

PROYECTO DE NACIÓN Y OBLIGATORIEDAD ESCOLAR. ANTECEDENTES Y PROYECCIONES A NOVENTA AÑOS DE PROMULGADA LA LEY DE EDUCACIÓN PRIMARIA OBLIGATORIA

The Compulsory Primary Education Act (1920) and Chilean national project

ROBINSON LIRA C.*

Resumen

El propósito de este artículo es presentar una visión de los cambios que operaron en la primera mitad del siglo XX y que decantaron en la construcción de un nuevo imaginario de nación, tomando como referente la Ley de Educación Primaria Obligatoria que se aprobó en 1920. Esta norma fue resultado de una lucha dada sectores nacionalistas que difundieron una idea de nación distinta a la representó la escuela liberal, por su ánimo inclusivo (“nación integrada”). La organización del sistema escolar debía ser reflejo de ello, lo que explica que la referida ley perfilara una sala de clases sin barreras de clase, género o etnia, “chilenos todos” fue su premisa. Analizar esta premisa, a la luz de la “cuestión social” constituye una de las preocupaciones centrales de este artículo.

Palabras clave: escuela, sistema educativo chileno, nacionalismo educativo, obligatoriedad escolar, cuestión social y educación

Abstract

The purpose of this article is to present a view of the changes taken place in the creation of the imaginary of nation during the first half of the 20th century, taking as reference the Compulsory Primary Education Act, approved in 1920. This act was the result of a struggle led by “nationalist” who wanted to spread a vision of nation different type which spread liberal school, for by its inclusive spirit (“integrated nation”). The organization of the school system should be a reflection of this, for this reason the said act outlined a classroom without barriers of class, gender or ethnicity, “all Chileans” was his premise. Analyze this premise in the light of the “social issues” (“cuestión social”) is one of the central topics of this article.

Key words: Chilean school, the Chilean education system, national education, compulsory education, social issues and education

* Pontificia Universidad Católica de Chile, Ministerio de Educación. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. CPEIP, rhkira@uc.cl

Obligatoriedad escolar

Agosto 26, 1920, la Ley de Educación Primaria Obligatoria, LEPO, entra en régimen. Su promulgación, bajo los estertores del parlamentarismo, se celebró como un hito en favor de los niños del país, pero, más en genérico, un triunfo de la democracia, por la posibilidad que ofrecía para que los bienes de la cultura, a lo menos la elemental, quedaran en disposición de la mayoría, mediante el concurso activo de un Estado obligado a obligar –valga la redundancia– una escolaridad de cuatro años.

En una sociedad en crisis, producto de una “cuestión social” al alza (por el brusco incremento del desempleo, debido al cese de las exportaciones tras el fin de la Gran Guerra), esta posibilidad fue leída, además, como una garantía para preservar el orden institucional y recuperar la senda de progreso.

En efecto, la propaganda maximalista, se argumentó, carecía de efectividad allí donde hombres y mujeres contaban con un mínimo de educación, de civilización, para exigir sanción a sus legítimas reivindicaciones, sin poner en riesgo a la nación y sus instituciones. Por otro lado, que esa mínima educación se orientara a fines “prácticos” (educación económica) permitiría formar, además de ciudadanos, trabajadores disciplinados y eficientes para participar del desafío de la industrialización, y obtener el rédito que de ella se esperaba: mayor riqueza y riqueza mejor distribuida que convocara a la esquiva paz social.

Este modo de pensar identificó a los sectores medios, vinculados al laicismo, agrupados en torno al Partido Radical, una de las colectividades que más hizo por aprobar la LEPO.

Efectivamente, en 1900 el senador radical Pedro Bannen presentó el primer proyecto de obligatoriedad escolar. Su propuesta fue respaldada por la Asociación de Educación Nacional (AEN), fundada en 1904 por otro radical: el doctor Carlos Fernández Peña. Esta primera iniciativa se frustró y otras que le siguieron también, hasta que en 1917 Pedro Aguirre Cerda, Héctor Arancibia y Armando Quezada, diputados del PR, presentaron ante el Congreso un nuevo proyecto para autorizar la instrucción obligatoria, el que descansó en un programa contenido en un obra que marcó época: *El problema nacional* (1917) escrita por Darío Salas, un destacado pedagogo de filiación radical y prominente miembro de la AEN (Egaña, 2004).

Tres años duró la discusión, y aunque aspectos clave del proyecto original fueron archivados (como la creación de un sistema de auxilio escolar), lo principal se consiguió. El artículo único de la LEPO, junto con reafirmar la gratuidad de la enseñanza primaria (consagrada en el siglo XIX), estableció su obligatoriedad (Chile, 1921).

Las expectativas que se crearon fueron amplias, y se incrementaron producto del clima político en el que la LEPO se aprobó.

En agosto de 1920, y tras una álgida campaña, acompañada de un tenso recuento de votos, se estaba a la espera de que el reformista Arturo Alessandri fuera ungido Presidente de la República. La confirmación de esto (semanas después de que el Presidente Sanfuentes estampara su rúbrica en la LEPO) fue recibida, en sectores populares y medios, como la ratificación de que se estaba *ad portas* de una nueva era, en la cual la educación, como otros derechos sociales, harían su entrada triunfal, de la mano de fuerzas que aspiraban a refundar la nación bajo la divisa del progreso con justicia social.



La foto adjunta resume lo expuesto. En primer plano figuran Carlos Fernández Peña, fundador de la AEN, y a su izquierda Darío Salas. Simbólico, ambos sostienen el pabellón patrio, secundados por un grupo de mujeres, probablemente maestras normalistas, proyectando el cambio que se esperaba concretar: una clase media, que había ascendido gracias a la educación, y que en medio de la crisis oligárquico-parlamentaria y los vítores al caudillo Alessandri asumía que había llegado la hora de tomar en sus manos el proyecto nacional y, desde el poder, impulsar las reformas sociales que Chile requería, pero siguiendo el camino institucional, a fin de honrar las tradiciones ilustradas y republicanas (representadas en edificios que conformaban el barrio cívico de Santiago, por donde pasó la marcha) y a quienes forjaron la república, por caso Diego Portales, cuya estatua pareció saludar a los marchantes¹.

