

## *Formación ciudadana y Cuestión Social: Evolución de las asignaturas de Historia y Educación Cívica entre fines del siglo XIX y principios del XX*

*Robinson Lira Castro*<sup>1</sup>

### *Resumen*

Este artículo trata de la evolución curricular y pedagógica centrada en formación ciudadana, entre fines del siglo XIX y comienzos del XX. Toma por base el discurso educativo de las asignaturas de historia y educación cívica construido en el tiempo de la cuestión social por liberales y sectores vinculados a la cimiento socialdemócrata conformada por radicales y democráticos.

Tres secciones conforman esta parte del artículo. La primera revisa el acuerdo entre liberales, radicales y democráticos por darle a la historia y la educación cívica un lugar visible en la curricular de la escuela popular, en tanto asignaturas abocadas al desarrollo intelectual y la forja de una moral cívica que aglutinara a los diversos, en el marco de un creciente tensión social. La segunda sección recoge lo informado por textos escolares del período para analizar convergencias y divergencias, entre los sectores previamente aludidos, a la hora de estructurar en la mente infantil una determinada forma de concebir o “imaginar” la nación (patria) y la ciudadanía. La última sección se ocupa de describir la presencia del imaginario país emanado de las señaladas obras, en el marco de los fenómenos sociales que llevaron a la crisis del parlamentarismo y la asunción de Alessandri e Ibáñez a la presidencia.

### *Palabras clave*

Formación Ciudadana - Educación Cívica - Historia - Cuestión Social.

---

<sup>1</sup> Profesor de Historia y Geografía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Magíster en Historia, Universidad de Santiago de Chile. Doctor (C) en Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile. Ministerio de Educación, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

## I.- COMPROMISO CÍVICO-MORAL Y EDUCACIÓN INTELECTUAL

### *Ciencias Sociales y educación intelectual*

En materia curricular, el período cubierto por este artículo se caracterizó por una reformulación del esquema - base, de cuño liberal, con el que se pensó la educación dirigida al mundo popular. En lo que respecta a la formación ciudadana (preparación para incorporarse y participar en la “cosa pública”) los cambios implicaron mayor desarrollo para los contenidos referidos a historia y geografía (de Chile en particular) y agregación de una nueva asignatura, que fungió como complemento: educación cívica.<sup>2</sup>

Historia, geografía y educación cívica conformaron un sector curricular que se identificó con el estudio y comprensión de la realidad social, desde una perspectiva “científica”. De ahí que Reglamento General de las Escuelas Primarias de 1929 (vigente hasta los años sesenta del pasado siglo) las aglutinara bajo una misma denominación: Ciencias Sociales.

A su vez Ciencias Sociales, junto a Castellano, Matemáticas y Ciencias Naturales, conformaron un área curricular más extensa, conocida como educación intelectual, que concentró la mayor proporción de tiempo escolar: 63 % en el primer grado de primaria (1° y 2° año). En los niveles superiores este porcentaje disminuyó, pero siguió siendo mayoritario: 58% en segundo grado (3° y 4° año) y 50% en tercer grado (5° y 6° año).<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup>La Ley de educación primaria de 1860 consignó que historia y geografía debían ser materias que se debían impartir en la escuela superior. Normas posteriores llevaron a estas asignaturas a las escuelas de primeros grados. Educación cívica, en tanto, nació a fines del siglo XIX como una disciplina que se debía enseñar en los cursos superiores de la escuela primaria y a este respecto la normativa curricular del siglo XX no innovó. Cfr. Chile, Anuario del Ministerio de Instrucción Pública. Disposiciones relativas al servicio de instrucción primaria (Santiago: Imprenta Universo, 1911).

<sup>3</sup>Cabe advertir que el tiempo destinado a la educación intelectual no fue uniforme. El cuadro de más abajo informa que de 1° a 6° año, en promedio, se destinaron 5 horas a la semana para castellano, 4 para matemáticas, 3 para historia y 2,6 para ciencias naturales.

Plan de estudios de escuelas primarias, 1929<sup>4</sup>

Asignaturas	Cursos y total de horas por semana					
	1°	2°	3°	4°	5°	6°
Educación física: juegos, gimnasia, deportes, higiene y seguridad personal	3	3	3	3	3	3
<b>Educación intelectual:</b> 1.- Castellano(lectura y escritura, ortología, ortografía y literatura, lexicología y gramática); 2.- Matemáticas (aritmética y geometría)3.- Ciencias Naturales (enseñanza objetiva, zoología, botánica, física elemental y nociones de biología)4.- <b>Ciencias Sociales (enseñanza objetiva, historia, geografía e instrucción cívica)</b>	15	15	15	15	15	15
Educación manual: 1.- trabajos educativos, 2) trabajos prácticos para el hogar, 3) actividades agrícolas	3	3	3	3	3	3
Educación estética: 1) artes plásticas, 2) música y canto	2	2	3	3	3	3
Educación moral: religión y moral	1	1	2	2	2	2
Educación vocacional diferenciada: actividades de orientación profesional de carácter técnico, artístico y científico.	-	-	-	-	4	4
Total	24	24	26	26	30	30

*Tensión entre memoria y raciocinio*

De acuerdo a parámetros clásicos, la educación intelectual tenía dos focos: memoria y raciocinio.

<sup>4</sup> Chile, Reglamento General de Escuelas Primarias (Santiago, 1929). En *Decreto N° 6039*, del 10 de diciembre de 1929.

Los pedagogos de la primera mitad del siglo XIX definieron la memoria como la facultad de “conservar y hacer revivir las ideas adquiridas”. El raciocinio, por su parte, se entendió como una operación más compleja, consistente en determinar “si dos ideas están o no relacionadas”, lo que resultaba central a la hora de formular juicios y adoptar criterios para orientar la conducta.<sup>5</sup>

Los pedagogos de la segunda mitad del XIX, basados en esta distinción, acusaron que la educación intelectual padecía de un grave desequilibrio: se centraba en la memoria olvidando el raciocinio.<sup>6</sup> Frente a esto, la solución liberal fue impulsar una “gran reforma” que rescatara “la espontaneidad de los jóvenes, impulsándolos a pensar por sí mismos, a leer otros libros que sus textos, a aplicar las teorías que oyen de sus maestros”.<sup>7</sup>

En sintonía con esto, los modernizadores alemanes que intervinieron la educación primaria entregaron orientaciones dirigidas a erradicar toda instrucción “basada exclusivamente en la memoria”, como precisó el Reglamento Interno para las Escuelas de 1899. Para ello los niños, primero, debían ser desafiados a observar “objetos sensibles” y desde allí arribar “a la idea abstracta, a la comparación, a la generalización y al raciocinio”.<sup>8</sup>

Entrado ya el siglo XX, estas indicaciones fueron reafirmadas y complementadas con desarrollos pedagógicos provenientes de la escuela activa. El citado reglamento de 1929 prescribió que la enseñanza debía “ser siempre motivada por algún interés o necesidad del alumno, y, en consecuencia, será activa, práctica y racional”. Su punto de partida, precisó la norma, radicaba en “la observación de cosas o fenómenos, o en todo caso la experiencia del discípulo, y procederá mediante el ejercicio de asociación y expresión, evitando exigir esfuerzos incompatibles con la naturaleza infantil”.<sup>9</sup>

---

<sup>5</sup> Ventura Marín, *Elementos de la filosofía del espíritu humano* Escritos por Ventura Marín para el uso de los alumnos del Instituto Nacional de Chile (Santiago: Imprenta de la Independencia, 1984), pp. 16,18, 19.

<sup>6</sup> Así lo hizo ver Luís Amunátegui, al denunciar que los métodos de la escuela pública obligaban al alumno a “repetir lo que lee en el texto o lo que oye al profesor, palabra por palabra” y muy pocas veces, “casi nunca”, a pensar por sí mismo. Todo el esfuerzo del docente, concluyó, se dirigía a que el dicente asimilara “una doctrina que se le enseña frecuentemente sin acostumbrarle a aplicarla”. Cfr. Miguel Luis Amunátegui, “Memoria del secretario general”. En *Anales*, 1866, p. 9.

<sup>7</sup> En *Anales*, 1866, p. 9.

<sup>8</sup> Reglamento Interno para las Escuelas, 5 de abril de 1899, artículos N° 28 y 29. En Chile, *Anuario del Ministerio de Instrucción Pública*.

<sup>9</sup> Reglamento General de Escuelas Primarias, 1929. Artículo N° 143.

Otro artículo reafirmó lo suscrito treinta años atrás, en cuanto a desterrar toda “enseñanza empírica fundada exclusivamente en el ejercicio de la memoria”, al igual que “el dictado de textos y lecciones, o cualquier otro procedimiento que haga mecánica la enseñanza”.<sup>10</sup>

Ciencias Sociales recogió el guante, de ahí su opción por la “enseñanza objetiva” como método de estudio. Este procuró un desarrollo intelectual alejado del intelectualismo, basado en dar a los estudiantes la posibilidad de observar, palpar o escuchar “objetos” del entorno próximo, para luego avanzar -“con cuidados sistemas de preguntas y respuestas del maestro”- desde la imagen externa de los cuerpos percibidos “a las interiores y de allí a los juicios abstractos”.<sup>11</sup>

Los Visitadores de escuelas, encargados de orientar el trabajo pedagógico en estas, instruyeron a los maestros en esta novedad. Así hizo Celso Miranda, Visitador de la Provincia de Aconcagua, en 1931, cuando sugirió a los profesores de una escuela enclavada en los cerros de Putaendo (Rinconada de Guzmanes) que sus alumnos desarrollaran “investigaciones” y “excursiones” dentro del entorno local, para saber de su historia y particular geografía. Para el caso de los alumnos de primer grado, recomendó “narraciones anecdóticas de la historia, y en lo posible dramatizarlas”, y para los de cursos superiores, que lo niños elaboraran “mapas esquemáticos” y resúmenes que sintetizaran las lecciones de ciencias sociales que se habían transmitido. El profesor, luego, debía “escoger el mejor resumen para ser copiado por la sección”.<sup>12</sup>

Con este proceder se esperó que una de las áreas del currículo más asociadas a la mera y vacua memorización, se abordara de forma “activa”, esto es, comprometiendo al educando en su propia formación y llevándolo a desarrollos cognitivos de orden superior, fundamentales para asimilar la lección de civismo que las Ciencias Sociales debían propiciar, según coordinadas que a continuación se expondrán.

---

<sup>10</sup>Reglamento General de Escuelas Primarias. Artículo N° 142.

<sup>11</sup> D, Feldman, Imágenes en la historia de la enseñanza: la lámina escolar. En: Educação & Sociedade, Vol. 25, no.86. (U. Campinas, 2004), p. 83.

<sup>12</sup>Las citas corresponde a las anotaciones hechas por el Miranda el 19 de noviembre de 1931 en la sección “Visitas extraordinarias del Visitador de Escuelas” del Registro Escolar que todas las escuelas (incluida la de Quebrada de Guzmanes) debían llevar, de acuerdo a lo establecido por la LEPO. Agradecemos al Director y Profesor Marco Arancibia por abrirnos el archivo de su escuela y facilitarnos este material.

### *Educación intelectual y moral cívica*

Para el curricularista, la educación intelectual, en sus más elementales cotas (memorización) pero también elevadas (raciocinio), se justificó a condición de influir en el desarrollo moral, en el sentido durkheimiano del término: “fuente de solidaridad”, o si se quiere, fuerza que obliga “al hombre a contar con otro, a regular sus movimientos con arreglo a algo más que los impulsos del egoísmo”.<sup>13</sup>

Esto llevó a que Ciencias Sociales, específicamente historia, se asumiera como una disciplina clave para inculcar sentido de pertenencia y solidaridad a una comunidad global, la civilización occidental, y a la forma específica que esta adoptó en el contexto de la realidad nacional.

