

Capítulo 6

Límites y desafíos al modelo conservador: Educación superior y la cuestión social (1891-1927)

La muerte del Presidente Balmaceda en 1891 marca la derrota de un proyecto modernizador del Estado por parte de la burguesía liberal. Diferentes grupos de la oligarquía no lograron conciliar sus posturas sobre una estrategia de desarrollo común para el país ante los nuevos desafíos mundiales y locales. Entre los más relevantes de esos desafíos para nuestro tema están: los cambios en la hegemonía mundial y sus influencias en Chile; los desafíos de la industrialización y el “progreso” tecnológico; el advenimiento de la “sociedad de masas”; la emergencia como sujeto político de los trabajadores y las capas medias; y los cambios en la laicidad de la población.

Tradicionalmente se ha denominado a esos años “período parlamentario”, refiriéndose a la distribución del poder en las alturas por medio de una asamblea diversa, en oposición a la hegemonía de un único grupo representado por la presidencia. Para entenderlo mejor en el contexto de nuestro tema, pensamos que es más conveniente verlo como un período de declive de la ideología tradicional conservadora y patriarcal y el avance de una mentalidad liberal y democrática en casi todos los ámbitos, expresada como una incipiente sociedad de masas y crisis de los valores tradicionales. Y sobre todo, se caracteriza por el estallido de “la cuestión social”, esto es, la emergencia al primer plano del drama social de la miserable vida de los obreros y los pobres en las ciudades. Este es un período sin proyecto de país, con un Estado que redujo su función a apoyar las iniciativas y cuidar los intereses de los oligarcas, sean éstos hacendados, industriales, banqueros, mineros o simplemente pertenecientes a la aristocracia local. No es casualidad que sea un período donde el nacionalismo, cuya influencia será importante en la educación, surja con fuerza.

En este contexto, no es de extrañar que el sistema de educación sufriera una fuerte crisis, caracterizada por la demanda de repensar todo el sistema y porque la crítica venía desde abajo, desde los profesores mismos, más que de las esferas de gobierno. Expresiones de estos vientos de transformación son los

debates en los dos congresos educacionales, uno en 1902 y otro en 1912; la emergencia de los estudiantes como sujetos político-sociales con la fundación de la FECH en 1906; y a nivel internacional, el manifiesto universitario de Córdoba de 1918, que criticaba un modelo de universidad oligárquica que en América Latina reproducía otro tipo de aristocracia social, los “doctores” y los grandes profesionales.

La principal crítica a la educación era la segmentación [segregación decimos nosotros] de la educación en lo que Iván Núñez bien llama *dos canales*: uno, constituido por las “Preparatorias” (cursos primarios anexos a los liceos que aseguraban el paso al ciclo secundario), el Liceo y la Universidad, concebido para la elite; el otro, formado por la escuela primaria y las instituciones técnicas, dirigido a los sectores populares. La crítica se da desde distintos sectores: los profesores; las organizaciones democráticas; la burguesía industrial y comercial; la Iglesia. Los dos primeros grupos critican un modelo que, sostienen, es discriminatorio, y lo que demandan es la universalización y apoyo a la educación primaria y dignidad para la educación técnica. Los otros grupos critican el modelo pues se estaría dando una educación “intelectual” que no prepara para la vida económica. Aparte de la preocupación por el desarrollo técnico, a estos últimos sectores les preocupaba sobre todo que con la “deleznable educación general” se estaba formando personas e intelectuales que hoy llamaríamos “críticos”, supuestamente innecesarios para el desarrollo del país.

Estos dos ejes dominan todas las propuestas en los Congresos Educativos de 1902 y de 1912. La voz de los sectores medios y de las provincias también se hace escuchar, y como veremos, se transformará en la creación de instituciones universitarias en las provincias. Sin embargo, la resistencia a los cambios era muy fuerte. Los resultados de estos debates tardarían años en materializarse. En 1920 se aprobó la ley de Instrucción Primaria Obligatoria y hacia fines de la década de 1920, producto de fuertes conmociones y presiones sociales, se reestructuró formalmente el sistema. Al nivel de la educación superior, más que las políticas dirigidas, lo que transformó el sistema fueron los hechos mismos, como la creación de nuevas universidades, la ampliación de los ingresos, la creación de instituciones para el desarrollo de la investigación, y las diferentes instituciones de educación técnica.

El terreno quedaría así abonado para desarrollar una nueva etapa que culminaría con las transformaciones del período 1964-1973, interrumpidas por el Golpe de Estado de 1973, y que estudiaremos más adelante.

6.1 La Reforma de Córdoba y la cuestión social

En este período estalla la “cuestión social” y se vive una crisis general del mundo burgués. Las ideas democratizadoras permean todos los ámbitos. En Latinoamérica esto impacta particularmente al mundo universitario. El entonces estudiante de medicina de la Universidad de Buenos Aires Aníbal Ponce, describe vívidamente lo que sentían los estudiantes preocupados de su entorno en esas décadas:

“Para los hombres jóvenes que entrábamos a la vida entre el horror de la tragedia europea [la primera guerra mundial], la guerra fue la gran “liberatriz”, en su sentido más amplio. [...] Gracias a ella tuvimos, desde muy temprano, la desconfianza del pasado. Se nos había enseñado, entre muchas otras cosas de las cuales en breve renegaríamos, el desprecio de la política y la indiferencia por las cosas públicas.

Teníamos la seguridad absoluta de asistir al derrumbe de un viejo edificio carcomido y fuerza era, por lo tanto, empuñar el pico para preparar, sobre la limpieza de las explanadas, las construcciones futuras. [...]

Extraña a la vida que en torno suyo rumoreaba; dócil instrumento de una clase que por ella pasaba para llegar al poder más fácilmente; tribuna poco sonora de profesores envejecidos, incapaces de auscultar las voces de su tiempo, –la Universidad se alzaba desafiante como un baluarte de ese mismo pasado contra el cual nos revelábamos en la angustia de la guerra–. De Rusia llegaba, mientras tanto, un sordo rumor confuso; enorme y vago como el pensamiento de las muchedumbres. La negra humareda anunciaría, en breve, la magnitud del incendio [...] Las llamas que enrojecían a oriente incendiarían, con nosotros, la vieja universidad.”

