Aquí voy a decir algo insólito porque hay una prueba documental de lo que voy a afirmar. Antes de la Brigada Ramona Parra nosotros hicimos muralismo de verdad en la población Dávila. Pintamos grandes murales en los edificios de tres pisos, en estos bloques de departamentos. Un canto de cada edificio era sin ventana porque los departamentos miraban hacia allá o hacia acá y quedaba una parte que era sólo un muro de tres pisos. Esto debe haber sido en 1963. Eran murales de creación colectiva, creación, diseño y también la pintura misma, la operación de pintar y el apoyo logístico en torno a los murales de ese tamaño, que requerían pintura y además cuidado durante la preparación del mural.

Además se desarrollaron muchas actividades de manera que en torno al mural hubo un cierto movimiento cultural que se hacía mientras tres o cuatro pintaban, porque no todo el mundo se subía al andamio. Alrededor de ello se hacían actividades como el mismo folclor, guitarreos, que animaban y enriquecían la actividad del mural. Cada mural tenía su leyenda abajo que surgía de la discusión sobre qué decir ahí. El principal mural tenía una leyenda que decía o cuya idea fuerza era “nosotros, yo Latinoamérica”, nosotros para subrayar lo colectivo y social, yo para indicar que somos personas, individuales, seres que tienen su perfil e identidad en oposición a una noción social de desperfilamiento de la personalidad humana, y Latinoamérica, bueno, era el tiempo de la Revolución Cubana... Todo lo que era Latinoamérica en ese tiempo, era oposición a Norteamérica y significaba la reivindicación de raíces.

(...) Hubo murales que se prepararon con motivo de la visita de Allende a la población en su campaña de 1964 y que Allende reinauguró. En el periódico El Siglo se publicaron artículos en que se reseñaba esto de los murales de la población Dávila y si uno cruza esta experiencia con la historia de la brigada Ramona Parra, descubrirá que Ramona Parra fue un poco posterior a esta experiencia que habíamos hecho nosotros⁴¹.

Iván participa activamente en ese clima efervescente tan propio de los años sesenta y queda en evidencia cómo la personalidad del joven se va asemejando, cada vez más, a la del padre. El espíritu inquieto, busquilla, moderno y progresista de don Ramón trasciende en su hijo a un nuevo tiempo.

En Iván se va plasmando un reforzado temple político, cada vez más vinculado a la acción, a la participación social y a la transformación. Sus posiciones no son tibias. Con mucha frecuencia visita a Livia Videla en la población obrera Sierra Bella, con quien establece una cierta relación materno-filial y en cuya casa se desarrolla una intensa actividad política. Participan en largas discusiones marxistas, trotskistas, socialistas, mucha gente identificada con los movimientos revolucionarios que comparten ideario, debates, diálogos e influyentes lecturas: las obras de ciencia ficción, en actuales palabras de Iván, de Asimov, Bradbury, Sturgeon y las obras que recopilaban discursos, artículos, cartas, etc., de Lenin, Trotski y Mao, más la producción un tanto voluntarista de Fidel y el *Che*.

Nuestro joven adulto se reconstruye con nuevos bríos y nuevas fuerzas... Tampoco se queda corto en el amor:

“Ahí en San Miguel tuve más de algún pololeo, pero sobre todo con Olga, con quien pololeé cinco años. A ella la conocí ahí. Es curioso, la conocí en una fiesta en casa de Livia Videla, en calle Sierra Bella; al principio fuimos conocidos y amigos, pero un Año Nuevo, después de las doce, llega Olga con una hermana vecina de la población y a mí me gustó desde que la vi, la saqué a bailar y se me ocurrió preguntarle qué había hecho la última media hora antes de las doce. Me dijo: estuve escuchando a Mozart en la radio Andrés Bello. ¡Era exactamente lo que yo había estado haciendo en la misma media hora antes!

Y de esa noche salimos amándonos por cinco años...⁴²

⁴¹ Entrevista N° 5, 18 de noviembre de 2008.

⁴² *Ídem.*

La experiencia del grupo Goyocalán será coincidente con la mucho más tarde reconocida “educación popular” en las Organizaciones No Gubernamentales, ONGS, que surgieron en Chile y en muchos otros países, como estrategias de resistencia a las dictaduras militares, tan características de los años setenta y ochenta. Iván Núñez, en su calidad de Director del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIIE, vivo conocedor de aquello, adhirió y estimuló el desarrollo del movimiento de educación popular y sus vinculaciones con la Organización Mundial de Educación No formal de Adultos, y en esa condición fue invitado a Buenos Aires a la “Asamblea Mundial de Educación de Adultos”, y luego a París en 1986.

SEGUNDA PARTE

I. LUCHA Y DESESPERANZA

La vida política

Como se ha señalado en páginas anteriores, el ingreso de Iván al Partido Socialista consistió en un proceso casi natural; primero a través de las organizaciones de los estudiantes de secundaria y luego se involucró con los grupos de jóvenes universitarios...

“Ya, un poquito más joven, mi militancia principal en el Partido Socialista fue entre los estudiantes universitarios; era casi adulto, joven adulto. Mientras estuve en la universidad ya no era de la Brigada de Estudiantes Secundarios, sino de la Brigada de Estudiantes Universitarios. Ahí cohabité con muchas figuras de la política posterior que fueron estudiantes de mi tiempo. Tengo una foto de una asamblea de la FECH de 1953, con todos los delegados. Estoy ahí porque era delegado del Pedagógico, y puedo nombrar a todos los estudiantes del Pedagógico que había y sus filiaciones...”⁴³.

Mirando la fotografía, allí aparecen y rememora con algo de tristeza nostálgica,

“Osvaldo Arias, de Historia, de algunos cursos antes que yo, cuya Memoria es un clásico de la historiografía social, ‘La prensa obrera en Chile’, exiliado que se quedó en México; Sansón Radical [sic], de Ingeniería, Pedro Yagnam y Nicolás Farrú, de Arquitectura; Eduardo Ruiz, de Derecho, pero que después estudió Sociología y escribió con Enzo Faletto; Eduardo fue después exiliado y se quedó en México. Curiosamente, los seis PS⁴⁴ estamos juntos en la foto; otros dirigentes socialistas de la época

⁴³ Entrevista N° 5, 18 de noviembre de 2008.

⁴⁴ Militantes del Partido Socialista.

pero que no están en la foto, son el recordado Jorge Peña Hen, presidente del Centro de Alumnos del Conservatorio, más tarde fundador de la Escuela Experimental de Música de La Serena, asesinado en esa ciudad por la Caravana de la Muerte⁴⁵; Fernando Kusnetzoff, Presidente de Arquitectura y, si mal no recuerdo, Vicepresidente de la FECH. José Tohá⁴⁶ había sido Vicepresidente o Presidente de la FECH creo que en 1951. Bueno, en la foto, identifiqué a muchos más, a los comunistas como Carlos Orellana, que más tarde se ha destacado como editor; Lucho Dodds, muerto prematuramente; Ximena Aranda y Carla Hübner, y me parece que está medio escondida Carla Cordua y su hermano Joaquín. Y está el gran lote UECP⁴⁷, encabezados por Ernesto Livacic, incluyendo dos compañeros de mi curso: Rómulo Santelices y Sergio Sepúlveda⁴⁸.

Pero es en la Población Dávila de la comuna de San Miguel donde comienza una experiencia de vida ligada a una política más comprometida, más activa, consecuente y, a la vez, más decidida y audaz. Allí le corresponde conocer a los Palestro, tres hermanos de origen italiano que conocían bien las artes del populismo y del clientelismo, militantes también del Partido Socialista, los cuales ganaban siempre las elecciones parlamentarias por su distrito, movilizándolo a familias enteras e, incluso, a funcionarios municipales. Allí, en el tercer distrito de Santiago, se elegía a cinco diputados y uno de ellos tenía que ser Mario Palestro.

Iván y su grupo no entran en guerra contra los Palestro y su gente; más bien mantienen una actitud de reservada desconfianza y, bajo la tutela y conducción de Lautaro Videla, entran en un diálogo entre las visiones más informadas, cultas e intelectualizadas, de base marxista, leninista y trotskista, distintas a la política más bien populista, intuitiva, voluntarista y a veces agresiva de los Palestro. De ese modo, hacia 1963 o 1964 se

⁴⁵ Caravana de la Muerte, nombre que recibió un escuadrón del Ejército de Chile que recorrió el país, en septiembre de 1973, ejecutando a más de setenta partidarios del gobierno de Salvador Allende.

⁴⁶ José Tohá, destacado líder socialista, abogado y periodista, Ministro del Interior y después de Defensa del gobierno de Salvador Allende. Luego de su detención en Isla Dawson, enfermo fue trasladado al Hospital Militar de Santiago donde murió el 15 de marzo de 1974, en circunstancias no del todo esclarecidas hasta ahora.

⁴⁷ UECP, Unión de Estudiantes Católicos de Pedagogía, de inspiración gremialista, apolítica a su modo, creada por Monseñor Oscar Larson.

⁴⁸ Resulta del todo interesante y particularmente sensible recoger los nombres de los estudiantes y dirigentes de la FECH con los que Iván Núñez se formó y que luego tuvieron una destacada vida intelectual y política, algunos de ellos hasta hoy. Entrevista N° 5, 18 de noviembre de 2008.

llega a una convivencia más o menos pacífica y colaborativa entre ambos sectores, hasta avanzado el gobierno de Eduardo Frei Montalva, cuando la vida política de Chile ya se había radicalizado. Con esos apoyos, más la adhesión que suscitaba la experiencia de la Población Dávila y las simpatías de los sindicatos de Sumar⁴⁹, Iván, en calidad de representante de los davileños, de los profesores socialistas de San Miguel y con la ayuda de los Palestro, llega al Congreso del Partido de 1967 en Chillán, con significativa base de representatividad y es elegido miembro del Comité Central, organismo máximo del partido. Detrás, Lautaro Videla, su mentor, en segunda fila, sujetándole la espalda y animándolo a superar las normales inseguridades de un adulto joven, repentinamente subido a la estratosfera de la política nacional. Ahí, lanzado a los leones, Iván se acerca a la alta política chilena y le corresponderá, junto a Adonis Sepúlveda, Clodomiro Almeyda, el Dr. Jorge Mac Ginty y otros, redactar la “declaración de Chillán”, tan recordada y comentada por años, objeto de tanta crítica y de acaloradas y polarizadas discusiones políticas. En ella se ratificaba la posición del Partido respecto de proclamarse marxista-leninista y se reconocía la necesidad del uso de la lucha armada como una posibilidad abierta y legítima, si fuese necesaria.

Iván recuerda de este modo los acontecimientos de la época en que en 1967 sólo se ratifican los acuerdos que el Partido había aprobado en 1965, los que se habían suscrito sin mayores estridencias:

“En su búsqueda de diferenciación y de su raigambre latinoamericana, el Partido Socialista hasta entonces no había dado el paso ni sentía la necesidad de proclamarse marxista-leninista, pero en 1965 sí se dio ese paso. No es que en Chillán se hubiera acordado, pero quedó la imagen de que fue en Chillán donde, en verdad, solo se le ratifica. Además, respecto a la lucha armada, la “Declaración de Chillán” hablaba de conquista del poder y se planteaba la lucha armada como una posibilidad y estaba redactada de manera que no era una invitación a armarse ni menos todavía a unirse al modelo cubano guevarista. Lo que planteábamos era que tomar las armas podía ser una necesidad en un momento determinado del movimiento social de masas. Uno podía pensar que podía haber un asalto armado al poder, al estilo del asalto al Palacio de Invierno, pero no

⁴⁹ Empresas Sumar S.A. Industria Textil de gran tamaño, reconocida por la intensa participación política de sus obreros.

*esto de crear un ejército revolucionario del pueblo ni ninguna estructura militar. No se refería a esa desviación militarista de la lucha social que en el fondo era el guevarismo*⁵⁰.

Y prosigue, profundizando en el recuerdo:

*“La base del texto del acuerdo de Chillán era una propuesta que llevó al Congreso la representación del Comité Regional Santiago Sur, que había salido prácticamente de mi pluma, y por eso sé muy bien de los matices respecto a la imagen que ha quedado grabada. Ese fue el escrito de base para la comisión que llevó adelante la discusión sobre el acuerdo de Chillán. La definición de partido marxista-leninista ya en el Congreso de 1965 se había acordado; en rigor ya se había asumido esa base doctrinaria, que por lo demás estaba ya en 1932, en la Declaración de Principios Fundacionales del Partido, donde también se aludía al marxismo aunque no al marxismo-leninismo. Esa declaración fundacional hacía referencia a el marxismo enriquecido y rectificado por los aportes científicos del constante devenir”*⁵¹.

Afirmación muy propia del marxismo científico positivista más original.

Sin embargo, hacia 1967 cuando se observaba que el gobierno de la Democracia Cristiana no iba a durar treinta años como sus dirigentes lo habían proclamado *urbi et orbi*, al Partido Socialista se le abre una nueva puerta y las posibilidades de acceder al poder a través del sistema electoral. Dadas las condiciones de polarización ideológica que vivía la sociedad chilena, al interior del Partido Socialista se manifiestan y se hacen patentes sus múltiples expectativas, una especie de doble faz que tensiona las relaciones internas. Cohabitan, de manera ambivalente, socialistas insertos en el sistema de la “democracia burguesa”⁵², parlamentarios y políticos que se ubican en la estructura republicana, que siguen las directrices del partido diseñadas para alcanzar el poder a través de la ruta electoral, con jóvenes y grupos de juventudes que, fuera de las orientaciones partidarias, se suman a las posiciones de la lucha armada propias del modelo cubano y se inician en prácticas guerrilleras características de un revolucionarismo lírico, romántico y voluntarista como lo fue el guevarismo.

⁵⁰ Entrevista N° 5, 18 de noviembre de 2008.

⁵¹ *Ídem*.

⁵² Recordemos el desdén con que se hacía referencia a la democracia partidaria y burguesa.

Así relata Iván, recordando las condiciones del Partido y su intención de mantenerse dentro de los márgenes de una democracia representativa:

“No obstante eso, lo que ocurre entre 1968 y 1970 y lo que ocurre en América Latina, hace que grupos, otros sectores del Partido, se alistén y se jueguen en luchas y en acciones que no son necesariamente las propias de la “democracia burguesa”, como se decía en la época. Por ejemplo, hubo un ala del Partido Socialista que se dedicó al trabajo campesino en la Reforma Agraria; el Partido tenía presencia en el campo y había sectores que se dedicaban al trabajo de federaciones campesinas, influidas por el Partido. Así se llega el año 1969 ó 1970 a tomas de fundos con escopeta en mano y enfrentándose con carabineros. También había socialistas comprometidos, impulsando la ligazón con Cuba, y socialistas que van a entrenarse a “la isla”, como decíamos en ese tiempo, grupos constituidos espontáneamente. Por ejemplo, un hijo de Livia Videla, que ya es adulto, debe ser abuelo. Se llama justamente Rigo Quezada, como su padre. Con seis u ocho jóvenes socialistas se internó en la selva al sur de Valdivia, en el área de Chaihuín, por los años 1968 y 1969. A todo esto, además el MIR⁵³ estaba presionando por la izquierda, entonces muchos socialistas decían ¿por qué nosotros no?

Rigo Quezada se internó en la selva; tal vez no sabía que en geografía se distingue un tipo de selva que se llama la “selva valdiviana”⁵⁴, que tiene reconocimiento internacional. Bueno, estos muchachos se internan ahí y casi se mueren de hambre y de frío y ligerito los campesinos los denuncian, como al Che⁵⁵. Los denunciaron a los carabineros, los detuvieron y se habló de la guerrilla de Chaihuín. Otro ejemplo, un hijo de la senadora María Elena Carrera y otros jóvenes que se internaron en el Cajón del Maipo, tenían su escuela de guerrilla, y así nos vamos acercando a 1970. Todo eso ocurría. El mundo socialista no era uno solo, tenía muchas caras...”⁵⁶.

⁵³ Movimiento de Izquierda Revolucionario, conformado por jóvenes idealistas que abogaban por la lucha armada para la construcción de la sociedad socialista.

⁵⁴ La Selva Valdiviana, eco-región del sur de Chile caracterizada por su verde intenso y bosques de follaje perenne. De clima de frío intenso, nieve, ríos crecidos y barro resbaladizo. Se le considera como representante de los bosques más antiguos del mundo.

⁵⁵ Ernesto Guevara (el Che), revolucionario argentino que se unió a las huestes de Fidel Castro.

⁵⁶ Entrevista N° 5, 18 de noviembre de 2008.

Más adelante profundiza en otros aspectos que se vienen a sumar a las condiciones ya descritas del Partido Socialista y su llegada al Comité Central.

Ante la pregunta: el Partido Socialista ¿quiere la toma del poder? Iván, intentando ser muy preciso en el uso de las palabras, desde los tiempos de hoy mira el pasado. No sin crítica asume las grietas que van marcando las (dis)continuidades de sus raíces ideológicas más fundamentales y con una visión más conciliadora, no sin nostalgia y tristeza, agrega:

“Sí, el partido Socialista quiere la toma del poder, pero la vida tiene su curso... De ahí en adelante, desde 1967 a 1970 hay una doble vía, podría decirse, una especie de “dos almas”, en el Partido: un alma que era la continuidad del Partido, que era un partido inserto en la institucionalidad democrática de la época, un partido que apostaba por las elecciones de todo tipo, tenía representación parlamentaria, municipal, que trabajaba en el sindicalismo legal, como lo hacía el Partido Comunista también. Ahora, con la perspectiva de que el año 1967 ya se veía en el gobierno de Frei, que la opción de que los treinta años de “Revolución en Libertad”⁵⁷ ya no serían treinta años y que en 1970 de nuevo se abría la perspectiva de una nueva batalla presidencial, ahí estaba Salvador Allende⁵⁸.

Curiosamente, el mismo año que el Partido Socialista aprueba y emite la ‘Declaración de Chillán’, elige como Secretario General y le da mayoría en el Comité Central a Aniceto Rodríguez, que era un político socialista tradicional, un senador. Entonces, en ese Comité Central al que llegué éramos minoría los que nos acordábamos que en Chillán se había ratificado el acuerdo sobre la opción marxista-leninista y por ello el Partido Socialista no se dedica como tal a prepararse para tomarse el poder por las armas, sino que sigue haciendo la política de la República, siguió siendo un partido republicano en ese tiempo. La otra prueba está en el hecho siempre recordado: cuando hay que elegir el próximo candidato presidencial en 1969 para la elección de 1970, lo elige el Comité Central y el candidato fue Allende (aunque había otros que querían serlo), pero en la votación Allende no sacó mayoría, se abstuvo más de la mitad de los

⁵⁷ “Revolución en Libertad”, lema del Gobierno de Frei Montalva que aludía a reformas sociales en el marco de una social-democracia y de la legalidad vigente.

⁵⁸ Por cuarta vez candidato a la presidencia.

miembros del Comité Central. Lo acusaban y criticaban por su condición de parlamentario demoburgués y de masón...⁵⁹.

Detiene el relato, se pone de pie y asegura

“Yo no me abstuve, voté por Allende. Los cercanos al trotskismo votamos por Allende”⁶⁰.

De más está decir que las posiciones de Iván pueden ser entendidas como algo más medidas y realistas desde el estricto punto de vista político, en el contexto histórico convulsionado que se vivía en aquel Chile, previo a 1970. Sus fidelidades están con el proyecto apologético de las ideas igualitarias y libertarias a alcanzar dentro de los márgenes de vida republicana que enarbó Salvador Allende, contra el conservadurismo colonial e intransigente de las fuerzas políticas de la derecha más tradicional de la cultura chilena.

La intensidad con que Iván vive esos años no cesa. Participa en el trabajo del Comité Central del Partido Socialista que le exigía presencia –por lo menos quincenal– en las reuniones para analizar políticamente la contingencia, discutir, defender, asumir posiciones y elaborar documentos. Por otra parte, se desempeñaba en la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile, la que estaba en proceso de reforma, con gran agitación interna. Allí formaba parte del Instituto de Educación en calidad de agregado técnico, donde trabajó desde 1962 a 1969. Además, se requería su presencia en el Grupo Goyocalán, al que por razones atendibles de tiempo visita cada vez más a la distancia. Agréguese su participación limitada en las luchas del magisterio y particularmente en la huelga de 1968⁶¹, su identificación con los profesores socialistas y su docencia en la Escuela de Educación Artística de la comuna de La Reina, que es el lugar, junto al Instituto de Educación, cuyo compromiso laboral le asegura su estipendio mensual.

Pero hay más...

“Algo que desapareció de la historia, nadie se ha acordado; debe haber sido en 1968, que el Partido Socialista decidió elaborar un nuevo programa porque tenía uno, el de 1948, cuya introducción, que es hermosísima, la había re-

⁵⁹ Entrevista N° 5, 18 de noviembre de 2008.

⁶⁰ *Ídem.*

⁶¹ Huelga de 1968, según Iván Núñez, la huelga más larga de la historia del gremio. 59 días de duración. Ver en *Gremios del Magisterio. Setenta Años de Historia 1900-1970*. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, Santiago, 1986.

dactado Eugenio González. Habían pasado veinte años y había ocurrido todo lo que había ocurrido... el Partido necesitaba un nuevo programa. Se nombró una comisión para ir preparando las bases para discutir, con Iván Núñez al medio, y redactar una introducción al programa. Iván Núñez de nuevo. Además de todo esto, empujado siempre al ruedo por los otros viejos socialistas de inspiración trotskista, que sabían que yo era de los mismos, que podía ser su vocero o su representante en la batalla de lo escrito⁶².

La vida familiar y profesional

“Esos años son muy intensos. También estaba recién casado y todo eso era parte del fervor de la época⁶³.”

En 1966, en pleno periodo de efervescencia política, Iván se enamora de Marta, la que será su gran compañera de la vida, y se casa.

“Marta Zeballos Álvarez nació en La Serena, en 1932, el año en que yo nací. Su padre era un comerciante de abarrotes, de un tamaño mediano, que llegó a tener un importante almacén en el tradicional mercado de esa ciudad, una “pulpería” en el mineral de hierro de El Tofo, algunas pequeñas propiedades agrícolas y legó bienes y educación a sus hijos.

Don Lucho no fue un hombre de fortuna, sino de esfuerzo. Lo que acumuló fue empleado para criar a sus diecisiete hijos: once de la que entonces era su “legítima” esposa, doña Adelina, y seis de otra señora. Curiosa y hasta folclóricamente, don Lucho se las arregló para tener cerca su segunda casa y los hijos de sus dos mujeres se criaron prácticamente juntos y cuando murió la otra señora, se criaron exactamente bajo el mismo techo. Doña Adelina, bonachona y abnegada esposa, aceptó este arreglo. Así, Marta fue una del medio entre tan numerosos hermanos. Esta pertenencia marcó a Marta y a mis cuñados. Crecieron en ricas interacciones y sentido de familia. Son todos muy comunicativos y, en el fondo, muy solidarios entre ellos, aunque la vida los haya dispersado por tres continentes.

Don Lucho fue radical y bombero, pero no masón. Autoritario y atrabiliario, creía en el valor de la educación, al menos respecto al grupo de sus

⁶² El Programa no pasó de borradores y no se discutió oportunamente. Entrevista N° 5, 18 de noviembre de 2008.

⁶³ Entrevista N° 6, 26 de noviembre de 2008.



Marta e Iván en luna de miel, patio escuela del balneario de Matanzas, enero de 1966.



Familia Núñez Zeballos, en San Miguel, verano, 1975.



Marta e Iván en luna de miel, patio escuela del balneario de Matanzas, enero de 1966.



Familia Núñez Zeballos, en San Miguel, verano, 1975.

*hijos e hijas legítimas. Logró proveerles a todos educación media, y de este grupo, siete con profesiones universitarias y dos normalistas. Paradójicamente, quiso que todas sus hijas estudiaran, para que no fueran dependientes. Pero las crió formalmente bajo un régimen de serrallo, aunque en los hechos ellas vivían al estilo común de niñas de clase media provinciana. La mayoría de las hijas "legítimas" tuvieron que ganarse el derecho a pololeo y matrimonio, con el cartón profesional en la mano. No fue el caso de Marta, que se casó conmigo cuando su padre había fallecido; no lo conocí, pero sí a doña Adelina, que fue una suegra buena conmigo*⁶⁴.

Marta estudió en la Escuela Normal de La Serena y luego, con ansias de libertad y emancipación del hogar paterno, se trasladó a Santiago para vivir con una hermana mayor e ingresó a estudiar pedagogía en castellano en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile y luego bibliotecología en la misma institución. Mientras tanto, una vez titulada de profesora de Estado, conoció de cerca el servicio pedagógico y se fogueó con dedicación de cuarenta horas semanales, primero en un liceo de Santiago, en Ñuñoa, y luego en un liceo fiscal de Macul. Posteriormente sus méritos académicos le permitieron ganar un concurso de antecedentes e ingresar a trabajar como documentalista en el Instituto de Educación de la Universidad, donde se abocó en calidad de co-editorialista, entre otras tareas, al *Año Pedagógico*, publicación que impulsaba doña Irma Salas⁶⁵ que reunía, organizaba y presentaba todo el acontecer educacional del año.

En ese lugar también trabajaba Iván en calidad de investigador y, como ya sabemos, era lector compulsivo y asiduo visitante de las bibliotecas...

Allí... recordando...

"Marta me cautivó. Primero por las afinidades que ya he señalado. Nos unió el clima de la biblioteca, los libros, el apoyo mutuo que nos prestábamos en nuestra vida profesional, la convivencia interesante e intensa en el centro de trabajo. Nos gustaba conversar. Me fascinó saber de ella, su historia, su familia, su terruño, etc. Para ella fue atractivo ese intelectual serio y tranquilo, interesante. Debo anotar que me encantó Marta con su belleza que me pareció exótica, distinta. Me evocaba a la actriz griega

⁶⁴ Semblanza de Marta, realizada por Iván Núñez, 10 de septiembre de 2010.

⁶⁵ Irma Salas, destacada educadora chilena, hija de Darío Salas y primera educadora chilena en obtener el grado de doctora en la Universidad de Columbia, en 1930.

*Irene Papas, entonces muy conocida. Yo no era ni soy un hombre atractivo en lo físico. Nunca aspiré a que me amaran mujeres bellas. Pero Marta era una belleza que sobrepasaba mis expectativas. Después escuché, en el folklore de la familia Zeballos, que había sido, contra su voluntad de mujer retraída, postulada a reina en los carnavales nortinos, en esos concursos de la Revista Zig-Zag, como belleza local. Fue candidata a reina de las alumnas de castellano, de la Unión de Estudiantes Católicos de Pedagogía, etc. Me halagaba profundamente que ella se sintiera atraída por mí y eso reforzaba mi amor. Me llenaba que ella estuviera dispuesta a compartir mi vida, mi mundo, que era tan distinto del suyo*⁶⁶.

El romance va tomando forma hacia fines de 1966 y en enero de 1967 Iván y Marta se casan en una sencilla ceremonia civil, acompañados por los familiares y amigos más cercanos. La luna de miel será algo fuera de lo común, extra-curricular en jerga profesoral, en camping, con carpas en la playa y en compañía de diez o quince amigos del grupo Goyocalán, al que Marta se sumará sin dificultad alguna y donde encontrará grandes afectos, entre ellos, el de toda la familia Videla.

Marta se va adaptando poco a poco a la vida de Iván; dulce, suave y silenciosa, tal como se la observa hoy, retraída pero feroz guardiana de su independencia y libertad; va resultando una inestimable compañía para Iván, quien recibe de ella seguridad, amor, afecto, apoyo, conversación encantadora y estimulante sobre libros, lecturas y variados temas culturales, además enriquecida y fertilizada con la musicalidad del habla serenense. Miles de cuidados, sutiles normas de convivencia, responsabilidades compartidas y respaldo irrestricto ante las decisiones que deberán asumir poco tiempo después, son la tónica que marcará los primeros y posteriores años de la vida matrimonial.

Marta será siempre una gran compañera, el pivote del hogar en sus roles de esposa, dueña de casa, madre, mujer trabajadora y única proveedora por un largo tiempo, esforzada, práctica, un tanto mistraliana según Iván, algo rigurosa y severa, apegada al deber, a la norma, a la recta-mirada, al juicio justo que repudia la injusticia, el machismo y el autoritarismo, y proclive, a la vez, al sentir suave, juguetón, dulce y generoso, en especial, de los niños. ¿Otra Orfilia? Pues, arriesgando en la interpretación, no cabe dudas que sí, en gran medida...

⁶⁶ Semblanza de Marta, realizada por Iván Núñez, 10 de septiembre de 2010.

De esta unión nacerán Mariana en 1969 y Mariela en 1970, niñas que se educaron en escuelas públicas por opción de sus padres donde vivieron, como todos los niños chilenos, las censuras, el control, la militarización escolar de 1974 en adelante y las artificialidades del currículo de 1981⁶⁷; hoy son jóvenes fuertes y luchadoras mujeres, ambas capaces y exitosas profesionales: Mariana, algo contestataria, psicóloga de la Universidad Católica, y Mariela, más retraída, abogada de la Universidad de Chile, con cuyas familias invaden, a menudo, el silencio y trastornan el espacio y la apacible vida de Iván, cuando concurren con los niños a visitar a los abuelos.

Volviendo a los años finales de 1960, recordemos, Iván trabajaba en calidad de ayudante técnico en el Instituto de Educación de la Universidad de Chile desde 1962. Allí había sido llevado por don Enrique Saavedra, antiguo jefe suyo en la Superintendencia de Educación. Era un maestro primario y profesor de Estado, que había hecho estudios de administración educacional y que oficiaba de Subdirector del Instituto bajo la dirección de la profesora Irma Salas. Iván llega con todos los créditos para desempeñarse como investigador adjunto, diríamos hoy, dada su antigua participación en la Superintendencia de Educación, a fines de los años 1950 y la condición de alumno destacado de doña Irma.

En el Instituto de Educación Iván participa en la investigación *La Educación en una comuna de Santiago, Plan de Educación regular para San Miguel*, proyecto que se abrió bajo el gobierno de Jorge Alessandri, previendo las necesidades de crecimiento educacional del país y que tenía como propósito indagar sobre los requerimientos educacionales de comunidades locales, aplicables después en regiones, desde un punto de vista descentralizador y desconcentrador. El mismo propósito que llevó a doña Irma a liderar más adelante la iniciativa de los Colegios Regionales de la Universidad de Chile. Entre otros, los estudios del proyecto contaron con un trabajo previo de Armand Mattelart⁶⁸, que, desde una sociología algo más avanzada, comenzaba a estudiar la heterogeneidad del país en cuanto a su grado de desarrollo, con una cantidad notable de indicadores útiles para levantar datos locales, dadas las insuficiencias de las miradas centralizadoras y uniformantes del Estado Docente de entonces. Con enorme

⁶⁷ Currículo de la Reforma de 1981 que se caracterizará por la inclusión en él de las teorías del personalismo y la autorrealización.

⁶⁸ Armand Mattelart, renombrado sociólogo, doctorado en la Universidad de Lovaina, Bélgica, que vivió en Chile entre 1962 y 1973.

entusiasmo Iván asume sus tareas de investigador respecto a la comuna de San Miguel, su querida, amable y combativa comuna. Esta había sido elegida para el estudio, no al azar, sino por su condición de comuna emergente, con los más altos índices de crecimiento y, por consiguiente, con grandes necesidades de salud, educación, transporte, recreación, entre otras. Entre más características, se estudian las condiciones biomédicas de los estudiantes, se realiza una microdemografía y se efectúan estudios de tendencia y crecimiento, muy ambiciosos para la incipiente investigación de la época.

Si bien, para los ojos de hoy, esos estudios resultan indispensables y se realizan mucho más frecuente y fácilmente gracias a los bancos de datos del Instituto Nacional de Estadísticas y de las encuestas de categorización socio-económica CASEN, más el recurso indispensable de las tecnologías que en esos años no eran de disposición generalizada, el estudio que dirigió Iván y que se basó, entre otras fuentes, en las planillas de sueldos mensuales de todas las escuelas fiscales del país, para un año dado, requirió varias decenas de ayudantes y de maquinitas sumadoras.

La investigación era lo que hoy llamaríamos un diagnóstico sociocultural y educacional y un plan de desarrollo para la educación pública en San Miguel, pero no fue acogida por el Ministerio de Educación, bajo el gobierno de Frei Montalva, el que emprendía una reforma uniforme, global y totalizante que como saludo a la bandera aceptaba ensayos por escuelas, pero no por comunas u otra áreas territoriales.

De todas maneras, desde 1965, el Instituto de Educación perseveró en su línea de estudios de comunidades y regiones, entonces bajo la dirección del profesor Enrique Saavedra. Su nueva etapa, a cargo de Iván, se amplió para enfrentar el tema del financiamiento, a escala nacional. Se identificarían los costes educacionales por comuna, donde desde ya se deja en evidencia que el gasto mayor del sistema estaba en los sueldos de los profesores y en los funcionarios de las escuelas. Se compararía el gasto fiscal en educación, por comuna, con el nivel de desarrollo de cada una de ellas, para encontrar un patrón en la distribución territorial del esfuerzo estatal en educación. La tercera parte fue el estreno de Iván como investigador responsable, pero el estudio no alcanzó a terminarse. La reforma de la Universidad de Chile, paradójicamente, se tradujo en la supresión del Instituto y en el aborto de sus líneas de investigación.

En 1968 don Enrique Saavedra, desilusionado, emigra a la Universidad de Concepción. Por su parte, Iván concursa para una plaza de aca-

démico en la carrera de Pedagogía de la sede regional de la Universidad de Chile en Chillán, cansado de las incertidumbres que provocaba la agitación propia de la reforma universitaria, la constitución de comisiones y más comisiones, las luchas de poder, las ambiciones de los académicos jóvenes, los cambios en los roles de los docentes y de las Facultades, la eliminación de los Institutos y el fortalecimiento de los Departamentos Disciplinarios.

También, entre 1969 y 1970, en su condición de miembro del Comité Central del partido, integrará una sub-comisión —la Comisión completa fue conformada por 21 miembros representantes de todos los partidos de la Unidad Popular⁶⁹—, que se encargará de la redacción del Programa de Gobierno de la Unidad Popular. Fue un documento base, muy anterior al documento de las cuarenta medidas⁷⁰. Allí, Iván participa con Jorge Insunza, de filiación comunista, y Oscar Guillermo Garretón, perteneciente al Mapu, quien obrará de gran mediador entre las posturas mucho más moderadas que representaba Insunza —y así lo demostró la historia— y las visiones más radicalizadas y maximalistas que le correspondía representar a Iván, aún en el contexto republicano del proyecto de Salvador Allende. El conflicto será magistralmente zanjado por Garretón, quien sabrá integrar dos visiones de mundo cuyas diferencias eran aparentemente insalvables, y logrará superar las mutuas intransigencias, hasta la producción total del documento y la Unidad Popular contará con programa para enfrentar las elecciones de 1970⁷¹.

A pesar de todos estos re-acomodamientos, la vida en Chillán es plácida, el clima benévolo pero muy húmedo y lluvioso, teniendo en cuenta que en Santiago, por contraste, se vivía una de las más grandes sequías que se haya registrado antes. El aire es límpido y la gente amable, acogedora, solidaria. El almacenero fía hasta que el profesor reciba su pago que ha tardado casi seis meses en llegar por razones de la burocracia estatal; las nanas ayudan con fidelidad en los cuidados de las niñas; el pediatra socialista, también miembro del Comité Central del Partido, está a la mano entre la casa y el hospital. Los

⁶⁹ Integraban la Unidad Popular el Partido Socialista, el Partido Comunista, el Partido Radical, la Izquierda Cristiana y el Movimiento de Acción Popular (MAPU), estos dos últimos escindidos de la Democracia Cristiana.

⁷⁰ Programa de las Primeras Cuarenta Medidas del Gobierno de la Unidad Popular.

⁷¹ Esto deja en evidencia la fragilidad de la integración de los diversos cuadros políticos que conforman la coalición de la Unidad Popular.

fines de semana la familia sale a los campos e Iván y sus colegas y amigos, en caravanas de citronetas⁷², salvando baches, hoyos y el barro de los caminos rurales, recorren los campos aledaños haciendo un cierto proselitismo, a ojos vista optimista e ingenuo a la vez, con películas de tinte revolucionario que llevan a los campesinos, bajo una óptica algo freiriana⁷³. Era la manera de hacer “extensión” como parte de las tareas universitarias que debían asumir, con carácter obligatorio. En particular, Iván además se dedicaba en docencia a los cursos de Historia Universal Moderna y Contemporánea y de Administración Educacional, que lo obligaban a dieciocho horas semanales.

Sin embargo, recordemos, es la época del compañerismo, del igualitarismo, de ruptura con los autoritarismos indóciles y arbitrarios enquistados en una sociedad como la nuestra, de grandes resabios coloniales. Es el tiempo del aprecio por una cultura más libertaria, se da paso al reconocimiento del otro, a la visualización palmaria de la pobreza y a su denuncia, a la reivindicación de los Recabarren, de los jesuitas hurtadistas, de los seguidores de Clotario Blest y las luchas sindicales..., en fin, de los salesianos afines a la opción por los pobres del cardenal Silva Henríquez.

El paisaje humano se tiñe de una épica romántica, de un sentimiento ilusionado con la utopía humanista de los sueños que se deben encarnar en los grandes cambios que el país necesitaría para iniciar la construcción de una sociedad más justa y libertaria.

Y... todo es posible porque nuestros antecesores –Ramón, en especial– y tantos otros han dejado huella...

Durante 1969 y 1970 Iván, Marta y las niñas recién nacidas tienen un pequeño remanso, aunque Marta, que también ha ganado un concurso de antecedentes en la Universidad sede Chillán como académica en la Carrera de Bibliotecología, debe abocarse a la crianza de dos niñas muy pequeñas y a sus funciones profesionales, con jornada completa.

Tal vez esta sea una de las épocas más felices y expectantes en la vida de Iván y de todos aquellos que en su tiempo compartieron sueños, visiones, sentido de futuro, de ilusión, de encantamiento exultante y maravillado.

Pero no todo es miel sobre hojuelas. Si no hubiese sido por lo que viene, Iván y su familia habrían echado fuertes raíces en esas tierras cálidas, de

⁷² Modelo de auto familiar de Citroen, masificado entre los años sesenta y setenta, caracterizado por su absoluta austeridad y falta de sofisticaciones técnicas. Era usado principalmente por jóvenes estudiantes, técnicos y familias de clase media emergentes.

⁷³ Hago referencia a las ideas contextualistas o localistas de Paulo Freire.

lomas definidas por las frondas suaves de su vegetación, colinas armoniosas y de dulces contrastes de tonalidades en verde azulado, grisáceo y oliva de los alrededores del valle central, fuertemente soleadas en verano y apenas entibiecidas en otoño, si no gélidas en invierno, de gentes de manos abiertas y espíritus apacibles.

El periodo en la Superintendencia de Educación, 1970-1973

Sin embargo, con la tenacidad, la disciplina casi germánica y el compromiso que ya le conocemos, Iván Núñez, a los treinta y ocho años de edad, vuelve a Santiago porque debe asumir el cargo de Superintendente de Educación Pública, el cuatro de noviembre de 1970, dos meses después del triunfo de la Unidad Popular, justo y preciso al día siguiente de la asunción del gobierno de Salvador Allende.

Ha concluido el gobierno demócratacristiano de don Eduardo Frei Montalva, y el veredicto de las urnas, más las negociaciones políticas de la agitada contingencia social del momento⁷⁴ han dado paso, después de días de intensas tensiones, a la tan esperada asunción del gobierno popular legítimamente elegido.

Comienza, después de la calmada, tranquila, pero breve tregua familiar en la región que vio nacer a O'Higgins, otra etapa de febril actividad que se iniciará sin dar hálito ni reposo a la vida de los Núñez Zeballos.

Iván reacciona con lucidez y decisión aunque con sentimientos de inseguridad: asume sus nuevas responsabilidades técnicas y políticas en contextos muy difíciles y, desde el Ministerio de Educación, debe viajar todos los fines de semana en tren, a acompañar a su mujer y a sus hijas. Marta y las niñas volverán a Santiago en marzo de 1971, una vez desarmada la casa de Chillán y rearmada en Santiago, en su querida comuna de San Miguel, "la comuna de Los Prisioneros"⁷⁵ recuerda hoy, cerca de doña Orfilia, de la hermana Magali y del resto de la familia. De su llegada a la Superintendencia Iván recuerda:

"Era sabido, no digo ninguna infidencia, que todo se cuoteaba políticamente en ese tiempo. La asesoría jurídica de la Superintendencia había

⁷⁴ Negociaciones políticas del año 1970 que dieron lugar al Estatuto de Garantías Constitucionales.

⁷⁵ Los Prisioneros, grupo musical juvenil de orden contestatario a la Dictadura, conocido especialmente en las décadas de los 80 y 90.

hecho en 1970 un organigrama del Ministerio, que era como una sábana, con todos los cargos. Junto a esto había una especie de librito con una descripción, un análisis jurídico-administrativo de todas las estructuras del Ministerio de Educación, que nos fue muy útil a la hora de, como decía don Lucho Corvalán⁷⁶, “despostar el animal”. Entonces, al Partido Socialista le correspondió, dentro de los altos cargos del Ministerio, la Subsecretaría. El Ministerio fue para el Partido Radical y los cinco ministros de Allende fueron ministros radicales⁷⁷.

Iván respondió de inmediato al “llamado de la Patria”. Tenía un sentido de compromiso mayor y contaba con los requisitos exigidos por la ley: el título y la antigüedad suficiente, quince años de ejercicio profesional. Además, contaba con los apoyos necesarios para este cargo de confianza del Presidente de la República. Por tanto, abandonó su grata, amable y bucólica vida chillaneja para hacerse cargo de las importantísimas tareas técnicas y políticas que deberá asumir inmediatamente, para las que, tal vez sin saberlo a cabalidad, ya se venía preparando desde hacía algún tiempo.

A su llegada a la Superintendencia de Educación, Iván rememora el reencuentro con tantos afectos y amigos que había dejado de su primer paso por ahí en los años 1955 y 1957. Por eso se enorgullece de no haber tenido mayores conflictos con el personal; por el contrario, evoca el profesionalismo, la seriedad y el rigor del trabajo de muchas de las más de cien personas que estaban directamente bajo su dependencia.

Iván recuerda a todos los ministros y demás autoridades con las que colaboró en el periodo 1970-1973⁷⁸.

Muy especialmente Iván reconoce la colaboración, la dedicación y la generosidad de doña Nelly Aravena, Jefa del Departamento de Exámenes y Colegios Particulares de MINEDUC que, sin ser miembro del partido saliente, sino independiente y muy católica, se sintió maltratada por el sectarismo

⁷⁶ Secretario General del Partido Comunista.

⁷⁷ Entrevista N° 6, 26 de noviembre de 2008.