De este modo, hacer que el niño conociera y diera razón de los vínculos que lo unían histórica e institucionalmente a Occidente, y más concreto, a Chile, fue visto como un reto intelectual pero al mismo tiempo moral. Enrique Molina dio cuenta de esto al señalar que la enseñanza histórica tenía la misión de cultivar el intelecto (por medio de “la observación, la atención, la reflexión la asociación de ideas y el juicio”), y al mismo tiempo la formación moral.<sup>14</sup>

En efecto, el “pensar exactamente”, indicó Molina era valioso si de ello se obtenían conclusiones que permitieran al educando sentir y obrar “de las maneras que más elevadamente corresponden a las justas aspiraciones individuales y sociales”. Por eso que el ejercicio intelectual no podía volcarse a estudio de cualquier hecho o personaje, sino al de aquellos que engrandecían el espíritu con ejemplos de “trabajo y abnegación, constancia, valor moral, independencia y tenacidad”.<sup>15</sup>

A fines de los años veinte el radical Ulises Vergara (Rector del Instituto Nacional y futuro Ministro de Educación del Frente Popular), actualizó esta opinión, indicando que el gran desafío de quienes enseñaban historia era desarrollar, a un mismo tiempo, capacidades intelectivas, caras a la racionalidad y el pensamiento científico (“discernir, apreciar y juzgar hechos, personas, ideas, épocas y naciones”), y juicio moral, adquirido a

---

<sup>13</sup> E, Durkheim, *La división del trabajo social*, (México: Colofón, 1980), p. 417.

<sup>14</sup> Enrique Molina, *Algunas consideraciones sobre la misión del profesor y la enseñanza de la historia* (Santiago: Imp. Cervantes, 1906).

<sup>15</sup> Enrique Molina, *Algunas consideraciones sobre la misión del profesor y la enseñanza de la historia*.

partir de ejemplos reales, inspirados en “grandes hombres y mujeres que, con sus virtudes, han honrado al país y al siglo en que vivieron”.<sup>16</sup>

### *Civismo y educación popular*

Lo referido en el anterior apartado se enmarcó dentro de orientaciones pensadas para la enseñanza secundaria, no obstante, los didactas que se ocuparon de la historia y las ciencias sociales en el nivel primario las suscribieron en *toto*.<sup>17</sup>

Esta opción contrasta con las orientaciones curriculares que marcaron a la escuela popular durante buena parte del siglo XIX, las cuales lejos de estimular una educación intelectual de alto vuelo (volcada al cultivo del raciocinio), habrían privilegiado una formación esencialmente alfabetizadora y castradora respecto a las posibilidades de cuestionar el orden social.<sup>18</sup>

El cambio de orientación, postulamos, se debió a la evolución social que experimentó el país entre fines del siglo XIX y principios del XX, determinado por la emergencia de la cuestión social y tempranos llamados de algunos miembros de la clase dirigente a abordarla a través de políticas sociales de amplio alcance que conjuraran “la amenaza inminente de un trastorno”, que caracterizaba a las sociedades imprevisoras regidas por el *laissez faire*.<sup>19</sup>

Como se sabe, las políticas en el ámbito educativo promovidas por liberales y demás sectores “progresistas”, se enfocaron a universalizar la enseñanza primaria (compulsión legal mediante) y reorientarla mediante una pedagogía no memorística que permitiera hacer del sujeto popular un ciudadano con capacidad de razonar y conducir la reivindicación social por canales no rupturistas.

Esto, que en un primer momento se consideró deseable, adoptó carácter de urgente cuando el mundo popular se mostró desafiante y dispuesto a actuar en política bajo formatos extra institucionales. La quema, en 1888, de los tranvías capitalinos como

---

<sup>16</sup>U, Vergara, Objeto de la enseñanza de la historia y metodología del ramo, En Chile. Dirección General de Educación Secundaria, La renovación pedagógica y el liceo (Santiago: Editorial Nascimento, 1930).

<sup>17</sup>J, Muñoz, Metodología de la enseñanza historia, (Santiago: Imprenta Roma, 1986).

<sup>18</sup>M, Egaña, La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile. Una práctica de política estatal, (Santiago: DIBAM, 2000).

<sup>19</sup>A, Orrego Luco, La cuestión social, (Santiago: Imprenta Barcelona, 1987).

respuesta a un alza de tarifas, despertó las alarmas, especialmente en el Partido Democrático (PD).

Esta colectividad, nacida en 1887 de una escisión dentro del radicalismo, lideró las protestas contra el incremento en el valor de la locomoción colectiva, pero a poco andar se vio superada por una rebeldía primaria que no supo aplacar. La experiencia, en todo caso, le sirvió para enfatizar que la reivindicación social requería de una educación cívica extendida entre la masa. Nada se sacaba con contar con ilustrados líderes, dispuestos a ser la voz de los trabajadores y procesar políticamente sus reivindicaciones, si un atávico barbarismo impedía guiar el proceso con racionalidad. Bajo este contexto, se explica que la primera cartilla de educación cívica, destinada a la masa popular que concurría a la escuela primaria fuera redactada por Malaquías Concha, dirigente histórico de los democráticos.

Los radicales, después de la trascendente convención de 1906, (que abandonó el liberalismo para adoptar las banderas del socialismo de estado) defendieron lo mismo que los democráticos: una educación extendida entre el pueblo, que le permitiera participar de la “cosa pública” valiéndose de la reflexividad crítica a la par de una cívica moral que compeliere a la unidad.

#### *Trasfondo sociológico de la educación “teórica”*

La inclinación de los liberales y de la cimiento socialdemócrata (donde cabe situar a radicales, democráticos)<sup>20</sup> por una enseñanza que desarrollara el raciocinio, fue objeto de duras críticas del mundo conservador. Conocidas son las imprecaciones de Francisco Antonio Encina, que calificó la intelectualizada educación liberal como meras abstracciones, inútiles calibraciones, porque operaban ajenas de la contingente realidad y de las urgencias de un país que requería de una educación “práctica” (económica) que hiciera a los chilenos tan civilizados para producir como para consumir, siguiendo en esto el ejemplo de naciones industrializadas, como Inglaterra.<sup>21</sup>

Pese a esta crítica, la educación intelectual (no la intelectualista, centrada en la memorización) siguió siendo firmemente defendida. “Cuantas inolvidables lecciones –

<sup>20</sup>M, Papi y G, Urzúa, G, Historia y proyección socialdemócrata en Chile (Santiago: Andante, 1986).

<sup>21</sup>F, Encina, Nuestra inferioridad económica, sus causas y sus consecuencias. Volumen 1 de la Biblioteca de la asociación de Educación Nacional (Santiago: Universitaria, 1912).

señaló Enrique Molina, polemizando con Encina - deberíamos sacar de la educación intelectual del pueblo inglés y cuánto podría enseñar un minero de Newcastle, no digo cosas de su oficio, sino sobre la antigüedad clásica, a muchos ciudadanos de esta tierra.<sup>22</sup>

Los grandes pueblos, los más desarrollados como Inglaterra, complementó Molina, efectivamente fomentaban la educación práctica, pero no la que Encina creía. Lo práctico no tenía que ver, sólo, con capacidades para triunfar en la “lucha por la vida”, sino también con cultivar el intelecto a fin de formar ciudadanos capaces de actuar en democracia con racionalidad, procurando el bien común, la solidaridad, gracias, por ejemplo, a una enseñanza histórica volcada a la formación de lo que hoy llamamos “capital social”, específicamente “capital social puente” que apela a referentes simbólicos fuertes de lo común para integrar a los diversos, en el marco de un proyecto nacional.<sup>23</sup>

La alusión al obrero de Newcastle, ducho en conocimientos sobre la antigüedad clásica, se enmarca en este último predicamento. Estudiar el pasado remoto tenía sentido, aún en la escuela popular donde concurría el hijo del obrero, si al final del día el alumno captaba el sentido profundo de las luchas dadas por griegos y romanos en defensa de la polis y la república, que en fondo eran por la libertad, el más caro valor de la civilización occidental y principio que debía regular la convivencia social. El curso de educación cívica se estructuró sobre esta base.

Ahora bien, para hacerse de esta lección cívica, liberales, radicales y democráticos concordaron en la necesidad de darle a la educación un talante “teórico”, en el sentido etimológico de la palabra. Teorizar, en griego, significaba “observar”. Teóricos, originalmente, fueron los espectadores que observaban una representación teatral.

Ciertamente, como el conservadurismo observó, la teorización no se aplicaba al conocimiento de la realidad misma, lo que no significaba desconexión con ella, pues el vínculo estaba dado por la representación que de esa realidad se ofrecía. Dicha representación, a medida que la sociedad se complejizó, fue cada vez más requerida, como “prerrequisito de la cohesión”. En efecto, las sociedades modernas, al decir de Mannheim, necesitan “mantenerse unidas no por la proximidad local, sino por las circunstancias de vida semejantes en una esfera social extensiva” lograda, entre otros medios, por una

---

<sup>22</sup>E, Molina, La educación intelectual y la imitación inglesa, En Filosofía Americana. (Garnier Hermanos, 1914).

<sup>23</sup>R, Putnam, Bowling alone: the collapse and revival of American community, (New York: Simon & Schuster, 2001).

educación histórica capaz de inculcar y apropiarse ciertas imágenes de sociedad que actuaran como “factor socialmente unificador”.<sup>24</sup>

Para el caso que nos ocupa, las imágenes que se ofrecieron como dispositivo “socialmente unificador” en materia de sociedad y civismo no fueron monolíticas, a fin de cuentas, como el mismo Mannheim precisó, las personas piensan una con otras y unas contra otras. La representación liberal de la nación y ciudadanía en algunos casos se asimiló a la que radicales y democráticos suscribieron, pero en otros difirió.

Este punto constituye el núcleo central del siguiente apartado. Para desarrollarlo nos valdremos de tres obras que sirvieron de texto escolar. Una de ellas, escrita por Francisco Valdés Vergara, vehiculizó la visión liberal, que se complementó y rivalizó con las perspectivas radical y democrática, transmitidas a través del estudio histórico de Luis Galdames y la cartilla cívica de Malaquías Concha.

## II.- NACIÓN Y CIUDADANÍA EN LOS TEXTOS ESCOLARES DE HISTORIA E INSTRUCCIÓN CÍVICA

### *Ciudadanía territorial*

La historia de Chile de Valdés comienza con la siguiente declaración: “hace cinco siglos todos los habitantes de Chile eran indios”.<sup>25</sup> El manual Galdames, en sus primeras líneas, informa que “de los primeros pobladores de Chile – en alusión a los indígenas – se sabe muy poco”.<sup>26</sup> En ambos casos se dio entender, sin fijarse en anacronismos, que las etnias originarias, por ocupar el territorio que el mapa político reconocía como Chile, eran chilenas. Conclusión: Chile ya era Chile en el período precolombino, antes de conformarse las delimitaciones territoriales establecidas por la Corona, redefinidas en tiempos de la República.

Detrás de esto no hubo una lección histórica, propiamente dicha, sino cívica: chilenos, como rezaba el artículo 6° de la Constitución de 1833 (que el manual de Concha reprodujo tal cual), eran todos los “nacidos en el territorio de Chile”.

---

<sup>24</sup>K, Mannheim, *Ideología y utopía: introducción a la sociología del conocimiento* (México: FCE, 2004).

<sup>25</sup>F, Valdés, *Historia de Chile para la enseñanza primaria*, (Santiago: Universo, 1930), p. 9.

<sup>26</sup>L, Galdames, *Estudio de la historia de Chile*, (Santiago: Universo, 1916), p. 3.

