

*Educación, ¿para qué? Nacimiento y ocaso del ideal de la educación general en el marco de la reforma alemana en Chile (1883-1920)*¹

Cristina Alarcón

Resumen

El artículo, que sigue en términos teórico-metodológicos los estudios de transferencia y recepción, tiene por objetivo reconstruir la emergencia, los principios, los ideólogos y la crisis del ideal educativo denominado *educación general*, introducido durante la *reforma alemana* (1883-1920). Basado en fuentes históricas, que recogen por sobre todo la voz de los reformadores chilenos, los resultados del trabajo son los siguientes: primero, que este ideal, aún inspirado en modelos alemanes (específicamente herbartianos), constituyó algo nuevo y único. Segundo, que el ideal buscaba esencialmente formar al “ciudadano” entendido como una nueva categoría jurídica inclusiva que debía superar las clases sociales y géneros. Tercero, que a inicios del siglo XX la hegemonía del ideal fue desafiada por la emergencia de otro ideal, el de la *eficiencia social*; proceso que vino emparejado con la construcción de los EE.UU. como nueva “sociedad de referencia”. El artículo plantea en términos teóricos que los ideales educativos son esencialmente constructos dinámicos, sujetos a contextos específicos y luchas político-ideológicas, por lo que, aun siendo hegemónicos, coexisten con otros ideales educativos.

Palabras clave: ideal educativo - sociedad de referencia - reforma alemana - educación general - eficiencia social.

Autora

Dra. Cristina Alarcón

Investigadora y académica del departamento de historia de la educación, Humboldt-Universität zu Berlin, Alemania. Correo electrónico: cristina.alarcon@hu-berlin.de

¹ Este trabajo se basa parcialmente en mi tesis de doctorado: *Modelltransfer im Schatten des Krieges* (Frankfurt a. M.: Peter Lang, 2014).

Cultivar a la vez el espíritu democrático para extirpar el caciquismo, que bastardea nuestras instituciones, y el espíritu de justicia para contrarrestar el proselitismo [...]; educar a los ciudadanos para el ejercicio activo del derecho, pero también para el austero cumplimiento del deber; fomentar el hábito de trabajo, pero a la vez el culto de los ideales humanos; encender en las almas el amor a la patria, pero también el sentimiento de confraternidad entre todos los pueblos; en fin, formar caracteres nobles, capaces de toda acción generosa; y corazones puros, predispuestos para todo lo bueno; limpiar de preocupaciones las inteligencias para abrirlas a la verdad, y habituar las voluntades a inspirarse siempre en los móviles más elevados: he allí la obra que la escuela debe realizar en América².

Estas palabras del pensador y jurista chileno Valentín Letelier (1852-1919) definen los principios fundamentales de un nuevo ideal educativo introducido durante la llamada *reforma alemana* (1883-1920). Ese nuevo ideal, llamado *educación general*, debía entregar una nueva respuesta a la vieja pregunta: ¿para qué educar? Siguiendo ideales liberales y positivistas, los ideólogos de la *reforma alemana*, entre los cuáles Letelier ocupó un rol destacado, entendían a la educación como factor determinante para impulsar el cambio social. Es más, consideraban que la superación del orden oligárquico debía suceder primero a nivel del intelecto, para desde allí extenderse a otros ámbitos. La educación, entendida como proceso de transmisión de “nuevos contenidos de conciencia”, era considerada condición *sine qua non* para la reorganización de la sociedad³. El nuevo ideal apuntaba específicamente a desterrar el ideal educativo humanista hasta entonces dominante en los liceos (también llamado plan humanista)⁴. Ese ideal, argumentaba Letelier, sólo habría formado “literatos y galanes

² Valentín Letelier, *Filosofía de la educación* (Santiago: Impr. Cervantes, 1892), p. XIII.

³ Waltraud Harth-Peter, “Auguste Comte”, en: *Hauptwerke der Pädagogik*, (ed.) Winfried Böhm (Paderborn, München: Schöningh, 2009), p. 83.

⁴ El plan humanista con énfasis en la lengua y literatura latina estuvo vigente desde 1843 hasta 1876. A partir de entonces el plan enfatizó en la gramática castellana y matemáticas, sin perder su carácter eminentemente humanista, y convirtió el latín en asignatura optativa. Véase: Nicolás Cruz, *El*

de salón”, y no “hombres”⁵. El principio *general* del nuevo ideal apuntaba entonces a transmitir un canon educativo integral a *todos* los miembros de la sociedad, más allá de los géneros y las clases sociales.

No sin razón los reformadores denominaron la *reforma alemana* como una “reforma radical”⁶ y al mismo tiempo como “reforma pedagógica”⁷: “radical”, porque el sistema educativo era reformado completamente desde la base (incluyendo el nivel primario, secundario y terciario), y “pedagógica”, porque la reforma transformó tanto los principios didácticos como curriculares del sistema educativo. Iniciada por el presidente Santa María (1881-1886) y por su sucesor, el presidente Balmaceda (1886-1891), la *reforma alemana* ciertamente configura un proceso sin precedentes en la historia chilena hasta hoy. Primero, porque implicó una vasta expansión de los recursos materiales, personales y tecnológicos del sistema educativo público. Además de la creación de la primera institución para la formación académica de docentes secundarios, el “Instituto Pedagógico”, a las dos escuelas normales que existieron previo a 1883, se sumaron 15 nuevas instituciones⁸. El número de maestros primarios creció desde 1885 hasta 1915 en un 97%, mientras que la red de docentes secundarios formados desde 1889 contaba en 1920 ya con aprox. 700 miembros⁹. Respecto a la educación secundaria, el número de liceos para hombres aumentó en casi un 79% y la rama de liceos de niñas fue fundada como tal en la reforma¹⁰. Además, provocó una expansión a nivel de cobertura: si en 1883 había un 23.96% de

surgimiento de la educación secundaria pública en Chile, 1843-1876: El plan de estudios humanista (Santiago: DIBAM, 2002).

⁵ Letelier, Filosofía de la educación, p. 188.

⁶ El Ministro de instrucción pública anunció que pretendía implementar una “reforma radical en la instrucción primaria”. Cámara de Diputados, Sesiones Ordinarias, Vol. 513 (Santiago: Impr. Nacional, 1883), p. 65.

⁷ De una “reforma pedagógica” hablaba por ej. el pedagogo José María Muñoz Hermosilla. José M. Muñoz Hermosilla, Historia elemental de la pedagogía chilena (Santiago: Casa Ed. Minerva, 1918), p. 169.

⁸ Gertrudis de Muñoz Ebensperger, “El desarrollo de las escuelas normales en Chile”, en: Revista Chilena de Educación Vol. II: 8 (1942), p. 16.

⁹ En 1885 se contaban 1.238 profesores primarios en 1915 6.722. Gonzalo Latorre Salamanca, La vida ejemplar de José Abelardo Núñez Murúa (Santiago: Escuela Nacional de Artes Gráficas, 1944), p. 38. Respecto a los profesores secundarios la cifra se basa en: Archivo Central Andrés Bello, Instituto Pedagógico, títulos y grados.

¹⁰ Se fundaron 15 liceos para hombres y 48 para niñas. Fernando Campos Harriet, Desarrollo educacional, 1810-1960 (Santiago: Ed. Andrés Bello, 1960), p. 91-92.

la población en edad escolar inscritas en las escuelas, en 1915 esta cifra había aumentado a 71,89%¹¹. De 1883 a 1915 el 1,59% de la población en edad de asistir a la enseñanza secundaria estaba inscrita en escuelas secundarias, en el año 1915 ya era un 13,63%, aunque seguía siendo un nivel educativo altamente selectivo y elitista¹². Segundo, porque para la realización de la reforma el Imperio Alemán (*Deutsche Kaiserreich*) fue construido como nueva “sociedad de referencia”. Justamente esta repentina orientación chilena hacia la “extraña” Alemania merece una explicación, sobre todo porque pondría fin a la hegemonía del modelo francés en el sistema educativo. Descontando la inmigración alemana del sur, Alemania era un país con el que Chile no compartía ni la tradición cultural, ni el idioma, ni el sistema político, ni tampoco se habían mantenido relaciones comerciales estrechas. Además, la mayoría de las elites de los países latinoamericanos seguía orientándose preponderantemente hacia Francia y/o EE.UU. Tercero, y muy relacionado con el punto anterior, por el origen mayoritariamente alemán de importantes actores de la reforma. Ante la ausencia de mano de obra altamente calificada en el país, el Estado contrató un inédito número de profesores y científicos alemanes. Desde 1885 hasta 1915 trabajaron alrededor de 140 docentes y profesores universitarios en las escuelas, liceos e instituciones de formación docente del país. Además de la docencia, participaron en la elaboración de planes de estudio y en actividades de investigación y ocuparon cargos administrativos en las instituciones educativas¹³. Quinto, porque el efecto multiplicador de la reforma traspasaría las fronteras nacionales, configurándose Chile como “sociedad de referencia” educativa para otros países latinoamericanos.

La *reforma alemana* ciertamente no configura un tema nuevo en la historiografía educativa chilena¹⁴. En este artículo pretendo focalizarme, no obstante, en un aspecto

¹¹ Juan Braun, *Economía Chilena, 1810-1995. Estadísticas Históricas*, Documento de Trabajo, Universidad Católica de Chile, Instituto de Economía, Vol. 187: (2000), p. 238-239.

¹² Braun, *Economía Chilena, 1810-1995. Estadísticas Históricas*, Documento de Trabajo, Universidad Católica de Chile, Instituto de Economía, p. 238-249.

¹³ Cristina Alarcón, *Modelltransfer*, p. 179-187.

¹⁴ Jean-Pierre Blancpain, *Les Allemands au Chili, 1816-1945* (Köln: Böhlau, 1974); William Sywak, “Values in Nineteenth-Century Chilean Education: The Germanic Reform of Chilean Public Education, 1885-1910”, PhD thesis (University of California, Los Angeles, 1977); Cristina Alarcón, *El discurso pedagógico fundacional de docentes secundarios. Sobre la transferencia educativa alemana en Chile* (Buenos Aires: Libros Libres. Colección Educación - Nuevas Ideas, 2011); Sol Serrano, Ponce de León, Macarena & Francisca Rengifo, *La educación nacional (1880-1930)*,

que más bien ha sido desatendido hasta ahora: aquella reforma entendida como intento explícito de replantear la relación entre educación y sociedad, redefiniendo la tarea social que debía cumplir la educación. Planteo, en primer lugar, que el ideal educativo introducido en el marco de la *reforma alemana* en la educación secundaria, buscaba esencialmente formar al ciudadano, es decir, estaba sustentado sobre una nueva categoría jurídica inclusiva, que trascendía las clases sociales, sin intentar suspenderlas. Entiendo por ideal educativo, “el conjunto de objetivos educativos definidos por un pueblo o un grupo”, emergido de su contexto cultural específico¹⁵. Sostengo, en segundo lugar, que, aunque los reformadores se inspiraron en conceptos, modelos y programas alemanes, específicamente herbartianos, para concebir ese ideal educativo, no los adoptaron mecánicamente; más bien los redefinieron y adaptaron según las necesidades y demandas del contexto, dando lugar a algo nuevo y único. En tercer lugar, argumento, que los ideales educativos, al constituir constructos dinámicos sujetos a contextos sociales, políticos y culturales específicos, no solamente sufren variaciones, sino también son sustituidos. En este caso, la hegemonía del ideal de la *educación general* fue puesta en cuestión por un nuevo ideal educativo, el de la *eficiencia social*. Ese cuestionamiento, que tuvo lugar a inicios del siglo XX, está estrechamente relacionado con la emergencia de nuevos actores sociales, los cuales construyeron EE.UU. como nueva “sociedad de referencia”.

