



**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE**  
**FACULTAD DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIA POLÍTICA**  
**INSTITUTO DE HISTORIA**  
**MAGÍSTER EN HISTORIA**

## **“UNA REFORMA RADICAL”**

**Profesores, liceos y planes de estudio. Implementación del  
sistema concéntrico en la educación secundaria en Chile  
(1889-1928)**

Tesis para optar al grado de Magister en Historia.

**AUTOR:** Santiago Meneses Costadoat

**PROFESOR GUÍA:** Macarena Ponce de León

SANTIAGO

2018

## Índice:

Índice: .....	2
Abreviaturas.....	3
Agradecimientos:.....	4
Introducción: Una reforma radical .....	6
Desde dónde se mira el sistema concéntrico.....	12
Método y estructura.....	18
Capítulo 1: El sistema concéntrico, “una necesidad urgente”.....	22
1.1 Educación, libertad de enseñanza y Estado Docente.....	22
1.2 Los educacionistas y la necesidad de una reforma pedagógica.....	27
1.3 La filosofía de la educación y el positivismo.....	32
1.4 La estructura del sistema concéntrico .....	35
Capítulo 2: Implementación del sistema concéntrico.....	43
2.1 La guerra Civil de 1891 y los daños a la educación secundaria.....	46
2.2 Las condiciones materiales de los liceos y el presupuesto nacional.....	48
2.3 La educación secundaria para niñas.....	56
2.5 Los establecimientos particulares y la competencia por matrículas.....	61
Capítulo 3: Los profesores, “base de toda enseñanza”.....	69
3.1 La formación de la planta docente .....	70
3.2 Profesorado: salarios bajos y más horas de clases .....	75
3.3 Diferencias de criterios y prácticas .....	79
Capítulo 4: El nuevo pensamiento en Chile y su influencia en la educación secundaria.....	85
4.1 La enseñanza secundaria tras la implementación del sistema concéntrico .....	86
4.2 Herbert Spencer bajo la mirada de los educacionistas chilenos.....	90
4.3 El plan de estudios de 1912 y las reformas al sistema concéntrico.....	99
Epílogo.....	104
Bibliografía.....	111

## Abreviaturas

Archivo Histórico Nacional de Chile	AHNCh
<i>Fondo Ministerio de Educación</i>	FME
Archivo de la Administración	ARNAD
Archivo Liceo de Aplicación	ALA
Archivo Liceo de Concepción	ALC
Memorias del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública	MMJIP

## **Agradecimientos:**

Esta investigación no habría sido posible sin el aporte de un enorme grupo de personas que me apoyaron durante estos años. Agradezco al Instituto de Historia de la Universidad Católica por haberme dado la oportunidad de ingresar al programa de Magister y por haberme apoyado económicamente, tanto en el arancel como en el financiamiento de viajes para congresos. A Macarena, mi guía de tesis, quien con su paciencia y consejo me enseñó sobre cómo escribir y cómo pensar históricamente. Gracias por leer esta tesis tantas veces, por hacerme parte de tus investigaciones y por preocuparte tanto por la investigación como por mi vida personal. Es un gesto que no olvidaré. Quiero agradecer también a Sol Serrano, quien me introdujo en la Historia de la Educación a través del trabajo que me dio durante mis años de estudios de pregrado, me ofreció empleo y una oportunidad única de descubrir temas de investigación que me apasionan. A los profesores y administrativos que he conocido en este tiempo, con quienes he conversado y generado lazos y vínculos muy fuertes. En particular, merecen reconocimiento Marisol, Mileny y Ximena Illanes, quienes, gracias a sus gestiones, me ayudaron a resolver los problemas con que me topé durante el proceso de matrícula del postgrado. También quiero agradecer en este ámbito al Programa de Archivos Escolares cuyo trabajo en los últimos años ha abierto las puertas de los liceos chilenos a los jóvenes historiadores que, interesados en descubrir y entender el mundo educacional chileno y su historia, hemos tenido el privilegio de aprovechar estos nuevos espacios patrimoniales.

En un ámbito más personal, quiero agradecer a mi familia, que ha hecho todo lo posible por sacarme adelante desde niño, me acompañaron en algunos momentos más difíciles, y hasta hoy, estoy feliz por lo que han hecho por mí. Quiero agradecer a Carolina, por tu amor, tu entrega y tu compañía. Esta tesis no habría sido posible sin ti y sin tu familia, que en el último año me han brindado un techo y un hogar. A mis amigos más cercanos de la Universidad, Jaime, José y Juani, con quienes ingresé al programa y me han ayudado cuando he tenido dudas, inseguridades y preocupaciones. Cada párrafo de esta tesis tiene también sus palabras, ustedes han sido clave en la corrección y revisión de la versión final del manuscrito. Espero que sigamos dedicándonos a esta disciplina tan apasionante de una u otra

manera. También quiero agradecer a mis amigos de colegio, tanto del San Ignacio como del Ciudadela (Rodrigo, tú no eres del Ciudadela, pero no te sientas excluido).

Quiero agradecer al Colegio Ciudadela Montessori por haberme ofrecido la oportunidad de trabajar con ustedes como profesor de Historia durante más de un año. Esto me permitió financiar mis estudios de Magister y me entregó la posibilidad de conocer una segunda pasión que es la enseñanza y la preocupación por los temas actuales de la educación, los niños y los adolescentes. Mi vocación por el servicio tiene una fuerte raíz en lo que aprendí en esa institución como docente.

A todos ustedes, les agradezco desde el fondo de mi corazón. Sin cada uno, de una u otra manera esta tesis no habría sido posible.

Santiago Meneses Costadoat, octubre de 2018.

## Introducción: Una reforma radical

El objetivo general de esta tesis consiste en estudiar y comprender la implementación del sistema concéntrico en la enseñanza secundaria decretado en 1889. Esta reforma consistió en la creación de un nuevo plan de estudios para los liceos fiscales del país, basado en una estructura de asignaturas agrupadas por disciplinas académicas a lo largo de seis años, que pretendía repetir y profundizar los contenidos de los ramos aprendidos año tras año. El sistema concéntrico era un método de enseñanza basado en la pedagogía de Johann Fredrick Herbart, filósofo, psicólogo y pedagogo alemán, quien sostenía que las materias de las asignaturas debían enseñarse a los niños de acuerdo con sus etapas de desarrollo psicológico. Por esa razón se estructuró un plan de estudios en el que cada ramo debía ir aumentando en complejidad en la medida en que los estudiantes crecían. Para esto, los profesores debían aprender sobre la psicología de los niños, sobre la experiencia cognocitiva, y acorde a eso debían aplicar en el aula técnicas nuevas de enseñanza ‘práctica’ o activa, en que los estudiantes como el tomar apuntes, revisar mapas, estudiar fichas y utilizar laboratorios, eliminando el enciclopedismo y la memorización de las clases.

Específicamente, esta tesis pretende analizar la implementación del sistema concéntrico o evolutivo de enseñanza secundaria en los liceos del país durante el primer ciclo de aplicación en el arco temporal que abarca esta investigación. Comprendemos ‘implementación’ como un acto de administración, siguiendo la distinción establecida por Valentín Letelier en su *Curso de Derecho Administrativo de la Universidad de Chile*<sup>1</sup>. Desde esta perspectiva, entendemos que la *implementación* es poner en funcionamiento una política decretada por el gobierno cuya práctica estaría a cargo de agentes administrativos

---

<sup>1</sup> En 1896 publicó un artículo en los *Anales de la Universidad de Chile* titulado “Teoría General de la Administración Pública”, en el que intentó diferenciar *gobierno* de *administración*. Mientras el *gobierno* tenía una función política pues fijaba los rumbos que debía seguir el Estado, la *administración* tenía una función de gestión, pues dirigía con los recursos que el gobierno dictaba las acciones que el anterior proponía. Algunos administradores, eran “verdaderos funcionarios políticos en cuanto mandaban a un numeroso personal de agentes, le imparten instrucciones, decretan suspensiones, otorgan licencias, imponen multas, etc.”<sup>1</sup> Letelier estableció que la *implementación* es poner en funcionamiento una política decretada por el gobierno, cuya práctica estaría a cargo de agentes administrativos “superiores”. Estos debían también liderar, instruir y organizar a un importante número de personas para ejecutar los decretos del Gobierno, de acuerdo con los reglamentos y recursos que este disponía. Véase: Valentín Letelier, “Teoría general de la administración pública”, en *Anales de la Universidad de Chile*, tomo 94, jul-dic, 1896, p. 562.

“superiores”. En el marco institucional del Estado y a cargo del Ministerio de Educación, se trató de autoridades y burocracias estatales, pero principalmente de directores de liceos y de sus profesores. Estos debían liderar, instruir y organizar a un importante número de personas para ejecutar los decretos del Gobierno, de acuerdo con los reglamentos y recursos disponibles.

A partir de este objetivo general, elaboramos la siguientes preguntas historiográficas y metodológicas: ¿de qué manera el proceso de implementación del sistema concéntrico permitió o impidió que se cumplieran adecuadamente los objetivos que se habían propuesto los educacionistas? ¿Es posible entender mejor las características y prácticas pedagógicas de esta reforma a través de su proceso de implantación? ¿Cómo reaccionaron los rectores y profesores de los liceos fiscales chilenos a esta reforma? Responder estas interrogantes desde la historia de la implementación de este nuevo método de enseñanza y aprendizaje, nos lleva a sostener como hipótesis general que el sistema concéntrico de enseñanza fue una de las reformas educacionales más importantes a fines del siglo XIX en el país, porque en cuanto a lo estrictamente educacional, intentó modificar las formas de enseñanza a partir de los procesos cognitivos de aprendizaje y, de esta forma, se constituyó como una propuesta de cambio general al sistema secundario al estructurar nuevos planes de estudio y proponer novedosas metodologías pedagógicas.

Para comprender el proceso de implementación y sus efectos sobre la institucionalidad y el profesorado es importante volver sobre el contexto educacional de las últimas décadas del siglo XIX. La élite política chilena discutió sobre la importancia de la educación para formar a los individuos y a la sociedad. Los gobiernos, desde José Joaquín Pérez en adelante, comenzaron a desarrollar políticas educacionales que tenían por objeto mejorar el acceso a la educación, los métodos y contenidos de la educación. La promulgación de la *Ley de Instrucción Secundaria y Superior de 1879* marcó el fin de una década de conflictos y debates entre conservadores y liberales, definiendo las bases legales de la estructura administrativa y educacional de la instrucción secundaria, tanto fiscal como particular. Esta ley, en su esencia, cambió la estructura de la educación secundaria y universitaria en Chile al crear el Consejo de Instrucción Pública y dar más atribuciones administrativas a las autoridades locales de los servicios educacionales. Además, modificó

el plan de estudios de secundaria agregando nuevas asignaturas y dando los primeros pasos para la creación de una carrera docente.<sup>2</sup> Sin embargo, la ley de 1879 generó una serie de conflictos dentro del sistema de enseñanza. Primero, muchos estudiantes se matriculaban en los liceos sin tener los conocimientos básicos para dar continuidad a sus estudios secundarios. Segundo, el plan de estudios de la ley de 1879 no definió los contenidos y métodos de enseñanza de las asignaturas, lo que en la práctica no provocó ningún cambio en la actividad docente dentro del aula, contradiciendo el espíritu reformista de la Ley al mantener prácticas educativas propias del Plan de Estudios Humanista de 1843. Estos problemas fueron criticados por un grupo de educacionistas liderados por Letelier quien, durante su misión diplomática en Berlín, elaboró un conjunto de ideas en educación basadas en el positivismo de Comte<sup>3</sup>. Los educacionistas señalaron que el sistema educacional habría tenido falencias pedagógicas y metodológicas, las cuales debían ser resueltas a partir de una nueva reforma basada en el modelo germánico de educación secundaria. En este contexto, se puso en marcha el sistema concéntrico: un plan de estudios basado en las etapas del desarrollo formuladas por la teoría de la psicología y la pedagogía de Johann Friedrich Herbart y Johann Heinrich Pestazzoli.

Durante este primer ciclo de implementación (1889-1900) el sistema concéntrico debió lidiar constantemente con divergencias conceptuales entre sus principales actores, directores, profesores y burocracias, así como dificultades de carácter económico y material, lo que originó formas alternativas de practicarlo. La socialización del nuevo Método provocó un choque de expectativas entre quienes idearon el sistema y quienes debieron ejecutar una reforma de gran planificación y de larga aplicación. Se postula como hipótesis que esas

---

<sup>2</sup> María Teresa González, Rolando Mellafe, “Ley orgánica de instrucción secundaria y superior de 1879”, en *Cuadernos de Historia*, n. 11, Universidad de Chile diciembre, 1991, p. 69. Los autores indican que las atribuciones aumentaron para el Rector de la Universidad de Chile y para el Consejo de Instrucción Pública, pero consideramos importante ampliar esa característica al ámbito de los rectores de liceos, debido a que caía en ellos la responsabilidad y potestad de aplicar los planes de estudios en cada establecimiento, así como crear las ternas de profesores y de administrativos para cada liceo.

<sup>3</sup> El desarrollo del positivismo en Chile es ampliamente analizado por Iván Jaksic quien estructura el análisis de la profesión de la filosofía en Chile de acuerdo con dos ejes de clasificación: los filósofos críticos, que creen en la importancia de aplicar las ideas de la filosofía para resolver problemas sociales, y los profesionalistas que creen en la “universalidad de la disciplina” y la necesidad de alejar el uso de ella de los asuntos mundanos. Desde esta perspectiva, presenta a los académicos positivistas de fines del siglo XIX como aquellos interesados en el desarrollo de la sociedad. Así, sus motivaciones y acciones en el área de la política y la educación tuvieron una doble intencionalidad: la primera fue para atacar el clericalismo, mientras que la segunda consistía en reformar la sociedad. Iván Jaksic, *Rebeldes Académicos: la filosofía chilena desde la Independencia hasta 1989*, Santiago, Ediciones Universidad Diego Portales, 2013.

expectativas, así como las exigencias de planificación, fueron mayores a la capacidad del Estado para organizarla y ponerla en marcha. En este sentido, el sistema concéntrico si bien se buscó aplicar de igual manera en todos los liceos del país con reglamentos únicos, no lo hizo de la forma exacta en que se pensó debido a la falta de recursos y a las falencias docentes. Por un lado, no todos los liceos adaptaron su infraestructura y sus materiales de estudio para el modelo, y por otro, a pesar de que se creó el Instituto Pedagógico como institución para formar al cuerpo de profesores acorde a los contenidos del sistema concéntrico, las primeras generaciones graduada entre 1893 y 1900 no superaban los 40 estudiantes por año, por lo que la gran mayoría de los profesores continuaron siendo docentes sin estudios de pedagogía. De este modo los resultados de la implementación de esta reforma fueron distintos de lo que se había propuesto.