Estimular la inteligencia infantil para que relacionara “nacer en Chile” con pertenencia a la “nación chilena”, fue el medio del que la sociedad política se valió para fijar(a través de los manuales en comento) una primera comprensión respecto de ciudadanía, equiparable a lo que contemporáneamente se denomina “ciudadanía formal”: vínculo que une a un individuo con un Estado Nación, producto de haber nacido en su territorio.<sup>27</sup>

Concha dio al referido vínculo el nombre de “ciudadanía territorial”, recalcando que ésta, si bien tenía un fundamento jurídico, descansaba en un compromiso afectivo, el amor a la patria. Patria chilena, aclaró, era “el suelo querido que nos ha visto nacer” y por extensión el territorio que cubría “hasta dónde van los límites geográficos y políticos con los pueblos vecinos”.<sup>28</sup>

Lo distintivo del territorio patrio, enfatizó Concha, (alineándose con una inveterada tradición republicana) era que las personas, en él, forjaban su vida en libertad. Esto fue relevado a tal grado que la ausencia de libertad, por efecto de una invasión que se “apoderara de nuestro territorio y nos dictara leyes aborrecidas”, podía hacer despreciar el querido suelo natal, que “llegaría a sernos odioso y lo abandonaríamos si pudiéramos”.<sup>29</sup>

Se seguía de esto que sin libertad e instituciones que la garantizaran, no había autentica patria. De ahí el deber de luchar por ella, para ganarla, defenderla o restituirla, dando la vida si así se requería. Esta forma sublime de patriotismo, expuesta en el campo de batalla, se complementaba con otra, menos épica, pero igual de significativa: el deber “de interesarnos en los negocios públicos, tomar parte en las elecciones, pagar los impuestos, hacer el aprendizaje de la Guardia Nacional, respetar las leyes y conducirnos bajo todos respectos como buenos y útiles ciudadanos”.<sup>30</sup>

En síntesis, para liberales y socialdemócratas nacer en Chile implicaba amar la tierra en que se había nacido, la patria, y asumir, como deber, la participación en asuntos de interés colectivo y la defensa de las instituciones que garantizaban la libertad común, miramiento último del sentimiento patriótico.

---

<sup>27</sup>R, Brubaker, *Citizenship and nationhood in France and Germany*, (Harvard University Press, 1992).

<sup>28</sup>M, Concha, *Cartilla de educación cívica*, p. 12.

<sup>29</sup>M, Concha, *Cartilla de educación cívica*, p. 13.

<sup>30</sup>M, Concha, *Cartilla de educación cívica*, p. 13.

*Patria y libertad en la obra de Valdés*

Siguiendo este último predicamento, Valdés ofreció a sus infantiles lectores y/o a los docentes que les hacían clase, un relato articulado sobre la idea de libertad, “primera y más importante prerrogativa de la persona humana”, al decir de Concha.<sup>31</sup>

La libertad que Valdés expuso fue la de Hegel: una fuerza tras histórica, una esencia, un espíritu, que de forma “astuta” y progresiva fue ganado el favor de hombres e instituciones. Significativo es que la parte final de su libro llevara por título “Régimen de libertad”, dando a entender que toda la historia previa se desarrolló en pro de su edificación.

Los orígenes de esa historia se hallaban en los tiempos precolombinos, donde la libertad se presentó más bien como liberalidad, propia de individuos bárbaros, sin leyes ni costumbres civilizadas, lo que dio por resultado un panorama nada alentador: “el más infeliz de los actuales pobladores de Chile puede considerarse muy afortunado si compara su situación con la que tenían los indígenas en aquella época tan lejana”.<sup>32</sup>

Los indios, que vivían “dispersos en los campos sin cultivo”, alimentándose de lo que “la naturaleza les ofrece”, desarrollaron una existencia miserable, acompañada de conductas igualmente misérrimas.<sup>33</sup> Recién con la “invasión inca” la esclavitud que nacía de la dependencia del medio, habría comenzado a ser superada.<sup>34</sup> La conquista española complementó este proceso agregando, además de bienestar material, desarrollo moral por la difusión del cristianismo, que instaló la idea de una vida ultra terrena en la que “serían premiados los individuos que se hubieren conducido bien en la tierra y castigado los que se hubieren conducido mal”.<sup>35</sup>

No obstante, la barbarie persistió, bajo formas de cruentas guerras entre indígenas y españoles. En el caso de los indios, señaló Valdés, la ferocidad exhibida se explicaba por su

---

<sup>31</sup>M, Concha, Cartilla de educación cívica, p. 29.

<sup>32</sup>F, Valdés, Historia de Chile para la enseñanza primaria, p. 9.

<sup>33</sup>“Para ellos [los indígenas] por falta de educación, eran buenos muchos actos que a nosotros nos indignan por su maldad, por ejemplo: golpear a su madre y matar a los que eran sus enemigos. Del mismo modo, ellos miraban como despreciables muchos de los actos que nosotros consideramos dignos de elogio, por ejemplo: perdonar las ofensas, en vez de tomar venganza de ellas, tratar al enemigo con bondad, tener buenas costumbres y no robar”. Valdés, Historia de Chile para la enseñanza primaria, p. 9.

<sup>34</sup> “los peruanos trajeron a Chile el maíz y los frejoles, amansaron el guanaco...enseñaron a los indios chilenos a hacer tejidos con lana de guanaco y a fabricar ollas, cántaros y vasos de barro” Valdés, Historia de Chile para la enseñanza primaria, p. 12.

<sup>35</sup>F, Valdés, Historia de Chile para la enseñanza primaria, p. 9.

primitivo estado, pero en los españoles no, ya que ellos habían sido educados “en la religión cristiana, que tiene por fundamento la justicia y la caridad”.<sup>36</sup>

Otro elemento bárbarico, introducido por los españoles, fue consagrar un orden social donde “unos eran amos, otros eran esclavos. Los blancos eran los señores; los indios y los negros eran como animales al servicio de los blancos”.<sup>37</sup> Ni que decir del sistema económico que instalaron, contrario, según Valdés, a las más elementales leyes de la naturaleza.<sup>38</sup>

Todo lo anterior, concluyó nuestro autor, creó un clima de animadversión hacia los abusos cometidos por la autoridad monárquica que llevaron a la revolución. En su estallido, fundamental fue el ejemplo extranjero, específicamente norteamericano.<sup>39</sup>

La independencia se alcanzó, no sin grandes sacrificios y la sabia estrategia de patriotas americanos como el general San Martín, quien, junto con O’Higgins, libró al país del sojuzgamiento hispano. A partir de ese momento la “bandera española, que recordaba la violencia de los conquistadores y representaba el absolutismo de los reyes” fue reemplazada por la “bandera chilena, honrada ya con la guerra de Maipo”. Incluso más, el pabellón patrio, a petición del propio San Martín “cruzó victoriosamente las aguas del océano Pacífico”, en dirección al Perú, “como enseña de redención para el último pueblo de la América del sur que permanecía sujeta al dominio español”.<sup>40</sup>

### *Libertad alcanzada mas no consumada*

Pero el hito de la independencia, recalcaron los liberales, no podía equipararse al proyecto emancipador subyacente a la modernidad. Lo que se inició en 1810 y concluyó en 1818, informado por la historia profana, se asemejó a lo que la historia sagrada comunicó, en

<sup>36</sup>F, Valdés, Historia de Chile para la enseñanza primaria, p. 66.

<sup>37</sup>F, Valdés, Historia de Chile para la enseñanza primaria, p. 63.

<sup>38</sup>“La libertad de comprar y vender mercaderías es tan razonable, tan justa y necesaria que parece imposible que alguna vez los hombres hayan sido privados de ellas. Pues bien, los chilenos no tenían esa libertad cuando eran gobernados por las autoridades que nombraba el Rey de España”. Valdés, Historia de Chile para la enseñanza primaria, p. 231.

<sup>39</sup> “Bajo la presidencia de su libertador, el glorioso Jorge Washington”, las colonias que Inglaterra se independizaron del monarca inglés, lo que llevó a que algunos hombres, en las colonias españolas, desearan “imitar aquel ejemplo [para] obtener la libertad de la tierra donde habían nacido”. Valdés, Historia de Chile para la enseñanza primaria, p. 231.

<sup>40</sup>F, Valdés, Historia de Chile para la enseñanza primaria, p. 9.

relación al nacimiento, muerte y resurrección de Cristo: una promesa de redención que se cumplió mas no consumó.

Valdés arrojó luces sobre esto al referirse a la organización política que siguió a la Independencia: anarquía primero, y luego, “régimen de autoridad”, por no decir autoritarismo, inaugurado por Portales, quien dio forma a un ordenamiento político y constitucional desajustado respecto “a las aspiraciones democráticas de los fundadores de la Independencia” y similar “en cierto modo, a restablecer, bajo el nombre de República, el despotismo colonial”.<sup>41</sup>

Empero, sobre esta experiencia no cabía lamento alguno. Al contrario, Portales merecía “el respeto de los chilenos” porque fue un patriota que conjuró “la anarquía política de los años anteriores” por medio de la construcción de “una autoridad fuerte para conservar la paz de la república”. Ese fue el gran legado de los conservadores de 1833: “afianzar el orden”. Los años posteriores, remató Valdés, “han demostrado que los gobernantes de aquel tiempo tenían razón. La anarquía desapareció de la república para siempre”.<sup>42</sup>

En definitiva, Libertad sin paz, sin orden, se lee en el manual en comentario, equivalía a desgobierno. Ergo, si había que sacrificar lo primero para ganar lo segundo, bien que se hiciera, porque de otro modo un país independiente sólo lo era de nombre. Las leyes que defendían la libertad, recordó Valdés, eran efectivas si las naciones que las parían contaban con autoridades que las pudieran hacer cumplir. Ahora bien, si este caro principio republicano se concretó en Chile, fue por obra de presidentes que contaron con “poder omnímodo”, irreconciliable con el ideal liberal, pero sólo en apariencia. A fin de cuentas la libertad era astuta y se valía de diversos medios, incluso los más extraños o execrables, para cumplir su cometido.

Y el cometido se cumplió durante la segunda mitad del siglo XIX que vio nacer, según Valdés, el “Régimen de la libertad”, al amparo de reformas legales que permitieron al orden político dejar de estar “en pugna con los principios del Gobierno republicano”.<sup>43</sup>

---

<sup>41</sup>F, Valdés, Historia de Chile para la enseñanza primaria, p. 240.

<sup>42</sup>F, Valdés, Historia de Chile para la enseñanza primaria, p. 240.

<sup>43</sup>Pruebas al canto: “se han limitado las atribuciones del Presidente de la República, se ha suprimido casi el uso de las facultades extraordinarias, se ha dado mayor independencia al poder judicial y a la autoridad municipal, y, finalmente, se ha procurado dar completa independencia a los ciudadanos para el ejercicio de sus derechos electorales”. Valdés, Historia de Chile para la enseñanza primaria, p. 241.

El liberalismo atribuyó este logro a una evolución social que creó las condiciones para superar el autoritarismo. De esto, reconoció Valdés, ningún sector se restó, ni siquiera los conservadores, que resistieron las reformas durante años, pero al final se allanaron a aceptarlas “reconociendo que habían desaparecido los antiguos peligros de anarquía”.<sup>44</sup>

¿Significó esto que la promesa de emancipadora estaba por fin realizada? Habida cuenta de lo que el mismo Valdés comunicó, en relación a la parte final del siglo XIX, es claro que no. A su juicio la libertad seguía dando pelea, en las alturas, con autoridades que osaron, como Balmaceda, rebelarse “contra las leyes de su patria”, lo que trajo por consecuencia una cruenta guerra civil.<sup>45</sup>

En el pueblo llano, convertido hacia pocas décadas en elector, la libertad luchaba contra los corruptos que vendían su voto a políticos igual de corruptos que infligían un daño “no menos odioso y dañino que la antigua intervención del Gobierno en las elecciones”. Los que de verdad aman la patria, pregonó Valdés, debían esforzarse por “corregir estos vicios políticos que debilitan las instituciones constitucionales y hacen infructuoso el régimen parlamentario”.<sup>46</sup>

Por último, convencido que “de ordinario la revolución produce más males que bienes porque acostumbran a los ciudadanos a apartarse del cumplimiento de las leyes”,<sup>47</sup> Valdés dejó entrever que la libertad enfrentaba un reto no menor y de nuevo cuño: la desobediencia social o sublevación plebeya, surgida de la cuestión social. Respecto de ésta Valdés se explayó en escritos y conferencias posteriores, donde acusó que la efervescencia social respondía a la penetración de ideas que buscaban reinstalar la anarquía en el país, y que debían ser extirpadas de raíz, como hizo Portales, quien no se arredró frente al uso implacable de fuerza contra los rebeldes.

