

Capítulo 4

La crisis interna del modelo oligárquico: Las tensiones y compromisos bajo un capitalismo naciente (1860 - 1891)

El período que estudiamos marca en Chile el fin del ciclo de expansión económica y territorial basado en la agricultura y la minería tradicional, junto al declive de la hegemonía política del mundo conservador y católico que se arrastraba desde 1830. Luego de la estructuración política del Estado, comenzó una expansión territorial de éste, con las consiguientes demandas en obras públicas y comunicaciones. Con ello comenzaba a surgir un incipiente capitalismo de la mano de un proyecto liberal y la conformación de un Estado soberano moderno. Comienza entonces a desarrollarse un conflicto entre esta incipiente burguesía y la tradición conservadora y hacendal, que tiene su punto cúlmine en la guerra civil en 1891. A partir de allí, se abre una nueva etapa, con nuevos actores sociales y nuevos proyectos. Los trataremos en el capítulo 6.

Lo anterior se refleja en la educación superior del período en algunos aspectos que incidirán en su organización. Primero, la demanda de nuevas tareas para la educación superior se amplía: no sólo se requiere la formación de dirigentes para el Estado, sino que también comienza a necesitarse la formación más sistemática y diversa de profesionales y técnicos para las nuevas actividades que demandaban la producción y el crecimiento de las ciudades. En este marco, las ideas liberales disputan la preeminencia del Estado en las diferentes esferas de actividades, abogando por los emprendimientos privados. Paradojalmente quien aprovechó este argumento en la educación superior fue la Iglesia católica para disputar al Estado el monopolio universitario. Finalmente, es muy relevante la conformación de nuevos sectores sociales, una incipiente burguesía industrial por un lado, y trabajadores y capas medias por otro, cada uno a su manera, buscando la reproducción de su sociabilidad.

Las luchas políticas entre la elite conservadora-católica y la liberal junto a la creciente presencia de los trabajadores organizados, llevan a un compromiso en el terreno educacional que se traduce en un nuevo marco de educación superior. Este se traduce en la readecuación –sin grandes cambios– de los

principios de Bello-Domeyko en el marco de una sociedad más liberal y con crecientes necesidades materiales. Así la universidad se orienta a lo profesional, se separa completamente la dirección de la educación secundaria y primaria de la Universidad de Chile, surge la Universidad Católica y se comienza a profesionalizar a los formadores de las capas medias (profesores secundarios) con la creación del Instituto Pedagógico (hasta ese momento sólo había escuelas de profesores primarios para los pobres). Bajo la idea liberal del individuo se comienza a mirar a la mujer no sólo como parte de una familia, lo que se traduce en un énfasis en la educación de las mujeres y en particular en abrir la universidad (laica) al ingreso de las mujeres de elite. También se acentúa la educación técnica de las mujeres de las clases trabajadoras, una tendencia que había comenzado mucho antes. Por su relevancia, este tema lo estudiaremos en el capítulo siguiente.

Hacia el final de este período hay un intento del gobierno de Balmaceda de reformar profundamente el sistema de educación superior, esfuerzo que no prospera. Así las ideas de Bello-Domeyko seguirán dominando el ámbito educacional en Chile.

A nivel de las ideas, en los círculos del poder se produce una disputa que involucra, por un lado, el pensamiento ultramontano junto a ideas liberales en lo económico, y por el otro, el positivismo con ideas liberales en lo político. Es el entrecruce de dos conflictos: laicismo versus catolicismo y liberalismo versus conservadurismo, que estudiaremos a continuación.

4.1 Conservadurismo, catolicismo y liberalismo económico

La Iglesia Católica, a partir de mediados del siglo XIX, rechaza el mundo moderno, condena sus “errores” y se aferra al ordenamiento conservador en lo político. Esto se expresa en el concilio de 1869, en la proclamación de la infalibilidad del Papa, la reacción a una influencia liberal en la Iglesia, el rechazo de todos los ideales ilustrados, y una serie de encíclicas conservadora de Pío IX, e.g. *Quanta Cura*. Por otra parte, con León XIII, sucesor de Pío IX, la Iglesia se propone ser “guía y modelo”, y en materias educacionales, toma las ideas liberales en lo económico para argumentar la “libertad” de los privados para enseñar al margen del Estado.