⁷⁸ Los Ministros de Educación del Gobierno de Allende fueron Mario Astorga, Alejandro Valdivia, Aníbal Palma, Jorge Tapia y el Dr. Edgardo Enríquez, todos radicales. Las autoridades socialistas fueron el Subsecretario de Educación Waldo Suárez, el Director de Educación Carlos Moreno y el Superintendente Iván Núñez. Los comunistas fueron sucesivamente los Directores de Educación Secundaria, Jorge Espinoza y Aída Migone, y el Director de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, el escritor Juvencio Valle. Es de notar que permanecieron todo el periodo los personeros socialistas y el Director del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, el demócratacristiano Mario Leyton.

de izquierda que se generó en algunas dependencias del Ministerio. Doña Nelly había sufrido por más de un año las presiones de los radicales que ambicionaban su cargo, *para hincarle el diente a los colegios particulares*⁷⁹, según cuenta Iván. El subsecretario Waldo Suárez había logrado postergar lo que estaba acordado en el cuoteo: el cargo era para los radicales. Doña Nelly debía ser enviada en “comisión de servicios” a alguna parte, para permitir el nombramiento interino de un radical.

Hacia 1972, recuerda don Iván, el mismo Presidente de la República tuvo que ceder ante las presiones de su Ministro del ramo. Desvinculada de su Departamento, doña Nelly pidió la ayuda de Iván. Este aceptó su traslado a la Superintendencia para convertirse finalmente en una gran asesora, conocedora al dedillo de la legislación, brazo derecho del novato Superintendente. Así, gracias a la bonhomía de su gestión, el joven Iván desde ese entonces empezó a contar con la experiencia, la rectitud, la prudencia y plena confianza de esta asesora que, paulatinamente, le va advirtiéndolo de posibles conflictos y previniendo de eventuales disonancias con la máxima cautela que esos tiempos de convulsión requerían. Hoy Iván se felicita de su buen tino (y el vasto repertorio moral que hasta hoy siempre muestra, agregó yo) de no haber ejercido una gestión conflictiva, de no haber generado ingratos ambientes laborales, de no haber arrasado, como lo hicieron otros por lado y lado, en la virulenta confrontación política del momento. A la distancia del tiempo, sus opciones no sectarias serán de gran ayuda en los años venideros.

Entre las tareas que Iván tuvo que enfrentar, una de las más dificultosas para él, por sus características de personalidad, fue la de presidir el Consejo Nacional de Educación.

El Consejo Nacional de Educación, componente de la Superintendencia, era un organismo público y autónomo, consultivo y representativo de los principales actores sociales e institucionales vinculados a la educación. Entre otras funciones, debía, obligadamente, pronunciarse sobre las políticas y medidas educacionales significativas, especialmente las de índole institucional y pedagógica. En estricto rigor, era presidido por el Ministro de Educación o en su reemplazo por el Superintendente, cosa

⁷⁹ Recordemos que el radicalismo, en sus expresiones más duras, era el “enemigo” histórico de la educación particular, identificado con los valores del laicismo y del racionalismo ilustrado, que en una de sus facetas era también anti-clerical y contrario al principio de “libertad de enseñanza”, sustentado por la Iglesia Católica y el conservadurismo del siglo xix y de principios del siglo xx.

que ocurrió en el caso de Iván, frecuentemente o casi siempre, pues los ministros delegaban en sus subalternos muchas de sus funciones, tal como sucede a menudo. Este consejo de notables estaba constituido, entonces, por dieciocho miembros: los Rectores de las Universidades del Estado, los Rectores de las Universidades privadas –que entonces eran solo seis y tenían un sistema de rotación que hacía que sus representantes duraran en el cargo solo un año-; los representantes de los gremios de profesores que eran cuatro, entre ellos los representantes de las asociaciones del magisterio más grandes: Educación Primaria y Secundaria. Asistían también a este consejo el Superintendente, el Secretario General de la Superintendencia y funcionarios de la Superintendencia citados especialmente para informar. Entre sus miembros también había un representante de la Educación Particular y tres representantes del gremio empresarial: Sociedad de Fomento Fabril, Sociedad de Agricultura y Sociedad Nacional de Minería.

“De manera que se llenaba la sala cuando había reunión de Consejo. Ese era el Consejo, desde el punto de vista de su composición. Entonces, (se reconoce a sí mismo), este personaje tímido de treinta y ocho años presidiendo ahí... Yo no sé cómo logré gobernabilidad. La gente era más respetuosa tal vez de la jerarquía, a pesar de la politización fuerte que había en el país. El hecho es que el Consejo funcionó normalmente...”⁸⁰.

Eso, a pesar que había que trabajar a tientes, con gran mesura y cautela porque había que asumir las tareas con gran responsabilidad, más allá de la contingencia política y del fragor de la lucha que proponía negar “la sal y el agua” al contendor.

Así recuerda Iván la decisión de la Superintendencia, a través del Consejo Nacional de Educación, de proseguir la aprobación de los aspectos inconclusos de la reforma del presidente Frei Montalva, que había solo logrado implementar los nuevos Planes y Programas de Estudio en los tres primeros años de la Enseñanza Media⁸¹:

⁸⁰ Entrevista N° 6, 26 de noviembre de 2008.

⁸¹ La Reforma de Eduardo Frei Montalva había cambiado la estructura del sistema educativo que contemplaba seis años de educación primaria y seis de educación secundaria, por una de ocho años de educación primaria obligatoria y cuatro de educación secundaria o media, siempre en el contexto de aplicación de políticas de retención de estudiantes, de democratización y de ampliación de la cobertura del sistema.

“... nosotros decidimos que había una responsabilidad mayor, contraria a seguir ese juego político, cual era la normalidad del sistema educativo. No se podía dejar a tres cohortes de alumnos (1° a 3° medio) dentro de la reforma y una fuera (el 4° medio). Absurdo, imposible. Entonces decidimos aprobar en el Consejo los planes y programas, con algunas rectificaciones, recomendaciones y que se incorporaran algunos cambios de énfasis en determinadas materias. Se negociaron algunas pequeñas rectificaciones y esa fue una primera situación compleja. Además había un problema de tiempo, porque estos programas tenían que regir desde el primero de marzo del año 1971, y el nuevo Consejo se instaló sólo en noviembre de 1970. Aunque funcionaba todo enero, había que tomar esa decisión lo más temprano posible porque los programas debían estar aprobados antes de marzo, y se logró, se hizo”⁸².

Pero además, estamos en el tiempo del denominado “desarrollismo”, política emergida del gobierno norteamericano y concretada inicialmente en la llamada Alianza para el Progreso⁸³, a ser aplicada en toda Latinoamérica. Para el gobierno Demócrata Cristiano chileno (1964-1970), como para todos los países de América Latina y demás países del mundo que buscan la democratización de los sistemas educativos a través de la incorporación cada vez más masiva de los sujetos a la escolaridad, en todos sus niveles y modalidades, la propuesta original de la Alianza para el Progreso resulta válida. Es la economía de la tercera fase de industrialización, tardíamente asumida respecto de los países primer-mundistas, dependiente de las energías eléctricas y petrolíferas, que se instala en y promueve para su desarrollo, un Estado omnipresente, ejecutor y benefactor, que por otra parte, a su vez, está requiriendo mano de obra especializada, capacitación del campesinado, formación de técnicos de mandos medios y de profesionales efectivos, reducción del analfabetismo e incorporación de la mujer a la fuerza de trabajo. Todo ello para ser parte –lo contrario significa la exclusión de los procesos mundiales– de esta nueva moderni-

⁸² Entrevista N° 6, 26 de noviembre de 2008.

⁸³ Política hacia Latinoamérica lanzada en 1961 por el Presidente Kennedy, como respuesta a la revolución cubana. En 1962, en la Conferencia de la OEA en Punta del Este, el gobierno norteamericano hizo una espectacular oferta de ayuda financiera a los programas de reforma que emprendieran los gobiernos de la región, entre ellos las reformas de educación. Las administraciones de Jorge Alessandri y Eduardo Frei fueron favorecidas especialmente con fondos del gobierno de EE.UU. para financiar sus políticas educacionales.

zación científico-técnica, preferentemente urbana, capaz de absorber a las masas proletarias y pobres a través de políticas educacionales formales, pero también a través de políticas de fuerte incidencia social como fueron las mismas políticas de ampliación del sistema educativo, las acciones sanitarias y médicas en pos de la disminución de la desnutrición infantil⁸⁴, las políticas de control de la natalidad, de protección a la maternidad, de vacunación y las políticas generales en salubridad pública, vivienda, protección y participación social.

En el campo del desarrollo e incremento del sistema educacional, siguiendo las políticas de crecimiento sostenido de cobertura iniciadas por el gobierno anterior, Iván Núñez da cuenta de la extraordinaria tarea que tuvo que asumir Waldo Suárez, Subsecretario de Educación y hombre de confianza del Presidente de la República, un notable y enérgico gestor que incidió de manera sustantiva en el trabajo general del Ministerio de Educación y, consecuentemente, en la política social y económica del gobierno de la Unidad Popular.

“Waldo Suárez cumplió un rol brillante en ese sentido, fue un hombre muy realizador, y logró que, la historia lo irá demostrando, el periodo de 1971 fuera un año de máxima, máxima expansión del sistema educativo chileno”⁸⁵.

Otras dos tareas, y en extremo complejas, fueron las grandes y verdaderas empresas científico-técnicas e ideológicas que Iván, en su calidad de Superintendente, tuvo que enfrentar hasta el desafortunado y triste 11 de septiembre de 1973:

- lograr la aprobación del Decreto de Democratización de la Enseñanza, y
- coordinar la gestación del proyecto de la Escuela Nacional Unificada.

“La primera, para no contar toda la historia de lo que fue la política educacional de la época, fue el largo proceso de discusión, durante 1972 y finalmente de aprobación del llamado Decreto de Democratización de

⁸⁴ Véase, por ejemplo, la notable obra del Doctor Fernando Monckeberg y la creación y desarrollo del Instituto Nacional de Tecnología en Alimentos (INTA). Premio Nacional de Ciencias Aplicadas y Tecnológicas, 1998.

⁸⁵ Entrevista N° 6, 26 de noviembre de 2008. Para más antecedentes y apreciar la magnitud de las cifras, ver en Núñez Iván, *La ENU Entre Dos Siglos; ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*, LOM Ediciones, Santiago, 2003, pág. 12 y siguientes.

que ocurrió en el caso de Iván, frecuentemente o casi siempre, pues los ministros delegaban en sus subalternos muchas de sus funciones, tal como sucede a menudo. Este consejo de notables estaba constituido, entonces, por dieciocho miembros: los Rectores de las Universidades del Estado, los Rectores de las Universidades privadas –que entonces eran solo seis y tenían un sistema de rotación que hacía que sus representantes duraran en el cargo solo un año-; los representantes de los gremios de profesores que eran cuatro, entre ellos los representantes de las asociaciones del magisterio más grandes: Educación Primaria y Secundaria. Asistían también a este consejo el Superintendente, el Secretario General de la Superintendencia y funcionarios de la Superintendencia citados especialmente para informar. Entre sus miembros también había un representante de la Educación Particular y tres representantes del gremio empresarial: Sociedad de Fomento Fabril, Sociedad de Agricultura y Sociedad Nacional de Minería.

“De manera que se llenaba la sala cuando había reunión de Consejo. Ese era el Consejo, desde el punto de vista de su composición. Entonces, (se reconoce a sí mismo), este personaje tímido de treinta y ocho años presidiendo ahí... Yo no sé cómo logré gobernabilidad. La gente era más respetuosa tal vez de la jerarquía, a pesar de la politización fuerte que había en el país. El hecho es que el Consejo funcionó normalmente...”⁸⁰.

Eso, a pesar que había que trabajar a tientes, con gran mesura y cautela porque había que asumir las tareas con gran responsabilidad, más allá de la contingencia política y del fragor de la lucha que proponía negar “la sal y el agua” al contendor.

Así recuerda Iván la decisión de la Superintendencia, a través del Consejo Nacional de Educación, de proseguir la aprobación de los aspectos inconclusos de la reforma del presidente Frei Montalva, que había solo logrado implementar los nuevos Planes y Programas de Estudio en los tres primeros años de la Enseñanza Media⁸¹:

⁸⁰ Entrevista N° 6, 26 de noviembre de 2008.

⁸¹ La Reforma de Eduardo Frei Montalva había cambiado la estructura del sistema educativo que contemplaba seis años de educación primaria y seis de educación secundaria, por una de ocho años de educación primaria obligatoria y cuatro de educación secundaria o media, siempre en el contexto de aplicación de políticas de retención de estudiantes, de democratización y de ampliación de la cobertura del sistema.

zación científico-técnica, preferentemente urbana, capaz de absorber a las masas proletarias y pobres a través de políticas educacionales formales, pero también a través de políticas de fuerte incidencia social como fueron las mismas políticas de ampliación del sistema educativo, las acciones sanitarias y médicas en pos de la disminución de la desnutrición infantil⁸⁴, las políticas de control de la natalidad, de protección a la maternidad, de vacunación y las políticas generales en salubridad pública, vivienda, protección y participación social.

En el campo del desarrollo e incremento del sistema educacional, siguiendo las políticas de crecimiento sostenido de cobertura iniciadas por el gobierno anterior, Iván Núñez da cuenta de la extraordinaria tarea que tuvo que asumir Waldo Suárez, Subsecretario de Educación y hombre de confianza del Presidente de la República, un notable y enérgico gestor que incidió de manera sustantiva en el trabajo general del Ministerio de Educación y, consecuentemente, en la política social y económica del gobierno de la Unidad Popular.

“Waldo Suárez cumplió un rol brillante en ese sentido, fue un hombre muy realizador, y logró que, la historia lo irá demostrando, el periodo de 1971 fuera un año de máxima, máxima expansión del sistema educativo chileno”⁸⁵.

Otras dos tareas, y en extremo complejas, fueron las grandes y verdaderas empresas científico-técnicas e ideológicas que Iván, en su calidad de Superintendente, tuvo que enfrentar hasta el desafortunado y triste 11 de septiembre de 1973:

- lograr la aprobación del Decreto de Democratización de la Enseñanza, y
- coordinar la gestación del proyecto de la Escuela Nacional Unificada.

“La primera, para no contar toda la historia de lo que fue la política educacional de la época, fue el largo proceso de discusión, durante 1972 y finalmente de aprobación del llamado Decreto de Democratización de

⁸⁴ Véase, por ejemplo, la notable obra del Doctor Fernando Monckeberg y la creación y desarrollo del Instituto Nacional de Tecnología en Alimentos (INTA). Premio Nacional de Ciencias Aplicadas y Tecnológicas, 1998.

⁸⁵ Entrevista N° 6, 26 de noviembre de 2008. Para más antecedentes y apreciar la magnitud de las cifras, ver en Núñez Iván, *La ENU Entre Dos Siglos; ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*, LOM Ediciones, Santiago, 2003, pág. 12 y siguientes.

la Enseñanza, que fue una de las líneas significativas del Gobierno en temas de educación...⁸⁶.

Ante la necesidad de lograr la aprobación de dicho Decreto –en el cual subyace una crítica a la Reforma de Frei Montalva y al *statu quo* de un sistema centralista y poco participativo– Iván justifica su necesidad pues:

“Después de la Reforma de Frei, es hora de entrar a cambios que reflejen mejor lo que está ocurriendo en el país, lo que nosotros pensamos, el horizonte que nos ponemos, etc. Una dimensión propositiva, transformadora, más allá de lo que había sido la reforma sin negar la continuidad de la misma. Hacer nuestra propia política, y ahí la primera gran opción fue lo que se llamó la democratización, en el sentido de participación. Cómo gestionar mejor, cómo administrar el sistema educativo. O sea una gestión democrático-participativa, porque uno podría decir que la expansión es sólo una parte de la democratización, y hay una democratización cualitativa también, hasta pedagógica podríamos decir. Pero en este caso el Decreto de Democratización fue un intento de reformar el modo como se tomaban las decisiones en la estructura educacional del Estado, en el sistema público, en la educación pública⁸⁷.”

En otros términos, se trata de modernizar hacia una mayor descentralización, un sistema educativo altamente centralista y más bien autoritario.

En esa línea de pensamiento, a través del Decreto de Democratización, el gobierno de la Unidad Popular busca profundizar, además de la cobertura ya señalada, la participación de los agentes educativos y de la ciudadanía interesada. Huelga decir y recordar que la educación en esos días era (y es) una temática especialmente sensible para el país porque era la promesa (y lo es aún) de la superación de las desigualdades, de la división de clases y de la pobreza.

Iván prosigue:

“Sabíamos que lo que hubiésemos querido había que conseguirlo mediante ley y no teníamos mayoría en el Senado. Así vimos que no podíamos

⁸⁶ El Decreto de Democratización de la Enseñanza va a significar para la oposición “un grave quebrantamiento al orden constitucional y legal de la República” y “un atentado contra la libertad de enseñanza aplicado en forma ilegal y subrepticia”. Mientras para el gobierno no sería posible la implantación de la reforma sin la participación democrática de consejos nacionales, provinciales, locales y comunales.

⁸⁷ Entrevista N° 6, 26 de noviembre de 2008.

dejar las cosas como estaban. Entonces propusimos la creación de una estructura de organismos de participación desde el nivel provincial, departamental, local y hasta de la escuela misma. Organismos del tipo consejo asesor o consejo consultivo, representativo de las respectivas comunidades y gremios, que de hecho se fueran convirtiendo en organismos ejecutivos, en la medida, como decíamos en la época, en que los sectores sociales o las masas estén ahí representadas y se apropien de estas estructuras, verán cómo logran que las autoridades regulares formales ejecuten lo que los consejos decidan. Esa fue la lógica de la creación de una estructura, y eso se podía hacer por decreto. Obviamente ese decreto tenía que pasar por la Superintendencia. Entonces, al interior del propio Ministerio se elaboraron proyectos de decretos y los propusimos al Consejo.

El año 1972 hubo varios borradores de proyectos que iban y venían, entraban y salían del Consejo, que encontraban una cierta resistencia, porque ya se trataba de cambios sustantivos. Y empezaron a trascender hacia afuera. Se decía que estos decretos iban a soviétizar la educación, que se iban a atropellar las funciones de la estructura de carrera, de la cadena de mando regular del Estado, y que venía lo peor detrás de eso.

Hubo diversos proyectos de decretos de democratización y empezaron a caldearse los ánimos. Afuera, en las escuelas, sobre todo en Educación Media; entre los estudiantes secundarios se había creado una Federación de Estudiantes de oposición, por iniciativa de Allamand y Yungue, y otra Federación, la de Escalona⁸⁸; movilizaciones, tomas de liceos, en fin. Hasta que finalmente el Consejo por mayoría, una mayoría bastante importante, aprobó un proyecto final del Decreto de Democratización, por allá por la primavera de 1972, que lo firmó el Presidente de la República en un acto solemne, y fue a la Contraloría, que lo procesó hasta abril de 1973.

En abril de 1973 la Contraloría cursó el decreto con observaciones, pero ya era inaplicable a esas alturas. Estaba "la guerra mundial" desatada⁸⁹.

Respecto de la segunda gran empresa, la elaboración del proyecto de la Escuela Nacional Unificada, Iván rememora:

⁸⁸ Andrés Allamand por la derecha conservadora, Guillermo Yungue por la Democracia Cristiana y Camilo Escalona por el Partido Socialista. Todos jóvenes dirigentes de la educación secundaria que después han tenido destacados roles en la política nacional.

⁸⁹ Entrevista N° 6, 26 de noviembre de 2008.

“Casi paralelamente mientras se tramitaba eso, es decir, los trámites finales del Decreto de Democratización, se estuvo gestando, como venía anunciándose y proponiéndose desde hacía tiempo, la Escuela Nacional Unificada como proyecto ideológico, curricular y pedagógico más que administrativo, aunque tenía algunas dimensiones institucionales y administrativas. Esa gestación del proyecto ENU es de 1972.

Pregunto, ¿se hizo al interior de la Superintendencia?

“Con equipos que venían de las distintas divisiones del Ministerio y radicados en la Superintendencia bajo mi coordinación; y siempre trabajando muy cercanamente. Porque el Ministerio tenía un comité político (que no era secreto) que lo formaba el Ministro, todos los jefe de servicio, que eran tres por partido, incluyendo al Mapu. Todas las decisiones significativas y los proyectos, cuando ya se pensaba en hacerlos más oficiales o más formales, pasaban por este comité que se llamaba Comité de Coordinación de los Servicios del Ministerio de Educación, algo así. Pero el trabajo de “cocinería”, en buena medida, estuvo radicado en la Superintendencia y en este caso, el proyecto ENU y el de Democratización también, los dos bajo mi coordinación”⁹⁰.

El proyecto de la Escuela Nacional Unificada (ENU) constituía el diseño de una propuesta de transformación de la escuela chilena cuyo norte era, justamente, la unificación sustentada en los principios de igualdad de oportunidades y la superación de un sistema segmentado, que profundizaba la desigualdad social, la división de clases y del trabajo.

Aunque se reconocían los avances que había realizado el Gobierno anterior, especialmente en el campo de la ampliación de cobertura y en la prolongación de dos años de la educación básica obligatoria, la ENU, a la luz de principios cristianos, socialistas gramscianos y del radicalismo masónico⁹¹ por la composición de los miembros de la Comisión de la Unidad Popular misma, era un proyecto educacional que buscaba la creación de una orgánica estructural que hiciera posible la permanencia de los niños y jóvenes en el sistema, desde la sala cuna y los jardines infantiles hasta la educación me-

⁹⁰ Entrevista N° 6, 26 de noviembre de 2008. Para más antecedentes ver Iván Núñez, *La ENU entre dos siglos. Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*. LOM Ediciones y Centro de Investigaciones Barros Arana, Santiago, 2003, pp. 10 y 11.

⁹¹ Ver en Núñez Iván, *La ENU entre dos siglos...*, *óp.cit.*

dia, con diversidad de rutas de egreso, morigerando las históricas divisiones entre educación Científico-Humanista y Técnico-Profesional y sustentada en una nueva valoración de la relación educación, trabajo y cohesión social.

En relación con la participación de otras instancias del Ministerio, Iván recuerda y destaca:

“El CPEIP⁹² estaba, por lo demás, en manos de Mario Leyton⁹³. Cabe decir algo que no sé si estará escrito, pero Mario Leyton era la única autoridad demócratacristiana dentro del Ministerio, como fruto de una negociación en el clima del acuerdo que permitió que la Democracia Cristiana votara por Allende en el Congreso Pleno⁹⁴. En esa lógica, en ese contexto, hubo ciertos puentes establecidos, y una de las cosas que pidió la Democracia Cristiana era que conservaran a Mario Leyton como Director del CPFIP y eso se respetó. Mario Leyton, que había sido compañero de curso mío en el Pedagógico y éramos amigos, se portó muy bien con la Unidad Popular. Fue muy profesional con nosotros, muy serio, no jugó en contra en nada. Tenía sus reservas, pero se puede decir que colaboró”⁹⁵.

Y aquí Iván agrega con énfasis

“Tuve que trabajar en la gestación del proyecto, vuelvo a recalcar, no unilateralmente por supuesto, hubo mucho trabajo con gente de otros partidos. En el caso del Proyecto ENU hubo bastante participación de una persona del CPEIP, que era sociólogo de Lovaina, abogado, Andrés Domínguez, que venía de la Universidad Católica, de la Reforma, era MAPU. Brillante, brillantísimo. Y muy al día. Venía con la formación sociológica profesional de la época, con un “mundo” internacional y cristiano absolutamente renovado (haciendo referencia a las apropiaciones de los desarrollos de la sociología moderna de los años setenta). Había transitado del humanismo cristiano, avanzando a un humanismo socialista. En el CPEIP estaba a cargo de la unidad de educación sexual. Ese era su cargo de origen. Fue puesto en comisión en la Superintendencia. Y fue uno de los cuatro o cinco redactores del Proyecto ENU. Otro fue

⁹² Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, organismo técnico del Ministerio de Educación desde su creación en 1967 hasta hoy.

⁹³ Destacado educador, responsable de la introducción del planeamiento en la educación chilena como parte sustantiva de la reforma curricular de 1967. Premio Nacional de Educación 2009.

⁹⁴ Entrevista N° 6, 26 de noviembre de 2008.

⁹⁵ *Ídem.*

el segundo hombre en la Superintendencia, que era radical, como quien dice un intelectual de los radicales, Hugo Araya, fallecido ya. Y algunos otros. Un comunista, también fallecido, Gilberto González, que venía de las escuelas experimentales primarias. Muy talentoso. Ya en la redacción final de lo que fue el proyecto, con el Ministro Tapia, a fines de 1972 y comienzos de 1973, ese fue el equipo que dio la forma final al proyecto ENU. Yo asumí la presentación pública del proyecto, porque el documento que fue el proyecto ENU, de veinticinco o treinta páginas, fue presentado por el Gobierno bajo mi firma al Consejo de Educación. No por el Ministro, sino que iba con mi firma. Por eso El Mercurio después lo llamó "el Informe Núñez", pero en su redacción final, junto con Domínguez había trabajado el Ministro Jorge Tapia. Recuerdo que terminamos en enero de 1973 las redacciones finales, en su casa"⁹⁶.

Y prosigue

"Se presentó a fines de enero, pero el Consejo Nacional no lo procesó sino hasta marzo de 1973. Por supuesto lo recibí y publicó centenares, miles de ejemplares. Salió publicado entero en muchos diarios y en marzo se hizo absolutamente público. Yo creo que es el documento que más publicidad ha tenido en la historia de la educación chilena"⁹⁷.

El proyecto ENU era una propuesta de política educacional sin articulado aún y sin forma de decreto ni de ley hasta entonces. No era un instrumento jurídico pues de él debían desprenderse diversas construcciones legales y acciones previstas para más adelante. Sin embargo, al ser tan profusamente difundido pasó a ser un verdadero documento de estudio y como tal fue utilizado por los gremios, las asociaciones profesionales, por la Iglesia, por la prensa. En el Consejo Nacional de Educación se debatió en unas cuantas sesiones, pero no todavía para someterlo a su aprobación o rechazo. Sin embargo, Iván recuerda:

"Entre marzo y abril el proyecto, en el fondo, salió del Consejo hacia la calle. La guerra escolar y social se armó en la calle en torno al proyecto, hasta que en mayo de 1973 el gobierno decidió suspender su tramitación en el Consejo.(...) Por la resistencia que encontró, que fue mucho mayor

⁹⁶ Ídem.

⁹⁷ Ídem.

de lo que nosotros imaginábamos. El proyecto no pasó de eso y no entró en detalles descriptivos, ni nada parecido. Pero en mayo tal vez o junio, en el Consejo, por indicación del rector Fernando Castillo Velasco⁹⁸, Ernesto Livacic⁹⁹, su representante, nos dijo: miren, ha pasado esto, el país se dividió, el proyecto está suspendido, pero el debate dejó al desnudo que hay grandes problemas en la educación chilena que no están siendo enfrentados y que hay la necesidad de abordarlos en forma consensuada¹⁰⁰.

Ante ello, y a pesar del triste destino del proyecto ENU, surgió en el Consejo Nacional de Educación la necesidad de discutir y de consensuar vías de salida y acuerdos frente a la gigantesca batahola que se había armado, principalmente por efectos de la prensa opositora al gobierno y por los ánimos generalizadamente exacerbados. El cardenal Silva Henríquez¹⁰¹, a pesar de sostener críticas al documento, señaló los aportes de este, sus valores y aspectos significativos. Por ello los miembros del Consejo decidieron llamar a una consulta nacional sobre educación, en una actitud *ahistórica* como la denomina Iván por cómo se vivían esos días en el país, en cuanto componentes de un organismo constitucional y representativo de pluralidad. Con una serenidad tal, marginándose del apocalipsis social del momento, *quince locos conversando tranquilamente*, aprueban un instrumento de consulta social, estructurado según a quienes iba dirigido, con temas comunes, con identificación de los problemas educacionales y con los diagnósticos pertinentes. Era un instrumento

⁹⁸ Fernando Castillo Velasco, destacado arquitecto y político chileno. Fue el primer alcalde de la Comuna de La Reina y luego el primer rector elegido de la Pontificia Universidad Católica en tiempos de la gran reforma de esa casa de estudios. Al regreso del exilio en Inglaterra volvió a la alcaldía de La Reina y luego a la Intendencia de Santiago bajo el gobierno de Frei Ruiz-Tagle.

⁹⁹ Ernesto Livacic Gazzano, prominente académico que se desempeñó posteriormente en la Escuela de Letras de la Universidad Católica, fue miembro del Consejo Nacional de Educación entre 1965 y 1973 y distinguido miembro de los consejos de la Universidad Metropolitana y de la Universidad de Magallanes y Premio Nacional de Educación.

¹⁰⁰ Entrevista N° 6, 26 de noviembre de 2008. En efecto, el Proyecto ENU se había transformado en un nuevo foco de lucha social y de violencia callejera.

¹⁰¹ Cardenal Silva Henríquez, hombre de grandes realizaciones religiosas y sociales. "No puede haber una verdadera historia del Chile de nuestro tiempo, sin considerar la figura del Cardenal Raúl Silva Henríquez. Él ha sido un gran creador y renovador de la Iglesia". Esta opinión del Presidente de la Fundación "Cardenal Raúl Silva Henríquez" y Obispo de Punta Arenas, monseñor Tomás González, refleja el sentimiento de gratitud hacia un hombre que dedicó su vida al servicio de la Iglesia y de los más pobres. Él Cardenal Silva Henríquez es recordado por ser fundamentalmente un hombre de acción y de visiones a largo plazo. "Fue un creador de actividades y de grandes obras sociales, como Caritas-Chile, INCAMI (Instituto Católico de Migraciones), Vicaría de la Solidaridad y Pastoral Obrera, entre otras", destaca Monseñor González, palabras pronunciadas en ocasión de su nonagésimo cumpleaños. Convicciones que compartimos.

de apoyo al debate en el que trabajaron especialmente Andrés Domínguez, Lautaro Videla (que representaba al Subsecretario), Ernesto Livacic e Iván, que consiguió la aprobación del instrumento y de la impresión de cien mil ejemplares que llegaron a la Superintendencia en agosto... Cien mil ejemplares que tuvieron el destino de todo aquello que quedó abruptamente detenido o ¿definitivamente mutilado?, aquel 11 de septiembre.

Dice Iván que poco se recuerda esta iniciativa y que poco se ha escrito sobre ella. En la memoria colectiva, efectivamente, parece no haber huella ni rastro. En todo caso, una autocrítica honesta y no exenta de dolor lo asalta:

“(...) no sé cómo sobrellevé todo aquello, cómo sobreviví, en el sentido de que no me hubiesen pedido la renuncia, que no hubiese cometido algún error. Podrán decir: Ah! Pero cometiste el error de la ENU. Pero es que ese fue un error. Yo asumo que participé muy a fondo en él, pero fue una política general de gobierno, tuvo el respaldo de Allende, consultado expresamente, y del Comité político del Ministerio. El Partido Comunista a mitad de camino empezó a tener sus dudas y manifestar y decir: mire, habría que estudiar, pero a posteriori y no a priori; no hubo en la gestación del proyecto, en marzo que aún era tiempo, no hubo voces en el gobierno. Después aparecieron “generales”¹⁰² que decían que no debíamos haber enviado esto”¹⁰³.

Iván también extiende la autocrítica a las políticas generales del gobierno, a las urgencias desproporcionadas, a los crecimientos casi irracionales del sistema educativo y de todo el sistema social que obligaba a generar recursos económicos sin respaldo y producía una inflación de tal magnitud que contradecía toda lógica; largos minutos se detiene en la reflexión sobre la disyuntiva entre aumento de cobertura y calidad y las urgencias del momento político. Ya los planificadores del gobierno habían advertido sobre el ritmo de crecimiento del gasto público y se preveía que al año 1976 el sistema educativo, sobre todo en el nivel superior, iba a colapsar.

“(...) y sin embargo se creaban expectativas y la política era prometer el derecho de la educación y la universidad para todos y educación superior para todos. El año 1973 había elecciones parlamentarias. ¿Podrá y de-

¹⁰² Hace referencia al dicho “todos son generales después de la batalla”.

¹⁰³ Entrevista N° 6, 26 de noviembre de 2008.

berá un gobierno como este, en ese contexto, decirle al país que ponemos cuotas o limitaciones al ingreso a las universidades, 'numerus clausus'? A esas alturas, ¿qué hacemos? Parte de la solución era tratar de que pronto, lo más rápido posible, se desviarán estas cohortes que estaban egresando de Secundaria hacia el mundo del trabajo, con la promesa de que posteriormente se fueran capacitando en el empleo, en el sistema paralelo y formal de educación o no formal. Esto, porque por otra parte había una confianza muy fuerte en el desarrollo, en la economía socialista, que en algún momento iba a llegar en auxilio de esta incapacidad del sistema capitalista de solventar la expansión de la educación. Entonces había que intervenir en Secundaria, y había que hacerlo rápido¹⁰⁴.

No se trataba de pedir préstamos al extranjero sino de focalizar las esperanzas en que la economía "protosocialista" muy pronto pudiese atraer, reclutar e incorporar a las industrias a estos estudiantes de secundaria en combinaciones entre estudio y trabajo y buscar, por esa vía, el camino a los estudios superiores. E Iván prosigue:

"Esa era la lógica de planificación, advertencias que por lo demás eran consonantes con criterios o planteamientos educacionales muy de la época, muy del Informe Fauré, dentro de la locura de los años sesenta prolongados a los setenta. Para eso había que proceder rápido. ¡En 1973, ya! Empezar a dar pasos en el sentido de renovar sobre todo secundaria. Primaria no nos preocupaba mucho¹⁰⁵.

Pues la Educación Primaria ya era grande y requería de una meditación serena. Las urgencias estaban centradas en Educación Secundaria y Superior.

"El otro factor... resulta que el enemigo hacía difusión y su máquina fue invencible. Ahora sabemos qué había detrás... El Mercurio¹⁰⁶ y todos los recursos que se pusieron. En torno a la discusión misma sobre la ENU, está estudiado cómo la derecha fabricó el fantasma o la amenaza, que por lo demás la siguió utilizando hasta el presente, la amenaza de la ENU: cómo se construyó el mito de la ENU, lo que se decía del proyecto, lo que se suponía estaba detrás y que ellos sabían que estaba detrás. Con eso hubo

¹⁰⁴ Ídem.

¹⁰⁵ Ídem.

¹⁰⁶ *El Mercurio*, principal y más poderoso órgano de prensa de la derecha chilena.

*una ofensiva ideológica comunicacional siniestra*¹⁰⁷. Los partidos de la Unidad Popular no tuvieron la capacidad de asumir el proyecto ENU suficientemente. Tal vez fue debilidad nuestra, o no le dieron importancia porque estaban dando las otras batallas, la batalla del área social, la economía, expropiaciones en el agro. Había tantas otras batallas...¹⁰⁸.

Más adelante y en un momento de mayor calma y de mayor control de la fuerte emotividad del momento, más que lógica y comprensible, Iván trae a la memoria de todos nosotros, necesariamente, los trabajos de Farrell y de Fischer, connotados estudiosos comparatistas de las transformaciones del sistema educacional chileno y de sus políticas de desarrollo, entre los años del gobierno demócratacristiano y el de la Unidad Popular¹⁰⁹. En especial, Joseph Farrell analiza el rol fundamental de la ENU en el derrocamiento de la Unidad Popular.

Si se considera hoy la dura lección del pasado, tendríamos que recordar la totalidad de la agitación del clima social que se vivió entre los últimos años de la década del sesenta hasta el año 1973: entre ellas, grandes aspiraciones reivindicativas de las clases populares, fortalecimiento de los sindicatos y de las organizaciones de base, promesas de educación para todos, salud y alimentación para la infancia, redistribución de la riqueza de la empresa y de la propiedad de la tierra, chilenización y luego nacionalización del cobre como políticas de recuperación de las riquezas naturales en manos extranjeras. Como contrapartida, entre otras, el paro de los empresarios, de los camioneros que frenaban el normal abastecimiento del país y de los profesionales en octubre de 1972, las huelgas estudiantiles y los enfrentamientos callejeros, la huelga de los mineros de El Teniente, el artificio del desabastecimiento y la generación de las colas para asegurarse el alimento, la inflación desatada, la reyerta verbal, abierta y virulenta, en los medios de comunicación, en fin, la polarización del país.

¹⁰⁷ El embate comunicacional fue de tal magnitud que más de 400.000 jóvenes secundarios coparon las calles y los liceos de Santiago y principales ciudades del país. Se argumentaba sobre el peligro de que el Estado se auto-adjudicara la hegemonía total sobre la educación, eliminando el principio de libertad de enseñanza, que reconoce el derecho de las familias para elegir libremente la educación de sus hijos.

¹⁰⁸ Entrevista N° 6, 26 de noviembre de 2008.

¹⁰⁹ Farrell, J.P., *The National Unified School in Allende's Chile: The role of education in the destruction of a revolution*, Vancouver, University of British Columbia Press, 1986; y Fischer, K., *Political Ideology and Educational Reform in Chile. 1964-1976*, Los Angeles, California, Latin American Center, University of California, 1979. Ver también Núñez, I., *La ENU entre dos siglos, óp. cit.*; y Núñez, I., *Reformas Educativas e Identidad Docente, 1960-1973*, FUE, Santiago, 1990; pp. 145-205.

En ese contexto, el proyecto ENU constituye un elemento poderoso para golpear lo más sensible de las conciencias: poner en serio peligro la educación de los hijos ante la amenaza de un gran sistema de educación estatal de principios socialistas, cristianos y humanistas-laicos que atentaría contra la libertad de enseñanza e incluso contra la educación religiosa tradicionalista de las órdenes confesionales más conservadoras. Por ello, como efecto impensado de sus autores, la ENU se yergue para la derecha como un gran argumento que justifica la derrota del gobierno de Salvador Allende. Argumento que seguirá siendo utilizado profusamente por el gobierno dictatorial y que justificará la Reforma Educacional de 1981 y sus políticas de reducción de la responsabilidad social del Estado. Y este no es un tema que haya sido zanjado en los años de gobierno de la Concertación de Partidos por la Democracia entre 1990 y 2010. Es posible que esté soterrado, pero ahí está. El año 2011 lo está dejando en evidencia.

Inseguridad y presidio

*Llueve,
detrás de los cristales llueve y llueve
sobre los chopos medio deshojados,
sobre los pardos tejados,
sobre los campos llueve...
Pintaron de gris el cielo
y el suelo se fue abrigando con hojas,
se fue vistiendo de otoño...*

MIGUEL HERNÁNDEZ¹¹⁰

Así recuerda Iván aquellos días que son el relato de una ruina anunciada, fracaso proclamado a todos los vientos y muerte.

“El Golpe militar me pilló en las siguientes circunstancias. Ese día yo estuve desde temprano en la Superintendencia que estaba ubicada en la Alameda, no recuerdo el número, al lado del edificio que ahora es de

¹¹⁰ Gran poeta español. De cuidador de ovejas pasó a ser un notable republicano en la época de la Guerra Civil Española.

la ANEF, en esa esquina y ahí muy pronto llegó a esa zona la Escuela de Suboficiales. Coparon la Alameda con Dieciocho, para ahí avanzar seguramente hacia La Moneda. En consecuencia, nosotros, la autoridad de la Superintendencia, impusimos que la gente que voluntariamente quisiera retirarse lo hiciera. La gente de la Unidad Popular había decidido quedarse, porque era una orientación general mantener los edificios públicos en manos del Gobierno, pero decidimos retirarnos hacia otra zona en cuanto ocurrió esta ocupación, ante la posibilidad de quedar encerrados, ante la presión tan fuerte de estar en ese lado, en Alameda frente a Cumming, y la gente fue poco a poco saliendo del local y retirándose a esa zona¹¹¹.

Junto a compañeros de trabajo y subalternos observa el paso de los aviones que con precisión afilada bombardean La Moneda, el cielo que se va tiñendo de gris y luego las llamaradas de fuego inundan el espacio y el cielo se tiñe de rojo, incendio e incandescencia.

Sin embargo, el Golpe de Estado no lo sorprendió. Sí su virulencia.

“No, como a tanta gente. Sabíamos que venía, que podía ocurrir en cualquier momento, para lo cual estaban todas las precauciones del caso tomadas, pero las características que tuvo, lo fuerte que fue, la dureza y la falta de lo que nosotros veíamos como una posible salida, la división de las Fuerzas Armadas, lo que no ocurrió y no dio las posibilidades de una resistencia, y por lo tanto sufrimos una sensación de derrota e indefensión terrible. No es el Golpe en sí mismo, sino cómo se dio y la rapidez y la eficiencia con que se tomó el control del país y la ausencia de la esperada resistencia de algunos sectores uniformados, lo que preveíamos algunos dirigentes, como en el caso mío¹¹².

Desde ese momento y por años se inicia para Iván una vida itinerante, a veces de tránsfuga, no solo por los cambios profundos en la cotidianidad de su diario vivir, sino también por las transformaciones que calan su cosmovisión, su alma y las convicciones más arraigadas en su historia, las que había sostenido con total adhesión hasta entonces, como hijo de su tiempo que ya había cruzado el arco de los cuarenta años y había sido un verdadero

¹¹¹ Entrevista N° 7, 2 de diciembre de 2008.

¹¹² Ídem.

papel secante¹¹³ en la absorción de las ideas socialistas de la primera cincuentena del siglo xx.

Esa noche no llegó a su casa. Tarde pudo avisar.

Pasó en una “casa de seguridad”, viviendo escondido con gente leal y de buena voluntad. La incertidumbre apremia, no sabe nada de sus amigos ni de su familia. Sin embargo había previamente ocurrido un hecho providencial, pero que con cierta anticipación ya se venía fraguando. Marta e Iván habían decidido cambiarse de casa, puesto que la vivienda que arrendaban en San Miguel, a la que nunca más volverán, les había sido solicitada por sus propietarios. Iván había ubicado una vivienda en la zona de Estación Central, en una población obrera hacia donde, una semana antes del Golpe, habían estado trasladando enseres y con Marta habían trabado un cierto conocimiento con los vecinos del sector.

En el nuevo barrio, entonces, a nadie llama la atención en esos días que los Núñez Zeballos lleguen a vivir a esta modesta casa, de comodidades mínimas. Todo aparenta acontecimientos rutinarios de vecinos que van y que vienen...

Iván vive un feroz aislamiento, no sabe de sus amigos y camaradas de Partido, muchos se han asilado en las embajadas acreditadas en Chile, no solo por las circunstancias del momento, sino además por otro hecho fortuito: tres semanas antes del Golpe, yendo de su casa a la Superintendencia, el auto fiscal que Iván manejaba patinó en un lugar de escarcha –resabio del invernal y frío mes de agosto– y chocó con un murallón, causándole leves dolencias pero que lo tuvieron con licencia médica en casa, lejos de las decisiones que el partido y el gobierno hubiesen, hipotéticamente, podido tomar a pocos días y horas del anunciado a gritos y siempre silenciado desenlace.