---

<sup>44</sup>F, Valdés, Historia de Chile para la enseñanza primaria, p. 241.

<sup>45</sup>No obstante, de la negativa experiencia se debía aprender. Historia, maestra de la vida. En el caso de la guerra civil la lección debía servir para que “gobernantes y gobernados no vuelvan a echar en el olvido que la conservación de la paz es el mayor de los bienes y que todos está obligados a sacrificar sus intereses y dominar sus pasiones para que las dificultades de carácter político se resuelvan por la razón y no por la violencia”. Valdés. Historia de Chile para la enseñanza primaria, p. 345.

<sup>46</sup>F, Valdés, Historia de Chile para la enseñanza primaria, p. 349.

<sup>47</sup>F, Valdés, Historia de Chile para la enseñanza primaria, p. 103.

*El actor popular, la Cuestión Social y la historia nacional*

El precursor del socialismo chileno, Luis Emilio Recabarren, interpretó los dichos de Valdés como expresiones de una burguesía reaccionaria que toda su vida había ignorado al pueblo y que de pronto, al ver su autonomía, presa del temor lo denostaba y si podía lo masacraba.<sup>48</sup>

En otra famosa conferencia, dictada también en 1910, año del centenario, Recabarren volvió a la carga para denunciar que la historia que la burguesía promovía buscaba someter al pueblo, haciéndole creer que su libertad llegó con la Independencia, cuando la verdadera emancipación estaba por venir de la mano de la organización social. Los chilenos, concluyó, por lo menos los de extracción popular, nada tenían que celebrar el 18 de septiembre. Ese día sólo los ricos alcanzaron la preciada libertad, los pobres, en cambio, a cadenas seguían sujetos.<sup>49</sup>

En esta discusión, la cimiento socialdemócrata intervino señalando que era impropio presentar la cuestión obrera (“que en los países europeos suele denominarse cuestión social”) como una revolución orientada a “la supresión del salario” y traspasar “la tierra, como las maquinarias y útiles del trabajo...al poder obrero”, como hizo ver Valdés. En Chile, indicó Galdames, el movimiento social revestía características distintas, pues se trataba de una justa aspiración “casi inconsciente, natural de todo hombre, a mejorar de condición, material y moralmente, aumentando sus entradas, instruyéndose y procurando alguna comodidad y algún alivio”.<sup>50</sup>

Concha respaldó este enfoque, indicando que quienes activaban el movimiento social, a los que calificó de “oprimidos”, tenían derecho a ser oídos y disponer de un lugar en el “banquete de la vida, no como limosna, sino como un suplemento de social”.<sup>51</sup>

Este alineamiento con las reivindicaciones de los sectores pauperizados hermanó a radicales y democráticos con los socialistas liderados por Recabarren, lo que no significó que ambos bandos compartieran una misma perspectiva a la hora de revisar el pasado histórico y orientar su estudio.

---

<sup>48</sup>L, Recabarren, La huelga de Iquique, la teoría de la igualdad; del pensamiento a la acción de los hombres y de las sociedades: crítica y comentarios a la conferencia dada por el Sr. Francisco Valdés Vergara en el Centro Conservador, en la tarde del 19 de mayo de 1910. S/F.

<sup>49</sup>L, Recabarren, Ricos y pobres, (Santiago: LOM, 2010).

<sup>50</sup>L, Galdames, Estudio de la historia de Chile, p. 501.

<sup>51</sup>M, Concha, Cartilla de educación cívica, p. 48.

Los socialistas, lo hemos visto, denostaron la historia liberal que la escuela enseñaba porque buscaba hacerle creer al pueblo que eran parte de una comunidad de hombres libres, cuando en verdad la miseria los esclavizaba. Frente a esto, lo que cabía era promover una nueva historia alejada de ideológicas pretensiones patrióticas, donde el obrero organizado fuera el actor protagónico y sus luchas se representaran como un esfuerzo global en línea con lo sugerido por Marx: “proletarios del mundo uníos”.

La vertiente socialdemócrata objetó esto. La historia que se debía estudiar era la de la nación, una “historia anónima”, precisó Galdames, porque no podía sujetarse a actores individuales (presidentes, militares) ni a clases sociales (burguesía, proletariado), pues todas las personas, desde la función que desempeñaban, contribuían al desarrollo de la patria.

En consecuencia, focalizar en lo hecho por el “pueblo chileno” a través del tiempo debía ser el objeto de la enseñanza histórica, y el medio para llegar a una meta final de índole moral: despertar en el educando “anhelos generosos de perfeccionamiento que nos inspira confianza en nuestras propias energías y que nos hace, en suma, amar más y servir mejor a la nación que otras generaciones han amado y servido en bien nuestro”.<sup>52</sup>

Bajo este encuadre, no cabía el “cosmopolitanismo” de quienes, como los socialistas, anhelaban “borrar las fronteras de las naciones para no amar la humanidad entera”. Los “pretendidos ciudadanos del universo”, acusó Concha, iban en contra el progreso implicado en la construcción nacional, en tanto pináculo del desarrollo civilizatorio.<sup>53</sup>

Esta postura engarzó con los planteamientos de la emergente sociología aplicada a relación escuela – sociedad. Durkheim, a comienzos del siglo XX, dirigiéndose a los profesores primarios, hizo ver cuán trascendente era que ellos mantuvieran intacta “la noción de sociedad... y puesto que la patria no es otra cosa que la sociedad más organizada, ustedes entreverán que negar la patria no es simplemente suprimir ciertas ideas recibidas: es atentar contra la fuente misma de la vida moral”.<sup>54</sup>

---

<sup>52</sup>Galdames, p. VIII (nota preliminar). En un escrito complementario, el mismo autor indicó que esta aproximación a la historia era fundamental de instalar en el medio educacional para apoyar los esfuerzos dirigidos a forjar “una solidaridad nacional” que surgía del hecho de considerarse parte de la misma comunidad y que se traducía en “cooperación espontánea de todos los individuos de una misma sociedad”. Galdames L. (1913) “La geografía y la historia en su aspecto económico –social”. En *Temas pedagógicos*, (Imp. Universitaria) p. 160.

<sup>53</sup>M, Concha, *Cartilla de educación cívica*, p. 15.

<sup>54</sup>E, Durkheim, *Educación y pedagogía*, (Argentina: Losada, 1998), p. 51.

Esto, en modo alguno, preciso Durkheim, implicaba cerrar los ojos a las inequidades sociales, todo lo contrario. A La patria, sostuvo, “debemos la poca justicia que tenemos” y ella, también, “debemos exigir la justicia más elevada a la cual aspiramos”. Ergo, prescindir de inculcar un profundo conocimiento y afecto a la nación era atentar contra el mejor “instrumento para las transformaciones que podemos esperar”.<sup>55</sup>

### *Amar la patria sin renunciar a la reflexividad crítica*

La reflexión propuesta por Durkheim sirve para comprender la forma en que los socialdemócratas abordaron el acercamiento a la historia nacional, insuflando el alma del escolar de patriotismo, pero a la vez, generando disposición crítica hacia las deudas de la nación con el mundo popular, las cuales debían ser saldadas por una evolución social ceñida a la democratización.

La reflexión crítica estuvo ausente en obra de Valdés. Este autor asumió que, en lo esencial, el “Régimen de libertad” garantizaba a todos los chilenos oportunidades de progreso que ningún otro momento histórico conoció, lo que anulaba cualquier posibilidad de reproche hacia este logro de la república.<sup>56</sup>

Galdames recusó esta complacencia. En el capítulo “La república liberal” trazó un panorama social muy diferente al que Valdés ofreció bajo el título “Régimen de libertad”. En el sector rural, señaló, la vida del inquilino transcurrió en la miseria. Tanto pero fue la vida del “peón ambulante” por no tener casa y ganar escasos “sesenta u ochenta centavos sin ración, es decir costeándose su alimento”.<sup>57</sup>

---

<sup>55</sup>E, Durkheim, Educación y pedagogía, p. 51.

<sup>56</sup>En Chile, indicó Valdés, las personas no tenían que proveerse ellas mismas sus alimentos (como la época precolombina) porque gracias a la industria y el comercio, que permitían “a todos ganar con su trabajo lo indispensable para satisfacer esas necesidades”, a nadie le faltaba el “alimento, vestuario y techo para pasar la noche”. Por otro lado, si a la luz de la historia colonial los niños se horrorizaban con el maltrato al mestizo y la explotación de indios y negros; no podían menos que celebrar que en el Chile republicano los pobres tuvieran que “ganar su vida con duro trabajo; pero cada uno trabaja según su gusto y sus necesidades y nadie puede obligar a otro a trabajar por la fuerza”. Por último, si el Antiguo Régimen generaba repulsa porque entendió “que los hombres no valían por su buena conducta sino por el color de su cara o por el lugar donde habían nacido”, entonces se debía elogiar a la República por haber decretado la igualdad común (“los blancos, los negros y los indios son iguales”) y no importunar “al que vive tranquilo y no hace daño a los demás”. Valdés, Historia de Chile para la enseñanza primaria, pp. 9 y 63.

<sup>57</sup>L, Galdames, Estudio de la historia de Chile, p. 470.

En las ciudades, complementó Galdames, los trabajadores ganaron más dinero, pero este se gastaba en la taberna. El alcoholismo, acusó, “iba en progresión paralela al del salario”. Además, el pueblo trabajador era presa de epidemias que hacían que “la demanda de lechos para enfermos sin recursos” no diera abasto. La miseria, en muchos casos llevó al pobre a convertirse en mendigo (“tan numerosos como antes”), y acompañada de ingesta alcohólica, condujo al pobre hasta la cárcel.<sup>58</sup>

Todo lo que se dijo en la República liberal respecto a curar estas “dolencias sociales” (en base al “fomento del ahorro, de la instrucción, de la higiene pública en sus diferentes ramas”), denunció Galdames, quedó en nada. Al llegar a la década de 1890 el país, pese a la prosperidad que exhibía en diversas áreas, seguía sin remediar “casi en nada los vicios nativos de su pueblo”.<sup>59</sup>

Ergo, no era con el *laissez faire* liberal que el país lograría saldar su deuda con los pobres, o como Galdames lo llamó “nuestro pueblo” que integró la “soldadesca de batalla” en los días de la independencia y de cuyos brazos salía la fuerza para “extraer a nuestra tierra su riqueza”.<sup>60</sup> No, para que este sector social, “espíritu de nuestra nacionalidad” alcanzara la reivindicación que merecía y requería para salir del “rango más subalterno en la vida nación”, el liberalismo debía dar paso a la democracia o, más preciso, a la “república democrática” a la que el autor en comento le dedicó el capítulo final de su obra.

### *De la democracia política a la social*

La democracia se ofreció a Galdames como el único sistema donde la libertad e igualdad pregonada por los padres de la patria se haría efectiva. Sus pilares se hallaban en lo que Valdés relevó: la institucionalidad republicana sometida al imperio de la ley,<sup>61</sup> y junto a

---

<sup>58</sup>“Las estadísticas que se publicaron, vinieron pronto a demostrar que, no obstante el desenvolvimiento de la riqueza del país, la delincuencia aumentaba considerablemente, y que cerca de la mitad de los reos que entraban a las cárceles delinquían en estado de ebriedad”. Galdames, Estudio de la historia de Chile, p. 472.

<sup>59</sup>L, Galdames, Estudio de la historia de Chile, p. 473.

<sup>60</sup>L, Galdames, Estudio de la historia de Chile, p. 473.