¹ El compromiso con la institucionalidad republicana forjada en el siglo XIX llevó a sostener, entre el profesorado, que iniciativas de profundo contenido social, como la LEPO, encarnaban lo mejor de esa tradición, debidamente actualizada. Así lo hizo ver una insigne normalista, Gabriela Mistral, en un ensayo donde recalcó que las transformaciones sociales que experimentaba el país, a inicios del siglo XX, estaban marcadas por un “patriotismo de la paz” (excepcional en la región),

En síntesis, la LEPO, para el mundo radical, fue la concreción de un proyecto histórico, largo tiempo fraguado: liderar, desde la escuela, el cambio cultural que el país requería para salir de la crisis social (que la postguerra agudizó), convertida en una nación socialmente inclusiva, políticamente democrática y económicamente industrial. Profundizar en la matriz de este proyecto, constituye el núcleo del siguiente apartado.

Nacionalismo educacional

Junto al artículo único que se citó, ciento ocho otros preceptos dieron cuerpo a la LEPO. El espíritu que le animó fue insuflado por el nacionalismo, más concretamente, un “nacionalismo educacional”, liderado por un sector afecto al radicalismo, profundamente comprometido con el Estado docente.

Este sector celebró la LEPO como un triunfo, por cuanto puso fin a la tradicional hegemonía “del principio voluntario como principio rector en el campo educacional” (Brunner, 2008:33). Producto de ello, los padres que deseaban educar en el hogar quedaron obligados a que, anualmente, sus hijos rindieran examen ante un ente público (la Junta Comunal de Educación) para demostrar los conocimientos exigidos en los “programas aprobados por el Presidente de la República” (Chile, 1921. Art. 4°). Si la opción era enviar a los niños a una escuela particular, afín a las expectativas familiares, esto se podía hacer sin costo, siempre que la escuela seleccionada contara con subvención estatal. Para acceder a ella el sostenedor particular debía impartir la misma enseñanza dada en los establecimientos del Estado o municipales (Chile, 1928).

Los radicales justificaron el predominio de la “regla estatal” por sobre el “principio voluntario” argumentando que la comunidad nacional era responsable de asegurar que una mínima dotación de bienes culturales, esenciales para participar de la “cosa pública”, llegara al conjunto de quienes, a futuro, estaban llamados a ejercer la ciudadanía. El privado que quería educar a su hijos por sus propios medios o por intermedio de escuelas, fiscales o subvencionadas (daba lo mismo, la LEPO ratificó el sistema mixto de provisión validado a fines del siglo XIX), debía entender que esa instrucción no podía responder a lo que él o su familia quisiera, sino a lo que la comunidad había establecido y consagrado en normas como los planes y programas, que objetivaban el capital cultural que la *polis*, no el *oikos*, apreciaba y requería.

orientado a allegar el bienestar social, sin traumas ni desgarros de por medio, y sin incurrir, por tanto, en el error más fatal de un pueblo moderno: “el odio a la evolución”. En base a esto, arreglos como los que permitieron dar forma a la LEPO fueron considerados la expresión más cabal del “patriotismo de nuestra hora”, que exigía generar un ordenamiento social que, como la “química en el universo”, viniera a ser “la síntesis de los elementos antagónicos”. Mistral, 1977:156.

Desde esta perspectiva, toda educación era, fundamentalmente, educación pública. Esta premisa no se limitó a los niveles y grados que comprendió la obligatoriedad escolar (1° a 4° año), pues se aplicó también a la “escuela superior” (5° y 6° año), las escuelas vocacionales y la postprimaria, con su amplia gama de establecimientos: liceos y colegios, institutos agrícolas, industriales, y comerciales; y, por último, la universidad.

En este planteamiento los radicales no estuvieron solos, pues el nacionalismo económico de derechas lo respaldó. No por nada la AEN acogió y difundió, *urbi et orbi*, al principal exponente de esta tendencia: Francisco Antonio Encina (Encina, 1912).

Con Encina, los radicales, inspirados por Valentín Letelier, compartieron un mismo enfoque respecto a educación: dar al Estado las atribuciones que requería para coordinar el sistema educativo, partiendo por la enseñanza primaria y concluyendo en la universidad. Esto, se recalcó, nada tenía que ver con socialismo, por el contrario, la propuesta de centralizar la función docente en el Estado valoraba la “sabiduría” de quienes levantaron el sistema educativo del país (conservadores “progresistas”, como Montt y Varas) y que dejaron en manos de un órgano público, la Universidad de Chile, la tuición de la enseñanza primaria y secundaria (Letelier, 1903).

Revivir este espíritu, perdido durante el apogeo liberal (la ley de 1879, que separó la primaria de la conducción universitaria, fue el ejemplo que Letelier escogió para ilustrar el punto), fue la credencial de patriotismo, de compromiso con la tradición progresista del país, que el nacionalismo educacional (filorradical y de derechas) cuidó de remarcar.

Junto con el argumento histórico, otros elementos salieron a la palestra, para justificar el sometimiento de la educación a la “regla estatal”. Particular importancia se le concedió al criterio técnico, científico, que el Estado podía imprimir, a fin de poner fin a la “anarquía” que reinaba en el sistema escolar y que se verificaba en ramas de la enseñanza que no se conectaban entre sí y, peor aún, que no respondían a un plan maestro que les diera sentido y sistema. El ente público, se adujo, era el único llamado a superar esta inorganicidad, porque su finalidad era velar por el interés común, haciendo que cada chileno, gracias a la experiencia escolar, pudiera encontrar el lugar donde mejor servir a sus propios intereses y los de la comunidad (Salas, 1967).