Esta reforma buscó cambiar la forma en que los estudiantes aprendían adaptando las teorías sobre el desarrollo de la mente de los niños a los métodos de los liceos, por lo cual esta investigación centra su atención en los profesores por considerarlos los actores principales en el proceso de implementación de las nuevas metodologías. El primer capítulo narrará el contexto político al abordar brevemente el conflicto entre conservadores y liberales por la secularización de la sociedad chilena, pero se centra principalmente en las razones que justificaban la implementación del sistema concéntrico. Por su parte, los profesores fueron los protagonistas de esta historia porque la implementación del sistema concéntrico puso en sus manos y en sus conocimientos la misión de educar. Además, se propone que no hubo sector de la sociedad más afectado por esta reforma que los docentes, incluso más que los estudiantes, debido a que los profesores debieron cambiar la forma en que ejercían su profesión e incluso sus condiciones laborales y económicas. Por esta razón, la investigación pone el mayor énfasis en cómo los profesores vivieron los cambios antes que en los estudiantes.

La importancia de estudiar la implementación del sistema concéntrico radica en que a través de ella es posible entender de forma más completa qué era el sistema concéntrico desde un punto de vista empírico y no solo normativo. Algo que los historiadores han dejado

de lado al considerar esta reforma como un cambio poco estudiado dentro de un contexto más amplio.<sup>4</sup>

El enfoque metodológico de las fuentes es novedoso debido a que contrasta distintas fuentes oficiales para demostrar las contradicciones entre los discursos y la realidad de las políticas educacionales a fines del siglo XIX. En este sentido, el aporte del estudio del sistema concéntrico y su implementación es relevante porque eleva a la discusión los problemas reales que enfrentó el Estado chileno para realizar sus proyectos y las consecuencias de estos.

Con todo, la implantación del sistema concéntrico en el país tuvo importantes consecuencias en el ejercicio de la instrucción secundaria en Chile durante las primeras décadas del siglo XX. En primer lugar, el sector más afectado fue el profesorado en el ámbito de sus remuneraciones y sus horarios laborales, provocándose su descontento y organización política, entre otras razones, para cambiar el sistema concéntrico. En segundo lugar, ya que el sistema concéntrico no se hizo cargo de algunos aspectos estructurales de la instrucción secundaria, como la división de los liceos en primera y segunda clase o las formas en que se definía la creación de establecimientos nuevos en el país, la gran mayoría de los jóvenes matriculados no completaron sus estudios bajo el régimen concéntrico, ya sea porque los establecimientos duraban sólo tres años, o porque los estudiantes renunciaban después del tercer año de Humanidades para insertarse en el mundo laboral. Por último, una vez implementado el sistema concéntrico, este debió enfrentarse a nuevos cambios en el paradigma pedagógico de los educacionistas chilenos, siendo objeto de críticas por estar atrasado en comparación con las nuevas ideas nacidas principalmente desde Estados Unidos. En definitiva, los métodos didácticos y de exámenes del sistema concéntrico terminaron siendo considerados librescos, memorísticos e inmovilizados “en conocimientos numerosos que ningún sentido tendrían en la vida de niños y adolescentes”,<sup>5</sup> frente a los postulados de la Escuela Nueva. Estas consecuencias llevaron finalmente a los profesores a promover las reformas educacionales de 1928.

---

<sup>4</sup> En general, los historiadores se han dedicado a describir el sistema concéntrico y no a analizarlo con profundidad. Por esta razón, las pocas menciones que tiene este tema en las investigaciones de la historia de la educación en Chile lo han tratado como un asunto accesorio a las reformas germánicas.

<sup>5</sup> Sol Serrano, Macarena Ponce de León, Francisca Rengifo, Francisca, Rodrigo Mayorga (Eds.), *Historia de la educación en Chile. Democracia, exclusión y crisis. Tomo III*, Santiago, Taurus, 2018, p. 211.

A partir de la reflexión anterior buscamos hacer hincapié que esta investigación busca entender las acciones del Estado a través de la implementación de una política diseñada por éste, pero analizando el pensamiento y las decisiones de otros actores sociales que, a la luz de la propuesta de Letelier y de la cual esta tesis es deudora, deben ser entendidos como “administradores”. Nuestro foco está puesto en tres administradores fundamentales: el *Consejo de Instrucción Pública*, los rectores y directoras y especialmente el magisterio.

El *Consejo de Instrucción Pública*, según Letelier, cumplía un rol gubernamental puesto que creaba las leyes y decretos que regían toda la enseñanza secundaria y concentraba a la intelectualidad y autoridades educativas. Sus miembros eran destacados intelectuales y profesores de enseñanza secundaria como Valentín Letelier, Diego Barros Arana y Manuel Barros Borgoño, como consejeros especialistas en temas de educación, además del rector de la Universidad de Chile y del Instituto Nacional, y el ministro de Justicia e Instrucción Pública. Por su parte, los rectores y directoras de los liceos fiscales, hombres y mujeres, tuvieron una función doble para la implementación del sistema concéntrico: por un lado, eran administradores de los establecimientos, designados por el Consejo de Instrucción Pública, y por tanto debían acatar la normativa. Sin embargo, también eran profesores y colegas y, en tal calidad, velaban por el funcionamiento del liceo, manifestaban al ministerio sus conflictos y preocupaciones sobre los métodos de enseñanza y, a veces, representaban a los docentes en sus demandas por mejores sueldos y materiales de estudio. El tercero de los actores centrales fueron los profesores, quienes, a través de los Congresos de Educación, oficios, o publicaciones en revistas, manifestaron sus propias opiniones sobre el sistema de educación secundaria, y compartieron sus experiencias y técnicas de enseñanza, según lo que habrían aprendido, unos en el Instituto Pedagógico, y otros en sus años como docentes.

El sistema concéntrico buscaba mejorar los contenidos aprendidos de los alumnos a través de la implementación de un nuevo plan de estudios, definido como la estructura anual de los ramos, nuevos programas de estudios, es decir, la definición de las materias enseñadas en cada una de las asignaturas y los métodos para aplicarlas, lo cual integraba novedades didácticas para el aula, conocimientos y herramientas de los saberes científicos. Asimismo, existía el flagelo de la deserción y el objetivo de reducirla fue un factor central en la propuesta del sistema concéntrico porque al introducir la evolución de contenidos a partir del desarrollo

cognitivo de la infancia, inducía a los estudiantes a que se mantuvieran durante toda la enseñanza secundaria. El filósofo y pedagogo puertorriqueño Eugenio María de Hostos lo asimiló a un sistema pedagógico “relacionado con el funcionar intelectual”, y lo definió como “aquel que, tomando el conocimiento como medio de ejercicio i desarrollo de la razón, va con él favoreciendo el desarrollo, i va ampliando el conocimiento a medida del progreso intelectual”<sup>6</sup>. En otras palabras, se le denominó sistema *evolutivo*, porque se estructuraba de acuerdo con los ciclos del desarrollo de la mente de los jóvenes.

### ***Desde dónde se mira el sistema concéntrico.***

Comprender el proceso de implementación del sistema concéntrico es una pregunta histórica novedosa que permite entender desde sus actores los propósitos de las políticas educacionales junto a las tensiones entre el Estado y la sociedad. Es por esta razón que creemos que nuestra investigación se inscribe en el ámbito de la Nueva Historia Política en cuanto intentamos entender las acciones del Estado en un tiempo y espacio determinados. A partir de esto, adherimos a la propuesta de Iván Jaksic y Francisca Rengifo al considerar que el Estado se constituye “por una estructura institucional centrada en el Gobierno, con pretendida extensión social y territorial, que posee unos objetivos propios, diseña estrategias para conseguirlos y los pone en marcha” retomada del trabajo de Evans, Rueschmeyer y Skocpol.<sup>7</sup> Nosotros agregamos en el plano educativo que el Estado es un actor que debe interactuar con la sociedad, pues desde los primeros años de la República el sistema educativo se pensó como una red estatal, tanto material como institucionalmente, de acuerdo con Rodrigo Mayorga.<sup>8</sup>

Para el estudio del sistema concéntrico de enseñanza, hemos tomado las reflexiones acerca de la importancia del uso de escalas de análisis, que abarcan tanto procesos generales educacionales, principalmente dirigidos por los Estados y las élites, como también procesos locales de desarrollo educacional. También la variedad disciplinaria con que los historiadores de la educación deben enfocar sus investigaciones, la diversificación de las propuestas

---

<sup>6</sup> Eugenio María de Hostos, “La Reforma de la Enseñanza Secundaria”, en *Anales de la Universidad de Chile*, tomo 81, may-oct, serie 1, 1892, p. 374.

<sup>7</sup> Iván Jaksic; Francisca Rengifo (ed.), *Historia política de Chile, 1810-2010. Tomo II, Estado y Sociedad*, Santiago, Fondo de Cultura Económica, 2017, p. 16.

<sup>8</sup> Jaksic; Rengifo, *Op Cit.*, p. 334.

narrativas, la exploración y uso de distintos modelos comunicacionales y la importancia de la amplitud en el uso y análisis de fuentes históricas.<sup>9</sup> Estas ideas, tomadas de Nicolás Arata y Myriam Southwell, nos han permitido aprovechar metodológicamente fuentes que no son originales ni novedosas, al plantear nuevas preguntas historiográficas que nos han permitido generar un análisis original desde distintas escalas.

Existe una gran cantidad de estudios sobre las reformas educacionales de fines del siglo XIX en Chile.<sup>10</sup> Sin embargo, son escasos los trabajos que han analizado sus procesos de implementación. Esta investigación se nutre de estudios que han vuelto a levantar las temáticas de las relaciones entre el Estado y la sociedad a partir de la construcción de una historia social de la Educación, entre los que destaca el trabajo de Serrano, Ponce de León y Rengifo, *Historia de la Educación en Chile (1810-2010)*. Adherimos, pues, a la idea de que, durante el siglo XIX, la educación fue “aunque con contradicciones, un agente democratizador de la sociedad chilena”, en cuanto a que esta permitió a los niños aprender más, aprender mejor, y estudiar durante más tiempo.<sup>11</sup> El sistema concéntrico sería una muestra viva de dicho proceso-ese, pues en su proceso de implementación, sus promotores lucharon constantemente por expandir las horas de estudio, ampliar las asignaturas, y practicar nuevos métodos de enseñanza.

---

<sup>9</sup> Nicolás Arata, Myriam Southwell, editores, *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico*, Buenos Aires, UNIPE, Editorial Universitaria, 2014, p. 15–21.

<sup>10</sup> Sol Serrano; Macarena Ponce de León; Francisca Rengifo (ed.), *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo II. La educación nacional (1880-1930)*, Santiago, Taurus, 2012; Sywak, William Walter, *Values in Nineteenth-Century Chilean Education: The Germanic Reform of Chilean Public Education, 1885-1910*, Conferencia de Tesis, Los Angeles, Universidad de California, 1977; Toro, Pablo, *La letra ¿con sangre entra? Percepciones, normativas y prácticas de disciplinas, castigos y violencias en el liceo chileno, c.1842-1912*, Comisión Bicentenario, Santiago, 2009, (Concurso Bicentenario Tesis Doctoral 2007, volumen II); Vicuña Domínguez, Pilar, *Muchachitas liceanas: La educación y la educanda del liceo fiscal femenino en Chile, 1890-1930*, Tesis para optar al grado de Doctor en Historia, Universidad de Chile, 2012; Silva Torrealba, Benjamín (comp.), *Historia Social de la Educación Chilena*, Tomo I, Santiago, Chile, Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana, 2015; Alarcón, Cristina, *El discurso pedagógico fundacional de docentes secundarios. Sobre la transferencia educativa alemana en Chile (1889-1910)*, Buenos Aires, Flacso, Libros Libres, 2010; Ossa, Juan Luis, “Estado y los particulares en la educación chilena, 1888-1920”, en *Estudios Públicos*, N° 106, otoño 2007, 24–96; Perl, Mónica, “Uniformidad, Centralismo Y Calidad: El Instituto Pedagógico y las provincias”, en *Pensamiento Educativo*. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, Santiago, N° 46-47, p. 201; Vial Correa, Gonzalo, “Un Siglo de Educación Chilena (1879-1973)”, en Tomás P. Mac Hale (ed.), *Educación Chilena: Doctrina y Políticas*. Santiago, Editorial Universitaria, 1989. Sobre el Plan de Estudios Humanista de 1843, véase Nicolás Cruz, *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile. 1843-1876 (El Plan de Estudios Humanista)*, Santiago, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana (DIBAM), 2002.

<sup>11</sup> Serrano; Ponce de León; Rengifo, *Op Cit.*, p. 14.

Ampliamente, los historiadores chilenos han adherido a la tesis de que las reformas educacionales entre 1879 y 1889 tenían un fin “cientificista”, motivado tanto por el positivismo como por las ideas del liberalismo radical. Fernando Campos Harret sostiene que la ley de 1879 contenía dos aspectos “contradictorios” que “chocaban violentamente”, el Estado Docente y la Libertad de Enseñanza.<sup>12</sup> Los colegios particulares podían crear establecimientos con sus propios planes de estudios, pero con la exigencia de que los exámenes “debían rendirse ante comisiones de profesores de establecimientos nacionales”, o “ante comisiones examinadoras nombradas por el Consejo de Instrucción Pública”<sup>13</sup>. De este modo, las reformas laicas en el ámbito educacional habrían cedido, según Campos, un espacio de acuerdo entre conservadores y liberales. No obstante, ya que el monopolio de los exámenes estaba en manos del Estado, la enseñanza y examen de los ramos fue una exigencia para pasar de un curso al siguiente. Esta visión, defendida por Valentín Letelier, se puede encontrar ampliamente en su obra *La Lucha por la Cultura*, en la que, si bien admitió que el control de la educación define los proyectos morales y sociales de los países, también reflexionó, desde una perspectiva histórica, sobre el fracaso de los modelos de educación general tanto de la Iglesia, como del Estado chileno durante las primeras cincuenta décadas de existencia del país<sup>14</sup>. Su propuesta planteó la necesidad de crear un sistema educacional científico que permitiera a la sociedad dar un paso hacia el progreso por medio de los conocimientos y la filosofía del positivismo.