<sup>61</sup>El ejemplo escogido para ilustrar este punto fue el “activo movimiento político” que evitó la acefalia, tras la muerte del Presidente y Vicepresidente en 1910. Lo hecho para que Ramón Barros Luco, en corto tiempo, accediera a la primera magistratura demostró, según Galdames, “cuán profundamente arraigado se hallaban en nuestro pueblo los sentimientos de orden y respeto a la ley”. Galdames. Estudio de la historia de Chile, p. 481.

ello, la constitución de un “poder electoral” prescindente de la intervención gubernamental.<sup>62</sup>

Esta tendencia fue celebrada por Concha, quien defendió que la forma de gobierno más adecuada “para un pueblo patriota como Chile” era la República democrática, unitaria, pero a la vez “descentralizada y con amplias autonomías locales y provinciales”.<sup>63</sup>

Hasta aquí, lo indicado por Concha y Galdames no varió grandemente del concepto de democracia entregado por el liberal Valdés. Incluso a la hora de marcar desafíos, los tres concordaron en que combatir el cohecho era fundamental para perfeccionar un régimen político que debía garantizar no sólo los derechos civiles de los ciudadanos, sino también los políticos, vulnerados cada vez que el voto era ofrecido cual subasta pública.

Pero donde la diferencia afloró fue en la insistencia de radicales y democráticos en cuanto a que la democracia suponía facilitar, además del ejercicio de derechos civiles y políticos, los de índole social, entendidos éstos de la forma en Marshall, décadas después, los teorizó: acceso a “una vida civilizada y culta”, que venía con la democratización de bienes materiales y simbólicos “antes monopolio de unos pocos”.<sup>64</sup>

Concha asoció esto a las divisas que acompañaron la Revolución Francesa. El mejor gobierno, explicó, era aquel “que tiene la soberanía del pueblo por principio, el sufragio por origen y por fin la realización de esta fórmula: libertad, igualdad y fraternidad”.<sup>65</sup>

La igualdad la entendió como un esfuerzo orientado a asegurar “a todos los ciudadanos el derecho a medirse en condiciones idénticas”,<sup>66</sup> y que resultaba indisociable de la tercera divisa, antes dicha, la fraternidad, la cual definió como sentimiento de

---

<sup>62</sup>Tras la intestina conflagración, explicó Galdames, la democracia salió fortalecida, porque el poder de los presidentes disminuyó ostensiblemente. En el ámbito electoral, esto se reflejó en el término de las odiosas intervenciones gubernamentales, que dieron paso a la conformación de un “poder electoral” fundado en comunas que se comenzaron a manejar “con grande independencia del poder ejecutivo”, para los efectos de inscribir ciudadanos en los registros electorales y velar por las “votaciones populares para elegir a los propios municipales, a los diputados, a los senadores y al presidente de la República” Galdames, *Estudio de la historia de Chile*, p. 475.

<sup>63</sup> M, Concha, *Cartilla de educación cívica*, p. 27.

<sup>64</sup>T, Marshall y T, Bottomore, *Ciudadanía y clase social*, (Argentina: Losada, 2005).

<sup>65</sup>M, Concha, *Cartilla de educación cívica*, p. 27.

<sup>66</sup>M, Concha, *Cartilla de educación cívica*, p. 40.

solidaridad “que debe unir a los hombres entre sí como miembros de una misma familia”.<sup>67</sup>

La trasmisión y comprensión de estos conceptos, en los últimos niveles de la enseñanza primaria, en el curso de instrucción cívica, se consideró adecuada, si previamente o en paralelo, el alumno era instruido en un saber histórico que le permitiera ver de qué modo se verificaba, en la práctica, la igualdad y la fraternidad. Al respecto, Galdames entregó directrices que conviene revisar.

El historiador filo radical asoció la igualdad con condiciones de base mínimas, compartidas por todos los ciudadanos, lo que Chile, por cierto, estaba lejos de ofrecer.<sup>68</sup> Con todo, justo era reconocer que los gobiernos de la era parlamentaria ya no practicaban, como en la era liberal, tanta “indiferencia por la suerte del pueblo”. Allí estaba, como ejemplo, la organización sanitaria que “ha sido renovada casi completamente los últimos veinte años”; y la beneficencia pública, “servida por una multitud de hospitales y hospicios que mantiene el Estado”.

Cocha se refirió a estos servicios bajo el calificativo “deberes de la nación hacia el individuo”. La nación, aclaró, debe “proteger al débil”, y velar por “aquellos que no pueden valerse por sí mismos”. De ahí la necesidad de expandir la asistencia pagada por recursos públicos.<sup>69</sup>

Galdames concordó con esto, pero indicó que mitigar los males sociales lo determinante era prevenirlos, por ejemplo, a través del “saneamiento de las ciudades”: desagüé, pavimentación, plantación de alamedas, agua potable. En Chile, consignó, “no se ha hecho gran cosa todavía en este sentido, pero algo se ha hecho, principalmente en los centros más populosos”.<sup>70</sup>

En el mismo espíritu previsor cabe incluir las recomendaciones de Concha en cuanto a procurar que el pueblo trabajador, junto con contar con viviendas higiénicas, pudiera desenvolverse laboralmente en lugares sanos y protegidos: “la manera como se hace

---

<sup>67</sup>M, Concha, Cartilla de educación cívica, p. 47.

<sup>68</sup>Para ejemplificar, Galdames reparó en la “multitud de enfermedades endémicas y epidémicas” que asolaban a los más pobres, relacionados a factores de habitabilidad. La vivienda del pobre era “húmeda, estrecha y malsana” y representaba por mucho el “lado peor de Chile”. Galdames, Estudio de la historia de Chile, p. 515.

<sup>69</sup>M, Concha, Cartilla de educación cívica, p. 48.

<sup>70</sup>L, Galdames, Estudio de la historia de Chile, p. 516.

el trabajo industrial, las aglomeraciones de obreros que provoca, los peligros y la insalubridad de los talleres... reclaman y justifican todo un orden nuevo de reglamentación y de intervención más y más activa del Estado por vía de legislación, inspección y represión”.<sup>71</sup>

### *Democracia y educación*

La prevención de los males sociales pasaba también por la educación. Galdames reconoció que a este respecto los progresos eran notables,<sup>72</sup> pero incompletos. Gran cantidad de alumnos seguía fuera del sistema primario, y la instrucción, en general, permanecía desajustada de nuevas y urgentes demandas vinculadas a desafíos en el plano económico.

Respecto de lo primero, la universalización de la escuela primaria se proyectó central al propósito de dar a la población un mínimo de cultura para ejercer sus derechos ciudadanos, partiendo por el derecho político a elegir gobernantes. En este sentido, el radical Galdames coincidió con democrático Concha en cuanto a la ciudadanía política, para ejercerse, requería de “ciertas condiciones de capacidad, independencia e inteligencia” que obligaban a reservar el padrón electoral, únicamente, a los alfabetos.

Para que esto no se confundiera con legitimación de la exclusión, ambos autores coincidieron en que había que presionar al Estado para llevar la enseñanza primaria hasta el último rincón de la patria, pues “cuando exista la instrucción universalizada estará establecido de hecho el sufragio universal”.<sup>73</sup>

Pero los bienes culturales que la escuela proveía, esenciales para ejercer la ciudadanía, no se debían limitar a lo elemental (saber leer para votar), pues las complejidades del mundo moderno obligaban a que la inteligencia del ciudadano se aplicara a la discusión política, canalizaba a través de los medios de comunicación,

---

<sup>71</sup>M, Concha, Cartilla de educación cívica, p. 48.

<sup>72</sup>“Si se compara lo que hoy es la escuela a lo que era hace poco más de medio siglo, se notarían adelantos tan considerables que entre una y otra no se hallaría casi punto de contacto. El método colonial del delecto; los castigos brutales del guante y la palmeta; las salas oscuras y mal aireadas; la escasez de libros, bancos, pizarras, cuadros y mapas: todo eso ha ido acabándose, a tal punto que cuando se ve alguna escuela que todavía conserva algo de ese pasado, la opinión ilustrada se indigna” Galdames, Estudio de la historia de Chile, p. 504.

<sup>73</sup> M, Concha, Cartilla de educación cívica, p. 43.

específicamente la prensa que disfrutaba, según Galdames, “de una libertad que sólo las conveniencias sociales limitan”.<sup>74</sup>

En cuanto al vínculo entre educación y economía, radicales y democráticos concordaron en la necesidad avanzar hacia una “enseñanza práctica”, orientada a la formación de un “individuo laborioso, apto para ganarse la vida en el gran mundo de la industria y el comercio”.<sup>75</sup>

Lo hecho en este campo, reconoció Galdames, era poco, pero por lo menos se había “principiado a avanzar en él” gracias a la fundación escuelas profesionales, a las que definió de “creadoras de riqueza en beneficio individual y colectivo”.<sup>76</sup>

### *Ciudadano productor*

De la confluencia entre los objetivos de la escuela tradicional, formación de un sujeto “culto”, y de la moderna, brindar una “enseñanza práctica”, emergió la figura del ciudadano productor. A este se le perfiló como un individuo competente para participar en asuntos de la polis y, al mismo tiempo, en la esfera productiva, de donde fluía la riqueza que afianzaría la soberanía nacional, en el plano externo, y en el interno, allegaría la justicia social.

Como se ha indicado, el modelo de sociedad en el que se pensó la actuación del ciudadano productor se situó en la antípoda del *laissez faire* liberal, por la activa intervención del Estado en el terreno económico-social. Concha, en la parte final de su manual, dedicada a la economía política, fue quien más desarrollo dio a esta idea.

Su punto de partida fue que al Estado le correspondía el papel principal en la búsqueda de medios que permitieran armonizar capital y trabajo. Uno y otro se necesitaban, eran solidarios y, por lo mismo, requerían ser hermanados, ¿de qué manera?

---

<sup>74</sup>Galdames. P. 503. De este signo de la modernidad los pedagogos tomaron nota, explicando sus ventajas, en cuanto a difusión de las ideas y discusión de éstas, pero también peligros, asociados con la asimilación de ideas malsanas, disolventes del orden social. Para conjurar este riesgo se estimuló que la educación escolar instruyera en los alumnos una moral y conocimientos que propendieran a la unidad (por ejemplo, en base a un relato histórico compartido) para que el egresado de la escuela primaria pudiera identificar “los errores o mentiras premeditadas de que suele valerse la prensa sectaria” Cfr. Muñoz, J. “Historia”. En *Léxico pedagógico*, (Santiago: Lagunas & Quevedo, 1931), p. 180.

<sup>75</sup>L, Galdames, *Estudio de la historia de Chile*, p. 506.

<sup>76</sup>L, Galdames, *Estudio de la historia de Chile*, p. 507.

garantizándole al detentor del capital su derecho a la propiedad (“condición de la felicidad social”) y reconociéndole a los trabajadores derechos en el plano de la seguridad social, la higiene laboral y la reivindicación salarial, lo que incluía el derecho huelga.

Respecto de lo último Concha indicó que la responsabilidad del Estado en esta materia era la de “mediar amigablemente” para que el impasse entre obreros y patronos (que perjudicaba a ambas partes por igual) se pudiera solucionar.<sup>77</sup> Este comentario situó a los democráticos muy distantes de postura liberal que consideró per se negativa cualquier acción que implicaba detener faenas. Valdés asoció esto a un incumplimiento de la ley, que obligaba a la autoridad a ser firmes con los huelguistas, conminándolos a abortar su movimiento cuando no reprimirlos con decisión. Concha recusó esta opinión, haciendo ver que era normal y prueba de civilización que los trabajadores constituyeran “gremios para resistir a los patronos”. Frente a esto, la disposición del gobierno podía ser alinearse, de forma automática, con la patronal, sino forzar acuerdos, cultivando el papel de árbitro.<sup>78</sup>

Ahora bien, donde si era exigible el alineamiento del Estado hacia la causa obrera, también empresarial, era en el terreno de competencia internacional, aunque ello implicara violar el sagrado principio liberal del “dejad hacer, dejad pasar”.