Una implicancia ideológica muy relevante de este conservadurismo católico será la posición de la Iglesia con respecto a la introducción de la enseñanza de las ciencias, que en el fondo, debilitaba la autoridad de los dogmas religiosos.

Lo denuncia claramente Diego Barros Arana en 1873, que había ejercido la rectoría del Instituto Nacional por una década:

“En estos diez años he introducido importantes reformas en la enseñanza, empeñándome sobre todo en acabar de desterrar para siempre el aprendizaje de memoria, y en buscar el desarrollo de la razón de los jóvenes alumnos cuya educación se me había confiado [...] introduje el estudio de ramos tan útiles como la historia natural, la física terrestre, la química y la historia literaria;” [...]

“Hay en nuestro país un círculo político eminentemente reaccionario y enemigo de toda ciencia, que aspira nada menos que a hacer retrogradar nuestros estudios al estado en que se hallaban en los siglos más atrasados de la edad media. Aquí como en Europa, ese círculo ha enarbolado la bandera de la libertad de enseñanza, no para proclamar y sostener el derecho imprescriptible de todo ciudadano para enseñar lo que él quiera, sino para combatir la enseñanza que da el estado en sus colegios, para pedir que se cierren esos colegios donde se educa gratuitamente al pobre, para hacer desaparecer las pruebas de competencia a que se somete a los jóvenes, para proscribir la enseñanza de muchas ciencias, para dar a la enseñanza de otras una dirección torcida y falsa, y por último, para encaminar las cosas de manera que la instrucción de la juventud quede en manos de las congregaciones religiosas.”

La postura conservadora también defendía los fundamentos segregadores del modelo. Escribe Larraín Gandarillas en 1863 respecto de la (in)conveniencia que las clases bajas accedan a las humanidades:

“No las haría muy accesibles a las clases bajas de la sociedad [...] ¿Qué gana el país con que los hijos de los campesinos y artesanos abandonen la condición en que los ha colocado la Providencia, para convertirlos las más de las veces en ociosos pedantes que se avergüenzan de sus padres, aborrecen su honesto trabajo, y que, colocados en una posición falsa, terminan por aborrecer la sociedad?”

La misma idea la repite en 1888 Abdón Cifuentes al inaugurar la Universidad Católica:

“Los hijos del pueblo obrero que adquieren alguna cultura literaria se levantan a una esfera muy superior a la humilde en que nacieron, desprecian la profesión de sus padres, desprecian a sus padres mismos y pretenden un señorío que nada tendría de malo; que al contrario cultivaría sus sentimientos de dignidad y pudor, si no les empujase a la ociosidad y a vegetar en ocupaciones mezquinas y rutinarias, las más de las veces contrarias a las disposiciones que les dio la naturaleza.”

Educación separada por clases sociales, basado en un argumento repetido hasta hoy: la “libertad” de enseñanza en la educación secundaria y superior, que, en la práctica, era entregar a la Iglesia y a los conservadores (que eran los únicos capaces de mantener esas instituciones) la formación de la elite (que eran los únicos capaces de pagar). Para los pobres, como lo indican los textos anteriores de Gandarillas y Cifuentes, una educación reducida a la instrucción para el trabajo, pues asumen que la educación “moral” se continúa dando por la Iglesia a través de su influencia (medios, parroquias, etc.). Con esto se da la paradoja que el sector conservador católico aparecerá defendiendo la educación técnica para los pobres y criticando a los “laicos” y “estatistas” por concentrar el esfuerzo y el presupuesto educacional del Estado en el segmento secundario y universitario, formando de esta manera “ociosos” (esto es, personas sin recursos económicos pero con educación superior) en vez de personas “de trabajo”.

4.2 Liberalismo político y positivismo

Muy influyente en Latinoamérica fue el positivismo de Comte y Spencer en materias educacionales. El positivismo, contrapuesto a la visión católica, se propone “ordenar” las sociedades “por medio de una reorganización social que haría posible el advenimiento de una nueva época orgánica de la humanidad. Puesto que esta reforma debía realizarse como consecuencia o simultáneamente con el cambio de la vida intelectual, se comprende fácilmente la importancia que el positivismo asignaba a la educación.”