“Embrujo alemán” 2.0

La idea de “nacionalizar” la educación, valiéndose del activo concurso del Estado, colmulgó con ideas de amplia resonancia en el ámbito internacional. Uno de los principales referentes fue Alemania.

Como se sabe, desde fines del siglo XIX (coincidente con el triunfo de Prusia sobre Francia) pedagogos alemanes lideraron la reestructuración del sistema educativo

chileno. Esto fue objetado por algunos precursores del nacionalismo educativo, como el radical Eduardo de la Barra, por considerar que el “embrujo alemán” impedía a los chilenos buscar fórmulas acordes con la realidad del país para solucionar sus problemas en el terreno educacional.

No obstante, el “embrujo” persistió, aún después de que Alemania saliera derrotada de la Primera Guerra Mundial. Prueba de ello fueron las loas de Pedro Aguirre Cerda a la Constitución de Weimar, la cual presentó como un ejemplo a seguir por sus disposiciones nacionalistas y centralizadoras en educación. Gracias a ellas, acotó, el gobierno alemán había logrado lo que Chile estaba, aún, lejos de alcanzar: “controlar y orientar según sus propósitos la formación intelectual de las nuevas generaciones” (Aguirre, 1933:167).

Que esas disposiciones fuesen fruto de tendencias “socialistas” (socialdemócratas, más precisamente), que se hicieron del poder tras el colapso del Segundo Reich, no representaban para Aguirre problema alguno, pues el socialismo alemán, a diferencia del de otras naciones, adujo, no era doctrinario ni abstracto, al contrario, fungía como un “programa realista”, posible de adoptar por cualquier gobierno interesado en el engrandecimiento de la nación valiéndose del expediente educativo.

Lo que el nacionalismo educativo más valoró del “sistema docente” alemán fue el carácter basal que este dio a la escuela primaria. Ella se perfiló como el pilar de todo el sistema educativo y la casa común de la nación, ya que a sus aulas llegaban “los hijos de todas las clases, las sectas y las razas del Estado” a recibir una formación otorgada “al calor de una educación semejante” (Labarca, 1927:196).

De visita en Chile, Otto Boelitz, ex ministro de educación prusiano, ratificó esto último, señalando que en su país la política educativa procuraba “el mayor desarrollo posible de la escuela primaria” o “escuela única”, en contraposición a “las escuelas exclusivas para ciertas clases sociales y ciertos privilegios especiales” que las “tendencias democráticas”, consolidadas después de la Gran Guerra, habían abolido en favor de la consigna “una nación y una escuela” (Boelitz, 1928:23).

En los gestores de la LEPO esta idea hizo sentido. En base a ella avalaron la supresión, a mediano plazo, de los cursos preparatorios de los liceos y colegios (Chile, 1921. Art. 99°), para que así la primaria, igual que en Alemania, se convirtiera una escuela única, nacional, donde niños de diferentes estratos sociales concurren a recibir la misma formación. Las experiencias a este respecto, comentó Darío Salas, eran mínimas pero iluminadoras. Así lo destacó en un discurso donde alabó a la escuela Federico Errázuriz (situada en el corazón de la capital) por haber obrado “el milagro democrático de atraer a sus aulas a los pobres y a los ricos y confundirlos como hermanos en su seno” (Salas, 1987:210).

Escuela Nacional y obligatoriedad

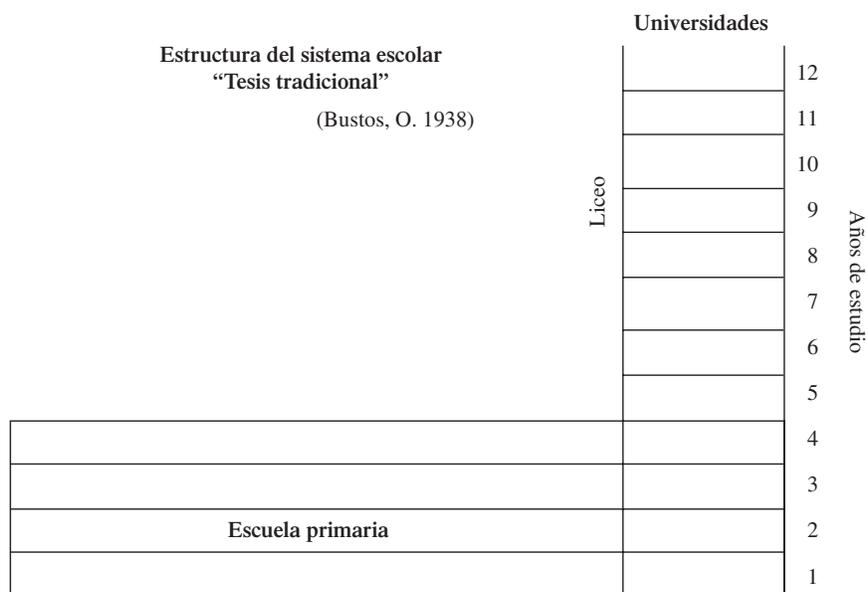
En verdad, lograr que las aulas de la escuela primaria acogieran a niños de diversa extracción social daba para hablar de “milagro”, habida cuenta de una tradición, incoada en el siglo XIX, y que estableció una estricta separación entre grupos sociales: escuela selectiva, de elite, con cursos preparatorios y conexión a la universidad; y escuela para pobres, ampliada pero de corta extensión y, por consiguiente, sin acceso a la formación superior, que preparaba a la clase dirigente.

Este esquema, que un pedagogo radical graficó bajo el rótulo “tesis tradicional” (Bustos, 1938), fue una creación liberal. Los radicales, por provenir del mismo sustrato, lo suscribieron en su momento. De hecho, el primer proyecto de obligatoriedad escolar, auspiciado por Pedro Bannen, promovió que todos los niños, en especial los más pobres, debían ser instruidos de forma obligatoria, pero dejando en claro que esto no avalaba mezclar al “hijo de peón” con los hijos de la clase media y aun “de clase más elevada”. Ni la moral, ni la higiene, precisó Bannen, aconsejaban “la reunión de unos elementos con otros”, *ergo*, el Estado no podía forzarlos a estar juntos (Bannen, 1903:462).