Después del Golpe, Marta, con el sigilo que el momento exige, vuelve al trabajo como funcionaria en el Departamento de Cultura y Publicaciones del Ministerio, donde permanecerá por largo tiempo sin ser molestada, sino más bien protegida por Luis Droguett, quien la designará como su jefa de gabinete. Con gran sacrificio, Marta se traslada todas las mañanas con las niñas Núñez al centro de la ciudad en micros atiborradas de gente, en cuanto empieza a normalizarse el funcionamiento cotidiano de los hogares

¹¹³ ¿Se acuerdan del papel secante? Los que aprendimos a escribir con tinta sabemos lo que significaba una mancha en el papel del cuaderno de caligrafía.

de los chilenos, de las oficinas, de las empresas, del trabajo, del transporte y de la vida en general. A través de Marta y por los buenos oficios de una agradecida Nelly Aravena, quien ha vuelto a sus funciones en el Departamento de Exámenes y de Colegios Particulares, y a su merecida posición de dignidad y legitimidad dentro del Ministerio, Iván recibe instrucciones y consejos acertados acerca de cómo, cuándo y dónde presentarse para oficializar su alejamiento del cargo de Superintendente y, sin riesgos, seguir los protocolos legales de renuncia no voluntaria que, según la ley, le daba derecho a una jubilación limitada después de quince años de servicio. Iván ya tenía dieciocho.

Siguiendo las instrucciones de Nelly Aravena, Iván llega al Ministerio, y presenta su dimisión con toda calma ante la nueva autoridad del régimen, el Superintendente Julio Vega, ex profesor de Iván y profesor de la Escuela Militar, y se acoge a la ley que le asegura un mínimo de recursos del todo insuficientes para sobrevivir.

El sumario de Contraloría General de la República por el desafortunado choque en el auto fiscal demora el trámite, pero Iván sale sobreseído y meses después empieza a recibir, normalmente, sus escuálidos emolumentos.

También tiene que cerrar su contrato con la Universidad de Chile y la Facultad de Filosofía, Humanidades y Educación.

“Ese detalle no lo mencioné, porque mientras del Ministerio salí en condiciones relativamente civilizadas, en el Pedagógico sufrí el mismo trato vejatorio que tuvieron otros doscientos profesores de la Facultad. En el momento en que se cerró y se ocupó militarmente la Universidad, se suspendieron las clases todo el resto del año y todos estábamos sin saber qué se iba a hacer. Y llega a tu casa una correspondencia que en veinticuatro horas te formulaban cargos, que eran cargos a mimeógrafo, los mismos cargos para muchas personas. No era una carta individualizada, por el hecho de ser a mimeógrafo tú notabas que había dos o tres más o muchos más...

En la carta te acusaban (tengo la documentación del caso) de haber faltado gravemente a la convivencia académica universitaria. El otro cargo era haber dejado de cumplir los deberes funcionarios. Como quien dice había abandonado, no había desempeñado mis clases. Esos eran los dos cargos. Uno de tipo administrativo funcionario, y el otro más académico, la grave alteración de la convivencia. Te daban no sé si veinticuatro o cuarenta y ocho horas para que te presentaras con tus descargos... ¡Qué hacer en medio del aislamiento y de la confusión de todos nosotros!

*Fue uno de los dolores más grandes en ese momento: la incertidumbre. No presentarse quiere decir que uno asiente y valida los cargos. Al presentarse, uno se exponía a un riesgo*¹¹⁴.

*“Yo me presenté en noviembre, algo así, tengo la información, de modo que se puede ver. Me presenté y me hicieron entrevistarme con un fiscal que era un abogado de la Escuela de Derecho. Me dijo que era público y notorio que usted fue Superintendente de Educación, dirigente socialista. Estaba informado el Fiscal, y por lo tanto no aceptó mi argumentación escrita, que era la siguiente: yo hice todas las clases que debía hacer mientras la Facultad estuvo abierta y lo podía hacer, porque eran clases vespertinas y no eran incompatibles ni con el Estatuto Administrativo que me las validaba ni con mi disponibilidad de tiempo para dedicarlo a la Superintendencia, como habría ocurrido si tuvierá que hacerlas en el día. Eso lo podía demostrar con las firmas de libros de asistencia, que hacía regularmente cuando iba a hacer clases. Pero ahora no tenía acceso a esos libros. Era la parte acusatoria la que tenía que probar que estaba el libro en blanco y que no estaba mi firma. ¿Cómo probaba uno, que no tenía acceso a la documentación, que sí había hecho clases? Lo único que tenía eran algunas pruebas que por casualidad conservaba en mi poder y listas de asistencia que yo mismo llevaba de mis alumnos y que puse a disposición del fiscal. Puede decirse que eso lo reuní y preparé en las veinticuatro horas que me dieron de plazo. En cuanto a la convivencia universitaria, le expliqué que en virtud de mi condición de Superintendente y de mi actividad política, yo no tenía tiempo de participar en la vida interna conflictiva de la universidad. Desde que estaba en este cargo yo no había sido autoridad universitaria ni candidato a nada, no había participado en asambleas y mal podría haber sido un obstáculo a la sana convivencia. Esos fueron mis descargos y después me llegó la comunicación de que quedaba destituido*¹¹⁵.

Así termina la relación de Iván Núñez Prieto con la Universidad de Chile...

Marta será el nuevo jefe de hogar... por años.

En marzo de 1974 la familia se traslada a una casa en la calle Maruri, la que les había sido encargada por unos cuñados que habían partido al exilio en Suecia. En esa casa permanecen hasta fines de 1979 o principios

¹¹⁴ Entrevista N° 7, 2 de diciembre de 2008.

¹¹⁵ *Ídem.*

de 1980. Allí se educan las hijas, allí definitivamente se invierten los roles de Marta e Iván: Marta es la proveedora; Iván el dueño de casa que se ocupa de los afanes domésticos, de las compras, de bañar, vestir y peinar a las niñas, con trenzas o colas y chapes súper tirantes ¡hasta sacar lágrimas! por torpeza e inexperiencia; es un padre reglamentista, supervisa las tareas, retira a las niñas del colegio a la hora, las hace jugar y saltar mucho para paliar el crudo frío del invierno pues no se puede pagar por calefacción; va a las reuniones de apoderados, limpia, pinta los muros y encera los pisos de la vieja y pobre escuela de principios del siglo xx donde asisten las chicas y donde don Ramón había ejercido de director después de su fallido traslado a Punta Arenas; además, trata de pasar desapercibido, no aparecer como hombre de cultura ni mucho menos de responsabilidad política. Si alguien supo quién era este sencillito apoderado —es el caso de una profesora que conoció en su tiempo a don Ramón e identificaba a Iván Núñez— mantuvo un amable y cuidadoso silencio cómplice.

Mientras, a comienzos de 1974, la leal, proba y bien ponderada Nelly Aravena, a través de Marta, nuevamente ha hecho llegar a los oídos de Iván que el padre jesuita Patricio Cariola, a la fecha Director del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE, que había conocido a Iván en su calidad de Superintendente, sabiendo de su precaria situación, desea conversar con él. Bajo el más absoluto cuidado y reservas del caso, el padre Cariola le ofrecerá trabajo a realizar en su hogar: redactar muchos de los famosos *Resúmenes Analíticos en Educación*¹¹⁶, que a todos nos han sido de gran ayuda en más de un momento.

Gracias a ese gesto de humanidad, de afecto y consideración, Iván empieza a mirar a la religiosidad desde nuevas perspectivas y con nuevos ojos. Y no sólo eso: frente a una modesta máquina de escribir mantiene su mente ocupada y poco a poco se va introduciendo en otro espacio, que había abandonado: la investigación educacional. Se introduce ahora en la producción intelectual latinoamericana sobre educación, oportunidad que lo ayudaría mucho en su preparación para lo que vendrá a fines de los años setenta y la década siguiente.

La posibilidad de asilo ronda entre los pocos compañeros con que Iván se conecta. Marta lo piensa y apoya la idea porque en Suecia ya está su her-

¹¹⁶ Resúmenes Analíticos en Educación... visionaria tarea impulsada por el padre Cariola y verdadera base de datos que inicia la sistematización de la investigación educacional de la época y abre las puertas al devenir y a nuevas iniciativas en el mismo sentido.

mana, que le ha ofrecido acogida. Iván no se decide pues, analizando las circunstancias, está convencido que la policía secreta no lo busca, nadie ha ido a preguntar por él a la casa en que vivió en San Miguel, ni a la casa de su madre y hermana, nadie lo sigue durante los escasos encuentros peripatéticos que sostiene con uno que otro dirigente socialista. La dispersión del Partido Socialista es total. Su madre, Orfilia, oculta su enfermedad para no preocupar a su hijo y no agravar las condiciones de extrema tensión que todos viven.

Respecto de un camarada del Comité Central del P.S., Iván recuerda:

“...si estamos todos vigilados Iván”, me invitaba a asilarme. Incluso cuando ya se asiló en la embajada de Francia, pude ir a conversar con él a través de la reja, se usaba hacerlo de ese modo, y aún así él me decía “éstrate Iván, si no vienes te va a pasar lo peor”, y yo me resistía”¹¹⁷.

Iván era uno de los pocos integrantes del Comité Central del Partido que no estaba detenido ni asilado ni en el extranjero. Dada su responsabilidad hacia el partido –no olvidemos que son los valores que rigen la actuación de la juventud y de la adultez idealista de la época; la deslealtad era castigada duramente y no había nada peor que la sanción moral–, por algunos meses tuvo contacto con Ricardo Lagos Salinas, miembro del Comité Central que era parte de la tendencia de los “elenos” junto con Carlos Lorca y Exequiel Ponce, eran los únicos sobrevivientes miembros del Comité Central elegido en 1971, que quedaban vivos en Chile¹¹⁸. En nombre de los tres, Lagos encargó a Iván algunas tareas menores, pero pronto los tres dirigentes mencionados se vieron acorralados por las fuerzas de la represión y luego se supo del triste destino de ellos en la tortura y la muerte.

Así, Iván Núñez es el único miembro del Comité Central electo que no se ha asilado y no ha caído aún en las garras de la dictadura.

Sin embargo, por otro caso fortuito e impensado en su vida, y tal vez por cierta ingenuidad irresponsable –no olvidemos el arrojo despreocupado de don Ramón–, Iván comienza a relacionarse esporádicamente con un profesor y amigo del grupo Goyocalán, exonerado, y que a raíz de ello colaboraba con su madre atendiendo un pequeño quiosco en el Pasaje Matte, en pleno centro de Santiago. El lugar, poco a poco, se había ido transformando

¹¹⁷ Entrevista N° 7, 2 de diciembre de 2008.

¹¹⁸ Son los jóvenes socialistas vinculados a la rama chilena del Ejército de Liberación Nacional (E.L.N), fundado en Bolivia por Che Guevara y formados por la socióloga Marta Harnecker en la versión “althusseriana” del marxismo.

en un punto de comunicaciones, una pequeña central en la que se daban y recibían recados referidos principalmente para saber de unos y de otros entre los camaradas. Este amigo le comunica a Iván que hay alguien a quien no conocía, un socialista del llamado Regional Oriente, que quiere conversar. Iván accede, sin fijar hora ni lugar de encuentro y sin advertir peligrosidad alguna, aun en el contexto de fragilidad total en la que se encuentra. El desconocido dirigente es seguido por la DINA, cae en sus garras y, torturado, explica qué conversaba con el hombre del quiosco. Así, el amigo de Iván también cae a las mazmorras y bajo tortura menciona a Iván como uno de sus conocidos y con quien el dirigente del Regional Oriente quiere tomar contacto. Recién entonces, la Dirección de Inteligencia Nacional (DINA) conoce el domicilio de Iván.

En esos días, además, había una grosera arremetida contra la Iglesia Católica; la Vicaría de la Solidaridad ya estaba muy activa en la defensa de los derechos humanos, líderes del Movimiento de Izquierda Revolucionario (MIR) se estaban asilando, habían detenido a una renombrada monja británica, Sheila Cassidy, por ayudar a jóvenes miristas heridos en alguna escaramuza. También había caído detenido el padre Cariola.

Llegan los esbirros la mañana del 13 octubre de 1976. Marta ya ha partido al trabajo, las niñas aún están somnolientas y no alcanzan a darse cuenta de la situación; Iván pide autorización para llevarse una casaca gruesa pues le han dicho que la Fiscalía Militar lo requiere. Iván piensa que lo interrogarán por sus relaciones con Cariola y sus visitas al CIDE cuando hace entrega periódica de los Resúmenes Analíticos.

Intuye que su ausencia durará algo más que una mañana de interrogatorio.

Los hombres cortan la línea telefónica y lo suben a una camioneta. Le vendan los ojos y lo cubren con un par de lentes oscuros e Iván se da cuenta que no van hacia la Fiscalía Militar situada en los subterráneos del Ministerio de Defensa, en pleno barrio cívico, sino que el vehículo ha tomado, probablemente, por avenida Bustamante y ha enfilado por calle Grecia y luego hacia Villa Grimaldi¹¹⁹.

Comienza la desesperación. La muerte está ahí. El desamparo, la catástrofe sangrienta, el derrumbe ante la indefensión y la violencia irracional

¹¹⁹ Centro secreto de detención y tortura, a cargo de la Dirección de Inteligencia Nacional, DINA, ubicado en la comuna de Peñalolén. Muchos de los detenidos allí salieron muertos o posteriormente desaparecidos.

están en los vericuetos oscuros de la caverna de la humanidad. El miedo arrecia y embarga el espíritu frente al riesgo de la sutil, incierta e insegura libertad.

Lo interrogan sobre la relación con su amigo de Goyocalán y sobre el desconocido dirigente y además lo increpan: "...*así que vos eres de los de Altamirano*¹²⁰", le gritan mientras desnudo sufre golpes y daños en su cuerpo y en su alma. Iván llora, no tiene idea de lo que le hablan. Una mujer participa y anima a los golpeadores en las sesiones de tortura. Se burla de Iván.

*"Cuando estaban torturándome escuché campanas y gritos de niños. Aquí hay una escuela y me aferré a esa idea de escuela de humanidad, de futuro, de niños que van a crecer y que no saben lo que está ocurriendo. Hubo algo en medio del dolor. La campana me ayudó mucho, pensé, debe haber colegas, mientras esto me está ocurriendo..."*¹²¹.

Ante esta cita textual huelgan comentarios... El sentido de la vida está por sobre todo. Ante lo fatídico y la animalidad se impone el espíritu, el sentido de futuro, la esperanza de un mundo algo mejor.

Al término del angustioso pasaje por la camilla de la procacidad, de la desvergüenza soez y de la obscenidad Iván es trasladado a una celda, tras portones de hierro, pasadores y candados que, curiosamente con sus chillidos de herrumbre, le abren a la vida, a la amistad y a la esperanza. Son casi cuarenta los reclusos, entre ellos aquel amigo que luego reconocería haber nombrado a Iván bajo tortura, que en una pieza tan grande como una sala de clases lo acogen, lo reciben amorosamente, lo consuelan y le dicen

"esto ya va a pasar, te vas a mejorar, te vas a reponer viejito, no tomes agua, ten calma, tranquilito, esto ya va a pasar..."

El clima humano tan pleno de afecto se torna místico... Una nueva fuerza anima el precario espacio de la celda, una desconocida energía se siente ante la experiencia extrema. ¿Un sentimiento de fe en un ateo declarado y pertinaz?...

¹²⁰ Carlos Altamirano, Secretario General del Partido Socialista al año 1973 hasta 1979; Diputado de la República entre 1961 y 1965; Senador entre 1965 y 1973; de fuerte personalidad y responsable, en alguna medida, de la generación del clima de virulencias verbales extremas del periodo. Hoy está sumido en un cierto ostracismo político.

¹²¹ Ver artículo de Núñez, I., "Las Campanas y las Vendas", *Revista de Educación* N° 316, Santiago, 2005.

¡Se derraman tantas lágrimas en las plegarias! Porque ante la indefensión pertenece a la condición humana algún grado de conciencia religiosa y una cierta sacralidad mítica pervive, un sentido de dignidad, un sentido de lo bueno, un sentido de lo que trasciende a nuestras precarias y limitadas condiciones humanas...

En Villa Grimaldi estuvo cinco días temiendo un nuevo interrogatorio, el que fue realizado días después, hasta que fue trasladado, primero a Cuatro Álamos y luego de otros cinco días a Tres Álamos, donde estuvo por ocho meses, hasta junio de 1976¹²². Allí se dio la oportunidad de compartir celda, comedor – “carreta”, en la jerga carcelaria, que también adoptaron los detenidos políticos– y largas conversaciones con el historiador Gabriel Salazar¹²³, quien tuvo la responsabilidad de ampliar en Iván su visión sobre la historia social en Chile y estudiar la influencia del capitalismo en ella. Esas clases de historia social se fueron transformando en notas y apuntes de los reclusos que escuchaban atentos, los que luego, entre ellos el mismo Iván, lograron sacar de la reclusión clandestinamente y que el profesor Salazar después publicó como parte de sus estudios e investigaciones.

Como hombre reflexivo y observador Iván percibe, durante todo el periodo del presidio, que así como hay obscenidad, maltrato, tortura y degradación moral, en el campo de detenidos hay solidaridad infinita entre los reclusos y también hay humanidad y comprensión en muchos de los sargentos y cabos que controlan el campo. La mediocre comida que entregan los carabineros es complementada con los alimentos que en sus visitas llevaban los familiares; los mismos detenidos comparten la preparación y el consumo de los alimentos, en cada “carreta”; los espacios son limpios e Iván empieza a participar en tareas de aseo como encerado de pisos. Algo que recuerda con simpatía es su ocasional función como recolector de colillas de cigarro en los jardines del sector “vip” donde los reclusos de mayor impor-

¹²² Centros de detención del Gobierno Militar ubicados en Santiago, en el área de Avda. Departamental-Vicuña Mackenna. Contaban con una gran casa que tenía un pequeño parque anterior y tras ella dos edificios de pabellones, conocidos como Tres y Cuatro Álamos. El primero era centro de detención y el segundo un centro de “recuperación” de prisioneros detenidos y torturados en otros lugares. Los detenidos en Tres Álamos ya eran reconocidos públicamente por el régimen, en tanto que los prisioneros de Cuatro Álamos eran en los hechos todavía “desaparecidos” y obviamente no tenían derecho a visitas como los de Tres Álamos. El primer centro estaba a cargo de Carabineros. El segundo, a cargo de la DINA.

¹²³ Gabriel Salazar, Premio Nacional de Historia. Destacadísimo investigador de la historia social de Chile. Al término del presidio viajó a Inglaterra para proseguir sus estudios en la Universidad de Hull.

tancia política recibían a sus familiares. Allí encontró a Alfredo Joignant¹²⁴, por ejemplo, y tuvo el gusto de saludar a Tito Palestro¹²⁵ con un...

“¿Como está alcalde! Aquí me tiene de municipal”, pala y escoba en ris-tres. De la anécdota quedó el recuerdo de “el municipal Núñez”.

Entre diversas actividades de los detenidos –artesanía, canto, conferencias– Iván rememora la actividad física: las caminatas conversando a lo largo y ancho del patio del pabellón y, principalmente, las sesiones de gimnasia, dirigidas por un joven profesor de educación física; esto fue el comienzo de un impulso a la práctica del “jogging” que Iván mantendría largamente y de por vida luego de su salida de la prisión.

También fluye entre los prisioneros la conversación política e Iván empieza a observar el sectarismo y la tozudez intelectual, casi adolescente, de jóvenes militantes socialistas “elenos”. Para Iván la vida empieza a tener matices más variados y en el espectro que han dejado las experiencias y el tiempo histórico asoman nuevas tonalidades: la solidaridad generosa, amplia y gratuita del cura Cariola, la ayuda con riesgo propio e incalculable de Nelly Aravena, la comprensión silenciosa, “ojos que no ven”, de Luis Droguett, el jefe de Marta que no pone obstáculos para que ella busque a su esposo en las oficinas policiales, en los tribunales de justicia y vaya en busca “de amparo” ante la Vicaría de la Solidaridad¹²⁶, pues Iván está en calidad de desaparecido, por once días. Luego la autorizará para ausentarse del trabajo y realizar los viajes, en horario laboral, a Tres Álamos.

Iván rememora,

“Después de las 12 se escuchaba el programa de la radio Moscú. En uno de ellos, en el Año Nuevo, habló Altamirano al aire, hacia el mundo, y entre otras cosas dijo: “envío un saludo fraternal a nuestro compañero Iván Núñez miembro del Comité Central de nuestro partido que está en las mazmorras de la dictadura”¹²⁷.

¹²⁴ Director de la Policía de Investigaciones bajo el gobierno de Salvador Allende, prisionero en Isla Dawson y, más tarde, funcionario en el Ministerio de Educación, con quién Iván convivió larga y fraternalmente.

¹²⁵ Uno de los hermanos Palestro, a la fecha del golpe militar, Alcalde de la comuna de San Miguel.

¹²⁶ Vicaría de la Solidaridad, organismo de la Iglesia Católica creado por el papa Paulo VI, a solicitud del Cardenal Silva Henríquez para prestar apoyo y asistencia humana y legal a quienes sufrieron atropellos a los derechos humanos durante la dictadura.

¹²⁷ Entrevista N° 7, 2 de diciembre de 2008.

¿Flaco favor...? Teniendo en consideración que la policía política también escuchaba “la Mosca”, como se le decía a la Radio Moscú.

Allí la imagen de Marta se enaltece a tales dimensiones de dignidad, valentía, femineidad y coraje de hierro, ni siquiera previsto por el mismo eterno enamorado Iván, que hasta hoy se sorprende de la seguridad con que Marta asumió su rol de esposa de detenido político, de madre y de mujer trabajadora sin chistar; por el contrario, aún más, mostrando en silencio hierático, gestos de decidida solidaridad, riesgosa incluso para su propia integridad.

Marta toma de las manos a sus niñas, sube con dificultad los peldaños de las micros atiborradas de gente y hediondas a humo y diesel; llega a Tres Álamos, hace la larga fila para ingresar, soporta las tocaciones que le hacen los guardias para verificar que no ingresa nada prohibido al penal. Las niñas Núñez siguen a su madre, no entienden mucho pero en sus retinas queda la impresión de una intuición de peligro, experiencia rara, mortificante e incomprensible.

Mientras en los días normales de escuela fiscal se siguen lunes a lunes y reiteran incansablemente los ritos del canto a la bandera, las niñas Núñez, líderes en potencia, se hacen pequeñas vigilantes, miembros de la brigada escolar aleccionadas por carabineras, supervisoras del correcto tránsito escolar, participan del acto cívico ordenado por la Junta Militar a través del Ministerio de Educación, y se preguntan si su padre ¿será un delincuente? ¡Si está preso!

Hondas cicatrices marcan las almas ingenuas de una infancia que pide a gritos ver a su padre.

Los padres callan...

Simultáneamente, Iván recuerda que en consideración de los acontecimientos que se van sucediendo, más allá de los extremos voluntarismos humanos, más allá de las obcecaciones, de los intolerantes ceños fruncidos y el desconcierto triste ante la derrota,

“Empecé a reflexionar con mucha más libertad, con menos férula ideológica que antes y, bueno, este proceso no quedó definido en ese momento todavía”¹²⁸.



Marta e Iván, al término de la prisión en el invierno de 1977.

Hacia la consolidación de sí mismo

El pasado va dejando sus lecciones. Hay que respetar el paso del tiempo. No en vano ocurren las cosas. Los hechos dramáticos que se están viviendo: el exilio masivo, la tortura espeluznante y escabrosa, la desaparición de seres amados, los quemados en hornos o por efecto de las gasolinas, los ahogados en la profundidad de los océanos, los degollados sin piedad entremedio de matorrales de caminos poco transitados, la muerte oscura, la represión oculta en todas sus formas, el silencio de las gargantas muchas veces cómplice, la desconfianza, el ocultamiento de las miradas, el dolor humano, las herencias tristes y dolorosas que dejamos... todo va confluendo hacia “un nunca más” que, en años postreros, la gran mayoría de Chile reconocerá como un valor superior a defender en toda circunstancia...

¿No se repetirán hechos tan deleznable?... La memoria es frágil y aún queda historia por escribir.



Marta e Iván, al término de la prisión en el invierno de 1977.

El valor de un diálogo más auténtico, una noción de mayor tolerancia, de comprensión más genuina y abierta, una necesidad de renovar la mirada empieza a rondar. En ese proceso son fundamentales las largas conversaciones que Iván realizará con Gabriel Salazar y las caminatas con el profesor

de educación física en el penal. Luego paseará con Marta por los parques y plazas aledaños a su casa, al término de la prisión, en busca de mejoría, de reencuentro existencial y de restablecimiento de la salud. Allí es donde empieza a fraguarse un Iván que, lenta pero definitivamente, va dejando atrás las pasiones ultraizquierdistas guiadas por un voluntarismo generalizado, insistente, tozudo e inconducente, y hace suyo el dolor de tantos compañeros caídos, el dolor inconmensurable y desgarrador de su gran amigo, leal consejero y mentor, Lautaro Videla, que ha visto a su hija Lumi embarazada de ocho meses, asesinada y lanzada ex profeso, como forma de aleccionamiento aterrador para los jóvenes del MIR¹²⁹, a un patio, por sobre las rejas de casi dos metros de altura hacia la mansión de la Embajada de Italia en Chile.

¿Qué queda por decir? Otra vez, silencio doloroso, lágrimas... huelgan comentarios.

El Partido Socialista está destruido, en retirada, en lenguaje combatiente. Una profunda necesidad de introspección empieza a golpear las puertas de una conciencia sabedora de su tiempo y de su capacidad de pensar críticamente. Es el llamado del hombre, del individuo, del ser con uno mismo, que comienza a dibujar con líneas aún débiles el esbozo de una nueva realidad donde los “ismos” tan propios del siglo xx van cayendo poco a poco, van muriendo para dar paso a una distinta mirada, enriquecida con la mirada de otros.

Iván no es muy explícito para describir desde perspectivas personales y más íntimas, más bien intelectualiza este proceso que por lo demás se prolongará por largos años si se reconoce que la resiliencia es dolorosa, lenta y trabajosa. Los cambios irán tomando forma cuando los “ismos” casi religiosos vayan perdiendo a sus feligreses y empiece a gestarse una cadena subterránea generalizada contra los regímenes burocráticos del “mundo comunista”, también llamados “los socialismos reales”. Cuando simultáneamente empiece a desarrollarse el eurocomunismo, se fortalezcan las socialdemocracias europeas y la renovación socialista busque senderos más iluminadores y actitudes más conciliadoras, lejos de la ortodoxia marxista propia y contraria al industrialismo europeo del siglo xix. Los últimos años del siglo xx van exigiendo alejarse de los dogmas para dar lugar a que vaya forjándose un pensamiento actualizado y más independiente, más autóno-

¹²⁹ MIR, Movimiento de Izquierda Revolucionario.

mo y más genuino en la crítica intelectual, conforme a nuestra historia y con respeto al paso del tiempo.

Ante la pregunta: ¿lo empezó a sentir anacrónico? (para un historiador esta no es una pregunta menor...)

“Exactamente. Empecé a sentir que no contribuían a sumar vía Concertación, a construir un apoyo democrático suficiente para la supervivencia del nuevo régimen. Empecé a notar expresiones de sectarismo, me resonaron los viejos sectarismos que había vivido y que conocía. Sabía muy bien lo que era porque lo había vivido yo mismo. El que no tiene carnet de militante no es, no existe, o “vamos a tomar el control de...”. Expresiones de los años cincuenta, “tenemos control del sindicato tanto”, después de todo nuestro desarrollo democrático, de respeto por la expresión de las bases y fuerzas sociales. Eso de que un partido se construyera para acumular y administrar poder... Noté que el aporte del sector Almeyda a la unidad del Partido Socialista traía de nuevo todo aquello que había sido constitutivo del viejo Partido Socialista y empecé a tomar distancia. Todo el mundo ha dicho que el PPD, por el carácter instrumental que había tenido, no tenía deudas con el pasado, no tenía una nostalgia de la cual apropiarse y defenderla, que era más abierto, era el partido socialdemócrata que me empezaba a interpretar mejor. En un momento se me hizo insostenible la doble militancia, como a otros también. Hay una proporción importante de gente del PPD que viene del Partido Socialista y que lo abandonó en ese tiempo, en 1991, cuando se produce el Congreso de Unidad de los Socialistas”¹³⁰.

Con mayor precisión argumenta

“No renuncié al PS (Núñez) sino que dejé de militar cuando este se unificó con el PS (Almeyda)¹³¹, al mismo tiempo que ratificaba mi militancia en el PPD, que sí hice efectiva desde 1988. Esos años desde el triunfo del NO hasta fines de 1990 fueron de reflexión, análisis y experiencias: mucha escucha a los viejos socialistas que reaparecían desde el exilio interior, la clandestinidad y el exilio exterior; así fui dán-

¹³⁰ Ídem.

¹³¹ PS Núñez, fracción del Partido Socialista en el exilio, liderada por Ricardo Núñez, tendencialmente a favor de una aproximación a la socialdemocracia, distinta a la fracción del PS Almeyda, liderada por Clodomiro Almeyda, más ligada a un socialismo radical.

dome cuenta que me sentía mucho más cerca de la izquierda renovada, especialmente ex-Mapu¹³², y de la izquierda laica y liberal que de los socialistas de entonces, que se parecían mucho a esos soldados japoneses que sobrevivieron ocultos en pequeñas islas del Pacífico y muchos años más tarde seguían adorando a Hirohito, ignorando la derrota, las bombas atómicas y la conversión de Japón en una potencia capitalista “democrática”. La experiencia revisionista del socialismo desde 1979 en adelante la llevé a sus últimas consecuencias: un doloroso arriar las banderas formales, la abstención de cantar el himno y de levantar el puño, la quema simbólica del carnet rojo de militante; todo lo que olierá a quedarse fijado en el pasado pre-73¹³³.

En cuanto a las pocas expresiones más personales que se registran, estas hablan por sí mismas, dejando en evidencia la transformación del hombre hacia configuraciones de una personalidad íntegra y definitivamente consolidada,

“No he acumulado tanto rencor como legítimamente han acumulado otros, y defendiendo mi derecho a tener menos rencor, menos odio que otros, sea por el grado menor de lo que recibí, sea por haber rescatado las experiencias positivas que ocurrían al interior del horror. Defiendo mi derecho a no ser un guerrero, a no hipotecar mi vida futura por lo que fueron aquellos años. Lo que quiero contar de ahora en adelante tiene mucho que ver con esto, lo que ocurrió en los años ochenta. Estando en dictadura viví tal vez años tan felices como los que había vivido en los cincuenta y sesenta. Y estando en dictadura...”¹³⁴.

¹³² MAPU, Movimiento de Acción Popular Unitaria, escindido de la Democracia Cristiana a fines de gobierno de Frei Montalva.

¹³³ Correo electrónico aclaratorio del 25 de octubre de 2010.

¹³⁴ Entrevista N° 8, 16 de diciembre de 2008.

II. EL LARGO Y PEDREGOSO CAMINO A LA DEMOCRACIA

En la trinchera del Programa Interdisciplinario de Investigación PIIIE: pensamiento, investigación y acción

Al salir de la prisión, después de haber hecho declaraciones tan insignificantes ante la Dirección de Inteligencia Nacional (DINA), por relaciones y actos políticamente ínfimos, paradójicamente no por su rol como autoridad del gobierno de la Unidad Popular, Iván no vuelve a sufrir persecución, ni vigilancia ni situaciones de riesgo alguno; sí, uno que otro susto cuando hacia 1984 empiezan las expresiones ciudadanas de rechazo a la dictadura. Por ello la decisión familiar es quedarse en Chile haciendo una vida relativamente normal, acompañando a su madre ya enferma.

Realiza con estabilidad los trabajos para el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) y se vincula muy débilmente en términos contractuales y remunerativos con un centro de estudios, una asociación de socialistas que después serán “renovados”, una organización no gubernamental llamada Vector. Allí se creó un pequeño taller de estudios educacionales al que, además de Eduardo Castro, se unieron personalidades del MAPU como Rodrigo Vera¹³⁵, personas que serán muy importantes en la vida de Iván y en su desarrollo profesional futuro.

Hacia 1980 Ricardo Hevia, a la fecha subdirector del Programa de Investigaciones Interdisciplinarias en Educación (PIIE)¹³⁶, convoca a Iván para que se integre a la actividad de investigación que allí se desarrollaba con figuras tan importantes de la cultura nacional como Rafael Echeverría, Manuel Antonio Garretón, y de la educación nacional como Abraham Magendzo, Beatrice Ávalos, Liliana Vaccaro, Loreto Egaña y Gabriela López, entre otros.

¹³⁵ Todos ellos destacados estudiosos de la educación chilena y activos participantes en las organizaciones críticas a los tiempos dictatoriales.

¹³⁶ PIIE, Programa de Investigaciones Interdisciplinarias en Educación, creado en 1971 por un grupo de académicos que se desvincularon de la Universidad Católica de Chile.

Marta, a su vez, ha jubilado y ha sido contratada en el CIDE como documentalista, sirviendo de gran apoyo a investigadores y estudiosos, novatos y experimentados, que configuran el espectro más conspicuo de nuestros investigadores educacionales.

Al principio Iván es integrado al PIIIE como investigador en educación y en ese ambiente de fuertes y distinguidas personalidades inicia esta nueva etapa que lo vinculará más profundamente con la actividad académica y definirá su rol más identitario hasta hoy, cual es el de historiador de la educación chilena. Hacia fines de 1980 una crisis de gobernabilidad interna hace que el consejo directivo le ofrezca la dirección del PIIIE, cargo que Iván asumirá en 1981, luego de haber recibido la anuencia del Cardenal Silva Henríquez¹³⁷, ya que el organismo era entonces parte de la Academia de Humanismo Cristiano, fundada y patrocinada por el prelado.

“El Cardenal da su visto bueno. Nunca más tuve que ver con el Cardenal, quizás le debo eso también. Le debo la Vicaría que me dio amparo, también a mi esposa, desde la detención en adelante. Tengo una deuda personal con el Cardenal”¹³⁸.

Iván recuerda esa etapa como un tiempo muy feliz en su vida. Su carácter conciliador le permite trabajar en armonía con todos los académicos que colaboran con él con generosidad en la gestación de un proyecto comunitario, fuertemente cohesionado y de gran mística, donde se van fraguando afectos, amistades indelebles y solidaridades que hasta hoy perviven. Tal es así que todos los meses de diciembre se reúnen para celebrar el fin de año como ritual del canto a la vida y a la amistad.

Durante esa década, no exenta de premuras y urgencias, Iván se irá transformando en un importante historiador de la educación, publicará algunas de sus obras más destacadas, no solo por su calidad intrínseca sino también porque irán adquiriendo inmenso valor para la lectura de especialistas y para la formación de las generaciones de jóvenes profesores e investigadores. Su impacto en términos cualitativos y cuantitativos ha sido y es innegable.

Sus publicaciones, caracterizadas por una rigurosa penetración analítica en las fuentes y datos empíricos, hurgan en las épicas luchas por las reformas educacionales y las aspiraciones del gremio docente durante

¹³⁷ El PIIIE se había adscrito a la Academia de Humanismo Cristiano, hoy universidad, cuyo Patrono era el Cardenal de la Iglesia Católica.

¹³⁸ Entrevista N° 8, 16 de diciembre de 2008.

todo el siglo xx; también nos inducen a interpretaciones lúcidamente renovadas respecto a los hechos políticos que afectan a la educación chilena de esas décadas y a sus profesores, foco central de su preocupación.

Su pensamiento se detiene en la lentitud y gradualidad de los cambios históricos, en sus causas y raíces más profundas, observa con íntima y enristecida emoción la pobreza y la precariedad intelectual y material (los niños desnutridos y a pata pelada de los años cuarenta, cincuenta y sesenta, en salas de clases de tierra y barro) de nuestra historia educacional, devela la débil calidad de los procesos formativos que se enredan entre inclusión y exclusión, adoctrinamiento y obediencia, libertad y autonomía; interpreta el papel histórico de la educación femenina popular, se urge por el rol social de la profesionalidad docente que se debate entre el sindicalismo proletario reivindicacionista, el tecnocratismo utilitario y su difícil intelectualización para que el profesorado pase a ser un actor cultural con gran presencia social. Esta es una etapa feliz y tremendamente prolífica, tanto intelectual como afectivamente, pero no simple.

Además, entre las actividades que le correspondieron como director, una de las más complicadas dadas sus características de personalidad, retraída y tímida, eran las de carácter social, académico y económico: viajar al exterior o recibir a los colaboradores de las instituciones extranjeras que financiaban los proyectos de investigación. Es necesario recordar que el sistema de financiamiento del PIIIE dependía de proyectos de investigación, análisis político y publicaciones apoyadas por recursos extranjeros. Así y todo, superando urgencias y desarrollando creatividad, se logró la supervivencia y fortalecimiento de la institución.

De las líneas de desarrollo que bajo su dirección reciben impulso y auspicio para su implementación destacan, entre las más importantes:

- la obra colectiva *Las Transformaciones Educativas bajo el Régimen Militar*,¹³⁹
- las líneas de investigación etnográfica y protagónica que tanto desarrollo han implicado después para la formación de los docentes y la decidida incorporación de los enfoques investigativos a la formación inicial, centrados en la observación en el aula;
- los desarrollos de la educación popular y su intervención en la educación para la democracia y el desarrollo de programas colectivos;

¹³⁹ *Las transformaciones educativas bajo el régimen militar*, PIIIE, Santiago, 1984, 2 vols.

- la acción del Programa de Mejoramiento de la Calidad en Escuelas de Sectores Pobres, antecesor del conocido Programa de las 900 escuelas¹⁴⁰, y
- las colaboraciones permanentes con las organizaciones gremiales del Magisterio, Asociación General de Educadores de Chile (AGECh.) y Colegio de Profesores hasta su unificación.

Además, paralelamente al esfuerzo del PIIE, está la producción y difusión de uno de los emblemáticos órganos de los educadores disidentes a la dictadura, *El Pizarrón*.

Con gran emoción y entusiasmo Iván rememora:

“Esta revista nació en verdad como órgano clandestino de los profesores del Mapu, en 1978, si mal no recuerdo. Particularmente los fundadores fueron Rodrigo Vera y Ricardo Hevia. Cuando digo Mapu me refiero al Mapu Garretón¹⁴¹. A ellos los conocí a fines de la década de los setenta y por razones internas de su partido se fueron, como quien dice, con El Pizarrón para la casa, con la idea, y uno o dos números que habían editado y que estaba bajo su responsabilidad y sus recursos. Ellos, acompañados de otras personas, decidieron independizar la revista del Partido Mapu y hacerla independiente, abierta a lo que se veía venir como la renovación o la convergencia socialista. A partir del número tercero del Pizarrón la abrieron a otras personas que no eran Mapu, entre ellos a mí. Me invitaron a incorporarme a una revista que ahora era independiente, sin adscripción a un partido y que tras la cual había un proyecto pedagógico, político y de trabajo con profesores para reconstituir su gremio. Me pareció interesante, por lo que me sumé al trabajo de El Pizarrón, coincidiendo con la llegada al PIIE por los años 1979 ó 1980. El funcionamiento era en términos siguientes: nos reuníamos una vez a la semana en la noche en la casa de alguno de nosotros y discutíamos el próximo número, se diseñaba, se pensaba y se repartían responsabilidades de redacción y también las responsabilidades logísticas de escribir, de mimeografiar, etc. Se trabaja en eso durante un tiempo hasta que finalmente se producía el número, en tiradas por supuesto muy modestas, a mimeógrafo al principio y después fue pasando a ediciones impresas propiamente tal.

¹⁴⁰ Programa que será emblemático del entonces futuro Ministro de Educación, Ricardo Lagos Escobar.

¹⁴¹ Partido MAPU, dirigido por Oscar Guillermo Garretón.

Este trabajo para mí tuvo una significación muy grande, primero en lo personal porque en torno a esta área fuimos desarrollando una amistad muy fuerte con la gente que integraba el equipo, principalmente con Rodrigo Vera, Ricardo Hevia y con otros que llegaron más tarde. Esto de reunirse en una casa, con el riesgo que implicaba, significaba establecer nuevas relaciones con la familia que nos recibía, conocer los hijos, desde niñitos que ahora son padres de familia... También ellos iban a mi casa en Independencia a reunirse. Para la gente que vivía acá en el barrio alto debe haber sido una complicación, pero iban allá y trabajábamos. Nos fuimos haciendo muy amigos, las familias con las esposas, ver crecer a los hijos durante más de diez años que estuvimos juntos. Fue algo muy importante en mi vida en lo personal. En lo educacional y pedagógico también porque discutíamos mucho sobre educación, escribíamos, peleábamos, en fin, y finalmente salía la tarea; en lo político también porque todos en el grupo nos fuimos incorporando con matices variopintos al Partido Socialista de Ricardo Núñez. Por lo menos todos, no tanto las esposas, porque las mujeres son un poquito menos politizadas tal vez, pero por sobre todo más rígidas, a algunas les costó dar el paso de hacerse más definitivamente militantes de un partido y se quedaron como independientes, por supuesto fueron más tarde pro Concertación o PPD. Pero fuimos, como quien dice, los dueños de la marca El Pizarrón, nosotros los fundadores iniciales, a los cuales se sumó en el camino, por ejemplo, Eduardo Castro, que fue muy importante”¹⁴².

Efectivamente, *El Pizarrón* se va a constituir en un órgano de denuncia de las políticas educacionales del gobierno militar, caracterizadas por la reducción drástica de la inversión en el sector, la descentralización hacia los municipios, la falta de democracia en su gestión, el control político, la censura y los cambios en los planes y programas de estudio del alumnado chileno.

“Sí, había una crítica, una denuncia de lo que hacía el Gobierno Militar en educación. Andábamos siempre siguiéndole la pista y mordiéndole los talones. Siempre leyendo la prensa e interpretando lo que estaba ocurriendo, qué sentido tenía tal o cual cosa y escribiendo y reflexionando críticamente sobre todo ese proceso. Cuando empezó a reconstituirse el movimiento del Magisterio también tomamos posición sobre el tipo de

¹⁴² Entrevista Nº 9, 16 de enero de 2009.

gremio que queríamos. Cuando aparecieron las protestas también tuvimos discrepancias y tomamos distancia. Alguna crítica hicimos respecto a la degeneración militarista de las protestas, en la medida en que salir a la calle comenzó a convertirse en una operación de violencia que, más que de masas, era de grupos de disciplina y carácter militar. Cuando comenzaron a aparecer los rodriguistas, tuvimos discrepancias respecto a esas estrategias y expresiones tácticas, con esas condiciones políticas y sus efectos en los jóvenes y estudiantes de las escuelas. Hubo tomas de liceos y periódicos clandestinos que se vanagloriaban de las tomas, hablando en un lenguaje militar, hablando de copamiento, infiltración al enemigo. En el fondo, nosotros tratábamos de mantener un cierto respeto a la peculiaridad del mundo educacional, que no fuera instrumentalizado dentro de estas estrategias de la lucha armada”¹⁴³.

Más adelante agrega

“... compartíamos seguramente la valorización de la democracia, incluso la democracia formal, que hay que interpretarla también con sus distintos matices, es decir, la democracia política, en fin, y la nueva valorización de los derechos humanos que no formaba parte de nuestra tradición setentera y sesentera. La crítica al burocratismo de los socialismos reales de la época también estuvo y, así, adscribimos a los valores y al modo de mirar el mundo de la convergencia y del socialismo renovado”¹⁴⁴.