El pensador más relevante que impulsa las ideas positivistas y científicas en la educación superior en Chile es Valentín Letelier. Su objetivo es desterrar la tradición educacional clásica, humanista y religiosa y afirmar la educación

sobre una base “científica” y “universal”. Por ello la educación debe ser un asunto de Estado:

“Por la naturaleza de las cosas las virtudes sociales sólo se desarrollan en la sociedad, y la escuela es la sociedad de los educandos. [...] La educación no puede unir todos los espíritus si no es universal, ni puede ser universal si no es pública, ni puede ser pública sino allí donde las tendencias democráticas del pueblo la imponen a las potestades.”

Comenta sobre esto Leonardo Fuentealba: “La superioridad de la enseñanza pública resalta también si se piensa, en el concepto más elevado de las cosas, que la educación *‘es una función que provee al gobierno espiritual de los pueblos, así como la política es una función que provee a su gobierno temporal’*. Ambas son funciones sociales, y bajo el respecto filosófico es tan absurdo entregar a la iniciativa particular la administración de justicia como entregarle la administración de la enseñanza.”

En el plano social, sin embargo, Letelier continúa desarrollando varias facetas del modelo Bello-Domeyko, dando preeminencia a la educación secundaria y universitaria por sobre la técnica (y la primaria) y asociándolas con clases sociales. Aunque no lo deduce de asuntos de principios como Bello o Domeyko, en la práctica Letelier segrega la educación en tres grupos sociales: la primaria para los pobres; la especial para las clases medias, y la universitaria para las clases “superiores”, aduciendo realidades sociales. Por ejemplo adscribe la educación especial a los sectores medios, pues “evidentemente ella no está destinada a los hijos de las clases superiores, que no la necesitan. No tampoco a los hijos de las clases proletarias, que no tienen tiempo para adquirirla.” Pero su sesgo no se basa sólo en quienes participan de cada una, sino sobre todo, como Bello, considera que la universidad es el centro del fenómeno educacional. Explica esto “que parece ser tan contrario a la lógica de las cosas” de la siguiente forma:

“La instrucción primaria, que está destinada a todos, solo comprende la suma mínima de conocimientos; la instrucción superior, que abraza la totalidad del saber, está destinada al número ínfimo de estudiantes. [...] En el árbol de la enseñanza no hace de raíz la escuela ni de flor la universidad, como el vulgo lo cree. La raíz es la universidad, que alimenta con sus jugos a todo el

sistema; la flor es la escuela, que se ha formado cuando las otras partes de la planta estaban ya plenamente desarrolladas: tal es la realidad de las cosas.”

Finalmente, no hay que desmerecer las ideas democráticas y socialistas que comienzan a aparecer en el debate, en dos ámbitos. El primero, para exigir el derecho a la educación. Un buen ejemplo es artículo 3 del programa del Partido Democrático:

“Art. 3. Instrucción obligatoria, gratuita y laica. Combinación de la enseñanza literaria con el aprendizaje de algún arte u oficio. El Estado debe mantener en cada capital de provincia, por lo menos, escuelas profesionales y museos industriales.”

Un segundo ámbito es la promoción y desarrollo de escuelas de artesanos al margen de la institucionalidad formal impulsadas por ellos mismos, como lo muestra este texto de Fermín Vivaceta:

“Cultivar la instrucción de nuestra clase obrera es otra de las grandes necesidades que las asociaciones cooperativas han de procurar para hacer posibles los progresos de la industria y de las artes que son la base de la prosperidad societaria. Para cuyo efecto se establecerán escuelas dominicales para que los obreros reciban la instrucción profesional que necesitan para poseer perfecto conocimiento del arte que cada individuo desempeña. Los grandes centros industriales han formado sus obreros en las escuelas dominicales y los estudios de química, física, mecánica, arquitectura se han generalizado así entre los obreros europeos.”

4.3 La Institucionalidad

Las disputas políticas en el terreno de la educación primaria se expresan en el compromiso que significa la Ley de Instrucción primaria de 1861: estatuto especial y gratuidad, pero no obligatoriedad, que deberá esperar más de medio siglo hasta 1919.