Efectivamente, la crisis de la universidad remeció toda América Latina. Como lo señala Carlos Tünnermann, el primer cuestionamiento serio de la Universidad latinoamericana tradicional tuvo lugar en 1918: “Las Universidades latinoamericanas, como fiel reflejo de las estructuras sociales que la Independencia no logró modificar, seguían siendo los “virreinos del espíritu” y conservaban, en esencia, su carácter de academias señoriales.”

La situación de la universidad en esa época la expresa magníficamente el famoso manifiesto que el 21 de junio de 1918 los estudiantes de Córdoba dirigen “a los hombres libres de Sud América”, de la cual extractamos los siguientes párrafos:

“Nuestro régimen universitario –aún el más reciente– es anacrónico. Está fundado sobre una especie de derecho divino; el derecho divino del profesorado universitario. Se crea a sí mismo. En él nace y en él muere. Mantiene un alejamiento olímpico. [...]

Los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener la Universidad apartada de la ciencia y de las disciplinas modernas. Las lecciones, encerradas en la repetición de viejos textos, amparaban el espíritu de rutina y de sumisión. Los cuerpos universitarios, celosos guardianes de los dogmas, trataban de mantener en clausura a la juventud, creyendo que la conspiración del silencio puede ser ejercitada en contra de la ciencia. [...]

La juventud ya no pide. Exige que se le reconozca el derecho a exteriorizar ese pensamiento propio de los cuerpos universitarios por medio de sus representantes. Está cansada de soportar a los tiranos. Si ha sido capaz de realizar una revolución en las conciencias, no puede desconocerle la capacidad de intervenir en el gobierno de su propia casa.”

Esta es la chispa que enciende el movimiento de los estudiantes, pero que pronto alcanza dimensiones más amplias, que incluyen críticas a las limitaciones al ingreso, a las formas de gobierno y a la relación con la sociedad. El filósofo y educador peruano Augusto Salazar Bondy resume en cuatro puntos las principales demandas de ese movimiento:

- “a) abrir la Universidad a sectores más amplios de alumnos, sin consideración de su origen y posición social, y facilitar en todo lo posible el acceso de estos sectores a las profesiones y especialidades, de donde se derivó la reivindicación de la asistencia libre en beneficio de los estudiantes que trabajan;
- b) dar acceso a la enseñanza a todos los intelectuales y profesionales competentes, sean cuales fueren sus ideologías y sus

procedencias, de donde provienen la cátedra libre y la periodicidad del contrato profesional;

c) democratizar el gobierno universitario, de donde proviene la participación estudiantil y la representación de los graduados; y
d) vincular la Universidad con el pueblo y la vida de la nación, de donde se derivó la publicidad de los actos universitarios, la extensión cultural, las Universidades populares y la colaboración obrero-estudiantil.”

Otro buen balance de la reforma, que resalta los alcances sociales y el carácter latinoamericano del movimiento, fue escrito en 1928 por José Carlos Mariátegui, otro intelectual peruano:

“El movimiento estudiantil que se inició con la lucha de los estudiantes de Córdoba por la reforma de la universidad, señala el nacimiento de una nueva generación latinoamericana. [...] Los estudiantes de toda América Latina, aunque movidos a la lucha por protestas peculiares de su propia vida, parecen hablar el mismo lenguaje.

De igual modo, este movimiento se presenta íntimamente conectado con la recia marejada post-bélica. Las esperanzas mesiánicas, los sentimientos revolucionarios, las pasiones místicas propias de la posguerra, repercutían particularmente en la juventud universitaria de Latinoamérica. El concepto difuso y urgente de que el mundo entraba en un ciclo nuevo, despertaba en los jóvenes la ambición de cumplir una función heroica y de realizar una obra histórica. Y, como es natural, en la constatación de todos los vicios y fallas del régimen económico y social vigente y el anhelo de renovación, encontraban poderosos estímulos. La crisis mundial invitaba a los pueblos latinoamericanos, con insólito apremio, a revisar y resolver sus problemas de organización y crecimiento. Lógicamente, la nueva generación sentía estos problemas con una intensidad y un apasionamiento que las anteriores generaciones no habían conocido.”

En Chile, los portavoces de estas ideas son los estudiantes de la FECH (Federación de Estudiantes de Chile), que desde la misma fundación de la fe-

deración son quienes impulsan, por un lado, el acercamiento de la universidad de elite a la sociedad toda, y por otro, la democratización de sus estructuras. La *Declaración de Principios* de la Primera Convención Estudiantil Chilena en 1920 señalaba:

“La Federación reconoce la constante renovación de todos los valores humanos. De acuerdo con este hecho considera que la solución del problema social nunca podrá ser definitiva y que las soluciones transitorias a que se puede aspirar, suponen una permanente crítica de las organizaciones sociales existentes. Esta crítica debe ejercerse sobre el régimen económico y la vida moral e intelectual de la sociedad. Ante las necesidades reales de la época presente, estima que el problema social debe resolverse por la sustitución del principio de cooperación al de competencia, la socialización de las fuerzas productivas y el consecuente reparto equitativo del producto del trabajo común y por el reconocimiento efectivo del derecho de cada persona a vivir plenamente su vida intelectual y moral.”

En 1922, el estudiante Raúl Silva Castro contraponía el concepto “clásico” de universidad al “moderno”. Tradicionalmente, escribía, la universidad era “un cónclave de sabios diplomados y en posesión de la verdad absoluta e inmovible que tratan de imponerse a todos los pobres alumnos que caen bajo su jurisdicción.” En cambio, el concepto “moderno” implicaba “toda una democratización de la cultura, o mejor una socialización de los instrumentos necesarios para adquirirla. La Universidad nueva, reformada, es una cosa viva, plástica, flexible; ha dejado de ser la fría máquina encargada de fabricar profesionales y la oficina de despacho de los títulos anhelados”.