Sin embargo, como todo, *El Pizarrón*, a pesar de su éxito entre los profesores, circulando de mano en mano, denunciando las arbitrariedades de la dictadura y estimulando el pensamiento y la reflexión de los docentes democráticos, llegó a su fin cuando sus miembros fundadores se acercaron a tiendas políticas diferentes: unos volvieron al Partido Socialista reunificado, otros se alinearon al Partido por la Democracia (PPD), partido que ocupará un papel preponderante en el proceso de retorno a la democracia y el triunfo del NO¹⁴⁵ en octubre de 1988.

¹⁴³ Ídem.

¹⁴⁴ Entrevista N° 9, 16 de enero de 2009.

¹⁴⁵ Plebiscito realizado bajo el régimen militar, que da por ganadora la apuesta del NO a la dictadura, liderado, entre otros, por Patricio Aylwin por el Partido Demócrata Cristiano y Ricardo Lagos por el Partido Socialista y el Partido por la Democracia, más los líderes radicales como Silva Cimma y los MAPU como Enrique Correa, entre tantos más.

“Hoy, una colección de El Pizarrón está en la biblioteca del CIDE donde mucha gente la lee y es citada como fuente a menudo por los que escriben sobre educación en el periodo. Otro dato que puedo dar al respecto es que en algún momento empezamos a recibir ayuda internacional, modesta pero significativa, lo que permitía este tipo de ediciones impresas que tienen mayor costo, con mayor cantidad de ejemplares. Agencias holandesas nos apoyaron en el proceso, venían inspectores que recorrían el país preguntando a los profesores si conocían al Pizarrón y constataron que sí, que los profesores lo leían con entusiasmo... Eso nos aseguraba un poco de financiamiento”¹⁴⁶.

Con nostalgia cierra el periodo con las siguientes expresiones:

“Yo comparto que el camino a la democracia fue largo y pedregoso para el país, para la sociedad chilena, para quienes fuimos opositores a la dictadura, pero visto desde ahora sobre todo quiero recuperar la complejidad, para variar el blanco y negro y casi diría yo abrirse al arco iris. Alguna vez leí unas memorias de Miguel Littin, un relato acerca de qué estaba pasando en Chile en los ochenta y muestra un panorama de la vida cotidiana muy negro, en que las gentes eran héroes o villanos, buenos o malos. Hoy yo creo que se ha esclarecido mejor; esas visiones maniqueas han retrocedido bastante, lo aplico al PIIE en su dimensión de vida cotidiana y de lo que ocurre con un conjunto de seres humanos que trabajamos ahí, sus vidas sus biografías, y lo pongo en parangón con esta película italiana bellísima, Nos habíamos amado tanto. Algo como lo que pasó en la prisión también, en el interior de la prisión, algo que digo en ese artículo Las campanas y las vendas. En el interior de la prisión florecían las manifestaciones de humanismo y de relaciones interpersonales riquísimas, más de lo que uno pudiera imaginarse en medio del horror y en el contexto de la dictadura, que no lo vamos a describir ni recordar pues es conocido por todos. Florecían estas islas de buena vida diríamos, no tanto en el sentido de jarana, que también la había, sino en el sentido de fases en que era posible respirar y vivir plenamente a pesar de todo lo que le pasaba a Chile.

Tengo en ese sentido el mejor de los recuerdos respecto a la experiencia del PIIE, como mirada personal y humana respecto a esa parte de mi vida. Tengo recuerdos gratos, por el tipo de gente que conocí y con quienes

*trabajé, por el clima que creamos, y por lo que pensamos y produjimos en medio, se supone, del Apagón Cultural de esos años. En fin, eso quisiera poner de relieve*¹⁴⁷.

TERCERA PARTE

I. LOS AÑOS EN EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN

“... no hay una historia única, hay imágenes del pasado propuestas desde distintos puntos de vista, y es ilusorio pensar que haya un punto de vista supremo, comprensivo, capaz de unificar todos los restantes”.

GIANNI VATTIMO

La esperanza del Arco Iris

Habla don Iván,

“...a fines de 1989 o en enero de 1990, Lagos me llama. Ocurren dos cosas, una es que me llama personal e individualmente a la Presidencia del PPD¹⁴⁸, donde funcionaba él y me dice que el Presidente Aylwin le ha ofrecido un Ministerio en su gobierno y una de las posibilidades es que ocupe la cartera de Educación y me dice: “(quería) preguntarte qué opinas tú”. Le respondí que desde nuestro mundo era fantástico, pero contestándole agrego: “te advierto que eso es un espacio para irse para arriba o para hundirse, es complejísimo”. Argumenté esa idea central¹⁴⁹, tomé notas, conversamos y nos llamé a varios al poco tiempo, dentro del mismo mes, a otro local que no era propiamente del PPD, sino donde funcionaba él en términos más personales, porque se había decidido por Educación y

¹⁴⁸ PPD, Partido por la Democracia, creado especialmente para luchar contra la dictadura militar.

¹⁴⁹ “...cuando Aylwin estaba armando su gabinete de ministros, le había ofrecido a Lagos cualquier ministerio, excepto dos o tres que no recuerdo. Supongo que consultaba también a otras personas y me preguntó qué opinaba sobre aceptar la cartera de Educación. Le respondí que era un Ministerio a la vez complicado y también prometedor. Difícil, por lo conflictivo, la fuerza de los distintos actores intervinientes en el campo, el desfinanciamiento, etc. Por lo tanto, era fácil hundirse en la gestión. Por otra parte, era un ministerio social, que políticamente podía ser muy ventajoso. Y le aseguré una ‘ventaja comparativa’: podía contar con equipos (pensando en CIDE, PILE, FLACSO), diagnósticos y también propuestas estudiadas. Parece que esto último fue decisivo” (nota de Iván Núñez, abril de 2011).

*empezaba a constituir en enero su equipo asesor de confianza con el que quería llegar al Ministerio. Está Carlos Eugenio Beca, que fue su Jefe de Gabinete, Juan Eduardo García Huidobro, Eduardo Castro y un socialista que en realidad era administrador público que no venía del mundo de la educación, que fue su futuro Jefe de Planificación y Presupuesto en el Ministerio: Pedro Henríquez, que después se ha dedicado más a educación, pero dirigió el Convenio Andrés Bello en Venezuela y después estuvo dirigiendo la oficina de la OEI en Chile ...*¹⁵⁰

Continúa rememorando:

*“...sobre todo después del triunfo del NO, los centros como el PIIIE y el CIDE estuvimos muy ocupados en pensar la educación en democracia y qué había que hacer... ¡mucho producción y mirada especializada! Qué hacer en profesores, qué hacer en currículum, hay huella de eso, publicaciones... Cuando los partidos llamaron a preparar el programa básico de la Concertación en 1989, cuando venía la elección de Aylwin, de cajón que los equipos del PIIIE, CIDE, FLACSO, y del CPU demócratacristiano fueron los que integraron estas comisiones. En ese contexto me tocó en representación del mundo socialista o PPD, integrar una troika, un trío designado desde arriba, desde una comisión central de programas de la Concertación, encargados de la Comisión de Educación, junto con el abogado y profesor de derecho, que fue embajador en Francia, Gonzalo Figueroa Recabal, masón y bombero de verdad, ex Superintendente, des-cendiente de Eliodoro Yáñez; él, Raúl Allard, demócrata cristiano, que después fue Subsecretario de Educación. Y yo.”*¹⁵¹

Así llegó don Iván otra vez al Ministerio de Educación, no como Superintendente, sino como Asesor del Ministro¹⁵² bajo la gestión de Ricardo

¹⁵⁰ Entrevista N° 9, 16 de enero de 2009.

¹⁵¹ *Ídem.*

¹⁵² La figura del Asesor es de larga data en nuestra historia política, según nos informa el mismo don Iván; aparece después de 1928, luego en los años cincuenta y se difunde mucho en el gobierno de Frei Montalva, quien nombra a jóvenes especialistas de La Patria Joven en las distintas carteras, cuando gradualmente la política empieza a requerir de miradas expertas y no sólo ideológicas. Posteriormente, durante el gobierno de la Unidad Popular se requieren asesores jurídicos (la Superintendencia los tuvo) y en el gobierno militar la figura se generaliza y se asemeja al término “staff” o Estado Mayor propio del mundo castrense. Para el caso que nos interesa, los Asesores del Ministro Lagos Escobar son especialistas en materias definidas y personas de confianza política. En ese contexto se explica la llegada de Iván al Ministerio.

Lagos Escobar, hoy ex Presidente de la República, entonces recién nombrado Ministro de Educación del gobierno del ex presidente Patricio Aylwin, quien lo había llamado para colaborar en las tareas que se aproximaban luego de la derrota del gobierno autoritario...

“Había mucha esperanza, mucho interés, gran ilusión, era muy desafiantes. Un Ministerio absolutamente distinto del que habíamos conocido”¹⁵³.

No solo eso. Para provocar el término de la dictadura una gran mayoría democrática fue capaz de crear una nueva épica. La épica del Arco Iris, de la convergencia, de una ética comunitaria, participativa, aunadora, de respeto y aceptación de la diferencia, festiva, alegre y propositiva¹⁵⁴, de tolerancia, que superó el divisionismo del pasado, pacifista y pacificadora; una estética iconográfica y televisiva que colaboró decididamente en la construcción de un imaginario multicolorido, propio del Arco Iris; un gran espacio lumínico, multifacético, esperanzador y visionario que dibujó una nueva narrativa para la construcción de una democracia renovada que se erguía sobre el silenciamiento, sobre la experiencia feroz y paralizante del terror, sobre la negación, el ocultamiento y la desaparición del otro. Una visión del mundo en la que cristianos, unos más conservadores y otros más liberales, radicales masones racionalistas, socialistas desordenados unos más que otros, unos marxistas empedernidos, otros socialdemócratas moderados se unieron en un proyecto común, que fue el paso para el decisivo derrocamiento de la dictadura y el surgimiento de la opción por una vía a una socialdemocracia representativa, bajo el gran concepto de la “política de los acuerdos”, con sus bondades y limitaciones, pero con conciencia de las necesidades posdictadura de una organización humana moderna, que ya avanzaba a pasos rápidos al siglo XXI.

El furriel

Interesante resulta consignar que don Iván estuvo por largos años en calidad de Asesor del Ministro; subsistió a los cambios y fue ratificado por todos los ministros que se sucedieron desde 1990 –Ricardo Lagos, Jorge Arrate, Ernesto Schiefelbein, Sergio Molina, Juan Pablo Arellano, Mariana Aylwin, Sergio Bitar, Marigen Hornkohl, Martín Zilic, y Yasna Provoste

¹⁵³ *Ídem.*

¹⁵⁴ Recuérdese el “Vals del No” del cantante y músico “Flor Motuda”, Raúl Alarcón.

hasta el año 2008, fecha en la que emprendió el retiro a los setenta y cinco años de edad.

En relación con su larga estadía en el Ministerio, es necesario destacar que Iván Núñez Prieto fue testigo notable y privilegiado, testimonio fidedigno del desarrollo de las políticas educacionales de los gobiernos concertacionistas.

Solo a modo de introducción nos dice que

“...fui una especie de furriel... El furriel es, en español relativamente antiguo, un suboficial de ejército, de una compañía que tiene letras, que escribe en los ejércitos antiguos, es en ese sentido el administrador que lleva la lista del personal, el que maneja y lleva todo el trámite de la logística de una unidad, la lista del personal, los partes que hay que escribir. En broma me auto-bauticé como furriel. Se fue creando cierto folclor acerca de que yo tenía capacidad de redactar discursos, mensajes; por ejemplo, tuve cierta especialización en redactar la parte de educación del mensaje presidencial, pero no del discurso que los presidentes leen en el Congreso porque eso lo hacen en La Moneda...”¹⁵⁵.

Así, recordando y meditando...

“Al respecto, hay una cierta reflexión acerca de cómo fue evolucionando mi responsabilidad al interior del gabinete, desde haber sido propiamente asesor a una condición un poco menos significativa, más particularizada en ciertos campos y ciertos temas y con menos acceso y menos relación con los últimos Ministros. Buena parte de mi tiempo, del año 2000 en adelante, quizás desde antes, lo invertía en integrar el equipo que se profesionalizó en las relaciones con el profesorado, el equipo que negociaba con el Colegio de Profesores y tenía que ver con los proyectos, tanto aquellos de orden económico y remuneracional, como con lo que fue todo el esfuerzo de la evaluación docente y otros en que el objeto principal siempre es el profesorado. Me fui especializando en esos temas con ese equipo que inicialmente lideró José Weinstein¹⁵⁶, el equipo que diseñó la Red de Maestros de Maestros, la Asignación de Excelencia Pedagógica, así como me había tocado en el gobierno de Lagos trabajar especial y particularmente en el tema del Estatuto Docente”¹⁵⁷.

¹⁵⁵ Entrevista N° 9, 16 de enero de 2009.

¹⁵⁶ José Weinstein, Subsecretario de Educación bajo el Ministerio de Mariana Aylwin.

¹⁵⁷ Ídem.

Y agrega:

“... me fui centrando en temas de concepción de carreras y pensando cómo y cuáles podrían ser los problemas de construir carreras profesionales. Me fui convirtiendo en una especie de tipo que va más adelante, pensando esto junto con Beatrice Ávalos¹⁵⁸, que reflexionaba sobre el tema de las carreras desde un punto de vista más académico, desde el punto de vista de la biografía del profesor, de qué va ocurriendo con los profesores en el tiempo y qué necesidades tienen, y de lo que un sistema tiene que garantizar a los profesores para mejorar la calidad de la educación. Ella tiene esa visión basada en la literatura internacional, pero la visión mía más bien se basaba en ciertos estudios respecto a carreras en otros países, pero sobre todo a la tradición de carreras en Chile que era muy sui generis, saber en qué está pensando el Colegio de Profesores cuando pide definición de carreras profesionales; interpreté lo que pensaba, miré para atrás y las dificultades para adelante. Me metí en temas de la evaluación docente en 1998 con Jenny Assael¹⁵⁹; ella por el Colegio yo por el Ministerio, estuvimos trabajando mucho el tema cuando todavía no había acuerdo, y con mayor razón cuando se armó el equipo con José Weinstein a la cabeza, pero después la evaluación docente pasó a ser responsabilidad del CPEIP¹⁶⁰ y lo que puede llamarse aplicación, desarrollo y ejecución de políticas de evaluación docente no pasó más por mis manos. Pero siempre permanecí cercano al tema, lo vimos con la Red Maestros de Maestros, incluso soy miembro honorario de la Red Maestros de Maestros...”¹⁶¹

Desde los años finales de los años 1970 y especialmente en los años 1980 Iván Núñez viene pensando el tema de la identidad de los docentes, de su rol como actores sociales y de la construcción de la profesionalidad. Desde esa perspectiva, recuerda lo arduo que fue, desde el Ministerio, dedicarse más específicamente a las dificultades de la profesión, instalada ahora, en los años 1990 y 2000 en un escenario, si bien democrático, encerrada dentro de los lineamientos estructurales definidos por la Ley Orgánica Constitu-

¹⁵⁸ Beatrice Ávalos, destacada estudiosa de la educación chilena e internacional, con gran experiencia en la formación y desarrollo profesional de los docentes.

¹⁵⁹ Jenny Assael, Académica de la Universidad de Chile y Asesora del Colegio de Profesores.

¹⁶⁰ CPEIP Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Ministerio de Educación.

¹⁶¹ Entrevista N° 9, 16 de enero de 2009.

cional de Enseñanza (LOCE) de 1981, impedida de ser modificada por falta de quórum en el Parlamento hasta el año 2010.

Con palabras muy sentidas, narra ese tiempo:

“Fue una experiencia muy fuerte. Siempre he estado con la conciencia tranquila respecto a la legitimidad de enfrentarme con el Colegio de Profesores en nombre de los gobiernos de la Concertación. No me arrepiento para nada de eso porque me consta que hemos tratado de hacer todo lo posible por beneficiar al magisterio y a la educación a la vez, de reintegrar los intereses de la educación con los particulares del magisterio y en términos de respeto con lo que es la organización del profesorado y con lo que es el profesorado mismo. No podía ser de otra manera por lo que es mi origen y lo que es mi tradición familiar. En ese sentido, no tengo el menor reproche que hacerme, al mismo tiempo saber y entender que el que está al otro lado de la mesa tiene su lógica. Conocer esa lógica y conocerla un poco por dentro, porque alguna vez estuve al otro lado de la mesa, eso tiene ventajas y tiene costos también. Con las últimas directivas que me tocó trabajar y relacionarme... siempre había un grado de cierto respeto personal, cordialidad y mucha broma entremedio pero también de tensiones y durezas, en fin... En general dentro de esas negociaciones nunca tuve que ver directamente con la fórmula de la estructura de sueldo, ya que para eso había economistas especializados, pero sí poner mucho ojo en los efectos educacionales y pedagógicos de todo lo que se juega en las negociaciones y mucha vigilancia respecto a las tradiciones y al enmarcamiento político de la negociación. Más de alguna vez tuve que usar cierta dureza, cierta actitud enfática para enfrentar malas interpretaciones o maniobras. Doy un ejemplo clásico al respecto: cuando el Colegio pedía crear una Superintendencia, hay que reconocerle que planteó la creación de una Superintendencia de Educación como exigencia al Ministerio en sucesivos pliegos de peticiones hechos desde 1996 en adelante, pero la respuesta mía fue siempre “qué quieren ustedes como Superintendencia, porque si creen que la Superintendencia de antes sirve para lo que se haga ahora, yo les digo enfáticamente ahora que no sirve. Es un absurdo reconstruir la Superintendencia como fue pensada, porque fue pensada con otra óptica para otros propósitos, y no fue creada para lo que ustedes creen”, y les desentrañé lo que fue la vieja Superintendencia, y en cambio les hice ver que lo que ellos querían era una Superintendencia de las que existen hoy en día para regular los mercados de la economía liberal que

*tenemos. Pero esta Superintendencia de hoy día no tiene nada que ver con la de entonces*¹⁶².

Trazos y hebras del tejido histórico

Pero para dar una visión más completa y acabada de lo que son las percepciones de Iván Núñez en relación con los desarrollos de la educación chilena de los últimos tiempos, estamos obligados a detenernos en un examen de las condiciones del sector, previas a los gobiernos de la Concertación.

Con el objeto de iniciar un análisis de las características de la sociedad chilena hacia los años cincuenta y sesenta, don Iván recurre a un antiguo texto escrito por él, posiblemente entre los años 1963 y 1964¹⁶³, cuando el país está entrando al gobierno demócratacristiano de la “Patria Joven” y de la “Revolución en Libertad”. En ese trabajo se destacan las impresiones que se tiene en esos tiempos sobre las condiciones de la sociedad en general y de la educación en particular, desde la óptica de la utopía socialista y sus necesidades de transformaciones sociales, económicas y productivas más exigentes y profundas, del todo insuficientes, si Chile es aún un país de grandes injusticias sociales.

Teniendo un extracto del texto a la vista, dice:

Si quieres leo y puedo intercalar algún comentario desde hoy a lo que voy leyendo. No es un resumen textual, son trozos extraídos del artículo, los más pertinentes al tema. El primero, los macros, los del contexto, y después caigo más en educación. Entonces, pensaba en ese tiempo: “tenemos conciencia de vivir una época de transición, de cambios profundos y sustanciales. Estos cambios consisten en la crisis histórica del régimen capitalista y en su reemplazo revolucionario por el socialismo. Estos cambios no solo resultan del mayor dominio del hombre sobre la naturaleza, sino del dramático conflicto entre las clases explotadoras, ya en decadencia, y centenares de millones de obreros, campesinos, intelectuales, combatientes, que quieren liberar al mundo de la opresión capitalista”.

¹⁶² Entrevista N° 9, 16 de enero de 2009.

¹⁶³ Iván Núñez, “Juicio a la Educación Chilena”, artículo publicado en *Revista Arauco*, 10 de agosto, sin año de edición.

“Tengo la firme convicción de que el futuro de la humanidad es socialista y no en un futuro lejano y utópico, sino en el futuro inmediato, como lo demuestra la velocidad y el ritmo con que el socialismo se extiende por el mundo e incluso por América”. Como ves, en estos dos primeros párrafos me pongo en una dimensión mundial y de época, una visión bastante general y macro, para nada novedosa ni original. Por supuesto habrá miles de intelectuales combatientes que habrán dicho lo mismo que yo en aquella época, pensando de manera similar. Es una mirada inspirada en el marxismo que ve como inminente, en curso, una transición del capitalismo al socialismo que, a esas alturas, me parece inevitable, que ya está ahí, y por lo tanto una apuesta a un futuro socialista de la humanidad, pero entendido como futuro cercano. Todo esto inspirado o fundamentado en la existencia de un campo socialista, que era un hecho objetivo también, independiente del juicio que se tuviera respecto a la naturaleza y el carácter de ese campo socialista, pero estaba ahí y se expandía además en ese tiempo”¹⁶⁴.

Se expandía por todo el mundo y por todo el planeta, recuerda con entusiasmo. También está presente la referencia específica al mundo americano, haciendo alusión al caso cubano que para muchos fue ejemplo de la expansión del socialismo a emular en América Latina. Hoy, ante la derrota y los cambios producidos en el mundo por el triunfo del capitalismo, el lenguaje de la época resulta grandilocuente, sin matices particulares ni variación en las tonalidades interpretativas. Representa una visión cósmica, imágenes de una apuesta totalizante y avasalladora.

En el texto también se ubican expresiones relativas a la situación política del Chile de la época y una cierta e importante noción anticipatoria del clima confrontacional a ultranza que se adueñará del país en pocos años más.

Lee el texto:

“...el desarrollo nacional no puede seguir operando en los marcos actuales del sistema de relaciones sociales... la industrialización y la diversificación de la economía no son tareas que puedan cumplir las actuales clases dirigentes... no hay crecimiento sustancial de nuestras fuerzas productivas sin liberarlas de la dependencia imperialista y de la supervivencia

*del latifundio... El régimen capitalista ya no puede dar un paso a favor del desarrollo nacional... Al régimen capitalista sólo le queda una perspectiva que demore su desaparición: la del golpe fascista o la intervención militar extranjera*¹⁶⁵.

Ahora, en relación con el estado de la educación, los términos usados en su juzgamiento y evaluación expresan la dureza del clima social imperante, a través de un lenguaje un tanto exacerbado y nada de contemporizador:

“...esta reforma está sustentada en un proyecto de desarrollo nacional basado en la industrialización que era de antigua data en Chile, que daba señales de crisis, por lo cual el nuevo gobierno presidido por Eduardo Frei Montalva representó”, aquí está el concepto, “un último y serio esfuerzo por consolidar el proyecto de desarrollo nacional basado en la industrialización”, que en el fondo venía a ser el proyecto del Estado Benefactor, el proyecto de desarrollo interno basado en la industrialización, “a base de una cierta flexión del mercado interno, de una modernización del aparato productivo y de un replanteo de las relaciones con el mercado externo. En este cuadro se explican la Reforma Agraria, la chilenezación del cobre y el nuevo impulso a la industrialización, asociado al modelo de desarrollo y a una importante política de ampliación de la plataforma

¹⁶⁵ *Óp. cit.* y nota aclaratoria: “El trozo citado expresa, a mi modo de ver de la época (¿1962?), lo que era un sentido común del ala izquierda del socialismo, con alguna influencia del trotskismo. Es una posición “revolucionaria” y no reformista. Declara al capitalismo en crisis terminal y en su reemplazo supone la inminencia histórica del tránsito al socialismo. Esto sin etapas intermedias. El PC, las socialdemocracias y la CEPAL de la época, teorizaban sobre etapas para salir del subdesarrollo. Nosotros creíamos que el salto al desarrollo solo podía operarse fuera del marco de las relaciones sociales capitalistas, en el marco de nuevas relaciones sociales, de carácter socialista. No esperábamos, para los países subdesarrollados y dependientes, un milagro de desarrollo capitalista nacional. Veíamos a las burguesías nacionales –a los empresarios, incluso los productivos– como aliados y dependientes del imperialismo capitalista. Lo mismo respecto a la burguesía latifundista. La superación del retraso del agro no la esperábamos del latifundio, ni de la extensión del capitalismo al campo. La veíamos en la reforma agraria de verdad y en el apoyo del Estado obrero embarcado en la industrialización de la economía. Esta perspectiva maximalista no era tan afebrada y utópica. Después de todo, más de un tercio del mundo se desarrollaba en marcos no capitalistas –aunque discrepáramos de la burocracia soviética y sus dependientes– y en el Tercer Mundo por todas partes se desarrollaban procesos de revoluciones nacionales y populares. Particularmente, este texto se escribe después que la Revolución Cubana había proclamado su carácter socialista. Por otra parte, sabíamos que el capitalismo no se dejaría abatir sin antes recurrir a la violencia más implacable como lo habíamos visto en Playa Girón, en Vietnam, etc. En un país como Chile, en que empezaban a agudizarse y ampliarse las luchas sociales, tarde o temprano se llegaría a la intervención militar extranjera directa –como había ocurrido en Guatemala, 1954, o en Cuba, o más tarde en Santo Domingo (1965), o al golpe militar interno. Pero teníamos confianza en las masas y en la solidaridad internacional (nota de Iván Núñez, junio de 2011).

*social de sustentación del proyecto. A base de medidas de carácter populista se quería sustraer a los campesinos, capas medias y a sectores importantes de la clase obrera, de la eventual influencia de la izquierda*¹⁶⁶.

Esta última aseveración es en relación con la confrontación de los sectores de izquierda que, desconfiando del nuevo gobierno, lo acusaban de tratar de impedir la llegada del socialismo marxista, la necesaria radicalización de la lucha de clases y de negar la existencia de grandes requerimientos en el campo de la superación de la pobreza, de la exclusión de los sectores populares y del campesinado y de la necesidad de educación y de participación social.

Don Iván corrobora lo anterior:

“Ahora, me preguntas también cómo veía el país, el Chile de los cincuenta y sesenta. Si bien no tengo textos específicos en los cuales basarme, sin duda nuestra visión del país en esos años era bastante crítica y denunciatoria. Veíamos que seguía siendo, obviamente, un país inscrito en el mundo capitalista, no obstante reconocer que era un país que en diversos órdenes de cosas había avanzado, que ya no era el Chile del tiempo de la oligarquía terrateniente sin contrapeso, el país agrario, y por lo tanto un país en tránsito a la urbanización, a la industrialización. Sin embargo, era un país en que el problema social no estaba resuelto y que, por el contrario, en ese tiempo veíamos agudizándose o adoptando características distintas de la demanda social de comienzos del siglo XX o propias del siglo XIX¹⁶⁷. Era obvio que compartíamos la visión de un país más urbano, pero que la urbanización no significaba necesariamente bienestar de los más pobres. Teníamos plena conciencia de todo lo que significaba el tránsito de las masas populares, desde un agro que no lograba contenerlas, a un medio urbano que las marginalizaba; un desarrollo industrial que era limitado, que no absorbía ni satisfacía las necesidades de producción y disponibilidad de bienes de nuestra población y que no daba toda la ocupación ni el trabajo que se necesitaban. Se mantenían o subsistían contradicciones de clases que podían tomar nuevas formas, expresarse de distintas maneras que hace cincuenta o cien años atrás, pero estaban ahí. Chile era un país desgarrado por el conflicto de clases, con miseria, con muchos problemas de calidad de vida, de nivel de vida. Lo percibíamos

¹⁶⁶ Entrevista N° 10, 26 de marzo de 2009.

¹⁶⁷ Ver fotografía de los niños en la escuela, pag. 28, Escuela Palacio N° 246, Puente Alto.

como un país en crisis porque, a diferencia de lo que pudo ocurrir en el siglo XIX, a principios del XX esas masas populares que antes estuvieron sometidas pero silenciadas, en pleno siglo XX sectores de ellas estaban organizados, tenían conciencia de clase y habían estado y estaban luchando por cambiar las cosas. Entonces el país de los cincuenta en adelante era mucho más complejo, en una situación más explosiva que el Chile de 1910, del primer centenario. No obstante que en esa época también había movimiento proletario, pero a comienzos del siglo XX era mucho más acotado y localizado que lo que teníamos como movimientos sociales en los años cincuenta y sesenta.

No era tan utópico o ideológico, en el peor sentido de esta palabra, postular transformaciones revolucionarias ni profetizar el socialismo. Había cierta base empírica para sostener que esta era una sociedad que se estaba cayendo a pedazos o que estaba a punto de explotar, y que había que canalizar esa explosión en el sentido que nosotros llamábamos socialismo”¹⁶⁸.

Ahora, haciendo referencia al plano más específico de la educación, don Iván reconoce que gran parte de los juicios e impresiones que se levantaban sobre el sistema político general y educacional en particular eran, fundamentalmente, de base ideológica puesto que se contaba con escaso material empírico que sirviera para demostrar las tesis de exclusión, pobreza y segmentación y, por lo tanto, al análisis no se le exigía, como ahora, sustentación en datos “duros” de la realidad.

Aun así, otra vez frente al texto en consulta, reflexiona:

“Era otro modo de interpretar el mundo. En esta frase: constatamos la crisis de la educación chilena, veo que usaba con mucha facilidad el concepto de crisis, casi con la misma facilidad con que se usa hoy. Hace veinte o cuarenta años que vengo oyendo que la educación chilena está en crisis, es hoy un tan repetido lugar común que decir eso no significa nada. Simplemente decir no me gusta la educación es distinto a decir que está en crisis. Yo también caí en eso: decir que estaba en crisis, sustentado en hechos como los siguientes: “a) pavorosa insuficiencia del sistema educativo, marginando de sus beneficios a sectores mayoritarios de la nacionalidad como lo prueban las últimas cifras entregadas por el propio gobierno”;

¹⁶⁸ Entrevista N° 10, 26 de marzo de 2009.

aquí estaba aludiendo a que esto se escribía en los tiempos en que ya había estado en marcha el esfuerzo del planeamiento educativo del gobierno de Alessandri Rodríguez y ya además, se habían publicado los libros de Eduardo Hamuy.¹⁶⁹ Había una base y había mayor visibilidad de las cifras, entregadas por el propio gobierno, que yo no las cito aquí pero que las había. Si uno hoy mira estas estadísticas hacia atrás, lo puede constatar; los estudios que hicimos en el PIIIE en los años ochenta lo demostraban claramente. Es cierto que no era la misma insuficiencia que en 1910, por supuesto que había avances, pero para la época que vivíamos había un margen grande todavía de analfabetismo, de inescolaridad. El artículo mío que escribí hace tres años, "De la Pirámide al (casi) Rectángulo", lo deja muy claro. Esa era una constatación de la insuficiencia, la constatación de la estrechez, el carácter excluyente del sistema, " b) la crisis de organización y de orientación, anarquía del sistema, falta de unidad, continuidad, correlación y descentralización, y c) retraso de la enseñanza respecto de los avances y la técnica y uso de ella como instrumento de perpetuación del régimen en vez de instrumento para sus cambios". O sea, desde el punto de vista cualitativo o de concepciones y definiciones, la educación chilena estaba retrasada respecto a lo que la humanidad sabía sobre la realidad y sobre la educación. Había un avance técnico, pero ese desarrollo técnico, la racionalidad instrumental como se dice hoy, que ya estaba en curso en esa época, se usaba como instrumento de perpetuación del régimen en vez de instrumento para su cambio"¹⁷⁰.

En relación con la crítica contenida en el documento, la referencia es a la falta de inclusión o acceso y permanencia y a que la arquitectura curricular del sistema habría sido bastante inorgánica y contradictoria...

"...loca por decir lo menos... desordenada podríamos aseverar, con falta de racionalidad del sistema. Un sistema poco sistémico..."¹⁷¹.

Según Iván, la organización del Ministerio separada en tres direcciones: Educación Primaria, Secundaria y Técnico-Profesional, supone áreas con poderes muy definidos. Las tres habrían sido tres feudos, tres mundos, en

¹⁶⁹ Eduardo Hamuy, destacado sociólogo, fundador y director del Instituto de Investigaciones Sociológicas en 1957, antecesor de la actual Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

¹⁷⁰ Entrevista N° 10, 26 de marzo de 2009.

¹⁷¹ *Ídem.*

el fondo tres ministerios, y que daban origen a tres profesorados, a tres concepciones de la educación, a tres tipos de remuneraciones, a tres sistemas de formación inicial, todos chocando entre sí, superponiéndose en un verdadero campo de anarquía interna.

*“Entonces, democratizar, incluso viene subrayado en el texto, ¿qué considero yo como democratizar? a) ampliar, b) unificar, acuérdate. ¡Escuela Nacional Unificada! y c) renovar contenidos, orientación, sentido”*¹⁷².

Estas afirmaciones, hechas prácticamente en 1964 y sostenidas por largo tiempo, desde los años veinte por lo menos, por las organizaciones de maestros, van a cobrar una nueva dimensión en el proyecto de Escuela Nacional Unificada de 1972-73.

Ahí se ubican algunas hebras de tejido histórico... A pesar de estas aseveraciones críticas, tan reiteradas en el tiempo, en el discurso político y gremial e igualmente sentidas por los excluidos, se expresan nuevamente en el artículo pero con una mirada que ya empieza a ver la copa no solo semivacia; leyendo el texto, Iván rememora:

*“...la clase dominante no es capaz ni le interesa resolver los agudos problemas de la educación, no puede ni quiere sinceramente extender la educación”; esta es una afirmación ideológica, pues la educación venía extendiéndose, había un proceso largo e histórico, pero en esa época uno quería más*¹⁷³.

Efectivamente, en los inicios de nuestra república, el sistema educacional se crea para forjar la nacionalidad chilena bajo la promesa libertaria, racionalista, justa, fraterna e igualitaria, heredera del siglo de “las luces”. Con el sueño de la modernidad anti monárquica de la mano, es hacia 1830 y más decididamente hacia 1860, que el Estado chileno inicia un gradual plan de trabajo y dedicación al sistema educativo que tiene como fin la generación de una nación culta, racional, no supersticiosa, poseedora de las grandes verdades de la ciencia, de las artes y de la filosofía.

Documentación, discursos y realizaciones en esa dirección abundan: legislación que da curso a las iniciativas, creación de las escuelas formadoras de preceptores, desarrollo de la educación elemental, búsqueda de apoyo

¹⁷² *Ídem.*

¹⁷³ Entrevista N° 10, 26 de marzo de 2009.

científico extranjero y decidido impulso a la creación de la Universidad de Chile, implementación y desarrollo de la educación secundaria y creación de liceos y del emblemático Instituto Nacional; lento pero progresivo desarrollo de la educación femenina, creación de la Escuela de Artes y Oficios. En fin, participación en todo ello de mentes lúcidas, desde O'Higgins a Sarmiento, desde Letelier a Darío Salas, desde todo el radicalismo masónico de la primera mitad del siglo xx a Juan Gómez Millas, gran inspirador de la reforma de 1965, que se comprometieron con el ideario de una educación pública, puesta al servicio de la constitución de la identidad nacional y de los desarrollos del país.

El crecimiento del sistema educativo, si bien era aún insuficiente (y lo es todavía) era contundente y estaba teniendo su expresión en el surgimiento de una poderosa clase media culta, laica, racional-positivista¹⁷⁴ que, según algunos historiadores, llega al poder político en 1925 y que allí se instala definitivamente¹⁷⁵.

La promesa de la modernidad se va concretando con datos objetivos de ampliación del sistema, de acceso y permanencia, de certificación y de inserción social, económica y productiva¹⁷⁶. Lentamente Chile va dejando atrás cifras abismales de analfabetismo, de marginalidad social, de mortalidad materno-infantil, de exclusión cultural y de negación.

Mirando con la madurez y sabiduría que entregan los años, Iván reconoce los enormes esfuerzos del Estado chileno en la búsqueda de mejoramiento en el acceso a una mejor calidad de vida de, a lo menos, las capas medias y el tiraje que ello supone para las capas medio bajas. La instalación de los sectores mediocráticos en las estructuras de poder va a implicar, desde 1925 en adelante, la expansión de los servicios públicos del Estado y la creación de mayores expectativas a la clase burocrática y profesional.

Bajo ese prisma valoriza hoy las realizaciones de la Reforma Educacional de 1965, antes no suficientemente reconocidas, dadas las pugnas ideológicas contextuales ya señaladas.

¹⁷⁴ Recuérdese la inserción de Iván Núñez en el contexto social de la familia Yáñez; sus vínculos con Parmenio Yáñez, su suegro, con su cuñado Álvaro y sus contactos esporádicos pero significativos con Roberto Munizaga, Luis Gómez Catalán y con Juan Gómez Millas, entre otros notables de la época.

¹⁷⁵ Ver, por ejemplo, Alarcón Raúl, *La Clase Media en Chile. Orígenes, Características e Influencias*, Santiago, 1947. También Godoy Hernán, *El carácter Chileno*, Ed. Universitaria, Santiago, 1977; Barria Jorge, *Chile en el Siglo XXI*. I.L.A.R.I., Santiago, 1967 y Vial Gonzalo en *Historia de Chile*, Ed. Santillana, Tomo IV, Santiago, 1988.

¹⁷⁶ Campos Harriet Fernando, *Desarrollo Educacional 1810-1960*, Ed. Andrés Bello, Santiago, 1960.

“... yo la valorizo hoy, aprecio su magnitud, su audacia, su eficacia práctica...”¹⁷⁷.

Valoriza la ampliación del sistema de Educación Básica obligatoria de seis a ocho años, la postergación en dos años de la división del sistema escolar en Modalidad Técnico-Profesional con salida al mundo laboral y Modalidad Científico-Humanista con prosecución de estudios universitarios; valoriza la democratización del sistema y su apertura a las capas medias y a los sectores proletarios organizados, así como los esfuerzos por la recuperación de estudios abandonados, las campañas de alfabetización y la educación de adultos.

Sin embargo,

“... al mismo tiempo afirmo que fue una reforma de arriba a abajo, no obstante que abajo estaban ocurriendo cosas; había un campesinado movilizado, los de abajo querían más educación, los de abajo estaban organizándose u organizados ya, y había, en niveles intermedios, un profesorado que también estaba dispuesto a movilizarse. No obstante eso, esta reforma fue vertical, de partido único, hecha con las herramientas del Estado chileno presidencial, centralista”¹⁷⁸.

Un Estado que, de acuerdo con la legalidad vigente, aprueba las modificaciones estructurales y curriculares recurriendo a Decretos con Fuerza de Ley o a Decretos Supremos, dado que no estaba obligado a enviar muchas de las decisiones sobre educación al Parlamento, de acuerdo con la Constitución presidencialista de 1925, vigente entonces. Un Estado que, además, está siendo removido desde sus cimientos por una gigantesca demanda social por más educación desde los sectores más desposeídos: el campesinado, los obreros, los sindicatos, las organizaciones de padres y apoderados, los vecinos en general. Recuérdese el lema “Universidad para todos”... que por más irreal que aparezca, sobre todo a la luz de esos años, representa el bramido de los sectores menos privilegiados, por justicia social.

Ya hay una conciencia generalizada acerca de que la educación es el principal motor de desarrollo de los pueblos, de las familias y de las personas; significa superación de la marginalidad y de la exclusión, significa incorporación al trabajo formal, al trabajo digno, a la protección social, a mejores formas de atención sanitaria, a la participación en las diversas ex-

¹⁷⁷ Entrevista N° 10, 26 de marzo de 2009.

¹⁷⁸ *Ídem.*

presiones culturales, a la previsión en la ancianidad, es decir, a una mejor calidad de vida.

¿Y por qué la ENU?

Si bien en los párrafos anteriores se encuentra la respuesta, a lo menos en parte, veamos qué nos dice don Iván no solo respecto al ámbito local, sino también al clima educativo internacional.

La UNESCO ha patrocinado la elaboración de un diagnóstico mundial sobre el estatuto de la educación y, consecuentemente, la generación de una propuesta educativa para las sociedades participantes en tal iniciativa. El trabajo concluye hacia 1971 con el significativo, reconocido internacionalmente, audaz y propositivo texto *Aprender a Ser*, ampliamente difundido entre nosotros en los difíciles años setenta¹⁷⁹.

“Por supuesto. Propusieron ese magnífico Informe que hasta hoy tiene validez en torno al concepto de educación permanente y educación para la vida. Una concepción educacional mucho más amplia, rica, y más allá que la concepción estrecha y escolarizante, jugándose mucho también por la integración entre la educación práctica para el trabajo y la educación científico-humanística. Esa era la tendencia internacional que se venía abriendo paso, y en 1972 Felipe Herrera¹⁸⁰ trae a Chile el Informe. Lo digo en un sentido figurado, porque es distinto que el Informe se publique en París y que haya ejemplares acá. Que un personaje como Felipe Herrera volviera a Chile difundiendo el Informe (conocido vastamente como el Informe Fauré) del cual era editor y coautor en cierto modo, y que la Editorial Universitaria lo publicara como libro, ¡no es un hecho banal! Si uno estudia esa obra se da cuenta que aquí en Chile estábamos con esta deuda pendiente, que había que abordar el problema educacional en Chile de modo más grande de lo que había sido incluso con la Reforma de Frei, que había exigencias del mundo al que entrábamos que eran mayores y que apuntaban a direcciones que no se habían abordado hasta ese entonces...”¹⁸¹.

¹⁷⁹ Edgard Fauré, Felipe Herrera et al., *Aprender a Ser*, UNESCO, Ed. Universitaria, Santiago, 1973.

¹⁸⁰ Felipe Herrera, abogado, economista, académico y político socialista. Fue Ministro de Hacienda (1953), Gerente general del Banco Central de Chile (1958), Director del Fondo Monetario Internacional y Presidente del Banco Interamericano de Desarrollo (1960-1970). En 1976 se convirtió en presidente del Consejo de Administración del Fondo de Promoción a la Cultura de la UNESCO. Fue militante del Partido Socialista de Chile y el Partido Socialista Popular hasta 1957. Luego participó en el gobierno de Salvador Allende.

¹⁸¹ Entrevista N° 11, 14 de abril de 2009.

Son los años en que se sueña con las utopías de la educación para todos, de la educación permanente, de la ciudad educativa, de la escuela sin fronteras, de la escuela sin muros que construye puentes con la comunidad y con el mundo del trabajo, de la educación personalista, de la educación para la vida, personalizada y comunitaria y de la educación que aún hay que construir bajo principios éticos de igualdad, de apertura, de buena intención y esperanzada en un mundo mejor que va superando las mediocres propuestas para el mundo mediocrático, para sumar a todos a la gran épica de la realización humana.

Entonces, aquí confluyen principios humanistas clásicos pero renovados siglos después en el Renacimiento y luego por la Ilustración racionalista; por la Escuela Activa que va desde Rousseau hasta Montessori, Freinet, Ferriere y Cousinet, por los socialistas libertarios de principios del siglo xx; por humanistas cristianos, personalistas y comunitarios, Mounier y Maritain; por marxistas leninistas, culturalistas gramscianos y cristianos de América tan lúcidos como Paulo Freire¹⁸², que se conocen y reconocen todos como defensores del valor de la cultura en los procesos de liberalización y humanización de los seres humanos.