Por lo mismo, la alternativa que se propuso fue crear una red de escuelas para niños proletarios, basándose en una experiencia que el mismo Bannen lideró (Sociedad Escuela de Proletarios, 1910). En estos establecimientos, el más pobre entre los pobres debía convivir con otros iguales a él, para que así su “amor propio” no se mortificara por las burlas o menosprecio de los más acomodados².

Veinte años después, en los festejos por la LEPO, Bannen ocupó un lugar de honor, no obstante, es claro que la asociación entre obligatoriedad y escuela nacional, introducida por esta ley, no estuvo en el proyecto que él había concebido. ¿Qué ocurrió entremedio?

² Al repasar esta argumentación, es evidente la conexión con los predicamentos del liberalismo decimonónico en favor de un sistema educativo que distinguiera entre educación primaria popular y de elite. Mirando la época colonial, Vicuña Mackenna consideró “bárbaro” que las escuelas del período hayan acogido a niños de sectores diversos, porque ello dio pie para que los más adinerados abusaran de los pobres. Estos eran obligados a ejercer funciones subalternas, de servicio, para sus compañeros de sectores más acomodados a cambio de algunas dádivas (Vicuña Mackenna, 1869). A este respecto, piénsese en la figura del “escolero” descrita por Frontaura (1892). Este título, dentro de la jerárquica estructura social del aula colonial, lo ostentaron niños que no pagaban por sus estudios, a cambio de lo cual debían limpiar y asear la escuela, llenar tinteros y recoger y limpiar las plumas que se habían dejado de utilizar. Una educación como ésta, que denigraba al pobre frente al rico, adujeron los liberales, atentaba contra los principios de la civilización, *ergo*, lo que correspondía era separar la educación de unos y otros, bajo la forma antes descrita.



Por una parte, se debe considerar el giro hacia la izquierda que dio el Partido Radical, a partir de su convención del año 1906. Valentín Letelier fue el principal impulsor de este cambio, que alineó al radicalismo con el socialismo de Estado, a la Bismarck, y después, a la Weimar (García, 1990). Esto favoreció la adopción, *in toto*, de un modelo primario ajustado a la escuela-base alemana.

En segundo lugar, debe atenderse el momento en que la LEPO se gestó, aprobó e implementó, un tiempo que Bernardo Subercaseaux (2007) denomina "de integración" por el llamado, desde el discurso hegemónico, a construir una nación donde todos los individuos, independiente de su condición (económico-social, de etnia, credo o género), pudieran converger y sentirse parte de la misma comunidad, con los derechos y deberes que ello implicaba.

LEPO y cuestión social: relevamiento del colectivo

Que el discurso nacionalista viabilizado por la LEPO se desarrollara en paralelo a la cuestión social no es casual. De hecho, las tensiones de inicios del siglo pasado, que amenazaron con minar el proyecto nacional, amasaron ese discurso, dándole su impronta integradora.

En este esquema, la tarea encomendada a los educadores fue inculcar un significado más amplio de nación, que incorporara a sectores que el discurso liberal ignoró, despreció o percibió como amenaza. En este punto, las referencias al mundo indígena son particularmente ilustrativas.

Bajo la égida liberal, los niños que estudiaron con el texto de Vicente Fidel López (el primero que el Estado aprobó para la enseñanza de la historia nacional) aprendieron que los indígenas no eran chilenos, en “estricto sentido”, porque no compartían “nuestro idioma, ni nuestra religión, ni nuestras leyes, ni nuestras inclinaciones”, como tampoco “nuestra fisonomía”. En definitiva, no podían considerarse “nuestros compatriotas”, ya que no formaban parte de “nuestra nación” ni tenían “lugar y empleo en nuestra sociedad” (López, 1845:36).

Medio siglo después, estas palabras (representativas de un concepto de nación que sólo tuvo en vista el modo de vida impuesto por la civilización occidental: “nación civilizada”, Quijada, 2003) fueron rechazadas por los nacionalistas. Éstos, influidos por Nicolás Palacios, indicaron que la regeneración del pueblo, de la “raza chilena”, pasaba por reivindicar y amparar los elementos que estaban a su base, uno de los cuales era, justamente, el indígena (Palacios, 1904).

La forma en que los profesores recogieron esta influencia está contenida en el siguiente diálogo, reproducido por Fernando Santiván, quien en los años veinte ofició como director de escuelas en la zona de la Araucanía:

“Todos iguales! –exclama lentamente la profesora– Todos hermanos. Aquí somos nada más que chilenos... A ver tú, Huillipán, ¿eres chileno?”

–Si, señora –responde el chico (...)

Prosigue la maestra, que desea comenzar su primera clase con una lección de moral cívica

–Y tú Pérez, ¿eres chileno?”

–¡Chileno Puro! Responde con voz firme el muchacho (...)

Bueno –concluye la maestra, procurando que su voz tenga vibraciones de dulzura–. Aquí todos somos chilenos. Es como si fuéramos parientes...De una misma familia. Nos debemos querer como hermanos y ayudarnos unos a otros. Si Huillipán no entiende alguna cosa, yo le enseñaré a Huillipán. Si no estuviera yo aquí para enseñarle, le enseñará su compañero Pérez, o le ayudará su condiscípulo Manríquez...y si alguna vez Manríquez tropieza en el patio y cae y se hace daño, Huillipán le ayudará a levantarse y le curará las heridas...¿No es cierto, niños, que es bonito ser todos de una misma familia?” (Santiván, 1966:1273).