En términos teórico-metodológicos, me baso en los estudios histórico-educativos de transferencia y de recepción¹⁶. Con ello me quiero distanciar del concepto de “influencia” de tinte eurocéntrico, que parte de la premisa de la difusión de modelos foráneos, sin tomar en consideración el contexto local y la capacidad de los actores locales de producir elementos híbridos y originales. Según el sociólogo

Historia de la educación en Chile (1810-2010) (Santiago de Chile: Aguilar Chilena de Ediciones, 2012); Alarcón, Modelltransfer.

¹⁵ Wilhelm Hehlmann, Wörterbuch der Pädagogik, Kröners Taschenausgabe, Vol. 94 (Stuttgart: Kröner, 1960), p. 58.

¹⁶ Jürgen Schriewer, “Fortschrittsmodelle und Modellkonstruktionen. Formen der Internationalisierung pädagogischen Wissens”, en: Wissenschaftsgeschichte heute. Festschrift für Peter Lundgreen, (eds.) Jürgen Büschenfeld, Heike Franz & Frank-Michael Kuhlemann (Bielefeld: Verlag für Regionalgeschichte, 2001), p. 302-327; Gita Steiner-Khamsi, “Vergleich und Subtraktion: Das Residuum zwischen Globalem und Lokalem”, en: Vergleich und Transfer. Komparatistik in den Geschichts-, Sozial- und Kulturwissenschaften, (eds.) Hartmut Kaeble & Jürgen Schriewer (Frankfurt a. M.: Campus, 2003), p. 369-397.

alemán Niklas Luhmann, el sistema educativo como sistema reflexivo autorreferencial, tiene una necesidad estructural de suspender transitoriamente la circularidad de su proceso de comunicación a través de la apertura selectiva a referencias externas¹⁷. La “referencia”, o como lo define Luhmann, la “externalización al mundo”, le sirve como sentido suplementario (*Zusatzsinn*) de reformas educativas altamente controvertidas, las cuales de otra manera no hubieran obtenido suficiente apoyo o consenso¹⁸. Ese sentido suplementario se debe a que el punto de referencia externo ostenta cierta independencia y está libre de intereses partidistas¹⁹. La “externalización al mundo” o “el país extranjero como argumento”, no nace entonces de la mera curiosidad, ni implica el conocimiento neutral de sociedades extranjeras, más bien surge a partir de lo que se considera relevante respecto a una coyuntura política interna²⁰. Las “sociedades de referencia” deben entenderse entonces como unidades de referencias usadas para fines argumentativos y a las cuales se les atribuye un carácter de modelo de internacionalidad²¹. Se trata de “constructos semánticos”, es decir, de descripciones del ambiente y de medios de pensamiento, los cuales son concebidos respecto a descripciones autoreferenciales sistemáticas²². El artículo se nutre de fuentes tanto primarias del *Archivo Central Andrés Bello*, como históricas. Especial relevancia cobran las publicaciones oficiales del Congreso Nacional, del Ministerio Instrucción y de la Universidad de Chile, los escritos de los reformadores chilenos, tales como Valentín Letelier, así como fuentes pedagógicas alemanas.

Primero reconstruiré los condicionantes de la *reforma alemana*, es decir, los motivos, por los cuales los reformadores construyeron Alemania como nueva “sociedad de referencia”. A continuación, analizaré los principios del ideal educativo

¹⁷ Jürgen Schriewer, “Konstruktion von Internationalität: Referenzhorizonte pädagogischen Wissens im Wandel gesellschaftlicher Systeme. Spanien, Sowjetunion/Russland, China”, en: *Gesellschaften im Vergleich Forschungen aus Sozial- und Geschichtswissenschaften*, (eds.) Jürgen Schriewer & Hartmut Kaeble (Frankfurt a. M.: Peter Lang, 1998), p. 161.

¹⁸ Schriewer, “Fortschrittsmodelle und Modellkonstruktionen”, p. 307-315.

¹⁹ Bernd Zymek, *Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion, 1871-1952* (Ratingen & Kastellaun: Aloys Henn, 1975), p. 96.

²⁰ Schriewer, “Konstruktion von Internationalität”, p. 161-163.

²¹ Schriewer, “Fortschrittsmodelle und Modellkonstruktionen”, p. 313.

²² Jürgen Schriewer, “Wie global ist die institutionalisierte Entwicklungsprogrammatik? Neo-institutionalistische Thesen im Licht kulturvergleichender Analysen”, en: *Weltgesellschaft: Theoretische Zugänge und empirische Problemlagen*, (eds.) Bettina Heintz, Richard Münch & Hartmann Tyrell, *Zeitschrift für Soziologie* 34, Sonderheft 1 (Stuttgart: Lucius & Lucius, 2005), p. 416.

de la *educación general* nacido en el marco de aquella reforma. Discutiré específicamente su inspiración herbartiana y su conexión con el plan concéntrico del *Realgymnasium* prusiano. Posteriormente reconstruiré la crisis de la *reforma alemana* y de su modelo de referencia, para analizar la emergencia del modelo norteamericano y del ideal educativo de la *eficiencia social*.

¿POR QUÉ ALEMANIA? CONSTRUCCIONES DE REFERENCIA COMO ESTRATEGIAS DE LEGITIMACIÓN

La *reforma alemana* estaba supeditada a un conflicto ideológico profundo, en que se enfrentaban, por un lado, miembros de la tradicional elite de ideología conservadora y aliados con la Iglesia Católica, y, por otro lado, actores emergentes de ideología liberal y positivista, nucleados en su mayoría en el “partido radical”. Estos últimos habían ascendido al gobierno en 1881, después de décadas de hegemonía conservadora. Su programa de gobierno apuntaba a la democratización, la extensión de los derechos y libertades, además de la contención del poder de la Iglesia Católica. A través de un “Estado-Nacional de ciudadanos” de carácter inclusivo, los reformadores pretendían superar el carácter aristocrático del orden oligárquico imperante²³. Su cometido central era extender el Estado-Nacional a través de un resuelto proceder estatal. Este objetivo reformador cobraba urgencia por la expansión territorial de este período: además de la expandida frontera del norte producto de la “Guerra del Pacífico” (1879-1883) librada contra Perú y Bolivia, la cual terminó con la anexión de las provincias Tarapacá y Antofagasta por parte de Chile, el Estado sometió en 1883 mediante una campaña militar a la población indígena del sur para adquirir definitivamente los territorios de la Araucanía.

Motivo central del conflicto entre ambas fracciones fue la introducción del principio del *Estado Docente*. Ese principio alude a la idea de un sistema educativo público regulado y conducido por el Estado. Específicamente refiere a la realización de la soberanía estatal sobre el sistema educativo a través de la regulación de las escuelas, de la obligatoriedad escolar, de la enseñanza y de los exámenes²⁴. Los reformadores consideraban que sólo a través del principio del *Estado Docente* se podía garantizar una educación con sentido nacional que incluyera a todos los ciudadanos. Los conservadores aliados a la Iglesia Católica se oponían a estas aspiraciones,

²³ Alarcón, Modellstransfer, p. 4.

²⁴ Ernst Rudolf Huber, *Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789*, Vol. 1 (Stuttgart: W. Kohlhammer, 1990).

justamente porque veían amenazado el poder que esa institución ostentaba dentro del sistema educativo. Por ello se resistieron a la supervisión de las escuelas privadas (mayoritariamente católicas) y a la laicización de los métodos y contenidos de enseñanza. Fue justamente por esa oposición que los liberales contaban con un déficit de legitimidad para poder implementar sus reformas. Requirieron entonces de un “país extranjero como argumento”, con el fin de conseguir la aprobación parlamentaria necesaria de parte de los conservadores. Es por eso que el argumento “alemán” o “prusiano” sirvió esencialmente a razones estratégicas.

No obstante, para explicar la repentina orientación chilena hacia Alemania no basta con considerar estos cruciales factores de política interna, sino también factores de política exterior, como el triunfo de las tropas prusianas sobre Dinamarca, Austria y Francia, que elevó desde 1871 al Imperio alemán como nueva potencia militar, cultural y económica en el mundo. Otro factor fue la actitud “pro-chilena” del Imperio durante la “Guerra del Pacífico”, muy a diferencia de Francia que habría favorecido al Perú²⁵.

En el marco de este complejo panorama político y en el contexto de su demanda reformadora, los reformadores elaborarían cierta “imagen” del Imperio alemán. Un actor clave en el proceso de construcción de tal imagen fue Letelier. Como agente diplomático del gobierno de Santa María en Europa, envió detallados informes al Gobierno Chileno, tales como “Las escuelas de Berlín” y la “Instrucción secundaria y universitaria en Berlín”. Letelier se declaraba admirador del “Estado reformador” (*Reformstaat*) prusiano y de su sistema de seguro social, defendiendo la idea de un Estado que favorece el desarrollo y la protección de las capacidades humanas. Admiraba asimismo el “Kulturkampf” de Bismarck, en el cual vio reflejadas las *luchas teológicas* libradas en Chile. Dentro de su “imagen de Alemania” destacaba además que el sistema pedagógico prusiano era el más “avanzado” y acabado del mundo. En síntesis, Letelier veía realizados en Alemania, y específicamente en Prusia, sus anhelos de progreso, ciencia y prestigio, además del ideal de *Estado Docente* (*Schulstaat*)²⁶.

EDUCACIÓN: ¿PARA QUÉ?

Antes de embarcarse a Alemania Letelier se preguntaba: ¿Por qué no se ha difundido más el amor al estudio? ¿Por qué aparece atrofiado el intelecto nacional? ¿Por qué el

²⁵ Alarcón, Modelltransfer, p. 97-100.

²⁶ Alarcón, Modelltransfer, p. 110-115.

chileno con una inteligencia más viva, se muestra incapaz de las investigaciones científicas.²⁷ Letelier tenía la certeza que la enseñanza escolar imperante era “agobiadora, mecánica y repulsiva” y por tanto merecedora de un cambio²⁸. Sin embargo, Letelier no sólo rechazaba los métodos y prácticas de enseñanza, sino también los objetivos educativos existentes.

El nuevo ideal educativo que fue delineado en términos teóricos predominantemente por Letelier, postulaba la concepción de una *educación general* para diferenciarse de la educación previa, la cual estaba segmentada según criterios de clase²⁹. La referencia a Alemania no se hizo esperar, pues Letelier planteó que fue en ese país, donde primero se concibió y se introdujo jurídicamente la idea de una *educación general* (*Allgemeine Bildung*)³⁰. El principio *general* que subyacía al nuevo ideal implicaba definir un conjunto mínimo de conocimientos y de habilidades, que la sociedad debía transmitir a través de la escuela a todos sus miembros. Se la entendía como educación para la sociedad, esto es, como educación que debía posibilitar la participación política de los ciudadanos. El ideal definía además que la educación debía ser *integral* respecto al canon educativo y debía ser *homogénea*, para extenderse a la educación primaria y secundaria³¹. Con ello se pretendía romper con la especialización profesional temprana, a saber, con la idea de que las clases bajas debían formarse tempranamente para oficios técnico-manuales.

Lo que los reformadores pretendían lograr a través del ideal de la *educación general*, era la democratización de la sociedad chilena, es decir, fundar una sociedad “sin privilegios, ni exclusiones”, aún sin introducir reformas estructurales³². El principio *general* del ideal apuntaba a transmitir los mismos contenidos educativos a ambos géneros -téngase presente además la enorme red de liceos de niñas fundada en el marco de la reforma- y a los miembros de todas las clases sociales. El reformador Miguel Luis Amunátegui argumentaba que había que terminar con el plan “ultra-aristocrático” dominante, el cual solamente le habría otorgado el “derecho a la instrucción, y por tanto a todas las altas posiciones privadas y públicas”, a la elite, esto

²⁷ Valentín Letelier, *La lucha por la cultura: Miscelánea de artículos políticos i estudios pedagógicos* (Santiago: Impr. Barcelona, 1895), p. 370.