Otro texto que a Iván lo impactó profundamente fue *La crisis mundial de la educación*, cuyo subtítulo era *Un análisis de sistema*, escrito por Philip Coombs¹⁸³, de origen norteamericano. Lo convenció la idea contenida allí acerca

*“... de que los problemas están interrelacionados, que no podía haber abordajes parciales, por niveles, o que uno ponía una reforma del currículum y no de la administración, o del financiamiento y no de la formación de profesores... todo estaba interrelacionado, entonces se necesitaba de una reforma integral, sistémica... que fuera más allá de la reforma de Frei Montalva que había estado centrada en un gran esfuerzo expansivo y de inclusión...”*¹⁸⁴.

Claro que ese esfuerzo fue recogido por el gobierno de Allende, en que destacaron en Educación como Ministros del Partido Radical Mario Astorga

¹⁸² Ver, por ejemplo, Abbagnano y Visalberghi, *Historia de la Pedagogía*, Fondo de Cultura Económica, México, 1993 y también Jesús Palacios (editor) en *La Cuestión Escolar*, Editorial Gaia, Madrid, 1998.

¹⁸³ Coombs, Philip, *La Crisis Mundial de la Educación, Un Análisis de Sistema*, Oxford University Press, 1968.

¹⁸⁴ Entrevista N° 11, 14 de abril de 2009.

y Alejandro Ríos Valdivia. Pero quien tuvo la mayor actuación política y realizadora para don Iván fue el subsecretario Waldo Suárez:

“...socialista, hombre de números en la mano, muy gran gestor, muy enérgico y realizador. Las cifras de 1972, que se refieren a 1971, muestran una expansión de todos los indicadores y se puede demostrar que se fue más allá, que la inercia expansiva del gobierno de Frei fue recogida por el gobierno de Allende y eso llenó su primera y buena parte del segundo año de gestión. En ese orden de cosas cito de pasada solo dos puntos: uno, lo que fue el esfuerzo de expansión de la Educación Superior, que incluso fue esfuerzo territorial. Las dos grandes universidades del Estado con sus sedes y campus en regiones, la creación de muchas más carreras, y carreras vespertinas, por un lado; y, por otro, el hecho de que al gobierno de Allende le correspondió poner en marcha la Junji.¹⁸⁵ Había sido creada a fines del gobierno de Frei pero no funcionó sino hasta el gobierno de Allende. En algún lado aparecen cifras que han quedado un poco en el olvido... ¡que la Junji haya logrado atender en uno o dos años a ochenta mil niños es una gesta que no había ocurrido antes! En el gobierno de Frei hubo expansión pero no de ese tamaño; ochenta mil niños menores de seis años en ese tiempo era una hazaña. ¿Cómo se hizo?, eso es otra historia. Lo señalo como dos ejemplos. Se hablaba de universidad para todos..., las cifras del combate al analfabetismo...¹⁸⁶ En 1971 mismo hubo debate educacional en el sentido cualitativo de la palabra, todo el mundo estaba de acuerdo muy bien en que se hiciera lo que se estaba haciendo en este otro orden de cosas, todas las corrientes esperaban que en el gobierno de Allende hubiera algo que fuera o continuidad de la propuesta o del proyecto cualitativo del gobierno de Frei, o algo distinto, y que, como fuera, Chile tenía que discutir qué tipo de educación quería. A todo esto, recordemos la idea de la construcción del hombre nuevo, el tiempo de las utopías, en fin...¹⁸⁷”

Las últimas expresiones tienen como propósito ilustrar no sólo el clima internacional que se vivía y la principal referencia en la producción intelectual de la época, sino también el clima nacional identificado con profundas

¹⁸⁵ JUNJI., Junta Nacional de Jardines Infantiles.

¹⁸⁶ Ver Núñez, Iván *La ENU entre dos siglos*, *óp.cit.*

¹⁸⁷ Entrevista N° 11, 14 de abril de 2009.

y sentidas expectativas de expansión, de integración social, y de participación democrática donde la oferta política iniciada hacia los años sesenta va generando aspiraciones sociales y estas, a su vez, van retroalimentando, de modo sinérgico, los diseños de política pública y sus correspondientes acciones.

A lo señalado es necesario agregar que además

“...se realizó el Congreso Nacional de Educación, donde se discutió mucho sobre qué hacer en educación. Fue un congreso en buena medida magisterial, pero con bastante participación de todos los sectores y actores políticos, gente de derecha y de todas las corrientes estuvo en ese congreso. Se discutió civilizadamente, pero como no se pudo llegar a acuerdo, se llegó a un tipo de solución de registro de las diferencias y de ponderación de las diferencias, pero respetando lo que decían unos y otros. Los sectores de la Unidad Popular y de gobierno recogieron la propuesta histórica, la demanda histórica de unificación del sistema educativo. Ahí empezamos a hablar de Escuela Nacional Unificada, de unidad del sistema educativo, unidad, continuidad, correlación. Eso era parte sustancial del debate. Pero en el gobierno mismo, durante 1972, se llega a la conclusión de que el gobierno de Allende no podía ser sólo un gobierno que ofreciera más oportunidades, sino que tenía que plantearse el problema de qué oportunidades y para qué. Como diríamos hoy, el problema de la calidad o de la cualidad y se convino en que había que abordarlo. El gobierno no podía sólo seguir las aguas expansivas de Frei. La primera diferencia que se quiso marcar fue la de la participación social en la gestión y en la resolución de los problemas educativos”¹⁸⁸.

Pero los problemas eran y son más complejos aún; también se trataba de buscar una orgánica y una institucionalidad efectivamente democrática que permitiera la participación de todos los actores sociales y, entonces

“Al interior del gobierno fue surgiendo una fórmula para ofrecerla al país, que consistía en la creación de una especie de red o de pirámide de organismos de participación social, descentralizada de los asuntos educativos, o regionalizada o territorializada, la creación de una estructura de consejos, así como había desde los años cincuenta un Consejo Nacional de

Educación que la izquierda y la Unidad Popular valorizaban, y el Consejo de la Superintendencia. Esa experiencia de participación que se daba era limitada, pero valiosa, se buscaba que pudiera extenderse a niveles más abajo y más cercanos a la base social misma desde la escuela. Es una manera de mirar, de arriba a abajo. También la otra manera de mirar era desde la escuela misma, la comunidad escolar, que era un concepto que venía del mundo cristiano y democratacristiano incluso, el concepto de comunidad escolar. Entonces, desde la comunidad escolar a consejos locales de educación, recogiendo un poco la tradición municipal del país, consejos provinciales, regionales, con participación de los diversos actores, y con capacidad de tomar las resoluciones que se pudieran asumir a nivel local, a nivel desconcentrado, o de proponer o de recomendar, y desde luego recoger, analizar, debatir”¹⁸⁹.

Estas iniciativas pretendían democratizar efectivamente la gestión del sistema educativo, a la vez de otorgarle una nueva orgánica que favoreciese los principios de unidad, continuidad e integración de un sistema que por décadas venía denunciándose en términos de insuficiencia, escasa organicidad y carencia de unidad y correlación.

Así nace el Decreto de Democratización que

“... fue la segunda iniciativa de orden cualitativo, de reforma estructural, pero que quedó sin ejecución porque tenía que pasar por Contraloría, que lo dilató y lo vino a dictar con muchos reparos en abril de 1973. Ese Decreto llegó incluso a regir; en lo sustantivo hizo cambios en el sentido de hacer de toda esta descripción lo más ejecutiva posible y que se respetara mucho la autoridad de los directores y de las autoridades unipersonales. Pareció poco al interior del mundo de la Unidad Popular, todavía era poco o era insuficiente como expresión de que estábamos en un proceso revolucionario y que este gobierno tenía que ir más a fondo mediante reformas mucho más estructurales”¹⁹⁰.

Sin embargo, el clima político de esos años no dejaba muchos espacios para la reflexión y una toma de decisiones más pausada, con una racionalidad que permitiese una progresión adecuada: la demanda campea por los cuatro costados y ya ha cristalizado en la población la idea de educación para

¹⁸⁹ Ídem.

¹⁹⁰ Entrevista N° 11, 14 de abril de 2009.

todos. Socialistas y miristas presionan por que las transformaciones sociales avancen más rápidamente mientras los militantes comunistas pugnan por mayor ponderación en la velocidad de los cambios y muestran preferencia por una política de consolidación de lo ya avanzado.

Por ello, Iván reconoce que el gobierno de la Unidad Popular, bajo tantas presiones y demandas

“... efectivamente, diciéndolo en términos de hoy y como dirían los economistas, fue populista en el sentido de definir políticas que no tenían un respaldo económico suficiente y que por lo tanto podían provocar colapsos. Los economistas de izquierda advirtieron que la política de expansión de la Educación Superior sobre todo, que era la más costosa, era donde se estaba gastando más y ese fue otro tema de debate. El gobierno de Allende, al interior de su inversión en educación, hizo inversión regresiva en el sentido de que invirtió más en Educación Superior que en el resto del sistema y eso, política o éticamente, me avergüenza. Siempre me quedó retenida la cifra de que en el año 1973 el 43% del gasto en educación iba a la Educación Superior, que era absolutamente elitista comparada con hoy”¹⁹¹.

Allí se educaban gratuitamente las capas medias y ciertos pequeños sectores de las capas medio-bajas, ante lo cual Iván replica

“Y las (clases) altas también, con la lógica de hoy respecto a la regresividad del gasto. Con su mirada de dinamismo y predicción, los economistas auguraban que el Estado chileno el año 1976 iba a colapsar si seguía gastando con el ritmo que se llevaba en Educación Superior, que era absolutamente insostenible desde el punto de vista económico, porque además este gasto hecho el año 1971 por expandir, en fin, iba a colapsar el año 1976 cuando terminara el gobierno de Allende. Estábamos en 1972. Lo digo aquí como “testimonio de autor...”. Y advierto que no lo puedo documentar pero ¡el que cree cree! Pero, según yo lo viví, fue parte del conjunto de presiones que contribuyeron a acelerar el impulso al des- crédito del proyecto ENU. ¿Por qué? ¿Qué tenía que ver esta dimensión financiera con este otro tema que era de otro orden? Y es que se decía mire: ya se ha difundido la idea de educación para todos en el sentido de que to-

dos los que egresan de Media, tienen derecho a la Educación Superior, eso viene encarnándose, constituyéndose en derecho, y si lo aplicáramos con el ritmo de crecimiento que tenía la Educación Media, la infraestructura que habría que crear, el costo que tendría ese acceso universal, fuera de que sea discutible por otras razones, el costo era inmanejable¹⁹².

Y un gobierno de unidad popular, de compromiso con los pobres y marginados, que estaba dando una lección de democracia social, política y económica, no podía, desde su dimensión ética, cerrar las puertas de los estudios superiores a miles de jóvenes que tenían legítimas aspiraciones de surgimiento y de mejoras en su calidad de vida.

“...Entonces la propuesta era racionalización; ser más eficiente. No daba para mucho eso tampoco. Se manejaba la idea de que había que intervenir en el carácter de la Enseñanza Media para que las crecientes cohortes que llegaban al término de Cuarto Medio no se sintieran empujadas o atraídas sólo a ingresar a la Educación Superior universitaria, sino que una proporción importante de esa ola se desviara hacia el mundo del trabajo directamente. Eso no lo decían los economistas, tal vez lo deduje más tarde, lo interpreté así, que la Educación Media tenía que ser capaz de valorizar el trabajo productivo como una perspectiva de vida digna para los adolescentes que iban a egresar del liceo, supuesto claro que se trataba de trabajo productivo en un mercado laboral intervenido o reformado por las medidas de otro orden, protosocialistas¹⁹³.

No se trataba de empujar a los jóvenes a empleos de baja calidad, mal remunerados y explotados, sino buscaba incorporarlos a la industria en cuyo corazón se estaban efectuando las transformaciones propias de un régimen socialista de la economía. Ello ponía urgencia a una reforma curricular de dimensiones en la Enseñanza Media, una reforma que vinculara efectivamente la educación general con el mundo productivo y fuese capaz de destronar esa histórica adhesión, poco racional, de la cultura chilena por los estudios universitarios, de carácter más bien elitario, científico-humanista. Se trataba de poner en marcha la antigua aspiración, con nuevas formas, por supuesto, de los polemistas de 1912 encabezados por Francisco Antonio

¹⁹² Entrevista N° 11, 14 de abril de 2009.

¹⁹³ *Ídem.*

Encina y su obra *Nuestra Inferioridad Económica, sus causas y consecuencias*¹⁹⁴. Estos polemistas desde principios del siglo xx venían abogando por una educación renovada, progresista, vinculada al mundo del desarrollo productivo y económico. Allí ya se pensaba en una sociedad más activa, ágil, que participa y enriquece la vida económica y, en ese sentido, busca una educación que estimule la actividad en el mundo, el descubrimiento, la resolución de problemas y la capacidad de investigación y riesgo. En síntesis, que forme emprendedores... diríamos hoy, pero con ética comunitaria, gente de clases medias emergentes, con sentido de identidad.

Las urgencias del gobierno y las necesidades imperiosas de que no ocurriera lo que los economistas estaban prediciendo, llevaron al Ministerio a apresurar desmedidamente los pasos y el proyecto ENU –Escuela Nacional Unificada– que pretendía superar las deficiencias del sistema tanto en el plano administrativo, institucional, como curricular, se presentara de manera demasiado apresurada.

Hoy Iván recuerda...

“Esa presión, ese apuro de ganar tiempo para que en 1976 no ocurriera lo que se predecía, llevó al Ministerio y al gobierno a apresurar su propuesta de reforma cualitativa, curricular, sistémica, etc. Fue un apresuramiento loco, diría yo, visto desde hoy, porque, me adelanto un poco, el proyecto se presenta a fines de enero de 1973 para ser discutido en marzo. Como venían las vacaciones, pero estaba programado en el calendario, en el mismo proyecto se proponía que la reforma curricular empezaría en junio de 1973 en el Primer Año Medio y desde ahí para arriba. Eso hoy me avergüenza francamente: no haber dimensionado qué significaba eso. Tal vez vivimos muy ciegamente ese problema, con mucho voluntarismo de parte nuestra. En definitiva, se estudió todo esto en el gobierno. Al interior de los equipos del Ministerio se fueron elaborando anteproyectos, borradores, todo un típico esfuerzo de decantación y de redacción durante el Ministerio de Aníbal Palma. Pero él tenía la cabeza puesta en el problema del Decreto de Democratización y en el problema del movimiento estudiantil de los liceos, los estudiantes divididos, las tomas de liceos y todo eso. Después lo sucede otro radical, el abogado Jorge Tapia. Entonces a fines de año y por supuesto con consulta al Presidente, que estuvo de

¹⁹⁴ Francisco Antonio Encina, polémico historiador chileno (1874-1965).

acuerdo que “le echáramos para adelante”, en enero de 1973 nos concentramos un equipo pequeño y bastante decisor, en la redacción final del llamado Informe sobre Escuela Nacional Unificada. Eso fue la ENU.”

Dicho informe no era más que eso, un informe que proponía para su discusión las transformaciones que requería la educación nacional en todos sus aspectos. Como tal era un documento de estudio para especialistas o expertos por sus complejidades técnicas e ideológicas, no era para un análisis social general. Por eso el informe ENU alcanzó a sobrevivir sólo dos sesiones de análisis en el seno del Consejo Nacional de Educación, puesto que su complejidad no permitía un avance más rápido, pero allí, y en ese contexto, ya se logró observar que los miembros de derecha lo rechazaban de plano mientras los personeros de centro y de izquierda y, parcialmente, la Iglesia Católica, valoraban sus propuestas. Sin embargo, el informe se filtró a la prensa y ello produjo el conflicto social más grande: polarizó más aún la delicada situación política, produjo como reacción tomas de liceos y salidas a la calle de estudiantes secundarios, debates múltiples, mitificaciones y demonizaciones a diestra y siniestra.

“Mucha gente, la masa que apoyaba a la Unidad Popular, apoyó la ENU porque la defendía el compañero Salvador Allende y porque cada cual la leía a su modo. Por supuesto que la gente la interpretaba, le ponía su propio sello y la entendía como una propuesta de democratización a fondo de la educación chilena, distinta a todo lo visto. Muchos la defendían porque los otros la atacaban. Había algo de ese juego, de esa racionalidad: si los momios la atacan por algo será, entonces defendámosla, y viceversa, en el otro campo, si esto lo propone la Unidad Popular necesariamente es perverso, y hay que oponerse como sea”¹⁹⁵.

Con la autocrítica que ya le conocemos, recuerda Iván con mucho de tristeza y nostalgia, mientras la memoria avanza en el tiempo y a pocos meses será hora de quiebres, rupturas y silencios.

Cambios muy sustanciales, nuevos trazados históricos, se efectuarán en la sociedad chilena pero ellos no serán lineales, ni ideológica ni políticamente perfectamente lógicos; para Iván, Hegel andaba de vacaciones... y, por lo tanto, para nuestro estudioso, si es cuestión de elegir, el camino más

corto no es necesariamente el más bello ni el más justo; esta ruta, la que se nos presenta, es la más compleja y complicada desde la interpretación agudísima de Iván acerca de los hechos de la época.

Por lo tanto, para comprender de mejor modo la reforma de 1981 llevada a efecto por el gobierno autoritario Iván prefiere detenerse un tanto en la etapa de preliminares, de “calentamiento de motores”, entre 1973 y 1981.

“Lo primero que debo decir al respecto es que no hay que olvidar el periodo 1973-1981 en educación. Hay que caracterizarlo, no puede quedar en el olvido. Es pintoresco si no fuera trágico. Ese periodo tiene una primera dimensión que es la dimensión represiva, brutal, que en el campo de la educación tuvo muchas expresiones que no voy a comentar. Son todas sabidas, es lo que más se lee o se ha dicho sobre ese periodo: la expulsión de estudiantes y profesores, las prisiones, las intervenciones militares... Está bastante esclarecido históricamente lo que ocurre como imposición, como violencia simbólica y física, operando en el campo educacional. Hay mucho dicho y no tiene mucho sentido que yo abunde sobre el tema, pero hay algunos ángulos que creo que deben ser rescatados”¹⁹⁶.

Iván nos hace recordar que

“Entre 1973 y 1979 hay una diferencia muy grande, entre el carácter absolutamente estatista del primer periodo y el segundo desde 1979 o 1980. El primero es el Estado Docente llevado a su última expresión, a su más alta expresión, con lo peor que caracteriza al Estado Docente aplicado en la época; autoritarismo, rigidez burocrática, una diferencia muy grande entre lo que se dice y lo que se hace, inorganicidad, cuando se busca que el sistema educativo marche armoniosamente. Es un periodo bastante confuso desde el punto de vista de iniciativas que aparecen y después mueren”¹⁹⁷.

Entre esos años, según Iván Núñez, se observa una serie de improvisaciones en el sector educacional y señala

“No hay autoridad moral para criticar que el Ministerio fuera un feudo de los radicales en el pasado, pues la derecha y el mundo militar supe-

¹⁹⁶ Entrevista N° 12, 20 de abril de 2009.

¹⁹⁷ Ídem.

raron ese clientelismo y ese empleo político de la máquina educacional cuando le entregan a la Marina el control del sistema... Tenemos esta sucesión de ministros almirantes y otras cosas, para no entrar en detalles que son bastante opuestos a la idea de un sistema educacional racional, incluso sin tener siquiera todavía la racionalidad del mercado. Sin racionalidad simplemente, ni una racionalidad hegeliana, no, nada, sólo zigzaguo. Muchas cosas pueden parecer sin mayor importancia y no vale la pena escarbar en ellas, pero uno no puede callarse frente al hecho de que en 1978, por ejemplo, se dicta la Ley de la Carrera Docente, a propósito de nuestras aspiraciones e intentos de hoy. La Ley de la Carrera Docente fue dictada y está en nuestra legislación, no ha sido derogada, aunque quedó sin efecto por los hechos. Una carrera docente burocrática, rígida hasta el máximo. Tengo, aunque por estudiar, fuentes de las múltiples legislaciones sobre docentes que se dictaron desde 1948, recolectadas para algún día producir un estudio sobre las normativas sobre el personal docente del Ministerio de Educación, a comparar con lo que serían los estatutos docentes de la época en democracia. Si uno comparara éstos con aquello del año 1978, es una ley absolutamente monstruosa. Esa hiper legislación, llena de detalles y rigideces, una carrera férrea, muy por fuera de la realidad, que dura muy pocos años en su vigencia porque, además, había que dictar después el reglamento, pero cuando se dictó empezaron a crujir las cosas y ya los Chicago Boys¹⁹⁸ habían adquirido más poder y la desconocieron. Así, en 1980 se pasó de la más minuciosa regulación a la más fuerte de las desregulaciones, en dos años¹⁹⁹.

Lo que ocurre, según don Iván, es que el mundo militar que llega a gobernar en 1973 es por historia, filiación y herencia profundamente estatista, controlador, muy adherido a las jerarquías y al cumplimiento del deber estipulado en la norma, altamente reguladores; por lo tanto, en el clima de guerra interna que los militares crean, se hace necesario un control absoluto del aparato estatal y su gente. Sin embargo, un nuevo modelo económico aparece en Chile ante la denominada “crisis del Estado”, teoría que reduce la responsabilidad social del Estado de bienestar, baja ostensiblemente su inversión en las medidas de protección y apoyo social, y en la reestructura-

¹⁹⁸ Se denomina de ese modo a los economistas tecnócratas que llegaron al Gobierno de Pinochet. Todos graduados en la Universidad de Chicago.

¹⁹⁹ Entrevista N° 12, 20 de abril de 2009.

ción lanza al mercado las tareas benefactoras y reconoce en él al único ente regulador. Este nuevo Estado subsidiario abandona las tareas que históricamente había asumido desde la fundación de la república en educación, salud, previsión, vivienda, leyes laborales...²⁰⁰.

La instalación efectiva del Estado subsidiario en reemplazo del Estado benefactor y la desregulación del sistema educativo, regido solo por las leyes mercantiles de la oferta y la demanda, se va a desarrollar paulatinamente y demorar desde 1980 hasta 1990 y años posteriores.

“Esa es una historia también compleja, zigzagueante, que merece más historia, no ha sido suficientemente trabajada. Lo que hicimos en el PIIE fue en 1981 y 1982, por lo tanto no podíamos profundizar más y hacia fines de la década no tuvimos la capacidad de hacer un nuevo recorrido histórico respecto a los giros y zigzagueos de la dictadura... Las cosas que aparecen y desaparecen, la complejidad histórica de la década de los ochenta. Es cierto que tiene un tronco, una base, una vertebración significativa, pero tiene también un desarrollo complejo, que tiene que ver con lo que pasa con el conjunto del régimen, con la crisis de 1982 por ejemplo, que a mi juicio es bastante curiosa: en educación, sobre todo en la educación escolar, se invirtieron inicialmente recursos financieros notables. Esto es algo que no dicen los enemigos del neoliberalismo. La dictadura invirtió en “el terremoto” estructural en la educación. Siempre se dice que se destruyó para ahorrar, para que no hubiera tanto gasto público... Y eso es cierto, en lo grueso. Lo curioso es que para poder hacer todo lo que se ofrece o se compromete en 1980-1981, fue necesario invertir y sobre todo invertir, paradójicamente, en profesores. El hecho que la municipalización implicara el traspaso del cuerpo docente del Estado a las municipalidades significó, como es sabido, en el sentido de estado de derecho, desahuciar a ochenta mil funcionarios del Estado: pagarles el desahucio legal que les correspondía, aplicar la legislación normal del Estado docente, en el sentido que cuando alguien terminaba su contratación, salvo sumario o expulsión, normalmente se le tenía que pagar una indemnización por años de servicio, un desahucio. Por lo tanto, con un magisterio relativamente envejecido, ya en ese tiempo, era un costo bastante alto y, sin embargo, a pesar de los poderes que te-

²⁰⁰ Ver mayores antecedentes en Ruiz, Carlos, *De la República al Mercado*, Ed. LOM, Santiago, 2010.

*nía la dictadura, respetó la legislación. Es una tradición histórica que la dictadura no se atrevió a violentar*²⁰¹.

Don Iván se refiere a estos cambios tan fuertes y disruptores de nuestra continuidad histórica, como si hubiésemos asistido a un terremoto grado diez por cuanto la transformación del sistema, además de ejercer violencia en sí misma, impacta de manera brutal a toda una base social cuya energía deberá destinarse a futuro, totalmente a la automanutención y al autofinanciamiento de todas sus necesidades educativas, culturales, sanitarias y previsionales a lo menos. Sin embargo, el gobierno militar cumple con la ley, compensa al profesorado y a los funcionarios públicos exonerados y, de ese modo, elimina otro posible foco de tensión...

El proceso de municipalización de las escuelas, contrariamente a lo que se publica profusamente, también se ve con expectación por parte de muchos que ven en él una necesaria descentralización de la burocracia estatal y lejana, distante de los reales problemas de las comunidades locales. Son tiempos en que se valoriza la regionalización y son tiempos en que aumenta el poder alcaldicio, tanto en salud como en educación.

Pero estas transformaciones, en lo educacional estrictamente, si bien son estructurales, tienen directa relación solo –y no por eso menor– con la administración y gestión de los fondos municipales. Una verdadera descentralización educativa y cultural no ocurre, puesto que el currículo nacional –los planes y programas de estudio de las generaciones en formación– seguirá siendo estatal, ministerial, nacional y centralizado. El más importante referente cultural de una nación y su profundo significado simbólico de integración, contención y control social cual es el currículo educacional, no queda a la deriva ni a discreción de los poderes particulares, regionales, eclesiales, privados y/o locales. Seguirá siendo de carácter único y nacional, como política cultural de Estado y se respetará su tradición histórica.

No en vano, por cuanto la construcción de una idiosincrasia, de un sentido de pertenencia, de un logos común, de una ética nacionalista, sustentada en una cosmovisión clásica, humanista, occidental está instalada en la Declaración de Principios del Gobierno Militar de 1974. Con todas las enormes y bufonescas contradicciones que ello supone bajo un régimen de excepción, antidemocrático y sustentado en la fuerza.

²⁰¹ Entrevista N° 12, 20 de abril de 2009.

Estas nuevas políticas de gestión y administración del sistema educacional, entre Estado y mercado, van a implicar la promoción de un gradual pero consistente proceso de fortalecimiento y consolidación de un gran sistema privado de educación con escuelas, liceos y colegios secundarios, institutos de formación técnica y universidades y, por otra parte, la importante reducción posterior de la inversión en el sistema estatal, causas de las crisis sociales que se observarán muy posteriormente, en los años 2006 y, de manera especial, en el 2011.

La llegada al Ministerio de Educación²⁰²

Recuerda don Iván,

“Empezaría primero por una cierta descripción de mi trayectoria personal en el periodo en el Ministerio, para después entrar a la mirada que tengo sobre la época. En cuanto a lo primero, he tenido no sé si la suerte o privilegio, o condena, de haber sido asesor de todos los ministros de Educación, hasta Yasna Provoste inclusive, todos los ministros de la Concertación. El cómo empecé ya lo relaté, cómo llegué con Ricardo Lagos a esa condición y desde ahí partí. Lo insólito es que me haya mantenido con todos, lo que tiene una explicación, diría yo, más sociológica que personal. Creo que en este hecho se refleja un poco la continuidad de la Concertación, su unidad y permanencia en la gestión de todos estos años. Con los primeros ministros, durante el gobierno de Aylwin, hubo bastante unidad y continuidad, del Ministerio de Lagos al Ministerio Arrate, en todo ese periodo. No había razones para que en el cambio de Lagos a Arrate hubiera un cambio de equipo en el cual yo hubiera debido salir, abandonar esta condición, al contrario, yo conocía previamente a Lagos y él me apreciaba y me designó a conciencia. Arrate también me conocía de antes (lo había recibido en Holanda años antes, en mi casa de exilio en los tiempos de la dictadura) habíamos tenido buenas relaciones, y estuvo encantado de contar con mi colaboración y con todo el equipo que heredó de Lagos. De manera que ahí hay cuatro años que se explican con mucha naturalidad. Un poco más complicado de explicar es por qué después de

²⁰² Ver Anexo I. Ministros de Educación de los Gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia.

dos ministros que eran de la izquierda de la Concertación, socialistas, al entrar a la era Frei Ruiz-Tagle, en que el Ministerio pasó a manos demócratacristianas, mantuve mi condición y buena parte del equipo anterior también la mantuvo, y es que el primer ministro fue Ernesto Schiefelbein y él, por lo demás, parece no ser demócratacristiano de partido, sino que más bien de tendencia pro demócrata cristiano, o más bien independiente, yo creo que no jugaba mucho en la onda del cuoteo. Sin embargo, Schiefelbein era del campo de la educación y de la investigación educacional en particular, conocía y había trabajado estrechamente con buena parte del equipo que le dejó Arrate, y eso me incluía a mí. Ya contaba antes las relaciones CIDE-PIIE. Schiefelbein había sido hombre del CIDE en los noventa, habíamos tenido buenas relaciones y él me tenía mucho aprecio y yo a él. Por ejemplo, era fanático de los Resúmenes Analíticos en los cuales yo había trabajado y muchas cosas que teníamos en común, como investigadores, profesionales. Eso explica que Schiefelbein mantuviera también buena parte del equipo de Arrate, y entre ellos a mí. Contextualizo eso mejor: al momento en que el nuevo Presidente Frei le ofrece la cartera a Schiefelbein y éste la acepta antes del 11 de marzo del año 1994. En ese lapso de verano él decidió constituir su equipo de asesoría más estrecha y cercana, desde su condición, hasta ese momento, de Director Regional de la UNESCO en Santiago. Le pide al Ministerio, probablemente a Arrate, no recuerdo bien los detalles, cuatro personas que trabajábamos en el Ministerio. Nos instalamos con Schiefelbein en su oficina de la UNESCO, ayudándolo a prepararse para su instalación en el Ministerio desde el 11 de marzo. Yo fui uno de esos cuatro. Ese equipo al que invité iba "cuoteado". Recuerdo que iba un demócratacristiano, Alfonso Bravo, profesor muy notable, iba Eduardo Castro que era socialista, yo PPD, y el cuarto no recuerdo, debió haber sido un demócratacristiano. De todos los ministros con los que colaboré con uno de los que estuve más cerca fue Schiefelbein. Cuando se produce su defenestración y asume Sergio Molina, que es un hombre ponderado, prudente, político, también mantuvo lo grueso del equipo de Schiefelbein. Después alguna vez hizo una declaración frente a nosotros, dijo: "yo no estaba acostumbrado a trabajar con asesores; en mi tiempo cuando fui Ministro de Hacienda, no existía esta institución de asesores y ahora heredaré un equipo, yo estaba acostumbrado a trabajar con la línea (del organigrama), con los jefes de Divisiones, de las reparticiones del servicio". Él recibió ese equipo y lo asimiló, aprendió, valorizó ese aporte. Trabajamos con él bastante bien,

me encantó su manera de ser y lo que fue su ministerio. Más adelante, en el análisis, diré que a Sergio Molina lo considero el padre de la reforma educativa, eso es poco sabido y poco recordado. Después Arellano heredó. A esas alturas, cuando uno ya ha sido ocho o más años asesor de los ministros anteriores, es casi natural que los nuevos ministros valoricen y piensen: "este señor ha durado cuánto tiempo, tantos años..."²⁰³.

Con la modestia que lo caracteriza, Iván se encoge de hombros y reconoce sus habilidades en el campo de las letras, del saber acumulado, de la experiencia y de la transacción política.

"...con el tiempo me fui sustrayendo de los temas de la Educación Superior. La tendencia fue a que Educación Superior se especializara, y que la mirada y el ejercicio del Ministro respecto a Educación Superior se apoyara específicamente en el jefe de la División de Educación Superior, que pasara a la relación normal de la línea con el Ministro, sin intervención de equipos del gabinete ministerial. Tal vez en el tiempo de Lagos al comienzo sí tuve algo que ver, pero después paulatinamente no tuve que ver mayormente con la Educación Superior".

"Yo quedé ahí y empecé a convertirme en un "imperdible" por ciertas habilidades específicas que desarrollé y que la máquina del Ministerio reconocía... "Don Iván es el que sabe esto". Probablemente los ministros captaron eso en sus decisiones y me mantuvieron"²⁰⁴.

De ese modo, Iván sorteó con éxito los cambios ministeriales sucesivos desde Mariana Aylwin, Sergio Bitar, y Martín Zilic, hasta Yasna Provoste, aunque en el proceso de desgaste y de cambios muchos miembros de los equipos originales tomaron otros rumbos. Se alejaron figuras trascendentales para el proyecto de reforma como Cristián Cox y Juan Eduardo García Huidobro, entre otros. Sergio Nilo fallecía. Iván aclara que hubo breves tiempos y también diversos temas en que no lo convocaron, no solicitaron su asesoría ni su opinión. Sin embargo, en la línea de la continuidad trabajó inicialmente en los temas de educación escolar; y especialmente en el Estatuto Docente,

²⁰³ Entrevista N° 14, 5 de mayo de 2009.

²⁰⁴ Entrevista N° 14, 5 de mayo de 2009.

“...una función particular que desempeñé ocasionalmente, pero cuando lo hice fue con bastante intensidad y significación, fue contribuir a la elaboración de proyectos de ley muy importantes. El primer ejemplo, tal vez uno donde más me jugué, fue el Estatuto Docente...”²⁰⁵,

además de trabajar en la Evaluación Docente y en la Red de Maestros, así como en la Asignación de Excelencia Pedagógica²⁰⁶.

Los cambios de ministro llevaban, en su lógica, cambios de prioridades y, por consiguiente, cambios en los focos de preocupación y necesidades; cada cual llevaba su proyecto, de acuerdo con su tiempo, con la coyuntura política y su contexto vital. Así don Iván, en algunos tiempos, exigido con urgencias e inconsulto y marginado en otros, aun cuando siempre se le respetaron sus espacios y sus condiciones operacionales de trabajo, se refugió en lo que será su pasión intelectual de siempre: la investigación de la historia de la educación chilena.

Pero antes de eso veamos lo que ocurrió con los proyectos en los cuales tuvo compromisos y participación muy directa:

“Todos los proyectos son hijos en primer lugar de la División Jurídica del Ministerio, pero en el caso del Estatuto, trabajamos bastante con otros

²⁰⁵ *Ídem.*

²⁰⁶ Estas modalidades de promoción del desarrollo profesional de los docentes. El Estatuto de los Profesionales de la Educación, Ley N° 19.070, de 1 de julio de 1991, regula las condiciones de empleo o contratación de los profesionales de la educación. Incluye algunas normas comunes para todos los docentes de la educación escolar, aunque legisla principalmente sobre los docentes bajo administración municipal, en tanto que los docentes de la educación particular se rigen principalmente por el Código del Trabajo y subsidiariamente por el Estatuto en referencia. La Asignación de Excelencia Pedagógica es un incentivo salarial al que tienen acceso los docentes de aula de la educación parvularia, básica y media, bajo administración municipal o particular subvencionada, que rinden satisfactoriamente un examen voluntario de conocimientos disciplinarios y pedagógicos basado en el Marco para la Buena Enseñanza. Su propósito es retener en la enseñanza de aula a los docentes meritorios. La Red Maestros de Maestros está formada por docentes que detentan la Asignación de Excelencia Pedagógica, que se someten voluntariamente a una evaluación adicional y que presentan y obtienen la aprobación de un proyecto para promover (localmente) el perfeccionamiento de otros docentes. El Ministerio de Educación les entrega reconocimiento simbólico, un incentivo salarial adicional y apoyo técnico, y los integra a una comunidad virtual de desarrollo profesional. Estas dos instituciones son oportunidades a las que se accede voluntariamente y deben distinguirse de la “evaluación del desempeño profesional”, a la que están sometidos obligatoriamente los docentes de aula bajo administración municipal, según una reforma del Estatuto que se aprobó en 2004. Esta última tiene de común con las anteriores, su basamento en el Marco de la Buena Enseñanza. La evaluación periódica y obligatoria de los docentes municipales da origen a oportunidades remediales y, eventualmente, al término de contrato a los docentes reiteradamente mal evaluados, así como a incentivos salariales para los docentes evaluados como competentes (nota de Iván Núñez del 18 de agosto de 2011). Ver también: *СРЕИВ*, Evaluación docente. Un acuerdo social por el mejoramiento de la educación pública, *Revista de Educación* N° 348: 14-26.

colegas; con Allard (el Subsecretario), el jefe de Jurídica (Juan Vilches, abogado, gran puntal, que murió en su oficina trabajando horas extraordinarias), Alfonso Bravo, profesor demócratacristiano, yo y un abogado que se contrató especialmente para eso, un tipo brillante, fuimos el equipo que redactó. Además, con el tiempo me fui especializando en contribuir a redactar lo que se llama el mensaje de las leyes, ese fue el primer ejercicio que hice. Redacté el mensaje con el cual el Presidente Aylwin se dirige al Congreso presentando el Estatuto Docente. Por lo general también fui redactor de esa parte gruesa, además de partes del articulado. El Estatuto Docente me significó que después me convirtiera en defensor del Estatuto por todo el país, salir a defenderlo, sobre todo cuando hubo oposición de los profesores, ¡cosas de la vida...! que lo llamaron “el Estatuto Indecente”. En el gobierno de Frei se produjo una ley que modificó el Estatuto, ahí también tuve una intervención. En el gobierno de Lagos, con Mariana Aylwin y José Weinstein participé en toda la legislación sobre evaluación docente e instituciones como la Asignación de Excelencia Pedagógica, la Red de Maestros de Maestros. Todas esas iniciativas hoy ya son instituciones. En esas estuve muy directamente involucrado y también en los mensajes respectivos. Los quiero como hijos. También a la Evaluación y sobre todo a la Asignación de Excelencia Pedagógica y a la Red de Maestros de Maestros. Después, en el mismo periodo con Mariana Aylwin y sobre todo con Weinstein (el Subsecretario), con quien trabajé muy de cerca en la ley de los doce años de Escolaridad Obligatoria...”^{207/208}.

Otro de los frentes en que también trabajó con gran intensidad fue en el de las negociaciones con el Colegio de Profesores, cuya relación fue de dulce y agraz,

“...de dedicación muy fuerte, de mucho desgaste psicológico. De manera que no ha sido grata esta relación, es como parte del servicio militar. Este equipo, a su vez, es prácticamente el mismo equipo que trabajó en la generación de las leyes de evaluación y de todas estas otras que ya he señalado. Lo que todavía está “en veremos” es la carrera docente. Dentro de este equipo, yo fui el que se especializó inicialmente, en los años 2003,

²⁰⁷ Entrevista N° 14, 5 de mayo de 2009.

²⁰⁸ Ver nota 205.

2004 y 2005 en el tema específico de la carrera docente. Empecé a acumular información y a reflexionar, explorar propuestas alternativas, en fin, ordenar las alternativas y ver las complejidades de esto y lo otro, revisar experiencia internacional, etc. El tema de la carrera lo administré durante algunos años, y ahí está todavía pendiente, sigue avanzándose en eso.

*Las leyes y la relación con el Colegio las señalo como parte significativa de mi trayectoria por el Ministerio con un ingrediente subjetivo que es el siguiente: los que están al otro lado de la mesa son los dirigentes. Yo fui dirigente y ellos saben que yo lo fui, conocen mi trayectoria. Ha habido siempre algo de respeto personal que no ha sido muy recíproco, yo no he sido muy respetuoso con los dirigentes del Colegio, he sido bastante crítico dentro de una relación de cordialidad en el momento en que hay que serlo, pero me hago la autocrítica que en algunos momentos he sido un poco insolente con ellos, amparándome en que yo sé de qué se trata, conozco por dentro la otra parte, la lógica de la otra parte*²⁰⁹.

Tal vez aparezca un poco dura la autocrítica, si se considera además cómo Iván profundiza en el recuerdo.

*A veces se me atraviesa en estas relaciones el recuerdo de mi padre y no deja de incomodarme el tener que estar en este otro lado y del modo en que lo he hecho. A lo mejor debí ser un poco más afectuoso, más cordial*²¹⁰.

En otro ámbito de cosas, también trabajó frecuentemente en la preparación del material y documentación que apoyan los Mensajes Presidenciales cada 21 de mayo; allí se trata, en primer lugar, de comunicar una política y luego registrar, muy sintéticamente, las realizaciones que han logrado las diferentes reparticiones del servicio –Educación Básica, Media, Superior, Técnico-Profesional, Junta Nacional de Jardines Infantiles, JUNJI²¹¹, Bibliotecas, etc.– y el señalamiento de sus proyecciones y metas para el año siguiente.

Otro plano bastante complejo en el que Iván participó con esfuerzo, energía y vitalidad fue en el campo de las relaciones internacionales del Ministerio: viajes, participación en congresos, seminarios y encuentros académicos de diverso tipo, marcaron su agenda de esos años, más la obligada

²⁰⁹ Entrevista N° 14, 5 de mayo de 2009.

²¹⁰ *Ídem.*

²¹¹ Junta Nacional de Jardines Infantiles.

redacción de informes que los organismos internacionales siempre requieren para su acopio.

“A los organismos internacionales les encanta disponer de la información de los países, en función de determinados ritos o metas que tienen, reuniones, o prácticas de comunicación. La piden a los países con tiempo. Reconozco que siempre los organismos internacionales piden con tiempo la información, aunque desgraciadamente en nuestra burocracia, me ocurrió muchas veces y sigue ocurriendo, que de repente se traspapelan las notas en que el organismo pide, incluso la explicitación de lo que piden, el diseño; a veces queda por ahí olvidado y a última hora, algo que se pudo redactar en dos meses hay que hacerlo en una semana. Me ocurrieron esas angustias y últimamente, aunque ya no estoy en el Ministerio, me pidieron auxilio para ello”²¹².

Allí, lo más complejo fue no sólo responder en los plazos requeridos, sino además hacer un constante proceso de normalización del lenguaje de modo tal que la palabra, el concepto, la idea expresada en los informes tuviera un correlato lo más preciso posible, en países tan distintos como Perú, Colombia, Bélgica o España y en organismos internacionales como la OIT y UNESCO.

La política educacional de la Concertación de Partidos por la Democracia: progresos, debilidades, continuidad y cambio

Así fue como logró explicitar y dar a conocer las múltiples complejidades que enfrentaban los gobiernos de la Concertación y su necesidad de transitar, con relativo éxito, por las delicadas y a veces difusas líneas demarcadoras entre Estado y mercado, entre autoritarismo y democracia incipiente.

“Estuve embarcado y comparto un esfuerzo de tercera vía en la marcha y transformación del sistema educativo chileno. Subrayo lo de tercera vía, no en el sentido estrecho de que estuviéramos siguiendo las políticas de Inglaterra”²¹³ para la educación chilena, sino en un sentido más amplio,

²¹² Entrevista N° 14, 5 de mayo de 2009.