La lección de civismo procurada por la maestra de este diálogo fue tributaria de la visión de nación que los gestores de la LEPO quisieron ver reflejada en el aula: un Chile “integrado”, donde huincas y mapuche (como también católicos y agnósticos, hombres y mujeres, ricos y pobres) se fundían en un colectivo mayor, en “una misma familia”, que los hacía olvidar sus diferencias y declararse “todos hermanos. Aquí somos nada más que chilenos”.

Las orientaciones respecto a la enseñanza de la historia reforzaron esta tendencia. Para la autoridad, esta asignatura, por ser un componente esencial de la “educación moral, cívica y patriótica”, debía recibir “atención preferente”. Así lo recalcó el Director General de Educación Primaria, a poco de haber entrado en vigencia la LEPO (Salas, 1922).

Los lineamientos para la enseñanza de la historia provinieron también del tronco radical. A este respecto, clave fue la figura de Luis Galdames. Su manual de la historia de Chile se caracterizó por presentar, en línea con el nacionalismo, un relato de la historia patria donde el protagonista era el “pueblo chileno” y no individuos o una clase en particular (Galdames, 1911). Sus escritos pedagógicos insistieron en esto. En uno de ellos se lee que los profesores, al abordar el período fundacional de la independencia, debían remarcar que ésta fue obra “del pueblo de Chile”. El relato sobre la edificación de la institucionalidad forjada a posteriori debía atenerse al mismo patrón: inculcar que “nuestra organización republicana la hizo la sociedad chilena” (Galdames, 1913:128).

¿Mera ideología?, así lo denunció la izquierda, que vio en la lección civismo, en base al relato histórico nacionalista, un instrumento para aplacar legítimos sentimientos de rebelión en un pueblo sumido en la miseria, que no tenía motivos para celebrar la independencia nacional, pues la “fecha gloriosa” de su emancipación no había sonado para él (Recabarren, 1971). La única esperanza de redención, proclamaron los comunistas en los años veinte, provenía de una revolución proletaria que debía edificar un nuevo orden, “patria socialista”, universal, y por ende, prescindente de fronteras territoriales (Recabarren, 1971b).

La verdad es que el discurso nacionalista no negó la miseria del bajo pueblo, al contrario, la denunció como el que más (Gazmuri, 2001), pero bajo la premisa de no renunciar el proyecto nacional, porque en él estaban las claves que permitirían superar la injusticia social.

En este punto, los nacionalistas adoptaron la misma perspectiva de Durkheim. Este, hablándoles a docentes, muchos de ellos partidarios del internacionalismo de izquierdas, advirtió que renunciar a la nación complotaba contra el principal instrumento “para las transformaciones que debemos esperar”. A la patria, señaló, se debía la “poca justicia que tenemos” y a ella, por tanto, había que dirigirse en busca de la “justicia más elevada que aspiramos” (Durkheim, 1998:50). En consecuencia, la moral cívica que la escuela primaria debía transmitir no tenía por qué ocultar los males de la sociedad, al contrario, debía hacer luz sobre esto para inculcar sentimientos de solidaridad y operar transformaciones que permitieran integrar a los excluidos, dándole amparo estatal.

En resumen, lo expuesto da cuenta de una de las fórmulas a través de las cuales el nacionalismo educacional, vía LEPO, buscó superar las tensiones implicadas en el tránsito a la modernidad. Evitar la digresión social, preservando el proyecto nacional (bajo nuevos términos: “nación integrada”), fue el objetivo que se estableció. Para esto

la enseñanza cívica (e histórica en particular) se perfiló clave, por las posibilidades que abría para que las personas desarrollaran una moral que los vinculara a otros miembros de su comunidad, a fin de fortalecer al colectivo patria (nación chilena, sociedad), proyectada como una entidad supraindividual a la que, cual divinidad de la era secular, se le debía respeto reverencial.

LEPO y cuestión social: reivindicación del individuo

Lo anterior, empero, no debe llevar a concluir que el nacionalismo educacional procuró lo mismo que el alemán, post Weimar, es decir, anular al individuo en beneficio del colectivo; pues el llamado a convertir la experiencia escolar en lección de patriotismo se matizó con orientaciones que apuntaron a hacer de esa experiencia, también, una oportunidad para que cada educando se reconociera en su individualidad (en sus intereses, aptitudes y vocación), y pudiera, gracias a esto, orientar su vida hacia la “función social” para la que tenía mejor preparación, obteniendo de ello un rédito personal y, al mismo tiempo, social.

Esto explica por qué los nacionalistas proyectaron una educación que después del ciclo inicial (formación común de cuatro años, signada por la obligatoriedad) ofreciera orientación vocacional y canales de continuidad formativa, en la postprimaria, ajustados a las características personales de cada niño o niña: “escuela a la medida”.

Una organización escolar ceñida a esto, adujeron sus promotores, tenía la ventaja de ser más efectiva a la hora de distribuir los bienes de la cultura y servir a la armonía social. El razonamiento fue el siguiente: si cada educando recibía la formación que mejor se adaptaba a su personalidad y gracias ello lograba dar con la función social para la que resultaba más apto, las tensiones sociales disminuirían, ya que cada quien se abocaría a lo suyo y desde allí contribuiría al progreso personal y familiar, y el de la comunidad.

Visto así, la labor de la escuela consistía en atraer a la totalidad de la novel generación, darles una formación integral que les permitiera explorar variados aspectos de su personalidad (“la instrucción dada en las escuelas primarias tendrá por objeto la educación física, la educación moral y la educación intelectual del menor”, Chile, 1921, Art. 16°) y ayudar, progresivamente, a que cada niño o niña identificara el área donde mejor se podía desarrollar.

Aunque la función desempeñada en algunas áreas se subordinara a otras, para los efectos de la armonía social, ello no representaba problema alguno. El orden jerárquico no fue objetado por los nacionalistas, lo que cuestionaron fue que las jerarquías se edificaran en base a criterios de clase y no de méritos. A su juicio, allí radicaba una de las causas primeras del descontento social.

