CUHSO • CULTURA-HOMBRE-SOCIEDAD
DICIEMBRE 2019 • ISNN 0719-2789 • PÁGS.00
RECIBIDO 14/01/2019 - APROBADO 08/07/2019
DOI 10.7770/0719-2789.2019.cuhso.03.a07

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Dispositivo de evaluación educacional y gubernamentalidad en Chile: los orígenes (1844-1970)[1]

Educational evaluation device and governmentality in Chile: the origins (1844-1970)

Claudio Ramos Zincke
Alejandra Falabella
Universidad Alberto Hurtado, Chile

RESUMEN El dispositivo de evaluación es una tecnología clave para la gubernamentalidad o "conducción de la conducta" en el ámbito de la educación. Al respecto, los estudios de los últimos años enfatizan especialmente la asociación de los mecanismos de evaluación educacional con el mercado y los procesos político-institucionales iniciados en los años 1980. No obstante, existe un largo recorrido previo, que antecede la introducción del neoliberalismo en educación. Este artículo examina esa génesis desde mediados del siglo XIX hasta 1970. Exhibe los procedimientos de vigilancia y registro de la actividad educacional en el siglo XIX y el creciente uso de la calculabilidad estadística y los conocimientos científicos, que adquieren un rol crucial desde las primeras décadas del siglo XX, hasta llegar a una configuración integral del dispositivo a fines de los años 1960. En esta trayectoria hay luchas y cuestionamientos reiterados, pero finalmente se estabiliza un dispositivo marcado por la centralización estatal, una gran confianza en la ciencia, expresada particularmente en la psicometría y medición educacional, y un uso masificado de las evaluaciones estandarizadas. Cuando, en la década de los 1980, se instauran las políticas

1. Este trabajo es producto del Proyecto Fondecyt 1170477, 2017-2020. Una primera versión fue presentada en el XIX World Congress of Sociology, de la International Sociological Association, en Toronto, Canada, 15-21 de julio, 2018. Agradecemos a Macarena Alegría su valiosa colaboración en el trabajo realizado.

de mercado en la educación, este dispositivo ya se encontraba prefigurado en sus elementos fundamentales. Bajo el gobierno de Frei Montalva, en el marco de la planificación educacional, se había constituido un dispositivo que estaba listo para funcionar y guiar la intervención en el sistema educacional. Si no se puso en operación antes de los años ochenta fue, inicialmente, por limitaciones tecnológicas y, después, por contingencias políticas, no por oposición al mecanismo.

La investigación se basa en el examen de una extensa recopilación de documentos del período (leyes, documentos oficiales, discursos, estudios, prensa escrita, entre otros), sumado a entrevistas de informantes claves.

PALABRAS CLAVE Evaluación estandarizada; gubernamentalidad; historia de la evaluación.

ABSTRACT The evaluation device is a key technology for governmentality or "conduct of conducts" in the field of education. In this regard, the studies of the last years emphasize especially the association of the mechanisms of educational evaluation with the market and the political-institutional processes initiated in the 1980s. However, there is a long path that precedes the introduction of neoliberalism in education. This article examines this genesis from the mid-nineteenth century until 1970. It exhibits the procedures of surveillance and recording of educational activity in the nineteenth century and the growing use of statistical calculability and scientific knowledge, which acquire a crucial role from the first decades of the 20th century, until reaching an integral configuration of the device at the end of the 1960s. In this trajectory there are repeated struggles and criticism, but finally a device is stabilized, which is marked by state centralization, a great confidence in science, expressed particularly in psychometric and educational measurement, and a widespread use of standardized evaluations. When, in the 1980s, market policies in education were established, this device was already prefigured in its cardinal elements. Under the government of Frei Montalva, within the framework of educational planning, it had been integrated, constituting a device ready to operate and guide the intervention in the educational system. If it was not put into operation before the 1980s, this was due to technological limitations and political contingencies, not because of opposition to the mechanism.

The investigation is based on the examination of an extensive compilation of documents of the period (laws, official documents, discourses, studies, written press, among others), in addition to interviews with key informants.

KEYWORDS Standardized evaluation; governmentality; history of evaluation.

Introducción

Actualmente, en Chile se encuentra en operaciones un complejo dispositivo de evaluación educacional, con elevado poder regulatorio, que incluye diversidad de componentes, tales como el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), la evaluación docente, las pruebas internacionales (TIMSS y PISA, entre otras), la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y la acreditación de la educación superior. El objetivo de este artículo es rastrear en sus orígenes, desde el siglo XIX hasta 1970, buscando elementos constitutivos que ayuden a entender el presente.

Tal dispositivo evaluativo del sistema educacional es un componente de la gubernamentalidad, en el sentido asignado por Foucault (2006, 2007). Para este autor, la gubernamentalidad es un conjunto heterogéneo de elementos, tales como teorías, estrategias, análisis, instrumentos, cálculos y técnicas, que permiten regular la conducta de poblaciones, posibilitando así la "conducción de las conductas". Tal regulación, en su forma de gubernamentalidad liberal, propia de la sociedad moderna, tiene un fundamento central en los conocimientos científicos y se constituye, valiéndose de ellos, en un gobierno a distancia. Los conocimientos científicos y técnicos le permiten crear los necesarios objetos, sujetos y espacios de gobierno, haciéndolos calculables e intervenibles. Se constituye una "máquina de gobierno" que moldea la conducta individual y colectiva, que conecta verdad, ética y poder, y contribuye a darle forma a diversas realidades sociales, tal como la educacional (Miller & Rose, 2008)[2].

Al respecto, los estudios de los últimos años enfatizan especialmente la asociación de los mecanismos de evaluación educacional con el mercado, con procesos político institucionales iniciados en los años 1980 (Campos, Corbalán & Insulza, 2015). De hecho, de modo habitual se asocia las pruebas estandarizadas a modelos educativos orientados al mercado y a la expansión del "neoliberalismo" en el sistema escolar. No obstante, existe un largo recorrido previo de la configuración de estos instrumentos, que ha dejado su sello en ellos, en aspectos constitutivos, y que explica, en gran medida, su solidez, naturalización y estabilización, para lo cual la mirada solo desde el período del mercado en la educación es insuficiente.

El problema de la regulación poblacional de las conductas en el espacio de la actividad educacional, como exponemos en este artículo, comienza a ser enfrentado en Chile desde los primeros años de la república, teniendo sus primeras formas institucionalizadas a mediados del siglo XIX. En las décadas siguientes se irán ensamblando elementos. Varios de ellos, provenientes de la estadística, del discurso general de la ciencia, de la psicología educacional, de la psicometría, serán cruciales para la

2. El enfoque empleado para estudiar el dispositivo de evaluación educacional lo hemos explicado en Ramos (2018). Una discusión más extensa de la problemática teórica la hemos hecho en Ramos (2012).

articulación definitiva y estabilización del dispositivo, que tendrá una primera manifestación integral a fines de 1960, con el gobierno de Eduardo Frei Montalva, el cual procuraba una masiva intervención en la educación, en todos los planos de ella. Con ello, el ensamblaje se convertirá en dispositivo, en un mecanismo que logra asentarse, conectando saber científico y poder político, aunque deberá esperar todavía algunos años para entrar definitivamente en acción, para lo cual, bajo el gobierno de Frei Montalva sólo alcanzó a prepararse[3].

Con el paso al siglo XX, las prácticas de vigilancia directa van dando lugar a herramientas estadísticas y psicométricas que permiten una observación global y una regulación mediada por tales instrumentos. El lugar dominante del disciplinamiento ahora lo va asumiendo la gubernamentalidad, la regulación a distancia. Se introducen los tests estandarizados y comienzan a proveer datos, recogidos por funcionarios de oficinas estatales, que le dan una nueva legibilidad al trabajo educacional. Comienza así un tipo de práctica, que, con creciente sofisticación, se mantiene hasta hoy. A través de estas pruebas los individuos aparecen demarcados y clasificados a partir de los agregados configurados estadísticamente: son caracterizados de acuerdo con su posicionamiento estadístico. La población educacional adquiere nuevos matices y profundidad; con el conocimiento adquirido, es posible intervenirla de variadas nuevas formas.

El ensamblaje de elementos es alimentado desde diversas fuentes, entre las cuales la circulación internacional de personas, métodos, instrumentos, libros y materiales es una vía destacada. Por otra parte, el mecanismo regulatorio es objeto reiterado de confrontación y lucha. En el período estudiado, la Iglesia Católica y grupos políticos conservadores y luego agrupaciones de la sociedad civil, especialmente de profesores, cuestionarán los procedimientos de evaluación y control desplegados por las autoridades estatales, llevando a que los mecanismos experimenten alteraciones y respondan, en alguna medida, a las transacciones entre grupos en disputa.

De tal modo, en este artículo argumentamos que el dispositivo evaluativo actualmente en uso, en cuanto a sus procedimientos técnicos, conocimientos, bases institucionales y, más aún, en cuanto a su lógica y ethos, tiene una génesis que se remonta a las primeras décadas de la república independiente de Chile. Este dispositivo aparece aquí como un instrumento de la sociedad moderna iluminista, asociado a la construcción del Estado, habiendo encontrado su mayor apoyo en fuerzas "progresistas". La historia de las pruebas estandarizadas antecede, así, la introducción del neoliberalismo en educación. De hecho, las pruebas estandarizadas tienen una prolongada vida en comparación a la corta vida de la evaluación en un contexto de mercado escolar[4].

3. Sobre la distinción entre ensamblaje y dispositivo ver Rabinow (2003).

4. Hay algunas investigaciones que han abordado esta perspectiva histórica y cuyos avances integramos. Entre ellas, las de Gysling (2016, 2017) y Mayorga (2018a, 2018b).

La perspectiva metodológica de la investigación sigue una aproximación genealógica (Koopman, 2013; Walters, 2012), de indagar en la sociogénesis del dispositivo de evaluación, siguiendo su trayectoria contingente que se prolonga hasta el presente, atendiendo a las articulaciones entre saber y poder. Para ello, se sigue a los actores y entidades que muestran ser relevantes, atendiendo a las interacciones, traducciones y enrolamientos de cuyo ensamblaje resulta la configuración del dispositivo. Esto se ha realizado a través del estudio de la *huella documental* dejada por los integrantes de la red de producción del dispositivo. Ello incluye la revisión y análisis de más de 80 documentos, entre leyes, decretos, circulares, escritos de actores de la época estudiada, publicaciones en congresos educacionales y similares. Asimismo, se revisaron boletines y revistas tales como *El Monitor de las Escuelas Primarias*, la *Revista de Instrucción Primaria*, la *Revista de Educación y el Boletín de las Escuelas Experimentales*, entre otras. Para el período más reciente hemos recurrido, además, a 15 entrevistas a informantes estratégicos de la red.

