

EDUCACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE LA NACIÓN CHILENA: PERSPECTIVAS TRANSICIONALES DE FINES DEL SIGLO XIX Y COMIENZOS DEL SIGLO XX₁

RESUMEN

A fines del siglo XIX y principios del XX comenzó a desarrollarse en Chile una problemática que recibió el nombre de *cuestión social*, la cual afectaba a la mayor parte de la población que vivía en condiciones de pobreza, la que se había agudizado por el proceso de industrialización y urbanización. En medio de esta situación y dentro del mundo intelectual comienzan a surgir una serie de voces que dan cuenta de esta problemática. Se considera que la estabilidad del Estado corre peligro y que es necesario implementar medidas urgentes que se hagan cargo de las condiciones de vida de la población y a la vez, preocuparse de desarrollar el espíritu y la conciencia nacional. Para lograr estos objetivos el instrumento más eficaz es la educación, la cual no solo disciplinará y moralizará a la población, sino que también permitirá el desarrollo económico que se ha visto frustrado por la escasa importancia que ha tenido la educación para la producción.

La aristocracia que dirige el Estado, suscribe la idea de que es necesario fortalecer la raza –la nación- en su dimensión física, mental y moral. Pero la convergencia más importante, de este período histórico, es aquella que se manifiesta en el papel fundamental que le cabe al Estado para conducir los procesos formativos desde el sistema escolar.

PALABRAS CLAVE

Educación, raza, disciplina, Estado, desarrollo.

EDUCATION AND CHILEAN NATION BUILDING: PERSPECTIVES TRANSITIONAL LATE NINETEENTH AND EARLY TWENTIETH CENTURY

ABSTRACT

In the late nineteenth and early twentieth century a problem began to develop in Chile that was called the social question, which affected most of the population living in poverty, which was aggravated by the process of industrialization and urbanization. Amid this situation and in the intellectual world a series of voices are emerging that reflect this situation. It is considered that the stability of the state is in danger and that urgent measures need to take into account the living conditions of the population and at the same time care about developing the national spirit and consciousness. To achieve these goals, the most effective tool is education, which not only will provide population with discipline and morals but also it will also enable economic development that has been frustrated by the lack of importance that education has had in production.

The aristocracy, who runs the state, supports the idea that it is necessary to strengthen the nation-race-in its physical, mental and moral dimensions. But the most important convergence, of this historical period, is manifested by the role that the State plays to lead the training processes from the school system.

KEYWORD

Race, discipline, education, development state.

Mg. Mario Fabregat Peredo.
Departamento de Educación
Básica. Universidad
Metropolitana de Ciencias de la
Educación (UMCE).
Santiago, Chile.
mario.fabregat@umce.cl

Contexto histórico

A comienzos del siglo XX, la sociedad chilena transitaba en medio de un complejo proceso que implicaba el paso de un mundo rural, de valores campesinos y católicos, a uno urbano, de valores productivos y seculares. Existía una sociedad gobernada por una aristocracia terrateniente flanqueada por un pequeño grupo de profesionales y comerciantes. Bajo ellos existía una gran masa de campesinos y trabajadores pobres, la mayoría analfabetos, los cuales eran protagonistas de una tragedia denominada cuestión social.

Cuando despuntaba el siglo XX, diversas voces se alzaron para dar cuenta de la realidad nacional. Algunos para develar las precarias condiciones en que vivía la mayoría de la población, con sus miserables realidades que los rodeaban, entre ellas el crimen, el alcoholismo, las enfermedades, la muerte prematura de los infantes, etc. Otros atendieron a las limitaciones que, en un análisis retrospectivo, observaban en la aristocracia chilena, como por ejemplo, su desapego por las actividades productivas y su fuerte inclinación por el academicismo. También daban cuenta de la ausencia de una estructura productiva sólida que permitiera proyectarse en el tiempo y la escasez de mano de obra calificada. Un aspecto transversal era aquél que denunciaba el precario desarrollo del sentimiento nacional, lo que implicaba tener una débil cohesión social y un Estado débil. Esto último ponía en peligro, no solamente la estabilidad política y el progreso económico, sino que también nos hacía vulnerables en el concierto internacional frente a un posible conflicto armado, realidad plausible porque no hacía mucho se había puesto fin a la guerra del salitre. La elite política sentía que era necesario cultivar el espíritu nacional, concebido “como un compañerismo profundo” (Anderson, 1993, p. 25).

En medio de estas preocupaciones surge como elemento central la educación. Por medio de ella –se decía entonces- se lograría revertir la relajación moral del bajo pueblo, la mentalidad campesina y hasta anti productiva de la elite y, lo más importante, lograr el efectivo desarrollo de la conciencia nacional que permitiría darle estabilidad y fortaleza al Estado. La educación permitiría el progreso económico, el desarrollo de una conciencia moral individual y colectiva, y la preciada estabilidad política.