Para la educación superior formal, los cambios más relevantes son la reafirmación y continuidad de la segregación entre educación universitaria y técnica, y por otro, las disputas entre la elite católica y laica sobre la educación

superior, que se traducen, por un lado en el compromiso de abrirse a que la Iglesia retome bajo su control algunas partes de la educación; la entrada de la mujer a la educación superior, preludio de su entrada a la ciudadanía; el reemplazo gradual del currículum “clásico” (bellas letras, latín) por el “científico”, centrado en las ciencias e idiomas contemporáneos; y el volcamiento de la universidad hacia la formación de profesionales, que puede verse como expresión a nivel universitario de las ideas liberales combinadas con las necesidades productivas. En esa dirección, un hito es la ley de 1879.

La ley de 1879. Ella sanciona legalmente la separación de la educación secundaria y la superior de la “especial”, de aquella que “prepara para el desempeño de cargos públicos y para los trabajos y empresas de las industrias en general”. El Estado apoya resueltamente el fortalecimiento de las primeras (secundaria y superior), con orientación profesional (se resuelve que sean gratuitas, mientras la especial no será costeadada por el Estado; los estudiantes de secundaria y universitaria están exentos del servicio militar; los de educación especial no). La misma ley liberaliza explícitamente la provisión de educación privada:

“Toda persona natural o jurídica a quien la ley no se lo prohiba, podrá fundar establecimientos de instrucción secundaria y superior y enseñar pública o privadamente cualquier ciencia y arte, sin sujeción a ninguna medida preventiva ni a métodos o textos especiales.”

El gesto es un compromiso para incentivar la provisión privada, pero a su vez, aceptar que la Iglesia organice al margen del Estado su sistema educacional. De hecho, una década después, en 1889, se creará la Universidad Católica. En el mismo espíritu de compromisos con la Iglesia, la ley de 1879 indica que la educación secundaria (no técnica), que estaba bajo la tutela de la Universidad de Chile, queda bajo el Consejo de Instrucción Pública. Esto es, se la quita a la universidad laica, pero mantiene bajo el Estado el control de los exámenes de las instituciones de la Iglesia.

La ley de 1879 también tocaba a la Universidad de Chile. Por un lado le confería más autonomía al poder elegir sus autoridades y, por otro lado, la hacía más profesional. El sistema de facultades siguió prácticamente inalterado. Muy reticentemente iba incorporando nuevas disciplinas (agronomía, 1876; curso de farmacología, 1886; escuela de dentística, 1888).

Ley de ministerios. En 1887, casi una década después de la Ley de educación superior de 1879, una nueva Ley de ministerios (recordemos la anterior es de 1837) confirma la separación bajo ministerios diferentes de la educación secundaria y superior de la especial. La primera bajo el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, y la segunda, esto es, “la organización y sostenimiento de las escuelas de artes y oficios, agricultura, minería y demás escuelas de aplicación” bajo el Ministerio de Industria y Obras Públicas. Muy relevante además, la ley indica que “[n]o podrá ser nombrado oficial de número de cualquiera de los Departamentos de Estado ningún individuo que no haya obtenido el título de bachiller en humanidades”. Título, recordemos, que sólo se obtiene en la educación secundaria. Esto es, la educación especial (técnica) alejaba definitivamente a los trabajadores de los asuntos de Estado.

Esta ley de 1887 crea el Ministerio de Industrias y Obras Públicas (Ley 3.034, 21 junio 1887) y dictamina la “organización y sostenimiento de las Escuelas de Artes y Oficios, Agricultura, Minería y demás Escuelas de aplicación no atribuidas a otros departamentos” bajo un mismo departamento en el Ministerio de Industrias y Obras Públicas.

La Universidad Católica. En 1889, al final del período que estudiamos, se crea la Universidad Católica “promovida por los dirigentes más destacados del catolicismo chileno [...] apoyada con entusiasmo por la gran masa de fieles [...] y la aprobación oficial de la jerarquía eclesiástica.” El argumento de fondo fue el derecho a la “libertad” educacional que fue parte de los compromisos con el Estado laico para la formación de las elites gobernantes.