²¹³ Hace referencias a las políticas de Tony Blair en que entre el neoliberalismo privatizador y culturalmente conservador y el socialismo central-burocrático, ambos del siglo XX, hay un ancho espacio para políticas públicas social-democráticas y culturalmente progresistas.

político y cultural a la vez. El meollo de la propuesta de la Concertación ha sido este equilibrio difícil entre un rol regulador del Estado, que por supuesto el régimen militar y la derecha no lo quería y lo rechazaba, y la descentralización y la tolerancia a un proceso, incluso de privatización, que heredamos. La consistencia, entonces, entre la herencia del gobierno militar y el neoliberalismo y un intento de liderazgo y de recuperación de este rol del Estado. Suspendamos por el momento los juicios de valor sobre su eficacia, éxito o fracaso; creo que es un hecho objetivo que hay un intento de los gobiernos de la Concertación a través de sus equipos (por supuesto del conjunto del gobierno, no sólo en educación), por combinar Estado y mercado, regulaciones públicas con iniciativas privadas y sociales. Todo esto cruzado por el tránsito de la expansión de cobertura a las reformas de calidad, que es un tema muy complejo de comprender para muchos. Este es un proyecto de centroizquierda, que se ha visto asediado desde la extrema izquierda y desde la derecha, por lo tanto muy complejo de defender y llevar a cabo, incomprendido por dos lados, ¡palos porque bogas y porque no bogas! Yo y todos los que participamos hemos sentido la incomodidad de estar al medio, de ser blanco de disparos desde los dos flancos permanentemente. Esa ha sido una situación muy difícil y desgastante, que algún día el país valorizará. Comparto lo sustantivo de esa aventura, que no es sólo una aventura en educación o para educación, sino que es para el conjunto de los sectores sociales al menos. Una combinación difícil, conflictiva en democracia, y con una interrelación de criterios éticos y culturales que a mí me motivan y que comparto con un pragmatismo que yo siento que, en su conjunto, son respetables y necesarios. Es difícil a veces combinar la relación entre la lógica de la convicción y la lógica de la responsabilidad. Es un proyecto, una posición que creo se ha aprendido en muchos otros países, en circunstancias distintas tal vez a las chilenas, con mayor o menor éxito. Son siempre problemas relativos a los ángulos, equilibrios y complejidades. Aprendí la cromaticidad de las políticas públicas, aprendí realismo orientado por principios y me he movido en ese escenario compartiendo ese tipo de proyectos²¹⁴.

Y eso resulta especialmente difícil si además es necesario explicarlo al mundo, a los países amigos, a nuestros vecinos, y



Ex Presidente Lagos, Iván Núñez y Cristián Cox en ocasión de la firma solemne del Proyecto de Ley que establece los doce años de educación obligatoria. Internado Nacional Barros Arana.

“Entre otras cosas que me encargaron en el Ministerio era la de recibir, ya sea en nombre del Ministro o simplemente porque la gente pensaba que Iván Núñez era una buena fuente, a muchos extranjeros a quienes tenía que explicarles el modelo chileno. Lo que te he dicho que iba a hacer al Perú [dar conferencias al personal del ministerio peruano sobre la experiencia educacional chilena de entonces] lo tuve que hacer muchas veces con gente que venía al Ministerio, explicar esta cosa tan peculiar, el proyecto educativo de la Concertación, y relatarlo en el tiempo...”²¹⁵



Ex Presidente Lagos, Iván Núñez y Cristián Cox en ocasión de la firma solemne del Proyecto de Ley que establece los doce años de educación obligatoria. Internado Nacional Barros Arana.

Y ante las dudas acerca de la eficiencia y efectividad de la lógica de “la tercera vía” y su futuro, Iván no hace premoniciones, solo sabe que estamos enredados en procesos inconclusos y de muy difícil resolución, en un sentido u otro. Por ello declara:

“Dentro de esta introducción gruesa que hago al tema, quiero señalar, sin embargo, que este esquema y este proyecto están en suspenso, uno puede leerlo y decir... fracasó, o leerlo como consolidado. Yo prefiero leerlo como

de destino incierto, abierto. Me refiero a lo abierto por la revolución pingüina.²¹⁶ Lo que dije antes es muy válido y la descripción que puedo hacer es muy verdadera hasta 2005. Pero también tengo dificultades respecto a lo que ocurrió entre el 2005 y el 2009, teniendo plena conciencia de que estamos en una situación de incógnita, en que no sabemos si se va a retomar, en otros términos, la dinámica del proyecto concertacionista en educación, o se desploma o se reformula bastante radicalmente. No lo sabemos. Sé que están las posibilidades abiertas y que esta decisión va a coincidir probablemente (hay una incógnita muy oscura por delante), con la elección presidencial; la continuidad o no de la Concertación²¹⁷.

Dudas legítimas, premonición indeseada y/o involuntaria, pero clarividencia pura.

Volviendo atrás, con el objeto de explicar el juego necesario entre continuidad y transformación, propio de los gobiernos de la Concertación hasta el año 2006, Iván profundiza el análisis y trae a colación elementos de juicio relevantes para comprender las condiciones de “zapato chino” en que el país se encuentra,

“...porque hay algunos hechos de la realidad que son del momento, son coyunturales pero significativos. Uno es la dictación de la LOCE, que no se tenía en el momento programático (1989–inicios de 1990), y otro es también la constatación de los recursos con que se parte, que se sospechaba pero que nunca la habíamos sospechado suficientemente, sobre todo porque esos recursos son los específicos del año 1990, que es el peor año presupuestario. En 1989 no se avizoraba eso, en parte porque el presupuesto mismo no estaba dictado o se estaba dictando en la soledad de la Junta de gobierno, y en parte porque efectivamente había una curva estadística clara que condiciona, limita, que obliga, y en general lo que es instalarse y empezar a mirar qué tenemos en mano. Es muy distinta la reacción que se puede tener frente a la promesa conceptual que se había hecho antes. Es interesante el análisis de ese conjunto de políticas que se adoptan en esos años, y eso va muy asociado a la figura de Lagos como persona, como ministro, en fin. Primera gran decisión: mantener la descentralización en términos de entregar la administración a los municipios y no dar el

²¹⁶ Hace referencia al movimiento de los estudiantes secundarios del año 2006.

²¹⁷ Se refiere a la elección presidencial del año 2010, en que el Presidente electo fue Sebastián Piñera, con el apoyo de los sectores de derecha tradicional y de los hijos del pinochetismo autocrático.

paso de retornar las escuelas al Ministerio, como lo pedía el Colegio de Profesores y como lo que muchos esperaban, desde una posición de izquierda, ya sea dentro de la Concertación o fuera de ella. Les parecía que era lo normal, a lo que había que ir, aunque nadie tampoco podía exigir que se hiciera en marzo de 1990, o durante 1990. Si a la dictadura le costó varios años municipalizar, la “desmunicipalización” tampoco podía ser automática. Pero se esperaba, estaba dentro de las opciones, dentro de lo posible, era como algo natural. En cambio, se toma valientemente la decisión de decir no, las escuelas no vuelven al Ministerio, las escuelas se mantienen en el régimen municipal. Fue una decisión valiente porque significaba contradecir a fuerzas sociales que eran fuerzas de respaldo al nuevo régimen. No era una decisión alegre y fácil. El principal fundamento era, desde nuestra perspectiva, una visión crítica de cómo había funcionado históricamente el Estado docente en Chile, una crítica que se había venido acuñando durante la dictadura sobre la centralización, rigidez, uniformidad, burocratismo, pesadez, etc., lentitud. Había también una esperanza o una mirada positiva hacia procesos de descentralización no sólo en el orden educativo, en este caso concreto de la educación pública chilena, sino que en general, como parte de una nueva visión democrática. La descentralización, entendida como empoderamiento de las comunidades locales, era parte de la utopía democrática que se quería empezar a llevar a cabo. Después de todo la Concertación también era liberal, en el sentido más amplio, en el sentido de Carlos Peña²¹⁸, en el sentido de Norberto Bobbio²¹⁹ también, como parte de la renovación incluso de las visiones de izquierda²²⁰.

Y dejemos a don Iván seguir en su análisis:

“...como parte de una política global de la Concertación se quería potenciar y al mismo tiempo democratizar el municipio, una cosa es decir comunidad local y otra cosa decir municipalidad; aquí había un proble-

²¹⁸ Carlos Peña, Rector de la Universidad Diego Portales y polémico articulista semanal del diario *El Mercurio*.

²¹⁹ Norberto Bobbio, destacado filósofo y político italiano de larga trayectoria en la corriente “socialista liberal”, opuesta al autoritarismo comunista, defensor de la paz y de la democracia. Doctor Honoris Causa por la Universidad de París, Buenos Aires, Complutense de Madrid, Carlos III de España, Bologna y Chambéry. Es percibido como “El Filósofo de la Democracia” en el mundo contemporáneo.

²²⁰ Entrevista N° 15, 12 de mayo de 2009.

ma pues las municipalidades habían sido agencias de la dictadura y del Ministerio del Interior. A eso claramente se opone la Concertación y lo que quiere es democratizar el municipio y efectivamente eso ocurre

“... (porque) se dicta una ley, hay una reforma municipal significativa en ese momento, incluyendo las elecciones de alcaldes y concejales. Nosotros decíamos, no devolvamos las escuelas al Ministerio porque vamos a democratizar el municipio. Lamentábamos que todavía permanecieran en manos del viejo municipio pinochetista pero era parte de la realidad, pero se los vamos a entregar a las comunidades, vamos a democratizar como efectivamente ocurrió. Esos raciocinios estuvieron detrás de la decisión de no “desmunicipalizar”. Asociada a lo anterior está la decisión de cambiar el régimen o el estatus laboral de los profesores vía ley o Estatuto Docente, el hoy vilipendiado Estatuto. Tras este proyecto y la ley que se dicta, hay dos fundamentos; uno es que los profesores son la base social de la Concertación, que se jugaron por la democracia; efectivamente están mal y hay que mejorar su estatus y condición si queremos avanzar en educación, eso hay que hacerlo, y se necesita legislar y poner recursos en ese mejoramiento, por una parte. Por otra, hay que ganarse al profesorado o compensarlo en cierto modo en su demanda por volver al Ministerio”²²¹.

Pero las tensiones no solo se vivían con el magisterio directamente, sino además al interior de la Concertación, donde había posiciones que preferían la regulación de la profesión docente radicada en el mismo municipio e instalar sus negociaciones laborales directamente con el empleador. Si bien esa política tenía su lógica, tal liberalización implicaba la pérdida de la visión profesional como constructo general, social y público, propio de la historia de la profesión docente.

El nuevo escenario dejado por la Reforma de 1981 había “liberalizado” a la profesión, quebrando su identidad histórica de raigambre más profunda, cual es la de ser depositaria del sueño ilustrado e iluminista, de políticas estatales igualitarias, protegida por el Estado Docente que premiaba a través del ascenso la progresión en la carrera, sobre la base de la antigüedad y estabilidad en los cargos, versus una nueva instalación ideológica regida por los conceptos de logro, capacidad individual y competitividad, bajo la lógica de la eficiencia movida por incentivos económicos y, por contraste, bajo la supuesta ineficiencia de los criterios igualitaristas.

²²¹ Entrevista N° 15, 12 de mayo de 2009.

Según Iván Núñez, se trataba de un problema de economía política y un ingrediente de este problema, ya identificado entonces, es que había desigual repartición de la calidad, de los recursos y un grave problema de inequidad. En todo el territorio se observaba una fuerte desigualdad al interior de la educación pública y eso, de acuerdo con Iván, no se podía ni se puede corregir apresuradamente ni menos competitivamente. Es uno de los ámbitos en que el Estado regulador e interventor se justifica. El problema es cómo interviene el Estado. En el fondo, el Estatuto Docente será parte de un esfuerzo de construcción de una plataforma básica de condiciones comunes para avanzar en la equidad y enseguida en la calidad de la educación, una plataforma de igualación de oportunidades, como se decía en aquel tiempo, de construcción de capacidades que hoy aún son muy desiguales, y eso se podía, entonces, y se puede lograr solo con la intervención regulativa central, nacional.

Como muestra de la tensión interna, en cierto modo, los equipos de los ministros Foxley, de Hacienda, y Cortázar, del Ministerio del Trabajo, también hacían sus premoniciones y, parafraseando, señalaban:

“...ustedes están alimentando un monstruo, que va a ser el sindicalismo docente, están creando un poder que va a afectar la gobernabilidad de la Concertación, la negociación colectiva centralizada nacional va a ser muy dañina, hay que descentralizar el conflicto”. La respuesta de este otro lado, de nuestro lado, fue que preferimos un conflicto regulado a escala nacional que una guerra de guerrillas... A lo largo de todo el país, preferimos una guerra entre ejércitos permanentes, una guerra civilizada, antes que una salvaje guerra de guerrillas por todo el territorio. Desde el punto de vista de gobernabilidad preferimos esta opción”²²².

Esto se registra en el 2009, recordando los años noventa. ¿Qué pasa entonces en el 2011? ¿Se cumple la profecía?

Naturalmente, recuerda don Iván, quien resolvió entonces, por fin, fue don Patricio Aylwin y le dio luz verde al Estatuto, a una solución de carácter nacional. Fuera de que el Estatuto constituyó una palanca para construir profesionalización, fue también un instrumento concreto para tratar de equiparar las condiciones de empleo, de trabajo, de carrera de los docentes de todos los municipios como plataforma mínima común. El

²²² Entrevista N° 15, 12 de mayo de 2009.

establecimiento de la remuneración básica, mínima nacional, es decir, establecer un valor hora clase para todos los profesores del país fue, de algún modo, un retorno a las lógicas tradicionales del igualitarismo histórico en el trato a los maestros. Y ello molesta mucho a los libre-mercadistas que se inclinan más por las teorías del eficientismo individual. Por ello, el Estatuto fue implementándose gradualmente y superando poco a poco las trabas y leyes de amarre del periodo autoritario, como la prohibición de la negociación colectiva. Los gobiernos de la Concertación no lograron, a pesar de varios intentos, derogar la LOCE puesto que exigía un quórum parlamentario que no se tenía, pero lograron que no se aplicara el Código del Trabajo a la profesión docente y de ese modo se protegieron las condiciones históricas de trabajo de los profesores que constituyen en sí el acervo cultural del gremio.

Una reforma global en educación no se veía posible en esos años. Sólo era tema de conversaciones más bien privadas, sobre todo vinculadas al currículo, es decir, a los contenidos de la educación, no tanto a su administración. La acumulación de evidencia internacional y latinoamericana señalaba que no había tiempo para embarcarse en una reforma, seria y global del sistema: debió haberse acumulado recursos y experiencias que no estaban disponibles en el primer gobierno de la transición a la democracia, como relata Iván.

Sólo en el gobierno siguiente se estimó que había condiciones oportunas para emprender el camino hacia la reforma. Mientras tanto, la sola aplicación del Estatuto Docente ya era un esfuerzo de tono mayor.

“...esta democracia tambaleante no puede darse el lujo de regular ese mercado”²²³,

un mercado conocidamente desregulado. Sin embargo, los gobiernos siguientes se identificaron profundamente, dice Iván, con la concepción de un Ministerio de Educación proactivo, propositivo y responsable. Gradualmente aumentaron los presupuestos, se va invirtiendo en el sector con políticas focalizadas, que no son débiles sino que intervienen directamente para mejorar las condiciones básicas de equidad y calidad. En ese sentido, no se registran datos de retroceso. Por el contrario, se observa escalamiento en las cifras. Hubo inversión en educación rural que estaba agónica, mejoramien-

²²³ Entrevista N° 15, 12 de mayo de 2009.

to sustantivo de la inversión en educación especial, de los estipendios de los profesores, aumento en alimentación escolar, en textos, en informática educativa. Todos, esfuerzos que se orientan focalizadamente bajo la lógica del Programa de las 900 Escuelas unos, y otros generalizados, como muy especialmente se destaca la gradual instalación de la informática educativa en todo el país y el desarrollo de once investigaciones sobre las condiciones y el comportamiento de la Educación Media, que va a ser el sustento de las políticas para ese nivel en sus dos modalidades: Científico-Humanista y Técnico-Profesional²²⁴.

Se promueven los mejoramientos allí donde es posible actuar consensuadamente y donde es posible vencer las obstrucciones políticas por la vía de la argumentación.

Por lo tanto, no hay que olvidar que si bien el foco inicial fue el nivel de Educación Básica y su enorme pobreza, ya en el gobierno de Frei Ruiz Tagle se tenían bases para iniciar las reformas en Educación Media. Ya no estábamos frente al mismo neoliberalismo, la pura competencia y el mercado que habían primado desde los años ochenta, dice Iván. No hay que olvidar las múltiples intervenciones, regulaciones, inversiones, ni tampoco la adopción de miradas largas, a futuro y de la creación de instrumentos públicos de mejoramiento de la educación. Todo eso ocurre durante el primer periodo, preparando lo que será la reforma en el segundo periodo²²⁵.

“...como se dijo en ese tiempo una frase para el bronce, aquí hay Estado timón pero no remero, en el sentido de un Estado que es conductor de barco, más bien de embarcación de regatas, en que el timonel que va atrás es decisivo, indicando el ritmo con que se rema y la dirección que se lleva, pero el timonel no va remando, y es que el Estado no administra las escuelas, aunque su papel es fuerte. Eso es la tercera vía”²²⁶.

Lo importante para don Iván no es solo tema de legislación sino, primero, aprender a hacer política democrática, practicar el diálogo, negociar, no reprimir. Aprender de un sentido de responsabilidad no populista, pragmá-

²²⁴ Ver antecedentes en Cox, Cristián (editor), *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo*. Ed. Universitaria, Santiago, 2003.

²²⁵ Más antecedentes analíticos se ubican en Picazo, Inés *“Formulación de Políticas Escolares para la Democracia: Entre reinterpretación e innovación*. Ediciones de la Universidad Diego Portales, en prensa.

²²⁶ Entrevista N° 15, 12 de mayo de 2009.

tica, desarrollar la lógica de lo posible, *del vituperado don Patricio (Aylwin) con su "dentro de lo posible"*²²⁷.

Y, a modo de autocrítica y enjuiciamiento a esos años, Iván reconoce que la "mirada larga", la mirada de futuro no fue en esos años lo suficientemente lúcida ni audaz, ni menos comunicada y compartida con la sociedad. La Concertación, en su opinión, no se adentró en una especie de previsión de futuro, en un análisis en torno a la humanidad y el país, aunque superó, en parte, el cortoplacismo que nos ha caracterizado históricamente. No observa una reflexión profunda sobre el envejecimiento de la sociedad chilena, los cambios demográficos, el tema de la formación de profesores que será un tema de resolución tardía, demorosa y gradualísima por excelencia y, entre otras preocupaciones más, el impacto de la competitividad global en nuestro provincianismo y en los dilemas de equidad, de ciudadanía política, de gobernabilidad, de sentido de lo público, en fin, de un nuevo humanismo para nuestra patria.

Pasos decididos hacia la reforma. La odisea política

LA REFORMA CURRICULAR. LA JORNADA ESCOLAR COMPLETA. EL PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE LA FORMACIÓN DOCENTE

*"Se acuñó esta apreciación de que de los cinco ejes del Informe Brunner el corazón era el currículum, estaba en el centro. La propuesta de reforma tuvo una dimensión política, de cómo comunicarla y lograr aceptación y adhesión. Había una dimensión de que ello era técnico instrumental en el sentido de poner en marcha las distintas políticas específicas y articularlas, y había también un cierto esfuerzo de conseguir los recursos. En ese sentido, fue muy providencial el hecho de que Sergio Molina era hombre que manejaba el problema del financiamiento y estaba bien considerado para abrir las puertas del Ministerio de Hacienda. Curiosamente él era funcional respecto a las platas y respecto a la acción política de los distintos actores, porque tenía una extraordinaria capacidad de empatizar y comunicarse con los actores"*²²⁸.

²²⁷ Se refiere a Patricio Aylwin, que durante su periodo presidencial sostuvo la lógica de "lo posible", en el campo de la condena a los atropellos a los Derechos Humanos, teniendo en cuenta la fragilidad de la democracia frente al autoritarismo brutal de la dictadura. Aquí la expresión se hace extensiva a Educación.

²²⁸ Entrevista N° 16, 20 de mayo de 2009.

Según recuerda don Iván, el ministro Molina generó muy buenas relaciones al interior del ministerio; apoyó y facilitó el proceso de consultas necesarias y logró empaparse de los principios y orientaciones de la Reforma Curricular, de su estructura y de las decisiones que había que tomar respecto de las propuestas que se debían mandar al Consejo Nacional de Educación²²⁹, en cuanto entidad que evalúa, aprueba o rechaza las transformaciones curriculares del país.

Iván señala, además, que el ministro Molina tuvo el coraje de trabajar en la transformación curricular con la LOCE en la mano, vilipendiada ley que, paradójicamente, permitió la generación de una reforma de carácter mayor, cualitativamente muy superior a lo que se había pensado en el Chile de ese entonces, para la cultura escolar y la formación de las generaciones jóvenes.

“Creo que la LOCE jugó un rol importante; por una parte, como un buen mecanismo para discutir y lograr la aprobación de la Reforma, que era sin duda un mecanismo más participativo que el simple Decreto del Ministerio de Educación aprobando los nuevos planes y programas o el mecanismo tradicional que había sido el del Consejo Nacional de Educación, de la Superintendencia más el Decreto del Ministerio que los aprobaba. Creo que el mecanismo de la LOCE fue un acierto en cuanto a posibilitar que, por otra parte, hubiera un corpus de origen estatal que representaba el principio de unidad cultural, identidad de la nación, etc., y de lo común que tiene que unirnos a los chilenos, con la noción de diversidad y las posibilidades de acoger distintos proyectos educativos y de experimentar diversas opciones y contemplar los problemas de diversidad territorial cultural. Ese equilibrio entre lo nacional común y lo diverso lo puso o lo hizo obligatorio la LOCE, y fue a mi juicio un buen mecanismo. Además, que la LOCE fuera aprobada por un Consejo ajeno al vaivén político y que fuera una ley del gobierno militar y tuviera la jerarquía de Ley Orgánica Constitucional desarmaba la posible oposición de la derecha”²³⁰.

Visión política pura, agudeza, mirada pragmática a los problemas, sabiduría sobre la necesidad de negociar y dialogar para lograr la concretización de las

²²⁹ Consejo Nacional de Educación, heredero del Consejo Superior de Educación.

²³⁰ Entrevista N° 16, 20 de mayo de 2009.

aspiraciones sociales y sus necesidades, sobre todo si se aprecia la Reforma Curricular 1996-2002 como la mayor transformación que se haya realizado en todo el siglo xx a los contenidos culturales y valores éticos que disemina la escuela por todo el territorio nacional.

En 1996 se avanza con la generación del Informe sobre la modernización de la educación chilena, el denominado Informe Brunner²³¹, elaborado por un comité asesor presidencial, y sobre la base de esa propuesta el gobierno de Frei Ruiz-Tagle, bajo la batuta del ministro Sergio Molina, da el vamos a una reforma, concepto más propio del debate educativo que el concepto de modernización. Se asume el desafío y la reforma es impulsada con gran entusiasmo y tiene como corazón la reforma curricular.

La Reforma Curricular iniciada en 1994 para la Educación Básica y en 1996 para la Educación Media, fue un proyecto visionario de larga mirada, como diría nostálgicamente don Iván, un diseño cultural de futuro que se separa cuidadosa pero sostenidamente de la visión tradicional de la cultura escolar, de corte enciclopédico, representativa de una cosmovisión isleña, lenta, apacible, propia de la ruralidad de los primeros años del siglo xx, que se anclaba en el racionalismo positivista escolar de entonces, heredado de la cultura alemana con, tal vez, modestas adaptaciones a nuestra precaria realidad local.

La transformación cultural que propone esta reforma constituye un salto calculado, si se pudiese decir de ese modo, a pleno siglo XXI, caracterizado por nuevas concepciones del conocimiento de cara a los nuevos tiempos, por la inclusión de nuevos saberes disciplinares y el reconocimiento de la generación rápida de nuevos saberes, por la globalización de las comunicaciones, por el reconocimiento de saberes creados en ámbitos "extra escolares" y nuevas concepciones de ciudadanía, democracia, desarrollo personal y deberes y derechos sociales.

Así y todo, la propuesta curricular tuvo resistencias en los ámbitos académicos y en el gremio del profesorado que se sintieron inconsultos y/o no suficientemente considerados; sus quejas apuntaban más que nada a la posible ilegitimidad social de la propuesta curricular, pues se argumentaba fundamentalmente acerca de la descontextualización de un currículo de muy altas aspiraciones, disociado de las necesidades particulares de un sistema escolar que se observaba más bien limitado para acceder a los de-

²³¹ Informe Brunner. Así se denomina generalmente al informe *Los Desafíos de la Educación Chilena frente al siglo XXI. Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación* (1994). Comisión liderada por José Joaquín Brunner, a la fecha Subsecretario de Educación.

safios intelectuales y éticos del nuevo diseño cultural para las generaciones jóvenes. Reclamamos, para don Iván, de carácter legítimo aunque ideológico y populista, que se perfilan con fuerza en contextos de acciones acordadas más bien asambleístas y poco rigurosas y que no se sustentaban definitivamente en datos de análisis de realidad, teniendo en consideración los cambios mundiales que han caracterizado nuestras vidas durante el último siglo y los años avanzados en este que recién comienza.

Todo ello implicaba e implica, desde luego, incursionar en una renovada concepción de la formación de profesores. Tal vez la inercia observada en este último campo contribuyó a una escasa comprensión de la magnitud cultural de la transformación curricular que se implementó desde 1996 en adelante, hasta el año 2010, con ajustes y adecuaciones. La escasa posibilidad de intervención del Estado en las políticas universitarias, el ritmo apacible y contenedor de las instituciones de educación superior, el tranco arrastrado y lento de la academia, a veces su condescendencia pero, sobre todo, su inercia burocrática hicieron poco posible, si no imposible, las transformaciones que requería la formación de académicos y el perfeccionamiento de los docentes para la reforma curricular en curso.

Sin embargo, en términos globales, desde el año 2000 las políticas de mejora, fortalecimiento y enriquecimiento del sistema educativo no se detuvieron, nos recuerda don Iván. Los datos gruesos muestran siempre mayor inversión, mejor inclusión, disponibilidad de mejores recursos, modernización tecnológica y de infraestructura general.

Iván recuerda, además, con especial atención, los rigurosos estudios que se llevaron a cabo antes de la instalación de la Jornada Escolar Completa (JEP.):

“Queremos que todos tengan derecho a lo mismo, esa es una mirada...”²³².

Si los estudios sociales, económicos y culturales que, en este tiempo de la historia, recomiendan tal medida política y social: téngase presente la incorporación de la mujer al mundo laboral, el significado que supone para los niños una mayor exposición a la cultura letrada de la escuela²³³, la necesidad de los niños de contención, amparo, protección y apoyo, de amistad

²³² Entrevista N° 16, 20 de mayo de 2009.

²³³ Ver entre otros: CDEP (1997) Stevenson y Stigler (1999), Mekler (2000), Raczynski (2000), Ridao y Gil (2001), García (2006).

y compañerismo en un mundo donde padre y madre llegan a las ocho de la noche a sus casas, habiendo salido antes de las siete de la mañana. En ese escenario, los niños expuestos a las facetas poco amables de la vida, a veces violencia, soledad, desafección, drogas, desamparo, falta de un abrazo amigo, la escuela es un buen lugar... y así lo piensan y demuestran los datos nacionales e internacionales. ¡El profesorado se necesita! y es como un grito al aire de toda la sociedad que reconoce la necesidad de la labor del profesional docente, ¡los profesores importan!²³⁴ El profesorado es requerido por parte de una sociedad que hasta ahora no ha sabido dimensionar la magnitud de los cambios sociales, económicos y culturales ocurridos en el país desde los años noventa hasta ahora. Desde esas perspectivas, la escuela sigue asumiendo su histórico rol asistencial y protectorio pero en un nuevo escenario, con el nuevo currículo que actualiza nuestra cultura escolar, que provee herramientas para avanzar hacia una identidad integral y más acorde a los requerimientos de una sociedad que lentamente va evolucionando hacia nuevas formas de modernización, mayor acceso sociocultural y consumo. Existe la exigencia de nuevas formas de estar en un mundo global, tecnológico, laboral y comunicacional, regido fundamentalmente por los criterios de apropiación de un saber científico-técnico más bien instrumental, por las leyes de la economía, del mercado y de la eficiencia personal, todos datos reales de la causa. Pero todo ello no logra actualizarse en las salas de clases ancladas a una cultura generalista enciclopédica, abstracta, tironeada por esta especie de deificación de los sistemas de evaluación.

Como contrapartida a estos antecedentes de contextos ingratos, la Jornada Escolar Completa era una política que buscaba mayor equidad (los colegios de los sectores altos de la sociedad nunca la habían perdido) que pretendía asegurar mayor apoyo, estimulación y protección a la infancia. Fue reimplementada después de largos años en que había sido suprimida, desde la Reforma de 1967 obligada por las exigencias de falta de profesionales e infraestructura para el proceso de expansión y masificación del sistema. Sin embargo, fue otra medida política que no tuvo la comprensión que requería. El magisterio pensó que se iba a recargar su jornada laboral y sus principales destinatarios, los estudiantes, juzgaron críticamente en el 2006 que se trataba de “más de lo mismo”. Los jóvenes, movilizados en el conocido “pingüinazo”,

²³⁴ Eso lo dirá la sociedad chilena cuando evalúa la importancia de sus instituciones y lo dirá la OCDE más adelante en palabras de Iván Núñez.

hacían referencia directa a fallas en la implementación que se estaban observando con la prolongación de sus horas de permanencia en la escuela. “Más de lo mismo” que implicaba más clases transmisivas, rutinarias y burocráticas, propias de una escuela donde prima la insistente, majadera y antigua noción de que se puede aprender por ejercicio y repetición *ad infinitum*, a través de la resolución de monótonas guías de trabajo sobre materias que generalmente son objeto de evaluación en las pruebas nacionales. No hubo creatividad en las escuelas para abrir los espacios educativos a los desarrollos de las artes —fotografía, orfebrería, escultura, danza, teatro, mímica y otras—, a los desarrollos científicos, la investigación, los estudios humanísticos y tecnológicos.

La Jornada Escolar Completa, a pesar de los ingentes recursos que significó, se deslegitimó, según Iván, porque mientras para unos, los sectores más desposeídos, era un gran apoyo para las familias, para otros, los más acomodados, una cierta clase aspiracional y numerosa, activa, impaciente, quejosa y exigente, con escasa noción de colectivo —¿resultado del individualismo contemporáneo que es fruto de la sociedad de mercado?—, resultó “más de lo mismo”, debilidades que se reconocen como no previstas suficientemente por los equipos responsables y por problemas comunicacionales del Ministerio.

Iván reflexiona sobre el punto y afirma:

“...creo que ha ocurrido en el país también esto, que es una tendencia mucho más fuerte hoy, de que los actores sociales de base se han vuelto mucho más críticos, exigentes, autorreferentes, corporativos, en fin, que lo quieren todo ya y para nosotros (para los demás) ¡cáigase el mundo abajo! Hay algo cultural de pérdida de incentivo colectivo, de una cierta disciplina social, de una cierta capacidad de entender que hay que hacer sacrificios...”

Duele el individualismo actual.

“...Recuerdo haber conocido en el Ministerio una cantidad de escuelas que no eran de las más complicadas, en que a veces se presentan estos dilemas que tienen los alcaldes; hay una escuela que apenas se financia con la subvención que tiene y que hay dos o tres por ahí cerca con mejores locales y mejor cuerpo de profesores, entonces el alcalde quiere suprimirla y repartir los alumnos en las otras, los alumnos deben caminar cinco cuadras más y las “mamitas” se oponen absolutamente. Después de todo el alcalde tiene que pensar en que tiene que ser reelecto... Existe esta pérdida de cierto sentido de racionalidad mínima para poder convivir, de mínima solidaridad, azu-

zada por todos los activistas que van a avivar la cueca en cada uno de estos problemas. Creo que, por una parte, la Jornada Escolar Completa se deslegitimó y se complicó más en determinadas áreas focalizadas, pero sensibles y visibles, y terminó por deslegitimarse en su conjunto. Por otra parte, como decían las encuestas y mucha experiencia compartida, demuestra que la gente de muchos establecimientos, sobre todo en los sectores populares, estaba feliz con que sus niños estuvieran más tiempo en la escuela y no en la calle...

...y ahora los resultados del SIMCE²³⁵ vienen demostrando que establecimientos que han tenido prolongadamente jornada completa van obteniendo mejores resultados. Respecto a la parte luminosa de la Jornada Escolar Completa, yo no sé si llamarlo error o qué, se refiere a este juego siempre presente entre autonomía de gestión y participación. La apuesta a la creatividad de la base social fue exagerada y se omitió a lo mejor reglamentar más normativamente el empleo de la jornada escolar completa, porque se ha hecho un uso que la ha distorsionado también; me refiero a los establecimientos que deciden hacer "más de lo mismo" en el horario adicional, es decir (reiterar al máximo las clases rutinarias centradas en las materias de evaluación), responder a la presión por los resultados²³⁶.

Errores que pueden ser subsanados aún si se amplía la visión cultural y el reconocimiento social de cómo formar docentes, directivos y administradores del sistema escolar y su rol, así como este es medido y evaluado.

En este campo de acciones, Iván reflexiona sobre los avances en el tema de la formación de los docentes, el que se sabe de importancia radical en los mejoramientos deseados para la educación chilena.

"Uno a posteriori podría decir que la política de Fortalecimiento de la Profesión Docente, que es uno de los pilares centrales de la Reforma, en el fondo se inició antes que formalmente comenzara la Reforma desde el ministro Molina en adelante, puesto que el Estatuto fue un paso enorme en ese sentido, que además inaugura, e incluso oficializa, consagra jurídicamente el concepto de Profesión Docente. El Estatuto, en general en la vida práctica, es conocido como el Estatuto Docente, pero en su texto, en su formulación jurídica, es de la Profesión Docente. Es decir, se dio

²³⁵ Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza.

²³⁶ Entrevista N° 16, 20 de mayo de 2009.

*ahí el paso, junto con la LOCE curiosamente, que coloca a los grados en educación dentro del club selecto de las profesiones con una base obligadamente universitaria, lo que habla ya de una valorización conceptual del trabajo de enseñanza como una profesión en el sentido más clásico de la palabra*²³⁷.

Prosigue en sus recuerdos y ahí se observa con claridad el ejercicio de una política centrada en la búsqueda de acuerdos realistas y pragmáticos:

“El segundo paso fue adoptar como criterio de políticas públicas el de superar la perspectiva de la uniformidad de las condiciones de empleo y trabajo de los profesores y asociarlas a calidad del desempeño, y se inaugura una política de incentivos al mejor desempeño y se establece, el año 1996 ó 1997, el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED)”.

La política consistía en reconocer los logros de un establecimiento escolar, medidos a través del SIMCE, con premios económicos que debían distribuirse equitativamente entre todos los profesores de la escuela, sin distinción de carga horaria. Tal medida aplicada por diferenciación de establecimientos, municipalizados y subvencionados, exitosos y los que no lo son tanto,

*“...significó, en su momento, romper el principio tradicional del cual está muy empapado el sindicalismo docente, que a igual trabajo igual remuneración, ...los profesores tenían derecho a un premio económico salarial, a un bono, que tuvo la particularidad de ser igualitario, colectivo, un incentivo común, que suponía que el trabajo de todos daba como resultado que tal establecimiento estuviera puesto como de excelencia. Este premio salarial era discernido en proporción nada más que a las horas que tenían los profesores en el establecimiento y sin ninguna otra diferencia más”*²³⁸.

En el contexto de las transacciones políticas y de exigencias de realidad, la antigua y atesorada noción de igualitarismo gremial se va resquebrajando, como ya hemos señalado, por la introducción de las visiones pragmáticas y de sesgo economicista de una sociedad centrada en la eficiencia y en el logro de resultados como la de hoy.

²³⁷ Entrevista N° 17, 26 de mayo de 2009.

²³⁸ *Ídem*.

“Ahí quedó instalado ya el principio de la diferenciación”²³⁹,

que años más tarde, entrados los años 2000, será el piso sobre el que se construirá el sistema de evaluación individual del desempeño de los docentes.

Sin embargo, también es importante hacer una reflexión sobre las demás profesiones. ¿Todas están expuestas a tanto requerimiento, exigencias de excelencia, medición de logros y resultados, máximas de probidad profesional y personal, transparencia y rédito social?

Replica don Iván

“...todo el mundo reconoce que (los profesores) han ido mejorando (en sus remuneraciones), nadie desmiente que el esfuerzo de mejoramiento ha sido enorme, insuficiente por supuesto y sigue habiendo presión para que haya mucho más y es justo y necesario, pero desde el punto de vista del tratamiento, son un gremio privilegiado”²⁴⁰.

Hace referencia a las becas para hijos de profesionales de la educación tanto en el sistema escolar como en el sistema superior de educación, además de la existencia de sistemas de apoyos y defensas como lo es el Estatuto de la Profesión Docente que, en su interior, contiene principios propios del Código del Trabajo y otros que sostienen la histórica estabilidad laboral del gremio. Y ahí se observa una especie de visión tradicional proteccionista que se va entrelazando con figuras políticas ingentes y progresivas de exigencias a los desempeños individuales.

Y luego Iván explicita más claramente la dicotomía entre igualitarismo y exposición al mercado:

“La estabilidad que dio el Estatuto a los profesores es importante. Los profesores particulares subvencionados están en el mercado, sin duda, pero, a diferencia del conjunto de los trabajadores sujetos al Código del Trabajo, tienen un mecanismo que les da un grado de mayor estabilidad comparativa, no es que sean estables, pero se defienden mejor. El Estatuto establece para todos, incluyendo los particulares subvencionados, que no se puede despedir a un profesor durante el año sin pagarle el conjunto de las remuneraciones que le corresponden hasta que termine el año, o sea,

²³⁹ Entrevista N° 17, 26 de mayo de 2009.

²⁴⁰ *Ídem.*

*en el Estatuto hay una voluntad de desincentivar el despido de profesores durante el año escolar bajo una lógica educativa y también de protección laboral*²⁴¹.

Desde su perspectiva, Iván deja en evidencia los esfuerzos de los gobiernos de la Concertación por defender, en esencia, la tradición en el trato laboral de los profesores, pero reconoce también la demanda de otros sectores de la sociedad sobre la necesidad de generar políticas que incentiven mejoras en el desempeño profesional. Alude a las dificultades de las tratativas con el Colegio de Profesores hechas de escaramuzas, dilaciones y grandes costos para llegar a acuerdos. Recurre a otros ejemplos latinoamericanos sobre los tratamientos que recibe la profesión, que van desde un total estatismo hasta grados estimables de desprotección en países que imitaron el modelo chileno en su más cruda etapa, correspondiente a los años ochenta, luego del cambio constitucional.

Chile, en su opinión, desde los años del Estatuto, hace considerables esfuerzos para ir equilibrando poco a poco políticas que, sin apoyar la inmovilidad histórica, tampoco liberalicen a ultranza el trato laboral como es en las demás profesiones. En ese sentido, además de las mejoras salariales y los incentivos al perfeccionamiento, empieza a regularse la inserción vía concurso de antecedentes y la desvinculación profesional de los docentes (sólo el 20% puede ser alejado de su cargo) con las compensaciones correspondientes, relativas a la cancelación de sueldos por vacaciones y las posibilidades de participación en otros concursos o traslados a otras escuelas. Por lo tanto, no existe la inamovilidad absoluta ni los despidos masivos que se comunican por la prensa año a año.

Pese a todo lo ocurrido y las tensiones vividas, una relativa estabilidad se observa en esos años entre el Colegio de Profesores y el Ministerio de Educación, teniendo en cuenta la importancia del necesario juego político al interior de gobiernos democráticos de coalición, la oposición política y las demandas sociales.

Y por eso se pregunta y responde:

“¿Por qué le pongo tanta dedicación a este tema que parece secundario y debería estar un poco olvidado? Porque fue este paso de los gobiernos de la Concertación, yo diría inteligente y pragmático, el que posibilitó lo

*que fue mucho más significativo desde el 2000 en adelante: el paso a la Evaluación Individual del Desempeño Docente*²⁴².

Pero antes de ello, Iván hace mención de otro proyecto de mejoramiento de la profesión: el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID) que, al alero de una gestión que él denomina “más moderna”, no igualitarista, es un plan que convocó a universidades formadoras a participar en un concurso por fondos sujetos a la realización de compromisos para el mejoramiento de las escuelas de pedagogía. Diecisiete instituciones se adjudicaron los montos con proyectos de desarrollo institucional diversificados de acuerdo con las peculiaridades y requerimientos de cada una de ellas. Mejoramientos en infraestructura, en bibliotecas, informática, pasantías, becas para la realización de estudios en el exterior, etc.²⁴³.

Si bien este fue un proyecto que tuvo alguna incidencia en el mejoramiento de la formación de docentes, especialmente en el ámbito de las prácticas de profesionalización, no constituyó un plan que afectara universalmente al gremio como sí lo serán las políticas a las cuales se refiere Iván después y que aluden al delicado tema de la evaluación docente, donde tendrá una participación más bien intermitente en sus comienzos.

“Hacia el año 2000 se da el paso para constituir, bajo la conducción de José Weinstein, una comisión que a la larga resultó profesionalizada y permanente, que en el lenguaje corriente del Ministerio se llamó Comisión Docente, con asesores del Ministro o del Subsecretario o de la Subsecretaria, como fue en el caso mío y con gente que venía del CPEIP o de la División de Planificación, de la División de Educación General, que es la que más tiene que ver con los profesores, y de la División Jurídica por supuesto, donde hubo gente que terminó especializada en este campo. Eran equipos de gente que, al trabajar juntos, terminamos especializándonos independientemente de qué cosas hacía uno además por fuera, gente que en esos años trabajó con bastante dedicación a este tema de las relaciones y negociaciones y los problemas, cómo hacerse cargo de la política de Fortalecimiento de la Profesión Docente... (comprendida integralmente)”²⁴⁴.

²⁴² Entrevista N° 17, 26 de mayo de 2009.

²⁴³ Para más antecedentes ver toda la obra de Beatrice Ávalos -artículos y libros, ponencias y participación en congresos y seminarios- dedicada a la formación y al desarrollo profesional de los maestros, mirando el caso chileno a la luz de la experiencia internacional.

²⁴⁴ Entrevista N° 17, 26 de mayo de 2009.

Al mismo tiempo esa será la comisión especializada que se hará cargo de todas las relaciones con el Magisterio, como nos cuenta don Iván.

“Además, esa misma comisión es la que empezó a negociar con el Colegio cuando hubo que hacerlo porque los calendarios cada dos años lo exigían²⁴⁵. Nos dábamos esa ingrata tarea de representar al Ministerio en las negociaciones salariales, pero al mismo tiempo estábamos embarcados paralelamente en negociar con el Colegio el tema de evaluación y participamos prácticamente todos, unos con mayor o menor dedicación, en esa bellísima construcción que es el Marco de la Buena Enseñanza²⁴⁶. Un mismo equipo que se mueve en estos planos de la política hacia los docentes y que se especializa, con matices, unos más hábiles en esto, otros en esto otro, pero era un equipo que terminó por afiarse y que permanece, con algunas deserciones, como la mía debido a mi retiro²⁴⁷.

Comisión en la que se crearon amistades, complicidades y afectos, que trabajó con mucha respetabilidad durante los seis años de gobierno del presidente Lagos, bajo los ministerios de Aylwin, Bitar, Hornkohl, y sobrevivió hasta la ministra Provoste. Más adelante Iván, reconociendo las enormes satisfacciones que tuvo al trabajar tan sostenidamente en la Comisión Docente, sintetiza

“Lo único que te diré en este momento es que gracias a lo acumulado en los años noventa el Colegio, que políticamente y por adscripción a corrientes internacionales del sindicalismo docente, era enemigo de la Evaluación Individual del Desempeño Docente²⁴⁸, terminó por aceptarla. Mucho de este mérito es de Pavez²⁴⁹,

²⁴⁵ Se había llegado a acuerdos de establecer negociaciones salariales cada dos años y luego esos acuerdos se transformaron en ley. En ese periodo la negociación era desde el 2006 al 2010. La próxima negociación corresponde al 2012.