Gonzalo Vial sostiene que el proyecto de Valentín Letelier se adscribía al proyecto estatal “laico” en el contexto de la separación de la Iglesia y el Estado, y la lucha entre el “laicismo” y el “clericalismo”, que nacía como producto de un sentimiento “anticlerical”. La creación del Instituto Pedagógico en 1888 y la promoción de planes centralizados como el Concéntrico, eran políticas creadas con el fin de fortalecer al Estado Docente, en oposición a la enseñanza privada dirigida principalmente por la Iglesia Católica.<sup>15</sup> El proceso de

---

<sup>12</sup> Fernando Campos Harriet, *Desarrollo Educacional, 1810-1960*, Santiago, Editorial Andrés Bello, 1960, p. 81.

<sup>13</sup> *Ibid*, p. 83.

<sup>14</sup> Jaksic, *Rebeldes Académicos... Op. Cit.* p. 54–55.

<sup>15</sup> Gonzalo Vial Correa, “Un Siglo de Educación Chilena (1879-1973)”, en Tomás P. Mac Hale (ed.), *Educación Chilena: Doctrina y Políticas*. Santiago, Editorial Universitaria, 1989.

reformas a la educación iniciado en 1879 y finalizado en 1927 es denominado por el autor como “revolución educacional”. En este contexto, el proceso de implementación del sistema concéntrico tuvo desafíos importantes al imponer, no una reforma gradual, sino total de la pedagogía secundaria. Estos desafíos fueron asumidos con enormes dificultades por los profesores de secundaria debido a que debieron adaptarse a un nuevo modelo de enseñanza completamente nuevo, y sin tener las herramientas necesarias para aplicarlo. Esta tesis hace eco de esta perspectiva al postular que el sistema concéntrico fue una reforma radical de enseñanza secundaria, y se entiende que tuvo un carácter revolucionario en cuanto cambió paradigmas y prácticas de enseñanza completamente nuevas para la sociedad chilena de fines del siglo XIX, las cuales no siempre pudieron ser aplicadas del todo, como se propone en la hipótesis.

Por su parte, el estudio realizado por Juan Luis Ossa sostiene que, si bien existió una fuerte resistencia al Plan Concéntrico por parte de los sectores conservadores y la Iglesia, existió un acuerdo y capacidad de negociación entre los principales expositores del “laicismo” y el “clericalismo”<sup>16</sup>. En este sentido, la implementación del sistema concéntrico de Enseñanza no encontraría, aparentemente, oposición dentro del espectro político. No obstante, esta investigación se hace cargo de las divergencias que surgen desde el mismo magisterio, las cuales dificultaron la implementación de la reforma desde los mismos liceos más que en el ámbito del debate público y político.

El sistema concéntrico requirió de formación de profesores para su implementación. Es decir, la creación del Instituto Pedagógico dependiente de la Universidad de Chile que pudiera entregar a los profesores de secundaria los conocimientos necesarios para aplicar los métodos nuevos. Cristián Cox y Jacqueline Gysling han analizado la creación del Instituto Pedagógico y sus planes de estudio en *La Formación del Profesorado en Chile. 1842-1987*. Allí analizaron la importancia de la formación académica y universitaria de los profesores requerida para la educación secundaria en Chile, y el vínculo entre los primeros planes de

---

<sup>16</sup> Juan Luis Ossa, “El Estado y los Particulares en la educación chilena, 1888-1920”, en *Estudios Públicos*, Santiago, 2007. Disponible en [http://www.cepchile.cl/dms/archivo\\_3923\\_2072/r106\\_jlossa\\_estadoyparticulares.pdf](http://www.cepchile.cl/dms/archivo_3923_2072/r106_jlossa_estadoyparticulares.pdf). [Fecha de consulta 05 de abril de 2017].

estudio del Instituto Pedagógico y los profesores alemanes que organizaron los programas de estudio para las asignaturas del sistema concéntrico.<sup>17</sup>

A este respecto, también debe agregarse el análisis que hace Mónica Perl sobre el desarrollo del profesorado secundario desde la fundación del Instituto Pedagógico hasta 1930. Para comprender los problemas de implementación del sistema concéntrico, trabajamos con los datos de Perl sobre la falta de profesores de Estado durante las primeras tres décadas del modelo<sup>18</sup>. Además, adherimos a su interpretación de **que** la formación docente tenían un objetivo centralizador y homogenizante, aunque creemos que estos conceptos no sólo se adscriben al eje del Instituto Pedagógico y la distribución de los titulados salidos de este establecimiento, sino al sistema de enseñanza que se implantó desde 1889 en los liceos. Por otro lado, esta investigación pone en tela de juicio la capacidad real para cumplir con esos objetivos homogenizantes, puesto que las realidades de cada establecimiento eran tan distintas, que las soluciones a los problemas para implementar el sistema concéntrico también fueron diversas, lo que evidencia la heterogeneidad de los liceos públicos chilenos.

Adicionalmente, la historiadora elaboró un análisis de las reformas educacionales secundarias en torno a la expansión territorial, y la deserción escolar<sup>19</sup>. Sobre sus propuestas hemos comprendido el contexto y el objetivo general de las reformas educacionales de fines de siglo XIX en la instrucción secundaria en Chile, considerando el avance de las matrículas y el gasto presupuestario. Sobre este estudio, esta tesis aporta una mirada cualitativa de las cifras sobre las matrículas y la deserción escolar, al intentar explicar los problemas educativos de los estudiantes que desertaban de los liceos. Además, intenta responder a las preguntas históricas sobre la situación del profesorado y sus condiciones materiales.

Sobre la dimensión del aula, en cuanto a las prácticas dentro de ella, Pablo Toro ha estudiado el rol del sistema concéntrico de enseñanza a la luz de los en la visión de la disciplina aplicada en el aula dentro de los liceos del país. De este modo, sostiene que en la

---

<sup>17</sup> Cristian Cox; Jacqueline Gysling. *La Formación del Profesorado en Chile. 1842-1987*. Santiago, Ediciones Universidad Diego Portales, 1989.

<sup>18</sup> Mónica Perl, “Uniformidad , Centralismo Y Calidad: El Instituto Pedagógico y las provincias”, en *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, Santiago, N° 46-47, 2010, p. 171-85.

<sup>19</sup> Serrano, Ponce de León, Rengifo (ed.), *Op Cit.*, p. 341-375.

medida en que los castigos y sanciones físicas empezaron a ser consideradas como prácticas crueles y poco pedagógicas, las reformas traídas desde Alemania propusieron debates y alternativas centradas en el rol de los inspectores, y la relación de los profesores con los estudiantes. La teoría y la práctica de la pedagogía debían “interrelacionarse, a diferencia de una práctica docente tradicional basada sólo en argumentos de autoridad y acciones no sometidas a evaluación crítica”<sup>20</sup>. El sistema concéntrico buscó producir cambios en las formas en que profesores y estudiantes se relacionaban, lo que significó introducir una nueva mirada sobre la disciplina, algo que sería posteriormente criticado y modificado por los educacionistas de la reforma de 1928 debido a que se consideró que el sistema “germánico” era excesivamente estricto a la luz de las propuestas de la Escuela Nueva.

En relación con esas ideas analizadas por Toro, Cristina Alarcón estudió algunos conceptos pedagógicos en el origen de la transferencia de conocimientos de Alemania a Chile a través del Instituto Pedagógico. Según la historiadora, la comprensión de estos conceptos y la implementación del sistema concéntrico clamaban una “especialización disciplinar y metódica de los docentes”.<sup>21</sup> Tal necesidad sería la principal razón para crear una institución especializada en la formación profesional de los docentes. Tal labor quedaría a cargo de profesores alemanes contratados directamente por el Estado con el objetivo de formar a los nuevos maestros, además de diseñar los planes de estudio, generar conocimiento a través de la investigación académica, y ejercer cargos administrativos. Adicionalmente, al vincular a la psicología con la pedagogía, el sistema concéntrico intentaba despertar el interés de los alumnos, lo que Alarcón traduce como una influencia directa de las ideas de Johann F. Herbart en el sistema educacional chileno. De este modo, Alarcón ha analizado el concepto alemán de *Zucht* –o disciplina- el cual es útil para entender el sistema concéntrico y su funcionamiento en el aula.<sup>22</sup> Desde esta perspectiva, nuestra investigación da cuenta del cambio de paradigmas que a principios del siglo XX vive el profesorado y el tránsito intelectual de la pedagogía de Herbart y Comte a las ideas de Herbert Spencer.

---

<sup>20</sup>Toro, Pablo, *La letra ¿con sangre entra? Percepciones, normativas y prácticas de disciplinas, castigos y violencias en el liceo chileno, c.1842-1912*, Comisión Bicentenario, Santiago, 2009, (Curso Bicentenario Tesis Doctoral 2007, volumen II), p. 344.

<sup>21</sup> Alarcón, Cristina, *El discurso pedagógico fundacional de docentes secundarios. Sobre la transferencia educativa alemana en Chile (1889-1910)*, Buenos Aires, Flacso, Libros Libres, 2010, p. 44.

<sup>22</sup> *Ibid*, p. 86

El sistema concéntrico se aplicó en establecimientos masculinos y femeninos. Estos últimos se habían multiplicado con notable rapidez después del llamado Decreto Amunátegui (1877) en el último tercio del siglo XIX. Tal decreto declaró admisibles a las mujeres en la Universidad de Chile y estipuló que ellas podían ejercer las profesiones científicas sin problemas. De este modo, se inauguró un proceso de construcción del sistema educacional secundario para la mujer institucionalizado por el Estado, el cual se formalizó con la creación de los primeros liceos fiscales femeninos en 1890. En torno al tema de la educación de la mujer, Pilar Vicuña ha estudiado la educación secundaria pública para mujeres desde 1890, planteando su desarrollo como parte de un proyecto fundamental de los políticos radicales positivistas en Chile. Vicuña sostiene que los planes de estudios femeninos intentaron definir ciertos conceptos sobre la mujer cuyo papel se caracterizaría por pertenecer al hogar, ser administradora de la economía doméstica, además de dueña de conocimientos sobre el habla y la buena comunicación<sup>23</sup>. Consideramos que la implementación del sistema concéntrico en los liceos femeninos debe entenderse también como parte de un proceso de experimentación pedagógica que buscaba poner a prueba las capacidades físicas e intelectuales de las mujeres, en un contexto en el que, en general, se consideraba que no tenían iguales condiciones que los hombres para el aprendizaje.

Las diferencias entre la organización de la enseñanza primaria y secundaria durante el período estudiado nos han llevado a entender que la implementación del sistema concéntrico en ambos ciclos fue muy distinta. Con relación a la enseñanza primaria en diciembre de 1888 se impuso el Método Concéntrico a las escuelas primarias. María Loreto Egaña ha sostenido que esta medida marcó un precedente culminante de las reformas de la década de 1880. El sistema educacional chileno estaba segmentado entre los tres niveles de enseñanza, pero no tenían relación alguna entre sí. Es por esta razón, que consideramos esta investigación como un complemento necesario para entender las reformas educacionales de las décadas de 1880 y 1890, al ofrecer un estudio profundo de los cambios producidos en la enseñanza secundaria.

### ***Método y estructura***

---

<sup>23</sup> Pilar Vicuña Domínguez, *Muchachitas liceanas: La educación y la educanda del liceo fiscal femenino en Chile, 1890-1930*, Tesis para optar al grado de Doctor en Historia, Universidad de Chile, 2012.

Metodológicamente, el desafío de la tesis es contrastar el marco normativo con las prácticas pedagógicas y el rol de los actores en ellas. Para reconstruir el nivel normativo, se recurrió a documentos asociados a planes de estudios y reformas para comprender las características de la educación secundaria. El *Plan de Estudios para Secundaria y Superior* contiene la ley, y las reformas posteriores (1879). El *Informe de la Legación de Chile en Alemania*, escrito por Valentín Letelier, contiene las observaciones de los educacionistas sobre la enseñanza secundaria pública en Berlín, la base de las reformas del sistema concéntrico (1886). Los *Programas de Estudios para Instrucción Secundaria*, que contienen los contenidos de las asignaturas del plan de estudios de 1889 y definió las metodologías de cada ramo según el método concéntrico, escritos por Diego Barros Arana y los profesores alemanes del Instituto Pedagógico (1893). El *Proyecto de Plan de Estudios para Liceos de Mujeres*, escrito por Juana Gremler (1893), y la base del plan de estudios del liceo N°1 de niñas. El *Prospecto del Liceo de Niñas N°2* (1900). La *Monografía del Liceo N°1 de niñas de Santiago*, escrito por su directora, Juana Gremler, que contiene un informe de la breve historia y progreso del Liceo desde su fundación hasta la fecha (1902). El *Programa de estudios del Liceo N°2 de niñas* (1903). El *Congreso General de Enseñanza Pública* (1903-1904). El *Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria* (1912). Los *Planes y programas de Estudios de Secundaria*, que contienen todas las reformas desde 1910 hasta 1926 (1926). Y, por último, el libro *Dos Estudios Educativos*, de Luis Galdames (1930), contiene los planes y programas de estudios de la reforma de 1928.

Sin embargo, para comprender el sistema concéntrico más allá de la norma y explicar qué son y cómo deben implementarse las leyes, la revista *Anales de la Universidad de Chile* contiene artículos y publicaciones académicas escritos por distintos actores, entre ellos profesores y miembros del Consejo de Instrucción Pública, que discuten sobre educación, pedagogía y filosofía. Además, en la misma revista fueron publicados los *Boletines de Instrucción Pública*, que contenían las actas de todas las sesiones y reuniones del Consejo de Instrucción Pública, en las que se discutían conflictos de liceos, decretos, y todo tipo de temáticas sobre el estado de la educación secundaria y superior en Chile.