6.2 Los debates educacionales: ideas y políticas

Las ideas que el movimiento de los estudiantes reformistas de Córdoba pone en discusión pueden verse como una expresión del resurgimiento del tema identitario latinoamericanista que se expresa de diferentes maneras y que va a estar muy presente en los debates contemporáneos.

Esas ideas en lo filosófico están relacionadas con la crisis del positivismo y de los intentos de reducción del fenómeno de lo humano al conocimiento científico y a la racionalidad, en un rescate del individuo. En Europa esas

ideas se expresan en influyentes pensadores como Friedrich Nietzsche y Henri Bergson (quien influye en varios pensadores chilenos), en la noción de las fuerzas oscuras en el ser humano, y más tarde el existencialismo. En Latinoamérica hay en general un rescate del romanticismo, de la autenticidad, que a nivel del movimiento universitario de esos años se expresa en la idea que “nuestras” universidades deben ser auténticamente nuestras, latinoamericanas. Entre los exponentes más conocidos de esas tendencias están intelectuales como José Martí, José Enrique Rodó, Rubén Darío, que representan movimientos rebeldes, contestatarios frente a la cultura dominante, particularmente la norteamericana, que según estos pensadores tiene un sesgo muy “utilitario”.

La crisis se adscribe, en gran parte, al desconocimiento que tenemos de nuestra realidad. El gran error que se le critica a los gobernantes de la elite es que no conocen a los pueblos que gobiernan. Por ello ese énfasis en una universidad *latinoamericana* y ese vuelco a mirar nuestra realidad en una suerte de “culto de lo nuestro”.

Los debates que provocan estas nuevas ideas se expresan de diferentes maneras por los diferentes grupos sociales. Ya vimos las ideas de los jóvenes expresadas en el Manifiesto de Córdoba y de la FECH en Chile. Desde las clases gobernantes, esto se expresará en las ideas nacionalistas, desde las extremas y racistas, como la de Francisco A. Encina, pasando por las moderadas como las de Luis Galdames, hasta las democrática-nacionalistas de Darío Salas.

El debate de 1912: Encina, Galdames, Molina. Muchas de las ideas anteriores se encuentran en el Congreso de Educación Secundaria de 1912 en términos del concepto de educación “nacional”, esto es, la preocupación identitaria se centra en el concepto de *nación*. Este tema reunirá las antiguas preocupaciones de los gobernantes por el orden y la “civilización”. Es una fecha propicia, para quienes son o se sienten gobernantes, para reflexionar sobre cien años de república.

La preocupación está bien resumida por Luis Galdames en un artículo titulado precisamente *El nacionalismo en educación*: “Para mí el nacionalismo educativo no puede ni debe ser otra cosa que un sugerimiento permanente de ideales, en armonía con nuestros recursos, con nuestras necesidades y con nuestras aspiraciones como pueblo.” En particular esto apunta a lo que los nacionalistas llaman “educación económica”. Escribe Francisco A. Encina, un ideólogo de la aristocracia nacionalista, en 1912:

“El objeto de la educación económica es el desarrollo de los estímulos que conducen a la actividad industrial y de las aptitudes que habilitan para su ejercicio. Persigue el propósito de encauzar al joven dentro de la actividad productora, inculcándole un concepto elevado del trabajo industrial y de hacerlo eficiente dentro de ella, mediante el cultivo de aquellos rasgos de la inteligencia y de la voluntad que hacen al hombre de negocios en las sociedades modernas.”

Esa educación de “rumbo práctico” está dirigida a las capas medias y populares. Plantea Encina que en la instrucción secundaria “deberá sugerirse con tenacidad la concepción del trabajo como deber social, la independencia económica como deber individual, el amor al esfuerzo por el esfuerzo; y estimularse la iniciativa y ambición, dentro de rieles morales.” Pero claro, habrá un segundo ciclo, una “preparación para realizar en la Universidad altos estudios científicos y literarios, o seguir carreras liberales en las escuelas correspondientes.” Este ciclo estará “destinado a un grupo escogido de jóvenes de grandes facultades naturales, cuya vida va a encauzarse en la meditación o en el ejercicio de actividades que la presuponen”.

Encina está preocupado porque “nuestra voluntad está postrada. El alma nacional no siente con fuerza el deseo de la grandeza y el poder. Han disminuido la confianza y el valor de la lucha económica [...] Las altas clases desdeñan sistemáticamente las producciones de la manufactura nacional, incapaz de satisfacer sus gustos educados por la industria extraña”. Esta visión pesimista está acompañada de concepciones racistas muy difundidas en la época respecto de las clases bajas: “Circula abundante por las venas de nuestro pueblo la sangre del aborigen araucano, y aunque esta sangre es generosa, no puede salvar en tres siglos la distancia que los pueblos europeos han recorrido en cerca de dos mil años”.

No toda la elite concordaba con este diagnóstico y visión educacional. En el otro extremo, pensadores como Enrique Molina y Valentín Letelier defienden una educación moral y espiritual y les preocupa el desarrollo integral del espíritu. Contrariamente a la tesis de Encina, ven que la formación de los jóvenes se ha ido “profesionalizando” desde 1879. Escribe Molina en 1913:

“Nos hace falta el culto a la verdad, mirada no sólo como la expresión de técnicas profesionales, sino también como una

de las manifestaciones más altas de la personalidad humana en sus relaciones con la realidad y como un elemento de solidez moral. Buscamos el desarrollo y perfeccionamiento de nuestra personalidad; buscamos, también, la dicha; queremos despertar la masa de individualidades que yacen en la ignorancia; queremos aprovechar y cultivar las fuerzas sociales, espirituales y materiales que hoy día se pierden entre nosotros.”