Detrás de la idea de nación, comenzaba a sedimentarse una creencia de cuño esencialista pero que también tenía una conexión con los significados que se le atribuían a conceptos como el de libertad. Había una cierta ilusión que se hacía recaer sobre ellos, que cobraba sentido como discurso anhelante, en algunos casos, y en otros, formaba parte de la necesidad que surgía para determinar a un grupo humano en su destino, donde toda la construcción del porvenir se ceñía, en algún grado, a preceptos y supuestos elaborados por aquellos grupos que fundantes que pretendían dar sentido al *ethos* colectivo, donde, ficticiamente se hacía creer aquél principio donde todos cuentan, porque todos nos jugamos “un mismo destino” (Anderson, 1993, p. 29).

En general, la educación debía apuntar al logro de esos objetivos, pues a través de ella era posible organizar la nación dentro de una trama de gestión cultural. Y no había duda de que el Estado debía ser el encargado de dirigir este proceso y la educación pública era su medio. Frente a los desafíos que ese tiempo entregaba, el Estado y el gobierno debían tomar decisiones políticas. Por tanto, la perspectiva educacional que contenía estas decisiones, se fundaba en la cosmovisión que el propio Estado tenía respecto a la sociedad.

Intentaremos develar una parte de esta sociedad que se proyectó a comienzos del siglo XX a través de lo que plantearon algunos representantes de la elite política e intelectual.

Estado, progreso y educación

Como señalan algunos autores (Lewcowicz, 2003) durante el siglo XX, el principal productor de subjetividad ha sido el Estado, para lo cual utilizó como principal medio a la educación. Por de pronto, el sistema educativo es el vehículo institucional que declara abiertamente el principio normalizador, disciplinador y de control de las personas. En el caso de Chile, se señala que el Estado decimonónico fue el que articuló la idea de nación, como parte de un proceso forzado. El Estado creó la subjetividad nacional a partir de la imposición de imaginarios que debían ser asumidos colectivamente, pero que brotaban desde las élites gobernantes. Tras esta idea se encontraba el ideal de progreso. El Estado chileno (como cualquier otro Estado engendrado bajo los auspicios del desarrollo), expresión de la modernidad política, venía a ser la síntesis del progreso, el bien común y la libertad, pero que en realidad estaba plagado de contradicciones, pues el acceso a la educación -uno de los bienes de la modernidad- era absolutamente excluyente. Esta última, receptáculo de la promesa secular de la felicidad, que encarna el discurso liberador que promueve el desarrollo del individuo como portador de lo que Rousseau llamó "vocación por la libertad", utilizó como canal de expresión al Estado, el cual daba forma, singularidad y realidad a estos principios. La relación dialéctica entre el Estado y el individuo generó una tensión -para algunos de características antinómicas e insalvables- que se mantiene hasta el día de hoy. Se puede dar la paradoja de que para que exista el individuo-sujeto sea necesaria la concurrencia de un Leviatán que lo coopte y reduzca; se es sujeto y se es persona a partir de la institución, por tanto, se desarrollará siempre a partir de un principio de libertad limitada, porque para el ejercicio de ésta es necesario el reconocimiento institucional (político) del individuo. La sociedad es modelada por el Estado, principalmente por medio del sistema educacional.

Dicho esto, sostenemos como hipótesis que el Estado chileno asume respecto a la educación durante el largo siglo XX, la postura y posición de la elite gobernante y de la intelectualidad predominante. La educación es parte del proceso modernizador que se nutre del principio de la "razón de Estado", que implica alfabetizar, disciplinar, moralizar, infundir el espíritu cívico e instruir a la población

dentro de la cultura comercial e industrial; a fin de cuentas, preparar al pueblo para ser fuerza de trabajo. La cosmovisión que la política y el mundo cultural influyente poseen son los que determinan y fijan las posiciones respecto a la formación y educación de la población. Detrás de esta perspectiva no es sólo la educación lo que está en juego. Ella no está separada de la sociedad, el marco institucional, el sistema y el modelo económico, o la escala de valores que se tiene. Por eso que la posición que un gobierno o que un Estado tiene respecto a la educación está en función de lo que se quiere como sociedad, como modelo de crecimiento y desarrollo, como modelo de ciudadano, modelo de familia, modelo de afectos, modelo de expectativas, etc.

La educación refleja la perspectiva de futuro que se propone una determinada sociedad. Si esta perspectiva, en el caso chileno, nacía de las decisiones que una parte muy pequeña de la población consideraba necesarias, se desarrolla un entramado de intenciones que desde el Estado, dada su naturaleza normalizadora y organizativa, se despliega para conseguir la mantención de un orden, de un sistema social, económico, político y cultural, donde la prioridad es la organización. De allí que en la actualidad el Estado reserva el uso de la violencia, más que para castigar, para "organizar la diferencia" (Cf. Sewel, 1999).

Para afirmar la hipótesis inicial, se realiza un ejercicio retrospectivo que permite observar cómo el Estado se hizo cargo de la educación a comienzos del siglo XX, y de qué manera esto era el reflejo de una determinada cosmovisión respecto a lo nacional que poseía la elite política y cultural. Es así como la educación en Chile estaba en relación con lo que la política del Estado creía que era lo conveniente, lo correcto, lo deseable para la población. Nuevamente queda expuesto el principio que sustenta una idea fuerza, a saber, el modelo de sociedad que se quiere construir está inextricablemente unido a las características de la educación que se quiere implementar.