El artículo se organiza en cinco secciones que siguen un orden cronológico, para terminar con una sección de conclusiones.

1. Centralización estatal y regulación por la vía de inspecciones y exámenes (siglo XIX y principios del XX)

Centralización y bifurcación de los mecanismos de control

Con el Chile independiente comienza la constitución y gobierno de un sistema de educación nacional el cual, a poco andar, se segmentó en dos sectores, cada uno con su propio mecanismo de regulación. Uno compuesto de la educación secundaria y universitaria, controlado por la vía de exámenes; el otro, de la educación primaria, con la supervisión evaluativa de unos funcionarios itinerantes llamados visitadores.
En 1813 se crea el Instituto Nacional, que constituirá la base inicial para la formación de los cuadros del Estado y de la clase dirigente (Serrano, 1994, p. 51). Esta institución, en un período inicial, conduce y supervisa la red de establecimientos privados y de la Iglesia, que preexistían desde la colonia, y de los nuevos establecimientos públicos que ahora se van sumando. El Instituto Nacional realiza su control por la vía de los exámenes orales de fin de año. Estos son supervisados por el instituto el cual, desde la constitución de 1833, asume la función de superintendencia educacional. De tal forma, desde el inicio hay un control estatal centralizado de toda la educación secundaria, controlando por vía evaluativa hasta los contenidos (Gysling, 2017, pp. 39-41).

En 1842 se funda la Universidad de Chile, reemplazando en tales funciones al Instituto Nacional, y se le asigna, específicamente a la Facultad de Filosofía y Humanidades, la supervisión de los diversos tipos de enseñanza: pública y privada; secundaria, primaria y universitaria. Asume así el rol de superintendencia general de educación, a cargo de la dirección, organización, inspección y regulación de la enseñanza nacional.

Se consagra el Estado docente que seguirá rigiendo hasta fines del siglo XX. Como parte de ello, la Universidad tenía las funciones de establecer planes y programas, presenciar los exámenes anuales de los diferentes ramos de la instrucción secundaria en la capital y aprobar exámenes de licenciatura y bachillerato (Mellafe, 1988).

La Universidad de Chile realizó su labor de control sobre los colegios secundarios por la vía de los exámenes anuales, en que profesores de la Universidad formaban parte de las comisiones examinadoras y del examen de bachillerato, requisito de ingreso a la universidad. Es, por tanto, un control realizado a través de los resultados, expresados en el desempeño de los estudiantes. Para la inspección de las escuelas primarias, desde 1844, se valió de visitadores de escuelas (Serrano, 1994, p. 80). En las Escuelas Normales se formó (o "normalizó") a los profesores para su labor socializadora y tal labor, a su vez, junto a otros aspectos de las escuelas fue supervisado y regulado por los visitadores, en lo que podría considerarse un "control de procesos".

En 1860 la dirección y supervisión de la educación primaria, incluyendo a los visitadores, pasa al Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública. En 1879 se deja de hacer partícipe del Consejo de Instrucción, que congregaba a las autoridades de los diferentes sectores educacionales, al Inspector General de la educación primaria, generando el aislamiento completo de este nivel educacional (Cox & Gysling, 2009). Esta medida terminó de sancionar la bifurcación del sistema educacional en dos circuitos casi completamente aislados hasta avanzado el siglo XX. Por un lado, los establecimientos de la educación secundaria junto con la Universidad de Chile, formadora de la élite intelectual y profesional, conductora del país, y que opera como supervisora de la educación secundaria. Por otro lado, la educación primaria y las Escuelas Normales de Preceptores, supervisadas por el Ministerio de Instrucción, encargados de la formación de los sectores populares, de la inculturación en ellos del sentido nacional y de su disciplinamiento e integración al orden socioeconómico (Cox & Gysling, 2009, p. 67). Es un sistema educacional segmentado que reproduce y solidifica la estructura social, y que contiene un doble sistema de autorregulación. La división interna del sistema educacional, por otra parte, duplica la división de la sociedad.

En el siglo XIX, el examen de admisión de la Universidad de Chile, principal universidad del país, se convierte en prueba común para todas las nuevas universidades, tanto públicas como privadas. Vale decir, se instaura y estabiliza un sistema centralizado, que comparte los rasgos de centralización presentes en los niveles primario y secundario. Ese examen inicialmente es el Bachillerato, que comienza a aplicarse en 1844, siendo suprimido en 1927, por el gobierno de Carlos Ibáñez del Campo, luego reinstalado en 1931, por el mismo gobierno, continuando su existencia hasta 1966 (Vera, 2015). En 1967 es reemplazado por la Prueba de Aptitud Académica, prueba estandarizada, desplazada en 2003, luego de gran debate, por otra de igual carácter,

la PSU. Esta admisión centralizada ha condicionado fuertemente las orientaciones de los establecimientos de educación secundaria y los contenidos tratados, así como las expectativas de los estudiantes y sus familias. Esta es una influencia que se mantiene por más de siglo y medio, llegando hasta ahora, y que ha dejado una marca en el sistema educacional y en la sociedad.

El mecanismo interactivo de los visitadores: evaluación múltiple

El sistema de los visitadores de escuela se va institucionalizando gradualmente. En 1847 se nombró oficialmente el primer visitador de escuelas, J.D. Bustos, responsable de todo el país. Luego de dos años, superado por la recarga de trabajo, abandonó el cargo (Egaña, 2000, p. 223). En 1854, se establece un reglamento con sus funciones y el trabajo lo cubren seis visitadores. En 1860, junto al traslado de esta labor al Ministerio de Instrucción, se crea la Inspección General de Escuelas la cual, desde el ministerio, "vigila y dirige la instrucción primaria, estando a cargo de un inspector general con un visitador de escuelas por cada provincia" (Egaña, 2000, p. 49). En 1883 ya son 23 visitadores (Suárez, 1883, p. 671).

En 1886, José Bernardo Suárez, quien había sido visitador, escribía con optimista convicción que "la inspección de los visitadores es uno de los medios más eficaces para mejorar las escuelas y acelerar su marcha de progreso hacia la perfección" (Suárez, 1886a: 660). El mismo Suárez, mientras era visitador, en 1852, en uno de sus reportes al Decano de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, sobre su visita a las 33 escuelas, del Departamento de Santiago, que le correspondía, decía que la mitad de ellas "no merece el nombre de tales"; en algunas ni siquiera hay "una mesa para que escriban los alumnos, una banca para que se sienten, ni una pizarra, ni un reloj para distribuir las horas de enseñanza". Comentaba, además, sobre la gran "variedad en los métodos de enseñanza adoptados, en las distribuciones de horas, etc. [en establecimientos de tipo similar]. [Así,] cada una de las nueve escuelas municipales de niñas sigue un sistema peculiar enteramente distinto al que se observa en las otras" (Suárez, 1852, p. 98). En sus palabras se manifiesta la amplitud de su labor inspectiva y la preocupación por la estandarización.

Este era un sistema evaluativo y de registro basado en visitas, revisión de documentos e interacción con los integrantes de las escuelas. Los visitadores debían entregar informes por escuela, con respecto a una amplia gama de materias: disponibilidad y estado de la infraestructura; localización de las escuelas; mobiliario; higiene; disponibilidad de recursos pedagógicos; asistencia a clases y cantidades de alumnos por curso; grado de aprovechamiento en su aprendizaje; labor de los preceptores, vigilando su desempeño y buscando contribuir a su perfeccionamiento colectivo; cumplimiento de las normativas y reglamentos ministeriales; libros escolares empleados; situación financiera; salario de los profesores; pagos realizados por los estudiantes y

recopilación de información estadística sobre las escuelas. Junto a eso, incluían propuestas sobre las medidas a tomar. En cuanto al rendimiento escolar de los alumnos, durante la visita, los alumnos debían presentarse a examinación. El visitador los interrogaba sobre los ramos de estudio, o dejaba este encargo al preceptor y "por lo que allí pasa puede formar juicio de la enseñanza, de la educación y de la disciplina" (Suárez, 1886a, p. 662). El visitador, en base a su experiencia, debía poder distinguir el buen desempeño académico de los estudiantes de las "imposturas", de las maniobras de algunos profesores para escenificar una representación estudiantil para el mero fin de la visita (Suárez, 1886b, p. 707). Anualmente, además, debían dar cuenta escrita sobre el estado de la educación primaria en la provincia (Egaña, 2000).

La acción de los visitadores contribuyó a incrementar la uniformidad en el sistema de enseñanza. Difundían y promovían métodos que les parecían más adecuados, llevando a uniformar la enseñanza en las provincias. La conexión con el Inspector General y con el Ministerio ayudaba a lograr algún grado de consonancia a escala nacional (Serrano, Ponce de León y Rengifo, 2012, p. 220). Esto fue incrementándose con el tiempo, en la medida que aumentaron las exigencias para que supervisaran el cumplimiento de los contenidos definidos por las autoridades ministeriales y chequearan que los profesores emplearan los textos escolares provistos por el gobierno, convirtiéndose esto último en un requerimiento legal desde 1899 (Soifer, 2009, p. 170).

En 1883, el mismo ex visitador antes citado, describía a estos funcionarios diciendo que "son el ojo y el brazo del Estado, son la rueda esencial para el desarrollo de la instrucción primaria" (Suárez, 1883, p. 670). Constituían un instrumento que servía para operacionalizar las políticas educativas. Ejercían labores de control y modelamiento de las prácticas en las escuelas, formalizaban procedimientos, capacitaban a los profesores y recogían información para el gobierno central. Eran la herramienta humana que permitía la regulación de la mitad del sistema escolar, la que conectaba con las masas populares.