El análisis de la implementación del sistema concéntrico se respaldó con las *Memorias del Ministerio de Instrucción Pública presentadas al Congreso Nacional* debido

a que estas muestran no sólo información estadística sobre los liceos de gastos, matrículas y exámenes, sino también apreciaciones y explicaciones sobre el avance de los liceos según sus rectores, junto a las necesidades, expuestas de manera más detallada. Esta información descriptiva se complementó con las *Leyes de Presupuestos de la Nación* entre los años 1889 hasta 1915, publicados en la Biblioteca Digital (DIPRES) del Ministerio de Hacienda<sup>24</sup>. Estos documentos aportaron una gran posibilidad de análisis cuantitativo y cualitativo sobre los costos del sistema concéntrico en el tiempo, al ser contrastados con los procesos analizados en esta investigación respecto del gasto de los liceos en infraestructura, sueldos de profesores y formación profesional, lo que ha permitido probar con cifras el esfuerzo del Estado por implementar el sistema concéntrico.

Por último, para llegar a las prácticas hemos trabajado con documentos enviados por los rectores de los liceos públicos al Ministerio. Creemos fundamental el uso de cartas y oficios encontrados en el Fondo del Ministerio de Educación de los Archivos Histórico Nacional y de la Administración porque estos oficios nos hablan de las necesidades que los liceos tenían según el testimonio de sus directores, sus apreciaciones sobre el desarrollo de la enseñanza, y el comportamiento de los estudiantes. El análisis de estos documentos se ha contrastado con las fuentes oficiales elevadas por los gobiernos a través de los *Anales de la Universidad de Chile* y el *Boletín del Consejo de Instrucción Pública*. Este contraste entre las fuentes nos ha permitido observar los conflictos y tensiones entre los gobiernos y los rectores, entre la política y la administración, y de qué manera estos afectan o no a los principales agentes educativos: los profesores y los estudiantes.

Le tesis se estructura en cuatro capítulos. El primer capítulo tiene como objetivo entender el contexto político y educacional en el que se creó el sistema concéntrico, así como los fundamentos teóricos y los actores que levantaron y cuestionaron la Ley de 1879. Proponemos que, si bien el sistema concéntrico es parte del contexto del proceso de secularización del Estado y del debate sobre la libertad de enseñanza y el Estado Docente, su creación e implementación tuvieron un objetivo ajeno al de los conservadores y liberales que protagonizaron los debates por la secularización debido a que los educacionistas que crearon

---

<sup>24</sup> Disponibles en <http://bibliotecadigital.dipres.gob.cl/handle/11626/125> [Fecha de Revisión: 11 de abril de 2018].

el sistema concéntrico fueron críticos de quienes proponían que la solución al problema educacional en Chile pasaba por el Estado o la sociedad civil. El segundo capítulo trata sobre la implementación del sistema concéntrico en los liceos del país, en liceos de niñas y también en los colegios particulares, y los principales problemas de infraestructura que dificultaron el funcionamiento de este sistema. El tercer capítulo pone énfasis en los protagonistas: los profesores. Se estudia la creación del Instituto Pedagógico, sus objetivos y sus resultados en los primeros quince años de existencia, sosteniendo que, a pesar de los esfuerzos, no tuvo la capacidad de integrar a todos los profesores al modelo concéntrico. Asimismo, se analizan prácticas alternativas al programa de estudios de 1893 puestas en marcha en diversos liceos, y de qué manera el Consejo de Instrucción Pública intentó controlar a los rectores y profesores que pensaban el sistema concéntrico desde una visión más intuitiva y menos enciclopédica. Se mostrarán los cambios en las condiciones laborales de los profesores, sus jornadas y sueldos, contrastándolos con los presupuestos nacionales con el objetivo de entender cómo el sistema concéntrico cambió la realidad de la carrera docente.

El último capítulo consiste en un análisis de las evaluaciones y críticas al sistema concéntrico durante las primeras décadas del siglo XX. De este modo, primero se analiza el rol de la filosofía y los cambios de paradigmas educacionales dentro de la corriente del positivismo a través del estudio de las ideas de Enrique Molina y Herbert Spencer, respectivamente. Segundo, se estudia el debate entre los educacionistas que defendían la educación centrada en el desarrollo de la economía y aquellos que defendían los principios de la enseñanza humanista o general. Tercero, se analiza el plan de estudios de 1912, y de qué manera los debates pedagógicos de la década influyeron en su estructura. Finalmente, se presentan las bases de pensamiento que fundamentaron la reforma educacional de 1928.

## **Capítulo 1: El sistema concéntrico, “una necesidad urgente”<sup>25</sup>.**

El objetivo de este capítulo es explicar por qué fue necesaria una reforma pedagógica durante las últimas décadas del siglo XIX. Se propone como hipótesis que un grupo de docentes, rectores e intelectuales, a quienes identificamos como *educacionistas*, creyeron que las mayores falencias de la educación secundaria se encontraban en la falta de modernización y rigurosidad científica del diseño y prácticas del modelo escolar. A partir de ese diagnóstico concluyeron que era necesaria una reforma de métodos y contenidos en el plan de estudio. Así, influenciados por la instrucción pública de Alemania, promovieron el sistema concéntrico.

Esta discusión se produjo en un contexto político caracterizado por discusiones sobre el rol del Estado y la Iglesia en los espacios públicos de la sociedad. En consecuencia, primero se analizará este debate en el ámbito de la educación. Allí se describirán y analizarán las propuestas de los dos principales grupos en pugna: conservadores y liberales. A continuación, estudiaremos quiénes eran algunos de los educacionistas que discutieron sobre el estado de la educación secundaria. Propondremos, a la luz de sus diagnósticos, que la necesidad de implantar el sistema concéntrico nace particularmente de los problemas pedagógicos que produjo la Ley de Instrucción secundaria y superior de 1879. Por último, analizaremos los principios científicos y filosóficos que inspiraron el sistema concéntrico decretado en 1889 y describiremos algunas asignaturas del programa de estudios correspondiente a ese sistema. Al mismo tiempo, explicaremos algunas de las prácticas pedagógicas y la didáctica que se debía aplicar, pues serán fundamentales para comprender posteriormente el proceso de implementación.

### ***1.1 Educación, libertad de enseñanza y Estado Docente.***

El sistema concéntrico fue parte de una serie de cambios experimentados por el sistema educacional chileno, y se enmarca en el contexto del proceso de secularización de la sociedad chilena que se extendió entre las décadas de 1840 y 1880. Tal proceso se caracterizó por los roces entre la Iglesia y el Estado por la definición del rol de estas instituciones en la

---

<sup>25</sup> Eugenio María de Hostos, “Enseñanza secundaria y su reforma”, en *Revista de Instrucción Secundaria y Superior*, Santiago, Imprenta Cervantes, 1890, Tomo I, p. 47.

sociedad. Como diría Sol Serrano, no fue la “declinación de la religión, pero sí su privatización”.<sup>26</sup> En este ámbito, la década de 1870 fue testigo de cómo el debate por la secularización se jugó en la cancha de la educación. Distintos sectores de la sociedad debatieron y presentaron causas para defender diversos intereses en materia de enseñanza. Unos creían en la libertad de enseñanza como principio para proteger los dogmas católicos, mientras que otros defendieron el Estado Docente como mecanismo para promover ideas positivistas y científicas en oposición a los principios de la Iglesia.

La experiencia política de Chile durante la segunda mitad del siglo XIX estuvo marcada por las tensiones entre la Iglesia y el Estado. Después de los conflictos ocurridos durante el gobierno de Manuel Montt se creó la Fusión Liberal-Conservadora. Esta alianza, que se arraigó al poder en el gobierno de José Joaquín Pérez, fue creada con el objetivo de asegurar estabilidad en el país.

No obstante, los conflictos entre los que apoyaban que la Iglesia tuviera un rol preponderante en el espacio público y quienes se oponían a tales ideas continuaron escalando. Un sector promovía políticas que ampliaran las facultades del Estado para influir en algunos aspectos de la sociedad hasta entonces conquistados por el catolicismo y la Iglesia, con acciones como la reforma constitucional de 1865, el Código Penal de 1875 y las leyes laicas de la década de 1880. A su vez otro grupo, con el apoyo de la Santa Sede, impulsaba una resistencia al avance del liberalismo anticlerical. Crearon para ello instituciones privadas que permitiesen defender el catolicismo y mantener su influencia dentro de la cultura y la sociedad<sup>27</sup>. De todas formas, hubo un repliegue de la Iglesia en algunos aspectos del ámbito público, a la luz de los conceptos ilustrados de la igualdad ante la ley<sup>28</sup>.

En el ámbito de la educación el Estado chileno desarrolló gradualmente un sistema de instrucción pública que aumentó en cobertura y reglamentación durante el siglo XIX. La Constitución de 1833 estableció que era deber del Estado asegurar educación y su fiscalización dependía de una Superintendencia de Educación, la cual nunca se institucionalizó. La instrucción primaria se organizó a través de la Ley de Instrucción

---

<sup>26</sup> Sol Serrano, *¿Qué hacer con Dios en la República? Política y secularización en Chile (1845-1885)*, Santiago, Fondo de Cultura Económica, 2017, p. 22.

<sup>27</sup> Jaksic, Rengifo, *Op Cit*, p. 319.

<sup>28</sup> Sol Serrano, “¿Qué hacer con Dios en la República?”, *Op Cit*.

Primaria de 1860, que entregó al ministerio la responsabilidad y el control directo sobre la primera enseñanza. Por su parte, la Universidad de Chile fue la encargada de organizar y fiscalizar la educación secundaria y superior.

La educación secundaria chilena funcionaba antes de 1879 bajo un régimen llamado Plan de Estudios Humanista creado en 1843. Este estaba organizado por asignaturas variadas y aisladas una de la otra centrado en el estudio de los clásicos y el humanismo. La educación secundaria era vista como una etapa utilitaria para el acceso a la enseñanza Superior. Al estar pensada para el acceso a la universidad, el acceso a la secundaria estaba principalmente enfocado en los niños y jóvenes de la élite. Esto implicaba que las matrículas en liceos fiscales no superaran el 3% de los hombres en edad escolar. Adicionalmente a la baja matrícula, la enseñanza secundaria padecía de alta deserción escolar, que para 1875 alcanzaba el 30% a nivel nacional en los liceos<sup>29</sup>.

En cuanto al sistema de acceso a la universidad, se había establecido el Bachillerato, que consistía en la rendición de exámenes ante comisiones. Los exámenes estaban bajo fiscalización de la Universidad de Chile, los examinadores eran profesores de liceos fiscales y se rendían en los establecimientos públicos.

En el año 1872 el ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Abdón Cifuentes, promulgó un decreto de libertad de exámenes para secundaria. Esto permitió a los colegios particulares realizar sus propios exámenes, en sus propios establecimientos y fiscalizados por sus propios rectores y profesores. Esta política generó un revuelo en el gobierno al abrir el debate sobre la libertad de enseñanza y el Estado Docente. A raíz de la polémica se produciría un altercado en el Instituto Nacional que resultaría con la renuncia de Diego Barros Arana de ese establecimiento. En adición, también se produciría la renuncia de Abdón Cifuentes al ministerio. Con este percance se dio por terminada la Fusión Liberal-Conservadora y se daría inicio a un período de debates sobre la educación en Chile que perduraría durante las décadas siguientes.

En este conflicto, dos grupos de interés se posicionaron de manera clara en el debate, manifestando sus posturas a través de la opinión pública y el mundo académico El primer

---

<sup>29</sup> Carolina Loyola; Paula Jiménez, “El liceo de provincia entre 1865 y 1880. Un análisis desde la matrícula y la deserción escolar”, en *Revista Pensamiento Educativo*, Santiago, Vols. 46-47, 2010, p. 341.

grupo, a quienes identificamos como *clericalistas*, estaba integrado principalmente por representantes y militantes del Partido Conservador y de la jerarquía eclesiástica. Estos defendían la postura de la libertad de enseñanza, la cual sostenía el derecho de los establecimientos particulares para tener plena autonomía en su actuar<sup>30</sup>. Esto significaba que los colegios tuviesen sus propios sistemas de exámenes y que pudieran entregar sus propios grados, independientes del actuar centralizado del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública. Además, que el plan de estudios debía mantener el estudio de las lenguas clásicas, la historia sagrada y la escolástica.

Los conservadores defendían la libertad de enseñanza porque consideraban fundamental que los colegios privados, en su mayoría católicos, tuviesen autonomía del Estado y pudiesen elaborar sus propios proyectos educativos. En pleno surgimiento de las ideas del positivismo y la valoración de la ciencia, la Iglesia planteó la necesidad de tener libertad para sostener instituciones que mantuvieran intactos los dogmas católicos, en oposición a una sociedad cada vez más secularizada y plural.

Opuestos a los clericalistas, identificamos como *cientificistas* o *anti-clericalistas* al grupo formado principalmente por los integrantes del Partido Radical, en alianza con los gobiernos liberales, que promovieron principalmente la postura del Estado Docente<sup>31</sup>. Esta sostenía la idea que el Estado de forma centralizada a través del Consejo Universitario y posteriormente el Consejo de Instrucción Pública, tenía el deber y la potestad para organizar todo el sistema de educación. Esto implicaba diseñar los planes de estudio, administrar los liceos y el control del sistema de exámenes y grados tanto para los establecimientos públicos como privados. Además, desde la década de 1870 las ideas del positivismo influyeron en sus posturas, generando también una identidad asociada al paradigma de los saberes científicos, el cual promulgaba el estudio de las ciencias naturales y las ciencias sociales por sobre los estudios sagrados y la escuela escolástica. En 1888 la Convención del Partido Radical estableció como principios fundamentales la educación: la enseñanza primaria, gratuita, laica y obligatoria, la educación de la mujer, la enseñanza de nuevas carreras industriales en

---

<sup>30</sup> Iván Jaksic; Sol Serrano, *La ruta del liberalismo chileno en el siglo XIX*, en Iván Jaksic; Eduardo Posada Carbó, *Liberalismo y poder. Latinoamérica en el siglo XIX*, Santiago, Fondo de Cultura Económica, 2011, p. 196.