Como lo expresaba Joaquín Larraín Gandarillas, su primer rector:

“Una Universidad Católica es, en primer lugar, una vasta escuela en que se cultivan y enseñan los diferentes ramos del humano saber, en armonía con esas verdades fundamentales que ha puesto fuera de discusión la palabra infalible de Dios.

Una Universidad Católica es además, un hermoso taller en que se educa el corazón y se forma el carácter de los jóvenes y se les prepara para las diversas carreras y exigencias de la vida social”.

El Instituto Pedagógico. Hay quienes sostienen que el Pedagógico, creado en 1889, sería también parte del compromiso en la lucha por el control de las elites: la Iglesia podía crear su universidad para formar cuadros “católicos”,

pero, el Estado laico también creaba una escuela para formar “cuadros laicos” y formadores de las elites, esto es, profesores secundarios.

La idea de crear una escuela de profesores para la educación secundaria era antigua y logra concretarse durante el gobierno de Balmaceda. Es la institución que formará a los profesores que a su vez formarán al funcionariado del Estado (los estudiantes de humanidades).

El Instituto Pedagógico se transformará en una institución emblemática que será un polo de avanzada e innovaciones en la educación, introduciendo la formación e investigación científica sistemática por un lado, y abriendo sus puertas a las mujeres, que casi conformaban el 50% de su matrícula. Es también en el Pedagógico donde comienza en Chile el estudio “científico” de la educación, de la lingüística, de la psicología, de las ciencias “básicas” (“puras”), etc.

Educación Técnica. Al margen de la universidad, crecían escuelas de asuntos técnicos que ella no cubría, por ser ámbitos de aplicación. Entre ellos, la arquitectura, la agronomía, la carreras del área de la salud, las comerciales, y por supuesto todas las profesiones y oficios.

La SOFOFA en 1884 propuso al Ministerio de Hacienda de la época la idea de “crear cursos nocturnos prácticos de Artes Industriales que sirvieran a la enseñanza de la Mecánica en sus aplicaciones prácticas y de los procedimientos de las diversas industrias y oficios.” Las exigencias en todas era ser obrero y saber leer y escribir.

En la práctica, gran parte de la educación industrial quedó a cargo de los empresarios reunidos en la SOFOFA. Como lo plantea Carolina Loyola, “La Sofofa fue la encargada de coordinar el proceso de organización de la educación industrial. Tras su fundación en 1883 había tomado en sus manos la tarea de reorganizar la Escuela de Artes y Oficios desde un nuevo concepto de trabajador y de trabajo, que canalizó la enseñanza técnica hacia la formación de ‘obreros mecánicos suficientemente preparados para las industrias del país’.”

Hacia 1901, bajo el Ministerio de Industrias y OO.PP. existían: Instituto Agrícola; escuelas prácticas de agricultura de Santiago, Concepción, Chillán y Chiloé; escuelas de viticultura y viticultura de Cauquenes; escuelas prácticas de minería de Santiago, La Serena y Copiapó; Instituto Técnico Comercial de Santiago; Escuela de Artes y Oficios; escuelas profesionales de niñas de Santiago, Valparaíso y Concepción; y las supervisadas por la Sofofa: escuelas de dibujo lineal e industrial de Santiago y Valparaíso; Escuela de Dibujo Ornamental y de Modelado de Santiago, y la Escuela de Obreros Electricistas de Santiago.

En 1876 se creó la Escuela Práctica de Agricultura dependiente de la Sociedad Nacional de Agricultura con la idea de formar personal especializado para la agricultura y la ganadería. En una dirección que no profundizamos aquí, en este período comienzan a formalizarse otras fuentes de educación superior: la Escuela de Ingenieros Navales y la Academia de Guerra del Ejército que, a diferencia de las escuelas de formación militar anteriores, son instituciones donde el conocimiento de alto nivel juega un rol central en la formación.

4.4 Ideas alternativas o no hegemónicas

Hay tres líneas de ideas alternativas que queremos relevar: las ideas de Jenaro Abasolo, por su profundidad conceptual; las escuelas nocturnas de artesanos, que comienzan a incidir en la formación de los sectores populares; y las ideas sobre la educación de la población mapuche.