Las ideas desde las clases populares. La crítica al sistema educacional no sólo provenía de las alturas. Directamente desde el mundo obrero, hay un fuerte crítica al sistema educacional y propuestas de autoeducación popular. El líder obrero Luis Emilio Recabarren escribía en 1904:

“Uno de los primeros pasos que debemos dar o proseguir con denuedo es la instrucción popular. En cada ciudad en donde exista una sociedad obrera o una agrupación demócrata, debe haber también una escuela nocturna para adultos y niños trabajadores. Ya que el gobierno abandona la instrucción del pobre, hagamos nosotros un sacrificio de tiempo y de dinero y mantengamos en cada ciudad una pequeña escuela en donde proporcionar, a aquellos compañeros más desgraciados que nosotros, un poco de luz a sus cerebros para formarles conciencia de sus derechos.”

Esta idea de que los propios interesados y maestros son quienes tienen la responsabilidad sobre la educación, está también recogida por los profesores mismos. El Comicio Popular de la Asociación General de Profesores planteaba en 1924 “arrancar desde el fondo de los talleres, las maestranzas, escuelas, usinas y demás establecimientos de trabajo, las fuerzas vivas para que actúen y vigilen el desarrollo educacional del país. [...] luchar incansablemente por la reconstrucción total del sistema educacional [...] declarar que la dirección de la enseñanza debe estar en manos de los técnicos en la materia.” En términos parecidos se expresaba la Asamblea Constituyente de Obreros e Intelectuales en 1925:

“A los consejos de maestros, padres y estudiantes corresponden la plena dirección de la enseñanza. La única intervención del Estado en la enseñanza pública debe ser la de proporcionarle

los fondos para que ésta realice sus fines propios y la de ejercer el control de la capacidad técnica de los educadores, respetando en forma absoluta la libertad de la cátedra y el espíritu del magisterio.”

Está por estudiarse cuánto incidieron estas ideas, que en lo fundamental estaban planteadas para la educación primaria y secundaria, en el desarrollo de la educación superior.

Debate por la gratuidad. A comienzos del siglo XX comienza también en Chile la presión sistemática de los sectores conservadores por eliminar la gratuidad de la enseñanza secundaria y superior del Estado. En 1913 uno de los “diarios que más se leen” había iniciado una sostenida campaña contra la gratuidad en la enseñanza secundaria y superior (no así la primaria). Los argumentos esgrimidos no eran muy diferentes de los actuales: ¿Cómo se explica que estemos financiando gratuitamente la educación universitaria que beneficia una escasa proporción de jóvenes mientras no tenemos recursos para las escuelas primarias? Segundo, esa enseñanza es capital acumulado por el estudiante, y luego es legítimo que pague por ella. Una tercera crítica, menos explícita que la anterior, es que no le conviene al país desarrollar el “parasitismo intelectual”, esto es la formación intelectual amplia de jóvenes con bienes del Estado. El remedio que se proponía lo hemos escuchado: imponer una contribución a quienes estudian en la Universidad.

Los argumentos de quienes defendían la gratuidad siguen teniendo validez hoy. Como concluía Luis Galdames en su magnífico opúsculo *La Gratuidad en la Educación*: “Los caminos de la ilustración, de la riqueza y del poder, necesitan, pues, quedar abiertos en Chile a todas las capacidades, cualquiera que sea su procedencia, ya que sólo a este precio la democracia es un bien.” Realmente el fondo del debate era la democracia que, como lo conceptualizará John Dewey, está íntimamente ligada a la educación. No es casualidad entonces que este debate se diera cuando la idea de democracia comenzaba, ante la presión de los sectores populares, a permear la sociedad toda.

Comienzos de la influencia norteamericana. En la educación en general, y en la superior en particular, será muy relevante el comienzo de la influencia norteamericana, que gradualmente desplazaría a la influencia europea y en especial a la fuerte influencia alemana existente, cuyo modelo se consideraba

“intelectualista”. En su estudio sobre la influencia norteamericana en Chile, Stefan Rinke plantea que lo que atraía del “paisaje educacional yanqui” era que en Estados Unidos la educación representaba el “espíritu” del pueblo, sus universidades tenían un carácter libre y patriótico, tenían elevados estándares académicos y eran el fundamento del consenso democrático.

Es ilustrativa al respecto la opinión y crítica de las universidades chilenas que realiza Enrique Molina basadas en su experiencia norteamericana de 1918-19. Según Molina debiéramos aprender de su administración, sus directivos y relación con profesores; la organización de los estudios (duración, sistema electivo, métodos experimentales, etc.); las actividades científicas (organización de laboratorios, publicaciones, institutos de investigación); la extensión y acción social; y la vida estudiantil. Respecto de los estudiantes, Molina es muy crítico que no se les escuche y que se les considere poco. Concibe a los estudiantes como idealistas, aunque quizás equivocados con el “maximalismo” tan en boga. Y para ello propone algunas soluciones inspirado por lo que vio en EE. UU: más gimnasia, más distracciones, mejor infraestructura para que se distraigan en lo que es propio de ellos...

Más adelante veremos cómo esta influencia del modelo norteamericano se sistematiza, tanto a nivel de ideas como institucionalmente.

6.3 Nuevas universidades

El ambiente de crisis social y cultural y de nuevas ideas se expresa también en la creación de nuevos tipos de instituciones. Delinearemos aquí tres gupos de ellas que nacen en este período y son de alguna manera una respuesta a la crisis de principio de siglo.

Si bien los estudiantes, desde “abajo”, abogaron por “universidades populares” que no estudiaremos aquí, y los trabajadores por autoeducación en diferentes formatos, esas iniciativas al parecer inciden escasamente en la arquitectura de la educación superior que persistiría posterior a la crisis de comienzos de siglo. Lo que permaneció fueron instituciones que los sectores dominantes crearon con vistas a dar respuestas a las demandas del momento: las universidades regionales, los institutos de investigación del Estado y las instituciones de formación técnica que estudiaremos a continuación.