²⁸ Letelier, *La lucha por la cultura: Miscelánea de artículos políticos i estudios pedagógicos*, p. 370.

²⁹ Letelier, *Filosofía de la educación*, p. 167-195.

³⁰ Letelier, *Filosofía de la educación*, p. 167.

³¹ Letelier, *Filosofía de la educación*, p. 172.

³² Letelier, *Filosofía de la educación*, p. 178.

es, a los “hijos de los grandes propietarios y de los banqueros”³³. Porque “saber es poder”, argumentaba Letelier, pues habría sido “la clase más culta de la sociedad”, la que ha tenido en “manos las riendas del gobierno”³⁴. El principio fundamental del nuevo ideal era entonces que la educación debía beneficiar a los hijos del “jornalero, del artesano, del comerciante en pequeño, del agricultor”³⁵. La introducción de la ley de gratuidad de la educación secundaria y universitaria en 1879, así como la política de becas seguida por los reformadores, deben entenderse como medidas que se corresponden con el propiciado principio de la “generalidad” (*Allgemeinheit*)³⁶.

El ideal además perseguía un objetivo moral, a decir, la formación del carácter³⁷. “Nuestras repúblicas son puras oligarquías”, y por eso la “formación del criterio” y el “desenvolvimiento de la razón” tienen máxima prioridad, planteaba Letelier. En otras palabras, una educación que humanice al ser humano, constituía, según él, aún un proyecto inacabado³⁸. Conjuntamente a esa finalidad moral, el ideal educativo perseguía un objetivo político propiamente tal. Buscaba la formación del ciudadano a través de valores como la cultivación de la “confraternidad”, de los “sentimientos generosos del corazón”, de los “nobles ideales del espíritu”, así como la lealtad al Estado³⁹. En estos valores “desinteresados”, sale a relucir a su vez la visión de mundo positivista de los reformadores, pues Auguste Comte había definido el altruismo individual como elemento constitutivo para vivir en comunidad⁴⁰.

El principio *general* del ideal definía un canon educativo *integral*, sustentado por el llamado plan concéntrico. Los reformadores apostaban a una educación que implicara “desarrollar armónicamente” “todas las facultades del hombre”⁴¹. El canon quebró, por un lado, con la idea de que la educación de las clases bajas debía restringirse al aprendizaje de la lectura, escritura, aritmética y religión. Por otro lado,

³³ Discurso ante el Congreso, 24.06.1873. Miguel Luis Amunátegui, Obras de Miguel Luis Amunátegui. Discursos Parlamentarios, Vol. 1 (Santiago: Impr. Barcelona, 1906) p. 506.

³⁴ Letelier, Filosofía de la educación, p. 139.

³⁵ Discurso ante el Congreso, del 24.06.1873. Amunátegui, Obras, Vol. 1, p. 506.

³⁶ Campos Harriet, Desarrollo educacional, p. 82-83.

³⁷ Letelier, Filosofía de la educación, p. 165.

³⁸ Letelier, Filosofía de la educación, p. XVI-XVII.

³⁹ Letelier, Filosofía de la educación, p. XVIII - XIX.

⁴⁰ Letelier, Filosofía de la educación, p. XIX; Waltraud Harth-Peter, “Der französische Positivismus”, en: Kanzel und Katheder. Zum Verhältnis von Religion und Pädagogik seit der Aufklärung, (eds). Marian Heitger & Angelika Wenger (Paderborn: Ferdinand Schöningh, 1994), p. 296.

⁴¹ Letelier, Filosofía de la educación, p. 190.

rompió con el ideal educativo humanista hasta entonces dominante en la enseñanza secundaria⁴². Lo que los reformadores criticaban de este ideal no era solamente su carácter elitista. La crítica fundamental apuntaba a que el objetivo de formar “bellos espíritus” habría postergado por demasiado tiempo “el cultivo de la razón y del carácter”⁴³. Además, consideraban obsoleta la idea de que había que educar en función de formar el “buen gusto” y gestar la voluntad a través de la religión⁴⁴. Reprobaban el canon de conocimientos subyacente de aquél ideal centrado en el aprendizaje de las humanidades. Siguiendo principios positivistas, el nuevo ideal debía privilegiar, en cambio, conocimientos científicos, considerándose la ciencia como lenguaje universal⁴⁵. El estímulo del pensamiento científico debía contrarrestar el “pensamiento especulativo”, las “intuiciones místicas” y los “prejuicios sin fundamento”⁴⁶. La “razón” como nuevo principio rector debía servir entonces para cuestionar el orden social, considerado hasta ese momento como predestinado. Elementos esenciales del nuevo canon educativo eran, por lo tanto, además de las matemáticas, las ciencias naturales. Letelier formulaba al respecto:

Un niño, al salir de la escuela, debe saber explicarse los más comunes fenómenos del mundo físico, sin necesidad de recurrir a la intervención de fuerzas sobrenaturales; intervención que sólo se supone cuando no se conocen las leyes naturales que los causan⁴⁷.

Con el fin de fomentar el sentido nacional y a la vez apertura internacional, se estimuló además del castellano y de los idiomas vivos, el aprendizaje de la geografía y de la historia⁴⁸. Innovadora fue además la inclusión de asignaturas que debían servir a fines esencialmente estéticos como la música, el deporte y el dibujo. Estas asignaturas eran denominadas tal como en Alemania “ramos técnicos”, en el sentido de servir a la

⁴² Valentín Letelier, *Las escuelas de Berlín*. Informe elevado al Supremo Gobierno por la Legación de Chile en Alemania (Santiago: Impr. Nacional, 1885), p. 58

⁴³ Letelier, *Filosofía de la educación*, p. 188.

⁴⁴ Cruz, *El surgimiento*, p. 29; Letelier, *Filosofía de la educación*, p. 169.

⁴⁵ Valentín Letelier, “El Estado y la educación nacional”, en: *Anales de la Universidad de Chile*, Vol. CXV: 105 (1957), p. 128.

⁴⁶ Harth-Peter, “Der französische Positivismus”, p. 297.

⁴⁷ Letelier, *Las escuelas de Berlín*, p. 59.

⁴⁸ Letelier, *Las escuelas de Berlín*, p. 95-96.

aplicación práctica del arte y constituir una educación práctica, complementaria a la teórica⁴⁹.

HERBART A LA CHILENA

La inspiración herbartiana del ideal de la *educación general* es evidente⁵⁰. Tal inspiración respondía a una necesidad particular. En el marco de las *luchas teológicas*, los reformadores intentaban fomentar una nueva moral que fuera general e independiente de dogmas católicos⁵¹. Esa nueva moral, que debía sustentarse en la “razón”, postulaba la superación del pensamiento especulativo y de la superstición; “cada uno es dueño de su destino”⁵². En vez del súbdito obediente y pasivo, debía aparecer el ciudadano autónomo y activo, capaz de ejercer sus derechos y deberes. Tal como Herbart, Letelier unía carácter con voluntad (*Willen*). “La voluntad es el asiento del carácter”, había dicho Herbart, es decir, el carácter es aquello que define “lo que el ser humano quiere comparado con lo que no quiere”⁵³.

El principio *integral* de la *educación general* se inspiraba además en la idea herbartiana de la “enseñanza educadora”, concepto que define la idea de que cada joven debe educar la mayor multiplicidad de intereses posible⁵⁴. El acoplamiento entre la individualidad y la versatilidad debe considerarse incluso como la base del ideal educativo de la *educación general*. En su libro “*Allgemeine Pädagogik*” escribió Herbart en 1806:

Todos han de ser amantes de todo, cada uno ha de ser virtuoso en una especialidad. Pero la virtuosidad particular es asunto de elección; por el contrario, la receptividad múltiple, que sólo

⁴⁹ Gustav A. Lindner, *Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde: mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens* (Wien: Pichler, 1884), p. 481.

⁵⁰ Dietrich Benner, *Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik* (Weinheim-München: Juventa, 1993), p. 56.

⁵¹ Zacarías Salinas, “Conferencia Pedagógica. Algo sobre Educación Moral”, en: *Nueva República* (29. November 1894)

⁵² Harth-Peter, “Der französische Positivismus”, p. 306.

⁵³ Dietrich Benner (ed.), *Johann Friedrich Herbart. Systematische Pädagogik: Ausgewählte Texte*, Vol. 1 (Weinheim: Dt. Studien-Verlag, 1997), p. 117.

⁵⁴ Bijan Adl-Amini, Jürgen Oelkers & Dieter Neumann, *Pädagogische Theorie und erzieherische Praxis: Grundlegung und Auswirkungen von Herbarts Theorie der Pädagogik und Didaktik* (Bern: Haupt, 1979), p. 33.

puede originarse de las múltiples tentativas del esfuerzo personal, es asunto de la educación.

Atractivo fue para los reformadores además el concepto herbartiano de la “multiplicidad del interés”, porque se alejaba de una educación clasista, basándose en la “ideología del sujeto burgués”⁵⁵. Los reformadores reprobaban entonces, como ya he planteado, una especialización profesional temprana, por lo que consideraban al igual que Herbart, la educación como un “fin en sí mismo”⁵⁶. El principio de la multiplicidad (en el sentido de universalidad) atrajo a Letelier además, porque él planteaba que no había diferencias fundamentales entre los hijos del río Rin y los del río Mapocho - un niño es un niño⁵⁷. Herbart había escrito al respecto:

Lo múltiple no tiene género, clase, ni época. Con su espíritu fluctuante, con sus sentimientos omnipresentes se acomoda por igual a hombres, muchachas, niños, mujeres; será, como desee, cortesano y ciudadano, está en casa en Atenas y en Londres, en París y en Esparta⁵⁸.

Para los reformadores era además seductora la idea herbartiana de fundamentar la pedagogía como ciencia a través de su orientación a la psicología. La idea de que la pedagogía podía seguir el principio de causalidad análogo a las ciencias naturales, se correspondía con las concepciones de los reformadores⁵⁹. Atractivo era a la vez el racionalismo herbartiano, en el sentido de poner como objetivo de la educación la formación de habilidades cognitivas⁶⁰. Esta concepción intelectualista, que seguía el

⁵⁵ Benner, *Die Pädagogik Herbarts*, p. 101; Adl-Amini, Oelkers & Neumann, *Pädagogische Theorie*, p. 33.

⁵⁶ Benner, *Die Pädagogik Herbarts*, p. 101. Jorge Enrique Schneider, “Programa de la asignatura de Pedagogía”, en: *Memoria del Director del Instituto Pedagógico*, (ed.) Domingo Amunátegui (Santiago: Impr. Nacional, 1895), p. 81.

⁵⁷ Letelier, *La lucha por la cultura*, p. 441; Antenor Rojo Galleguillos, *Die Entwicklung des chilenischen höheren Schulwesens. Ausländische Einflüsse und gegenwärtige Probleme* (Hamburg: Hansischer Gildendverlag, 1941), p. 82-83.

⁵⁸ G. Hartenstein (Ed.), *Johann Friedrich Herbart's Sämtliche Werke*, Vol. 10 (Hamburg & Leipzig: Leopold Voss, 1891), p. 42.

⁵⁹ Herwig Blankertz, *Die Geschichte der Pädagogik: Von der Aufklärung bis zur Gegenwart* (Wetzlar: Büchse der Pandora, 1982), p. 148.

⁶⁰ Adl-Amini, Oelkers & Neumann, *Pädagogische Theorie*, p. 33.

precepto de la psicología asociativa, se basaba en el principio que los pensamientos determinan voluntad y acción⁶¹. A este intelectualismo adhería Letelier, para quien la educación del intelecto era requisito de la educación del carácter (voluntad y acción)⁶².