Abasolo: Educación para fines americanos. Basado en los principios de la universidad y la filosofía clásica alemana (Hegel, Shelling, Fichte), Jenaro Abasolo (1833-1884), pensador al margen de la academia, hace la crítica de la educación contemporánea y la propuesta de una “educación para fines americanos”. Su idea es que el hombre posee una “facultad trascendental, educable y progresiva por cuya virtud puede crear la sociedad futura, según ideas determinadas y conforme a planes preconcebidos.”

Critica que en esos días, “la instrucción pública no obedece a ningún principio científico y absoluto, y está dirigida por un charlatanismo deplorable”. Plantea que “un Estado republicano que se precia de sincero y de sensato no debe nunca aceptar que la noción humana que sirve de guía a los fines políticos pueda ser distinta de la que se tiene en vista en los fines de la educación.” ¿Cuáles son esos fines para nosotros, los habitantes de Latinoamérica? Respecto del estudiante, escribe: “En las Universidades, tal como hoy existen, ha aprendido a recibir el saber pasivamente; pero en esas Universidades venideras debe aprender a producir por sí mismo, habituar el espíritu a producir todo lo que puede, aunque los estrenos parezcan desconsoladores.”

Como vemos, Abasolo está pensando en grande. Su propuesta entrelaza una concepción de la enseñanza con los fines que ella debe tener en suelo americano. ¿Cuáles son entonces los fines de una tal educación? Escribe Abasolo:

“El fin último que esta [la americana] enseñanza debe tener en vista es: 1o. la producción de la personalidad intelectual

americana por medio de la creación de una escuela científica que sea propia de nuestra América, a fin de que haya una ciencia americana como hay una ciencia europea, pues es sabido que cada raza puede dar un genio distinto a la ciencia; 2o. el conocimiento profundo de lo que deben ser la sociabilidad y la política americanas; 3o. la erección de hombres capaces de abrigar en su seno el alma del Nuevo Mundo y sentirla germinar en sus entrañas como la suya propia; porque solo ellos, o los semejantes a ellos, serán los que puedan infundir la unidad de espíritu nacional en los pueblos del continente, y hacer que se sientan agitados por la misma misión y llamados por el mismo destino; son ellos los que pondrán fin a ese enigma que nos domina y que nos amedrenta, y que es la ausencia del genio de la humanidad.”

Escuelas Nocturnas de Artesanos. En estos temas seguiremos los estudios de Sergio Grez sobre el movimiento popular en el período y de Milton Godoy sobre mutualismo y educación.

Escribe Sergio Grez: “las escuelas nocturnas (o vespertinas) de obreros y artesanos fueron numerosas, tan sólo durante el período 1862-1879 fundaron establecimientos de este tipo las sociedades de artesanos de Valparaíso (1861, de corta existencia, siendo reemplazada más adelante por talleres de herrería y de carrocería), Santiago (1862), Talca (1866, luego de un cierre, nuevo plantel en 1869), Copiapó (1864), Linares (1867), La Serena (1869, reemplazada por otra en 1874), Vallenar (1870), Coquimbo (1873, receso y reapertura en 1876) y Chillán (1874). Además de estas escuelas, debería consignarse una serie de iniciativas complementarias de educación popular como, por ejemplo, los cursos de francés, física y economía política para obreros en el *Colegio Internacional de Santiago* que comenzó a impartir a fines de 1875 Guillermo C. de Larraya, redactor de *La Industria Chilena*. Las clases eran concebidas como un complemento a la labor realizada por la escuela nocturna de artesanos regentada por [la Sociedad de Artesanos] “La Unión” de Santiago y estaban especialmente destinadas a aquellos trabajadores que por habitar lejos del centro o por otras razones, no podían asistir a la escuela de la sociedad de artesanos.

Estas experiencias pedagógicas, sostenidas por las organizaciones populares, respondían a la necesidad de “ilustración” y “moralización” del pueblo proclamada por los voceros de las clases superiores y de los propios trabajadores

mutualistas. Su acción tenía efectos limitados. Las dificultades financieras de las instituciones que las impulsaban, las malas condiciones de vida y de trabajo de los obreros y artesanos que constituían su alumnado, amén de otros factores, complotaban contra los objetivos perseguidos por sus impulsores: la cantidad de trabajadores que concurrían a sus aulas era muy limitada”.