Es así como, en general, la primera mitad del siglo XX, el Estado chileno configuró un discurso educativo que evidenció claramente la evolución de la política partidista. Los ritmos siguen los compases del proceso de liberalización y laicización de las instituciones nacionales, que van desde un Estado marcado por el espíritu de fronda y controlado por la aristocracia, a uno que comienza a hacerse cargo de las demandas derivadas de la cuestión social y de la aparición de una mesocracia, que, lentamente, irá ocupando el territorio de las decisiones de Estado. Es en este escenario que comienza a tomar cuerpo el concepto de "Estado docente", acuñado en el Chile finisecular desde el mundo radical.

Los intelectuales y la educación

Es necesario contextualizar históricamente el período que corresponde a los albores del siglo XX. Chile celebra su primer centenario desde que comenzó el proceso de vida independiente, y, entre los políticos, intelectuales y artistas se comienzan a realizar balances de lo acontecido en todo este tiempo. Un tema prioritario, aparte de la aparición de la llamada cuestión social, es lo relativo a lo

que Alberto Edwards (2012) llamó el estado en forma, es decir, el grado de estabilidad institucional de Chile. Las naturales aprehensiones del mundo intelectual tienen que ver con el nivel de desarrollo que posee nuestra sociedad, tema que es cruzado por la importancia que la educación tiene en la población y el fortalecimiento económico derivado de lo anterior. De allí que se tengan presentes estos ámbitos y se mire con desconfianza, inseguridad y abierto temor a los países vecinos, pues representan un peligro para la integridad de la patria. Por eso que resulta prioritario fortalecer la cohesión nacional, reforzar a los grupos dirigentes y establecer un programa estatal de desarrollo económico a largo plazo.

Diversos políticos e intelectuales se refieren al fortalecimiento de la nación y del Estado. Casi todos hablan de la raza, entendida como la nación, y de su fortalecimiento físico e intelectual. El escritor y abogado Luis Orrego Luco, representante de aquella aristocracia e intelectualidad que habitaba y ejercía el poder, desarrollaba así parte de sus ideas:

“Hay, además, en la educación de los niños un deber nacional, el propósito de mantener el país a la altura de los que nos rodean, y de ninguna manera en situación de inferioridad respecto de ellos... Claro es que si los países que nos rodean llegan a valerse mejor de su inteligencia para la explotación de las riquezas que la naturaleza les ha concedido; si llegan a ser más poderosos, en esta dirección, nosotros quedaremos fatalmente subordinados a ellos en cuanto suene la hora fatal de las rivalidades internacionales” (Orrego, 1912, p. 154).

La idea de la guerra no era lejana, pues habían pasado sólo unos cuantos decenios desde que había concluido la guerra del salitre, de la cual todavía, hasta bien adentrado el siglo XX (1929), se mantenían temas territoriales pendientes. Había que educar para desarrollarse económicamente, pero también para defenderse de otras naciones. La seguridad nacional era un objetivo prioritario.

Orrego Luco expresaba también su preocupación respecto al tipo de educación que se impartía en Chile, la cual, según él, estaba extremadamente inclinada hacia las profesiones liberales y despreciaban el mundo de los negocios y el comercio, lo que la hacía demasiado teórica y lejana a las reales necesidades del país.

“Damos a los niños demasiada enseñanza académica, les metemos en la cabeza demasiada teoría, y muy poca cultura práctica, pues aún no hemos hecho la división correspondiente entre las diversas especies de estudios con relación al futuro camino que habrá de recorrer en la vida el niño” (Orrego, 1912, p. 155).

También pone énfasis en la despreocupación por la formación del carácter nacional debido a la ausencia de la educación física. Nótese en la siguiente cita que, al igual que la mayoría de los intelectuales del período, el concepto de raza ocupa un lugar importante dentro de la cosmovisión de entonces y que la posibilidad de una guerra era muy real.

..., si queremos tener una raza fuerte y diestra, en la cual se haya desarrollado la energía para la lucha que fatalmente habrá de venir, es indispensable que fortifiquemos los músculos y provoquemos la selección de las energías nerviosas, esas fuerza [sic] tan propia de la raza latina (Ídem, p. 155).

Hay una relación directa entre la estabilidad nacional, el Estado fuerte y consolidado, la identidad nacional, el desarrollo económico y el papel que juega la formación e instrucción escolar. No hay que olvidar que la mayoría de los niños, a principios del siglo XX, no asisten a la escuela y que aquellos que logran ingresar a la enseñanza secundaria son muchos menos aún. Durante el siglo XIX para el Estado no era prioritario educar al pueblo, pues basta con mantener a una masa controlada por una élite educada para funcionar socialmente. Se creía que la educación era para unos pocos, aquellos elementos raciales superiores (blancos), mientras que la mayoría mestiza y morena presentaba características que la hacían biológicamente incapaz de asumir el desarrollo del intelecto. Sólo deben abastecer la mano de obra de los campos, los campamentos mineros y el trabajo asalariado industrial. Sin embargo, durante la segunda parte del siglo XIX, y sobre todo a medida que el nuevo siglo avanzaba, comienza a ser más evidente la necesidad de educar al pueblo.