EL “ARGUMENTO PRUSIANO” DEL PLAN DE ESTUDIOS CONCÉNTRICO

El nuevo ideal educativo implicaba una reforma curricular general, es decir, de los contenidos y métodos de enseñanza. Debido a la naturaleza polémica del debate acerca de la reforma curricular, Letelier hizo uso del “argumento prusiano” para alcanzar la aprobación de la contraparte. Ya en 1880, es decir, antes de su viaje educativo a Prusia, Letelier había expuesto en su discurso “Sobre la instrucción pública” la idea de organizar la enseñanza de todas las instituciones educativas según un solo principio didáctico “gradual”, “armónico” y “homogéneo”⁶³. En el contexto de las luchas con los conservadores, esta idea de la estandarización didáctica era muy problemática; en parte también porque Letelier intentaba poner la ciencia como base total de la enseñanza pública. Durante su estancia en Berlín, Letelier retomó su polémica idea del principio didáctico homogéneo y gradual. Su entusiasmo se debió al hecho de que vio “el principio didáctico” representado en el plan concéntrico del *Gymnasium*⁶⁴ del *Realgymnasium*⁶⁵ y de la *Realschule*⁶⁶. En su informe “La instrucción secundaria y universitaria en Berlín” hizo referencia al plan concéntrico:

El plan de estudio concéntrico de la enseñanza sigue la enseñanza de cada ramo desde el semestre en que se inicia hasta el último semestre del curso. Cada ramo se dicta cada año con contenidos que van aumentando en complejidad a lo largo de todo el plan de estudios secundario, siempre se hace referencia al contenido

⁶¹ Blankertz, *Die Geschichte*, p. 144.

⁶² Letelier, *Filosofía de la educación*, p. 127.

⁶³ “La instrucción pública”, primero publicado en *El Heraldo* el 23.08.1880. Después también en: Letelier, *La lucha por la cultura*, p. 309-314.

⁶⁴ Tipo de escuela secundaria alemana especializada en lenguas antiguas y humanidades, que habilitaba a los estudios universitarios.

⁶⁵ Tipo de escuela secundaria alemana especializada en asignaturas realistas, idiomas nuevos y latín, que habilitaba a seguir algunas carreras universitarias.

⁶⁶ Tipo de escuela secundaria alemana especializada en ciencias naturales que no habilitaba a estudios universitarios.

aprendido en el año anterior, que sirve como base a lo que se enseñará después⁶⁷.

El plan de estudios concéntrico se basaba en el principio de los círculos concéntricos: el primer nivel lo forma un círculo, el cual es extendido en el nivel siguiente. Pero ya la materia del primer nivel refiere a la totalidad del contenido a aprender⁶⁸. De acuerdo con este principio, los grupos de contenidos, que son relativamente equivalentes entre los cursos inferiores y superiores, son adaptados al desarrollo mental del niño, tornándose progresivamente más profundos, complejos y abstractos⁶⁹. Con la inclusión de los principios psicológicos la materia de cada año escolar se elige de acuerdo a la capacidad de comprensión del niño⁷⁰.

Lo que fascinó Letelier del plan concéntrico era sobre todo el principio universalista en que se basaba. El educador John Amos Comenius por Estados Unidos (1592-1670), quien es considerado el fundador de este modelo curricular, definió ese principio en su famosa obra “Didáctica Magna”:

Todo el mundo debe tratar todo; pero todo lo precedente debe conducir a general, lo conocido, lo fácil; lo siguiente debe conducir a la comprensión de lo especial, lo desconocido y lo difícil⁷¹.

⁶⁷ Valentín Letelier, *La instrucción secundaria y la instrucción universitaria en Berlín*. Informe elevado al Supremo Gobierno por la Legación de Chile en Berlín (Santiago: Impr. Nacional, 1885), p. 43.

⁶⁸ Karl Sigismund Just, “Konzentration oder konzentrische Kreise”, en: *Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik* Vol. 20: (1888), p. 64.

⁶⁹ Wilhelm Mann, “Der deutsche Einfluss im chilenischen Erziehungswesen im Allgemeinen”, en: *Deutsche Arbeit in Chile: Festschrift des Deutschen Wissenschaftlichen Vereins zu Santiago zur Centenarfeier der Republik Chile*, (eds.) Deutscher Wissenschaftlicher Verein, Vol. 1 (Santiago: Impr. Universitaria, 1910), p. 130; Luis Galdames, *La Universidad de Chile, 1843-1934* (Santiago: Prensas de la Universidad de Chile, 1934), p. 136.

⁷⁰ Heinrich Müller, “Konzentration in konzentrischen Kreisen. Ein Beitrag zur Herbeiführung einer planmäßig durchgeführten Konzentration auf der Grundlage des methodischen Fortschritts in konzentrischen Kreisen”, en: *Deutsche Blätter für den erziehenden Unterricht* Vol. 31: 15 (1903), p. 118.

⁷¹ Citado en: Conrad Schubert, “Konzentrische Kreise”, en: *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, (ed.) Wilhelm Rein, Vol. 5 (Langensalza: Beyer & Mann, 1906), p. 109.

Comenius abogó por la idea de una educación universal: “omnes - omnia - omnino”. Lo que significa que a todos los hombres (la humanidad) debe enseñársele como un todo (en su conjunto), todo el contenido (desde la base)⁷². A este principio de universalidad adhirió Letelier: todo ciudadano le corresponde el derecho a adquirir una educación mínima en forma de una *educación general*. Por ello, Letelier tuvo la pretensión de introducir el mismo principio didáctico-curricular en todo el sistema de enseñanza. Pero en lugar de referirse a ese principio universalista, que en vista de los conservadores era demasiado radical, siguió otra estrategia. Estilizó el plan concéntrico como una solución “prusiana” para un problema social fundamental: el absentismo escolar. El argumento pragmático de Letelier era que este plan de estudios les daba la oportunidad a aquellos que abandonaban prematuramente la escuela obtener conocimientos básicos en todas las asignaturas, y no solamente conocimientos profundos en pocas⁷³. Es interesante que la investigadora educativa estadounidense Lucy Maynard Salmón, quien había explorado a fines del siglo 19 diversos *Gymnasium* del Reich alemán, había señalado la misma “ventaja” del plan de estudios concéntrico⁷⁴.

Con un guiño a sus aliados positivistas, Letelier argumentó, además, que el plan de estudios concéntrico era una ventaja, porque se basaba en los principios de la psicología; la transmisión del contenido se ajustaba al desarrollo psicológico del niño⁷⁵. Letelier relacionó además estratégicamente las bondades del plan “prusiano” con principios como “carácter científico” y “eficiencia”⁷⁶. Justamente esos principios deben haber convencido a los representantes del gobierno de Balmaceda, aún a pesar de la oposición conservadora. El 10 de enero de 1889 el Ministro de Instrucción Pública, Julio Bañados Espinosa, decretó la introducción del plan de estudios concéntrico, aunque inicialmente sólo a nivel de la enseñanza secundaria⁷⁷. El objetivo era -así lo planteaba la comunicación ministerial- seguir las innovaciones

⁷² Lothar Wigger, “Didaktik”, en: *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, (eds.) Dietrich Benner & Jürgen Oelkers (Weinheim: Beltz, 2004), p. 252.

⁷³ Letelier, *La instrucción secundaria*, p. 43.

⁷⁴ Lucy M. Salmon, “Appendix III. History in the German Schools”, en: *Annual Report of the American Historical Association for the Year 1898* (Washington: GPO, 1899), p. 525.

⁷⁵ Letelier, *Filosofía de la educación*, p. 572.

⁷⁶ Letelier, *La instrucción secundaria*, p. 43.

⁷⁷ Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, *Memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública presentada al Congreso Nacional en 1889* (Santiago: Impr. Cervantes, 1889), p. 249-253.

didácticas de países como Alemania que están “a la cabeza del movimiento reformista de instrucción pública”⁷⁸.

Es interesante que Letelier no se refiriera ni a los orígenes teóricos del plan de estudios, ni que intentara situarlo en alguna tradición pedagógico-didáctica. Más bien le pareció apropiado señalar que este plan de estudios se aplicaba en las instituciones educativas de aquel país “inventor” de la pedagogía⁷⁹. Respecto a la historiografía de la *reforma alemana* es aún más llamativo, que el plan concéntrico quedara registrado como tributario de Herbart o el Herbartianismo, y no de su verdadero creador: Comenius. Interesante no es solamente esa paternidad mal atribuida. Paradójico es más aún que los Herbartianos, específicamente Tuiskon Ziller y Willhelm Rein, criticaban en los debates educativos alemanes, que se sucedieron casi en paralelo con las discusiones chilenas, el principio de los círculos concéntricos, abogando en cambio por las ventajas del principio de concentración (*Konzentrationsprinzip*) y el plan de niveles culturales (*Kulturstufenplan*)⁸⁰. Sin embargo, ni uno ni otro fue introducido en algún plan de estudios en Chile. Esto muestra el carácter obstinado del proceso de recepción, más específicamente la percepción selectiva de “lo alemán” por parte de los reformadores; percepción que siempre fue contingente a sus deseos, creencias, problemas y necesidades.

REALGYMNASIUM A LA CHILENA

No es sorprendente que la *reforma alemana* de la educación secundaria no definiera como modelo el *Gymnasium* alemán, cuyo plan de estudios seguía los lineamientos del ideal educativo neohumanista (*Neuhumanistische Bildungsideal*), cuyo inspirador principal fue el pensador alemán Wilhelm von Humboldt (1767-1835), sino el *Realgymnasium*. Este último ponía mayor énfasis en asignaturas realistas que en las humanidades y lenguas clásicas. La preferencia por los *Realgymnasien* ya la había explicitado Letelier en 1885, cuando afirmó que “son los que satisfacen más directamente las necesidades del espíritu y de las sociedades contemporáneas”⁸¹.

⁷⁸ Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública presentada al Congreso Nacional en 1889, p. 249.

⁷⁹ Letelier, *Las escuelas de Berlín*, p. 38; Dr. Grau, “Konzentrische Kreise”, en: *Pädagogisches Lexikon*. In Verbindung mit der Gesellschaft für evangelische Pädagogik, (eds.) Hermann Schwartz, Vol. 3 (Bielefeld: Velhagen & Klasing, 1930), p. 92.

⁸⁰ Letelier, *Las escuelas de Berlín*, p. 92; Schubert, “Konzentrische Kreise”, p. 110.

⁸¹ Letelier, *La instrucción secundaria*, p. 34.

Esta opción se debe a la especial coyuntura política de ese entonces. Elegir como modelo el ideal neohumanista alemán representaba algo así como volver al pasado o directamente conceder una conquista⁸². En la década de 1870 actores liberales habían logrado erosionar el carácter clásico del plan humanista, convirtiendo el latín en asignatura optativa⁸³. El ideal neohumanista alemán simbolizaba entonces “anacronismo”, porque se asemejaba al plan humanista chileno, al ligar la educación a valores e idiomas greco-romanos. Lo que reformadores buscaban, en cambio, era propiciar el aprendizaje de las asignaturas realistas. Además, les parecía ajena el concepto neohumanista de concebir la educación esencialmente como proceso de perfeccionamiento individual y de autoformación⁸⁴.

Fue en el *Liceo Chileno* donde se realizó la prueba piloto del nuevo plan concéntrico antes de ser introducido en todos los liceos. Este liceo había sido fundado en 1889, como institución sucesora de un colegio privado de gran prestigio, considerado copia institucional del *Realgymnasium*⁸⁵. Los reformistas estaban tan fascinados con aquél colegio que lo realzaron como “institución modelo” del nuevo liceo de orientación realista⁸⁶.