Los reportes y datos estadísticos que aportan los visitadores hacen visible y legible el "sistema" educacional (primario) para las autoridades de gobierno. En la medida que muchos de estos informes aparecían en revistas de acceso público y llegaban a la prensa, también le daban visibilidad en la esfera pública (Mancilla, 2005, p. 50), ayudando a hacer conocidas las malas condiciones en que se encontraba gran parte de las escuelas públicas[5]. Por esta vía, así como por los canales jerárquicos formales, los visitadores son canalizadores de demandas hacia las autoridades centrales.

En la ley de educación primaria obligatoria, dictada en 1920, se mantiene el mecanismo de los visitadores, aumentando las exigencias para su contratación y se lo

5. El *Monitor de las Escuelas Primarias* recogía periódicamente detallados informes, escuela a escuela, elaborados por los visitadores.

amplía con visitadores auxiliares para poder responder al aumento de las escuelas y, además, con visitadores extraordinarios, contratables por períodos de tres meses, cuando el recargo de trabajo lo hiciera imprescindible y para realizar investigaciones complementarias[6]. La supervisión se extendía a las escuelas particulares subvencionadas. Se esperaba que el mejoramiento en sus condiciones ayudara a que pudieran desempeñar un mayor rol de apoyo, un rol de "mentores del profesorado primario", según decía un artículo de la época (J.M.M.H., 1921, p. 13). No obstante, en décadas siguientes, cuando más se esperaba de ellos, el gran crecimiento de la matrícula y de la cantidad de escuelas, hará que la labor de los visitadores se vaya haciendo, por el contrario, más superficial y burocrática, perdiendo gradualmente relevancia como medio de regulación.

Los censos y la visibilidad global de la población escolar

La visibilidad que aportaban los visitadores con respecto a la realidad escolar fue complementada desde temprano a través de la representación estadística de la población nacional y de sus características en cuanto a escolaridad. Hubo esfuerzos iniciales de contar a la población en 1813 y 1831, pero sin los adecuados empadronamientos, cobertura y formalización de procedimientos. Esto se logrará sólo después de la creación, en 1843, de una Oficina Central de Estadística, regulado por una ley de 1847. Un primer censo, ya propiamente nacional, fue el de 1843, reportando 1.083.000 habitantes. Una segunda medición censal, más sistemática y rigurosa, se realiza en 1854. Reporta 1.439.120 habitantes y entrega las cifras de instrucción, alfabetización y distribución de profesiones. Posteriormente, se seguirán realizando aproximadamente cada 10 años (Serrano et al, 2012, p. 97 y ss.).

La combinación de los informes y registros estadísticos de los visitadores y los datos provenientes de los censos de población fueron insumos para las decisiones de los gobiernos y para los debates políticos de las décadas siguientes. La configuración estadística de la situación educacional de la población agudizará las preocupaciones. De acuerdo al censo de 1854, el 15% de los hombres y el 9% de las mujeres sabían leer; el 13.5% de los hombres y el 7.8% de las mujeres sabían escribir (Serrano et al., 2012, p. 124). Las cifras todavía muy bajas de alfabetización y cobertura educacional serán un componente de las presiones que, en 1920, después de mucho debate, llevarán a aprobar una demorada ley de educación primaria obligatoria.

En el siglo XX, según la ley sobre instrucción primaria obligatoria, de 1920, se hace imperativa la realización de censos que registren a los menores, de 6 a 16 años, que deben asistir a las escuelas y establezcan dónde y en qué forma reciben su educación

6. Ley 3654, artículo 26, 1920.

en conformidad a la ley[7]. Los responsables de esta actividad censal son los visitadores de escuelas con la colaboración de las Juntas Comunales. Estos censos comenzaron en 1921, coordinados por Darío Salas, Director de Educación Primaria, inicialmente cada año y, luego, de acuerdo al Reglamento de Educación Primaria de 1928, cada dos años[8].

A la vía censal se sumaban diversos otros requerimientos de información, tanto para verificar el cumplimiento de normas y reglamentaciones, fomentando la estandarización, como para incrementar el conocimiento centralizado sobre el funcionamiento del sistema. Darío Salas, por ejemplo, desde su puesto ministerial de dirección, solicitaba en 1927 a los visitadores de las escuelas de Santiago que informaran sobre los silabarios usados en cada una de las escuelas y la lección que era estudiada el primero de agosto de ese año, junto a otros datos sobre los estudiantes[9]. En otra ocasión, también en 1927, les solicitaba que antes de 10 días informaran "qué establecimientos se han ocupado durante las clases del vuelo directo New York a Paris del aviador norteamericano Lindbergh". A ello agregaba varias otras preguntas específicas: "¿qué ramos o actividades escolares se han concentrado alrededor de dicho tema", ¿qué ejercicios se han desarrollado con este motivo? y, entre otras cosas, "¿qué resultados han obtenido los alumnos? (conocimientos, habilidades, intereses)"[10].

En estas iniciativas de Darío Salas hay un esfuerzo por profundizar en el contenido sustantivo del proceso pedagógico para orientar al respecto, pero esto es realizado de manera dispersa y oportunista. Algo parecido puede decirse de las indagaciones que hacen los visitadores en las escuelas, basados en conversaciones con directores, profesores y estudiantes, y en la revisión de los textos de estudio, sin un marco organizador o suficientes pautas comunes para la revisión del desempeño de las escuelas. Está el afán, pero no los medios para darle un curso sistemático a la evaluación. Hasta principios del siglo XX no se cuenta con procedimientos o instrumentos, ni conocimiento experto para ello y los visitadores carecen de perfeccionamiento específico para su labor evaluativa.

La lucha por los exámenes: Estado docente versus libertad de enseñanza

La Universidad de Chile, como hemos dicho, realizaba desde los inicios de la república una labor centralizadora de superintendencia sobre la educación secundaria, pública y privada por la vía de los exámenes. En 1895, Valentín Letelier, uno de los intelectuales liberales promotores del Estado docente, expresaba nítidamente la rele-

7. Ley 3.654, 1920.

8. Circular 28, 5 de abril, 1922, Dirección de Instrucción Primaria.

9. Circular 6.924, 17 de agosto, 1927, Dirección de Instrucción Primaria.

10. Circular 5.499, 1 de julio, 1927, Dirección de Instrucción Primaria.

vancia de esta regulación: "el que es dueño de los exámenes es dueño de la enseñanza y árbitro de la cultura nacional"[11]. Este control estatal permitió la creación de un sistema nacional de educación uniforme y homogéneo, aunque bifurcado, hasta avanzado el siglo XX.

No obstante, tal control no ocurrió pacíficamente ni sin oposición. Desde el inicio, los colegios católicos en los que se formaba buena parte de los jóvenes de los niveles socioeconómicos más altos y los políticos conservadores que los representaban buscaron autonomía. Proclamaban la "libertad educacional", oponiéndose al "Estado Docente" que regulaba al sistema en su conjunto. Reiteradamente, los colegios católicos cuestionaron la injerencia estatal en la educación, buscando independizar sus exámenes.

En 1872 estalló un conflicto de grandes proporciones entre las fuerzas clericales y las laicas estatistas, el cual fue detonado por un decreto aprobado por un ministro conservador, Abdón Cifuentes, defensor de la autonomía de los colegios privados. El decreto declaraba la total libertad de los colegios católicos y eliminaba la validación estatal de los exámenes (Serrano, 1994, p. 229).

La defensa de la regulación estatal, que la Iglesia cuestionaba, no se hacía en términos doctrinarios, de promoción ideológica, ni de combate a la religión, aunque inevitablemente algo de eso también había, sino que fundamentalmente en búsqueda de racionalización, uniformización y preservación de la calidad del servicio. Así lo anotaba en 1874 el liberal Joaquín Blest Gana: "el Estado no podía respaldar la circulación de moneda falsa", es decir aceptar que se impartieran estudios con malos resultados. "La regulación de los exámenes era una cadena que comenzaba con los exámenes parciales, seguía con la obligatoriedad del bachillerato de humanidades para obtener grados académicos y culminaba con la obligatoriedad de los grados de licenciatura para adquirir el título profesional"[12]. El objetivo de los conservadores como Cifuentes era suprimir estas "aduanas". La preocupación de los liberales (estatistas) era mantener esa cadena de obligaciones y chequeos.

Como resultado de esa pugna, se dictó una ley en 1879 en que se decretaron algunas concesiones hacia los establecimientos privados, como la libertad para fundar establecimientos con sus propios métodos y textos. Pero, por otro lado, se mantuvo el control de la educación privada por la vía de los exámenes y se preservó el requisito del Bachillerato (Serrano, 1994, p. 247). El Estado continuaba regulando y uniformando la educación nacional por la vía de los exámenes.

A fines del siglo XIX esta regulación centralizada ya se encuentra consolidada, tanto en cuanto a su legitimidad como a su operatoria fáctica. Como lo señala categóricamente un rector de liceo, en 1902, durante el Congreso General de la Enseñanza

11. Valentín Letelier, citado en Serrano (1994, p. 222).

12. Joaquín Blest Gana, citado en Serrano (1994, p. 243).

Pública, existe una "necesidad absoluta de que el Estado intervenga en la rendición de las pruebas en los colegios particulares que aspiran a que sus alumnos obtengan títulos universitarios, como único medio de garantir su seriedad" (Valdés, 1904).

La preocupación del gobierno se extiende a los establecimientos privados subvencionados, cuyo financiamiento estatal experimenta un gran crecimiento desde la última década del siglo XIX. De ello da cuenta un reporte evaluativo realizado en 1911 por una comisión designada por el Ministerio de Instrucción Pública y presentado al Congreso Nacional. Hace una negativa evaluación de la enseñanza entregada por los establecimientos particular subvencionados de educación secundaria y otra en general positiva sobre la enseñanza del respectivo nivel primario. Respecto a los secundarios dice que los antecedentes aportados, "demuestran que salvo contadas excepciones, esos colegios no satisfacen, desde muchos aspectos, los fines de la enseñanza" (VV.AA., 1912, p. 58). En cuanto a la "calidad de su enseñanza […] de acuerdo a las actas de los exámenes que existen en la Universidad se desprende que la mitad de los colegios secundarios que dan examen fracasan de una manera lamentable". Al respecto, se incluye un listado de colegios que, en promedio, tienen un 38% de "fracasos". Igualmente, la comisión apunta acusadoramente a diversos colegios particulares cuyas tasas de reprobación son superiores al 30%, mientras que en tres liceos fiscales, seleccionados sin criterio explícito, durante cinco años, el promedio había sido de 13% (VV.AA., 1912, p. 36). En consecuencia, la comisión propone condicionar la entrega de la subvención a que al menos el 80% de los matriculados en el colegio sean aprobados en los exámenes (VV.AA., 1912, p. 56).