<sup>31</sup> Jaksic; Serrano, *Op. cit.*, p. 197.

conformidad a las necesidades locales y la adopción de un plan de estudios concéntricos.<sup>32</sup> Además, la aplicación de un aprendizaje general más científico y el monopolio estatal de los exámenes. Estos principios definían los lineamientos del Estado Docente<sup>33</sup>.

La postura que prevaleció en el debate fue la de los científicos, quienes con el apoyo de los presidentes Domingo Santa María y José Manuel Balmaceda, iniciaron las reformas educacionales para primaria y secundaria de la década de 1880. La razón principal habrá sido la capacidad de los educacionistas positivistas de demostrar que la Iglesia en todos sus años como educadora de varias generaciones, no se habría cuestionado si los métodos que aplicaba para enseñar eran los más efectivos para producir cambios significativos en el aprendizaje de los estudiantes. Por este motivo, su oportunidad de ser los principales protagonistas de la enseñanza en Chile se había agotado, lo que requería que el Estado fuera en encargado de la educación chilena, tal cual como lo estipuló la Constitución de 1833.

Valentín Letelier, abogado de la Universidad de Chile y profesor de Historia del Instituto Nacional, había sido enviado por el gobierno chileno a Alemania como miembro de una legación diplomática que realizaba visitas en los establecimientos de educación secundaria pública de ese país. Los resultados de esos estudios fueron publicados en *La instrucción secundaria y la instrucción universitaria en Berlín. Informe elevado al Supremo Gobierno por la Legación de Chile en Berlín* (1885). Adicionalmente, tras su retorno a Chile formó parte del Consejo de Instrucción Pública y compiló sus ideas filosóficas y educacionales en obras como *Filosofía de la Educación* (1892), *La Lucha por la Cultura* (1895) y *Evolución de la Historia* (1900).

Tras años de reflexiones y publicaciones sus ideas en su obra *La Lucha por la Cultura*. En ella Letelier resume su argumento en contra de la educación de la Iglesia, después de que un grupo de más de 20 miembros de una asociación llamada “Club del Progreso” había escrito a Letelier reconociendo el rol del Estado al declaró que:

“el derecho del Estado para fiscalizar la enseñanza, creemos que no debe concretarse a la instrucción primaria y secundaria únicamente, sino que debe también abarcar de

---

<sup>32</sup> *Programa y documentos de la convención Radical*, Santiago, Imprenta “La Libertad Electoral”, 1888, p. 56.

<sup>33</sup> Jaksic; Rengifo (Ed.), *Op. cit.*, p. 315.

un modo especial los conocimientos particulares que se requieren para el desempeño de toda profesión liberal”<sup>34</sup>.

En su respuesta, Letelier planteó una crítica al clericalismo al decir que:

“la República no debe a las congregaciones docentes ni el más insignificante progreso en puntos de enseñanza [...] jamás se han adelantado al Estado para mejorar los métodos didácticos. Gozando de plena libertad para organizar los planes de estudio, no han ensayado reforma alguna que indicara un propósito pedagógico”.<sup>35</sup>

Estas ideas revelaban la posición de Letelier y de los educacionistas sobre el problema de la libertad de enseñanza: esta no había dado ninguna señal de buscar mejorar las técnicas pedagógicas en Chile. La única forma de lograr esos cambios tan necesarios era a través de la dirección centralizada del Estado y la difusión y enseñanza de las ciencias.

## ***1.2 Los educacionistas y la necesidad de una reforma pedagógica.***

El debate sobre la secularización del Estado fue importante porque explica el contexto de reformas que dio origen a la implantación del sistema concéntrico, pero no fue tan relevante para entender por qué fue el sistema concéntrico el elegido para resolver los problemas educacionales en la secundaria del país. Con respecto a esto, proponemos como hipótesis que muchos educadores e intelectuales consideraron que los problemas de la enseñanza secundaria no encontrarían solución en lo político y lo social, sino en lo pedagógico. Esto, debido a que ni los conservadores ni los liberales durante la década de 1870 habían presentado respuestas a algunos de los problemas educacionales de la secundaria en Chile. Como veremos, la ley de 1879 perpetuó problemas de aprendizaje en los liceos y colegios del país, lo que fue interpretado como un fracaso educacional, cuyas causas estaban en el sesgo del debate sobre la secularización, el cual ponía énfasis en las posturas políticas sobre el rol de la Iglesia y el Estado en la educación y no en asuntos técnicos sobre la pedagogía y la docencia. Por esta razón, los *educacionistas* acusaron tanto a clericalistas como a anti-clericalistas al calificar sus propuestas como “soluciones igualmente sectarias y violentas”.<sup>36</sup>

---

<sup>34</sup> Valentín Letelier, *La Lucha por la Cultura*, Santiago, Imprenta i encuadernación Barcelona, 1895, p. 141.

<sup>35</sup> *Op Cit.*, p. 145.

<sup>36</sup> Luis espejo V., “Prospecto”, en *Revista de Instrucción Secundaria y Superior*, Santiago, Chile, Imprenta Cervantes, 1890, Tomo I, p. 14.

Los educacionistas diagnosticaron algunos problemas en el sistema de educación chileno tales como la disparidad en la calidad de enseñanza entre distintos establecimientos primarios y secundarios y el enciclopedismo excesivo en los métodos de enseñanza. Influidos por las posturas en torno al debate de la secularización, su posición era a favor de promover el Estado Docente, pero principalmente centraron sus ideas en temas de teoría pedagógica y metodología. Sus propuestas se enfocaron en las formas de enseñanza, más que en los problemas administrativos adyacentes relativos al rol del Estado y los privados en la educación. En este sentido, la creación del sistema concéntrico trascendió los conflictos entre la Iglesia y el Estado respecto al rol de la educación.

La reforma de 1879 respondió a los problemas y dificultades entre los años 1875 y 1878 a través de un cambio en la estructura administrativa sistema secundario y superior. Los principales aspectos que reguló la ley en la secundaria consistieron en los planes de estudios, la clasificación de los liceos, la definición de la cantidad de empleados, el método de selección de los rectores y profesores, los listados de textos escolares y los límites de la enseñanza de la religión, entre otros.<sup>37</sup> Asimismo, esta ley vino a reemplazar el Plan de Estudios Humanista de 1843, que estaba basado en el modelo de la educación pública de Francia. El nuevo plan mantuvo la estructura de ramos sueltos, pero algunas asignaturas del sistema francés fueron reemplazadas por otras consideradas mejores para las necesidades de la sociedad: las clases de latín, griego antiguo cambiaron por gramática castellana, alemán, inglés y francés, mientras que las clases de historia sagrada cambiaron por física, biología y química. El resultado fue un plan de estudios con una estructura muy similar a la del Plan Humanista de 1948 que buscaba modernizar conocimientos al cambiar las asignaturas. A la postre, la ley de 1879 instituyó una serie de instrucciones administrativas que en pocos años exigieron a las autoridades hacer cambios en distintos aspectos de la enseñanza. En resumidas cuentas, de acuerdo con Amanda Labarca, “la ley del 79 organizó prolijamente, pero no transformó en modo alguno el espíritu didáctico contemporáneo”.<sup>38</sup>

---

<sup>37</sup> *Ley de Instrucción Secundaria y Superior de 9 de enero de 1879 y compilación de los decretos supremos, de los reglamentos y acuerdos del Consejo de Instrucción Pública*, Santiago, Imprenta Nacional, 1886.

<sup>38</sup> Amanda Labarca, *Historia de la Enseñanza en Chile*, Santiago, Chile, Imprenta Universitaria, 1939, p.175.

Entre los problemas de la Ley de 1879, merece atención la gran desigualdad en la calidad de la enseñanza entre los diferentes tipos de establecimientos, producida por la discontinuidad de las asignaturas en cada año transcurrido. Muchos estudiantes que ingresaban a algún liceo, ya sea desde colegios particulares, escuelas primarias públicas, o incluso desde otros liceos públicos, lo hacían con conocimientos incompletos. Otros establecimientos recibían matriculas de alumnos sin saber leer o escribir adecuadamente<sup>39</sup>. Este problema se venía arrastrando desde hacía décadas en la educación chilena, pero no parecía solucionarse. A raíz de esto, la idea de que el problema de la secundaria era pedagógico se fue aceptando más y más. Para evitar estas abrumantes diferencias en el aprendizaje, el Consejo de Instrucción Pública creó cursos preparatorios en algunos liceos del país que permitieran nivelar los conocimientos de todos los estudiantes que postulaban al primer año de Humanidades. Estas preparatorias se volvieron fundamentales en el sistema educacional, al punto de que su implementación permitió el aumento de las matrículas de varios establecimientos del país<sup>40</sup>. Sin embargo, el Consejo de Instrucción Pública debió promulgar algunos decretos en 1886 debido a que el ingreso a los liceos no estaba reglamentado. Recién desde ese año se exigieron conocimientos mínimos a los estudiantes para definir en qué año de humanidades les correspondería ingresar<sup>41</sup>. Entre las consecuencias más claras de la mala calidad estaban la dificultad de validar ramos y exámenes entre alumnos con distintos conocimientos y la falta de aprendizaje útil para los estudiantes que no continuaban sus estudios completos.

En el informe de Berlín, Valentín Letelier resumió los temas de la educación pública que aún estaban pendientes por corregir en Chile:

“En una palabra, los planes de estudio, la instrucción clásica y la instrucción científica, el régimen general y en especial el de los internados, los derechos del Estado, los sistemas de exámenes, los consejos escolares (en Chile delegaciones universitarias), la organización de la Universidad, su personal, sus facultades, los ramos de estudio, los cursos académicos, los expendios, el profesorado ordinario, extraordinario y privado, la colación de grados, la dispensa de títulos, etc., etc., son puntos que están más o menos dilucidados en el trabajo y que periódicamente

---

<sup>39</sup> *MMJIP*, 1886, p. 71.

<sup>40</sup> Loyola, Jiménez, *Op Cit*, p. 341.

<sup>41</sup> *MMJIP*, 1886, p. 73.

sublevar discusiones en Chile como para probar que todavía no se ha resuelto satisfactoriamente”<sup>42</sup>.

De todos estos temas que estaban en deuda según Letelier, los educacionistas en el Consejo de Instrucción Pública y en los distintos liceos del país definieron tres prioritarios al momento de reformar la enseñanza secundaria.

Los planes de estudio y los métodos pedagógicos serían el primer tema con el que más énfasis trabajaría el Consejo de Instrucción Pública. Según ellos, la formación de los niños se encontraba en un claro estado de abandono al igual que el Plan de Estudios Humanista del modelo educacional francés<sup>43</sup>. Se carecía de casi cualquier formación en las áreas científicas del conocimiento, lo que se consideraba como una falta grave al espíritu moderno que necesitaba la sociedad. Así, en la sesión del 21 de octubre de ese año, el consejero Diego Barros Arana, decano de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Chile, propuso un plan de estudios basado en el sistema concéntrico, el cual tenía los siguientes objetivos:

“Comunicar a los jóvenes las nociones literarias y científicas en un orden gradual de desenvolvimiento, comenzando por enseñar en los primeros años los principios más elementales de cada ramo para ir desenvolviéndolos y completándolos en los años siguientes.

Obligar a fijar por más largo tiempo la atención del estudiante en cierto orden de estudios, al revés de lo que pasa al presente, que el estudiante cree que no está obligado a volver a pensar más en los ramos de estudio de que ha dado examen.

Distribuir la enseñanza secundaria de manera que los jóvenes que se retiran del colegio sin haber terminado los estudios saquen sin embargo nociones más o menos generales de ellos, en vez de haber empleado su tiempo en estudiar con grande extensión ciertos ramos que por sí solos no tienen ninguna aplicación”.<sup>44</sup>

Se estableció que para resolver los problemas que había en la educación secundaria relacionados con la calidad de la enseñanza y la deserción escolar, debía modificarse el plan de estudio. Este plan debía contar con métodos de enseñanza que dejaran de lado el excesivo uso de libros de estudio y utilizaran nuevos materiales didácticos que facilitaran el aprendizaje de los alumnos. Además, debía motivar a los profesores a que apliquen formas de disciplina nuevas que evitasen el castigo corporal y que impulsaran a los niños a ser auto-

---

<sup>42</sup> Letelier, *Instrucción secundaria e Instrucción universitaria en Berlín...* p. 12.

<sup>43</sup> *Op. Cit.* P. 4.

<sup>44</sup> Consejo de Instrucción Pública, “Boletín de Instrucción Pública”, en *Anales de la Universidad de Chile*, tomo 72, 1887, p. 300-301.

disciplinados y responsables con los quehaceres escolares. Por último, esto debía realizarse en un ambiente físico apto para la enseñanza, higiénico y que permitiera la interacción adecuada entre los profesores y los alumnos.

El segundo tema de importancia para el Consejo sería la formación del profesorado. Los educacionistas sabían que la formación docente de secundaria era casi inexistente, pues no había normas claras, ni tampoco licencias que corroborasen la calidad de los profesores en las emergentes áreas de la psicología infantil, la pedagogía y la filosofía de la ciencia. Para el Consejo, las mejoras educacionales debían ir de la mano de la formalización de la enseñanza docente secundaria, la cual traía consigo la educación de criterios científicos, metodológicos y de materias<sup>45</sup>. Por esta razón en 1889 se creó el Instituto Pedagógico, el cual debía preparar a los futuros profesores de secundaria para aplicar el sistema concéntrico en los liceos. Esta institución no sólo entregaba conocimientos de pedagogía, sino que también buscaba la formación especializada de los docentes, haciendo de ellos expertos en materias que pertenecieran al plan de estudios. Para su funcionamiento, el gobierno de José Manuel Balmaceda contrató a siete profesores traídos desde Alemania para que enseñaran sobre didáctica, metodología, psicología y también sobre cada una de las asignaturas que se enseñarían en los liceos. Estos profesores fueron, además, quienes finalmente diseñaron los programas de enseñanza para los ramos del sistema concéntrico. El profesorado se convertiría en uno de los principales problemas para la implementación del sistema en Chile.