²⁴⁶ Marco para la Buena Enseñanza, instrumental pedagógico que orienta el quehacer de los docentes, tanto para su desempeño como para su evaluación.

²⁴⁷ Entrevista N° 17, 26 de mayo de 2009.

²⁴⁸ Evaluación Individual del Desempeño Docente; instrumental que permite, desde diversas perspectivas, la evaluación del trabajo docente a través de la observación en aula y la elaboración de protocolos de clases.

²⁴⁹ Jorge Pavez Urrutia, Profesor de Castellano, en ese entonces dirigente del Partido Comunista y Presidente del Colegio de Profesores entre 1995 y 2007. Hombre ponderado y político sagaz.

que aceptó la instalación gradual y progresiva de la evaluación de los profesores del sector municipal, a la que luego se allegó el sector subvencionado a través de la Evaluación Individual del Desempeño Docente.

Y en ese contexto, bajo la presidencia de Pavez y sobre su apertura intelectual en referencia, en especial a la *Revista Docencia* del Colegio de Profesores y a sus significativos aportes a la intelectualidad del magisterio, Iván es enfático al afirmar:

“Eso lo he reconocido siempre y lo he puesto por escrito, he colaborado con la revista. Pero se logró este milagro de que un gremio, dirigido incluso por un comunista, en América Latina por primera vez haya aceptado el principio de la evaluación del desempeño individual, con todas las dificultades que tuvimos... El hecho grande es ese, y se obtuvo una evaluación del desempeño individual...”²⁵⁰.

Aquí Iván detiene su mirada y, más allá o más acá de la negociación política, fija su atención en los aspectos teóricos del problema, pues

“Eso lleva a una reflexión sobre el profesionalismo, las profesiones en general y dentro de ese marco lo común o lo singular de la profesión docente. Existe una sociología de los profesionales, vagamente un hacer qué; hay algunos clásicos en esta materia y en ese marco uno encuentra que hay una distinción entre lo que han sido más clásicamente las profesiones liberales basadas en una formación universitaria clásica, por una parte, versus las otras profesiones de una formación más técnica. A esa distinción le siguen las diferencias entre esas profesiones liberales clásicas y aquellos grupos profesionales que se ocupan en organizaciones mayores y que se convierten a la vez en asalariados, independientemente de la definición académica de su profesión, que pueden ser abogados, médicos... En general, son las profesiones clásicas puestas al interior de los servicios públicos u otras empresas y cuya condición liberal en ese sentido se debilita, se pierden incluso esas distinciones. Hay otra distinción puesta al interior de este grupo de profesiones y es que, desde un punto de vista del conocimiento, constituyen profesiones, pero desde el punto de vista de su inserción sociológica conforman una categoría de subprofesiones. Hay tratadistas que han ubicado al magisterio, al profesional de la ense-

ñanza, entre las subprofesiones en función del tema de la autonomía, como las enfermeras. Así como ellas están siempre subordinadas a las prescripciones del médico, los profesores lo están ya sea a sus jefes en la estructura de la escuela, ya sea a las normativas, incluyendo el currículum, que no es necesariamente fruto de su autoría. La mayoría de las decisiones que se toman en el aula están enmarcadas en una falta de autonomía (relativa)...²⁵¹.

Prosigue en sus reflexiones, recordando el tiempo en que estuvo abocado a pensar el tema de la carrera docente

“También estudié, aunque lo había hecho antes y un día lo voy a retomar, todas las definiciones de carrera docente que hacían los estatutos chilenos del docente fiscal, desde el Estatuto Administrativo del año 1960 para atrás, hasta los años veinte, entre los treinta y los sesenta, en que hubo una sucesión de estatutos del magisterio hasta que en 1960 comienza el Estatuto Administrativo y ya no hay más estatuto del magisterio, porque el Estatuto Administrativo general sólo le dedica un capítulo (y en cierto modo lo absorbe)

... Claro, pero para atrás había leyes específicas como el estatuto de hoy; hay leyes anteriores y hay perfilada una carrera de docente funcionario. Lo que hice fue solamente archivar y en cierto modo mirar y comparar, nunca he producido nada sobre eso, lo tengo guardado porque habría sido bueno estudiar los mensajes, si es que los hubo, y los fundamentos que el Ejecutivo esgrimía al presentar los proyectos, cuál era la argumentación, la racionalidad que había. Eso no lo he hecho, y después comparar, analizar, procesar todo ese material. Nunca he visto que nadie lo haga. Habrá abogados que por razones de su dominio en su tiempo lo hagan. Cuando estuve en la Superintendencia, en relación con uno de los últimos estatutos que alcanzó a haber antes de 1960, hubo una ley de estatuto que se dictó pero que para su aplicación requería reglamento que tenía que dictarse por decreto y que debía estudiarse en la Superintendencia de Educación. Cuando estuve ahí me tocó colaborar con mi jefe de entonces en el análisis y la elaboración del proyecto de reglamento y también de los instrumentos, por ejemplo de la evaluación de los docentes”²⁵².

²⁵¹ Ídem.

²⁵² Entrevista N° 17, 26 de mayo de 2009.

Pero la mirada no es solo nacional, corresponde también a lógicas de carácter internacional que se van imponiendo en una sociedad que avanza desde el igualitarismo al éxito individual, desde las lógicas propias de las profesiones asistenciales a las lógicas hegemónicas de las profesiones liberales.

Y así,

*“Me tocó también en el Ministerio tener que meterme, por una parte, en la mirada internacional, contando al respecto con un campo que era una iniciativa de la OCDE²⁵³ para estudiar la profesión docente en una cantidad importante de países de la propia OCDE y de los que están en la puerta, entre ellos Chile, sobre la base de estudios nacionales encargados a cada país, con un esquema o términos de referencia comunes para que fueran comparativos. Me tocó trabajar en el informe chileno sobre el tema y tener acceso después a los borradores, las primeras versiones y la versión final del estudio internacional ya producido por la OCDE, que tiene como título *Los profesores importan, Teachers matter*. Como título debería estar entre signos de exclamación, tenía una expresión: atraer, retener y desarrollar!”²⁵⁴.*

En fin,

“... Yendo al fondo del problema, cuando se pide carrera docente mi perspectiva fue, y se la comuniqué al Ministerio, que aquí hay una demanda del Colegio que es de nostalgia, una mirada de reivindicación histórica. Uno advierte que cuando el Colegio inicialmente nos demanda carrera en el fondo nos está pidiendo la vuelta a la condición funcionaria, a la inserción de nuevo en el Ministerio o algo parecido”²⁵⁵.

¿Algo que otorgue seguridad y protección laboral?

Porque a pesar de los esfuerzos de esos años, 2006, 2007 y en cierto modo los posteriores, cuando tuvo capital importancia Carlos Eugenio Beca²⁵⁶, debido a las dilaciones y postergaciones del Colegio de Profesores

²⁵³ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

²⁵⁴ Entrevista N° 17, 26 de mayo de 2009.

²⁵⁵ *Ídem*.

²⁵⁶ Relevante académico, a la fecha Director del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación, sede en la que se instaló el tema de la evaluación docente.

(no son suficientes los incentivos, los reconocimientos a la excelencia académica, los bonos, etc.) aún quedará pendiente la elaboración de la Carrera Docente en tanto compromiso legal suscrito por el Colegio mismo. La carrera tendrá una larga historia por delante pues el peso histórico de la Carrera Funcionaria del Magisterio, de carácter preferentemente funcionaria y asistencial²⁵⁷, sujeta, como ya se ha señalado, al Estatuto Docente, lo que tendrá un peso gravitacional en las complejas negociaciones que deberá abordar el país durante el año 2012, sobre todo si se tiene en cuenta el movimiento pingüino de 2006 y el gran movimiento histórico por la educación pública del año 2011²⁵⁸.

Don Iván se encontraba en esas arduas tareas, especialmente de revisión y estudios de experiencias internacionales sobre Carrera Docente, cuando asumió la presidenta Bachelet y el ministro Zilic llegó al Ministerio con nuevos equipos profesionales de apoyo.

Sin embargo, teniendo la impresión que ya no ocuparía espacios de consideración como antes lo había hecho, Iván deja constancia que

“... para mí fue una experiencia de las mejores que he tenido en estos diecisiete años y en el Ministerio en particular, el haber integrado equipos. Uno siente cuando contribuye a crear realidades nuevas, tú sentías que estabas construyendo algo y que son cosas que han quedado y que cada día van a ir adquiriendo más visibilidad y sentido porque...

...Hablando de lo biográfico, siempre he tenido en estos años esta norma de pesimismo táctico y de optimismo estratégico. A menudo uno sabía que esto tenía que pasar, sabemos que vamos a ser incomprendidos e ignorados, pero tenemos la convicción de que más adelante sí, de manera que a pesar de los sinsabores y las rabias que uno pasaba, de los disgustos y todo, a la larga ha sido una experiencia muy enriquecedora y que le elevan a uno la autoestima. Señalo esto porque entro a una etapa objetiva, nueva e interesante, en el tema en que estábamos, pero que subjetivamente es una parte muy especial de mi trayectoria”²⁵⁹.

²⁵⁷ Altarejos et al., *Ética Docente, elementos para una deontología profesional*, Ed. Ariel, Barcelona, 1998.

²⁵⁸ En este tema Iván no hace predicciones pero deja en evidencia la problemática que deberán enfrentar los docentes durante el año 2012 en “Primeras Jornadas de Pedagogía”, Clase Magistral, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, octubre de 2011. Más aún si se recuerda que el Gobierno del Presidente Piñera (2010-2014) será breve y este tipo de negociaciones, normalmente, requieren de tiempos más prolongados.

²⁵⁹ Entrevista Nº 17, 26 de mayo de 2009.

Y más aún, los *mea culpa* y la autocrítica:

“Como ya lo dije, en general me siento satisfecho y hasta orgulloso de haber participado en todos estos esfuerzos, a plena conciencia de que están en curso y son insuficientes y complicados, pero lo avanzado vale y eso me gratifica. Sin embargo, a toda esta política de fortalecimiento de la profesión docente desde 1991 en adelante, con todos los pasos dados, le veo algunas debilidades. Una primero, nunca fuimos capaces, y en ese sentido fui poco escuchado, de tomar en serio la dimensión de subjetividad de los docentes, la dimensión simbólica más a fondo, porque no bastaban las iniciativas diversas. Por ejemplo en el gobierno de Frei se premia desde entonces en adelante todos los años, no recuerdo, a los veinte mejores profesores del país, se les trae a Santiago, ceremonias, medallas, cosas así. El mismo valor simbólico del Marco para la Buena Enseñanza y de la Red Maestros de Maestros, la excelencia, en fin. En cuanto a lo que representa el concepto de profesión docente, no ha habido de parte del gobierno y del Ministerio en su conjunto y de la clase política una apropiación, por una parte, del sentido más profundo de este concepto de fortalecimiento de la profesión docente, ni una traducción de eso a políticas más consistentes. Me olvidaba de nombrar una que se discontinuó después y que tiene un origen tan finísimo, las pasantías para estudiar en el exterior. Se hacían esfuerzos por comunicarlas y tuvieron cierto impacto. Voy a ser exagerado en lo que digo pero por ahí va la cosa, el origen estaba en que había en ese momento un superávit de dólares, el fisco tenía un superávit de dólares que no convenía traducir a pesos e invertir en Chile, sino que invertir en el exterior, y esta es una inversión en el exterior porque los costos de las pasantías se pagaban afuera, los costos en Chile eran mínimos. Nunca se le sacó partido ni se empaquetó suficientemente ni se organizó todo este esfuerzo. Era una suma de iniciativas y de beneficios y políticas en que no hubo capacidad de estructurarlas en un todo coherente que les diera más peso y significación y calara más hondo en la conciencia de los profesores. No hubo un relato, como dicen los posmodernos”²⁶⁰.

Pregunto: ¿no habrá habido por parte de la política pública en general, de la clase política, de los gobiernos sucesivos, una cierta dosis de inercia respecto del tratamiento que venía recibiendo el profesorado por décadas? Porque

el profesorado se siguió sintiendo marginado, no acogido. Ellos vuelven a insistir en su dignificación.

“Hay eso, esa necesidad, esa atención a acoger. Es parte de lo que estoy anotando. No lo logramos, creo que me quedó grande el problema”²⁶¹.

Crisis ministerial y algunas reflexiones sobre el movimiento “pingüino”²⁶²

Como buen historiador, Iván empieza su análisis fijando las fechas entre las cuales se va a mover para hacer referencia a los hechos del año 2006. De acuerdo con ello, en primera instancia fija su atención en el periodo 2004-2006 y refrenda su decisión en que el año 2004 una misión de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) emitió un informe sobre la política educacional del gobierno de Chile, desde 1990 en adelante.

Iván relata:

“Sin perjuicio de que el Informe es rico en diversos enfoques de temas particulares, en lo principal, en su columna vertebral se ocupa mucho de lo que podríamos llamar el proceso largo de la reforma, sobre todo en su dimensión estructural, esa puede ser la palabra. Creo que se puede leer a la luz de una especie de pecado original de la política, o de virtud original, relativa a continuidad y cambio, a esta combinación entre estrategias liberales de mercado y una voluntad de implantar políticas públicas en que el Estado asume un rol activo. Esa combinación, esa articulación y equilibrio, que a nosotros nos ha parecido virtuoso y que es un rasgo fundamental y fundacional de la política educacional, tuvo que ver con estas decisiones de comienzos de los noventa de que te he hablado. Ese esquema, ese abordaje, permitió a mi juicio avanzar todo lo que se ha avanzado. Era un equilibrio o una combinación difícil, compleja y frágil desde el punto de vista de que era criticada, enfrentada o malinterpretada tanto desde la izquierda como desde la derecha, por simplificar. Esta tercera vía era difícil de sostener en el tiempo, y la OCDE advierte en 2004 que ese esquema, que ella saluda y valoriza, estaba agotándose, pues había

²⁶¹ Ídem.

²⁶² Movimiento de los estudiantes secundarios del año 2006.

*problemas, había una contradicción no resuelta, como diría un marxista, una contradicción que no tenía salida hasta el momento. La Misión de la OCDE advierte que hay que enfrentar ese problema, que ya no se puede seguir sin optar por profundizar una vuelta, por así decirlo, a políticas de mercado que la Comisión no comparte, o a un rol del Estado con matices distintos de los que traía hasta ahora la política. También las combinaciones entre calidad y cantidad, equidad y calidad, etc., eran contradicciones que había que estudiar y enfrentar, había problemas ahí, algo de fondo estaba ocurriendo en lo que ella reconoce que era una reforma exitosa, pero que a estas alturas tenía necesidad de ser revisada*²⁶³.

¿Dónde está el semillero de disconformidad?

Iván recuerda que la misión de la OCDE, integrada por intelectuales relevantes y de gran experiencia en Latinoamérica y Chile en particular, estuvo en el país por más de tres semanas y se reunió con muy diversos actores del sistema educativo, recogiendo opiniones, puntos de vista y juicios relativos a ciertas molestias. Por ejemplo, en educación indígena, en el territorio de la formación de docentes, en el campo de la ruralidad, en el espacio de los estudiantes y temas más de fondo y vertebrales, entre los cuales la municipalización, estructura del sistema, mercado y educación pública, política pública, nexos, nudos y debilidades, todos temas complejos de resolver en plazos breves. Dicho informe fue entregado al ministro Bitar, durante 2004, el año final del gobierno de Ricardo Lagos. A esas alturas ya no había tiempo intelectual ni político suficiente para aprehender las implicaciones del Informe, ni sobre todo para proponer reformas que, por su naturaleza estructural, requerían complejos debates y búsqueda de acuerdos. Con todo, Bitar con su tonelaje de ex ministro, ex senador y ex presidente de un partido político, previendo las circunstancias, según Iván, antes

“...adoptó la estrategia de preparar condiciones para que esa respuesta de fondo se diera más adelante. Encargó una serie de estudios, aprovechando la imagen y la coyuntura del Bicentenario. Creó una serie de publicaciones que se llamó la Serie Bicentenario, tratando, como quien dice, de sistematizar los esfuerzos de revisar políticas largas de la Concertación a través de comisiones, algunas más abiertas, con gente del mundo externo, y otras comisiones que fueron, si no privadas (porque al final todo lo que

produjeron fue público), pero que estaban formadas por expertos. Hubo una combinación según los temas, unos temas por razones coyunturales eran abordados por grupos públicos en que participaban representantes de diversos actores y sensibilidades, en el estilo que después Bachelet hizo famoso. Por ejemplo, la Comisión de Formación Ciudadana que presidió Carlos Peña, una comisión brillante, excelente toda la gente y con representación de diversos actores, la que produjo un informe que creo es muy bueno. Fue Bitar quien empujó que se constituyera. Así ocurrió con nuestra misma Comisión de Formación de Docentes, en que embarcó al Colegio, al Ministerio y a académicos en ese esfuerzo. Hubo otras comisiones sobre Educación Especial, sobre el SIMCE, y así... diversos temas en que se les pedía que examinaran lo hecho, lo avanzado, que diagnosticaran los problemas y generaran propuestas de solución... Hubo ese esfuerzo, insuficiente e inacabado, pero que tenía el sentido de dejarle ordenados, al futuro ministro o ministra, todos los grandes temas de política educativa con que tenía que enfrentarse y dejarle soluciones o caminos de acción estudiados, en algunos casos con respaldo de expertos o, en otros casos, políticas con respaldo también de la sociedad civil, por así decirlo. Creo que en ese sentido Bitar cumplió honorablemente y, por lo tanto, el nuevo ministro habría podido hacerse de todo esto y que fuera éste o el mandatario que tenía cuatro años por delante, quien tomara decisiones respecto a la gran pregunta que hacía la OCDE, con una base significativa; creo que era muy central este estudio, que pasó desapercibido, sobre los llamados problemas institucionales. Ya no eran problemas pedagógicos o técnicos, sino político-institucionales²⁶⁴.

Sin embargo, la tarea de Bitar no es suficiente porque al cabo de los pocos meses de la ministra Hornkohl, Michelle Bachelet gana las elecciones presidenciales y luego asume el ministro Zilic, con escasa experiencia política, que llega al Ministerio con agenda nueva, con nuevos equipos de colaboradores y con un nuevo proyecto para el desarrollo de la educación nacional, centrado casi con obsesión, especialmente, en la Educación Prebásica.

Al parecer, el ministro Zilic no tuvo oportunidad de conocer los problemas de fondo que estaban afectando al sistema educacional chileno, que las políticas de la Concertación, de alguna manera, se habían agotado, que sus

equipos de especialistas habían empezado a disgregarse, que se había producido un vacío, una cierta discontinuidad y que se requería de una revisión profunda de la problemática denunciada por la OCDE en su oportunidad.

Sin embargo, no son los problemas internos del Ministerio ni la profundidad de las insuficiencias y debilidades del sistema denunciadas por la OCDE los que detonan el “pingüinazo” de los estudiantes secundarios, sino una cuestión de carácter menor, pero no por eso no importante.

“En tiempos de Bitar, el año anterior y quizás antes, no lo tengo muy claro, en el Ministerio había una preocupación por el movimiento estudiantil, por las relaciones con los centros de alumnos y con los jóvenes, había contactos con ellos, por ejemplo, la demanda coyuntural del pase escolar”²⁶⁵.

Y ese elemento, aparentemente menor, que era el caballito de batalla de las negociaciones estudiantiles en contextos de normalidad, constituyó, en expresiones de Iván, el detonante de un estado de crispación de los secundarios que vieron postergadas sus demandas. Las alteraciones, la casi paralización del Ministerio por los cambios de equipos de profesionales en su interior, la falta de continuidad y de organicidad de la política de aquel momento, jugó en contra de las añejas demandas estudiantiles, que hasta el 2005 iban bien encaminadas, permitiendo que un problema de orden más bien doméstico, se transformara en el detonante de la trifulca del año 2006. Guardando las debidas proporciones, Iván recuerda que la Revolución Francesa estalla por el pan, la Revolución Norteamericana por los impuestos y la Primera Guerra Mundial por el asesinato del archiduque del Imperio Austrohúngaro. Por esto, para los historiadores será interesante distinguir entre los conflictos de coyuntura y aquellos de larga data, lo que es incidental de lo que es de fondo.

Así, reconociendo el valor y la legitimidad del movimiento estudiantil que, después de sus demandas por la gratuidad de la movilización escolar, pasa a cuestionar la Jornada Escolar Completa y las debilidades de la infraestructura de los liceos emblemáticos, termina enarbolando la bandera de la equidad social y el estandarte de la derogación de la LOCE²⁶⁶, argumentos que para Iván merecen más análisis. Y ello dice relación con el tema

²⁶⁵ *Ídem.*

²⁶⁶ Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, promulgada el día 10 de marzo de 1990, un día antes de la asunción de Patricio Aylwin al primer Gobierno Democrático después de la Dictadura.

de la responsabilidad pública, constructo ético que, recordemos, en Iván empezó a fraguarse y a asumir formas más elaboradas desde el momento mismo del quiebre democrático de 1973.

Debido a lo señalado es que se hace necesaria una mirada analítica en dos direcciones: en amplitud, para dilucidar la proveniencia, expansión y características de los actores comprometidos en las acciones del “pingüinazo”, y en profundidad para despejar la legitimidad de los contenidos de las demandas estudiantiles y su pertinencia en cuanto tales.

Respecto de la primera dimensión, Iván no titubea en reconocer que por las razones antes examinadas los estudiantes efectivamente no fueron escuchados por la autoridad ministerial. En ese contexto también reconoce un cierto desgaste en las políticas concertacionistas y la necesidad de someterlas a revisión, de acuerdo con el mismo Informe de la OCDE. Desde esa perspectiva analiza el movimiento estudiantil como una demanda justa pero que, sin embargo, sufre de una cierta “enfermedad infantil”, según la vieja expresión leninista, “el extremismo, enfermedad infantil del comunismo”.

Recordando que en los momentos álgidos del conflicto surgían afiches y letreros con expresiones anti gubernamentales bajo la firma de los “cordones Macul” o “Adelante Cordón Secundarios” y otros, como reminiscencia de los movimientos obreros de los años sesenta y setenta, relata

“Había síntomas, me llegaban chispazos de la actividad,... la filtración, el desborde de los problemas que dan origen a la izquierda extra sistema en el mundo estudiantil universitario por una parte... Había una cierta actividad, aunque no soy adepto a las teorías conspirativas, pero es un hecho sociológico el trasvasije desde un mundo no secundario, joven, adultos y adultos más viejos, como los del Colegio, sobre o hacia los estudiantes secundarios en cuanto a incitaciones, ideas, estímulos, transmisión, en fin, y eso tarde o temprano iba a expresarse en una politización del movimiento secundario con un sello extra o anti sistema. Creo que eso ocurrió, esa cosa sorda se hizo, tuvo visibilidad y se reforzó y generalizó a raíz de este hecho de coyuntura, un movimiento que parte por un problema de platas más o platas menos, pase escolar, horas de vigencia, pero donde había un caldo de cultivo de este otro orden, con gente que adhería a estas otras miradas del mundo y que estaban dispuestos a negarlo todo y a avanzar sin transar”²⁶⁷.

Desde su análisis, un cierto semianarquismo estaba circulando entre los estudiantes, un asambleísmo libertario y juvenil propio del “todo o nada”, que se fortaleció con el uso de la tecnología telefónica celular, de carácter inmediatista, gracias a la cual fue capaz de vencer las limitaciones propias de un asambleísmo anacrónico que aspira a formas de democracia directa: el ágora, el foro, la plaza.

Respecto a la dimensión relativa a la profundidad de los contenidos de la protesta, nos dice que estos no son precisamente temas juveniles por las complejidades que revisten:

“...es la irrupción de los temas institucionales del sistema y de economía política del sistema educacional, la crítica al mercado y, tras eso, la reivindicación de la educación pública como contraparte, y la fijación enfermiza en la LOCE... El tema de la LOCE es un tema de política educativa. Dudo que todos los profesores supieran mucho de la LOCE, entonces aparece de repente la demanda por la derogación de la LOCE como cuestión principal. Yo no recuerdo movimientos estudiantiles anteriores que lo hayan planteado”²⁶⁸.

Por muchos años el Colegio de Profesores venía denunciando las perversidades de las políticas neoliberales de la reforma de 1981, mantenía vívida la nostalgia por el Estado Docente, focalizaba el conflicto en la LOCE y luchaba por la creación de una Superintendencia al estilo de los años 1970. Negociaciones van y negociaciones vienen, el Colegio mantenía su postura tozudamente mientras los estudiantes, influidos por aquellas banderas, construyeron su discurso reivindicacionista.

Pero como nunca falta, la información no fue completa,

“...hubo adultos y gente que sabía y que no fue capaz de decirles a los estudiantes que esta es una Ley Orgánica Constitucional, que requiere cuatro séptimos de las cámaras para ser aprobada y que había una derecha que tenía tantos votos (que la propuesta no se iba a aprobar). Aquí estamos frente a un problema que no es una especie de voluntad o decisión del gobierno. Claro, un gobierno puede hacer ejercicios, y alguna vez la Concertación los hizo y terminó cansándose de los llamados proyectos testimonio, para dejar constancia que se mandaron

*proyectos al Congreso pero que se sabía que no iban a ser aprobados. O dentro de un proyecto había normas que se sabía que la derecha no las iba a dejar pasar y se ponían igual para darse el gustito de dejar la constancia*²⁶⁹.

Otros problemas a analizar con mayor detención son los que dicen directa relación con la LOCE en sí. Se trata de reflexionar sobre sus significados internos y sus reales efectos externos hacia el sistema educativo. Para Iván, tal ley es una vergüenza simbólica, y de eso no hay dudas, tanto por sus contenidos y los profundos cambios que permitió, como por el momento de tanto oportunismo en el que se promulgó. La LOCE se gestó en 1980 y se promulgó en 1990. Diez años demoró mientras en el país se efectuaban tremendas transformaciones cuya magnitud y extensión terminaron con el histórico Estado Docente y sus ideales ilustrados. Iván anhela que el periodo sea estudiado a fondo porque, al comienzo y no al final de esos diez años, en otras leyes, se hicieron todas las modificaciones llamadas neo-liberales, liberalización de la profesión docente, municipalización, fortalecimiento y ampliación del sistema privado, financiamiento y su focalización. Sin embargo, las pugnas internas de los equipos políticos de la época demoraron tanto tiempo la promulgación de la LOCE. Ante las interrogantes sucesivas e insistentes a objeto de comprender la demora, Iván señala que

*“...el problema era otro, era el control ideológico”*²⁷⁰.

Esa es la razón fundamental de por qué la LOCE permite toda suerte de “liberalización” del sistema, pero deja el diseño curricular en manos del Estado y no se afilia a una postura tan liberal como la de Milton Friedman, según la cual cada escuela debería elaborar su propio currículo. Todos sabemos la magnitud del poder simbólico del currículo nacional. Al respecto, los militares, que provienen de la cultura del Estado y forman parte de su aparato, por convicción, doctrina y filiación no habrían estado dispuestos a perder el dominio sobre la enseñanza de los valores nacionales, de la historia política, de la cultura del deber hacia la patria, de la soberanía, entre otros de orden conservador. Más si se tiene en consideración que en las escuelas no existe capacidad instalada para la elaboración de currículo.

²⁶⁹ Entrevista N° 18, 6 de junio de 2009

²⁷⁰ *Ídem.*

Entonces, el “movimiento pingüino” insiste en la derogación de la ley, lo que para Iván aparece como una tragedia nacional pues, lamentablemente y con visión futurista otra vez, afirma

“... significa desarmar todo el sistema de educación superior, significa dejar sin sustento jurídico la estructura buena, regular o mala de universidades, la distinción entre universidades, institutos y centros de formación, las definiciones sobre autonomía. Significa derogar el no lucro en educación. Voy a llegar al absurdo, significa derogar la única norma que inhibe el lucro en educación y que está en la segunda parte de la LOCE. Hay una serie de contrasentidos en la demanda... Es que la clase política nunca ha tomado en serio los asuntos educacionales en general y yo creo que los intelectuales y académicos se obnubilaron también por el tema simbólico de la LOCE”²⁷¹.

Al fragor de la contienda no era posible ver con lucidez meridiana las complejidades de tal “malparida” y denostada ley porque

“...contra lo que disparaban los estudiantes secundarios, el Colegio de Profesores y todo el mundo era contra el tercio o la cuarta parte del texto de la LOCE, que se refiere al sistema escolar. Mientras tanto pasaba desapercibido todo lo que significa como basamento de la educación superior, para bien o para mal, pero que no podía resolverse sin una discusión sobre educación superior que en ese momento no se dio... El problema era jurídicamente cómo derogar o cambiar la parte escolar de la LOCE y qué hacer con el resto, en el entendido que el resto era otro enorme problema de política y de debate para años y quinquenios probablemente, porque mientras más arriba estamos en el sistema formal de educación, puede haber mayor debate, mayores intereses corporativos y “guerras mundiales” que si se está discutiendo educación preescolar. No estaba en tabla en ese momento la educación superior. Cómo hacerlo jurídicamente, ahí hay una cuestión técnica, derogar una parte de una ley, cómo se hace eso. Había bastante discusión sobre este tema, además es una Ley Orgánica Constitucional. Hay doctrina en el sentido de los principios de lo Orgánico Constitucional...”²⁷².

²⁷¹ Entrevista N° 18, 6 de junio de 2009.

²⁷² Ídem.

Entonces el momento político y social no resulta el más adecuado para discutir la ley. Hay falta de comprensión respecto de sus complejidades, falta de información sobre sus peculiaridades, donde se combinan cuestiones técnicas que dicen relación con aspectos que sí son propios de leyes orgánicas y otros que no lo son. Por tanto, poner la totalidad de la LOCE en el saco no fue más que un error garrafal que dejó fuera de la discusión el sistema de educación superior, que al año 2011 se presentará con la fuerza que le conocemos.

Ante tanta complejidad, Iván reflexiona desde su alma de historiador,

“...no sé cómo se las van a arreglar más tarde los historiadores, si en la historiografía van a persistir aquellas corrientes que sobrevalorizan los discursos políticos o jurídicos, los que hacen historia a base de las leyes”²⁷³.

El país avanza rápidamente hacia tiempos eleccionarios y cae sobre todos nosotros un gran y justificado sentimiento de incertidumbre. Bajo el gobierno de la presidenta Bachelet, un amplio consejo consultivo, con alta representatividad, asesor de la Presidenta, elabora un nuevo documento que dio lugar a una propuesta de ley que derogó la parte de la LOCE referida al sistema escolar y que propuso, en su reemplazo, la nueva Ley General de Educación (escolar).

“...por supuesto no pertenecí a él (al Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación), ni estuve cerca porque se quería que funcionara independientemente del Ministerio, aunque en todo caso el Ministerio le prestó apoyo a los trabajos del Consejo a través de algunos equipos que colaboraron. Yo no estuve involucrado en ellos, más bien fui espectador de sus deliberaciones. Me parece esto que fue un hecho muy significativo en la historia de la educación de este país, el documento y todos los debates, lo acumulado allí será por mucho tiempo una fuente riquísima para la historia futura de la educación chilena, hay una gama notable de problemas y una estructura de funcionamiento que me pareció apropiada. Creo que se resolvió bien la tensión entre escuchar a todo el mundo y la necesidad de presentar un producto, aunque todo esto estuvo lleno de incidentes, como todos aquellos dichos respecto a estas

asambleas de la época Bachelet, "que no servían para nada, que por ahí no podía salir ningún resultado". Al otro extremo estaban los infantilistas que querían hacer un asambleísmo absoluto, y los que se dieron el gustito de no llegar a pesar de que estuvieron trabajando hasta el final, porque estos niños malcriados, como no se les da el gusto, botan la cuchara con que se estaban alimentando, le pegan un manotazo a la copa. Son los que no quisieron ir a la ceremonia final y se dan el gusto de bajarse o de negar o decir: "no podemos aceptar aquello en donde estuvieron los otros". Yo no sé, es el olvido del más elemental principio de convivencia democrática"²⁷⁴.

Aun bajo esas condiciones de tensión se trataba de elaborar la propuesta de la Ley General de Educación, un proyecto que por ser conciliatorio resultó ambivalente e instrumental a la coyuntura, puesto que sólo logró zanjar el *impasse* del momento, bajar la conflictividad social y amainar los ánimos por un breve tiempo. Si bien es un paso hacia la conciliación, ni moros ni cristianos quedan contentos porque no se resuelve el antagonismo entre el histórico ideario del Estado Docente y de la Educación Pública y la forzada e inconsulta introducción de las políticas neo-liberales del año 1980. Pugna que volverán a levantar los universitarios el año 2011, al cual adherirán intelectuales, Rectores de Universidades, académicos, asociaciones de Padres y Apoderados, el Colegio de Profesores y amplios sectores sociales.

Para Iván, la incertidumbre es máxima cuando reconoce que la Ley General de Educación es, desde luego

"...una construcción inacabada, es un hecho de la realidad a estas alturas, la Ley General va a ser parte de la realidad y estará vigente cuando haya cambio de gobierno. Creo que no va a ocurrir lo mismo con la creación de la Superintendencia y de la Agencia de Calidad"²⁷⁵.

Si bien la Ley General de Educación mantiene la estructura del sistema educacional heredado desde 1980, introduce estas dos instituciones que Iván menciona y que tienen por objeto regular, social, económica y éticamente, un sistema educativo que no puede subsistir más sobre la base de las únicas reglas del mercado.

²⁷⁴ Ídem.

²⁷⁵ Entrevista N° 19, 16 de junio de 2009.

Iván vuelve a centrarse en la incerteza, en la duda, en la falta de lineamientos claros

“Me pregunto qué va a pasar. Entramos en una etapa de incertidumbre en que, por no haber leído antes a Edgar Morin²⁷⁶, no sé navegar en esta incertidumbre... Sólo soy capaz de identificar tensiones, cuellos de botella, problemas por resolver. Veo una sociedad, una clase política y actores sociales totalmente confusos, son demasiado complejos todos los temas y las cuestiones que están en juego. A mi juicio, todo esto tiene mucho que ver con la tensión entre la ética de la responsabilidad y la ética de la convicción. Uno puede expresar un punto de vista así, de bipolaridad, de muy distintas maneras, entre el ideologismo versus un modo de hacer política más prudente, más responsable, más pragmático, más gradual; entre darse un gusto de principio y hacerse con los problemas reales de la política en el contexto en que efectivamente funciona la política y el país. Es muy difícil todo lo que viene y no sé cómo se puede salir del pantano en el cual estamos, y en el que seguimos hundiéndonos”²⁷⁷.

A pesar de todas las dificultades, Iván reconoce que

“...En fin, hubo un producto. ¿Cómo se plantea uno frente a los acuerdos del Consejo? Uno puede decir que son líquidos, insustanciales pero hay que mantener la paciencia de encontrar aquellas materias que fueron unánimes y aquellas que fueron debatidas y que están incorporadas al producto y es bueno que haya una distinción entre lo unánime o ampliamente compartido y aquello en que estuvo el Consejo dividido y se deje constancia de cuáles eran las divisiones. Me parece que eso no tiene precedentes en la historia”²⁷⁸.

Y ese será un documento imprescindible de tomar en consideración para futuras negociaciones, una fuente incalculable de antecedentes que permitirán ir despejando el arduo camino que queda por resolver.

Ni el debate electoral presidencial de esos días logra esclarecer la confusión del momento político; eso lo corrobora en esta sensación de desencanto que acompaña a Iván desde hace algunos meses.

²⁷⁶ Morin, Edgard, *La Mente Bien Ordenada*, Seix Barral, Barcelona, 2000.

²⁷⁷ Entrevista N° 19, 16 de junio de 2009.

²⁷⁸ *Ídem*.

“... tenemos una política damnificada en este horizonte. Incluso, al parecer ya no se va a repetir o va a ser muy débil este ejercicio que se hizo en las anteriores elecciones presidenciales, aunque venía un poco en decadencia, en que los partidos de la Concertación eran capaces de montar equipos programáticos y hacían un ejercicio importante de deliberación y de ponerse de acuerdo y llegar a textos, con algún respaldo técnico y de opinión profesional y de recursos de conocimientos, independientemente de que el producto, que lo había y se llegaba a un documento, no fuera necesariamente definitivo”²⁷⁹.

A partir de diciembre del año 2006, que fue la fecha en que el Consejo Asesor entregó el documento a la Presidenta, al interior del gobierno se creó una estructura para procesar y dar forma a las decisiones presidenciales a partir de lo que había entregado el Consejo. Hubo equipos preparando el proyecto de Ley General y los otros que seguirían. Al respecto, rescato esta larga cita pues Iván ha manifestado explícitamente que su contenido no quede en el olvido:

“Aquí caigo en lo personal porque me correspondió a mí trabajar en un equipo que tenía que estudiar la creación de la Superintendencia, que no se incluiría en un proyecto de Ley General. Una decisión de la Presidenta fue: Ley General y una sucesión de otras leyes complementarias. Yo trabajé en Ley General, principalmente en la parte declarativa del llamado mensaje que acompaña a la ley, así que tenía acceso al proyecto mismo porque era eso lo que yo tenía que anticipar con un fundamento. Así, no entré al proyecto como tal, pues hubo equipos especializados de la División Jurídica del Ministerio, con Secretaría General de la Presidencia, que armaron el proyecto mismo muy privadamente, muy intra-gobierno, pero tuve la suerte de acceder a esa construcción para poder hacer lo que a mí me pedían. Paralelamente con eso me tocó ese verano, prácticamente desde diciembre a abril, trabajar en los estudios para crear la Superintendencia. Fueron muchos estudios, se consultó mucha experiencia internacional y se revisó toda la experiencia de la institucionalidad regulatoria del Estado chileno existente, es decir, las superintendencias de hoy, sin perjuicio de que también había una referencia a aquella donde yo trabajé en el pasado. Se produjo finalmente un estudio sobre Superintendencia

con vistas a redactar el proyecto que debía seguir a la Ley General, otra ley más... Con respecto a la Ley General, quiero que quede constancia en este relato de un hecho que no deseo que la historia lo pierda, porque no ha sido hecho público y es bueno que quede en alguna parte registrado... Recuerdo que se había programado y efectivamente se firmó el proyecto públicamente (eso quiere decir que al día siguiente se enviaría al Congreso), un día lunes posterior a Semana Santa (ya estamos en el año 2007) ... conocí el proyecto que se iba a firmar el lunes, lo tenía incluso, porque mi tarea respecto al mensaje me hacía partícipe de confianza como para tener ese texto, y hasta el jueves en la tarde sabíamos que ese era el proyecto que se iba a firmar el lunes, "felices y contentos". Recuerdo que me vine a la casa tranquilo, con el paso que se iba a cumplir el lunes; estaba invitado ese día en la mañana a la firma en La Moneda. El lunes llego al Ministerio y, mientras hago hora para ir a la ceremonia, me encuentro con mucha gente, todos emocionados con la Ley General. Luego, se firma el proyecto y yo sabía que tenía el texto en mi escritorio. En la tarde me va a ver la Ministra (lo digo sin falsa modestia porque había cierta frecuencia en que la ministra Yasna Provoste fuera a verme a mi oficina, era muy cariñosa), me dice "bueno, ¿tiene el proyecto?". Sí lo tengo. "¿Sabes lo que pasó?". No, y me cuenta que el jueves en la tarde, casi noche (yo ya no estaba en el Ministerio), ella había sido llamada a La Moneda donde le presentaron cambios al proyecto. La versión que fue efectivamente la definitiva no era exactamente la que yo conocía y que creía que se había firmado el día lunes. Eran aparentemente unas pocas palabras de diferencia o cambios muy menores. Pero hablo de todo esto porque lo significativo es que entre el proyecto del jueves y el proyecto del lunes la diferencia principal estaba en el problema del lucro. Es decir, en el proyecto del jueves no se aludía al lucro... ¿A qué voy? Uno podrá decir que es bueno que hubiera este cambio y que por fin se había impuesto el bien sobre el mal y el lunes sí que se abordó el tema del lucro en el proyecto. El problema está en que la versión del lunes desató "la guerra mundial", las iras de la derecha y la amenaza de bloqueo del proyecto. Toda una ofensiva mediática enorme en torno al lucro y la respectiva defensa y enarbolar las banderas contra el lucro. Se armó una discusión centrada en el tema del lucro que oscureció el conjunto del proyecto y de los avances que tenía. Creó un conflicto tan fuerte que lo que finalmente salió de allí fue el Acuerdo Nacional: un retroceso respecto a la Ley General, gatillado por la provocación de haber colocado el tema del lucro en el proyecto del

día lunes. Es cierto que “el jueves” no se prohibía el lucro pero a mi juicio, en esa versión había las suficientes regulaciones que lo dificultaban enormemente. Creo que no se tuvo en cuenta la experiencia que ocurre en el mundo de la educación superior, en que el lucro está explícitamente prohibido. En la parte universitaria de la LOCE las universidades por definición son instituciones sin fines de lucro, pero ¿qué hay más lucrativo en el mercado que la educación privada superior? Vergonzosamente lucrativa a pesar de la norma de que son sin fines de lucro. En el proyecto del día jueves no se decía sin fines de lucro, pero estaban todas las regulaciones razonables para dificultarlo, por ejemplo que todo sostenedor debía ser persona jurídica, reinvertir en educación...”.

“...Con la creación de la Superintendencia, que venía más atrás: a mi juicio había suficientes garantías para inhibir el lucro sin necesidad de explicitar una norma y abrir toda la discusión ideológica sobre el lucro y que nos llevó a retroceder. Por eso es que yo no comparto, rechazo y abomino del infantilismo y del ideologismo, del afán de darse gustitos, del doctrinarismo, porque lleva de derrota en derrota. No quiero hablar hoy de la experiencia histórica del movimiento obrero y del movimiento comunista y socialista internacional. De pasada podría decir cómo el extremismo llevó a Hitler, en vez de llevar a la Alemania soviética o socialista. O cómo hundió la República de Weimar. No quiero entrar a ese plano. Incluso, está mi propia experiencia de la ENU. Estoy seguro que si se hubiera firmado el proyecto del jueves el debate sobre el lucro hubiera tenido un tono mucho menor y el proyecto habría seguido su curso normal, la oposición de la derecha habría sido más débil y habríamos tenido mucho antes una Ley General satisfactoria, óptima. Una Ley General siempre entendida como puerta de entrada a otras diversas transformaciones estructurales”²⁸⁰.

Era una puerta de entrada, un marco general que se debería abrir para futuras discusiones y transformaciones del sistema. Sin embargo, poca lucidez en la introducción de cambios al texto alertaron a la derecha, a la Iglesia Católica y a los sectores sociales involucrados, en lo que se ha denominado “el negocio de la educación” y produjo molestias, convulsión y atrasos.