Como se constata, los exámenes son concebidos como una destacada y confiable expresión de la "calidad de la enseñanza" y se busca ligar sus resultados a los beneficios económicos que les entrega el Estado; en los términos de hoy, se buscaba asociarles "altas consecuencias".

2. Nuevas disputas por autonomía organizacional y de contenido educacional (1905-1930)

A principios del siglo XX toman lugar nuevas disputas por autonomía educacional, ahora con otros actores organizados. Desde fines del siglo XIX ocurre una amplia difusión de los principios y nociones de una "escuela nueva", de una "escuela activa", provenientes de diversas fuentes y con diferentes interpretaciones (Luzuriaga, 1928; Núñez, 2004). En esta escuela nueva se destaca la importancia que tienen en el aprendizaje aspectos como la actividad de los estudiantes; considerar al niño como un ser activo, con su propia identidad, que es necesario conocer; la atención a su experiencia; la apertura a la comunidad y al entorno; la formación democrática contribuyendo a la democratización del país; la formación práctica vinculada con el trabajo y con las posibilidades y necesidades laborales del país; la experimentación -que la escuela sea un laboratorio y no un auditorio, decía Ferrière (1932), uno de los propagadores de la escuela nueva- y el uso de la ciencia.

En materia educacional, varios autores son muy leídos, traducidos, difundidos y seguidos en el país. Entre ellos destacan: el norteamericano Dewey, el más citado e influyente; Ferrière, suizo, quien en 1899 había fundado el Bureau International des Ecoles Nouvelles; Decroly; Claparede y Montessori (Bahamonde, 1921).

Esas ideas son recogidas, integradas y promovidas por diversas asociaciones de profesores e intelectuales que buscan concretarlas institucionalmente, sea en formas estatales o privadas. Las organizaciones más destacadas al respecto son la Asociación Nacional de Educación, la Asociación General de Profesores y la Federación Obrera de Chile.

(a) La *Asociación Nacional de Educación (ANE)*, creada en 1904, es una agrupación de intelectuales, donde se combinan positivismo europeo, pragmatismo democrático norteamericano, preocupaciones por el desarrollo industrial nacional y educación para la democracia. Sus integrantes son figuras destacadas de la institucionalidad estatal, algunas de fines del XIX, como es el caso de Valentín Letelier, otras que adquirirán gran prominencia en las primeras décadas del XX, tales como Darío Salas (quien llegará a cargos de dirección del sistema educacional), Pedro Aguirre Cerda (futuro presidente), Francisco Antonio Encina (autor del influyente libro *Nuestra inferioridad económica*) y Luis Galdames. Es una asociación de élite. Su modelo es la National Educational Association de Estados Unidos y su mirada es estatal.

(b) La *Asociación General de Profesores* (primarios), fundada en 1923, es una organización constituida por profesores primarios, quienes son el sostén de la educación popular y que trabajan en precarias condiciones y con bajos sueldos. Sus posturas son más radicales. En ellos también inciden los discursos conteniendo crítica social de Juan Carlos Mariátegui, del Movimiento Reformista de Córdoba y de José Vasconcelos de México (Núñez, 2004; Reyes, 2010). El suyo es un discurso crítico frente al modelo oficial y frente al discurso de la élite, tipificado en la ANE y sus integrantes. La AGP se planteaba como organización sindical, con carácter combativo, no mutualista ni con la orientación académico intelectual de la ANE (Cox & Gysling, 2009).

Durante la década de 1920 esta asociación recoge las críticas generalizadas del profesorado frente a los problemas con la implementación de la ley de educación obligatoria de 1920. Destacados entre ellos son un reencasillamiento que redujo los sueldos de muchos de ellos; las insuficiencias en el funcionamiento de las Juntas Comunales, entidad organizativa importante para la puesta en práctica de la ley, pero que en muchos casos ni siquiera se había constituido; las manifestaciones de clientelismo político que constatan; y la ausencia de participación de los profesores en la implementación de la ley. A ello se suman las reivindicaciones de antigua data, tales como la conexión educativa entre la educación primaria y secundaria (sólo existente en los colegios privados) y la elevación del nivel de formación de los profesores (conexión de las Escuelas Normales con la universidad).

El presidente Arturo Alessandri no recoge los planteamientos de la AGP. Sí lo hace, poco después, Carlos Ibáñez del Campo, líder militar, populista, que asciende al poder vía golpe militar en 1927, y quien, en el DL 7.500, de 1928, expresa las reivindicaciones de los profesores. Este constituye un proyecto de reforma integral del sistema educacional. Incluye cambios en los planes de estudio, ideas de la escuela nueva, incorporación de principios de pedagogía activa, unificación de los niveles primario y secundario del sistema, descentralización, participación protagónica de los profesores, obligatoriedad de la educación hasta los 15 años, conexión con la comunidad, sistema único de formación de profesores, supresión de los exámenes y promoción sólo por asistencia, eliminación del Bachillerato, término de la tuición de la Universidad de Chile sobre los profesores secundarios, creación de escuelas experimentales, entre otras medidas.

Esta reforma estuvo en vigencia apenas ocho meses. El mismo Ibáñez la retiró, frente a las resistencias y turbulencias que se estaban generando, y al mismo tiempo despidió a los profesores de la AGP que, para que implementaran sus reformas, había instalado en cargos directivos del Ministerio de Instrucción Pública (Núñez, 2018). Son derrotadas las propuestas de la AGP, pero se retienen algunas de las ideas de innovación, aunque a escala reducida, como es el caso de las escuelas experimentales.

Luego de la reforma fallida, permanecen la separación del sistema de acuerdo a clases sociales, el centralismo de la administración escolar y la rigidez curricular. Se repone el Examen de Bachillerato para entrar a la educación superior, manteniendo el sistema único bajo administración de la Universidad de Chile.

(c) Una tercera asociación que es relevante para la educación en este período es la *Federación Obrera de Chile* (FOCH), 1909-1936, base de lo que será, en 1922, el Partido Comunista, y que ampara la formación de las llamadas Escuelas Federadas Racionalistas (1921-1926). Esta federación agrupó a sindicatos y sectores obreros heterogéneos. A principios del XIX se constituyó en ciertos lugares una cultura obrera alternativa al Estado, con influjo del socialismo, del anarquismo y del mutualismo. En ella se expresaba admiración por la ciencia, la literatura y el arte; se hacía teatro y política y se creaban bibliotecas (Reyes, 2010). Esta cultura fue albergada por la Foch. Esta organización, además, se hizo parte de la propuesta que llevó a la reforma educacional de 1928.

Bajo ese espíritu, la Foch, desde 1921, desarrolló sus propias escuelas (Federadas Racionalistas o Libres). Ellas se declaraban en continuidad con las ideas y prácticas de la "Escuela Racionalista" del español Francisco Ferrer. En esa década crearon más de 20 de tales escuelas. Ellas son manifestación de la idea libertaria de enseñar para la vida. La suya es una educación laica, que fomenta la crítica y la capacidad de investigación y autogestión. En estas escuelas se rechazan los premios y castigos y los exámenes son con preguntas orales. A ellas, por otra parte, no entra cualquiera: se selecciona a alumnos destacados por su inteligencia y otras cualidades (Reyes, 2010).

Posteriormente, con la conexión internacional del Partido Comunista chileno al Komintern y bajo su influencia esta organización abandonará el discurso anti-estatista. En la URSS prima en esta época la educación tecnocrática, orientada a la producción industrial y a la formación de cuadros políticos. A fines de la década se impondrá, así, la burocratización, el foco en el Estado (influir en la legislación social) y la formación de cuadros partidarios. Desaparece el proyecto pedagógico crítico. En vez del aprendizaje creativo se impone el adoctrinamiento. En 1930 estas escuelas ya han desaparecido.

De todo el fermento de estas décadas lo que principalmente permaneció fue la valoración de la ciencia y el interés en la innovación pedagógica, lo cual se materializará en las escuelas experimentales. Una experimentación bajo un diseño estatal centralizado, que será un foco de desarrollo y difusión de la evaluación estandarizada, para lo cual será fundamental la conexión con la experiencia estadounidense del *testing*.

3. Ingreso y difusión inicial en el país de las pruebas estandarizadas (1910-1940)

La incorporación de los tests es un componente destacado de la cientifización del gobierno de las conductas en el espacio educacional, pero este es un proceso que comienza antes. Las primeras expresiones destacadas de tal cientifización ocurren a fines del siglo XIX. Un hito crucial es la fundación del Instituto Pedagógico en 1889 y la traída de un contingente de profesores alemanes imbuidos de la idea del tratamiento científico de la pedagogía (Alarcón, 2010; Salas, 2012). Esto fue propuesto, en 1883, por una comisión pedagógica designada por el gobierno e integrada por Valentín Letelier, Claudio Matte y José Abelardo Núñez, luego de una revisión internacional de experiencias. Letelier además desde 1881 había sido secretario de la legación chilena en Berlín. En este proceso de institucionalización de la formación de los profesores secundarios, se adoptan métodos pedagógicos como los de Froebel, Pestalozzi y Herbart, en los que se valora el uso del método científico y el enfoque inductivo, en contra de la enseñanza memorística y enciclopedística. De la experiencia alemana se adopta tanto el enfoque científico como el papel del Estado como educador de la nación (Sanhueza, 2013, p. 58). Esto contribuirá a la circulación de los saberes científicos y a la valoración general de la ciencia que luego alcanzará amplia extensión en las primeras décadas del siglo XX. Proveerá, en el ámbito educacional, un suelo fértil para las nociones e instrumentos de investigación y medición educacional provenientes de Estados Unidos, país que además se alza como el nuevo centro geopolítico, mientras Alemania declina.