El nuevo plan de estudios se basó, tanto a lo que se refiere a la selección y disposición de las asignaturas, en el plan de estudios del *Realgymnasium* de Prusia de 1892⁸⁷. Conforme a ese modelo, el plan de estudios chileno ponía el acento a las asignaturas realistas (ciencia, la geografía, las matemáticas e idiomas vivos), las que ocupaban un 50% de la carga horaria⁸⁸. Las asignaturas humanistas (historia, filosofía, religión y español), en cambio, ocupaban sólo el 26% de la carga horaria. A través de

⁸² Friedrich Paulsen, “Bildung”, en: *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, (ed.) Wilhelm Rein, Vol. 1 (Langensalza: Beyer & Mann, 1903), p. 660-661.

⁸³ Cruz, *El surgimiento*, p. 219-225.

⁸⁴ Klaus Prange, *Schlüsselwerke der Pädagogik. Von Plato bis Hegel*, Vol. 1 (Stuttgart: Kohlhammer, 2008), p. 154; Fritz K. Ringer, *Felder des Wissens. Bildung, Wissenschaft und sozialer Aufstieg in Frankreich und Deutschland um 1900* (Weinheim: Dt. Studien-Verlag, 2003), p. 171-172.

⁸⁵ Hugo Kunz, *Chile und die deutschen Colonien* (Leipzig: Klinkhardt, 1891), p. 257.

⁸⁶ Mann, “Der deutsche Einfluss”, p. 131.

⁸⁷ Amanda Labarca, *Historia de la Enseñanza en Chile* (Santiago: Impr. Universitaria, 1939), p. 198; Rojo Galleguillos, *Die Entwicklung*, p. 55-57.

⁸⁸ Realien: ciencias de la realidad, específicamente idiomas vivos y ciencias naturales.

la inclusión de los llamados “ramos técnicos”, tales como música, gimnasia y dibujo, se pretendía satisfacer el ideal de una educación integral⁸⁹.

Comparando el plan prusiano con el chileno se perciben aspectos comunes: en ambos casos, se le otorgó a las matemáticas la más alta carga horaria, a la lengua materna la segunda más alta y a la geografía e historia, la tercera más alta. Sin embargo, el plan chileno resultó ser más radical que el prusiano, pues en el caso chileno, la historia griega y latina, además del latín, fueron desterrados en forma definitiva del plan. Además, la religión fue despojada de contenidos como el catecismo y la historia sagrada.

El nuevo plan rompió con la tradición curricular hasta ese entonces existente, según la cual los contenidos de las asignaturas eran tratados en forma independiente⁹⁰. Según esa tradición se impartían asignaturas que formaban parte del mismo “orden de conocimientos” sin conexión alguna. Por ejemplo: “historia medieval” e “historia moderna contemporánea” eran enseñadas con “absoluta independencia entre sí”⁹¹. Una ventaja que los reformadores atribuían al plan, además de su enfoque realista y científico, era lograr la conexión entre los órdenes de conocimiento, además de la superación del verbalismo⁹². Se partía de la base que la repetición continua y sistemática de la asignatura contribuiría al registro duradero del conocimiento⁹³.

Los profesores secundarios requeridos para la implementación nacional del plan de estudios, fueron reclutados casi exclusivamente en Alemania. El pedido que el 1 de marzo de 1889 hizo el ministro de Educación, Bañados Espinosa a Domingo Gana (el embajador de Chile en Berlín), no podía ser más explícito. Gana debía localizar y contratar lo más rápido posible a diez profesores de física y ciencias naturales, diez profesores de matemáticas y diez de historia y geografía⁹⁴. Apenas siete meses después Gana informó al Ministro de Educación que la misión había sido un éxito: 23 profesores alemanes ya habían firmado su contrato en la embajada chilena

⁸⁹ K. Knabe, “Oberrealschule”, en: *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, (ed.) Wilhelm Rein, Vol. 6 (Langensalza: Beyer & Mann, 1907), p. 353.

⁹⁰ Mann, “Der deutsche Einfluss”, p. 131.

⁹¹ Domingo Amunátegui, *La enseñanza del Estado* (Santiago: Impr. Cervantes, 1894), p. 87-88.

⁹² Letelier, *Filosofía de la educación*, p. 586. Tb. Emilio González, “La enseñanza cíclica, la concéntrica y la enciclopédica”, en: *Revista de Instrucción Primaria* Vol. X: 1 (1895), p. 34.

⁹³ Dr. Grau, “Konzentrische”, p. 92.

⁹⁴ Carta del 11.11.1889 publicado en: Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, *Anuario de Instrucción Primaria correspondiente a 1889* (Santiago: Impr. Nacional, 1889), p. 71-72.

de Berlín⁹⁵. La mayoría de los profesores contratados eran profesores de *Gymnasium* o *Realgymnasium*, 77% eran profesores de ciencias naturales y/o matemáticas. Y más de la mitad de estos maestros tenía un doctorado⁹⁶.

Aunque el Estado chileno pudo introducir con éxito el plan concéntrico en todo el sistema educativo estatal, fracasó en su cometido respecto a las escuelas privadas católicas⁹⁷. Estas protestaron contra el plan debido a su “estéril metodología positivista”⁹⁸. Prefirieron, en cambio, mantener obstinadamente el plan preexistente o *sistema antiguo*. Los motivos de la oposición no sólo deben buscarse en la orientación realista del plan y la subsecuente postergación de las asignaturas humanistas, sino también en el recorte de contenidos en la asignatura de religión⁹⁹. Este conflicto demuestra que los ideales educativos, aun cuando gozan en cierto período de hegemonía, coexisten y entran en conflicto con otros ideales, ya sea preexistentes, como es el caso del ideal humanista, o con nuevos.

CRÓNICA DE UNA CRISIS ANUNCIADA

La *reforma alemana*, sus sostenedores y principios, su figura simbólica y su ideal educativo, así como su modelo de progreso subyacente, fueron desde principios del siglo 20 crecientemente blanco de fuertes críticas. Prácticamente todos los aspectos de la reforma estaban bajo sospecha, de ser viejos, anticuados u obsoletos. Desde casi todas las direcciones sonaban alegatos que lograrían confluir en un canto general. Por un lado, se encontraban los círculos clericales-conservadores que estaban en contra de la reforma de la enseñanza, específicamente en contra del plan concéntrico, evocando el fantasma del “proletariado académico” que llamaban a combatir. Por otro lado, profesores de liceos de la vieja guardia, tales como Eduardo de la Barra, hablarían del

⁹⁵ Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Anuario de Instrucción Primaria correspondiente a 1889, p. 71-72.

⁹⁶ El 33,3% de estos profesores fueron contratados para la enseñanza de la biología o química, el 43% para la enseñanza de la matemática o física y el 24% para la enseñanza de la historia y geografía. La gran mayoría (76%) era profesores de *Gymnasium*, 19% de *Realgymnasium* y el 4,8% de *Realschule*. Más de la mitad tenía doctorado (57%). AN, Mineduc, 721, contratos.

⁹⁷ Algunos colegios privados no católicos adoptaron el plan concéntrico, por ej. el Colegio Alemán, el Liceo Americano, el Liceo de la Ilustración y el Instituto Andrés Bello. Anales de la Universidad de Chile, Boletín de Instrucción Pública, CXXXVII (Santiago: Impr. Barcelona, 1915), p. 488-501.

⁹⁸ Revista Católica, N° 1387, del 18.08.1894. Citado en: Juan L. Ossa, “El Estado y los particulares en la educación chilena, 1888-1920”, en: Centro de Estudios Públicos (2007) 106, p. 39.

⁹⁹ Revista Católica, N° 1387, p. 39.

embruajamiento alemán de la sociedad chilena, poniendo en cuestión la experticia de los profesores alemanes y promoviendo una sustitución del personal. Pero además de estos “viejos” críticos se formó una nueva fracción de objetores: eran los “hijos” de la *reforma alemana*. Es decir, la nueva generación de profesores formada en las escuelas normales y en el *Instituto Pedagógico*. Fueros estos “nuevos” reformadores, quienes, a partir de discursos nacionalistas, social-darwinistas, progresista-liberales y/o conservadores, cuestionarían las bases de la reforma, denunciando sus supuestas promesas incumplidas. A pesar de la diversidad de sus orientaciones políticas e ideológicas, existió un *Leitmotiv* común: la búsqueda de lo “nacional”, en particular de lo chileno, y la construcción de los Estados Unidos como nueva “sociedad de referencia”. Reformadores como Darío Salas, Amanda Labarca y Luis Galdames, *Profesores de Estado* del *Instituto Pedagógico*, consideraban que Estados Unidos era capaz de ofrecer lo que el Imperio alemán justamente *no* podía: democracia. Es decir, reprobaban fundamentalmente el sistema de gobierno monárquico-constitucional de la “sociedad de referencia” alemana, considerado contrapuesto al imperante en Chile. También apelaban a la experiencia cotidiana de la reforma, específicamente a la conflictiva interacción entre profesores alemanes y alumnos chilenos. Criticaban entonces que éstos habían sido educados bajo un “régimen monárquico altamente jerarquizado”, transmitiéndose una “rígida disciplina”¹⁰⁰. Otra crítica apuntaba al problema de la extranjerización, específicamente de la “germanización” del “espíritu colegial”¹⁰¹. Además, consideraban obsoleto al personaje simbólico de la reforma: Johann Friedrich Herbart. Planteaban, por ejemplo, que la pedagogía herbartiana era “intelectualista” y representante de una cultura racional unilateral¹⁰². Darío Salas, Dr. de la Universidad de Nueva York, criticaba además el supuesto individualismo inherente a la pedagogía herbartiana. Para él, la educación debía, siguiendo al pedagogo estadounidense John Dewey, no sólo implicar un proceso de

¹⁰⁰ Labarca, *Historia de la Enseñanza*, p. 186 y 211.

¹⁰¹ Labarca, *Historia de la Enseñanza*, p. 185.

¹⁰² Jürgen Oelkers, “Das Ende des Herbartianismus. Überlegungen zu einem Fallbeispiel der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte”, en: *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte: Fallstudien, Ansätze, Perspektiven*, (eds.) Peter Zedler & Dietrich Benner (Weinheim: Dt. Studien-Verlag, 1989), p. 92; Francisco Antonio Encina, *La educación económica y el liceo. La Reforma agraria. El momento sociológico mundial y los destinos de los pueblos hispanoamericanos* (Santiago: Ed. Nascimento, 1962), p. 77; Samuel Zenteno Anaya, “El Espíritu de la Educación Norte-Americana” Vol. II: 1 (1925), p. 24.

individualización, sino también un aprendizaje social¹⁰³. Justamente de ese sentido por la “comunidad” habría carecido la pedagogía herbartiana, cuyo concepto de moral calificó de “antisocial”¹⁰⁴.

La agenda de estos “nuevos” reformadores ponía en primer lugar la búsqueda de la identidad chilena, nutrida de valores culturales, inclusive étnicos comunes. Dicho con otras palabras, si el proyecto liberal anterior se había basado en la categoría política del ciudadano, el nuevo proyecto se basaba en la categoría del chileno¹⁰⁵. Puede parecer paradójico que, a pesar de sus afanes nacionalistas, los “nuevos” reformadores siguieran apelando a un modelo extranjero. Pero al igual que los reformadores anteriores no contaban con apoyo político para llevar a cabo sus reformas. Necesitaban por tanto de un “modelo externo” para legitimar sus directrices reformistas, a saber: industrialización, democratización y patriotismo. No obstante, EE.UU. simbolizaba para ellos no solamente un modelo de modernización exitosa, sino además una lección de independencia hacia Europa¹⁰⁶.