El doctor e intelectual Augusto Orrego Luco y hermano de Luis Orrego Luco, señalaba para la sociedad chilena de fines del siglo XIX que, frente a los innumerables problemas, aparecía como uno fundamental el de la educación. Explicaba que las reformas debían ir acompañadas de la necesaria contextualización social que permitiera su verdadera implementación, pues podían ser bien hechas, pero inaplicables dados los niveles de pobreza e insuficiencia cultural de la población. Pero también advertía sobre los peligros que implicaba tener a la mayor parte de la población sumida en la pobreza y el analfabetismo. “La desagregación social hace imposible la educación del pueblo, que es la base de toda reforma y de todo desarrollo, y hará pedazos las tentativas que se hagan en esa dirección” (Orrego, 1995, p. 328). Más adelante señalaba que “No necesitamos comentar las obvias consecuencias de un estado social en que la escuela no se puede establecer, y sólo hemos querido señalar la causa que reduce a generosas y estériles quimeras las tentativas que se hagan para establecer la enseñanza general y obligatoria” (Orrego, 1995, p. 329). Sorprendentemente actual resulta observar cómo Orrego Luco abogaba por recursos para que el Estado asumiera un activo rol docente, sosteniendo que para tal fin “..., viene naturalmente a colocarse la reforma en el régimen tributario del país” (Orrego, 1995, p. 329). Observaba que durante mucho tiempo el país venía desaprovechando sus recursos, generando incentivos para la acumulación de capital en manos de extranjeros y castigando al pequeño comerciante y sobre todo al trabajador pobre, que lo condenaba a un salario miserable que sólo le permitía a duras penas subsistir. Era necesario establecer cambios estructurales. “Gravar el trabajo y dejar pasar el capital era el principio supremo de ese régimen de impuestos, principio feudal que debemos invertir,...” (Orrego, 1995, p. 329).

También a fines del siglo XIX, surgen, como en el caso de Augusto Orrego Luco, otras voces que hablan desde el saber médico. Tal vez porque quienes están más en contacto con la realidad son precisamente aquellos que se enfrentan con las enfermedades de la población y ven por medio de ellas los problemas sociales que los afectan. La pobreza, como uno de aquellos problemas, era la causante de una serie de males, entre ellos el extendido alcoholismo entre las masas proletarias y campesinas. Para enfrentar este problema había que atacar la raíz de él, la pobreza, y ésta debía ser combatida por medio de la educación de la población, la cual le entregaría posibilidades de integración social, expectativas personales y esperanzas colectivas. Ricardo Dávila, uno de los pioneros de la infectología y el doctor Conrado Ríos, tratando de impulsar medidas para controlar el alcoholismo en la población, proponen, hacia 1898, una serie de medidas sanitarias, pero en cuya base debía estar la educación. En relación a ello señalan lo siguiente:

La reforma de nuestro actual sistema de instrucción pública, primaria y secundaria, en el sentido de imprimirle un carácter más práctico, más útil, más propio para dar al individuo voluntad y aptitudes para abrazar después cualesquiera profesión u oficio que le pueda convenir: liberal, industrial o comercial, sin prejuicios ni preocupaciones antirepublicanas y antisociales, y que tiende al mismo tiempo a levantar el carácter, a robustecer y disciplinar las facultades intelectuales y a dar una sólida base a la moral individual (Dávila, Ríos, 1991, p. 366).

Desde la vereda política, pero observando problemáticas similares, Valentín Letelier escribe en 1892 *La lucha por la cultura*, donde, entre otras cosas, hacía una férrea defensa del recién creado Instituto Pedagógico bajo el gobierno del presidente Balmaceda. Allí desarrollaba una idea que será el eje constructor y la viga maestra del rol del Estado frente a la educación durante el siglo XX, señalando que las escuelas, al ser las herramientas para la formación de la nacionalidad, debían quedar bajo la dirección superior del Estado como parte del control casi absoluto que éste también debía tener de toda la enseñanza. Tan importante fue la impronta que dejó Letelier que el primer presidente radical, Pedro Aguirre Cerda, incorporó como lema de su campaña - y símbolo de los valores que encarnaba- la consigna gobernar es educar, rescatada del discurso que Valentín Letelier pronunciara en la Universidad de Chile, el 16 de septiembre de 1888. En este discurso, Letelier se refería a las relaciones entre el Estado y la educación nacional (incluida en su obra *La lucha por la cultura*), señalando lo siguiente:

Creo yo, señores, que, sin renunciar a la tarea más noble y al medio más eficaz de Gobierno, un Estado no puede ceder a ningún otro poder sobre la dirección superior de la enseñanza pública. Para el sociólogo y para el filósofo, ..., gobernar es educar, ... (Letelier, 1957, p. 9).