El tercero y último punto prioritario de los educacionistas, correspondía a los exámenes de evaluación y titulación, también llamados colación de grados. Este era importante porque era el punto de inflexión entre la enseñanza fiscal y privada. Estos exigían que, a través del monopolio de los exámenes de graduación y bachillerato, se permitiera al Estado mantener bajo control y fiscalización a toda la educación. Si en el traspaso de alumnos entre un liceo y otro se reconocía una gran disparidad en los conocimientos adquiridos entre alumnos, la diferencia entre aquellos de colegios particulares y los públicos era aún mayor. Los establecimientos privados tenían libertad para crear sus propios planes de estudio y exámenes de graduación, pero estos no eran válidos para acceder a la universidad. Los jóvenes graduados de establecimientos privados que quisieran cursar estudios superiores

---

<sup>45</sup> Perl, *Op. Cit.*, p. 178.

debían rendir los exámenes de la Universidad de Chile, para los que en la mayoría de los casos no estaban preparados.

En 1890 el sociólogo y educacionista puertorriqueño Eugenio María de Hostos escribió para la *Revista de Instrucción Secundaria y Superior* una crítica abrumadora al plan de estudios sugerido por la ley de 1879:

“no se dirá que es inútil; pero es necesario tener la ingenuidad de declarar que es mala esa enseñanza [...] Es mala, ante todo, porque no tiene el verdadero fin de la enseñanza secundaria, que es auxiliar al desarrollo de la razón en todas aquellas operaciones intelectuales que corresponden al segundo momento o período mental [...] el empirismo enciclopédico se nos impuso con su amontonamiento de asignaturas [...] tan desordenada, tan irregular i tan anárquica, que inmediatamente denuncia la falta de pensamiento pedagógico”.<sup>46</sup>En definitiva, los educacionistas hicieron un diagnóstico negativo de la ley de 1879 y analizaron las necesidades más urgentes de la enseñanza secundaria, a través del Consejo de Instrucción Pública y los estudios sobre la educación pública alemana. En retrospectiva, quienes promulgaron la ley de 1879 realizaron una autocrítica asegurando que, desde entonces, “no solo se han creado nuevas necesidades, sino que de su práctica han surgido inconvenientes que exigen una acertada y pronta solución”<sup>47</sup>.

La implementación del sistema concéntrico tuvo una motivación guiada por intereses pedagógicos, didácticos y educacionales cuyo objeto era la mejora en las condiciones del desarrollo intelectual de los jóvenes chilenos. Los educacionistas implantaron una perspectiva nueva sobre la educación al considerar los procesos de desarrollo y aprendizaje del ser humano. De este modo, la pedagogía y la psicología tomaron un rol fundamental y transformaron el pensamiento educativo en Chile. Aún quedaba por definir cuál sería la propuesta filosófica, la estructura y la metodología del nuevo plan de estudios.

### ***1.3 La filosofía de la educación y el positivismo.***

Las ideas sobre didáctica y método del sistema concéntrico se encuentran en los escritos de Johann Friedrich Herbart y Johann Heinrich Pestalozzi. Estos sostenían que las

---

<sup>46</sup> Eugenio María de Hostos, “Enseñanza secundaria y su reforma”, en *Revista de Instrucción Secundaria y Superior*, Tomo primero, Imprenta Cervantes, Santiago, 1890, p. 35-42.

<sup>47</sup> Luis Espejo V., “Prospecto”, *Op. Cit.*, p. 14.

asignaturas debían hacer que el estudiante fuera adquiriendo un conocimiento evolutivo de las materias. Los ramos se repetirían todos los años con diferentes niveles de dificultad y profundidad. La sucesión cíclica permitiría a los estudiantes *concentrar* sus habilidades e intelecto de acuerdo con la etapa de desarrollo en que se encontrasen, al *concentrar* las asignaturas en sólo un grupo de áreas de conocimiento general. De ahí nació el nombre del plan de estudios “concéntrico”<sup>48</sup>. A diferencia del Plan de Estudios Humanista, en el cual se agrupaba los cursos de manera “variada y simultánea”<sup>49</sup>, el sistema concéntrico eliminaba el carácter diverso en la estructura de los cursos y establecía una regularidad cíclica anual.

Es de enorme importancia comprender la teorización de las funciones e ideales de la educación según Valentín Letelier, porque sus preguntas condujeron a sistematizar conceptos fundamentales para toda forma de enseñanza. Fueron dos los principales factores de influencia en el desarrollo de su pensamiento y propuesta educacional. En primer lugar, la observación de establecimientos de secundaria en Alemania para realizar el diagnóstico de las necesidades en términos de educación y planes de estudio en Chile<sup>50</sup>. En segundo lugar, su cercanía y desarrollo de las ideas del positivismo le llevaron a pensar la vinculación entre la historia de Chile y la situación de la educación secundaria desde una perspectiva crítica, formándose la convicción que era necesario reformar el modelo de enseñanza para el progreso general del país.

De acuerdo con Iván Jaksic, en Alemania había tres características del sistema educativo de enorme interés para Letelier: la educación laica; la educación integral, definida como “una combinación de elementos intelectuales y prácticos en todos los niveles educacionales”; y la profesionalización del profesorado<sup>51</sup>. Esto, junto a algunos de los postulados educacionales de formación del hombre de Wilhelm Von Humboldt, darían forma a la visión general de la enseñanza secundaria que elaboró Letelier<sup>52</sup>.

---

<sup>48</sup> Valentín Letelier, *Filosofía de la Educación*, Santiago, Imprenta Cervantes, 1912, p. 413.

<sup>49</sup> Cruz, *Op. Cit.*, p. 76.

<sup>50</sup> La creación del Consejo de Instrucción Pública y del Instituto Pedagógico fueron ejemplos claros de la influencia alemana en las reformas en Chile y el pensamiento de Letelier, respectivamente. El Consejo se formó con la ley de 1879 como una institución que reemplazaba al Consejo Universitario en la administración de la educación secundaria y como superintendencia. Véase Iván Núñez; Fredy Soto R, *160 años de educación pública. Historia del Ministerio de Educación*, Santiago, Ministerio de Educación, 1997, p. 23.

<sup>51</sup> Jaksic, *Rebeldes Académicos...*, p. 107-108.

<sup>52</sup> Conejeros, “De la Francomanía al embrujo alemán...”, p. 45.

En los ámbitos del positivismo, la influencia de Augusto Comte es fundamental para comprender las razones filosóficas y políticas por las cuales Letelier construye su tesis. La teoría de los tres estados de Comte distingue tres sistemas de desarrollo, o estados, de las sociedades. Uno teológico, uno metafísico y uno científico<sup>53</sup>. En la periodificación histórica, los dos primeros se identificarían con los períodos de la Edad Antigua y la Edad Media, siendo tercero el propio tiempo contemporáneo. En palabras del propio Letelier, “toda explicación o es teológica si lo atribuye a seres sobrenaturales, o es metafísica si lo atribuye a principios ocultos, o es científica si lo atribuye a leyes observables, a causas físicas o morales”<sup>54</sup>. La percepción histórica de Letelier sobre Chile durante el siglo XIX seguía este esquema. Los constantes conflictos políticos internos del país habrían llevado a pensar a Letelier que los primeros años de la república habrían sido desordenados principalmente debido a la falta de rigor científico en la cultura y política chilena, atrasando la transición del período metafísico al científico.

Sostiene Jaksic que “la etapa científica, como la definía Comte, proporcionaría las bases para el progreso ordenado de la sociedad, de manera que los conflictos políticos de esta naturaleza no se repitieran”<sup>55</sup>. De este modo, Letelier acomodó la realidad del país, observando el modelo teológico en las propuestas educacionales de la Iglesia y los conservadores y también las propuestas del liberalismo como “una expresión de la etapa metafísica descrita por Comte, caracterizada principalmente por la anarquía y guiada por conceptos de libertad abstractos e inútiles”<sup>56</sup>. El tercer estado en Chile daba inicio a la era que estaban viviendo. Una sociedad ordenada de acuerdo con los paradigmas modernos de la ciencia se alcanzaría principalmente a través de un sistema de educación racionalizado bajo el rigor de un Estado Docente que promoviera la enseñanza laica. Para alcanzar tal objetivo en Chile, Letelier creía que debía implementarse un modelo de educación “activa”. Habiendo conocido en profundidad los paradigmas de Herbart y Pestazzoli, aunque dejando de lado otros conceptos que fueron retomados a principios del siglo XX en Chile, Letelier reconoció en el sistema concéntrico el método más adecuado para producir los cambios culturales que consideraba necesarios para la sociedad chilena. Sin embargo, los principios

---

<sup>53</sup> Jaksic, Iván, *Academic Rebels...* p. 112.

<sup>54</sup> Letelier, *Filosofía de la Educación*, p. 199.

<sup>55</sup> Jaksic, Iván, *Academic Rebels...*, p. 112-113.

<sup>56</sup> *Ibid.*

del sistema concéntrico eran insuficientes sin un soporte filosófico coherente y actualizado. Es así como Letelier fusionó las propuestas pedagógicas del sistema concéntrico y el positivismo, cuando escribió que “no se puede establecer de manera absoluta en la enseñanza sino mediante una clasificación de los conocimientos humanos como la de Augusto Comte”<sup>57</sup>. Todo través de un sistema de educación creado a partir las leyes observables de la naturaleza, la evolución del hombre y el desarrollo mental del niño. De este modo, expuso:

“Bajo el respecto pedagógico, el plan concéntrico tiene por objetivo levantar gradualmente el edificio del saber, creando en el primer año una base de conocimientos que se ensancha y desarrolla en los años subsiguientes. En este sistema, lo que se estudia hoy es simple preparación de lo que se estudiará mañana y lo que se estudiará mañana será simple desarrollo de lo que se estudia hoy. El educando así no va estudiando ciencias nuevas a medida que va adelantando en su carrera, sino que va desarrollando sus conocimientos en aquellas ciencias que se inició al principio del curso”<sup>58</sup>

El 10 de enero de 1889, el Consejo de Instrucción Pública aprobó el decreto dictando que, desde marzo de ese mismo año, todos los establecimientos de instrucción secundaria sostenidos por el Estado implantarían el sistema concéntrico de enseñanza.<sup>59</sup> El decreto definió el plan de estudios que debía seguirse desde la Preparatoria hasta el sexto año de Humanidades. Pero como lo adelantó Diego Barros Arana, se requeriría programas para cada ramo “muy prolijos y detallados, dispuestos por hombres versados en la enseñanza, para disponer ésta de manera que, comenzando por nociones generales, fuera de año en año ensanchándose hasta completar el conocimiento de ese ramo”<sup>60</sup>.

#### ***1.4 La estructura del sistema concéntrico***

Cuando se decretó el sistema concéntrico en 1889 el Consejo de Instrucción Pública no estableció métodos para ponerlo en práctica. La idea fue promover sus métodos a través del Instituto Pedagógico, pero este tardaría aún tres años en graduar a su primera generación. Ya que no hubo un reglamento ni un programa que explicara a los profesores de los liceos qué era el sistema concéntrico o cómo debía aplicarse, los primeros cuatro años de implementación fueron muy complejos. El liceo de Talca, por ejemplo, optó por mantener el

---

<sup>57</sup> Letelier, *Filosofía de la Educación*, p. 416

<sup>58</sup> *Op Cit.*, p. 416.

<sup>59</sup> Consejo de Instrucción Pública, “Boletín de Instrucción Pública”, en *Anales de la Universidad de Chile*, Santiago, enero-junio, 1889, p. 45.

<sup>60</sup> *Ibid.*

Plan de Estudios Humanista debido a que el rector consideró que no tenía la capacidad de implantar el nuevo plan de estudios, declarando:

“Que, entre seguir con regularidad el antiguo plan de estudios, para el cual están preparados profesores y alumnos y entrar exabrupto a aplicar un sistema radicalmente opuesto y en contradicciones muy desfavorables para asegurar su cumplido éxito, he aceptado lo primero como más conveniente para este año y no lo segundo, que habría sido fracaso seguro; habría sido obtener solamente un cambio de nombre, perturbar el régimen establecido y desmejorar la enseñanza.”<sup>61</sup>

El Consejo de Instrucción Pública hizo un concurso para que distintos profesores del país propusieran programas para distintas asignaturas según el sistema concéntrico. Pero, aunque hubo ganadores premiados con dinero, sus programas de estudio no fueron implementados. En definitiva, los mismos profesores alemanes contratados por el gobierno para enseñar en el Instituto Pedagógico fueron los que diseñaron los programas para secundaria, que fueron publicados en el año 1893. Así, fueron estos programas los que definieron las características metodológicas y los contenidos del sistema concéntrico y dieron las instrucciones implementación para profesores y rectores.

El sistema concéntrico impuso una nueva forma de enseñanza en el aula. Esta era radicalmente distinta a la anterior<sup>62</sup>. Metodológicamente, buscó erradicar el enciclopedismo y la memorización como formas de estudio, reemplazando el exceso de uso de texto escolar por exposiciones orales y el uso de material disponible para cada asignatura. El método debía practicar una didáctica escolar “esencialmente oral”, en la que los profesores tuvieran el rol fundamental de transmisión de conocimientos, concentrar la atención y “despertar” la inteligencia de los estudiantes. El rol de los libros quedaba recluido “para repasar, confirmar y completar las lecciones orales del profesor”<sup>63</sup>. De este modo, en 1890 el ministro Julio Bañados Espinoza propuso que:

“para aplicar los nuevos métodos, los profesores no dispondrán de texto alguno, i, entregados a sus propios esfuerzos, sin más norte que los programas aprobados por el Consejo de Instrucción, deberán estimular a los alumnos a tomar apuntes de las explicaciones que reciban y a formar ellos mismos sus textos”<sup>64</sup>,

---

<sup>61</sup> *MMJIP*, 1892, p. 93

<sup>62</sup> *MMJIP*, 1890, p. 295.

<sup>63</sup> Diego Barros Arana, *Planes y Programas aprobados por el Consejo de Instrucción Pública para los liceos del Estado, 1893*, Santiago, Imprenta Cervantes, p. XXI.

<sup>64</sup> *Revista de Instrucción Secundaria y Superior*, Tomo II, *Op. cit.*, p. 64.