A principios del siglo XX las pruebas estandarizadas comienzan a masificarse internacionalmente, siendo Estados Unidos el centro de su expansión. Con la primera Guerra Mundial, se hizo uso a gran escala de los tests para clasificar al personal de acuerdo a habilidades mentales y se difundieron ampliamente los conocimientos,

habilidades y entrenamiento requeridos para su aplicación (Giordano, 2007, pp. 55-57). Edward Thorndike y Lewis Terman son algunos de los académicos que lideran y popularizan los tests psicológicos y educacionales estandarizados (Giordano, 2007, p. 30).

La gran vía de ingreso a Chile del *testing* estandarizado y de sus análisis estadísticos viene de Estados Unidos y algunas de las figuras que son reiteradamente mencionadas por los portadores y propagadores de estos conocimientos, entre los cuales destaca Amanda Labarca, son precisamente Thorndike y Terman.

Entre los primeros que establecen esta conexión estadounidense está Darío Salas, que llega a la Universidad de New York en 1905 atraído por las ideas de Dewey. Otros llegarán a la Universidad de Columbia y este primer grupo servirá de cabeza de puente para establecer el vínculo de transmisión de conocimientos. Luego de ellos llegarán muchos otros chilenos, gran parte de los cuales fue comisionado por el Estado. El principal centro que los congrega en la década de 1920 es el Teachers College de la Universidad de Columbia, donde por estos años trabajan Thorndike y Dewey. Entre 1920 y 1933 hay 22 chilenos estudiando allí (Mayorga, 2018a).

Años antes, en 1910, había también estudiado en esa universidad Amanda (Pinto) Labarca y su marido Guillermo Labarca, quien llegará a ser ministro de educación bajo el primer gobierno de Arturo Alessandri (1920-1924). Ellos y varios de quienes concurren a la Universidad de Columbia tendrán después puestos destacados en el aparato estatal chileno, en el área de la educación, y serán personajes cruciales en este campo y, en particular, en la incorporación de las pruebas estandarizadas. Al respecto, presentaremos algunos hitos relevantes.

Las ideas referidas a la medición de procesos psicológicos ya habían entrado a la Universidad de Chile tempranamente. Wilhelm Mann crea y dirige en esta institución un Laboratorio de Psicología Experimental, entre 1908 y 1918. En 1923, recién llegado desde la Universidad de Columbia, *Luis Tirapegui* se hará cargo de este laboratorio. En él realiza la adaptación de diversos tests, destacadamente del test de inteligencia de Binet-Simon, y la aplicación de éste a miles de niños de liceos y escuelas del país. Este test es divulgado en 1928 por el Departamento de Educación Primaria del Ministerio de Educación Pública, como instrumento psicométrico para uso docente (Parra, 2015, p. 102). Tirapegui investiga también sobre dificultades de aprendizaje y mide la relación entre niveles de aprendizaje y edades.

Tirapegui participa en las discusiones de reforma educacional, entre 1928 y 1930, y difunde entre los profesores sus ideas sobre medición. Propone, con buena acogida, que se favorezca "la aplicación de las pruebas mentales y educacionales como medio de conocer al niño, adaptar la educación a sus capacidades individuales y avaluar los resultados de la enseñanza en una forma más científica y exacta" (Tirapegui, 1930, p. 56).

Amanda Labarca (1886-1975), profesora de gran prestigio y capacidad de liderazgo en la primera mitad del siglo XX, ocupa tempranamente cargos de dirección en establecimientos educacionales. Divulga, a través de la principal revista que leen los educadores en las primeras décadas (la *Revista de Educación Primaria*) las potencialidades de las "pruebas mentales". Estas permitirían, dice ella, asignar a los estudiantes a las situaciones educacionales más apropiadas para sus capacidades mentales. Al respecto, dice, el test de inteligencia de Binet-Simon, al comparar el nivel mental con la edad, clasifica a los niños y jóvenes en súper normales, normales y subnormales (Labarca, 1921a, p. 23). Esta medición, concluye Labarca (1921a, p. 21), es un "descubrimiento que inicia una época" y que tendrá grandes repercusiones en las "ciencias pedagógicas". Entre las referencias bibliográficas usuales que hace Labarca está la obra de Terman sobre medición de inteligencia, que ella recomienda leer. Comparte Labarca (1921a, 1921b) las ideas de Tirapegui en cuanto a que los resultados de los tests permiten la clasificación de los alumnos en grupos homogéneos, lo que facilita la labor educacional y permite que los profesores adapten sus procedimientos a los rasgos de los estudiantes (Tirapegui, 1928). Del análisis estadístico de la población se deriva la determinación de lo "normal" y lo patológico, y se proveen criterios de intervención.

En 1922, al ser nombrada profesora de psicología educacional en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, luego del respectivo examen de suficiencia, Amanda Labarca se convierte en la primera académica mujer de la universidad. Desde esa posición divulga su confianza en los tests y sus conocimientos sobre ellos, como componente fundamental de su campaña por el mejoramiento de la educación.

En 1931, Labarca asume la Dirección de Educación Secundaria y designa a Irma Salas en la labor de investigaciones pedagógicas (Salas, 1942). Al año siguiente, funda el Liceo Experimental Manuel de Salas, cuyo fin es ensayar nuevas formas de educación y desarrollar innovaciones que sirvan de base para la reforma de la educación secundaria, sumándose al mismo esfuerzo realizado por las escuelas experimentales. En 1933 nombra en la dirección a Irma Salas quien permanecerá en el cargo por 10 años (1933-1943).

Irma Salas, otra de las mujeres destacadas respecto a la evaluación escolar y a la educación en general, es hija de Darío Salas y estudia también en el Teachers College de la Universidad de Columbia, donde conoce a Dewey, cuyas ideas difundirá como académica de la Universidad de Chile. Se doctoró en esa universidad en 1930. Junto con su labor en el liceo experimental, fue investigadora destacada del Instituto de Investigaciones Pedagógicas que se funda en 1940 en la Universidad de Chile (Navea, 1944). También participa en una nueva entidad, que se segregará de la anterior, el Instituto de Investigaciones Estadísticas (IIE), dirigido por Erika Grassau. En el IIE se desarrollarán, durante los años 1960, investigaciones sobre el Bachillerato, mos-

trando sus debilidades predictivas, y luego se elabora el test estandarizado que lo reemplazará en 1967 (la Prueba de Aptitud Académica). En el liceo experimental, así como dentro de la Universidad de Chile, Irma Salas realiza múltiples investigaciones y mediciones sobre la educación nacional, contribuyendo a difundir los instrumentos, prácticas y conocimientos del *testing*.

4. Innovación impulsada por el Estado: las escuelas experimentales (1930-1960)

A iniciativa de Darío Salas y por decreto de 1928, se crean las escuelas experimentales. En ellas se pretende experimentar "planes y métodos de educación que se ensayen con buen éxito en el extranjero, a fin de decidir sobre la conveniencia de incorporarlos, sea parcial o totalmente, en el sistema escolar"[13]. Serían así centro de investigación pedagógica y campo de observación, así como lugar y medio de perfeccionamiento del profesorado (Labarca, 1939).

En ellas se integran dos corrientes de ideas que han estado circulando desde principios del siglo. Las de Dewey y de la escuela nueva, por una parte, con las de investigación y medición científica de las condiciones mentales y resultados escolares, expresadas típicamente en Terman y Thorndike, por otra parte.

En estas escuelas, así como en el Liceo Experimental Manuel de Salas, fundado poco después, se aplicó una multitud de mediciones estandarizadas y de encuestas sociales, entre fines de los años 1920 y los años 1930[14]. En todo esto participaron numerosos profesores e investigadores formados en la Universidad de Columbia así como en otras universidades de Estados Unidos y Europa (especialmente de Alemania y Suiza).

En estos establecimientos y a través de su vinculación con las investigaciones en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, donde los estudiantes elaboraban sus tesis investigando con estos instrumentos, se ponían en práctica, se difundían y se habitualizaban los métodos de la ciencia moderna, apareciendo la medición como una expresión central de ella: la medición cuantitativa, de las condiciones y prácticas de los estudiantes del sistema escolar, de su aprendizaje y de su situación socioeconómica, basada en preguntas estandarizadas y objeto de análisis estadístico.

Es en ese marco que Irma Salas lleva a cabo, en diciembre de 1931, la *primera medición estandarizada de resultados de la educación nacional*, evaluando lo logrado en educación secundaria, a través de seis pruebas a alumnos de tercer año y diez pruebas a alumnos de sexto año. Las pruebas se aplicaron a todos los alumnos de esos cursos en el país, con lo que se obtuvo un total de más de 50.000 pruebas (Salas, 1942). De tal modo, esta prueba, organizada en la Dirección de Educación Secundaria, que estaba

13. DFL 5.881, 19 de diciembre, 1928.

14. Cf. Salas (1942) y Revista de Educación (1931), 26-27.

comandada por Amanda Labarca, y a cargo de Irma Salas, constituye, tempranamente, la primera prueba nacional en el país, realizada con fines de diagnóstico sistémico. Como la misma Irma Salas lo señala, son las "primeras pruebas pedagógicas o exámenes de nuevo tipo" (Salas, 1942, p. 122).

Es la primera prueba para evaluar el sistema educacional (secundario) y no a los estudiantes. Es promovida y desarrollada por dos "expertas" en educación, formadas en investigación, con conocimiento de psicometría, con estudios ambas en la Universidad de Columbia. Muestra que en el país se cuenta con las condiciones necesarias para realizar este tipo de pruebas a escala nacional y que se ha desarrollado un ethos colectivo que las valora, aprecia su calidad y las promueve.