Interesante resulta consignar que, producto de su paso por Alemania -donde Letelier conoció a cabalidad el sistema educacional de aquel país- se convirtió en un ferviente partidario de la política migratoria, que tenía por finalidad allegar a Chile intelectuales que aportaran al desarrollo desde la perspectiva pedagógica y, también, incorporar población europea que ayudara a solventar el espíritu nacional, situación que contrastaba abiertamente con la perspectiva de algunos intelectuales, como Nicolás Palacios (1918), quien era un enconado detractor de dicha idea. Su pensamiento voluntarista e idealizador de la nación chilena era incompatible con las ideas de Letelier, aunque ambos coincidían en la conveniencia de fortalecer el espíritu nacional. Para Letelier, la cohesión nacional, la administración del Estado y el progreso material dependían directamente de lo que la educación pudiese hacer con toda la población. Por cierto que veía al pueblo alemán como ejemplo de trabajo y portador de virtudes que deseaba se desarrollaran en Chile. Para la década de 1880, cuando a Letelier estuvo en Prusia, ésta se había transformado en potencia militar e industrial, obra de gobernantes fuertes, como Bismark, que lograron reunir la cultura alemana dentro de un territorio común. Por eso que Letelier no podía separar la idea de progreso del de nación, y ésta sólo podía llegar a consolidarse mediante el desarrollo de la cultura, para lo cual la educación era el factor gravitante, ya que no era posible separar lo político de lo económico y esto último de lo social.

¡Cuanto mas claras no serian [sic], por ejemplo, la inteligencia [sic] de los problemas de gobierno i la percepción de las causas que los plantean i de las necesidades que los solucionan, si se jeneralizara [sic] el convencimiento de que el desarrollo político corre parejas con el desarrollo social, i que, por tanto, no se puede retardar indefinidamente sin que peligre el orden [sic], ni se puede adelantar prematuramente sin que se perturbe la regularidad del progreso! (Letelier, 1885, p. 98).

En esta misma línea de argumentación, y, para nuevamente, demostrar la importancia del desarrollo social como base para el desarrollo económico y la estabilidad política, Darío Salas escribe en 1917 *El Problema Nacional*, obra que sirvió de inspiración e influencia para la redacción de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, dictada en 1920. En aquella obra ponía de relieve el problema educacional que vivía Chile, en plena época del llamado "parlamentarismo criollo", en donde la política y los asuntos de Estado se hacían desde los salones de la aristocracia. Darío Salas habla desde su experiencia en el aula, ya que como profesor de estado se desempeñó en la escuela y en el Instituto Pedagógico. Denuncia la desigualdad social y política diciendo "Queremos ser democracia, y la igualdad de oportunidad educacional,... no existe o no puede hablarse de ella sino con referencia a una porción muy limitada de los habitantes. La mitad de nuestra población adulta carece del instrumento esencial para incorporarse a la vida cívica,..." (Salas, 1957, pp. 19-20). Más adelante, señala la importancia y el rol insustituible del Estado a la hora de distribuir la educación y evitar la concentración de ella en un pequeño grupo. Al igual que muchos hombres de su tiempo, no deja de lado el fortalecimiento físico de la población.

El fin de las actividades educadoras no puede ser otro que la eficiencia social:... la educación popular [debe ser] universal y obligatoria, que sea ella costeada y dirigida por el Estado, que sea común en cuanto sirve de base a la ciudadanía, que se adapte exclusivamente a las aptitudes en cuanto es vocacional, que contribuya a mejorar la salud y a aumentar el vigor de nuestra raza,... (Salas, 1957, pp. 19-20).

La ley, lo público y el estancamiento.

Obviamente que la población chilena se veía debilitada en su constitución física por la miseria que, cada vez más, se evidenciaba por su aumento y porque se daba en un contexto urbano. La clase dirigente comienza, a principios del siglo XX, a dar tibias señales de preocupación, pero más que nada ésta se entendía como parte de la necesidad de separar a los pobres de los espacios urbanos. Por ejemplo, en el caso de la infancia, comienza a surgir una legislación que la visibiliza, pero esencialmente como un problema público. A la infancia pobre – abrumadoramente mayoritaria - le tiende una insipiente protección legal, como queda reflejado en algunos artículos de la Ley 2.675 sobre protección a la infancia desvalida del año 1912. En el artículo 13 se establece que serán castigados con prisión o con multa:

- 1° *El que con propósito de lucro hiciere ejecutar a menores de ocho años ejercicios de agilidad o fuerza o cualquiera otros semejantes;*
- 2° *El que ocupare a menores de ocho años en trabajos nocturnos,...*
- 3° *El que ocupe a menores de ocho años en trabajos u oficios que los obligue a permanecer en las calles,...*
- 4° *Los acróbatas, titiriteros, saltimbancos, domadores de fieras i demás personas que ejerzan oficios de tales espectáculos o empresas que ocupen, en sus representaciones o ejercicios, a un menor de ocho años (1912, pp. 1230-1231).*