EDUCACIÓN GENERAL VERSUS EDUCACIÓN PARA LA EFICIENCIA SOCIAL

Gran parte de las voces que se alzaron en contra de la *reforma alemana*, criticaron el ideal educativo de la *educación general*. De “nuestro simplismo” emana la idea, planteaba Galdames, de educar al niño chileno “como se educa a un alemán, a un francés, ¡a un inglés!”¹⁰⁷ Es más, Galdames planteaba, que a la base de cualquier reforma debía estar la pregunta: ¿a quién se enseña?”¹⁰⁸ Los nuevos reformadores se distanciaban entonces de la posición de Letelier, quien siguiendo un principio universalista había equiparado al niño del Mapocho con el niño del Rin. Otros críticos fueron un paso más allá. En el marco del Congreso Nacional de Enseñanza

¹⁰³ Michael Knoll, “From Kidd to Dewey: The Origin and Meaning of “Social Efficiency””, en: *Journal of Curriculum Studies* Vol. 41: 3 (2009), p. 378.

¹⁰⁴ Darío Salas, *La educación en los Estados Unidos de Norte-América* (Santiago: Impr. Universo, 1908), p. 65.

¹⁰⁵ Alarcón, *Modelltransfer*, p. 457-464.

¹⁰⁶ Alarcón, *Modelltransfer*, p. 457-464.

¹⁰⁷ Luis Galdames, “La reforma del Liceo desde el punto de vista nacional”, en: *Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria. Memorias - Actas* (Santiago: Impr. Universitaria, 1913), p. 86.

¹⁰⁸ Luis Galdames, “La reforma del Liceo desde el punto de vista nacional”, p. 86.

Secundaria, que tuvo lugar en Santiago en 1912, abogaron por la instalación de un nuevo ideal educativo, el de la *eficiencia social*¹⁰⁹.

El debate fue iniciado por el provocador libro “Nuestra inferioridad económica”, que había aparecido el año anterior, patrocinado por la “Asociación de Educación Nacional”. Su autor, Francisco Antonio Encina, abogado e hijo de una influyente familia de latifundistas, sostuvo la tesis de una existente “inferioridad económica” de Chile, la cual se debía a las deficitarias “calificaciones económicas de la población”¹¹⁰. Encina diagnosticó una generalizada “incompetencia técnica”, la cual impediría enarbolar el modelo de desarrollo basado en la manufactura, el comercio y la navegación que, por la ubicación geográfica y el entorno físico del país, sería, según él, el óptimo¹¹¹. El origen de esta “incompetencia técnica” debía buscarse, según Encina, no solamente en el sistema educativo, sino también, y aquí sale a relucir su orientación social-darwinista, en la supuesta escasa predisposición “racial” del pueblo chileno a “la actividad económica”¹¹².

Blanco de las críticas de Encina era, por tanto, la *reforma alemana* y su ideal educativo subyacente. Debido a la “adoración excesiva por las ciencias, las letras y las artes liberales”, el ideal de la *educación general* habría ocasionado un verdadero desprecio por “el trabajo industrial” y además una obsesión social por las profesiones académicas¹¹³. Encina se quejó del ideal educativo y su concepto de “enseñanza educadora”, tributario de Herbart. No podía adherir a la idea herbartiana de que la educación debe fomentar en cada niño una máxima versatilidad del interés¹¹⁴. Considerar la educación como un fin en sí mismo y por lo tanto alejada de una especialización profesional temprana, representaba la raíz del problema actual, argumentaba Encina¹¹⁵. Lo negativo era, para Encina, que el ideal de la *educación general* habría mantenido “al niño sin vocación” justamente “durante la edad más

¹⁰⁹ Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria. Memorias - Actas, Vol. 1 (Santiago: Impr. Universitaria, 1913); Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria. Memorias - Actas, Vol. 2 (Santiago: Impr. Universitaria, 1913).

¹¹⁰ Francisco Antonio Encina, *Nuestra inferioridad económica: sus causas, sus consecuencias* (Santiago: Ed. Universitaria, 1911), p. 107.

¹¹¹ Encina, *Nuestra inferioridad económica: sus causas, sus consecuencias*, p. 84 y 103.

¹¹² Encina, *La educación económica y el liceo*, p. 126-127.

¹¹³ Encina, *La educación económica y el liceo*, p. 72, 129, 135 y 165.

¹¹⁴ Benner, *Die Pädagogik Herbarts*, p. 101.

¹¹⁵ Benner, *Die Pädagogik Herbarts*, p. 101; Encina, *La educación económica y el liceo*, p. 77.

plástica de la inteligencia”, lo que habría llevado a su vez al “atrofiamiento” de “todos los estímulos concretos que gobiernan la vida”¹¹⁶.

El nuevo ideal propiciado por Encina, no era por tanto el del hombre universalmente formado sino el del individuo “socialmente eficiente”. Aquí adhirió claramente al movimiento estadounidense de la “eficiencia social” (*social efficiency*), que ponía el énfasis en la enseñanza de las “useful skills”¹¹⁷. Pero mientras Darío Salas seguía el ala más progresista y liberal de ese movimiento inspirándose en Dewey, Encina adhirió a la concepción social-conservadora sustentada por David P. Snedden¹¹⁸. Así, Encina declaró al “hombre de negocios” (*business man*) como epítome de la eficiencia social, glorificando valores empresariales, tales como el “esfuerzo”, la “iniciativa”, la “fe en sí mismo”, la “ambición ilimitada”, la “perseverancia”, el “orden”, la “exactitud”, “el deseo intenso de poder y de grandeza”¹¹⁹. Según Encina, esas virtudes, que estarían predominantemente presentes en la “raza anglosajona”, serían “útiles” para la “actividad económica” y para la vida¹²⁰.

Encina recurrió a estrategias discursivas típicamente conservadoras, como cuando evocó en sus discursos el “fantasma” de la sobreabundancia de profesionales liberales¹²¹. Según Encina, los liceos habrían educado a un “enjambre de parásitos desmoralizados y desmoralizadores” que vegetarían “a expensas del dinero heredado, de los empleos públicos innecesarios, de los contratos fiscales”¹²². Este “proletariado”, planteaba Encina, sería “una turba de fracasados” y causa de la “crisis moral” en la que se encontraría el país¹²³. La “jerga ideológica del hacinamiento” (*Jargon der Überfüllungsideologie*), de la cual se sirvió Encina fue insistente, porque a raíz de la reforma efectivamente habían accedido nuevas poblaciones a los liceos¹²⁴.

¹¹⁶ Encina, La educación económica y el liceo, p. 111.

¹¹⁷ El movimiento de la “social efficiency” no fue monolítico. Se originó en el Reino Unido con Benjamin Kidd (1858-1916) y encontró en los EE.UU. representantes conservadores como David P. Snedden (1868-1951), y progresivo-liberales como Dewey y John Lester Ward (1841-1913). Knoll, “From Kidd to Dewey”, p. 361.

¹¹⁸ Knoll, “From Kidd to Dewey”.

¹¹⁹ Encina, Nuestra inferioridad económica, p. 81. Tb., Knoll, “From Kidd to Dewey”, p. 361.

¹²⁰ Encina, Nuestra inferioridad económica, p.81. Encina, La educación económica y el liceo, p. 192.

¹²¹ Para el caso alemán: Detlef K. Müller, Sozialstruktur und Schulsystem: Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1981), p. 192.

¹²² Encina, La educación económica y el liceo, p. 154-155.

¹²³ Encina, La educación económica y el liceo, p. 188 y 157.

¹²⁴ Véase: Müller, Sozialstruktur und Schulsystem, p. 192.

Es interesante que el plan de reforma que Encina presentó en el “Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria” no buscaba ampliar la rama de escuelas técnicas y profesionales ya existente, pues para él esas escuelas reclutaban “los desechos de los liceos”, es decir “jóvenes torpes” y “perezosos incorregibles”¹²⁵. La única solución era, según él, unir en el marco del liceo la “educación general” con una “educación económica”¹²⁶. El plan de Encina estipulaba la división del plan de estudios en dos niveles. El primer nivel, de 5 años de duración y de carácter obligatorio, debía servir en cuanto a contenido y método al desarrollo de una “vocación industrial” y a la transmisión de valores como la ambición, la iniciativa y el trabajo¹²⁷. Además de asignaturas generales, el plan de estudios debía contener asignaturas como trabajos manuales, contabilidad, mecanografía, caligrafía y dibujo¹²⁸. Asignaturas generales como la historia debían referir a temas industriales, además de organizarse visitas a fábricas y talleres¹²⁹. El acceso al segundo nivel (de 2 años de duración), el cual habilitaba a estudios universitarios, se dividiría en una mención matemática-científica y social-literaria. Sin embargo, a diferencia del primer nivel era de carácter opcional, pues estaba destinado sólo a un “grupo selecto”, es decir, “a un grupo de jóvenes de grandes facultades naturales”, como dijo Encina¹³⁰.

El plan de estudio propuesto por Encina puede ser interpretado como una “estrategia de defensa” (*Abwehrstrategie*) de parte de la clase alta contra la emergencia de nuevos actores provenientes de la clase media y baja¹³¹. Encina sabía que conquistas como la ley de gratuidad de la educación secundaria y universitaria, introducida en 1879, no podían ser deshechas sin conflictos. Su plan era otro. Para restringir el acceso a las profesiones académicas, los liceos debían servir primordialmente a la formación de profesionales técnico-industriales. Los colegios privados, en cambio, debían operar como lugares exclusivos para la formación de futuros profesionales liberales y hombres públicos.

¹²⁵ Encina, La educación económica y el liceo, p. 155.

¹²⁶ Luis Galdames, Educación económica e intelectual (Santiago: Ed. Universitaria, 1912), p. 3.

¹²⁷ Encina, La educación económica y el liceo, p. 191-192.

¹²⁸ Luis Galdames extendió el plan de Encinas y lo presentó en el Congreso de 1912. Darío Salas, “Correlación de la enseñanza secundaria con las demás ramas de la enseñanza pública”, en: Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria. Memorias - Actas, Vol. 1 (Santiago: Impr. Universitaria, 1913), p. 94-95.

¹²⁹ Encina, La educación económica y el liceo, p.192.

¹³⁰ Encina, La educación económica y el liceo, p. 192.

¹³¹ Müller, Sozialstruktur und Schulsystem, p. 193

Es interesante que tanto Luis Galdames como Darío Salas apoyaron al plan de estudios de Encina¹³². Lo que estos actores a pesar de sus diferencias ideológicas compartían, era la valoración de los Estados Unidos como nuevo “modelo de referencia”, y la idea de unir en el marco del liceo la educación general con la educación industrial, sirviéndoles la *high school* con “manual training” como modelo¹³³. Pero a diferencia de Encina, quien consideraba su plan de estudio como una estrategia de defensa social para mantener las capas inferiores alejadas de las profesiones liberales, Galdames y Salas lo entendían como un medio para combatir la deserción escolar y el desempleo de bachilleres y profesionales. Ambos consideraban que el plan debía darle a los jóvenes que provenían de las clases inferiores una “oportunidad justa para el progreso social y económico”, promoviéndose al mismo tiempo el anhelado proceso de industrialización¹³⁴. También había divergencias respecto al concepto de *eficiencia social*. Mientras Encina sólo le atribuía objetivos utilitarios de índole económica, Galdames y Salas lo relacionaban con objetivos políticos. Además de la competencia económica, la escuela también debía, según ellos, promover un “sentido de cooperación” y “vida de comunidad”¹³⁵. Siguiendo a Dewey, la escuela debía, por tanto, no sólo preparar “para el trabajo”, sino también preparar “para la vida democrática”; debía, por tanto, no formar sólo al “buen trabajador” sino también al ciudadano (*good citizen*)¹³⁶. Justamente esta dimensión política, que supuso declarar la democracia como principio orientador de vida, le era ajena a Encina.