Una importante componente de la crisis, veíamos, era el carácter elitista que arrastraban las universidades que se concebían para –en palabras de uno de sus rectores– “formar la clase directiva de la república”. Para 1905, la Universidad de Chile tenía 1.086 alumnos y la Universidad Católica 249. En

los veinte años siguientes, se produce una explosión de matrícula: la Chile la cuadriplica a 4.282 y la Católica la triplica a 700 (aunque sólo en 1922 permite el ingreso a “señoritas”). En este explosivo período se crean tres nuevas universidades, todas en provincias, la *Universidad de Concepción* (UdeC, 1919), la *Universidad Católica de Valparaíso* (UCV, 1928) y la *Universidad Técnica Federico Santa María* (UTFSM, 1931), y todas privilegiando originariamente estudios técnico-profesionales.

No es casualidad que la primera universidad de espíritu regional haya sido creada en Concepción, baluarte histórico de las luchas anti-centralistas en Chile. Tan lejos como en 1888, el rector del Liceo de Concepción había pedido la creación de una universidad regional al gobierno central. “Juzgo que ha sonado la hora de descentralizar la instrucción superior [...] La nación ha avanzado lo bastante para que no sólo la capital sea el centro privilegiado dispensador de los conocimientos que han de formar abogados, médicos, ingenieros, etc., conстриñendo a millares de aspirantes a estos títulos, a atravesar año a año medio país para obtenerlos.” Desde Santiago sólo promesas... Hubo otros intentos infructuosos, pero finalmente a comienzos de 1917 diversas organizaciones de la zona llaman a una asamblea para “cambiar ideas acerca de la fundación de una Universidad en Concepción.” Allí se planteó la idea de una universidad basada en la cooperación y apoyo de los habitantes de la zona, aunque sin descontar la ayuda estatal. Como lo señala uno de los participantes, “deseamos que la Universidad de Concepción sea autónoma, completa y moderna, con personería jurídica [...] En esta forma no será un gravamen para el Estado y podrá subsistir con vida propia y vigorosa, con independencia del poder central.” Se creó un comité para impulsar su creación. Como recuerda el rector Enrique Molina en 1929: “Después de diversas gestiones el Comité se convenció de que el Gobierno no crearía quién sabe en cuánto tiempo la Universidad. No eran sólo penurias financieras lo que la impedían. Había también de por medio, hay que reconocerlo, rivalidades y temores políticos y sectarios [...] El comité se cansó de esperar y en un gesto de audacia y fe resolvió, sin más ni más, abrir la Universidad a principios de 1919.” Así nació la Universidad de Concepción, por iniciativa regional, con las Escuelas de Farmacia, de Dentística, de Química Industrial y de Educación. En 1920 lograría su reconocimiento legal desde Santiago.

Las otras dos universidades regionales (UCV, UTFSM) siguieron caminos similares, cada una con sus dificultades. Muy ilustrativo es el caso de la UCV, que hubo de pelear contra el centralismo de la Iglesia Católica. En una

carta al Arzobispo de Santiago, Crescente Errázuriz, uno de sus fundadores señala: “Tenemos poderosas razones para desear que nuestra Universidad de Valparaíso no forme una sola entidad con la de Santiago [...] La unión orgánica con la de Santiago no nos ha reportado beneficio de importancia; [...] porque la Dirección de Santiago tiene demasiado quehacer para preocuparse seriamente de la obra de acá y porque es difícil juzgar con acierto desde tan lejos.” El caso de la UTFSM la estudiaremos en el siguiente capítulo.

6.4 Educación superior al margen de la universidad

Ya hemos visto que, desde el punto de vista del desarrollo nacional, el gran tema era el valor que comenzaba a adquirir el conocimiento y la preparación técnica para el “progreso”. Darío Salas en 1917, en su libro *El Problema Nacional*, alerta a los gobernantes sobre ello:

“El adelanto de nuestro país se liga, sin duda, al aprovechamiento de las riquezas naturales del suelo nacional; pero se halla más estrechamente vinculado todavía al aprovechamiento de nuestra energía humana. Y entre nosotros, son precisamente los recursos de hombres lo que más se desperdicia. Porque es energía humana lo que se malgasta cuando dejamos en la ignorancia a medio millón de niños y a más de un millón de adultos y adolescentes; cuando educamos para la competencia en vez de educar para la cooperación y el servicio; cuando encauzamos la actividad de nuestros niños en direcciones que no armonizan con los intereses del país ni con sus propias aptitudes; cuando, en vez de dar ocasión a cada cual para que desarrolle el máximo de sus talentos, hacemos triunfar sobre la inteligencia las facilidades.”

Era tan fuerte esta idea que el Plan de Obras Públicas en 1928 se justificaba de la siguiente forma: “todo lo que se gaste en este sentido [infraestructura para educación] es compensado con creces por la mayor capacidad productiva del habitante educado respecto del analfabeto”. Esto se expresaba, por una parte, en la necesidad de preparación de un funcionariado más especializado para satisfacer su demanda ante la ampliación de los servicios del Estado. Para ejemplificar, indiquemos algunas de las nuevas agencias creadas en el período: Contraloría General de la República (1927); Carabineros de Chile (1927); Caja de Crédito Minero (1927); Instituto de Crédito Industrial

(1928); Dirección General de Educación Secundaria (1927); Caja de Crédito Agrario (1926); Banco Central (1925). Por otra parte, estaba la necesidad de formación de especialistas para aquellos organismos del Estado dedicados a desarrollar conocimientos y técnicas para el Estado, denominados *Institutos (de Investigación) del Estado*. Destacan allí institutos como la Oficina Meteorológica (antes Oficina Hidrográfica y luego Instituto Geográfico Militar); el Instituto de Higiene (1892) transformado en 1929 en Instituto Bacteriológico; el Instituto Sismológico (1908), transformado luego en Servicio de Minas y Geología; el Instituto del Salitre (1912), la naciente Fuerza Aérea, etc.