Por su parte, Milton Godoy escribe que los estatutos de las sociedades de artesanos expresarán de formas diversas esta inquietud, no obstante, el discurso se centrará en “propender al adelanto y la instrucción de los hijos del pueblo”, o que su objeto será “instruirse mutuamente e instruir al pueblo”. En ocasiones, el objetivo es más explícito, estableciéndose que se busca “propender al desarrollo moral e intelectual de los socios por medio de clases nocturnas”. En Los Andes se establece que la Sociedad de Artesanos tiene por objeto “el socorro mutuo de los socios y procurar entre ellos la instrucción, moralidad y fraternidad”.

Las escuelas de artesanos, que nacen como parte integrante de una propuesta del artesanado frente al ya mencionado “Estado ausente”, serán paulatinamente integradas al sistema educacional estatal. Uno de los primeros pasos fue el financiamiento proveniente de las municipalidades o el aporte de dineros desde el Congreso, para finalizar en la primera mitad del siglo XX en que las escuelas de artesanos se convertirán en la base de las nuevas Escuelas Industriales.

Marginación del pueblo mapuche y de su cultura. Nos concentraremos en el pueblo mapuche para mostrar cómo se abordaba el tema “indígena”. Los casos de otras culturas menos numerosas (Aymara, Rapa Nui, etc.) simplemente no son tema en el proyecto educacional del Estado sino hasta fecha muy reciente.

Respecto del pueblo mapuche, reproduciremos la reflexión de Andrés Donoso en su texto *Educación y nación al sur de la Frontera*. Escribe Donoso:

“[e]l pensamiento ilustrado y civilizador que acompañó el nacimiento de las repúblicas latinoamericanas se fusionó en la comprensión de que había que someter al “otro”, indígena y/o popular, porque hacían daño, entorpecían el progreso y/o ponían en riesgo al conjunto de la sociedad. [...] De la mano de estos pensamientos se fueron levantando las primeras experiencias de educación popular [...] a los mapuches, como en general a los sectores populares, no les resultó atractiva la propuesta, ya sea porque poseían “visiones de mundo” distintas que impedían valorarla, porque

priorizaban el que sus niños trabajasen o, quizás, porque juzgaban como deficitaria la oferta. [...] Pero el desinterés de los mapuches hacia la educación no fue una respuesta satisfactoria para las elites. [...] En medio de la “pacificación” ocurrió que algunos de los hijos varones de los principales líderes mapuche ingresaron al sistema educacional chileno. ¿Por qué? [...] Unos han entendido a estos estudiantes como rehenes, prisioneros de guerra y/o prisioneros políticos obligados a ir al matadero cultural que significaba la escuela para aislarlos, domesticarlos, alfabetizarlos en el conformismo a lo establecido y que obrasen, cuando volviesen a sus comunidades de origen, como factores de confusión y/o división. Otros los ven como prendas de paz, frutos de pactos contraídos de mutuo acuerdo que evidenciaban la intención de acudir a la escuela de buena gana y expectantes. Fascinación, curiosidad, romper el aislamiento que imponía la derrota militar, ilustrarse y/o civilizarse, fueron el tipo de argumentos que probablemente más se esgrimieron en este último sentido.

Sea como fuese, en este nudo histórico es que aparecen los primeros profesores mapuche, los mismos que fundarán, un tercio de siglo después, sus primeras organizaciones con características modernas. Este hito marcará una inflexión fundamental en la concepción y estima que tendrán los mapuche respecto de la educación, desde su desprecio y/o rechazo durante gran parte del siglo XIX hasta su sobrevaloración manifiesta desde principios del siglo XX hasta hoy.”

En este marco sería importante estudiar –hay poco estudio sobre ello– la educación superior, esto es, la educación socialmente productiva y de formación de ciudadanía. A modo de ilustración, mencionemos que hacia 1910 hubo alguna intención de construir una “Escuela Industrial para Indígenas”, y más tarde, “Escuelas Granjas”.

Referencias y lecturas recomendadas

Lecturas mínimas recomendadas

1. Valentín Letelier. “El Estado y la educación nacional” (1888).
2. Abdón Cifuentes. Discurso en la Unión Católica de Chile. En *Anuario de la Universidad Católica*, Tomo I, 1902.