Probablemente el detractor más insistente de la propuesta de Encina fue Enrique Molina, filósofo y Profesor de Estado, que entonces había sido rector del liceo de Talca¹³⁷. Molina planteó en el Congreso de 1912, que Encina había erigido la

¹³² La reforma primero fue propuesta al Consejo Universitario sin éxito. Encina, *La educación económica y el liceo*, p. 47.

¹³³ Galdames, *Educación económica y el liceo*, p. 118.

¹³⁴ Michael Knoll, “Zwischen bürgerlicher Demokratie und demokratischem Kollektivismus. Die amerikanische ‘progressive education’ in ihren politischen Optionen.”, en: *Politische Reformpädagogik*, (eds.) Tobias Rülcker & Jürgen Oelkers (Frankfurt a. M.: Peter Lang, 1998), p. 352.

¹³⁵ Darío Salas, *El problema nacional. Bases para la reconstrucción de nuestro sistema escolar primario* (Santiago: Facultad de Filosofía y Educación, Universidad de Chile, 1967), p. 218.

¹³⁶ Salas, *El problema nacional. Bases para la reconstrucción de nuestro sistema escolar primario*, p. 218.

¹³⁷ Enrique Molina, *La Cultura y la Educación en general. Conferencia leída en la Universidad de Chile en Setiembre de 1912* (Santiago: Impr. Universitaria, 1912).

industria como verdadero “mesías”, construyendo el ideal de la *educación general* como chivo expiatorio exclusivo de la supuesta decadencia comercial e industrial de Chile¹³⁸. Según Molina, aquél diagnóstico adolecía de falencias, pues no hacía mención a factores cruciales, tales como el “parlamentarismo funesto”, el “feudalismo anacrónico” y la “resignación popular”, además del “fatalismo”, producto de la hegemonía de la Iglesia Católica¹³⁹. Pero, sobre todo Molina apuntó sus dardos al ideal educativo de la *eficiencia social*. Para Molina la glorificación de los “hombres prácticos” y de la “utilidad”, era incompatible con el respeto de los valores humanos como la solidaridad¹⁴⁰. Molina no ocultaba el hecho de que seguía adhiriendo al “viejo” ideal de la *educación general*. Para él, la educación debía contribuir esencialmente al “desarrollo armonioso” de las “capacidades físicas y mentales” de los jóvenes¹⁴¹. “Laminar el ideal de la juventud con el yunque de la utilidad para que produzca económicamente pronto, es tan insensato como arrancar a los árboles las flores para que venga más luego el fruto”, sostenía¹⁴². Aún más, advertía que la “reorganización utilitaria de los liceos” propuesta por Encina, llevaría a la “extinción de la cultura intelectual”, sin “conseguir en cambio el florecimiento industrial tan deseado y necesario”¹⁴³. Su fidelidad a Alemania no se hizo esperar, más si había sido enviado en 1911 por el gobierno chileno a visitar el sistema educativo de ese país. Como solución al problema del subdesarrollo económico de Chile, que no negó, sugirió la solución alemana, según la cual había escuelas que servían a los “ideales de la cultura humana desinteresada” y otras escuelas donde se enseñaba cómo sustentarse¹⁴⁴. A diferencia de Encina, Molina sostenía entonces que, en vez de transformar los liceos en escuelas técnico profesionales, la rama de escuelas técnicos-profesionales existentes debía ser extendida. A pesar de estas divergencias, el ideal de

¹³⁸ Molina, *La Cultura y la Educación en general*, p. 12.

¹³⁹ Molina, *La Cultura y la Educación en general*, p. 14.

¹⁴⁰ Molina, *La Cultura y la Educación en general*, p. 16.

¹⁴¹ Molina cita al profesor honorario de pedagogía Wilhelm Münch de la Friedrich-Wilhelms-Universität, Berlin. Molina, *La Cultura y la Educación en general*, p. 117.

¹⁴² “Laminar [...] el ideal de la juventud en el yunque de la utilidad para que produzca económicamente pronto, es tan insensato como arrancar de los árboles las flores para que venga más luego el fruto”. Molina, *La Cultura y la Educación en general*, p.107.

¹⁴³ “Buscar el remedio del mal que nos preocupa sólo en la reorganización utilitaria de los liceos, es perseguir la extinción de nuestra cultura intelectual sin conseguir en cambio el florecimiento industrial tan deseado y necesario”. Molina, *La Cultura y la Educación en general*, p.106.

¹⁴⁴ Molina, *La Cultura y la Educación en general*, p. 109.

la *eficiencia social* adquirió algunos años después, específicamente durante la reforma educativa de Carlos Ibáñez del Campo (1927-1931) y siendo el propio Galdames Director de Educación Secundaria, un carácter “oficial”.

CONCLUSIONES

En el presente artículo me he centrado en la *reforma alemana* como una, hasta entonces, inédita reforma educativa. Inédita entre otras cosas, por intentar introducir en forma explícita un nuevo ideal educativo denominado *educación general*. A través de este ideal, que fue concebido por un grupo de reformadores liberales y positivistas, se pretendía trascender las distinciones de género y de clases. Su carácter general se contraponía tanto a una especialización profesional temprana, como a una educación segmentada según clases sociales. Este ideal se basaba en un canon de conocimientos *integral*, que abarcaba las ciencias naturales, matemáticas y humanas, además de la formación estética. En ese sentido, se contraponía al plan humanista previo, de carácter eminentemente elitista y centrado en las humanidades.

Si bien el ideal recogió aspectos de la pedagogía herbartiana, como su objetivo moralizador, su carácter universal, su intelectualismo y su anti-especialización, no puede calificársele de herbartiano. Más bien, constituye un claro ejemplo de un proceso de recepción e interpretación activo, realizado según las necesidades y coyunturas específicas del contexto local. Así, los reformadores adoptaron muy selectivamente elementos y programas de la “sociedad de referencia” alemana, atendiendo la coyuntura política específica. De esta manera, construyeron como modelo el *Realgymnasium* y no el *Gymnasium*, porque el primero más se ajustaba a sus ideales positivistas y objetivos políticos.

Respecto a la *reforma alemana* y su inspiración en modelos y programas alemanes, discrepo de los dichos del investigador estadounidense William Sywak, quien planteaba que aquella reforma fue resultado de una “aspiración paternalista” de la élite del gobierno chileno, para “ayudar” y “controlar” a las “clases bajas”¹⁴⁵. Considero, en cambio, que la reforma buscaba esencialmente habilitar a las nuevas generaciones como “ciudadanos”, es decir, como sujetos capaces de ejercer sus deberes y derechos políticos. A pesar de este objetivo, el afán democratizador de los reformadores era limitado, pues la reforma educativa no fue acompañada de reformas sociales de índole estructural que hubieran contribuido a derribar el orden oligárquico. No hay que olvidar que aún en 1920 la mitad de la población era

¹⁴⁵ Sywak, “Values”, p. viii.

analfabeta y, por tanto, estaba excluida de cualquier participación política. Más bien, sostengo que los reformadores propiciaron una “revolución silenciosa” a través de la educación, es decir, un cambio gradual y mediado intergeneracionalmente. El hecho de que los “hijos” de la reforma alemana exigieron cambios político-sociales más radicales que sus antecesores, es un signo de tal proceso revolucionario.

A través de este artículo he pretendido ilustrar también que las “sociedades de referencia” no constituyen constructos estáticos, sino dinámicos, supeditados a continuos procesos de cambio. Si para reformadores como Letelier, Alemania y específicamente Prusia, era sinónimo de progreso, de eficiencia científica, de una pedagogía universal y de un Estado fuerte, para reformadores “nuevos” era símbolo de principios indeseables como la monarquía, la extranjerización y de una pedagogía anacrónica. Estos cambios de visión respecto a Alemania se debieron a cambios de perspectiva internos respecto al Estado, la sociedad y la escuela. Los “nuevos” reformadores esencialmente nacionalistas viraron sus ojos de Alemania hacia los EE.UU., porque vieron en éstos realizados sus deseos: democracia, industrialización y patriotismo. Ciertamente a EE.UU. no sólo le benefició ese viraje, sino también lo propició con el fin de extender su influencia política y económica en Chile y Latinoamérica.

A partir de este artículo he pretendido problematizar a través de la reconstrucción de un ejemplo histórico el concepto de “ideal educativo”. Este ejemplo ilustra que los ideales educativos son constructos eminentemente variables, pues están sujetos a luchas ideológicas y de poder. Tampoco pueden gozar de total hegemonía, tal como lo muestra el ideal de la *educación general*; ideal que fue puesto en cuestión tanto por el ideal humanista preexistente como por el nuevo ideal de la *eficiencia social*. Justamente en la actualidad se observa a nivel internacional el choque o la confrontación del ideal educativo del “ciudadano global y económicamente eficiente”, difundido trasnacionalmente por la prueba PISA, con ideales educativos de raigambre nacional, como por ej. el del neohumanismo alemán o el de la *culture générale* francés.

Asimismo, he querido apuntar a la trascendencia académica y política de poner el foco en los ideales educativos, pues éstos definen lo sustancial y esencial: qué finalidad debe cumplir la educación en una sociedad específica. Pienso que uno de los problemas recurrentes en la discusión educativa de los últimos años (me refiero específicamente a la chilena), es que elude sistemáticamente la pregunta del “para qué educar”, centrándose en cambio, en la pregunta del “cómo es la educación”, es decir, calificando su “calidad” y su “eficiencia”, sin definir los objetivos educativos en sí.

Pienso que difícilmente puede producirse una reforma sustancial del sistema educativo y del modelo de desarrollo del país existente; reforma que es anhelada hasta hoy, pues aún sobreviven estructuras y modelos del período dictatorial y ultra liberal, sin que se discuta abierta y colectivamente las preguntas: ¿para qué educamos?

REFERENCIAS

- Anales de la Universidad de Chile, Boletín de Instrucción Pública, Vol. CXXXVII (Santiago: Impr. Barcelona, 1915).
- Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria. Memorias - Actas, Vol. 1 (Santiago: Impr. Universitaria, 1913).
- Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria. Memorias - Actas, Vol. 2 (Santiago: Impr. Universitaria, 1913).
- Adl-Amini, Bijan, Oelkers, Jürgen & Neumann, Dieter, Pädagogische Theorie und erzieherische Praxis: Grundlegung und Auswirkungen von Herbarts Theorie der Pädagogik und Didaktik (Bern: Haupt, 1979).
- Alarcón, Cristina, El discurso pedagógico fundacional de docentes secundarios. Sobre la transferencia educativa alemana en Chile (Buenos Aires: Libros Libres. Colección Educación - Nuevas Ideas, 2011).
- Alarcón, Cristina, Modelltransfer im Schatten des Krieges Modelltransfer im Schatten des Krieges: «Deutsche» Bildungs- und «Preußische» Militärreformen in Chile, 1879-1920, Reihe: Comparative Studies Series, Vol. 25 (Frankfurt a. M.: Peter Lang, 2014).
- Amunátegui, Domingo, La enseñanza del Estado (Santiago: Impr. Cervantes, 1894).
- Amunátegui, Miguel Luis, Obras de Miguel Luis Amunátegui. Discursos Parlamentarios, Vol. 1 (Santiago: Impr. Barcelona, 1906).
- Benner, Dietrich (Ed.), Johann Friedrich Herbart. Systematische Pädagogik: Ausgewählte Texte, Vol. 1 (Weinheim: Dt. Studien-Verlag, 1997).
- Benner, Dietrich, Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik (Weinheim-München: Juventa, 1993).
- Blancpain, Jean-Pierre, Les Allemands au Chili, 1816-1945 (Köln: Böhlau, 1974).
- Blankertz, Herwig, Die Geschichte der Pädagogik: Von der Aufklärung bis zur Gegenwart (Wetzlar: Büchse der Pandora, 1982).
- Braun, Juan, Economía Chilena, 1810-1995. Estadísticas Históricas, Documento de Trabajo, Universidad Católica de Chile, Instituto de Economía, Vol. 187 (2000).
- Cámara de Diputados, Sesiones Ordinarias, Vol. 513 (Santiago: Impr. Nacional, 1883).