En este marco no es casualidad que surgieran infinidad de instituciones de formación técnica no universitarias. A modo de ilustración mencionaremos las más influyentes. En primero lugar está el *sistema de educación comercial* que se ocupaba de formar técnicos de nivel intermedio con conocimientos comerciales. En 1898 abre sus puertas el Instituto Técnico Comercial de Santiago, futuro Instituto Superior de Comercio. En 1903 se funda el Instituto de Comercio de Valparaíso. En los siguientes cinco años se crearon Institutos comerciales en Iquique, Antogasta, Vallenar, Coquimbo, Talca, San Carlos, Concepción y Talcahuano. Estos institutos tenían un enganche con la educación secundaria de 3 años. En segundo lugar, la *enseñanza Industrial*. Aparte de la Escuela de Artes y Oficios y su contraparte femenina de fines de siglo, hay que mencionar la Escuela Industrial de Chillán (1905) trasladada a Concepción en 1928; la Escuela Industrial de Temuco (1916); y Escuela del Salitre y Minas de Antofagasta (1918). También se desarrolló un curso de Constructores de Obras y otros cursos técnicos al margen o en los bordes de la universidad. En tercer lugar, están los estudios que en el futuro serán universitarios. Aquí cabe mencionar los estudios legales en provincias, particularmente en Concepción, que desde 1865 tenía un Curso de Estudios Legales y en Valparaíso el Curso Leyes. También tiene gran importancia social, tanto por su rol como porque es otra línea de especialización para mujeres, la Escuela de Servicio Social fundada en 1925 que dependía de la Junta Nacional de Beneficencia y Asistencia Social. En el área de formación para la salud es muy relevante la Escuela de Enfermeras del Estado creada en 1906. Finalmente, está la formación militar, que expresamente se separaba de la universitaria. Por ejemplo, por decreto del 4 junio 1894, se dictaminaba que los exámenes de instrucción secundaria rendidos por alumnos de la Escuela Militar y de la Escuela Naval ante las comisiones compuestas de profesores de esos establecimientos, no serán válidos para obtener grados universitarios. De esta manera, las instituciones

de educación superior para militares y marinos se desarrollaron sin ninguna integración con las universidades.

6.5 Nuevo marco jurídico

La crisis educacional de principios de siglo, los movimientos sociales y el nuevo cuadro político en los años veinte produjeron un nuevo marco jurídico en materias educacionales. En primer lugar están los preceptos de la Constitución de 1925 dedicados a la educación, donde destacan la libertad de enseñanza; el que la educación pública es una atención preferente del Estado; y el que habrá una Superintendencia de educación pública, a cuyo cargo estará la inspección de la enseñanza nacional y su dirección, bajo la autoridad del Gobierno. En segundo lugar, el Ministerio de Educación (1927) centraliza bajo una dirección única a todas las ramas del sistema educacional. En efecto, en 1927 se oficializa al Ministerio y a la Superintendencia de Educación Nacional como la autoridad superior, administrativa y técnica de toda la educación nacional (en particular establecimientos de enseñanza industrial y agrícola pasan a depender del Ministerio de Educación). También el Ministerio concentró todas las atribuciones que habían tenido instituciones como la Universidad de Chile, el Consejo de Instrucción Primaria y el de Instrucción Pública e integró bajo una dirección la supervisión de todas las ramas de la enseñanza.

El decreto 7.500 de 1927. Es muy relevante la influencia que ejercieron las ideas de organización de la educación propuesta por los profesores. Basada en los debates de diversas agrupaciones de profesores, el 20 de agosto de 1927 se terminó de redactar una propuesta de reforma educacional, una de las más innovadoras en la historia nacional, trabajada por la Asociación General de Profesores (redactada por Luis Gómez Catalán, Daniel Navea, Eleodoro Domínguez y Víctor Troncoso). Esta propuesta fue discutida por diversas instancias gubernamentales hasta que finalmente, el gobierno la dictó como decreto con fuerza de ley (DFL) 7.500 el 10 de diciembre de 1927. A poco andar, ante las presiones conservadoras, se desató una represión contra los profesores y Catalán, Troncoso, Navea y Domínguez fueron apresados y relegados y a mediados de 1928 fue derogado el DFL 7.500. Escriben Iván Núñez y Julio Gajardo:

“El Decreto 7.500 fue el corazón legal de la reforma integral. Se cimentaba en ideas originadas en la naciente pedagogía científica de base psicológica y biológica, y particularmente en la ancha

corriente pedagógica de la *Escuela Nueva*; pero su oficialización se articulaba con conceptos del nacionalismo emergido en las últimas décadas y con la interpretación que portaba el movimiento militar en que se enraizaba el gobierno de Ibáñez. La ley de reforma fue fruto de un acuerdo entre el programa modernizante y productivista del régimen de Ibáñez y el proyecto reformista avanzado de la Asociación de Profesores, ante el cual el gobierno no pudo hacer oídos sordos.”

Vale la pena reproducir algunos de los párrafos de ese decreto ley, que marcará, al menos en el profesorado, las ideas que empujarán las transformaciones en educación por el próximo medio siglo.

Decreto 7.500 (1927)

Art. 3. La educación tendrá por objeto favorecer el desarrollo integral del individuo, de acuerdo con las vocaciones que manifieste, para su máxima capacidad productora intelectual y manual. Tenderá a formar, dentro de la cooperación y de la solidaridad, un conjunto social digno y capaz de un trabajo creador.

Art. 11. El Estado asegurará la finalidad de la función educativa formando el magisterio nacional en las escuelas de pedagogía y en los institutos de las Universidades, en conformidad a lo que dispongan los Reglamentos respectivos.

Art. 23. La educación secundaria se impartirá en dos ciclos de tres años cada uno. El primer ciclo se dedicará a desarrollar la cultura general del educando, y el segundo a prepararlo para su futuro ingreso a la Universidad o al trabajo productor.

Art. 24. El segundo ciclo de la educación secundaria se dividirá en tres Secciones:

- a) Sección de especializaciones técnico manuales (comercial, industrial, agrícola, minera, profesional femenina, curso de perfeccionamiento para empleados);
- b) Sección científica preparatoria para el ingreso a los institutos universitarios de este carácter; y
- c) Sección humanista preparatoria para el ingreso a los institutos correspondientes. [...]