Para evitar que el descontento acabara en estallido social, los nacionalistas asignaron a la escuela una doble misión: seleccionar a los “mejores” por sus méritos (otorgándoles acceso al liceo y la universidad) y darle, a la mayoría de la población, oportunidades para desempeñarse con ventajas en posiciones bajas o intermedias de la estructura social (gracias a la formación recibida en escuelas vocacionales y establecimientos técnicos). Si esto se lograba, la paz social ganaría terreno, pues la persona que egresaba de un establecimiento escolar comprendería que la posición que ostentaba en el orden social no respondía a un arbitrio, sino al mayor o menor aprovechamiento de las oportunidades que la escuela le brindó.

Se sigue de lo anterior que el sentimiento solidario, patriótico, que debía anidar en cada futuro ciudadano, no fue la única opción que los nacionalistas barajaron para abordar la cuestión social. En paralelo, sostuvieron que el sistema escolar se debía estructurar en miras de convertirse en un efectivo instrumento de la democracia, entendida como igualdad de oportunidades.

Escuela activa

Para que la persona, en su etapa de escolarización adquiriera conciencia de sí, fuerza era considerarlo un sujeto con intereses propios y particulares inclinaciones. Los pedagogos debían tomar nota de esto y promover nuevos esquemas de relación al interior del aula, basados en la participación activa del educando en su propio aprendizaje.

A este respecto, Dewey y Kerschensteiner marcaron la pauta. El primero insistió en la necesidad de considerar la experiencia previa del educando como insumo para estructurar la clase. El segundo planteó que la escuela debía estimular “hacer cosas” (escuela de trabajo) para desterrar la típica lección en la que el docente transmitía un conocimiento que el alumno debía repetir de memoria y que al final del día resultaba inútil, pues por carecer de sentido no se asimilaba (Labarca, 1927).

Los nacionalistas tempranamente recogieron estos principios y los difundieron a través de la revista de la AEN, donde ambos autores (exponentes principalísimos de la llamada “educación nueva”) tuvieron destacada tribuna.

Con estos antecedentes, no extraña que la LEPO haya incorporado la “escuela activa” como criterio pedagógico. Su planteamiento fue que las materias, en especial las que se solían abordar con exceso de abstracción, debían trabajarse procurando que el educando se involucrara ellas, percibiendo que lo aprendido tenía sentido y utilidad. En concreto, respecto a la educación científica, se prescribió que su enseñanza debía realizarse “de acuerdo con las necesidades económicas de la región o establecimientos

que funcionen en la misma, de manera que el educando pueda comprobar prácticamente las lecciones del maestro y servirse de ellas” (Chile, 1921: Art. 16°).

Si el criterio de “practicidad” valía para la educación intelectual, ni qué decir de la educación física, ocupada de la destreza manual. Salas concedió a ésta “preferente atención”, porque permitía al niño ser lo que era, un sujeto activo, al cual se le orientaba para volcar dicha actividad hacia fines productivos, gracias a lo cual se fomentaba la moral del trabajo y habilidades para hacerse de un oficio (Salas, 1922).

En esta base descansó el vínculo entre “escuela activa” y “escuelas vocacionales”, establecimientos primarios (equivalentes a un 7°, 8° o 9° año) encargados de preparar al educando “en la elección de una ocupación en armonía con sus aptitudes y las condiciones del medio”, y ejercitarlos “en la práctica de la ocupación elegida” (Salas 1922:15). Los gestores de la LEPO dieron a estas escuelas reconocimiento oficial, convencidos de que ellas acogerían al grueso de los alumnos que por requerimientos familiares, capacidad o interés, no continuaría estudios en el liceo.

En síntesis, la escuela activa, que debía ser también de vocación, no se concibió como adiestradora en un oficio manual, pero sí como una orientación para descubrir intereses y aptitudes en este ámbito que podían derivar en el cultivo de una profesión manual y en su valoración, lo que era trascendente si se consideraba lo que el mismo Kerschensteiner había dicho: que en los Estados modernos, la inmensa mayoría de las personas se dedicaba a oficios puramente manuales, puesto que se necesitaba “mucho mayor número de trabajadores manuales que intelectuales” (cit. en Labarca:75).



Probablemente a esto debamos atribuir la imagen adjunta, extraída de una fotografía tomada en 1929, en la escuela superior de Yumbel. En ella el docente, en vez de aparecer rodeado de libros, mapas, globos terráqueos, expresiones de la clásica formación humanista (que obnubiló a la educación normal, a fines del XIX) optó por retratarse supervisando el trabajo de sus alumnos en plena faena de cestería (oficio típico de la zona), proyectando que la educación dirigida a niños pobres, en regiones pobres, tenía sentido “práctico”: disciplinaba el cuerpo y lo dirigía hacia una actividad productiva.

Esto último empalma con lo sostenido previamente, respecto a la forma en que el nacionalismo educacional concibió el abordaje de la cuestión social y la construcción de un nuevo Chile, a partir de la educación.

La función de la escuela era integrar a la sociedad, especialmente a sectores marginados. Un currículum integral ayudaba a esto porque permitía a niños, como los que aparecen retratados, recibir, además de educación manual, conocimientos sobre el idioma patrio, la historia, las matemáticas, las ciencias naturales y las artes. Gracias a esto, probablemente, “de entre la masa despreciada”, emergería aquella inteligencia excepcional “que la colectividad necesita explotar en su propio beneficio” (Salas, 1967:215). Para esa inteligencia, el meritocrático liceo, con su posibilidad de acceso a la universidad; para el resto, el común de las personas, una formación privilegiadamente manual, que les habilitara para incorporarse a la estructura social y productiva aunque fuera en posición subordinada.