Notas y referencias al texto

- p.54 Ricardo Krebs (Edit.) *Catolicismo y laicismo: las bases doctrinarias del conflicto entre la Iglesia y el Estado en Chile, 1875-1885: seis estudios*. Edic. Nueva Universidad, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1981.
Marcos García de la Huerta, Carlos Ruiz-Schneider. *Construcción de identidad, creación de sentido*. Editorial Universitaria, 2014.
- p. 55 Diego Barros Arana, *Mi destitución. Apuntes para la historia del Instituto Nacional*. Santiago, Imp. Ferrocarril, 1873. pp. 19-20.
El texto de Larraín es parte de: “Discurso de Incorporación a la Facultad de Humanidades”. *Anales de la Universidad*, 1863, p. 645.
La cita de Abdón Cifuentes es de: Discursos, *Santiago, Gracitudo Nacional*, 1916, t. ii, p. 91-92 (citado por L. Fuentealba, ver más abajo).
- p. 57 Leonardo Fuentealba. “Valentín Letelier y el pensamiento educativo en la época de la fundación del Instituto Pedagógico”. En: *Instituto Pedagógico 1889-1964*, Univ. Chile, Fac. Filosofía y Educación, 1964. p. 71.
Los textos de Letelier en: Valentín Letelier. *El Estado y la Educación nacional*, 1888, y en *Filosofía de la Educación*. Imp. Cervantes, Santiago, 1912. pp. 502-503.
- p. 58 El programa del Partido Democrático en 1888, y el texto de Fermín Vivaceta, “Unión y Fraternidad de los trabajadores sostenida por las asociaciones cooperativas” (1877) están reproducidos en: Sergio Grez: *La Cuestión social en Chile. Ideas y Debates precursores*. DIBAM, 1995. p. 291.
- p. 60 Ricardo Krebs, M. Angélica Muñoz, Patricio Valdivieso. *Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile, 1888-1988*, Edic. PUC, 1988. I. Antecedentes históricos.
La cita de Gandarillas en la pág. 17.
- p. 61 Educación técnica.
Los cursos nocturnos tomados de *INE, Anuario Estadístico 1910*. Cit. por E. Acuña, B. Balcazar, J. Barra, S. Bascuñán, M. Córdova, A. Figueroa. *Desarrollo histórico de la educación de adultos en Chile*. Tesis Lic. Educación, Universidad de Valdivia, 1990.
Carolina Loyola Estay, “Educación para el trabajo.” En S. Serrano Edit. *Historia de la Educación en Chile (1810-2010)*, tomo II. Edit. Taurus, 2012.

- p. 62 Jenaro Abasolo. *La personalidad política y la América del porvenir* (1884. Edic. Póstuma 1907). Edic. Universitarias de Valparaíso, PUC Valpsó, 2013. Cap. 33. ¿Cuál es la educación pública más adecuada para realizar los fines americanos?
- p. 63 Sergio Grez Toso, *De la “regeneración del pueblo” a la huelga general. Génesis y evolución histórica del movimiento popular chileno (1810-1890)*, Edit. Dibam, Santiago, 1997.
Milton Godoy. “Mutualismo y Educación: Las escuelas nocturnas de artesanos, 1860-1880”. *Última Década*, CIDPA, Valparaíso. Núm. 2, 1994. pp. 1-11. Eduardo Devés. “Orígenes del socialismo chileno: (Fermín Vivaceta y el mutualismo en la segunda mitad del siglo XIX)”. *Cuadernos Hispanoamericanos*. Núm. 453, marzo 1988.
- p. 64 Andrés Donoso Romo. *Educación y nación al sur de la Frontera. Organizaciones mapuche en el umbral de nuestra contemporaneidad, 1880-1930*. Edit. Pehuén, Santiago, 2008. pp. 147-148
Sobre este tema en los inicios de la dictadura ver Pablo Marimán, Sergio Caniuqueo, José Millalén, Rodrigo Levil. *¡...Escucha, winka...! Cuatro ensayos de Historia Nacional Mapuche y un epílogo sobre el futuro*. Edit. LOM, 2006. Secc. La educación y los militares. p. 199 y ss.