Todo ello dio paso a la generación del Acuerdo Nacional por la Educación, transacción en la que influyó mucho la derecha política, la que cedió

ante el tema del lucro y ordenó las propuestas, pero despertó las iras de los dos extremos sociales dejando al centro político un sabor amargo. Los miembros del Partido Radical pusieron sobre la mesa el tema de la recuperación de la Educación Pública; el Colegio de Profesores, la “desmunicipalización”; algunos senadores de la Concertación retrasaron el proyecto; los denominados “díscolos” fragilizaron la base de apoyo al gobierno, con lo cual se empieza a observar de manera más nítida el desgaste de la coalición de gobierno.

Don Iván lamenta que no se haya avanzado más en la formulación del cuerpo legal completo y de sus proyectos complementarios y que, dadas las circunstancias, eso sea tema del nuevo gobierno.

II. PALABRAS AL CIERRE

Y hemos llegado al final de nuestro “contrato comunicacional”, donde se han puesto en juego valores tan importantes como el del afecto y de la lealtad, la fidelidad del relato, la generosidad de quien ha vivido más y posee la experiencia y la sabiduría para mostrar a otros el camino de la existencia en este tiempo.

Desde esa perspectiva, don Iván ha dejado constancia de las continuidades y discontinuidades, de los logros y frustraciones de las políticas desarrolladas en los gobiernos de la Concertación²⁸¹ pero además desea depositar sus sueños, ilusiones y deseos para nuestra educación chilena en este trabajo que no tiene otra pretensión que la de servir a las generaciones por venir, a nuestros maestros y estudiantes, a la clase política, a los técnicos, a los académicos y lectores en general a objeto que juzguen con cierta ilustración los problemas que se deberán enfrentar en un futuro muy próximo.

Habla don Iván, reflexionando sobre el devenir

“¿Qué sueño largo tengo para la educación chilena post Bicentenario? En el entendido que para mí es claro que la educación cambia con mucha lentitud, que los plazos medianos y largos son consustanciales al carácter de los sistemas educativos, y que las discusiones sobre el quehacer inmediato, si bien urgentes y se requieren respuestas rápidas, siempre serán superficiales o relativamente poco eficaces si no se mantienen paralelamente con las políticas del día a día esfuerzos de largo plazo y estratégicos que tienen que ir orientados también por miradas prospectivas. En ese orden prospectivo la primera idea fuerza que me moviliza o me motiva es la de hacer realidad la educación permanente... En general, en todo lo que voy a expresar hoy

²⁸¹ Para contar con más antecedentes ver en Picazo, Inés, “La metamorfosis de la Regulación Pública en la Educación Escolar en Chile: hacia un Estado Post-Neoliberal. Revista Pensamiento Educativo, Pontificia Universidad Católica de Chile, Vol 46 y 47, páginas 64 y siguientes.

*no hay originalidad. La educación permanente es una idea fuerza muy siglo XX, ha habido momentos en que ha estado más de moda, y otros en que desaparece un poco del horizonte, pero a mí me ha motivado en el pasado y me sigue motivando como tarea o como sueño para las próximas décadas en Chile, y tiene más sentido hacerlo ahora que cuando esgrimí la bandera de la educación permanente hace cuarenta años atrás, tiene más sentido porque mucho de lo que implica hoy es cada vez más posible de lo que era hace cuarenta o cincuenta años atrás, cuando tenía mucho de utopía y de buena intención, pero hoy me parece más urgente y también más factible y más aterrizada ¿A qué voy? La idea es hacer posible que todos los habitantes de este país tengan acceso continuo, permanente y abierto a experiencias, oportunidades y procesos educativos a lo largo de toda la vida. Creo que hay amplio consenso en Chile, se trabaja bastante y se apunta a la progresiva universalización de la educación para las etapas escolares más o menos convencionales, incluso la relativa, no diría universalización sino ampliación, es bastante importante en la educación superior. Ya no es una locura o una idea irrealizable en el Chile de hoy sino un horizonte razonable que despierta el consenso de todo el mundo, nadie está sosteniendo que metas del cuarenta por ciento de la población joven en la educación superior sea una locura*²⁸².

Su pensamiento deambula en un viaje por la educación superior y adulta y vuelve cíclicamente a la educación de la primera infancia; reconoce allí los aportes de los estudios sobre la nutrición de los niños, las indicaciones de las neurociencias, los argumentos de la estimulación temprana, del lenguaje y de la importancia de una educación infantil profesionalizada.

*“...hay que reconocer la importancia de los descubrimientos que se han hecho fuera de Chile, sobre la radicalidad y el valor tan profundo que tienen los aprendizajes, las relaciones sociales y la construcción de la niñez en esta época y las proyecciones que tienen a futuro. Son razonamientos plenamente probados en cuanto a que la inversión en los primeros años de vida es mucho más rentable socialmente a lo largo de los años posteriores y que una inversión bien hecha y a fondo puede ahorrarnos no sólo muchos recursos, sino además muchas perversiones o aspectos negativos de la realidad, como delincuencia o drogas*²⁸³.

²⁸² Entrevista N° 20, 21 de junio de 2009

²⁸³ Ídem

Y prosigue en su reflexión,

“Para el futuro. Uno podría decir con Sarmiento: “escuela que se abre es cárcel que se cierra”, aunque eso era una... intuición ensayística. Hoy, en este mundo positivista, el hecho de que esté comprobado eso y que estén hechos los cálculos por economistas Premios Nobel, creo que abre posibilidades que nunca antes se tuvieron para el desarrollo de la educación hacia los niveles de inicio. Siempre miramos la educación más allá de la escolaridad hacia adelante, ahora hay que mirar la escolaridad hacia atrás con mucha más solvencia y con más urgencia. En ese sentido, algún día se va a valorizar el aporte histórico del gobierno de Bachelet en este orden, que creo que lo ensombreció la revolución pingüina”²⁸⁴.

En este momento don Iván medita largos minutos sobre el reconocimiento que la historia tendrá que hacerle a la presidenta Bachelet por su intensa dedicación a la educación infantil, pero también su pensamiento se detiene en este complejo concepto de “educación permanente” que, en su visión, se amplía a todas las posibilidades de educación post secundaria, superior y de adultos. Reconoce allí una inmensa tarea por abordar en pos del reconocimiento de la importancia de formas educativas, no necesariamente universitarias y/o técnicas sino, además, aprovechar la experiencia acumulada por modelos no convencionales de educación en el mismo Ministerio, en los centros culturales, en los municipios, en las organizaciones no gubernamentales y en las instituciones de protección y beneficencia social. En ese sentido postula la defensa y ampliación de las formas educacionales, una especie de apertura de manos y acogimiento a todos quienes aspiren a contar con más y mejores herramientas de realización humana. Todo ello, más allá de los conflictos y quebrantos propios de las pugnas, de los ires y venires de las discusiones en democracia. Volviendo a insistir, eso sí, sobre la lentitud de los cambios en las lides sociales.

“Lo que antes era objeto o producto de voluntariedad individual, hoy está siendo cada vez más efecto de presiones desde el mercado, desde la organización del trabajo y del desarrollo científico y tecnológico, que hacen imperativo que en todas las profesiones y en todos los sectores de la actividad quienes ya tienen escolaridad completa estén obligados a seguir

*aprendiendo. Con esto no digo ninguna novedad; en la medida en que cambian las tecnologías, las necesidades y el país en general, van cambiando los intereses de las personas y se va prolongando su vida útil y activa. Incluso el ocio y la necesidad de tener nuevos aprendizajes que ya no se relacionen con nuestra vida productiva, sino con nuestra vida de personas, de seres humanos*²⁸⁵.

Y su reflexión, como se ve, no se limita sólo a la vida del trabajo y de la provisión de bienes de los seres humanos; la educación, en su entender se hace extensiva a la calidad de vida, al esparcimiento, al goce estético y artístico hasta el cuidado de uno mismo y de los demás.

*“Estamos ya en una sociedad en que los aprendizajes y reaprendizajes se van haciendo cada día más difundidos, diseminados por todo el tejido social, y hay más oportunidades y más retos, más desafíos*²⁸⁶.

La problemática actual de la sociedad del conocimiento o de la economía del conocimiento resulta para él un tema del mayor interés, que en cierta forma ha sido caricaturizado, poco comprendido y menos estudiado.

“Creo que estamos entrando a la sociedad del conocimiento y sobre este concepto hay una imagen pública un poco distorsionada, en el sentido de entenderla como la sociedad del alto conocimiento científico y tecnológico, portado por una élite o minoría. Hoy esos conocimientos tienen un valor que va más allá de su significación cultural, simbólica, etc., son conocimientos que tienen incluso enorme valor económico. Se caricaturiza a la sociedad del conocimiento como una sociedad en que hay más sabios produciendo más cosas extrañas, insólitas y valiosas, traducidas en valor económico. Yo la entiendo de una manera muy distinta y no es utópico decir que en Chile ya hemos entrado a ella. Tengo dos motivaciones al aproximarme al concepto de sociedad del conocimiento, dos fuentes que me han impactado. Una es la mirada de Hardgraves²⁸⁷ sobre la educación en la sociedad del conocimiento, en que lo que rescato principalmente de su libro es la distinción que él hace entre sociedad del conocimiento y economía del conocimiento. Tal vez la caricatura que recién esbozamos

²⁸⁵ Entrevista N° 20, 21 de junio de 2009

²⁸⁶ Ídem.

²⁸⁷ Hardgraves, Andy, “Enseñar en la Sociedad del conocimiento”, Ed. Octaedro, 2003.

*es que todo el mundo está de acuerdo con que el conocimiento tiene valor económico porque el capitalismo contemporáneo se ha constituido como un capitalismo basado en el conocimiento y somos parte y objeto de la economía del conocimiento. Este autor hace la distinción entre economía del conocimiento y sociedad del conocimiento, afirmando que la educación debe servir a ambas construcciones, a ambas realidades, que una educación —no es la palabra que él usa pero yo se la endoso—, una educación democrática o progresista debe servir a la economía del conocimiento, no puede ir a espaldas o en su contra, y también a la sociedad del conocimiento. ¿En qué consiste la distinción? En que la economía del conocimiento tiene un sentido privatista, de apropiación más bien privada o competitiva del conocimiento, mientras la sociedad del conocimiento tiene un sentido público, es antes que nada sociedad, y en este concepto el conocimiento es visto como un bien público*²⁸⁸.

Y desde aquí en adelante nos introduciremos en las complejidades del pensamiento educativo contemporáneo, en las problemáticas del Chile de hoy y la reivindicación de la educación pública, sus significados y trascendencia social.

Don Iván recuerda que en las soledades de su oficina en el Ministerio de Educación encontró

“...el informe, que llevaba un prólogo del Director General de la UNESCO, el japonés Koichiro Matsuura, muy bueno, y un informe macizo de trescientas o cuatrocientas páginas... Era algo como el Informe Faure en educación de los años sesenta y setenta, o el informe de Delors de los años 1990. Era un esfuerzo colectivo de mucha gente de muchos países trabajando para este producto final. Aparece un listado de todas las eminencias de las ciencias sociales que trabajaron para ese informe, todos los pensamientos críticos progresivos, en fin. De Chile varios aparecían como gente que aportaba, había comisiones, de la gente de FLACSO, de la CEPAL, no recuerdo los nombres pero había un grupo, Hopenbayn, Brunner ¡Qué decir! La cantidad de argentinos, mexicanos, todas las ciencias sociales latinoamericanas representadas. ¿Qué rescaté yo de ese enorme esfuerzo? Sobre todo me apropié del resumen. Una primera cuestión que declara el mismo Matsuura en el prólogo es que, a pesar de la globaliza-

*ción, no hay una sola sociedad del conocimiento, sino tantas sociedades del conocimiento como culturas nacionales existen, porque el conocimiento no es sólo el alto conocimiento científico y tecnológico del tránsito de un siglo a otro, sino que incluye toda la acumulación colectiva de los saberes de las distintas sociedades en el tiempo y, por lo tanto, el conocimiento incluye las tradiciones culturales que son diversas. La globalización es un fenómeno reciente, aunque hay discusiones sobre si empezó con los portugueses y los viajes de Magallanes. En fin... Aún así hay muchas sociedades de la información...*²⁸⁹.

Una segunda tesis que defiende con admiración y que comparte con entusiasmo es la propuesta por José Joaquín Brunner²⁹⁰ en "Educación e Internet, ¿la próxima Revolución?"²⁹¹, texto donde el autor sostiene que la educación habría vivido cuatro revoluciones a lo largo de su historia : la aparición de la escuela como institución, la creación de los sistemas nacionales de educación, unificadores pero también excluyentes, conformadores de los Estados Nacionales y de la República, su masificación eclosiva desde mediados del siglo xx, y la aparición de las tecnologías de la información. Esta última de gran impacto, operando en el marco de la globalización.

De nuevo le damos la voz a don Iván

"Es la educación en el contexto actual, el tránsito de un siglo a otro. En este contexto, la educación está siendo o va a ser transformada revolucionariamente, pensando en escala de civilización. Ese esquema, que él lo desarrolla por asociación aunque no hace un esfuerzo histórico, me parece ordenador si lo aplicamos a Chile. Yo he hecho un esfuerzo por ajustarlo y puedo decir que en Chile nuestra primera revolución consistió en la importación de la escuela por parte de los colonizadores, con toda su precariedad y limitaciones, respecto a lo que había antes que se fundaran las primeras escuelas, aunque no estuviera subjetivamente la sociedad chilena en condiciones de valorizar lo que empieza a ocurrir, que se fundan escuelas por aquí, un cabildo por allí, un convento, y fue tan pobre y elemental que no merecería la pena mencionarlo en la realidad chilena. Si bien en estricto sentido las primeras escuelas aparecen durante la Co-

²⁸⁹ Entrevista N° 20, 21 de junio de 2009.

²⁹⁰ José Joaquín Brunner, investigador, consultor y académico chileno de gran prestigio. Hoy profesor de la Universidad Diego Portales

²⁹¹ En Fondo de Cultura Económica, Santiago, 2003.

lonia, yo prolongo esa fase hasta 1840 ó 1842, cuando se multiplicaron las escuelas. En realidad la implantación de la escuela como revolución la efectúa el Estado en Chile, al empezar a construir el sistema nacional de educación desde 1842 en adelante, con la aparición relativamente masiva de escuelas por todo el territorio y la profesión docente como carrera universitaria, además de la creación del Ministerio de Educación. Es el esfuerzo de construir un sistema nacional de educación desde los años cuarenta en adelante y es discutible hasta cuándo dura. En el fondo, hay que reinterpretar las dos revoluciones de Brunner como una sola en la realidad chilena, pues el carácter revolucionario de la instalación de la escuela en Chile se da cuando el sistema estatal la pone y no vale la pena nombrar las primeras escuelas que trajeron los colonizadores españoles, aunque sean la expresión chilena de la primera revolución educativa. Son dos en una a partir de esa fecha, 1842. La masificación del siglo XX corresponde a la tercera fase. Uno puede discutir si comenzó desde 1920 con Ley de Educación Primaria Obligatoria, pero donde no hay duda que la masificación se hace revolucionaria es en los años 1960, con el esfuerzo enorme de expansión de esa década, hasta el año 1973. Merece que digamos que ahí está efectuándose la tercera revolución, la de la masificación. Una interpretación que hago del esquema de Brunner es que estas fases son acumulativas, una no reemplaza a la otra, se van superponiendo y potenciando. ¿En qué estamos hoy? Creo que estamos entrando a la cuarta revolución sin tener mucha conciencia de ella, con todos los dolores y quebrantos que significa un proceso revolucionario. Claro, no son revoluciones leninistas, porque en la educación que está siendo revolucionada tenemos un sustrato de escuela, que viene desde la Colonia, tenemos un sistema nacional de educación que, pese a todo, viene de los años 1940 del siglo XIX²⁹².

Y todo lo señalado va de la mano con la masificación de hoy, que no es la de ayer, que supone nuevas exigencias al sistema y a la democratización no solo de la escuela sino de la sociedad en general. Por eso don Iván señala que el tema de la equidad será tan central en la discusión pública sobre educación y sociedad capitalista. Un segundo gran sueño que supone superar la desigualdad y ello implicará grandes y nuevos desafíos.

“Es un espacio enorme de conceptualización porque hay muchas maneras de entender desigualdad, diversidad, inclusión, exclusión, en fin, tanto desde un punto de vista teórico como del punto de vista de las políticas, del cómo se hace. Un ángulo que conviene introducir aquí, que no lo olvido, es cómo se relaciona la desigualdad educativa con la desigualdad social en el país. Creo que en nuestra discusión pública durante los años noventa cierto que estuvo este tema y hay que reconocerle a la izquierda extraparlamentaria²⁹³ que siempre estuvo criticando y poniendo el acento en los temas de justicia, de derechos y de desigualdad, pero en el resto del mundo, por así decirlo, hubo una especie de olvido y un engolosinamiento con la modernización, con la calidad y el desarrollo”²⁹⁴.

Una nueva materialidad en Chile, mejores ingresos, disminución de altas tasas de pobreza, inversiones en planes de mejora, acceso al crédito y al consumo, y tantas otras realizaciones, preferentemente de ese orden, adormecieron conciencias, aquietaron los ánimos y ayudaron a poner en el olvido los temas de la desigualdad, de la inequidad social y de las increíbles distancias y disparidades entre ricos y pobres. Para Iván esto constituye un desafío de proporciones si simultáneamente es necesario cambiar el diseño neo-liberal y fortalecer a la vez el sistema educativo. Resulta importante mirar la integralidad de los asuntos, las valoraciones de distinto peso, las dinámicas sociales, políticas y económicas y sus respectivos equilibrios y ponderaciones. La integración social, la recuperación de un sentido de colectivo, una mayor democratización de los procesos sociales ayudarán en la conformación de una sociedad menos conflictiva y más amable si fuera posible romper con la tan arraigada desigualdad social y económica en la cultura nacional de la segregación.

“Otra añoranza, obviamente es una reposición del viejo sueño de unificación del sistema educativo público que propiciamos en el movimiento de consolidación educacional y después en la ENU, que viene de 1928 y que tiene raíces históricas largas. Ese sueño me conmueve. Otra cosa es la discusión sobre cómo se logra, cuáles son las políticas públicas que permiten avanzar en equidad y, sobre todo, en superar esta segmenta-

²⁹³ Hace especial referencia al Partido Comunista que en ese tiempo no tenía representación parlamentaria.

²⁹⁴ Entrevista N° 20, 21 de junio de 2009.

ción. Vuelvo a plantear que no tenemos claro el problema siguiente, yo no lo tengo claro y no veo que aparezca muy fnamente resuelto: ¿es la educación el factor principal y a veces decisivo, algunos dicen el único, que puede resolver el problema de la desigualdad social? Creo que no. Segundo, esa desigualdad social que está instalada en la sociedad y en la economía chilenas y en la cultura nacional, ¿en qué medida condiciona o no la desigualdad que ocurre al interior del sistema educativo, el juego entre lo que hay afuera y lo que hay adentro?, ¿cuánto contribuimos hacia fuera?, ¿hasta dónde podemos llegar con el silabario en la lucha contra la desigualdad afuera?, y finalmente ¿en qué medida la desigualdad de afuera nos prefigura el tipo de educación que tenemos? Hay un juego que es bastante complicado”²⁹⁵.

Para don Iván esta dicotomía no está resuelta. Para unos se trata de mejorar la escuela exclusivamente. Para otros derrotar el neoliberalismo. Una postura simplista y conciliatoria sería la de proponer un camino que trabaje simultáneamente en ambas direcciones. Pero desde allí habría que considerar las inmensas dificultades de conceptualización, de sustentación teórica e investigativa, y en fin, de operacionalización en acciones políticas concretas, en tiempos y plazos. Ello, desde luego tendrá grandes implicancias a mediano y largo plazo.

Otro sueño dice relación con la profesión docente y sus destinos...

¿Qué más le agregaría a estos sueños? Algunos sueños específicos hacia la profesión docente tienen que ver con la necesidad de su tránsito y con historia de la profesión y del trabajo docente, su historia que transita de ser un oficio espontáneo, de aprendizaje en la acción, pre Normalistas, pre pedagógicos, de los tiempos en que estaba la escuela recién instalada, hacia la constitución del trabajo docente como un trabajo especializado”²⁹⁶.

Allí el debate se abre a la especificidad y naturaleza de esa especialización de la profesión docente que pugna por su mantención en un ámbito de tecnificación a-crítica, con escasos niveles de participación y liderazgo social o evolucionar hacia mejores formas de apropiación intelectual y ética, hacia rangos de mayor reflexividad y autonomía y, consecuentemente, hacia más nítidos espacios de participación con claros efectos en la argumen-

²⁹⁵ Ídem.

²⁹⁶ Entrevista N° 20, 21 de junio de 2009.

tación social y política. Para Iván se requiere de muchos esfuerzos de las instituciones formadoras para superar los actuales tecnicismos reductivos e infantilizantes, para buscar diseños políticos y curriculares capaces de erigir a la profesión docente y al profesorado en un actor reconocido y legitimado en la discusión educación-sociedad-espacio político.

Y... ¿Educación pública por qué? ²⁹⁷

- Chile necesita reforzar lo público: lo de todos. Lo público no es solo un espacio de discusión o de comunicación. Es también un espacio de intervención política. El país ya experimentó la maximización del individualismo y la competitividad. Conoce vivencialmente los límites y peligros de éstos. La cohesión social está en riesgo en Chile. Ha llegado el tiempo de reponer lo público en sus dimensiones más amplias y variadas. Entre otras y prioritariamente en la educación.
- La educación pública es una tradición republicana. La educación republicana fue fundada cuando se necesitaba construir ciudadanía, antes inexistente. Esa fundación fue una decisión política constituyente. En distintas proporciones o matices a través del tiempo, la educación republicana fue obra del Estado y solo en ese contexto pudo aceptarse el sistema mixto. En el sistema mixto, más claramente desde 1927, la educación era una función primordial del Estado y la privada era colaboradora de dicha función. Este entendimiento fue roto por la fuerza e ilegítimamente en 1980-81. Fortalecer la educación pública hoy es recuperar su sentido fundacional republicano.
- La educación pública del siglo XXI debe ser fortalecida y privilegiada porque es herramienta por naturaleza destinada a hacer efectivo el derecho a la educación. Este es un derecho establecido, aproximadamente, a mediados del siglo XX, que ha venido a encarnarse entre nosotros plenamente como derecho en los últimos años. Es más, sociológicamente, es un derecho que está siendo exigido activamente.
- En el mismo sentido, en el siglo XXI la educación pública debe ser fortalecida y privilegiada porque es herramienta esencial para posibilitar el cumplimiento de la obligatoriedad de la educación. Es lo que se esperaba de la educación pública en 1920, para asegurar cuatro años de escolaridad; en 1929, para asegurar seis años de escolaridad o desde

²⁹⁷ Texto enviado a Educación 2020, movimiento ciudadano nacido en el año 2008 en pos de la calidad de la educación. Texto reproducido aquí, in extenso, por expreso deseo de su autor.

1965, para asegurar ocho años. Pero en el siglo XXI la educación formal obligatoria se ha extendido a doce años; su extensión al nivel secundario completo representa un desafío cuantitativa y cualitativamente más complejo que las ampliaciones anteriores, a lo cual debemos sumar la voluntad política de universalizar la educación preescolar. Al mismo tiempo, se ha aceptado el compromiso público de facilitar la educación de jóvenes y adultos que no completaron la escolaridad en los años regulares de su infancia o adolescencia. Este creciente requerimiento requiere una institucionalidad que no puede sino ser pública, para garantizar la provisión debida como para hacer efectiva la universalización de la educación escolar.

- La escuela pública tiene la ventaja de que es escuela para todos y de todos. Promover este tipo de educación, en un régimen de mercado, requiere una política educacional que no sea igualitaria. Requiere “discriminación positiva”. Es más, en dicho contexto una política igualitaria –la llamada igualdad de trato– entre educación pública y educación particular subvencionada refuerza la desigualdad. En estos años la educación pública escolar ha atendido y atiende a los más pobres, vulnerables y discriminados, y ellos requieren y merecen una educación de calidad.

El principal problema de la educación chilena es el de su segmentación social. El predominio de la lógica privatizante y de mercado ha sido la generación de “ghettos” educacionales, en los que se educan juntos aquellos niños o jóvenes que provienen de los mismos grupos de ingreso o del nivel de vida. La educación pública debe ser fortalecida porque es alternativa a la educación de mercado. La educación pública es la que por vocación tiende a recibir a todos. La educación pública es el espacio natural para “aprender a vivir juntos”. Es integradora, mientras que la educación de mercado segmenta según los recursos financieros y el capital cultural de las familias.

- Las regulaciones estatales no bastan para universalizar, mejorar y renovar la educación. Se requiere una plataforma institucional comprometida esencialmente con los principios de universalidad y cohesión. Una plataforma institucional que reconociendo y aceptando la diversidad, la procese con el norte de “aprender a vivir juntos”. Los establecimientos escolares que se fundan para servir particularismos pueden existir y ser regulados para que se ajusten a normas públicas. Pero la mejor forma de garantizar una oferta de escolaridad que respalde el sentido público

de la educación es que el Estado –garante activo de lo público– funde y sostenga una estructura de establecimientos suficientemente amplia y de calidad como garantizar a todos el derecho a educarse en común y eficazmente, esto es, beneficiándose de la ventaja de un ambiente de aprendizaje y formación con pluralidad.

Después de esta importante declaración de principios queda poco por decir... Ahí queda plasmada su visión más profunda del sentido de educar, de la responsabilidad de los gobiernos frente a sus gobernados, de la esperanza en un Chile mejor, más inclusivo, menos elitista, más democrático, más justo y equitativo y eso, como está claro, no depende solo de la educación. Deben converger hacia ella voluntades económicas, culturales y políticas que efectivamente apoyen la formación y el ejercicio docente, en una línea de valoración profunda de la profesión a través de un sostenido e insistente mensaje de dignificación intelectual y ética. La tarea es del Estado, de los parlamentarios y de las instituciones formadoras que deben superar las actuales visiones tecnócratas, eficientistas y cortoplacistas de hoy.

Don Iván, ahora, a fines del 2011 y principios del 2012 está activo, lúcido, comprometido con sus nuevos proyectos. Agradece feliz y no ahorra expresiones de gratitud –el azar, la fortuna, lo hasta milagroso– de la oportunidad de ejercer como historiador que le brindó un proyecto “Anillo”²⁹⁸, *“La Educación ante el riesgo de Fragmentación Social: ciudadanía, equidad e identidad nacional”* liderado por su amigo Cristián Cox, recientemente nombrado Decano de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Con humildad agradece que otros dispongan de sus capacidades intelectuales y sobre todo de su larga y lata experiencia de vida como profesor, militante, político de la educación e historiador, aunque dedica largos momentos a una autocrítica un poco injusta consigo mismo: no se siente con las competencias y herramientas más adecuadas para ser historiador. Tal vez su consuetudinaria humildad lo traiciona porque, a la vez, sabe y reconoce que su aporte puede ser necesario. Y de hecho lo es.

Su autoestima se juega entre lo que es efectivamente y lo que le toca enfrentar. Duda mucho ante el reconocimiento público; eso lo asusta²⁹⁹: duda ante sus capacidades y las demandas de hoy en cuanto a la posibilidad de

²⁹⁸ Proyectos Anillo de investigación social, iniciativa de CONICYT. Ministerio de Educación de Chile

²⁹⁹ Recordemos que ha sido nominado dos veces al Premio Nacional de Educación.

acceder a las fuentes, a la rigurosidad de la investigación, se siente derrotado por las tan insatisfactorias condiciones de trabajo científico en los archivos históricos del país. Por eso se redefine como artesano de la historiografía recordando con gran emoción a Julio César Jobet³⁰⁰, reconocido socialista e historiador que se autodefinía como “ensayista histórico”, imagen a la cual Iván quiere asemejarse; y tal vez en eso justamente, en su ensayismo, radica el mayor valor de la capacidad comprensiva e interpretativa que ha dejado plasmada en este *racconto*.

También lamenta que la reforma curricular de los años 94 y 96 y subsiguientes fueran reformas para la escolarización no suficientemente socializadas en la comunidad educativa, desde las universidades hasta las escuelas más pobres de nuestro Chile. El currículo de la reforma de 1994 y 1996 y años posteriores, en su opinión, no aprovechó suficientemente la ocasión histórica para establecer un diálogo social sobre la educación que queremos, no comunicó adecuadamente el mensaje sobre sus aspiraciones formativas y educacionales. No explicitó amplia y profusamente su visión de país ni su visión de sociedad. Tal vez el pragmatismo excesivo de aquellos años, también como hoy tan exacerbado, obnubilado por la eficiencia, el logro, la realización de metas y la medición, impidió que los intelectuales, los actores sociales, la clase política, principal responsable, y las iglesias entre otros espacios culturales como las asociaciones científicas y los colegios profesionales, no expresaran un juicio contundente sobre el significado cultural del ejercicio no menor de levantar una propuesta curricular para la escolaridad de nuestras generaciones futuras.

Hoy como siempre Iván vive con Marta; se aman más que nunca antes, se cuidan el uno con la otra. Juegan a roles diversos, se hacen bromas, ríen y se divierten en la soledad de la casa noble donde las hijas ya no están; luchan contra la enfermedad de los años y la pequeñez inmerecida y miserable de las jubilaciones, los abusos de las colusiones³⁰¹ más la escasa protección social hacia la ancianidad.

Sin embargo, su espíritu propositivo sigue en alto. Su visión de político comprometido, de responsabilidad pública, de cautela estratégica, de tino

³⁰⁰ Jobet, Julio César, “Doctrina y Praxis de Educadores Representativos chilenos”, Editorial Andrés Bello, 1970

³⁰¹ De conocimiento público han sido las colusiones de farmacias y otras empresas para establecer precios abusivos para el consumidor.

y cuidado de los logros alcanzados, de la calma y la contundencia en la argumentación le empujan a colaborar con quienes quieran saber de su experiencia de vida, sepan apreciarla en cuanto a su aporte vital a la educación chilena, juzgarla en su contexto histórico y considerarla en el análisis de las complejas cuestiones por venir.

Para eso, jugando, mitad en serio y mitad en broma, ha abierto una especie de PYME, Servicio Público de la Memoria (SPM), en la que se enmarca este trabajo; una PYME ñuñoína y republicana, participativa, con los equilibrios necesarios, fuera del asambleísmo desinformado, inculto y manipulado. Se trata de una actitud generosa que invita, a quienes lo soliciten, a hurgar, más allá de este texto, en las cuestiones políticas, históricas y culturales de quienes estimen oportuna la opinión de don Iván.

Iván siente que todavía debe hacer servicio público.

BIBLIOGRAFÍA

1. Entrevistas realizadas

- Entrevista N° 1, 10 de octubre de 2008.
- Entrevista N° 2, 29 de octubre de 2008.
- Entrevista N° 3, 10 de noviembre de 2008.
- Entrevista N° 4, 11 de noviembre de 2008.
- Entrevista N° 5, 18 de noviembre de 2008.
- Entrevista N° 6, 26 de noviembre de 2008.
- Entrevista N° 7, 2 de diciembre de 2008.
- Entrevista N° 8, 16 de diciembre de 2008.
- Entrevista N° 9, 16 de enero de 2009.
- Entrevista N° 10, 26 de marzo de 2009.
- Entrevista N° 11, 14 de abril de 2009.
- Entrevista N° 12, 20 de abril de 2009.
- Entrevista N° 13, 28 de abril de 2009.
- Entrevista N° 14, 5 de mayo de 2009.
- Entrevista N° 15, 12 de mayo de 2009.
- Entrevista N° 16, 20 de mayo de 2009.
- Entrevista N° 17, 26 de mayo de 2009.
- Entrevista N° 18, 6 de junio de 2009.
- Entrevista N° 19, 16 de junio de 2009.
- Entrevista N° 20, 23 de junio de 2009.
- Entrevista N° 21, 2 de diciembre de 2011.

2. Libros y artículos de Iván Núñez consultados:

- Núñez I. *Gremios del Magisterio, Setenta años de Historia, 1900-1970*, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE, Santiago, 1986.
- Núñez I. *La descentralización y las reformas educacionales en Chile. 1940-1973*, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE, Santiago, 1987.
- Núñez I. *Reformas Educacionales e Identidad Docente, 1960-1973*, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE, Santiago, 1990.
- Núñez I. *Biología y Educación. Los Reformadores Funcionalistas. Chile 1931-1948*. Ponencia presentada ante las VI Jornadas de Historia de la Educación Chilena, Universidad de La Serena, 1995.

- Núñez I. “La formación continua de profesores en el centro de trabajo”, en *Una educación de calidad con equidad. Encuentro Internacional de formación de profesores de educación básica*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI, Madrid, 1998; pp. 169-190.
- Núñez I. *La Producción de Conocimiento acerca de la Educación Escolar Chilena (1907-1957)*, Ministerio de Educación, CPEIP, Santiago, 2002.
- Núñez I. *La ENU entre dos siglos. Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*. LOM Ediciones y Centro de Investigaciones Barros Arana, Santiago, 2003.
- Núñez I. “Las Campanas y las Vendas”, *Revista de Educación* N° 316, Santiago, 2005.
- Núñez, I, “Juicio a la Educación Chilena”, en *Revista Arauco*, 10 de agosto, sin año de edición.
- Documentos sin publicar citados en el cuerpo del texto.

3. General

- Abbagnano y Visalberghi, *Historia de la Pedagogía*, Fondo de Cultura Económica, México, 1993.
- Alarcón, Raúl, *La Clase Media en Chile. Orígenes, Características e Influencias*, Santiago, 1947.
- Altarejos *et al.*, *Ética Docente. Elementos para una deontología profesional*, Ed. Ariel, Barcelona, 1998.
- Ávalos, Beatrice, “La Formación de Profesores y su desarrollo Profesional. Prácticas Innovadoras en busca de Políticas. El caso de Chile” en *Políticas Educativas en el cambio de siglo. La Reforma al sistema educacional de Chile*, Cristián Cox (Editor), Ed. Universitaria, Santiago, 2003.

Entre muchos trabajos desarrollados en ese orden.

- Barría, Jorge, *Chile en el Siglo XXI*, ILARI, Santiago, 1967.
- Berteaux, D y Berteaux-Wiame, “*La historia oral: métodos y experiencias*”, Madrid, Ed. Debate, 1993
- Campos Harriet, Fernando, *Desarrollo Educativo 1810-1960*. Ed. Andrés Bello, Santiago, 1960.
- Coombs, Philip, *La Crisis Mundial de la Educación, Un Análisis de Sistema*, Oxford University Press, 1968.
- Cox, Cristián (editor), *Políticas Educativas en el cambio de siglo*. Editorial Universitaria, Santiago, 2003.
- Delgado, J. y Gutiérrez. M. (compiladores), *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Editorial Síntesis, Madrid, 1999.

- Diario *El Mercurio*, 7 de agosto de 2010.
- Farrell, J.P., *The National Unified School in Allende's Chile: The role of education in the destruction of a revolution*, University of British Columbia Press, Vancouver, 1986.
- Fauré, Edgard, Felipe Herrera *et al.*, *Aprender a Ser*, UNESCO, Ed. Universitaria, Santiago, 1973.
- Fischer, K, *Political Ideology and Educational Reform in Chile. 1964-1976*, California, Latin American Center, University of California, Los Angeles, 1979.
- Godoy, Hernán, *El carácter Chileno*, Ed. Universitaria, Santiago, 1977.
- Grodin, Jean, *Hans George Gadamer. Una Biografía*. Editorial Herder, Barcelona, 2000.
- Ley de Educación Primaria Obligatoria de 1920.
- Morin, Edgard, *La Mente Bien Ordenada*, Seix Barral, Barcelona, 2000.
- Nervi, María Loreto, *Los Saberes de la Escuela; análisis de la renovación disciplinaria en la Reforma Curricular 1996-2002*. Ed. Universitaria, Santiago, 2004.
- Palacios, Jesús (editor), *La Cuestión Escolar*, Editorial Gaia, Madrid, 1998.
- Pérez Serrano, Gloria, *Investigación Cualitativa, Retos e Interrogantes*. Editorial Muralla, Madrid, 2007.
- Picazo, Inés "Formulación de Políticas Escolares para la Democracia: Entre reinterpretación e Innovación, Ediciones de la Universidad Diego Portales, en prensa.
- *La Metamorfosis de la Regulación Pública en la Educación Escolar en Chile: hacia un Estado post Neoliberal*, *Revista Pensamiento Educativo*, Pontificia Universidad Católica de Chile, Vol. 46 y 47, Santiago, 2010.
- Ruiz, Carlos, *De la República al Mercado*, Ed. LOM, Santiago, 2010.
- Solís, Carlos, *Alta Tensión: Filosofía, sociología e historia de la ciencia*. Editorial Paidós, Madrid, 1998.
- Vial, Gonzalo, *Historia de Chile*, Ed. Santillana, Tomo IV; Santiago, 1988.

ANEXO I

Ministros de Educación durante el periodo de gobierno de la Concertación de Partidos por la Democracia

MINISTRO	PARTIDO	PERIODO	PRESIDENTE
Ricardo Lagos Escobar	PS	11.03.1990	Patricio Aylwin Azócar
Jorge Arrate Mac Niven	PS	28.09.1992	Patricio Aylwin Azócar
Ernesto Schiefelbein Fuenzalida	DC	11.03.1994	Eduardo Frei Ruiz-Tagle
Sergio Molina Silva	DC	20.09.1994	Eduardo Frei Ruiz-Tagle
José Pablo Arellano Marín	DC	28.09.1996	Eduardo Frei Ruiz-Tagle
Mariana Aylwin Oyarzún	DC	11.03.2000	Ricardo Lagos Escobar
Sergio Bitar Chacra	PPD	03.03.2003	Ricardo Lagos Escobar
Marigen Hornkohl Venegas	DC	14.12.2005	Ricardo Lagos Escobar
Martín Zilic Hrepic	DC	11.03.2006	Michelle Bachelet Jeria
Yasna Provoste Campillay	DC	14.06.2006	Michelle Bachelet Jeria
Mónica Jiménez de la Jara	DC	17.04.2008	Michelle Bachelet Jeria

Semblanzas

“No es posible comprender la historia educacional de Chile en los últimos cuarenta años sin adentrarse en lo realizado por Iván Núñez. Iván ha devenido en la política educacional de Chile a partir de 1990 en el hilo conductor de buena parte de las reformas realizadas. Con su espíritu de servidor público ejemplar, con la modestia propia de aquel que sabe lo que sabe y que no necesita demostrarlo, ha sido el colaborador de buena parte de los ministros de educación a partir de 1990. Hay en Iván un compromiso social. Hay en Iván una visión de país dentro de la cual la educación juega el rol clave que juega en toda sociedad. Y hay en Iván una cantidad de conocimientos que los ofrece desinteresadamente al servicio de todo aquel que desee el progreso y la justicia social para Chile”.

RICARDO LAGOS
Ex Presidente de Chile (2000-2006)

“Iván, el sabio y el maestro, estos dos términos definen lo que Iván ha sido en su vida. Aprendí a conocerlo como el compañero generoso y acogedor, alegre y siempre listo para quien lo necesite. En su trabajo ha sido profesional de excelencia, valorado y respetado por personas de diversas tendencias. La investigación histórica y educativa ha constituido su pasión y vocación y a pesar de su opción por no figurar, su presencia nunca ha pasado inadvertida”.

MARÍA LORETO EGAÑA
Ex Directora Programa Interdisciplinario
de Investigaciones en Educación

A Iván se le puede aplicar el calificativo de ser “un pozo de saber”. Hay personas que aplastan o anegan con su saber; otras, con una mal entendida humildad o por egoísmo, esconden lo que saben. Iván es modesto, pero consciente de su maestría. Está siempre abierto y disponible –como todo pozo– para que vayamos a buscar de él un aporte.

JUAN EDUARDO GARCÍA-HUIDOBRO
Decano. Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado

Iván condensa como nadie, en el último medio siglo del campo educativo de Chile, la tensión entre actor con liderazgo y responsabilidad enormes y la de intelectual que quiere comprender. Desde ambas vocaciones y su tenso entrelazamiento, su voz y su vida tienen la marca de la amplitud y la generosidad excepcionales.

CRISTIÁN COX DONOSO

Decano. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica

Don Iván siempre se distinguió por colaborar con la elaboración conceptual de las distintas políticas y medidas que se fueron poniendo en práctica, siendo quien aportaba una perspectiva desde la historia y también desde su amplio conocimiento de nuestro sistema escolar. Su eficiencia y rigor llevaron a que habitualmente contribuyera a elaborar documentos sobre los temas más estratégicos, siendo además "ghost writer" de múltiples discursos relevantes de las autoridades, muy apreciado siempre por la calidad de su trabajo. Además tuvo el privilegio de contar con su participación en la comisión del MINEDUC que negoció con el Colegio de Profesores distintos acuerdos, como el del año 2000 y el del año 2002. En esas instancias de diálogo siempre don Iván destacó por su capacidad de mirar estas negociaciones con altura de miras, buscando siempre el bien mayor de avanzar en la calidad, equidad y participación en nuestra educación. Su sensibilidad hacia la labor docente, su sapiencia política y su capacidad profesional siempre hicieron de su participación una contribución mayor para lograr acuerdos.

JOSÉ WEINSTEIN

Director Fundación Chile

"Don Iván: conoce demasiado bien el pasado de la educación chilena como para mitificarlo o añorarlo, por eso es un historiador con genuina vocación de cambio y futuro".

CRISTIÁN BELLEI

Investigador

Centro de Investigaciones Avanzadas en Educación

Universidad de Chile

Angelus de mediodía

Eliana Navarro

Mío Cid Campeador. Hazña

Vicente Huidobro

Tal vez nunca

Crónicas Nerudianas

José Miguel Varas

La fiesta y la ceniza

Francisco Véjar

Letras de una traición

Max Colodro

Poesía Escogida

Robert Browning

El Roto

Joaquín Edwards Bello

Poemas y antipoemas

Nicanor Parra

Un muchacho del siglo XX

Volodia Teitelboim

Give me a break

Conversaciones con Diego Maquieira

Patricio Hidalgo - Daniel Hopënhayn



978-956-11-2390-8



Iván Núñez Prieto es un multifacético intelectual, profesor, investigador de la historia de la educación chilena y su evolución durante todo el siglo XX, académico reconocido y avezado político.

Ha dedicado su vida al compromiso público y a la cooperación sin descanso ni desmayo por los mejoramientos de la educación en Chile, dando cuenta, además, en estas páginas, de sus logros, debilidades, tareas pendientes y dilemas que se arrastraron por todo el siglo pasado y que aún están vigentes.

Adentrarse en la lectura de este libro es abrirse al mundo de un niño de orígenes campesinos que gracias a la educación y al empuje de sus padres se irá transformando en un hombre de gran cultura, estudioso, serio y riguroso, cuya honestidad intelectual y ética lo ubica entre los grandes hombres de nuestra educación.

Reflexionar sobre su itinerario de vida es apreciar el enorme aporte de Iván Núñez Prieto al campo educacional y político, invitándonos a la crítica y a retomar con fuerza y rigor los asuntos públicos pendientes desde nuestra historia nacional.



EDITORIAL UNIVERSITARIA

www.universitaria.cl