Conclusiones

Noventa años han transcurrido desde que la LEPO se aprobó. Las altas expectativas que generó rápidamente dieron paso a la decepción. “Como toda ley nueva –escribió un testigo de época– rechina y se mueve dificultosamente”, no por su contenido, sino por los escasos recursos con que contó: “no se pueden improvisar casas sin dinero; ni los maestros se producen por generación espontánea”. (Santiván, 1964:1270).

Dentro del aula, el resultado no fue mejor. Por los mismos días Salas informaba que la tendencia a “relacionar la enseñanza con situaciones de vida real y a dar ocasión y estímulo al ejercicio de la actividad del educando en múltiples y variadas formas, gana terreno” (Salas, 1922:22). Nicanor Parra, alumno de una primaria fiscal, amasaba la experiencia que le llevaría, décadas después, a acusar a sus maestros de “volverlo loco” con preguntas que no venían al caso: “*cómo se suman números complejos/ hay o no hay arañas en la luna/cómo murió la familia del zar/¿es posible cantar con la boca cerrada/?quién le pintó bigotes a la Gioconda...a qué tanta manía pedagógica, ¡tanta crueldad en el vacío más negro!*” (Parra, 1985).

Los gestores de la LEPO conocieron de este problema y lo atribuyeron a la falta de preparación de los docentes en relación con la renovada pedagogía. Por lo mismo, estimularon privilegiar con mejores sueldos a los maestros egresados de las normales, adalides de la escuela activa. Esto, en un país donde la mayoría de los profesores se habían hecho a sí mismos, sin pasar por una normal, desató inmediato descontento, el cual fue canalizado por una combativa organización: la Asociación General de Profesores (Gómez Catalán, 1927).

No obstante estos cuestionamientos, la LEPO logró asentar sus principios. La Constitución de 1925 elevó a rango constitucional la obligatoriedad escolar y el reglamento de escuelas primarias de 1929, creación de la dictadura ibañista que rigió hasta las grandes reformas de los sesenta, reafirmó su compromiso con una “formación integral” (con foco en la moral patriótica y la educación manual) y el modelo activo de enseñanza.

Por otro lado, en el recuerdo de muchos maestros, especialmente los de mayor experiencia, la LEPO figura como un hito trascendente. Hasta hace poco su himno (*Salve Ley redentora/de la nación chilena/que rompes las cadenas/de las almas sin luz...*) se cantaba en las escuelas cada 26 de agosto, en señal de compromiso con la educación pública y, más en global, con la idea de un Chile, que bajo el alero estatal protegía a todos sus hijos garantizándoles los derechos civiles y políticos (de cepa liberal) y los que el siglo XX consagró, entre éstos y de forma privilegiada, la educación.

Esta imagen, forjada en el “tiempo de integración”, no se condice con el momento actual –“tiempo globalizado”, al decir de Subercaseaux–. La Comisión de Formación Ciudadana ha hecho ver este punto señalando que, a la fecha, no se cuenta con una “identidad país lo suficientemente fuerte como para dejar atrás la nostalgia por la imagen-país precedente (y que prevaleció durante buena parte del siglo XX), que se sostenía en el respaldo del grupo o la colectividad, en la protección del Estado, en un mercado interno protegido, en una élite ilustrada y una democracia muy institucionalizada pero escasamente participativa” (Comisión, 2005:17).

He aquí, a juicio de la Comisión, una de las grandes tareas que debe enfrentar la escuela, pero, más en genérico, la sociedad, si quiere continuar avanzado hacia la modernidad con grados de cohesión que hagan sostenible ese tránsito.

La tarea se ofrece ingente, habida cuenta el contexto en que se opera, donde “la nación como referente del imaginario común” tiende a difuminarse en el currículo oficial, en contraposición al relevamiento de adscripciones situadas “más abajo” del referente nacional, “en el sentido de grupos sociales, de base local o étnica”; y también más arriba, en el sentido “de que la Declaración de los Derechos Humanos, en su universalidad y precedencia sobre las definiciones de Estados particulares redefine el *locus* de la regulación moral de la política, subordinando la nación a la humanidad” (Cox, Lira, Gazmuri, 2010:282).

Lo descrito ilustra la pérdida de influencia del nacionalismo educacional en la política curricular, lo que no debe pasar inadvertido, habida cuenta de la influencia que esa tradición ejerce en los docentes, los cuales, en forma mayoritaria, manifiestan que enseñar historia de Chile y lograr que sus estudiantes sean “patriotas y leales a su país” son objetivos clave de la formación ciudadana (Ministerio de Educación, 2000). ¿Cómo hacer que las expectativas de la política pública, manifestadas en el currículo del Bicentenario, engancen con los referentes simbólicos que los profesores portan, incoados en la época del centenario? ¿En qué medida hacerse cargo de esos referentes, resignificándolos, constituye una alternativa viable para propiciar la inserción en un mundo global sin erosionar la vida en común por la falta de componentes simbólicos fuertes que contribuyan a la cohesión?

Desde otro ángulo, las políticas en curso guardan mayor sintonía con la tradición nacionalista. Tal es el caso de las habilidades y disposiciones críticas que acentúan la autonomía del individuo y que se fraguaron al calor de escuela activa.

Para los nacionalistas del Centenario (que dieron vida a la LEPO), la entrada a modernidad implicaba “liberar” al individuo, darle “voz” en el aula y de esta forma desarrollar aspectos de su personalidad que mejor le favorecían para enfrentar la vida de forma autónoma y creativa. De esta vertiente proviene el actual llamado de iniciar a los alumnos en la reflexividad y la duda, que los profesores perciben como esencial. El último estudio internacional de educación cívica muestra que un 51% de los docentes del país opina que lo fundamental, al momento de impartir lecciones de la referida materia, consiste en promover el “pensamiento crítico e independiente de los estudiantes” (Ministerio de Educación, 2010).

Reforzar esta línea, pero a la vez potenciar la transmisión de ciertas formas de representación, a escala país, para no convertir la escuela en un “jardín de dudas” (Peña, 2007), se yergue en el desafío principal de la formación ciudadana en la hora actual.