Este es un hito histórico que, no obstante su relevancia, no es reconocido ni mencionado. Contribuye a ello que el análisis de los datos de las pruebas no se haya completado. "Desgraciadamente –dice Irma Salas (1942, p. 122)–, terminado el cómputo de los resultados, y cuando comenzaba el análisis de los mismos, circunstancias que no es del caso explorar, obligaron a los encargados de la investigación a suspender su trabajo y éste hubo de quedar inconcluso". ¿Cuáles son esas "circunstancias que no es del caso explorar"? Ella no lo dice ni insinúa. Tal vez su designación para dirigir el Liceo Experimental Manuel de Salas, en 1933 y, previamente, el tiempo requerido para ayudar a echarlo a andar, junto a Amanda Labarca, desviaron su atención y cambiaron sus prioridades. Seguramente, además, la masa de información obtenida se hizo difícil de procesar y analizar, dados los precarios medios tecnológicos de la época. Como ilustración de esto último, en ese mismo año, un profesor de las escuelas experimentales, que había aplicado el test de cálculo aritmético de Claparade, adaptado por Oscar Bustos, y el test de razonamiento aritmético de Ballard, calculaba que su corrección le había tomado 100 horas, equivalentes a 20 días de trabajo escolar, con personal exclusivamente dedicado, y que para el total de pruebas recolectado, que alcanzaba a 5.000, estimaba que el tiempo de corrección y análisis estadístico remontaría a unos 8 meses (Fuentes, 1931). Probablemente la explicación de la interrupción de ese proceso de evaluación esté en la conjunción de ambos factores, el administrativo y el tecnológico.

Las escuelas experimentales constituyen un fenómeno paradójico. Son una innovación centralizada desde el Estado que surge de un movimiento marcado por tendencias antiestatistas[15]. Son la principal prolongación de las ideas que condujeron a la abortada reforma de 1928. Uno de los líderes de ese movimiento, Daniel Navea, en 1940 llegó a ser el jefe directo de estas escuelas, en su condición de Jefe de la Sección Pedagógica de la Dirección General de Educación Primaria. Desde ese cargo, declaraba que el recorrido de estas escuelas no había sido fácil y hacía amargas críticas por

15. Esa dirección centralizada de procesos que típicamente ocurren de manera descentralizada ya sorprendía a Ferrière (1932).

la situación menoscabada de estas escuelas. Alegaba, entre otras cosas, por "10 años de incomprensión y hasta de ignorancia malévola"; rebaja de sueldos a sus profesores quienes eran objeto de envidia, por su supuesta situación privilegiada; disminución de personal; incremento de alumnos por curso, llegando hasta 80 y 90; "procesos mal intencionados" contra escuelas como la que seguía el método Dalton; y "persecución implacable" (Navea, 1940). Ocurre una defensa corporativa de los establecimientos tradicionales en contra de las innovaciones de los colegios experimentales (Serrano, 2018, pp. 89, 90).

Pese a que tales dificultades frenaron el avance y propagación de estas escuelas, de ellas proviene, dice Navea (1940), "un cúmulo de experiencias valiosas". Asimismo, aunque no tuvieron el "impacto estructural que esperaban sus promotores", posteriormente serán reconocidos sus aportes con respecto a orientación, al rol de profesor jefe, los consejos de curso y otras materias pedagógicas y organizativas (Mayorga, 2018b, pp. 235-238). Entre ellos destacan los centros de alumnos, provenientes de la renovación pedagógica de la escuela nueva; constituyeron, dice Serrano (2018, p. 79), un "núcleo de formación democrática" en la cultura del liceo. Además, muchos de sus integrantes llegaron a ocupar importantes cargos en el servicio educacional (en puestos de dirección estatal, inspecciones, como visitadores, profesores de Escuelas Normales, etc.). Sus resultados, en particular, fueron recogidos en 1953, en un nuevo plan y programa de estudio para la educación secundaria, incluyendo la incorporación de la "evaluación objetiva" (Soto, 2013, p. 192) y después en la reforma iniciada bajo el gobierno de Frei Montalva, que se concretará en 1967 (Gajardo, 2017: 94). Por otra parte, ya hemos mencionado que una de sus grandes contribuciones, no reconocida, es la propagación de los tests y evaluaciones estandarizadas a través del sistema educacional.

Junto con la labor en los establecimientos experimentales, diversos otros medios contribuyeron a la circulación de los instrumentos, conocimientos y prácticas de los tests estandarizados: las revistas de educación, desde los años 1920; la formación de los profesores en el Instituto Pedagógico, con cursos de medición pedagógica y mental desde los años 1930 (Cox & Gysling, 2009); los manuales de formación de los profesores, que ya desde 1934 hacen referencia a tests y evaluación educacional (Gysling, 2017, pp. 54, 55); la orientación vocacional, que se difunde desde los años 1920 y se institucionaliza en los 1940 (Mayorga, 2018a); el entrenamiento en metodología y evaluación a los profesores en el CPEIP, desde los años 1960.

5. La institucionalización estatal de las pruebas nacionales estandarizadas (1967-1970)

En los años 1960 circulan en América Latina las ideas de planificación educacional al servicio del desarrollo. La Alianza para el Progreso es un importante promotor de

ellas (Alarcón, 2015). La planificación, con diferentes focos de aplicación, es a su vez fomentada por organismos de Naciones Unidas. En 1962, el gobierno de Jorge Alessandri forma una comisión para la "planificación integral de la educación", que asume un enfoque científico. La dirige Oscar Vera, quien es otro de los que había realizado estudios de postgrado en el Teachers College de Columbia, en su caso entre 1942-1944.

El siguiente gobierno, de Eduardo Frei Montalva (1964-1970), emprende una significativa Reforma Educacional, con un enmarcamiento científico técnico, más abarcador que el del gobierno anterior, logrando, al inicio, no enfrentar oposición política ni detractores (Bellei & Pérez, 2016). En cuanto a los mecanismos de evaluación, se llevan a cabo dos muy significativas innovaciones, ambas basadas en pruebas estandarizadas. En 1967, se reemplaza el Bachillerato por la Prueba de Aptitud Académica y, simultáneamente, se comienza la aplicación de una prueba nacional en octavo básico. Son dos grandes evaluaciones nacionales estandarizadas.

El ministro de educación de la época, Juan Gómez Millas, ex rector de la Universidad de Chile, doctorado en Alemania en los años 1930, designó a *Mario Leyto*n en la Oficina de Planificación de la Superintendencia de Educación, donde se encontraba como coordinador *Ernesto Schiefelbein*, poniéndolo a cargo de los cambios en curriculum, evaluación y formación del profesorado. Mario Leyton, quien había hecho su doctorado en la Universidad de Chicago, bajo la dirección de Benjamin Bloom y con cercanía a Ralph Tyler, conduce cambios curriculares que introducen objetivos conductuales y atienden a los aprendizajes individuales, para lo cual las evaluaciones son fundamentales. En 1967 Leyton crea el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), pasando a ser su primer director. Este centro lleva a cabo un extenso trabajo de formación del profesorado en las nuevas concepciones que orientan la reforma, buscando modificar las prácticas pedagógicas prevalecientes. Desde su inicio hasta 1970 este centro atendió a más de 50.000 profesores, cubriendo más del 70% del total de ellos (Cox, 1984: 179). Una de las materias consideradas en tal entrenamiento es, ciertamente, la evaluación y el uso de instrumentos estandarizados con tal fin.

La Prueba Nacional estaba pensada como parte de un sistema mayor de evaluación. El propio Mario Leyton precisa que "escribí un documento sobre la creación de un sistema nacional de evaluación que implicaba el desarrollo de pruebas nacionales en cuarto y octavo básico y en segundo medio, además de la PAA"[16]. Según él, esta prueba era un instrumento "para tener información de cómo estaba yendo el sistema educacional"[17].

16. Entrevista a Mario Leyton, en Carrasco, C., 2013: 78

17. Entrevista nuestra a Mario Leyton, 2018.

En la perspectiva anterior, desde la Oficina de Planeamiento, en la cual participaron Leyton, Schiefelbein, Vera y otros expertos, se diseñaron actividades de retroalimentación del sistema y del proceso de reforma. Mecanismo destacado de ello era el constituido por las Pruebas Nacionales, para cuya coordinación se creó un Servicio Nacional de Evaluación, quedando su elaboración en manos del CPEIP.

No obstante, la prueba tuvo diversos problemas de coordinación y superposición de objetivos que crearon confusión. Por un lado, era una herramienta de diagnóstico de la reforma[18]. "Era necesario disponer de información sobre la calidad de la educación si se quería, realmente, mejorar el sistema" (Schiefelbein, 1976, p. 69). Por otro lado, el mismo Schiefelbein (1976, p. 81) señala que la Prueba Nacional conjuntamente se aplicaba "a fin de que los profesores comprendieran el tipo de objetivos que se establecían para el sistema". Contribuía a socializarlos y a que prestaran atención a los objetivos buscados[19]. Más aún, con las miras de retroinformación, Schiefelbein, con entusiasmo de planificador, dice que se buscaba que la información recolectada fuera "procesada de modo que cada escuela pueda comparar sus resultados con los promedios de la zona y del país y tener un punto de referencia para poder tomar las medidas correctivas del caso. De igual manera, cada alumno podría recibir una indicación de sus rendimientos en relación a su curso, el colegio, la región y el país" (Schiefelbein, 1976, p. 106). Además, en otros documentos ministeriales de 1969 se señalaba que el objetivo de la prueba era incidir en el paso de los estudiantes a la Educación Media y en su distribución en ella, por vía de "la demostración de capacidad académica", aunque con una baja ponderación en el puntaje final (10%) (Ministerio de Educación Pública, 1969).

En 1967, la Prueba Nacional, de castellano y matemáticas, se aplicó a 112.000 estudiantes de octavo básico. Durante sus tres primeros años su cobertura rondó en torno al 60%, a causa de problemas logísticos para lograr alcanzar al resto. La aplicación en un mismo día, con medidas de seguridad para evitar filtraciones de las preguntas, involucraba la coordinación entre el Ministerio, las autoridades locales, delegados ministeriales, encargados de aula, directores, profesores y carabineros, para el transporte, circulación y recepción de los materiales, y para su debido retorno, manteniendo en todo momento las condiciones de seguridad. Se hacía muy difícil llegar a escuelas rurales y sectores apartados. No había gente suficiente para todo esto. De hecho, hubo acusaciones de filtraciones: "todos querían que sus colegios salieran bien"[20].

En un encuentro nacional de profesores, realizado en noviembre de 1970, en el CPEIP, los participantes cuestionaban que "hasta la fecha no se han dado a conocer, en forma oportuna, los resultados de la Prueba Nacional ni se han publicado estudios

18. Entrevista nuestra a Felipe Alliende, 2018.

19. Entrevista a Felipe Alliende, 2018.

20. Entrevista a Felipe Alliende, 2018.

que digan relación con su aplicación, durante cuatro años" (Moya et al., 1971, p. 184). También cuestionaban la "indefinición" de sus objetivos, en cuanto simultáneamente (1) la prueba tiene un carácter selectivo con respecto al ingreso a áreas de la Educación Media; (2) se le da un carácter pronóstico en cuanto a "determinar posibilidades de éxito o fracaso de los alumnos en la Enseñanza Media" y (3) "aparece también cumpliendo una función de diagnóstico del Sistema de Educación Básica" (Moya el al., 1971, pp. 183-184).