El niño pobre no asiste a la escuela y como parte de un contexto pauperizado es utilizado como trabajador callejero en distintos tipos de espectáculos, muchos de ellos asociados a la actividad circense. No es extraño ver a niños compartiendo espacio con animales exóticos como parte de una realidad socialmente precaria. Muchos padres permitían que sus hijos desarrollaran este tipo de actividades como una forma de conseguir el escaso dinero que les permitía subsistir en la ciudad. Las autoridades, más que preocuparse de la infancia, tendían a dictar leyes con el objetivo de impedir prácticas groseras en los espacios públicos y, también, como parte de los objetivos moralizadores de la clase dirigente, que tendían a ver estos problemas desde una perspectiva más estética que social. Tampoco importaba dar cobertura educacional, eso estaba destinado a unos pocos. De allí que personajes como Darío Salas plantearan que la educación del pueblo entregaría múltiples beneficios en diversos ámbitos y que de seguir en la

situación actual, es decir, la del analfabetismo de la mayoría, generaría una situación de desventaja para el país en múltiples ámbitos. También señalaba que la educación del pueblo aumentaría el vigor de la raza, capacitaría a la población para el trabajo productivo, pero esencialmente debía ser aquella "... que desarrolle las virtudes sociales, que haga de cada miembro de la colectividad un ciudadano y un patriota: he ahí, pues, lo que debe construir en materia de enseñanza primaria nuestro credo" (Salas, 1957, p. 20).

El 26 de agosto de 1920 cuando se dictó bajo el gobierno de Juan Luis Sanfuentes la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, de alguna manera se tomaba en cuenta los reclamos de una parte de los intelectuales y expresaba el espíritu nacionalista ampliamente difundido entre aquellos. Se observa un concepto pedagógico que buscaba desarrollar los aspectos físicos, intelectuales y morales de los estudiantes, para lo cual se incorporan prácticas propias del ámbito castrense. En el artículo 16 se señala en parte lo siguiente:

La instrucción dada en las escuelas primarias tendrá por objeto la educación física, la educación moral i la educación intelectual del menor.

El plan de educación..., comprenderá las siguientes materias: lectura i escritura; idioma patrio; doctrina i moral cristianas, higiene; ejercicios gimnásticos i militares i canto;..., geografía e historia patrias y nociones elementales de historia y jeografía jenerales,... (Lei N °3654,1921, pp. 7-8).

La preocupación de principios de siglo circulaba en torno dos ejes principales: desarrollo económico y seguridad nacional. Ambos eran estratégicos para el futuro del país y se adscribían a consideraciones de orden racial que ponían de relieve las características físicas de la población. Es así como la Reforma Educacional de 1928, implementada a partir del decreto Orgánico de la reforma N° 7.500, del 10 de noviembre de 1927, impulsado por el primer gobierno de Carlos Ibáñez del Campo, incorporaba también elementos que vendrían a profundizar los vínculos colectivos y el cuerpo de la nación:

... el art. 5 indica que la educación se desenvolverá, en sus ciclos iniciales, "dentro de un ambiente... que pondere las virtudes de nuestra nacionalidad". Los Consejos Provinciales tendrán como obligación "arbitrar o recabar todos los medios que tiendan... al desarrollo de un alto espíritu patriótico y nacionalista" (art. 37, inciso j) (Cit. en, Núñez, 1987, p. 96).

Dentro de este mismo contexto de inquietudes, el abogado Francisco Encina, en su obra Nuestra inferioridad Económica, publicada en 1911, pretende explicar por qué Chile ha fracasado en su intento por crecer y desarrollarse económicamente. Este atraso atentaba no sólo contra el aspecto material, sino que como consecuencia de ello, la viabilidad del futuro del país se pone en peligro. Lo significativo de Encina es que pone especial énfasis en la educación y la formación moral de las personas. Sin una población educada el desarrollo

económico será imposible. Pero también aparece como dificultad para este desarrollo, la historia de los chilenos, absorbidos por una cultura contemplativa, creada a partir de una aristocracia terrateniente sin vocación por la actividad productiva.

Nuestra raza, en parte por herencia, en parte por el grado relativamente atrasado de su evolución y en parte por la detestable e inadecuada enseñanza que recibe,..., carece de todas las condiciones que exige la vida industrial..., que se traduce en la debilidad y estagnación económica,... (Encina, 1981, pp. 32-33).

Se puede desprender, de las palabras e ideas de Encina, que la nación chilena ha desarrollado una tendencia de trabajo desmarcada de la industria, lo que se ha sido fomentado por el tipo y calidad de educación. La tradición campesina y la cultura agraria han labrado una sociedad que no tiene incentivo para el trabajo. De allí que la educación tenga una importancia económica, política y moral. Es vital para el cuerpo social, visto por Encina desde la perspectiva biológica, por eso es que siempre apela al principio de unidad afectiva que se debe dar al interior de la sociedad y denuncia la corrupción social que nos ha condenado al atraso. “Entre los factores morales que más pesan en el desarrollo económico, ocupa el primer lugar el sentimiento de la nacionalidad... Las manifestaciones de nuestra inferioridad revelan,... un estado orgánico crónico, una postración permanente, un debilitamiento económico antiguo y persistente...” (Encina, 1981, pp. 21 y 27).