Concha calificó esta doctrina de “teoría absurda” porque proyectaba al plano social las mismas lógicas de la economía individual, lo que era un profundo error. En el plano doméstico, precisó, las personas, efectivamente, podían progresar si en vez de producir los bienes que consumían los compraban donde resultara más barato (como Valdés expuso). Pero replicar este modelo a nivel país no atraía progreso sino lo contrario: desempleo y ruina. Un país como Chile, en consecuencia, estaba obligado a producir “por sí mismo todo género de manufacturas antes que comprarlas al extranjero, por más barato que las ofrezcan, pues de este modo asegura la prosperidad económica del país y a la larga los artículos se produzcan más baratos y de mejor calidad”.<sup>79</sup>

¿Cómo proceder a este respecto?, elevando “las tarifas de aduanas sobre los productos elaborados con brazos extranjeros, a fin de asegurar trabajo a los obreros del país”.<sup>80</sup>

---

<sup>77</sup> M, Concha, Cartilla de educación cívica, p. 163.

<sup>78</sup> M, Concha, Cartilla de educación cívica, p. 166.

<sup>79</sup> M, Concha, Cartilla de educación cívica, p. 173.

<sup>80</sup> M, Concha, Cartilla de educación cívica, p. 49.

### *Nación integrada*

La plena incorporación de los pobres a la comunidad política, con los derechos y deberes subyacente a ello (democratización), sumado a los esfuerzos por garantizarles sus derechos como ciudadanos y trabajadores (protección social + proteccionismo industrial) fueron partes constitutivas de un programa social que apostó por la refundación del país, distante de las lógicas con que el liberalismo concibió el proyecto nacional.

La nueva idea de nación, según refiere Bernardo Subercaseaux, viró “hacia un mestizaje de connotaciones biológicas o culturales”, en contradicción con un liberalismo que tendió a despreciar y marginar lo autóctono y todo aquello que étnica, moral y socialmente se alejara del canon occidental.<sup>81</sup>

A la vista de esto se comprende el esfuerzo de Galdames por reivindicar la figura del indígena. Mientras los liberales vieron en él, como quedó patente en el libro de Valdés, una rémora de un pasado bárbarico del cual el país progresivamente se fue librando, para bien; los “progresistas” jugaron la baza que el indígena no desapareció, sino que fue un elemento esencial en la conformación de la “raza chilena” y su exponente principal, el mestizo, a quien se propuso reivindicar.

Ciertamente, se reconoció, la raza chilena, el mestizo pueblo chileno (hijo del aguerrido araucano y del no menos valeroso guerrero hispano) era portador de una serie de taras y vicios que no se condecían las actitudes y disposiciones exigidas por la modernidad.<sup>82</sup> Empero, si la historia servía para algo, argumentó Galdames, era para demostrar cómo la evolución social, de a poco, fue despejado el camino para hacer del bajo pueblo un sujeto moderno: “ahora trabaja libremente, acude a las escuelas se organiza en sociedades y es elemento propulsor de las agitaciones políticas... quien observe su desarrollo y compare lo que fue y lo que es, no podrá afirmar que ha decaído, y quien

---

<sup>81</sup> B, Subercaseaux, *Historia de las ideas y la cultura en Chile: nacionalismo y cultura*, (Ed. Universitaria, 2007), p. 17.

<sup>82</sup> Francisco Antonio Encina, que cultivó estrechos vínculos con Galdames (juntos organizaron una efímera Unión Nacional) esgrimió que la raza chilena, siendo naturalmente guerrera, tenía un potencial para inclinarse al “tipo industrial” de las sociedades modernas si se le formaba en los conocimientos y hábitos que requería el campo de la producción. Para ello, fuerza era que las políticas educativas abandonaran la tradicional impronta intelectual y se allanaran a edificar cultura económica. Encina, *Nuestra inferioridad económica, sus y causas y sus consecuencias*.

tenga presente las grandes cualidades de vigor y energía que siempre ha demostrado, no podrá temer la suerte que le depara el porvenir”.<sup>83</sup>

El otro elemento clave en la redefinición del proyecto de nación, a la base de una verdadera “reelaboración identitaria” según Subercaseaux, fue el rol preponderante asignado al Estado, en tanto “agente de integración”.<sup>84</sup>

El liberalismo limitó la actuación del ente público bajo el entendido que la libertad del Hombre suponía máxima posibilidad de ejercer la libre iniciativa y decidir el destino de la nación. La cimiento socialdemócrata, como se ha visto, también reivindicó la libertad en sentido clásico, defensa de derechos civiles y políticos; pero a la vista de las fracturas que la cuestión social evidenció, concibió que la libertad suponía, además del cumplimiento de los referidos derechos, emanciparse de la pobreza material y espiritual, a través del concurso activo de la comunidad política, expresado en políticas dirigidas a favorecer un reparto más equitativo de las oportunidades para progresar. La concreción de esto se asumió clave al propósito de empoderar al individuo y, al mismo tiempo, estrechar la cesura social, a fin de avanzar por el derrotero modernizador con grados de integración y cohesión que hicieran sustentable la marcha.

La inclinación de Galdames y Concha por una activa participación del Estado en el campo educativo respondió a ambas lógicas: por una parte, dotar al individuo de las competencias mínimas para desenvolverse en la esfera política (educación ampliada = sufragio universal) y progresar en el ámbito laboral (enseñanza práctica); por la otra, asegurar la cohesión social (central a la conservación del proyecto país) mediante la inculcación/apropiación de esquemas simbólicos y representaciones de nación que inspiraran lealtad crítica hacia ella.

Se colige de lo último que el Estado como “agente integrador” tuvo una variante social (salubridad pública, vivienda higiénica, condiciones laborales dignas, leyes sociales, derechos sindicales, protección frente a la competencia externa, etc.) y, no menor, otra de carácter simbólica, cultural, sustentada en un relato de la historia nacional crítico frente a sus faltas y desgracias, pero que al mismo tiempo reconoció logros, la poca justicia que se tenía, a partir de los cuales se debía cimentar la mayor justicia que en derecho cabía exigir, en el marco de una lucha que se reivindicó patriótica.

---

<sup>83</sup>L, Galdames, Estudio de la historia de Chile, p. 520.

<sup>84</sup>B, Subercaseaux, Historia de las ideas y la cultura en Chile: nacionalismo y cultura, (Santiago: Editorial Universitaria, 2007), p. 17.

Hacer luz sobre esto se aspecta importante toda vez que, como Subercaseaux a indicado, una nación no se construye en base a “territorio, sociedad y gobierno”, únicamente, pues también resulta determinante la activa y constante “articulación de sentidos, creación de sistemas simbólicos (u órdenes de sentido) unificadores, representaciones capaces de generar lealtades y vínculos que gravitan en el en el ámbito de la política, la cultura y de los entusiasmos y rechazos colectivos”.<sup>85</sup>

### III.- PROYECCIONES INMEDIATAS Y DE LARGO PLAZO

#### *Docencia popular y proyecto de nación*

El mundo docencia primaria forjó sus convicciones respecto a la función social del saber histórico a la luz de lecturas previamente comentadas. Ilustra este punto un artículo publicado en 1919, bajo el sugerente título de “el patriotismo de nuestra hora”, escrito por una joven normalista Lucila Godoy Alcayaga, que universalmente se haría conocida como Gabriela Mistral.

La historia nacional, dijo Gabriela, “no necesita ser cantada en un poema para embellecerse. Es hermosa como un canto, de su primera a su última página”. Hitos claves de este “canto” fueron para ella la Independencia (“dura y victoriosa”); la inestabilidad interna que le siguió (“más breve que en cualquier otro país de América”); y los desafíos externos que tuvo que enfrentar la novel nación, como la Guerra del Pacífico, “en la que no lanzamos, recogimos la invitación a un desafío desigual y formidable”.<sup>86</sup>

La historia, complementó Mistral, muy en línea con el método biográfico de la educación liberal, debía ser abordada a partir de sus individualidades. “Hasta nuestros hombres más discutidos -¿Portales?- son grandes”, afirmó. En otros casos no cabía discusión. Prat se le figuró emblema, por su entrega y patriotismo. Conocer su vida ahorraba tener que incursionar en la clásica historia universal: “para dar en una narración a nuestros hijos la llamarada del heroísmo, no necesitamos recurrir ni a Grecia, ni Roma, si Prat fue toda Esparta”.

Pero los individuos, aclaró la poeta, en sintonía con la historia más sociológica de Galdames, no eran figuras aisladas de su tiempo, pues encarnaban fuerzas sociales, muy

---

<sup>85</sup> Subercaseaux, Historia de las ideas y la cultura en Chile: nacionalismo y cultura, p. 19.

<sup>86</sup>G, Mistral, El patriotismo de nuestra hora, En *La desterrada de su patria* (Santiago: Nacimiento, 1977). Todas las citas que figuran en este apartado tienen a este artículo por referente.

disímiles unas de otras, pero no por ello irreconciliables. A Carrera, “el apasionado”, y Balmaceda, “el demócrata”, los observó luchando en el debate social de la su época, “hoy sin sangre”, con un tono “rotundo y febril” en un caso, “sabio y sereno” en el otro, pero en el fondo colaborando y produciendo una síntesis que, como “los elementos antagónicos en la química del universo”, se traducían en “reformas armónicas, hace diez años insospechadas, y que traen la hermosura de la justicia, una justicia social que alivia y reconforta”.

Bajo este prisma la historia que se debía enseñar debía tener un talente esencialmente “nacional”. Su finalidad era inculcar compromiso cívico, en base a una cierta imagen de lo que se era como pueblo, producto de la experiencia histórica. En el caso de Chile, esa experiencia, al decir de Gabriela, demostraba que el carácter nacional era refractario a la inestabilidad y anarquía (“las horas de mayor confusión son breves, y casi siempre, son transiciones de un estado a otro mejor”), por ende, tendía al orden, surgido del enfrentamiento pero finalmente colaboración entre opuestos.

Esta propensión a la medida, acusó Gabriela, llevó a observadores extranjeros a considerar que Chile era “el país que realiza más serenamente —o más tardíamente— las reformas políticas entre las tres naciones más importantes de América; Chile es el menos democrático y el menos moderno de aquellos países”. La poetisa objetó esta opinión. Impulsar el progreso sin vulnerar la tradición como hacía Chile (de ahí su medida) no era un signo de retraso político sino de compromiso con el avance social sin traumas no desgarros de por medio, sin caer en “el error más fatal para un pueblo moderno. El odio a la evolución”.

Ahora bien, para llegar a esta lección de civismo la historia que se debía enseñar, su metodología, si se quiere, debía asumir el desafío de la formación intelectual de más alto vuelo, tan apartada del uso exclusivo de la memoria, como allegada al raciocinio, el cual, por cierto, no debía confundirse con teoría abstracta o vana erudición, ya que su finalidad última, según se vio al inicio, consistía en hacer brotar de la mente infantil y juvenil imágenes y representaciones que además de cautivar, invitaran a actuar. “La historia – arengó Mistral - no es una cosa de museo, no es una muerta, es una inmersa viva, erguida ante nosotros, sugiriéndonos y exaltándonos”.

*Historia nacional en acto*

Los tópicos de la enseñanza histórica y cívica previamente comentados han sido sindicados de instrumentos al servicio de sectores oligárquicos interesados en transmitir una visión sobre el pasado de la nación sin referencia a conflictos, únicamente ocultados bajo el manto de la ideología nacionalista.<sup>87</sup> De acuerdo con este diagnóstico, el gran error de la izquierda habría sido su incapacidad para articular un discurso histórico prescindente de “los mitos históricos oligárquicos”, que autores de raigambre liberal, seguidos por socialdemócratas, habrían difundido.<sup>88</sup>

¿Pero pudo ser de otra manera?, ¿podía el movimiento social desentenderse del relato histórico que Carmagnani llama mítico y que representó la nación como un proyecto de unidad integrada, situada por encima de diferencias de clase? Al respecto, Bernardo Subercaseux expresa dudas.