Art. 26. Las Universidades serán autónomas y fijarán en sus Reglamentos los institutos y escuelas dependientes de las diversas Facultades; como asimismo, todo lo inherente a su organización, ubicación y funcionamiento.

Las Facultades serán formadas con miembros docentes y académicos y sólo tendrán derecho a voto los docentes ordinarios. Para ingresar a las escuelas universitarias se requiere el título de bachiller, el que será otorgado después de cursarse en los institutos correspondientes los estudios necesarios. En estos institutos habrá, además, cursos de altos estudios y de ciencias puras, los cuales capacitarán para optar al doctorado correspondiente.

Art. 29. La enseñanza de arte puro en las academias o escuelas se caracterizará por la libertad completa en la forma y métodos con que cada maestro proceda con sus discípulos;

En las artes aplicadas se cuidará de cultivar formas artísticas derivadas de elementos autóctonos y de la naturaleza del país. [...]

Art. 38 (Disposiciones Especiales). Las Universidades del Estado y las particulares reconocidas como cooperadoras de la función educacional son personas jurídicas de derecho público. [...]

El Estatuto Universitario de 1931. El 20 de mayo de 1931 se dictó un nuevo estatuto universitario que incorporaba varias de las transformaciones que se habían venido discutiendo la década anterior y en particular otorgó a las universidades más autonomía respecto del poder político. El nuevo estatuto establece que “corresponde a la Universidad de Chile, el cultivo, la enseñanza y difusión de las ciencias, las letras y las artes, por medio de Institutos y Establecimientos públicos de Investigación y Educación Superior y Escuelas y Organismos anexos que el Supremo Gobierno o ella misma determine crear y mantener, en conformidad con las disposiciones de esta ley.” La Universidad de Chile pasa a ser persona jurídica de derecho público, que goza de autonomía y cuyo representante legal es el Rector. La dirección superior la ejerce el Rector y el Consejo Universitario (decanos, secretario general, directores de Educación Secundaria y Primaria y consejeros designados por el Presidente de la República). Los alumnos de cada escuela tienen derecho a hacer oír su voz en las Facultades por medio de un representante, estudiante del último curso.

El estatuto de 1931 reconocía la existencia legal de cuatro universidades (UC, UTFSM, UdeC, UCV), con sus respectivas personalidades jurídicas y

autonomía para organizar su administración y enseñanza. Pero para obtener grados o títulos que otorgaba la Universidad de Chile, debían sujetarse a los programas de ésta y dar exámenes ante ella.

Referencias y lecturas recomendadas

Lecturas mínimas recomendadas

1. Manifiesto Liminar de Córdoba (1918).
2. “Libre Matrícula en la Universidad.” *Claridad*, Vol. 1, No. 16 (1921).
3. José Carlos Mariátegui. *La Reforma Universitaria* (1928).

Notas y referencias al texto

- p. 88 *Congreso General de Enseñanza Pública de 1902*. Actas y Trabajos. Tomo II. Secciones de Enseñanza Secundaria, Superior, Especial y Práctica y de Higiene, Mobilitario Escolar y Edificación y Anexos. Santiago, Imp. Barcelona 1904.

Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria, 1912. Tomo II, Memorias-Actas. Santiago, Imp. Univ. 1913.

- p. 88 Iván Núñez. *El trabajo docente: dos propuestas históricas*. PIIE, Santiago, 1987. (cita en p. 32).

Sobre las Preparatorias: “Se trataba de cursos primarios anexos a los Liceos o a los colegios secundarios privados. En sólo cuatro años, sus alumnos cumplían la escolaridad primaria que para el alumnado común era de seis. Estos cursos disponían de profesores más calificados y mejor remunerados y se beneficiaban de las instalaciones propias de un establecimiento secundario, que normalmente disponían de un edificio ad-hoc. El paso por las “preparatorias” aseguraba el ingreso al ciclo secundario. En cambio, este ingreso no era automático para los alumnos que lograban egresar de las escuelas primarias comunes, los cuales debían rendir exámenes de admisión. [...] La supresión de las “preparatorias” y su integración en una escuela primaria común fue una de las demandas democratizadoras que vino a satisfacerse recién en la reforma educacional del gobierno de Frei [1964-1970]. No obstante que el término “preparatorias” desapareció del léxico oficial en 1928, reemplazado por el de “escuelas primarias anexas”, en el lenguaje de las clases medias y altas siguió utilizándose, aún hasta hoy [1987], para designar a toda la educación primaria.” (Núñez, *op. cit.*, p. 32).

- p. 88 Particularmente ver Francisco A. Encina, *La educación y el Liceo y Nuestra Inferioridad Económica*.

Las ideas de Encina reflejan muy bien esa contradicción no resuelta del enfoque contemporáneo que segregaba las humanidades de la producción, las ideas de lo material, como dos carriles completamente independientes del desarrollo humano. Lo que Encina critica es que a las clases bajas se les esté llenando la cabeza con humanidades, siendo que su rol es el trabajo.

La idea es antigua. Enrique Cood, en su discurso de incorporación a la Universidad de Chile en 1857, lo planteaba sin vueltas: “Haciendo descender la instrucción sin discernimiento y con excesiva liberalidad, hasta las clases inferiores, ella inspira a los jóvenes que la reciben disgustos por su estado, desprecio por sus iguales y el envanecimiento de una superioridad engañosa, que les hará mirar con tedio el trabajo manual, el servicio doméstico, y aún el ejercicio de aquellas artes honrosas, pero humildes, que nos proporcionan la satisfacción de las primeras necesidades de la vida.” (E. Cood, “Discurso de incorporación a la Facultad de Filosofía y Humanidades”. *Anales de la Universidad de Chile*, 1857, tomo XV, primera serie, p. 119.)