La instrucción secundaria adoptaba, por primera vez, un método de enseñanza que hasta nuestros días se mantiene: la toma de apuntes. Esta tuvo su origen en un sistema que ponía énfasis en el aprendizaje práctico de los alumnos. Además, se implementó con mayor efectividad que otros métodos, debido al bajo costo que significó para los liceos.

A modo de ejemplo, el rector del Liceo de Constitución aseguró en 1892 que los libros y materiales solicitados “oportunamente” dos años antes, aún no llegaban. Esto, “a pesar de que este colegio tenía mayor necesidad que muchos otros favorecidos, por la razón de haber iniciado sus tareas según el sistema concéntrico y no tener textos”. Su solución a tal problema había sido utilizar un método didáctico “enteramente práctico”<sup>65</sup>.

Para el funcionamiento de estas nuevas técnicas, en el Instituto Pedagógico se introdujeron conceptos e ideas en el área de la pedagogía basados en las ideas de Herbart. Este aspecto de la reforma ha sido estudiado profundamente por Cristina Alarcón. En su investigación, titulada *El discurso pedagógico fundacional de docentes secundarios. Sobre la transferencia educativa alemana en Chile (1889-1910)*, la historiadora sostiene que el sistema concéntrico trajo consigo una nueva forma de gobernar el aula. Esta consistió en que profesores y alumnos generaban un vínculo que salía de los confines de la sala, se centraba en la confianza entre docente y estudiante, lo que reemplazaba el castigo corporal por la disciplina personal<sup>66</sup>:

“La Zucht, por su parte, tuvo como objetivo la formación del carácter y de una voluntad moral a través de la autoeducación de los niños y jóvenes. La Zucht o disciplina, no debería malinterpretarse en el sentido de una Züchtigung (castigo corporal). Herbart entiende bajo la Zucht la formación de un comportamiento moral (sittlich) y de un poder manejarse en la vida (sich- im Leben- zurechtfinden). Para ello sería necesario un encuentro continuo entre aprendiz y profesor, incluso más allá del marco de la clase”<sup>67</sup>.

La estructura del programa de 1893 no contemplaba la práctica de la disciplina en sí mismo ni la regulaba, pero los reglamentos internos de los liceos y las ordenes de los rectores, a través de cartas, oficios y Memorias, establecían prácticas de disciplina variados, entre los que se destacan contratar más inspectores, disponer a los profesores como vigilantes de las

---

<sup>65</sup> *MMJIP*, 1892, p. 110.

<sup>66</sup> Alarcón hace referencia también a la obra de K. Biller, titulada “Johann Friedrich Herbart: Regierung und Zucht en Christian-Albrecht-Universität zu Kiel, Institut für Pädagogik”

<sup>67</sup> La *zucht* es un concepto que hace referencia a la autodisciplina, Alarcón, *Op. cit.*, p. 70.

aulas y los patios e, incluso, construir salas de castigo, donde se destinaba a los estudiantes que cometieran faltas de disciplina, para que hicieran sus tareas y estudiaran. El tema de la disciplina fue posteriormente una de las críticas más notorias al sistema concéntrico durante el congreso de educación de 1912.

Pero ¿cómo se organizaban internamente las asignaturas? Para analizar el funcionamiento del sistema se ha tomado como ejemplos el programa de Castellano e Historia.

La estructura del sistema concéntrico se definió en los *Planes de estudios y programas de instrucción secundaria* escritos por Diego Barros Arana en 1893 en representación del Consejo de Instrucción Pública. Este documento fue el único reglamento que mostro métodos de enseñanza y la estructura de las asignaturas en cada uno de los años de humanidades. Creemos que el Consejo decidió crear estos programas debido a que tomó razón al hecho de que cuando se decretó el sistema concéntrico no se explicó a los profesores qué era y cómo se aplicaba en clases. Es por este motivo que esta es una de las únicas fuentes oficiales disponibles para explicar el funcionamiento del sistema concéntrico en los liceos del país.

En la preparatoria, el curso de castellano tenía como objetivo “desarrollo de las facultades correspondientes al estudio del idioma patrio y a que el niño adquiriera el hábito de fijarse con detenimiento en todo lo que dice razón con el idioma oído, hablado, leído y escrito”<sup>68</sup>. Esto se lograba a través de ejercicios de pronunciación de sílabas y sonidos, lectura mecánica y escritura de letras. Para el final de la preparatoria, se esperaba que los niños supieran:

- “1) Leer con facilidad, comprensión, pronunciación y acentuación debidas, un trozo de lectura correspondiente a su edad;
- 2) Explicar materialmente lo leído y reproducirlo con palabras propias;
- 3) Analizar las frases sencillas en partes de la oración, graduar los adjetivos y conjugar los verbos regulares e irregulares en los principales tiempos;
- 4) Reproducir un trozo por escrito y hacer una corta composición, preparada de antemano y que sea una descripción o narración de 2° y 3° grados; y
- 5) Escribir con buena letra y sin mayores faltas ortográficas, un dictado sobre materia ya tratada”<sup>69</sup>.

---

<sup>68</sup> Barros Arana, *Planes y Programas aprobados...* p. 13.

<sup>69</sup> *Op. Cit.*, p. 14.

Esta forma de organización de los objetivos permitía tener un aprendizaje evolutivo. Así, para continuar con conocimientos más complejos en el área del aprendizaje del idioma, la gramática y la literatura, era necesario iniciar con cuestiones básicas y sencillas sobre lectoescritura. Es decir, ir de lo general a lo particular, de acuerdo con las etapas del desarrollo del niño.

La “concentración” se facilitaba en el ramo de castellano debido a que propiciaba el conocimiento de diferentes habilidades para promover el aprendizaje y el interés del niño simultáneamente. En este sentido, era importante que “el profesor de castellano siempre estuviera informado de la materia que se trata en los demás ramos y que hiciera la elección de trozos correspondientes a estas materias, de modo que todos los ramos se ayuden recíprocamente a profundizar y enlazar los conocimientos”<sup>70</sup>. Así, se generaba un vínculo de las materias: se potenciaba el aprendizaje variado del niño a través de la acción directa de una asignatura específica sobre contenidos compartidos con otras.

Otro ejemplo es el de gramática en la tercera sección de Humanidades, que tenía por objeto:

“a) Mostrar qué base y qué motivo tienen las reglas gramaticales, enseñando que el lenguaje es un organismo que tiene vida y desarrollo, que la gramática no es un caos de reglas y excepciones sin orden y sin razón y tampoco una invención de los gramáticos, sino un sistema natural y razonable de hechos que se explican por la historia del idioma.

b) Hacer respetar el idioma patrio como una cosa preciosa y digna de veneración.

c) Dar a los alumnos la posibilidad de formarse un juicio propio sobre cuestiones gramaticales.

d) Mostrar lo que es un idioma, enseñando que por el lenguaje el hombre se distingue del animal, que el lenguaje humano refleja el alma humana y el lenguaje patrio refleja el alma de la nación. El profesor dirá que no podemos ofrecer al niño ninguna enseñanza más preciosa, más importante y más indispensable que aquella que la madre le da al hijo, enseñándole a hablar; y explicará que, con las frases del idioma patrio, ella le da no sólo el medio para expresar sus pensamientos, sino le implanta los pensamientos mismos, le inspira una multitud de ideas y un tesoro de poesía amontonado y enriquecido desde muchos miles de años atrás”<sup>71</sup>.

---

<sup>70</sup> *Op. Cit.*, p. 20.

<sup>71</sup> *Op. Cit.*, p. 31.

Como se puede observar, la asignatura de Castellano a lo largo de los nueve años de secundaria -incluyendo preparatoria- fue elaborada de manera que cada momento se diera uso práctico de lo aprendido anteriormente.

Otro ejemplo es la asignatura de Historia y Geografía. Durante la preparatoria los profesores debían enseñar un acercamiento al conocimiento histórico mediante el estudio de biografías de algunos personajes y sus acciones, relacionándolas con los conocimientos rudimentarios de geografía. Así, para conocer el mundo y algunos hechos históricos relevantes, durante los años de Preparatoria los alumnos debían estudiar los viajes de Colón, Magallanes, Almagro y Valdivia<sup>72</sup>.

Durante los seis años de Humanidades, los profesores debían guiar a los estudiantes a aprender, principalmente con clases orales, sobre la historia de las civilizaciones y las naciones. De este modo, en el primero, segundo y tercer año de humanidades se debía enseñar sobre distintos acontecimientos, hechos e importantes logros de los distintos pueblos (Egipto, Mesopotamia, Grecia, Roma, la Edad Media europea y el islam, etc.). Además, se debía trabajar “en cuanto lo permitan los medios de que dispone el establecimiento”<sup>73</sup>, con láminas e ilustraciones. Los últimos tres años de humanidades se centrarían en el mundo americano. Enfatizaba los descubrimientos y conquistas de México, Perú y Chile; el desarrollo de los estados europeos hasta la Revolución Francesa y finalmente la formación de las repúblicas americanas<sup>74</sup>. Así, la explicación del curso de Geografía e Historia para los últimos años concluía exigiendo que:

“Durante todo el curso sistemático de historia el profesor debe insistir en los hechos que demuestran los progresos de la civilización, en dar a conocer los grandes descubrimientos, el desarrollo de las ideas de libertad i los nombres i biografías sumarias de los principales inventores, de los ingenios más útiles a la humanidad i de los más ilustres escritores; i al hacer este año la revisión de los conocimientos históricos ya adquiridos, se instará particularmente en aquel orden de acontecimientos. Al efecto, se pasarán en rápida revista los progresos científicos e industriales de los tiempos modernos i en especial los de nuestro siglo, para dar una idea de la transformación que ellos han operado en la cultura i en el bienestar de la época contemporánea”<sup>75</sup>

---

<sup>72</sup> *Op Cit.*, p. 197.

<sup>73</sup> *Op Cit.*, p. 198.

<sup>74</sup> *Op Cit.*, p. 201-202

<sup>75</sup> *Ibid.*

En definitiva, el programa de 1893 estableció métodos en que las asignaturas hacían un recorrido evolutivo de sus contenidos en un proceso de 9 años y se conectaban unas con otras a través de ejercicios que relacionaban distintos contenidos y disciplinas, pero tratando de no interferir negativamente unas con otras.

Durante la segunda mitad del siglo XIX, aunque las cuestiones laicas fueron un problema político latente, los pensadores y educacionistas radicales que impulsaron el sistema concéntrico no se guiaron por ese clivaje para elaborar la reforma. Las ideas de la filosofía y la historiografía positivista, elaboradas a partir de problemas y argumentos epistemológicos, justificaron los beneficios sociales e intelectuales de tener un sistema de educación basado en las ciencias y no en las creencias religiosas y las obras de los clásicos greco-romanos. Al respecto, Valentín Letelier afirmó que “en las cuatro últimas centurias han quedado demostradas la impotencia de la teología para establecer el régimen mental de la Edad Media y la impotencia de la escuela clásica para formar uno nuevo”.<sup>76</sup>

La propuesta general del sistema concéntrico sostuvo que debía formarse un modelo de estudiante y ciudadano disciplinado, comprometido con la sociedad y la familia, y con una formación profesional basada en los métodos científicos. Mientras a los hombres se les impuso esta visión educativa, a las mujeres de los nuevos liceos fiscales se les enseñó además otro tipo de conocimientos en función de su condición y rol en el hogar.

Otra fuente que arroja luces sobre los métodos aplicados en el sistema concéntrico es un informe de los programas y objetivos de enseñanza para las escuelas superiores de Berlín traducido por Carlos Rudolph, rector del Liceo de Valparaíso, publicado en los Anales de la Universidad de Chile. Según Diego Barros Arana, este informe sirvió de base para elaborar algunos de los programas de estudios de Castellano y otras asignaturas. Sin embargo, consideramos que el valor de esa fuente radica en las acotaciones que hace el informe sobre el trabajo docente y no particularmente sobre los contenidos de los ramos. De este modo, creemos que merece la pena mencionar el hecho de que se recomendó a los profesores planificar todos los años un “proyecto de plan de trabajo para las respectivas clases, relativo

---

<sup>76</sup> *Op. cit.*, p. 302.

a la distribución de los trabajos domésticos”.<sup>77</sup> En otras palabras, solicitar a los profesores que organicen planificaciones anuales de las tareas que enviarán a los estudiantes durante el año. Creemos que la importancia de destacar esto radica en que da cuenta de nuevas formas de ver el oficio de los docentes, las cuales cada vez pensaban más en la labor de los profesores y su rol organizativo y activo en la enseñanza. Este fue uno de los cambios más radicales del sistema concéntrico, porque significó un cambio en el paradigma de la labor pedagógica: la enseñanza debía ser planificada y metódica para ser efectiva, y para eso se crearon manuales que rigieran las acciones de los profesores dentro y fuera del aula.

---

<sup>77</sup> “Boletín del Consejo de Instrucción Pública”, en *Anales de la Universidad de Chile*, Santiago, 1892, p. CCCXXXVII.

## Capítulo 2: Implementación del sistema concéntrico.

El objetivo de este capítulo consiste en analizar el proceso de implementación del sistema concéntrico y el plan de estudios de 1893 en los liceos del país. El argumento consiste en que el sistema concéntrico no pudo ponerse en marcha según lo prescrito debido a la inexistencia de la planificación requerida para echar andar una reforma a largo plazo que involucraba cambios en la infraestructura, la formación docente y la falta de planificación del proceso de expansión de la cobertura. Coyunturalmente, la Guerra Civil de 1891 retrasó su completo desarrollo.

La infraestructura fue clave por varios motivos. El principal se vinculaba con la necesidad de educar en espacios pedagógicamente aptos para la enseñanza. Ya no solo era un problema de capacidad, sino de cualidades vinculadas con las condiciones higiénicas de los liceos y la necesidad de que los edificios garantizaran un ambiente grato para los estudios. Hasta entonces, una parte importante de los liceos funcionaban “en edificios malsanos e inadecuados”<sup>78</sup>. Muchos de ellos eran originalmente casas residenciales que fueron arrendadas a sus dueños y modificadas para el funcionamiento regular. Otros, eran construcciones con más de treinta años de antigüedad que no habían sido reparados, ni remodelados. La puesta en marcha del Sistema Concéntrico exigió la compra de una enorme cantidad de materiales de estudio, libros y muebles de laboratorio para la enseñanza, así como la preocupación por la iluminación, la calefacción, el tamaño de las salas y del patio, eran algunos de los temas de infraestructura claves para permitir el funcionamiento de los liceos.