Al año siguiente en que Encina publica su obra, el profesor y abogado Luis Galdames saca a la luz Educación económica e intelectual en donde da cuenta de las mismas problemáticas. Por ejemplo, se refiere a los hijos de la aristocracia, que cursan carreras superiores, y que son el reflejo de una sociedad tradicional, que valora sobremedida la formación intelectual teórica observándose un “... desde [sic] por las actividades económicas generadoras [sic] de riqueza...” (Galdames, 1912, p. 34). Además de existir la “... canalización de la juventud mas [sic] capaz, física i mentalmente, hácia [sic] las profesiones liberales” (Galdames, 1912, p. 34). En este último punto se desliza la visión respecto a la superioridad de la aristocracia respecto al resto de la población.

Más adelante, define cuál debiera ser la apuesta modernizadora del país, para lo cual señala que “Debemos ser, pues, un pueblo manufacturero, mercantil i marino...” (Galdames, 1912, p. 217), identificando la ventaja que tiene el país al poseer puertos importantes, como el de Valparaíso, los que permiten llevar a cabo la actividad comercial y conectarnos con el mundo. Sin embargo, nada de esto será posible si el Estado no se hace cargo de educar a la población que vive en la pobreza y el desamparo. Considera “,...urjente [sic], redimir a nuestras multitudes de la semi barbarie en que el analfabetismo las mantiene i en el cual la mugre las consume” (Galdames, 1912, p. 217).

También se fija en una suerte de debilidad endémica que presenta la sociedad chilena y que es compartida por un número considerable de intelectuales, que tienen que ver con la pertenencia a la nación. En el caso de Chile y otros países

latinoamericanos, se señala que lo que primero se conformó fue el Estado y que a partir de él –como expresión de este ideal humano de organización como lo concibió Hegel- se fue configurando la nación en base a la cosmovisión de la élite gobernante, de tendencia criollo-liberal. De alguna manera la nación sería fruto de la coerción, la hegemonía y la imposición en base a lo que esta elite consideraba el “real” americano o “real” chileno, entendido este concepto en términos de “una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana” (Anderson, 1993, p. 23). Si la nación había sido una invención de la elite, el pueblo (que no había participado de la construcción de este imaginario), no se sentiría parte de Chile, a menos que existiera un proyecto político que lo incluyera. De allí que Galdames señale que “Debemos tener primero un ideal social..., porque nuestra nacionalidad no está aun completamente formada. Constituimos socialmente dos grandes entidades que casi son dos pueblos distintos superpuestos” (Galdames, 1912, pp. 215-216). Es clara la alusión que hace a la población mapuche que tienen fuertes lazos de identidad y que objetivamente representaba –y representa- una cultura distinta. La integración podía darse a partir de la construcción de la unidad política sustentada en un proyecto de desarrollo social.

Sin una población educada, la sociedad chilena no tendría ninguna posibilidad de establecerse sobre bases sólidas. Pero todo esto no sólo implicaba un cambio en la mentalidad de la aristocracia gobernante, también era necesario el acceso al poder de nuevos grupos sociales que imprimieran en el Estado nuevos énfasis y nuevas prioridades. Una vez que ello se lograra vendría lo segundo, es decir, destinar los suficientes recursos para implementar los cambios. ¿Cuánto estaba dispuesto a pagar el Estado por educar a su población? ¿De dónde sacaría los recursos? ¿Cuáles serían los límites que se daría? ¿Cuánto estaría dispuesto a gastar –sobre todo- en la educación primaria? Algunas de estas interrogantes las respondió Gabriela Mistral en el marco de la Convención Internacional de Maestros, realizada en Buenos Aires en 1928, en donde presentó una ponencia titulada Los Derechos del Niño, la cual tuvo una amplia difusión en Argentina, pero fue desconocida en nuestro país, como ella misma lo señaló posteriormente. En dicha ponencia, entre otras cosas, señalaba que:

La infancia servida abundante y hasta excesivamente por el Estado, debería ser la única forma de lujo –vale decir, de derroche- que una colectividad honesta se diera, para su propia honra y su propio goce. La infancia se merece cualquier privilegio. Yo diría que es la única entidad que puede recibir sin rezongo de los mezquinos eso, tan odioso, pero tan socorrido de esta sociedad nuestra, que se llama “el privilegio”,... (Mistral, 1979, p. 62).

La educación se constituyó en privilegio cuando sólo tenían acceso a ella los integrantes de la aristocracia y Chile era un país de campesinos. En la medida que nos fuimos incorporando al proceso industrializador y a la urbanización, la educación de las masas populares se fue haciendo necesaria para el crecimiento económico. La alfabetización se hizo urgente, pero la educación superior siguió siendo reducto de una minoría. El privilegio seguía existiendo.

Conclusión

Los problemas que la sociedad chilena tuvo que enfrentar, desde fines del siglo XIX, obligaron a que el Estado transitara desde una lógica de funcionamiento oligárquico a una de funcionamiento elitista, es decir, basado en los valores republicanos y laicos de la emergente clase media, que obviamente era una elite numérica. En ese tránsito se tuvo que hacer cargo de las demandas que pujaban desde el sector proletario-obrero y desde los crecientes grupos de pequeños comerciantes, burócratas y profesionales que conformaban el segmento medio. Esta irrupción se reflejó en el desarrollo de una institucionalidad que tenía un mayor grado de legitimidad, tanto por el enfoque del Estado como por el nivel de participación de nuevos sectores en la jerarquización de necesidades nacionales. Indudablemente hubo avances en el campo político (partidos de raigambre proletaria), económico, social (Estado-Empresario, Estado-Benefactor) y cultural (alfabetización, aumento de la matrícula, entre otras).