Bibliografía

- Aguirre, P.** (1933). *El problema industrial*. Prensas de la Universidad de Chile.
- Bannen, P.** (1903). “Medios de difundir la instrucción. Enseñanza obligatoria”. En *Congreso general de enseñanza pública de 1902. Actas y trabajos* Tomo I. Imp. Barcelona.
- Boelitz, O.** (1928). “Ex ministro de educación en Prusia, habla en la Cámara de Diputados de Chile”. En *Educación*. Quito-Ecuador. N° 22, enero de 1928.
- Bustos, O.** (1938). *Principios y técnicas de la escuela activa*. Imp. Quevedo.
- Brunner, J.** (2008). “Los debates de la república educacional, 1910-2010”. En Figueroa, M. Vicuña M. *El Chile del Bicentenario*. Ediciones UDP.
- Comisión Nacional de Formación Ciudadana** (2005). *Informe*. Ministerio de Educación. Serie Bicentenario.
- Cox, Lira, Gazmuri** (2009). “Currículos escolares y sus orientaciones sobre historia, sociedad y política: significados para la cohesión social en Latinoamérica”. En Schwartzman, S.; Cox, C. *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*. Uqbar Editores.
- Chile** (1921). *Ley N° 3.654 sobre educación primaria obligatoria: publicada el diario oficial N° 12, 755 de 26 de agosto de 1920*. Imp. Lagunas.
- Chile** (1928). *Reglamento sobre subvenciones*, N° 5015, 16 de octubre de 1928.
- Durkheim, E.** (1998). “La enseñanza moral en la escuela primaria”. En *Educación y pedagogía*. Ed. Losada.
- Egaña, M.** (2004). “Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, un debate político”. En *Revista de Educación*. Octubre/Noviembre de 2004.
- Encina, F.** (1912). *Nuestra inferioridad económica*. Ed. Universitaria.
- Encina, F.** (1912). *La educación económica y el liceo*. Ed. Universitaria.
- Frontaura, J.** (1892). *Noticias históricas sobre las escuelas públicas de Chile a fines de la era colonial*. Imp. Nacional.
- Galdames, L.** (1911). *Estudio de la historia de Chile*. Ed. Universitaria.
- Galdames, L.** (1913). “La geografía y la historia en su aspecto económico-social”. En *Temas pedagógicos*. Ed. Universitaria.
- García, J.** (1990). *El Partido Radical y la clase media. La relación de intereses entre 1888 y 1938*. Ed. Andrés Bello.
- Gazmuri, C.** (2001). *El Chile del centenario, los ensayistas de la crisis*. PUC.
- Gómez Catalán, L.** (1927). “Para una historia de la asociación de profesores” En *Boletín Educativo de Nuevos Rumbos* N° 4.
- Labarca, A.** (1927). *Nuevas orientaciones de la enseñanza*. Imp. Universitaria.
- Letelier, V.** (1903). “Bases generales de reorganización de la enseñanza nacional bajo una sola dirección y conforme a las disposiciones contenidas en los artículos 144 y 145

- de la Constitución”. En *Congreso general de enseñanza pública de 1902. Actas y trabajos* Tomo I. Imp. Barcelona.
- López, F.** (1845). *Manual de la historia de Chile. Libro adoptado por la Universidad para la enseñanza de las escuelas de la República*. Imprenta El Mercurio.
- Ministerio de Educación** (2000). *Estudio internacional de educación cívica 1999. Resultados de interés para el subsector Estudio y Comprensión de la Sociedad*. Unidad de Currículum y Evaluación.
- Ministerio de Educación** (2010). *Estudio internacional de educación cívica y formación ciudadana. Primer informe de resultados nacionales*. Unidad de Currículum y Evaluación.
- Mistral, G.** (1977). “El patriotismo de nuestra hora”. En *La desterrada de su patria*. Ed. Nascimento.
- Palacios, N.** (1904). *La raza chilena: su nacimiento, nobleza de sus orígenes*. Imp. Alemana.
- Parra, N.** (1985). “Los profesores”. En *Hojas de Parra*. Ed. Ganymedes.
- Peña, C.** (2007). “Educación y ciudadanía, los problemas subyacentes”. En *Pensamiento Educativo*. Vol. 40 N° 1.
- Quijada, M.** (2003). “¿Qué nación? Dinámicas y dicotomías de la nación en el imaginario. En Annino, A. y Guerra, X. Ed. *Inventando la nación. Iberoamérica, siglo XIX*. FCE.
- Recabarren, L.** (1971). “Ricos y pobres a través de un siglo de vida republicana”. Conferencia, 1910. En *Obras selectas de Luis Emilio Recabarren*. Ed. Quimantú.
- Recabarren, L.** (1971b). *Patria y patriotismo*. Imprentas Unidas.
- Salas, D.** (1922). *Breve información acerca de la educación primaria en Chile*. Imp. Lagunas.
- Salas, D.** (1967). *El problema nacional*. Ed. Universitaria.
- Salas, D.** (1987). “Discurso pronunciado con motivo de la inauguración de la escuela Salvador Sanfuentes de Santiago. 9 de mayo de 1920”. En *El pensamiento de Darío Salas a través de algunos de sus escritos*. Ediciones de la Universidad de Chile.
- Santiván, F.** (1964). “Escuelas rurales”. En *Obras completas de Fernando Santiván*. Ed. Zig-Zag. 1964.
- Sociedad Escuela de Proletarios** (1910). *Reseña histórica*. Imp. Cervantes.
- Subercaseaux, B.** (2007). *Historia de las ideas en Chile: nacionalismo y cultura*. Ed. Universitaria.
- Vicuña Mackenna, B.** (1869). *Historia crítica y social de la ciudad de Santiago desde su fundación hasta nuestros días*. Imp. El Mercurio.