Lo repite Abdón Cifuentes: “Desde que la instrucción literaria se ha puesto al alcance de casi todas las clases sociales por la absoluta gratuidad con se que da por el Estado, se ha despertado en todas ellas una tendencia decidida a las profesiones liberales seducidas por la esperanza de brillo y lucro. Más aparte de que esas esperanzas van siendo cada día más ilusorias, podía notarse que la enseñanza de nuestros liceos y aún de la enseñanza universitaria se resentía profundamente del exclusivo predominio de la teoría y el olvido casi completo de la práctica” (A. Cifuentes, *Memorias*, Tomo II, Edit. Nascimento, 1936. p. 45).

- p. 89 Aníbal Ponce. “El año 1918 y América Latina.” 1924. En: *La Reforma Universitaria (1918-1930)*. Fundación Ayacucho, Caracas, 1978.
- p. 89 Carlos Tünnermann Bernheim. *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba (1918-2008)*. Clacso, 2008.
- p. 90 “La juventud Argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América.” Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba 1918.
- p. 90 La cita de Augusto Salazar Bondy está tomada de Tünnermann, *op. cit.*, p. 84.
- p. 91 José C. Mariátegui. “La Reforma Universitaria”. *Amauta*, Lima, 1928.

- p. 92 La cita a la Declaración de Principios de la Primera Convención Estudiantil Chilena está en: Luis Gómez Catalán. “La reforma universitaria, problema de ayer, de hoy, y de mañana”. *Revista de Occidente*, No. 194, Marzo 1968. pp. 2-7.
Para un detallado estudio de la FECH, ver el excelente libro de Fabio Moraga: *Muchachos casi silvestres. Historia de la FECH*. Edic. U. Chile, 2007.
- p. 92 Raúl Silva Castro. (1922). “Los dos conceptos de universidad”. *Claridad*, Vol. 2, No. 57 (1922).
- p. 93 Cita de Galdames en p. 65 de Carlos Ruiz-Schneider, *De la República al Mercado*, LOM, 2011.
- p. 93 Las citas de F. A. Encina en: *La Educación Económica y el Liceo (1912)*. Edic. Nascimento, 1962. p. 52 y p. 192.
El resto tomadas de C. Ruiz-Schneider, *op. cit.*, p. 70 - 71.
- p. 94 Enrique Molina. “Ideales y rumbos de la educación nacional”. Conferencia 21 de julio de 1913. En: E. Molina. *Educación Contemporánea*. Imp. Universitaria, 1914.
- p. 95 Luis Emilio Recabarren, “El derecho popular II.” *La Voz del Obrero*, Taltal, 10 julio 1904.
- p. 95 Nuevos Rumbos, 15 agosto 1924. Citado en: Leonora Reyes. “Crisis, pacto social y soberanía; el proyecto educacional de los maestros y trabajadores. Chile 1920-1925.” *Cuadernos de Historia* 22, 2003, pp. 111-148.
- p. 95 *Revista Justicia*. Santiago, 13 marzo 1925. Citado por L. Reyes, *op. cit.*
- p. 96 Luis Galdames. *La Gratuidad de la Educación*. Santiago de Chile, Imp. Barcelona, 1913.
- p. 97 Stefan Rinke. *Encuentros con el Yanki: Norteamericanización y cambio sociocultural en Chile 1898-1990*. Dibam, 2013. pp. 227-232.
- p. 97 Enrique Molina. *De California a Harvard. Estudio sobre las universidades norteamericanas y algunos problemas nuestros*. Santiago, Chile: Imp. Universo. 1921.
- p. 97 Rector de la Universidad de Chile, Armando Larraguibel, en 1931, en el discurso ante el Consejo Universitario. En: *Revista Médica de Chile*, Año LIX, no. 33, Nov. 1931. p. 865-867.
- p. 97 Números de alumnos en: M.A. Garretón, J. Martínez. *Antecedentes Estructurales de las Universidades Chilenas*. Edic. SUR, 1985. Cuadros 2 y 4, p. 20 y p.22.
- p. 98 Lorena Zuchel Lovera, Claudio Tapia Figueroa (Edit.) *La universidad*

- chilena en los albores del Siglo XX. Conceptos y Experiencias.* Edit. USM, 2016.
- p. 98 Jorge Fuenzalida Pereyra. (1972). “La génesis de la Universidad de Concepción”. En: *Revista Atenea*, No. 426-427. pp. 100-162.
 Recuerdos de Enrique Molina en: Enrique Molina. *De California a Harvard. Estudio sobre las universidades norteamericanas y algunos problemas nuestros.* Santiago, Chile: Imp. Universo. 1921.
- p. 99 Carta de Rafael Ariztía, 2 de marzo de 1928, al Arzobispo Errázuriz. Reproducida en: Rodolfo Garcés Guzmán. (1979). *Crónica de un siglo. Valparaíso*, Chile: Edic. Universitarias Valpso., p. 48.
- p. 99 Dario Salas (1917). *El Problema Nacional.* Imp. Universitaria, 1967. Prefacio.
- p. 100 Sobre educación comercial, ver Moisés Vargas. *Bosquejo de la Instrucción Pública en Chile*, 1908. Agustín Muñoz Sierpre. *Enseñanza universitaria y Técnica en Chile*, 1910.
 También Octavio Azócar Gauthier, *La Enseñanza Industrial en relación con la Economía nacional.* Memoria de prueba para optar al grado de Licenciado en la Fac. de Cs. Jurídicas y Sociales, Universidad de Chile. En: *Memorias de Licenciados*, 1951. Edit. Jurídica de Chile, Santiago, 1951.
 Sobre visitadoras sociales, María A. Illanes. *Cuerpo y sangre de la política: la construcción histórica de las Visitadoras Sociales. Chile, 1887-1940.* Edit. LOM, 2007.
- p. 101 Dina Escobar Guic, Jorve Ivulic Gómez. “El decreto No. 7.500: Un importante hito en la historia de la educación nacional.” *Dimensión histórica de Chile*, 6/7, 1989/1990. (En este artículo también está reproducido el decreto 7.500).
- p. 101 Iván Núñez, Julio Gajardo. “El preceptorado como acción social.” En: Sol Serrano (Edit), *Historia de la Educación*, Tomo II. La educación nacional (1880-1930).