- Campos Harriet, Fernando, Desarrollo educacional, 1810-1960 (Santiago: Ed. Andrés Bello, 1960).
- Cruz, Nicolás, El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile, 1843-1876: El plan de estudios humanista (Santiago: DIBAM, 2002).
- Dr. Grau, “Konzentrische Kreise”, en: Pädagogisches Lexikon. In Verbindung mit der Gesellschaft für evangelische Pädagogik, hrsg. von Hermann Schwartz, Vol. 3 (Bielefeld: Velhagen & Klasing, 1930), p. 91-93.
- Encina, Francisco Antonio, La educación económica y el liceo. La Reforma agraria. El momento sociológico mundial y los destinos de los pueblos hispanoamericanos (Santiago: Ed. Nascimento, 1962).
- Encina, Francisco Antonio, Nuestra inferioridad económica: sus causas, sus consecuencias (Santiago: Ed. Universitaria, 1911).
- Galdames, Luis, La Universidad de Chile, 1843-1934 (Santiago: Prensas de la Universidad de Chile, 1934).
- Galdames, Luis, Educación económica e intelectual (Santiago: Ed. Universitaria, 1912).
- Galdames, Luis, “La reforma del Liceo desde el punto de vista nacional”, en: Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria. Memorias - Actas (Santiago: Impr. Universitaria, 1913), p. 77-113.
- González, Emilio, “La enseñanza cíclica, la concéntrica y la enciclopédica”, en: Revista de Instrucción Primaria Vol. X: 1 (1895), p. 33-38.
- Hartenstein, G. (Ed.), Johann Friedrich Herbart's Sämmtliche Werke, Vol. 10 (Hamburg & Leipzig: Leopold Voss, 1891).
- Harth-Peter, Waltraud, “Auguste Comte”, en: Hauptwerke der Pädagogik, hrsg. von Winfried Böhm (Paderborn, München: Schöningh, 2009), p. 81-83.
- Harth-Peter, Waltraud, “Der französische Positivismus”, en: Kanzel und Katheder. Zum Verhältnis von Religion und Pädagogik seit der Aufklärung, hrsg. von Marian Heitger & Angelika Wenger (Paderborn: Ferdinand Schöningh, 1994), p. 295-325.
- Hehlmann, Wilhelm, Wörterbuch der Pädagogik, Kröners Taschenausgabe, Vol. 94 (Stuttgart: Kröner, 1960).
- Huber, Ernst Rudolf, Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789, Vol. 1 (Stuttgart: W. Kohlhammer, 1990).
- Just, Karl Sigismund, “Konzentration oder konzentrische Kreise”, en: Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 20 (1888), p. 61-68.

- Knabe, K., “Oberrealschule”, en: *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, hrsg. von Wilhelm Rein, Vol. 6 (Langensalza: Beyer & Mann, 1907), p. 348–356.
- Knoll, Michael, “From Kidd to Dewey: The Origin and Meaning of ‘Social Efficiency’”, en: *Journal of Curriculum Studies* 41 (2009) 3, p. 361–391.
- Knoll, Michael, “Zwischen bürgerlicher Demokratie und demokratischem Kollektivismus. Die amerikanische ‘progressive education’ in ihren politischen Optionen.”, en: *Politische Reformpädagogik*, hrsg. von Tobias Rülcker & Jürgen Oelkers (Frankfurt a. M.: Peter Lang, 1998), p. 349–378.
- Kunz, Hugo, *Chile und die deutschen Colonien* (Leipzig: Klinkhardt, 1891).
- Labarca, Amanda, *Historia de la Enseñanza en Chile* (Santiago: Impr. Universitaria, 1939).
- Latorre Salamanca, Gonzalo, *La vida ejemplar de José Abelardo Núñez Murúa* (Santiago: Escuela Nacional de Artes Gráficas, 1944).
- Letelier, Valentín, “El Estado y la educación nacional”, en: *Anales de la Universidad de Chile* Vol. CXV: 104 (1957), p. 125–129.
- Letelier, Valentín, *Las escuelas de Berlín. Informe elevado al Supremo Gobierno por la Legación de Chile en Alemania* (Santiago: Impr. Nacional, 1885).
- Letelier, Valentín, *Filosofía de la educación* (Santiago: Impr. Cervantes, 1892).
- Letelier, Valentín, *La instrucción secundaria y la instrucción universitaria en Berlín. Informe elevado al Supremo Gobierno por la Legación de Chile en Berlín* (Santiago: Impr. Nacional, 1885).
- Letelier, Valentín, *La lucha por la cultura: Miscelánea de artículos políticos i estudios pedagógicos* (Santiago: Impr. Barcelona, 1895).
- Lindner, Gustav A., *Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde: mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens* (Wien: Pichler, 1884).
- Mann, Wilhelm, “Der deutsche Einfluss im chilenischen Erziehungswesen im Allgemeinen”, en: *Deutsche Arbeit in Chile: Festschrift des Deutschen Wissenschaftlichen Vereins zu Santiago zur Centenarfeier der Republik Chile*, hrsg. von Deutscher Wissenschaftlicher Verein, Vol. 1 (Santiago: Impr. Universitaria, 1910), p. 100–153.
- Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, *Memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública presentada al Congreso Nacional en 1889* (Santiago: Impr. Cervantes, 1889).

- Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Anuario de Instrucción Primaria correspondiente a 1889 (Santiago: Impr. Nacional, 1889).
- Molina, Enrique, La Cultura y la Educación en general. Conferencia leída en la Universidad de Chile en Setiembre de 1912 (Santiago: Impr. Universitaria, 1912).
- Müller, Detlef K., Sozialstruktur und Schulsystem: Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1981).
- Müller, Heinrich, “Konzentration in konzentrischen Kreisen. Ein Beitrag zur Herbeiführung einer planmäßig durchgeführten Konzentration auf der Grundlage des methodischen Fortschritts in konzentrischen Kreisen”, en: Deutsche Blätter für den erziehenden Unterricht Vol. 31: 15 (1903), p. 118-121.
- Muñoz Ebensperger, Gertrudis de, “El desarrollo de las escuelas normales en Chile”, en: Revista Chilena de Educación Vol. II: 8 (1942), p. 5-26.
- Muñoz Hermosilla, José M., Historia elemental de la pedagogía chilena (Santiago: Casa Ed. Minerva, 1918).
- Oelkers, Jürgen, “Das Ende des Herbartianismus. Überlegungen zu einem Fallbeispiel der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte”, en: Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte: Fallstudien, Ansätze, Perspektiven, (eds.) Peter Zedler & Dietrich Benner (Weinheim: Dt. Studien-Verlag, 1989), p. 77-116.
- Ossa, Juan L., “El Estado y los particulares en la educación chilena, 1888-1920”, en: Centro de Estudios Públicos (2007) 106, p. 23-96.
- Paulsen, Friedrich, “Bildung”, en: Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, (ed.) Wilhelm Rein, Vol. 1 (Langensalza: Beyer & Mann, 1903), p. 658-670.
- Prange, Klaus, Schlüsselwerke der Pädagogik. Von Plato bis Hegel, Vol. 1 (Stuttgart: Kohlhammer, 2008).
- Ringer, Fritz K., Felder des Wissens. Bildung, Wissenschaft und sozialer Aufstieg in Frankreich und Deutschland um 1900 (Weinheim: Dt. Studien-Verlag, 2003).
- Rojo Galleguillos, Antenor, Die Entwicklung des chilenischen höheren Schulwesens. Ausländische Einflüsse und gegenwärtige Probleme (Hamburg: Hansischer Gildendverlag, 1941).

- Salas, Darío, “Correlación de la enseñanza secundaria con las demás ramas de la enseñanza pública”, en: Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria. Memorias - Actas, Vol. 1 (Santiago: Impr. Universitaria, 1913), p. 165-170.
- Salas, Darío, El problema nacional. Bases para la reconstrucción de nuestro sistema escolar primario (Santiago: Facultad de Filosofía y Educación, Universidad de Chile, 1967).
- Salas, Darío, La educación en los Estados Unidos de Norte-América (Santiago: Impr. Universo, 1908).
- Salinas, Zacarías, “Conferencia Pedagógica. Algo sobre Educación Moral”, en: Nueva República (29. November 1894).
- Salmon, Lucy M., “Appendix III. History in the German Schools”, en: Annual Report of the American Historical Association for the Year 1898 (Washington: GPO, 1899), p. 519-538.
- Schneider, Jorge Enrique, “Programa de la asignatura de Pedagogía”, en: Memoria del Director del Instituto Pedagógico, (eds.) Domingo Amunátegui (Santiago: Impr. Nacional, 1895), p. 76-87.
- Schriewer, Jürgen, “Fortschrittsmodelle und Modellkonstruktionen. Formen der Internationalisierung pädagogischen Wissens”, en: Wissenschaftsgeschichte heute. Festschrift für Peter Lundgreen, (eds.) Jürgen Büschenfeld, Heike Franz & Frank-Michael Kuhlemann (Bielefeld: Verlag für Regionalgeschichte, 2001), p. 302-327.
- Schriewer, Jürgen, “Wie global ist die institutionalisierte Entwicklungsprogrammatik? Neo-institutionalistische Thesen im Licht kulturvergleichender Analysen”, en: Weltgesellschaft: Theoretische Zugänge und empirische Problemlagen, (eds.) Bettina Heintz, Richard Münch & Hartmann Tyrell, Zeitschrift für Soziologie Vol. 34, Número especial 1 (Stuttgart: Lucius & Lucius, 2005), p. 415-441.
- Schriewer, Jürgen, “Konstruktion von Internationalität: Referenzhorizonte pädagogischen Wissens im Wandel gesellschaftlicher Systeme. Spanien, Sowjetunion/Russland, China.”, en: Gesellschaften im Vergleich Forschungen aus Sozial- und Geschichtswissenschaften, (eds.) Jürgen Schriewer & Hartmut Kaeble (Frankfurt a. M.: Peter Lang, 1998), p. 151-258.
- Schubert, Conrad, “Konzentrische Kreise”, en: Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, (ed.) Wilhelm Rein, Vol. 5 (Langensalza: Beyer & Mann, 1906), p. 108-110.

- Serrano, Sol, Ponce de León, Macarena & Rengifo, Francisca, *La educación nacional (1880-1930)* (Santiago de Chile: Aguilar Chilena de Ediciones, 2012).
- Steiner-Khamsi, Gita, “Vergleich und Subtraktion: Das Residuum zwischen Globalem und Lokalem”, en: *Vergleich und Transfer. Komparatistik in den Geschichts-, Sozial- und Kulturwissenschaften*, (eds.) Hartmut Kaeble & Jürgen Schriewer (Frankfurt a. M.: Campus, 2003), p. 369–397.
- Sywak, William, “Values in Nineteenth-Century Chilean Education: The Germanic Reform of Chilean Public Education, 1885-1910”, PhD thesis (University of California, Los Angeles, 1977).
- Wigger, Lothar, “Didaktik”, en: *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, (eds.) Dietrich Benner & Jürgen Oelkers (Weinheim: Beltz, 2004), p. 244–278.
- Zenteno Anaya, Samuel, “El Espíritu de la Educación Norte-Americana” Vol. II: 1 (1925), p. 23–35.
- Zymek, Bernd, *Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion, 1871-1952* (Ratingen & Kastellaun: Aloys Henn, 1975).