Para este autor la idea de una nación integrada, que Galdames y Concha vehiculizaron, no sería un instrumento creado por los intelectuales orgánicos de la oligarquía para nublar la mente de las masas e inhibir su acción, sino un producto más, entre varios, nacido de una nueva “escenificación del tiempo histórico” que actuó en “clave de integración”, y que encarnó un anhelo social ampliamente compartido y que estuvo lejos de hacerle el amén los sectores que querían seguir reproduciendo el Chile tradicional.<sup>89</sup>

Para argumentar, el citado autor trae a colación el discurso de la Asamblea Obrera de Alimentación Nacional (AOAN), que lideró los grandes mítines del hambre, previa a la llegada de Alessandri a la Moneda. Ese discurso, recogió los tópicos presentes en los señalados libros de historia y educación cívica,<sup>90</sup> y en su divulgación se atuvo a las

---

<sup>87</sup> M. Carmagnani, *Historiografía y conciencia nacional*, En *Araucaria de Chile* N° 10, 1980.

<sup>88</sup> El manual de historia de Luis Galdames, junto al Francisco Frías Valenzuela, “largamente difundidos entre estudiantes y público en general” son, para Carmagnani, medios que posibilitaron reproducir la “imagen tradicional de la historia de Chile” con los consiguientes mitos acerca de la excepcionalidad del caso chileno, que la historiografía liberal decimonónica instaló. Carmagnani, *Historiografía y conciencia nacional*.

<sup>89</sup> B. Subercaseux, *Historia de las ideas y la cultura en Chile: nacionalismo y cultura*, p. 186.

<sup>90</sup> Entre otros: “el supuesto de una raza chilena diferente, el roto y el aborígen como figuras centrales en la historia del país; el carácter el carácter excepcional que tendría Chile en el concierto de las naciones sudamericanas...la necesidad de un sentimiento de solidaridad colectiva que favoreciera económicamente a los connacionales”. Subercaseux, *Historia de las ideas y la cultura en Chile: nacionalismo y cultura*, p. 185.

formalidades y canales que la república establecía, en lo que respecta al civil derecho de libre expresión y reunión.

Una investigación especial debería aclarar en qué grado la formación de quienes lideraron la AOAN influyó en su discurso y la forma de canalizarlo. Lo que sí es claro, es que la palabra y actuar popular representó, inequívocamente, intereses del bajo pueblo y no los de la oligarquía, lo que probaría, según Subercaseaux, que el llamado “nacionalismo” (incluido el “nacionalismo educacional” de signo radical y democrático) no fue una creación monolítica, controlada por los sectores dominantes para mantenerse en el poder, sino un constructo complejo, tensionado, una “argamasa”, fruto de una negociación en la que tallaron “intereses diversos, de sectores que a pesar de esta diversidad compartían una imagen y una mitología retrospectiva de la nación”.<sup>91</sup>

#### *Definiciones sobre historia y civismo bajo el gobierno de Alessandri*

Arturo Alessandri fue el líder que intentó llevar la práctica del programa social esbozado en los textos de historia y educación cívica de raigambre socialdemócrata, pero preservando las fórmulas republicanas que el liberal Valdés exaltó. Su relato, con el que cautivó a sectores populares y medios, suscribió in toto el mito histórico del Chile excepcional, que lograba darle cauce institucional a las fuerzas que pujaban por el progreso social.

En el crucial año electoral de 1920, Alessandri asoció ese progreso, con políticas que atrajeran la “justicia social”, dándole amparo estatal a quienes “sufrieron mucho, y a los que en no pocas ocasiones fueron parias en su propia tierra sin que se les reconociera sus derechos de hombre y sin que la igualdad, terminantemente establecida en nuestras leyes, hubiera sido entonces realidad”.<sup>92</sup>

Las masas -su “querida chusma”- respondieron y le dieron un respaldo que fue recibido como un ejemplo del civismo. Los trabajadores se inscribieron en los registros, ejercieron su civil derecho a manifestarse, y votaron en “conciencia” -sin arrastrarse por el cohecho- por el candidato de la Alianza Liberal. Luego de esto, aún movilizados, pero sin desmanes, esperaron la sanción definitiva de los comicios y, exultantes, recibieron la noticia que confirmó a Alessandri como Presidente de la República.

<sup>91</sup>B, Subercaseaux, *Historia de las ideas y la cultura en Chile: nacionalismo y cultura*, p. 186.

<sup>92</sup>A, Alessandri, *Rectificaciones al Tomo IX de la Historia de América de Ricardo Levene*, (Santiago: Imprenta Universitaria, 1941), p. 32.

Pero a poco andar, el ungido Presidente debió vérselas con las expectativas que despertó. Los trabajadores siguieron movilizados, ejerciendo sus derechos civiles, teniendo en la mira los derechos sociales que querían ver concretados. La autoridad consideró desafiante tal actitud y conminó a cejar, argumentando que la protesta social era orquestada por el anarquismo y el comunismo internacional, empeñado en disociar la nación.

De la conminación se pasó a la acción, teñida de represión. Febrero de 1921 marcó un hito. En la oficina salitrera de San Gregorio, los obreros, ante el inminente cierre de su fuente laboral, intentaron apropiarse de los bienes de la empresa (la Casa Gibbs) para continuar explotando el mineral, “seguros que podían contar con la ayuda del señor Alessandri para explotar por su cuenta las salitreras”.<sup>93</sup> La presunción resultó infundada. El gobierno ordenó la imposición del orden. El resultado, decenas de obreros masacrados.<sup>94</sup>

El triste fin, adujo la prensa adicta a la versión oficial, se debió “a tenaz propaganda soviética hecha por los agitadores” entre los que se contaban profesores. Éstos enervaron los ánimos hasta tal punto que algunos obreros, llenos de ira, embistieron contra el administrador de la Oficina y un teniente del ejército. A este último “le sacaron los ojos y le destrozaron el cráneo con una barreta, que sujetó en tierra el cuerpo, provocando un espectáculo horroroso”.<sup>95</sup> Frente a lo que se presentó como una barbárica acción, la respuesta militar se justificó. Al mismo tiempo se levantó una campaña dirigida a sufragar, por medios educativos, que un nuevo San Gregorio no se repitiera.

En efecto, el mismo año de la matanza, 1921, el gobierno declaró que su programa educativo realzaría la educación cívica, pero no la que se venía enseñando, afirmada en códigos y preceptos constitucionales, pues ésta era ineficaz para enfrentar el momento que se vivía, “lleno de nerviosidades originadas en el sentimiento de anhelos nuevos”, del que se valían los “agitadores” para sembrar “la crítica perenne y estéril de nuestro régimen e instituciones” tendiendo a su destrucción, como acusó el Ministro de Educación.<sup>96</sup>

<sup>93</sup>Matanza en la oficina salitrera de San Gregorio, En Revista Zig-Zag, 12 de febrero de 1921

<sup>94</sup>F. Recabarren, La matanza de San Gregorio. 1921: crisis y tragedia, (Santiago: LOM, 2003).

<sup>95</sup>Matanza en la oficina salitrera de San Gregorio, En Revista Zig-Zag, 12 de febrero de 1921.

<sup>96</sup>Nota del Ministro de Instrucción Roberto Sánchez remitida al Consejo de Instrucción Pública, 21 de noviembre de 1921. Cit en Alcayaga, A. “Educación cívica: lo que es y lo que debiera ser esta asignatura, su finalidad y su metodología”. En Asamblea de Directoras y Rectores de Establecimientos de Educación Secundaria, La renovación pedagógica y el liceo. (Dirección General de Educación Secundaria, 1930), p. 538.

Por lo expuesto, adujo la autoridad, la educación cívica debía dejar de ser “cultivo de abogados”, para convertirse en tribuna desde donde declamar en favor de “la estabilidad y orden social”, apelando al patriotismo.<sup>97</sup> El Presidente Alessandri resumió el nuevo objetivo en una frase: “hacer de la enseñanza cívica un honroso sacerdocio”.<sup>98</sup>

Este predicamento, junto con importar una crítica a la impronta intelectual, dada a la educación cívica en sus orígenes, implicó un ensalzamiento de su potencial como asignatura que podía despertar en los alumnos su voluntad y desarrollo moral. Hacer hombres rectos, más que instruidos, fue la premisa. La rectitud se asoció con ánimo cooperativo, búsqueda de integración y cohesión social, que nacía no del estudio ni del acercamiento crítico a la realidad, sino de la fidelidad a ciertos dogmas, adscritos a la “religión de la nación”, que el profesor, cual sacerdote, debía inculcar en base a lecciones de historia nacional, geografía del país y declamaciones en pro de la estabilidad y el respeto a la autoridad. Todos uno, todos chilenos, era lo que los alumnos, al final de día, debían repetir, como prueba de civismo.

Esta tendencia continuó desarrollo y máxima altura durante la dictadura de Carlos Ibáñez, que decretó, para la religión nación, nuevos actos y ritos, como imponer en las escuelas el “saludo a la bandera”; obligar el aprendizaje del “Himno Nacional y la Canción de Yungay”; y conminar que los lunes de cada semana se realizara un acto en el que el Director de la escuela o un profesor, debían hacer una “meditada y concisa disertación sobre la vida y servicios prestados al país por alguno de los más ilustres ciudadanos que se hayan distinguido en el campo de la batalla, de las ciencias, las letras y las artes”.<sup>99</sup>

#### *Civismo de raíz autoritaria y democrática*

Lo expuesto al final invita a concluir este subcapítulo estableciendo continuidades y diferencias entre la educación cívica que se promovió durante el parlamentarismo y en la etapa que siguió a su colapso, marcado para el ascenso del Alessandri e Ibáñez a la primera magistratura del país.

---

<sup>97</sup>Asamblea de Directoras y Rectores de Establecimientos de Educación Secundaria, La renovación pedagógica y el liceo, p. 538.

<sup>98</sup>Asamblea de Directoras y Rectores de Establecimientos de Educación Secundaria, La renovación pedagógica y el liceo, p. 541.

<sup>99</sup>Chile, Reglamento General de Escuelas Primarias, Art. Ns° 95, 150 y 151.

Un primer elemento que salta a la vista es que en ambos períodos la educación cívica se justificó en respuesta a inquietudes de carácter social. En el primer caso, para procesar políticamente la reivindicación popular y canalizarla institucionalmente. En el segundo, para aglutinar a la sociedad en torno a principios de estabilidad y respeto a la autoridad, que se consideraron amenazados por fuerzas de izquierda que tras el fin de la Gran Guerra se fortalecieron y expandieron a nivel global.

Se sigue de lo expuesto que la educación cívica del período parlamentario se proyectó como un medio para avanzar hacia una sociedad más democrática, donde el elemento popular pudiera ejercer sus derechos civiles, participar de la disputa política y concretar derechos sociales. En contraposición, las directrices populistas (Alessandri) nacionalistas (Ibáñez) proyectaron la enseñanza cívica como un refreno a un movimiento social que se supuso contaminado por “agitadores” que buscaban minar la nación. Las diferencias de enfoque explican el interés, en un caso, por enrielar la educación cívica hacia la educación intelectual, y en el otro, por convertirla en hacedora de voluntad.

Concha y las fuerzas democráticas que encarnó, apelaron a la educación del intelecto, porque en su ilustrado parecer los pobres, por medio de esta instrucción, adquirirían una forma racional de comportarse que los habilitaría como ciudadanos plenos, con conciencia de sus derechos y capacidad para valorar el estado de derecho, en tanto resguardo de la libertad.