Junto a esto, se produjeron obstáculos técnicos para el uso de la prueba, para lograr la proyectada entrega de información. Los datos con las respuestas de los alumnos se grabaron en cintas magnéticas y se hicieron algunos análisis, según declara Schiefelbein, aunque no se hicieron públicos en esa época. Tampoco "se logró completar las tabulaciones, es decir, no se logró que la computadora produjera resultados para los padres, los alumnos, los profesores, los directores y las autoridades del ministerio" (Schiefelbein, 1976, p. 81). Faltaron los "programas computacionales" que lo permitieran, dice el mismo Schiefelbein (1976, p. 106).

La prueba se aplicó cuatro veces desde 1967. El año 1970 esto se hizo con dificultades debido a una huelga del SUTE, organización sindical de los profesores, que bloqueó los programas del gobierno de Frei, como lo señala uno de los encargados de las pruebas en esa época[21]. Al año siguiente, ya bajo el gobierno de Allende, éste no mostró interés en tal proceso de evaluación, estando sus cartas jugadas en una nueva reforma del sistema, la ENU, que involucraba cambios radicales, que, en ciertos contenidos y espíritu, hacen recordar la fracasada reforma de 1928.

Así, lo que impidió que la prueba continuara más allá de 1970 fueron fundamentalmente la oposición política contra el gobierno de Frei en general, no directamente dirigida a las características u objetivos de la prueba, así como limitaciones técnicas y, después, un nuevo proyecto educacional en el cual las pruebas no tenían lugar.

La continuación de la historia de la evaluación estandarizada ocurrirá en los años 1980, con nuevas formas y usos de ella, luego de las grandes transformaciones de mercado implementadas por la dictadura de Pinochet.

6. Conclusiones

El dispositivo de evaluación educacional que hoy opera en el país ya tuvo varios de sus componentes fundamentales habilitados en 1930: una evaluación inserta en un aparato estatal que operaba centralizadamente buscando inspeccionar y regular el sistema educacional; contando con la legitimación y valoración de los procedimientos científicos y de su uso para orientar las decisiones públicas; con los conocimientos, instrumentos y habilidades que permiten realizar una evaluación estandarizada masiva junto con los respectivos análisis estadísticos, disponiendo de un grupo de expertos entrenados en la materia y con una noción compartida de calidad.

21. Entrevista a Felipe Alliende, 2018.

No obstante, un componente que reiteradamente complicó las operaciones fue la tecnología para el procesamiento y análisis de los datos. La inexistencia de poder computacional o sus insuficiencias hacían que los procedimientos fueran extremadamente demorosos. En 1970, en que los computadores eran enormes *mainframes* que ocupaban toda una pieza, todavía no se contaba en el país con la programación computacional para llevar a cabo los análisis que permitieran lograr los objetivos buscados. Hasta esa época, éste era un cuello de botella que los funcionarios ministeriales y expertos no consiguieron superar satisfactoriamente. En contraste, en los años 1980 este ya no será problema, con los computadores de escritorio, la disponibilidad de paquetes estadísticos que permitían el análisis de datos masivos y las facilidades asociadas de almacenamiento y transporte.

La trayectoria histórica presentada aquí esquemática y sintéticamente, muestra la temprana constitución, a mediados del siglo XIX, de un mecanismo de regulación del sistema educacional que opera fundamentalmente por la vía de los exámenes a los colegios secundarios, del examen de admisión a la universidad (Bachillerato) y de un sistema de inspección basado en visitadores para las escuelas primarias, todo ello administrado centralmente por el Estado.

Pese a la oposición activa del sector privado, especialmente de la Iglesia Católica, el control estatal se mantiene y se refuerza en las décadas siguientes. Hay, por otra parte, una corriente que es más crítica del manejo gubernamental de la educación, que emerge, a principios del siglo XX, desde las asociaciones de los profesores primarios, y que plantea transformaciones radicales, incluyendo una fuerte descentralización. Su breve triunfo termina en debacle. No estaban las condiciones, ni los apoyos, ni los medios para llevarlas a cabo. El gobierno de Ibáñez que los había respaldado los abandona. Luego del período de intensos debates, pugnas y exploración que tiene lugar, principalmente, entre 1910 y 1930, lo que permanece de toda esa ebullición de ideas son algunos elementos remanentes que la traducen, parcialmente, de modo peculiar.

En lo que permanece, se recoge la importancia de otorgar bases científicas a la educación, lo cual respondía a un enfoque que definitivamente iba más allá de lo proclamado, a principios del siglo XX, por la Asamblea General de Profesores. Eran ideas también suscritas por la Asociación Nacional de Educación y que figuras como Darío Salas o Amanda Labarca, integrados en la institucionalidad estatal, compartían plenamente. Por otra parte, las ideas de innovación pedagógica se decide realizarlas de manera restringida, a través de una experimentación piloto, en pocos colegios, bajo supervisión central del Estado, para generalizar después al resto de los establecimientos sólo aquello que mostrara efectividad. Junto a esta manifestación experimental de la ciencia, su otra expresión destacada que permaneció fue la evaluación estandarizada de las capacidades mentales y del desempeño escolar, la cual durante los años

1930 y 1940 se realizará en buena medida al interior de estas mismas escuelas. Esta es, quizás, una de sus derivaciones más penetrantes y extendidas. Desde la perspectiva de principios del siglo XXI, el reconocimiento y legitimación de la medición estandarizada aparece como obvio. Esta misma obviedad refleja la estabilización lograda por esta forma de evaluación desde las primeras décadas del siglo XX, con un importante efecto proveniente de estas escuelas.

Como hemos visto, las escuelas experimentales no contaron con el apoyo requerido y fueron objeto de animadversión. No sirvieron de base para innovaciones del conjunto de las prácticas pedagógicas y del curriculum de los establecimientos educacionales, con la magnitud y alcance que se esperaba. No obstante, pese a las limitaciones del modelo en la forma en que se aplicó, varias de las prácticas de las escuelas experimentales se generalizaron. Una de ellas, tan importante como poco reconocida, es la práctica de las mediciones estandarizadas. En estas escuelas, ellas se hicieron habituales, se entrenó a personal para llevarlas a cabo y analizarlas, sus resultados se difundieron, y se valorizó su uso. Su continuidad natural, ya a escala nacional, serán las pruebas nacionales implementadas con el gobierno de Frei Montalva entre 1967, junto a la PAA, que se inicia en 1967.

En todo este proceso, junto con la regulación del sistema educacional, se va constituyendo una orgánica institucional y una mirada estatal sobre el problema de la educación. En el Instituto Nacional, en la dirección de la Universidad de Chile, en el Instituto Pedagógico, en las direcciones ministeriales, en el IIE, en los colegios experimentales, se desarrollan instrumentos, discursos, procedimientos técnicos, orientaciones normativas, y se entrenan personas, contribuyendo a moldear la educación y, complementariamente, al Estado.

Cuando en los años 1980, la dictadura de Pinochet impone un sistema de mercado en la educación, el país ya había experimentado en varias ocasiones procedimientos centralizados de evaluación estandarizada de todo el sistema escolar, habiéndose frustrado estos esfuerzos principalmente por razones técnicas y contingencias diversas. En ningún momento, las razones políticas que incidieron incluyeron un cuestionamiento a los procedimientos aplicados; más bien los ignoraron, ante la insuficiencia de sus resultados. De cualquier modo, a principios de los años 1980 ya estaban instaladas las capacidades técnicas, los conocimientos, los instrumentos, las redes sociales y los medios institucionales necesarios, que se sumaban a una generalizada confianza en la medición educacional como procedimiento científico, a lo cual se agregó el equipamiento tecnológico que terminó de facilitar y acelerar el proceso. De esta manera, el estudio de este largo recorrido contribuye a entender el nivel de expansión, consolidación y legitimidad que tiene el dispositivo de evaluación educacional en el país hoy en día, así como que Chile fuera uno de los primeros países latinoamericanos en implementarlo.

Referencias

Alarcón, Cristina (2010). El discurso pedagógico fundacional de docentes secundarios. Sobre la transferencia educativa alemana en Chile (1889-1910). Buenos Aires: Flacso.

Alarcón, Cristina (2015). "Governing by testing: Circulation, Psychometric Knowledge, Experts and the 'Alliance for Progress' in Latin America during the 1960s and 1970s", *European Education*, 47:3, 199-214. DOI: 10.1080/10564934.2015.1065396

Bellei, Cristián y Camila Perez (2016). "Democratizar y tecnificar la educación. La Reforma Educacional de Eduardo Frei Montalva". En Carlos Hunneus & Javier Couso, Eduardo Frei Montalva: Un gobierno reformista. A 50 años de la "Revolución de la Libertad". Santiago, Chile: Editorial Universitaria.

Bahamonde, Nicanor (1921). "Conocimientos que deben impartirse de preferencia en la escuela primaria". *Revista de Educación Primaria*, 9/10: 443-450.

Campos, Javier, Francisca Corbalán y Jorge Insunza (2015). "Mapping Neoliberal Reform in Chile: Following the Development and Legitimation of the Chilean System of School Quality Measurement". En Wayne Au & Joseph Ferrare (eds.), Mapping Corporate Education Reform. New York: Routledge.

Carrasco, Carmen (2013). Rol de Erika Himmel en el proceso de gestación de la Prueba de Aptitud Académica como instrumento de evaluación para ingresar a las universidades chilenas. Tesis para obtener el grado de magíster en educación, Universidad de Santiago de Chile.

Cox, Cristian (1984). Continuity, Conflict and Change in State Education in Chile: A Study of the Pedagogic Projects of the Christian Democrat and the Popular Unity Governments. Tesis para obtención del grado de doctor, University of London.

Cox, Cristian & Jacqueline Gysling (2009). La formación del profesorado en Chile, 1842-1987. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Egaña, Loreto (2000). La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal. Santiago, Chile: Dibam / PIIE / Lom Ediciones.