El concepto de educación que se manejaba desde fines del siglo XIX y hasta, más o menos, el primer tercio del siglo XX, era aquella que tenía como objetivos generar hábitos en la población. Ésta debía ser disciplinada para que aprendiera a obedecer, por tanto, estaba profundamente arraigado el principio del adoctrinamiento. Todo esto debía hacerse desde el Estado con el convencimiento de que era lo necesario y suficiente para lograr el crecimiento económico y el desarrollo social. Este gran objetivo se engarzaba con aquél que pretendía fortalecer la identidad nacional para, en definitiva, configurar un Estado potente y estable. Aquella nación que se había forjado durante el siglo XIX un camino independiente estaba sujeta a una serie de símbolos –los cuales eran característicos del Estado moderno- que cumplían la misión de cristalizar las particularidades culturales en una sola gran cultura. El himno nacional, cuyo primer ejemplo sería el británico, hacia 1740, (Cf. Hobsbawm y Ranger, 2002) y la bandera no eran suficientes. A todo eso había que darle un contenido, el cual debía responder al funcionamiento de la nación en su modo social. Esto debía estructurarse desde la educación.

Hoy día, la sociedad chilena nuevamente ha sido puesta en tensión respecto al rol que debe jugar el Estado en la educación. Cuanto mercado y cuanto Estado subyacen en la existencia de un sistema educativo mixto, pero también subyace el principio del tipo de sociedad que proyectamos. El espacio público es el único donde se puede dar el debate a partir del cual se construye ciudadanía y los ciudadanos deliberan y son soberanos. Más Estado o menos Estado quiere decir, finalmente, cuánto espacio ciudadano daremos a la discusión sobre la educación, la cual nos remite a la discusión por el tipo de sociedad que queremos darnos.

Lo que una sociedad piense respecto a la educación es, en definitiva, lo que piensa sobre ella misma, lo que desea y proyecta para sí. Eso será siempre una decisión política de la más alta importancia. Cuáles son nuestros problemas actuales, cuáles nuestros desafíos, qué necesitamos para progresar

materialmente o para construir una sociedad más cohesionada, más equitativa y justa, son preguntas que tendrán una respuesta desde el Estado, entendido como instrumento de la soberanía que radica en la sociedad civil. Las respuestas a estas preguntas deben ser consensuadas por la ciudadanía, es decir, por la política. Cualquier otro ámbito de la realidad debe supeditarse a ésta.

Referencias bibliográficas

- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Boletín de las Leyes y Decretos del Gobierno*, Libro LXXXI. (1912). Santiago de Chile: Imprenta Nacional, pp. 1230-1231.
- Edwards, A. (2012). *La fronda aristocrática en Chile*, Santiago de Chile: Universitaria.
- Encina, F. (1981). *Nuestra Inferioridad Económica, sus causas, sus consecuencias*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Galdames, L. (1912). *Educación económica e intelectual*. Santiago, Chile: Imprenta Universitaria.
- Hobsbawm, E. Ranger, T. (2002). *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica.
- Jobet, J. (1957). Valentín Letelier y sus Continuadores, *Anales de la Universidad de Chile*, 105, pp. 7- 26.
- LEI N. °3,654 sobre Educación Primaria Obligatoria*. (1921). Santiago de Chile: Imprenta Lagunas & Co.
- Letelier, V. (1885) *Las escuelas de Berlín*. Santiago de Chile: Imprenta nacional.
- Lewcowicz, I. (2003). *Pedagogía del Aburrido*. Argentina: Paidós.
- Mistral, G. (1979). *Magisterio y Niño*, selección de prosas y prólogo de Roque Esteban Escarpa, Santiago, Chile: Editorial Andrés Bello.
- Núñez, I. (1987). *El trabajo docente: dos propuestas históricas*, PIIE, Santiago, Chile: PIIE.
- Orrego Luco, A. (1995). La Cuestión Social, en *Chile. Ideas y Debates Precursores (1804-1902)*, recopilación y estudio crítico de Sergio Grez Toso, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, Santiago: DIBAM.
- Orrego Luco, L. (1912). Hechos y Notas, *Selecta*, 6, pp. 153-155.
- Palacios, N. (1918). *Raza Chilena*. Santiago de Chile: Editorial Chilena.
- Ríos C., Dávila R. (1991). Informe, en, Costa-Casaretto, C. El Alcoholismo en Chile hace cien años, *Revista Médica de Chile*, 119, pp. 361-366.
- Salas, D. (1957). El Problema Nacional, en, Jobet, L., Valentín Letelier y sus Continuadores. *Anales de la Universidad de Chile*, 105, pp. 7-26.

Sewel, W. (1999). The Concept(s) of Culture, en Bonnel, V. y Hunt, L. *Beyond the Cultural History*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.

Nota

¹ Este artículo forma parte del pre-proyecto de tesis doctoral del programa de Doctorado en Historia, de la Universidad de Chile.