Bajo este palio, el patriotismo se asumió “racional”, en el sentido que las personas, partiendo por los que vivían del trabajo de sus manos, demostraban lealtad a la nación a condición que ésta reconociera sus derechos y los hiciera efectivos, más allá del plano nominal. Pertenecer a la nación, ser ciudadano, implicaba dar y recibir. Dar la vida por la patria, sí así se requería, pero por defender prebendas que de ella se habían recibido, en especial la libertad: la libertad de elegir gobernantes, de expresar una opinión y, tan clave como lo anterior, zafar de la miseria.<sup>100</sup>

---

<sup>100</sup>Este alineamiento situó al nacionalismo/democrático alejado de los referentes que vincularon ciudadanía con “patriotismo puro”, entendido este como un amor incondicional por la tierra en la que se había nacido, su gente, su cultura y sus instituciones. Su apuesta fue por el “patriotismo impuro” y racionalmente viable de los modernos, que entendió que la lealtad a la comunidad que vivía bajo la misma ley, descansaba en la reciprocidad, es decir, en la capacidad del Estado de asegurar al conjunto de la población, sin miramientos de clase, la libertad para participar de la deliberación colectiva y asegurar que el “gobierno de la ley” no fuera una entelequia, sino un dispositivo efectivo para dignificar la existencia, en función de las aspiraciones y requerimientos del ciudadano pobre, descrito por Montesquieu como aquel “que necesita

El nacionalismo autoritario, que campeó tras el colapso del régimen parlamentarista e inspiró las políticas educativas de Alessandri y de Ibáñez, se apartó de este carril. Siguió un derrotero más romántico que ilustrado y más volitivo que racional. Herder y Schopenhauer en vez de Rousseau. Bajo este palio, ser chileno era pertenecer a una raza que modelaba un ethos cultural particular, que inspiraba una determinada forma de ser. Ser patriota era ceñirse a ese ethos, era expresar un amor incondicional por la tierra en que se había nacido, su historia y su gente, que no pasaba por el tamiz de la razón, sino por el sentimiento y la emoción. Es más, el intelecto debía someterse a la voluntad de disciplinar el ethos nacional.

Bajo estas consideraciones, las abstracciones que hablaban de comunidad de iguales, de derechos, y de participar del debate político fueron vistos como una entelequia, cuando no un peligro, si la crítica y el ánimo de debatir generaban división y, peor aún, cuestionaba al gobierno que, situado por encima de todo partidismo, encarnaba los intereses colectivos. Esta renuencia a la disidencia, acompañada de ciega confianza en la autoridad, explica, por ejemplo, que un conocido diccionario cívico, publicado en los tiempos de Ibáñez, omitiera del concepto “patria chilena” todas las referencias que hablaban de las instituciones que protegían las libertades ciudadanas.<sup>101</sup>

---

trabajar para conservar y adquirir”. La Cartilla de Educación Cívica deslizó esta idea en su primer capítulo. Si bien al inicio Concha describió el patriotismo en términos clásicos (como el apego al “suelo querido que nos ha visto nacer, la casa donde hemos pasado nuestra infancia, el prado, el bosque, los montes que nos son familiares”) al final relevó lo esencial: que patria era, fundamentalmente y esencialmente, libertad, sin la cual “el suelo natal llegaría a sernos odioso aún y lo abandonaríamos” Concha, Cartilla de educación cívica, pp. 13-14.

<sup>101</sup>“Patria chilena: es el girón de tierra que se extiende desde Tacna a Magallanes, con sus montes, sus valles, sus torrentes, con sus ríos, sus campiñas, sus minas profundas. Es la sociedad que aquí vive, son las artes, las industrias, el comercio que aquí se desarrollan y prosperan; es nuestra reputación de pueblo valiente y honrado y laborioso, es la virtud de nuestras mujeres, el amor de nuestras madres, la dulce inocencia de nuestras hijas. Es la historia cruzada como una constelación de acciones brillantes y heroicas; es el orgullo que sentimos por descender de la raza indómita de Arauco, cuyas epopeyas no fueron igualadas en tierras americanas. Son las banderas que guardan nuestros museos, cubiertas toda rica de polvo recogidos en los campos de batalla; es el salitre, el cobre, el acero que yacen en las entrañas fecundas de nuestra tierra; es nuestro ejército, cuyas tradiciones de disciplina, de eficiencia y de honor no han sido superadas por otra organización similar en el mundo; es nuestra marina de guerra, austera, capaz, virtuosa, maestra, con Prat, de esa lección sin precedentes formulada en Iquique, según la cual ningún buque de guerra deberá jamás arriar su bandera en señal de rendición... es en fin, la concreción de nuestros más nobles sentimientos y la abstracción de nuestras más honrosas realidades” Rozas, Diccionario cívico chileno. Síntesis:

*Proyección del civismo democrático*

No obstante el esfuerzo por alejar el civismo de la democracia, la búsqueda por afirmar esta relación pervivió. “Se piensa -indicó el radical Amador Alcayaga, autor de otro conocido manual de cívica- que todo el campo de acción de los maestros de ese ramo [educación cívica] debiera circunscribirse alrededor de algunos temas, tales como el sentimiento patrio, el principio de autoridad, etc”. Craso error, concluyó, una instrucción cívica que no tuviera conocimientos del derecho público -la Constitución-, del derecho civil y de economía política, pues carecía de trascendencia y se quedaba en la declamación, sin llegar a lo profundo del niño, sin convertirlo en auténtico ciudadano que la democracia reclamaba.<sup>102</sup>

Las directrices curriculares de fines de la década de 1920 y principios de los años treinta recogieron esta perspectiva y la plasmaron en prescripciones que buscaron que los principios del orden democrático sino a nivel macro, se pudieran plasmar a nivel micro, en el espacio circunscrito al aula.

En efecto, el reglamento de escuelas primarias de 1929, con todo el sesgo autoritario que recogió, incorporó también, en tensión, elementos que buscaron favorecer una convivencia social que habilitara para la autonomía y la toma de decisiones colectivas, en referencia a asuntos de interés común: “con el objeto de preparar a los educando para la vida democrática, se recomienda la implantación del sistema de gobierno propio que, a medida que se desarrolle el concepto de responsabilidad, vaya dejando en manos de los mismos alumnos la dirección y el manejo de los asuntos del curso o de la escuela, en lo que se refiere a sus intereses”.<sup>103</sup>

El programa de estudios de 1931, publicado el mismo año en que cayó la dictadura de Ibáñez, recuperó la tradición que invitó a los estudiantes a conocer la “evolución social” del país, reparando en la “formación del estado independiente” y la “vida republicana”, para luego profundizar en las características de la “organización política y administrativa”

---

acontecimientos nacionales, virtudes de la raza; obligaciones del buen ciudadano, (Santiago: Talleres Gráficos Cóndor), p. 185.

<sup>102</sup>Asamblea de Directoras y Rectores de Establecimientos de Educación Secundaria, La renovación pedagógica y el liceo, p. 542.

<sup>103</sup>Chile, Reglamento General de Escuelas Primarias, Art. N° 153.

en democracia: “Gobierno. Ciudadanía. Elecciones. Poderes públicos; Atribuciones y funcionamiento de los Poderes Públicos; Democracia: garantías individuales y justicia social”.<sup>104</sup>

La legislación social, como expresión de la lucha por garantizar los derechos sociales en democracia, también se integró al referido programa. Para V° año se determinó que alumnos y alumnas debían comentar “los aspectos más interesantes de algunas leyes sociales: vivienda, trabajo, accidentes, asistencia, cooperativas, sindicatos”. Para VI° año, la misma fuente prescribió que los alumnos, habida cuenta de lo trabajado en años anteriores, debían reconocer el “alcance de los sanos principios sociales en las legislaciones de los pueblos más avanzados”, relevando la “solidaridad y el espíritu de cooperación”. A la luz de este enfoque, los estudiantes que egresaban de la primaria debían analizar la relación entre “la cuestión social y la legislación social en Chile”.<sup>105</sup>

En síntesis, nuestro período de estudio cerró como comenzó, con la expectativa de una educación cívica que hiciera conciencia sobre la importancia de un orden social más integrado, logrado mediante la activa intervención del Estado, y plasmado en la institucionalización de derechos sociales, en tanto proyección de las libertades que la Independencia prometió.

Al largo plazo esta concepción terminó tan internalizada que aún con los profundos cambios experimentados por el país en las últimas décadas (desde que la democracia se recuperó y la internalización de la economía se intensificó), en el imaginario colectivo sigue arraigado otro país, el que se comenzó a perfilar entre fines del siglo XIX y principios del XX, sostenido “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”, según consignó una plural Comisión abocada a precisar los desafíos de la formación ciudadana de cara al siglo XXI y sugerir fórmulas para abordarlos.<sup>106</sup>

La referida Comisión, que evacuó su Informe en 2004, evaluó esta pervivencia como un “déficit al que la sociedad debe hacer frente”, privilegiadamente desde el trabajo escolar.<sup>107</sup> ¿Pero se trata efectivamente de un déficit?, ¿puede la escuela ir a contrapelo de

---

<sup>104</sup>Chile, Programas de educación primaria (Santiago: Dirección General de Educación Primaria. Programa de Educación Social, 1931), p. 58.

<sup>105</sup>Chile, Programas de educación primaria, p. 58 y 61.

<sup>106</sup>Chile, Comisión Nacional de Formación Ciudadana, (Santiago: MINEDUC, 2004).

<sup>107</sup>Chile, Comisión Nacional de Formación Ciudadana, p. 12.

una sociedad que percibe que el verdadero déficit está en la promesa incumplida de la plena integración?

## Bibliografía

### Fuentes primarias

- Asamblea de Directoras y Rectores de Establecimientos de Educación Secundaria. La renovación pedagógica y el liceo. Santiago: Editorial Nacimiento, 1930.
- Chile, Anuario del Ministerio de Instrucción Pública. Disposiciones relativas al servicio de instrucción primaria. Santiago: Imprenta Universo, 1911.
- Chile, Reglamento General de Escuelas Primarias. Santiago: Imprenta Lagunas & Quevedo, 1929.
- Encina, Francisco. Nuestra inferioridad económica, sus causas y sus consecuencias. Santiago: Universitaria, 1912.
- Galdames, Luis. Estudio de la historia de Chile. Santiago: Universo, 1916.
- Marín, Ventura. Elementos de la filosofía del espíritu humano. Escritos por Ventura Marín para el uso de los alumnos del Instituto Nacional de Chile. Santiago: Imprenta de la Independencia, 1984.
- Mistral, Gabriela. La desterrada de su patria. Santiago: Nacimiento, 1977.
- Molina, Enrique. Algunas consideraciones sobre la misión del profesor y la enseñanza de la historia. Santiago: Imp. Cervantes, 1906.
- Molina, Enrique. La educación intelectual y la imitación inglesa. *Filosofía Americana*. Garnier Hermanos, 1914.
- Muñoz, José. Metodología de la enseñanza historia. Santiago: Imprenta Roma, 1986.
- Orrego Luco, Augusto. La cuestión social. Santiago: Imprenta Barcelona, 1987.
- Recabarren, Luis Emilio. Ricos y pobres. Santiago: LOM, 2010.
- Revista Zig-Zag.
- Subercaseaux, Bernardo. Historia de las ideas y la cultura en Chile: nacionalismo y cultura. Santiago: Editorial Universitaria, 2007.

- Universidad de Chile. Anales de la Universidad de Chile. Santiago: Imprenta del Pacífico, 1866.
- Valdés, Francisco. Historia de Chile para la enseñanza primaria. Santiago: Universo, 1930.

### Fuentes Secundarias

- Brubaker, Rogers. Citizenship and nationhood in France and Germany. United States of American: Harvard University Press, 1992.
- Carmagnani, Marcelo. "Historiografía y conciencia nacional". *Araucaria de Chile*, N° 10, 1980.
- Chile, Ministerio de Educación. Comisión Nacional de Formación Ciudadana. Santiago: MINEDUC, 2004.
- Durkheim, Emile. Educación y pedagogía. Argentina: Losada, 1998.
- Durkheim, Emile. La división del trabajo social. México: Colofón, 1980.
- Egaña, María Loreto. La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile. Una práctica de política estatal. Santiago: DIBAM, 2000.
- Feldman, Daniel. "Imágenes en la historia de la enseñanza: la lámina escolar". *Educação & Sociedade*, Vol. 25, no. 86, 2004.
- Mannheim, Karl. Ideología y utopía: introducción a la sociología del conocimiento. México: FCE, 2004.
- Marshall, Thomas & Bottomore, Tom. Ciudadanía y clase social. Argentina: Losada, 2005.
- Papi, Mario y G, Urzúa. Historia y proyección socialdemócrata en Chile. Santiago: Andante, 1986.
- Putnam, Robert. Bowling alone: the collapse and revival of American community. New York: Simon & Schuster, 2001.
- Recabarren, Floreal. La matanza de San Gregorio. 1921: crisis y tragedia. Santiago: LOM, 2003.