Ferrière, Adolfo (1932). La educación nueva en Chile (1928-1930). Madrid: Bruno del Amo, Editor.

Foucault, Michel (2006). Seguridad, territorio y población. Curso en el Collège de France (1977-1978). México: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, Michel (2007). Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979). México: Fondo de Cultura Económica.

Fuentes, Roberto (1931). "Investigación sobre la enseñanza de la aritmética en las escuelas primarias de Santiago". *Revista de Educación*, 26/27: 83-104.

Gajardo, Isaac (2017). "Debates pedagógicos sobre la participación estudiantil y el aporte de la educación experimental en Chile durante la primera mitad del siglo XX". *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, 7: 77-101.

Giordano, Gerard (2007). How Testing Came to Dominate American Schools. The History of Educational Assessment. New York: Peter Lang Publishing.

Gysling, Jacqueline (2016). "The Historical Development of Educational Assessment in Chile: 1810-2014". *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 23 (1): 8-25. DOI: 10.1080/0969594X.2015.1046812

Gysling, Jacqueline (2017). La evaluación: ¿dispositivo para promover el aprendizaje de todos o para seleccionar? La formación de profesores en evaluación en Chile. Tesis para obtener el grado de doctor, Universidad de Leiden.

J.M.M.H. (1921). "Reglamentación de la Ley de Educación Primaria Obligatoria". Revista de Educación Primaria, marzo/abril.

Koopman, Collin (2013). Genealogy as Critique. Foucault and the Problems of Modernity. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.

Labarca, Amanda (1921a). "La medida de la inteligencia". *Revista de Educación Primaria*, 1/2.

Labarca, Amanda (1921b). "Algo más sobre la medida de la inteligencia". *Revista de Educación Primaria*, 5/6.

Labarca, Amanda (1939). Historia de la enseñanza en Chile. Santiago, Chile: Publicaciones de la Universidad de Chile.

Luzuriaga, Lorenzo (1928). Las Escuelas Activas. Santiago, Chile: Dirección General de Educación Primaria.

Mancilla, Arturo (2005). Antecedentes para una historia de la educación primaria en Chile. Siglos XIX y comienzos del XX. Tesis de Magíster en Historia, Universidad de Chile.

Mayorga, Rodrigo (2018a). "Una educación para un nuevo individuo". En Sol Serrano, Macarena Ponce de León, Francisca Rengifo y Rodrigo Mayorga (eds.). Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo III. Democracia, exclusión y crisis (1930-1964), 19-62. Santiago, Chile: Taurus.

Mayorga, Rodrigo (2018b). "Las grandes reformas pedagógicas". En Sol Serrano, Macarena Ponce de León, Francisca Rengifo y Rodrigo Mayorga (eds.). Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo III. Democracia, exclusión y crisis (1930-1964), 209-254. Santiago, Chile: Taurus.

Mellafe, Rolando (1988). Reseña histórica del Instituto Pedagógico. Santiago, Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Miller, Peter & Nikolas Rose (2008). Governing the Present. Cambridge, UK: Polity Press.

Ministerio de Educación Pública (1969). Una nueva educación y una nueva cultura para el pueblo de Chile.

Moya, Moisés; Isabel Fariña; Ruth Villafaña; Cecilia Gómez; Eda Cornejo; Rafael Herrera; Jorge Berazaluce (1971). Informe y conclusiones, Primer Encuentro Nacional de Evaluación. Santiago, Chile: Ministerio de Educación, CPEIP.

Navea, Daniel (1940). Entrevista. Suplemento al Boletín de las Escuelas Experimentales.

Navea, Daniel (1944). "La experimentación pedagógica en quince años". *Boletín de las Escuelas Experimentales*, 8: 2-9.

Núñez, Iván (2004). "El pensamiento de un actor colectivo: los profesores reformistas de 1928". *Pensamiento Educativo*, 34: 162-178.

Núñez, Iván (2018). "Profesores y Estado: Formación docente, condición funcionaria y consolidación del gremio como actor político (1930-1964). En Sol Serrano, Macarena Ponce de León, Francisca Rengifo y Rodrigo Mayorga (eds.). Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo III. Democracia, exclusión y crisis (1930-1964), 255-302. Santiago, Chile: Taurus.

Parra, Diego (2015). "Un análisis historiográfico sobre las relaciones entre psicología y educación en Chile (1889-1973)". Revista de Historia de la Psicología, 36 (2): 95-114.

Rabinow, Paul (2003). Anthropos Today: Reflections on Modern Equipment. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Ramos, Claudio (2012). El ensamblaje de ciencia social y sociedad. Conocimiento científico, gobierno de las conductas y producción de lo social. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Ramos, Claudio (2018). "Dispositivo de evaluación y gubernamentalidad del sistema educacional: entretejimiento de ciencia social y poder". *Revista Cinta de Moebio*, 61: 41-55. DOI: 10.4067/S0717-554X2018000100041

Reyes, Leonora (2010). "Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928". *Docencia*, 40: 40-49.

Salas, Gonzalo (2012). "La influencia europea en los inicios de la historia de la psicología en Chile". *Revista Interamericana de Psicología*, 46 (1): 99-110.

Salas, Irma (1942). "La investigación pedagógica en Chile". Trabajo leído por su autora en el Octavo Congreso Científico Americano, celebrado en Washington, en mayo de 1940. *Anales de la Universidad de Chi*le, 45/46: 113-134.

Sanhueza, Carlos (2013). "La gestación del Instituto Pedagógico de Santiago y la movilidad del saber germano a Chile a finales del siglo XIX". *Estudos Ibero-Americanos*, 39 (1): 54-81.

Schiefelbein, Ernesto (1976). Diagnóstico del sistema educacional chileno en 1970. Santiago, Chile: Universidad de Chile.

Serrano, Sol (1994). Universidad y nación. Chile en el siglo XIX. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.

Serrano, Sol; Macarena Ponce de León y Francisca Rengifo, eds. (2012). Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo II. La educación nacional (1880-1930). Santiago, Chile: Taurus.

Serrano, Sol (2018). El liceo. Relato, memoria, política. Santiago, Chile: Taurus.

Soifer, Hillel David (2009). "The Sources of Infrastructural Power. Evidence from Nineteenth-Century Chilean Education. *Latin American Research Review*, 44(2): 158-180. DOI: 10.1353/lar.0.0103

Soto, Fredy (2013). Historia de la educación chilena. Santiago, Chile:

Suárez, José Bernardo (1852). "Informe sobre el estado de las escuelas". *El Monitor de las Escuelas Primarias*, 1 (4).

Suárez, José Bernardo (1883). "Breve reseña del estado actual de la instrucción pública". *Anales de la Universidad de Chil*e, 64: 659-714.

Suárez, José Bernardo (1886a). "Los visitadores y las escuelas públicas I". *Revista de Instrucción Primaria*, 1(11): 660-664.

Suárez, José Bernardo (1886b). "Los visitadores y las escuelas públicas II". *Revista de Instrucción Primaria*, 1(12): 705-710.

Tirapegui, Luis (1928). El desarrollo de la inteligencia medida por el método Binet-Simon. Santiago, Chile: Ministerio de Educación Pública.

Tirapegui, Luis (1930). Conferencias sobre psicología educacional. Santiago, Chile: Dirección General de Educación Secundaria.

Valdés, Carlos (1904). "Exámenes anuales". Congreso General de Enseñanza Pública de 1902. Actas y trabajos. Tomo 1. Santiago, Chile: Imprenta Barcelona.

Vera, José (2015). El sistema de admisión a la Universidad: permanencia y cambio. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.

VV.AA. (1912). Encuesta sobre la Enseñanza Particular Subvencionada. Santiago, Chile: Imprenta Nacional.

Walters, William (2012). Governmentality. Critical Encounters. London: Routdledge.

Otras fuentes

Boletín de las Escuelas Experimentales.

Circular 28, Dirección de Instrucción Primaria, 5 de abril, 1922. Censo Escolar.

Circular 5.499, Dirección de Instrucción Primaria, 1 de julio, 1927. Encuesta educacional.

Circular 6.924, 17 de agosto, 1927. Encuesta educacional.

DFL 5.881, 19 de diciembre, 1928. Creación escuelas experimentales.

DL 7.500, 1928. Ministerio de Educación Pública. Reforma Educacional.

Ley 3.654, 1920. Educación primaria obligatoria.

El Monitor de las Escuelas Primarias.

Revista de Instrucción Primaria.

Revista de Educación Primaria.

Revista de Educación.

Sobre los autores

Claudio Ramos Zincke es Licenciado y Magíster en Sociología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Master y Doctor en Sociología de la University of Texas at Austin. Es profesor titular del Departamento de Sociología de la Universidad Alberto Hurtado y director del Programa de Doctorado en Sociología de esta universidad. Correo electrónico: cramos@uc.cl.

Alejandra Falabella es Magíster en Antropología Social en la Universidad de Chile y Doctora en Política de la Educación de la Universidad de Londres, Institute of Education. Es profesora asociada de la Universidad Alberto Hurtado y Directora del Departamento de Política Educativa. Correo electrónico: afalabel@uahurtado.cl.

CUHSO. CULTURA-HOMBRE-SOCIEDAD

Fundada en 1984, la revista CUHSO es una de las publicaciones periódicas más antiguas en ciencias sociales y humanidades del sur de Chile. Con una periodicidad semestral, recibe todo el año trabajos inéditos de las distintas disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades especializadas en el estudio y comprensión de la diversidad sociocultural, especialmente de las sociedades latinoamericanas y sus tensiones producto de la herencia colonial, la modernidad y la globalización. En este sentido, la revista valora tanto el rigor como la pluralidad teórica, epistemológica y metodológica de los trabajos.

Editor
Matthias Gloël

Coordinadora editorial
Claudia Campos Letelier

Corrector de estilo y diseñador
Angélica Vera Sagredo

Traductor, corrector lengua inglesa
Aurora Sambolin Santiago

Desarrollador de Sistemas
Laura Navarro Oliva

sitio web
cuhso.uct.cl

e-mail
cuhso@uct.cl

licencia de este artículo
Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional

UNIVERSIDAD CATOLICA DE TEMUCO