Los años posteriores a la Guerra del Pacífico permitieron al Estado chileno recaudar una cantidad de dinero inédita para el presupuesto nacional. Como lo muestra la tabla 2.1 el presupuesto de la Nación aumentó en un 19% anual entre 1880 y 1895. El salitre se convirtió en la piedra angular de las políticas de Estado. La ampliación de la cobertura en educación y la construcción de obras públicas fueron algunos de los ejes prioritarios del gobierno de José Manuel Balmaceda, pues como se ve en la tabla, obtuvieron grandes reparticiones en los presupuestos desde 1890 en adelante. La instrucción pública en Chile fue una de las más

---

<sup>78</sup> *MMJIP*, 1889, p. 90.

beneficiadas en términos de inversión por parte del Estado. Entre 1880 y 1895 su presupuesto aumentó anualmente en un 24%.

Tabla 2.1 Presupuesto Nacional 1880-1895

	1880	1885	1890	1895	Crecimiento
Ministerio de Justicia e Instrucción Pública	\$ 1.949.640	\$ 4.338.053	\$ 9.804.776	\$ 9.087.223	24%
Total Nacional	\$ 17.072.712	\$ 35.084.905	\$ 67.069.808	\$ 65.211.094	19%

Fuente: Iván Jaksic y Francisca Rengifo, *Historia política de Chile, 1810-2010. Tomo II. Estado y Sociedad*.

Durante 1889, la Instrucción Pública recibió alrededor del 68% del presupuesto del Ministerio de Culto, Justicia e Instrucción Pública. Específicamente, los liceos fiscales recibieron en total un equivalente al 13% del presupuesto de Instrucción Pública.

La ley de 1879 establecía que existían dos tipos de liceo, de primera clase, que iba desde la preparatoria hasta el sexto año de humanidades y de segunda clase, que abarcaba desde la preparatoria hasta el tercer año de humanidades. Esto definió la posibilidad de algunos establecimientos de tener más o menos estudiantes, y de garantizar una educación secundaria completa a los jóvenes que ingresaban a liceos. El año 1888, la matrícula de estudiantes en liceos fiscales fue de 5.066 estudiantes, divididos en 27 establecimientos a lo largo de todas las provincias del país. De estos liceos, 11 eran de primera clase, o sea que tenían los seis años de cursos de humanidades y 16 de segunda clase, que tenían sólo tres. El 32% de los estudiantes estaba matriculado en liceos de segunda clase.

En los liceos se practicaba una enseñanza centrada en la lectura y memorización de textos. El plan de estudios Humanista consideraba dos modalidades de asignaturas: una llamada “curso completo” y otra llamada “ramos sueltos”. Estas, como sus nombres indicaban, se distinguían porque los alumnos podían elegir entre continuar un programa, o tomar cursos de asignaturas por separado.

Los responsables de la moral y la educación social de los niños eran los inspectores<sup>79</sup>. Su trabajo abarcaba desde la vigilancia del comportamiento en los patios y salas, hasta el cuidado de la higiene y la administración de premios y castigos. Los encargados de “formar la inteligencia” de los alumnos eran los profesores<sup>80</sup>. La mayoría de los profesores se dedicaban a hacer clases como un empleo complementario al de sus propias profesiones (en general eran ingenieros, abogados, médicos o comerciantes que hacían las clases de castellano, matemáticas, historia, entre otros) y no tenían una formación pedagógica.

En este contexto, con la creación del sistema concéntrico el plan de estudios cambiaría radicalmente desde el primero de humanidades, en graduación anual, hasta el sexto de humanidades. Este cambio no sólo modificaría la estructura de los ramos, sino que traería consigo importantes reformas en los métodos y enfoques de la enseñanza. Como lo dijo el ministro Julio Bañados Espinoza, “la piedra angular de la instrucción moderna es la *enseñanza objetiva*”, lo que significaba que se enseñaría principalmente a través de “la experimentación y en la comprobación práctica de las ciencias exactas”<sup>81</sup>. Para esto, se aumentó las partidas presupuestarias para comprar libros, materiales, laboratorios, aparatos de medición, fichas, mapas y todo tipo de instrumentos que permitiesen aprender de forma más activa las distintas áreas de los ramos. En 1889 el presupuesto nacional incluyó un gasto de 100 mil pesos para la compra de instrumentos y aparatos de química, de física y materiales de estudio para los liceos del país, 50 mil para comprar libros para las bibliotecas y 10 mil para mobiliario<sup>82</sup>.

Adicionalmente, el gobierno de Balmaceda preparó dos proyectos de ley que buscaban colaborar con la implementación del sistema concéntrico. Uno, para mejorar los sueldos de los profesores de secundaria y superior y regular las jornadas laborales de los empleados de los liceos. Otro, para reparar o reconstruir los edificios de algunos liceos fiscales que fueron declarados en malas condiciones. Ambos proyectos fueron rechazados por el Congreso por razones de economía<sup>83</sup>. La falta de mejoramiento de la educación en los

---

<sup>79</sup> *Op Cit.*, p. 94.

<sup>80</sup> *Ibid.*

<sup>81</sup> *Op Cit.*, 1889, p. 274.

<sup>82</sup> Leyes de Presupuesto de la Nación vigentes para el año 1889, p. 87.

<sup>83</sup> *MMJIP*, año 1892, p. 39.

ámbitos de recursos e infraestructura fue una discusión permanente entre los rectores y profesores y las autoridades durante décadas siguientes.

Por ejemplo, el Liceo de Antofagasta comenzó en 1890 con la construcción de un edificio nuevo, pero ese proyecto nunca logró consolidarse. Lirorio Manterola, rector del establecimiento, manifestó su pesadumbre en la *Memoria* de 1892 de la siguiente manera:

“No conozco el plan ni el presupuesto de dicho trabajo, por no encontrarse en la Intendencia. Se me dice que es de dos pisos y consulta los departamentos requeridos para un internado al que deberán ingresar también quince jóvenes bolivianos, agraciados con becas por el Supremo Gobierno. En el valor del terreno y cimientos hechos ya, se han invertido como 35,000 pesos y se calcula en otro tanto el gasto que habría que hacer para terminarlo”<sup>84</sup>.

El proyecto se abandonó, al igual que en otros liceos, lo que significó un enorme problema para los establecimientos.

Los conflictos por los presupuestos nacionales fueron algunos de los problemas que cooperaron a la agudización de las malas relaciones entre los balmacedistas y los partidos de oposición aglutinados en el Congreso. Mientras el presidente tomaba decisiones sin consultar a su contraparte, el parlamento bloqueaba los proyectos de ley presupuestarios y acusaba a los ministros de tomarse atribuciones autoritarias en nombre del ejecutivo.

Así, el gobierno del Presidente Balmaceda preparó una reforma que se esperaba que fuera aplicada mientras se tuvieran los recursos, los materiales, la infraestructura y los profesionales necesarios. No obstante, la Guerra Civil de 1891 causó un trauma difícil de reparar en el país retrasando la implementación del sistema concéntrico.

## ***2.1 La guerra Civil de 1891 y los daños a la educación secundaria.***

Los conflictos surgidos de la guerra civil perturbaron la mayoría de las instituciones secundarias del país. Debido al alto grado de politización de la sociedad, muchos liceos vieron su funcionamiento comprometido. Unos debido a la ocupación de los edificios y otros por la activa participación militar de sus estudiantes y profesores<sup>85</sup>.

---

<sup>84</sup> *MMJIP*, año 1892, p. 39.

<sup>85</sup> Pablo Toro, “Un templo ante cuyas paredes deben estrellarse y desvanecerse las pasiones exteriores: los Liceos y la juventud en tiempos de conflicto (1890-1891)”, en Carlos Donoso y Pablo Rubio (eds.), *Conflictos y tensiones en el Chile republicano*, Santiago, Ril Editores, 2014, p. 16. En este artículo Toro analiza la

Sostenemos que la Guerra afectó especialmente a la implementación del sistema concéntrico debido a que los liceos públicos de distintas ciudades fueron utilizados como bases de acantonamiento. Esto significó que las clases fueran canceladas, además que se generasen importantes pérdidas materiales. Los costos para la implementación de la reforma secundaria aumentaron enormemente debido a la conflictiva reestructuración de los planteles de profesores, los destrozos materiales en los liceos del país y la interrupción del año escolar en 1891.

Al menos seis liceos acusaron a las tropas balmacedistas de arruinar los establecimientos durante su ocupación. En el Liceo de Antofagasta, el rector encontró el edificio carente de mobiliario y materiales, además de hallar las oficinas de rectorado y profesores inutilizables<sup>86</sup>. El rector del Liceo de La Serena reclamó que, debido a la ocupación de ocho meses, “desapareció casi todo el escaso material de enseñanza que existía”<sup>87</sup>. En Quillota, el liceo estaba “completamente inhabilitado para funcionar”<sup>88</sup>. Y en el Liceo de Los Ángeles las tropas dejaron el local “en un estado miserable”<sup>89</sup>.

Adicionalmente, el gobierno de Balmaceda designó profesores y rectores en diversos establecimientos educacionales de forma irregular, según sus opositores, sin seguir los reglamentos establecidos por la ley y por razones políticas. Tales cambios generaron problemas debido a que los procesos que estaban llevando a cabo los rectores y profesores para implementar el sistema concéntrico fueron interrumpidos.

Otros profesores se retiraron de sus cargos para dedicarse a apoyar y combatir en nombre de uno u otro bando. Tras el fin de la guerra, muchos de ellos buscaron sus antiguos empleos en los liceos y fueron aceptados o rechazados en los establecimientos dependiendo de sus posturas políticas<sup>90</sup>.

---

militancia de estudiantes de secundaria en la causa de los congresistas. Un ejemplo fue el de un estudiante que lanzó un objeto contra Balmaceda durante un evento público. La reacción de la opinión pública fue justificar el acto como parte de un contexto de inmoralidad social en que los jóvenes se alzaban y tomaban acciones poco adecuadas para su edad.

<sup>86</sup> *MMJIP*, 1892, p. 38.

<sup>87</sup> *Op Cit.*, 1892, p. 50.

<sup>88</sup> *Op Cit.*, 1892, p. 63

<sup>89</sup> *Op Cit.*, 1892, p. 127.

<sup>90</sup> *AHNCh*, FME, Volumen 915, 1892, Oficios N°285 y 286.

“La mayoría de los institutores andaban prófugos y no gozaban de las simpatías del partido triunfante; los alumnos se dispararon por la falta de clases; algunos profesores fueron destituidos y otros volvieron a su patria y otros como el Dr. Poenish, por sus relevantes prendas personales, fueron promovidos a cargos superiores”<sup>91</sup>.

Si bien, una vez terminada la Guerra, el gobierno de Jorge Montt reinstauró a casi todos los profesores y rectores que antes habían sido desarraigados de sus puestos de trabajo, los todos los liceos sufrieron la interrupción de sus clases, además de la reducción de sus matrículas. El Liceo de Rancagua, por ejemplo, gestionó durante años la transformación del establecimiento de segunda a primera clase. Sin embargo, debió conformarse con conseguir becas para que sus estudiantes terminaran sus estudios secundarios en otros liceos de primera categoría, debido a que la Guerra Civil provocó que prácticamente ningún estudiante se matriculara en 1891.

Podemos concluir que no sólo la Guerra Civil produjo evidentes problemas para la implementación de la reforma. Gran parte de los recursos que fueron invertidos en 1889 se perdieron tras la guerra, obligando a las autoridades a retomar lo poco que quedó en los liceos y complementarlo poco a poco con nuevos materiales e instrumentos de estudio.

## ***2.2 Las condiciones materiales de los liceos y el presupuesto nacional.***

La educación fue fundamental para el proceso de construcción y consolidación del Estado republicano en Chile. El sistema educacional chileno es entendido por Rodrigo Mayorga como una red territorial e institucional. La infraestructura del Estado y la educación pública tuvieron un fuerte vínculo durante el siglo XIX, puesto que vincularon a la sociedad y el proyecto republicano<sup>92</sup>. Esta idea se manifiesta en la educación secundaria a través de un proyecto centralizador y homogenizante, como lo ha planteado Mónica Perl<sup>93</sup>.

Por esta razón es fundamental comprender por qué las malas condiciones materiales de los liceos hicieron difícil la implementación del sistema concéntrico. En primer lugar, la especialización de los profesores en áreas académicas específicas requería que hubiera una sala para cada asignatura. En segundo lugar, el crecimiento de las matrículas, aunque no fue masivo, afectó el buen trabajo en clases porque sobrepasó la capacidad de los salones para

---

<sup>91</sup> Manuel Gálvez, *El Siglo I del Liceo de Rancagua*, Santiago, S.N, 1946, p. 94.

<sup>92</sup> Jaksic; Rengifo, *Op. cit.*, p. 333-334.

<sup>93</sup> Perl, *Op Cit.*, p. 181.

contener estudiantes en una clase, y a los profesores para poder enseñar fluidamente, lo que implicaba que mientras más alumnos hubiera en clases y menos salas hubiese disponible, mayor era la dificultad de hacer las clases adecuadamente. En tercer lugar, las condiciones de higiene exigían liceos en perfectas condiciones (características como la iluminación natural eran fundamentales y la falta de ventanas adecuadas en los salones, provocaban frío e impedían el buen desarrollo de las clases).

En los cuatro primeros años de implementación del sistema concéntrico la infraestructura de los liceos demostraría no tener la capacidad para recibir a los alumnos y las nuevas matrículas. En la medida en que se exigían mejores infraestructuras, materiales, bibliotecas y más salas de clases, la mayoría de los edificios de los liceos en Chile estaban conformados por casas de residencia antiguas, mal adaptadas para el funcionamiento. Como dice Pablo Toro:

“Dado que los edificios en que funcionaban los liceos provinciales no habían sido construidos para propósitos educacionales, era frecuente encontrar quejas acerca de múltiples fallas y molestias. Entre ellas, destacaba la demanda por espacios mayores para las clases, puesto que los salones no permitían que cupieran en su interior todos los alumnos. Esto se veía potenciado, además, por las malas condiciones del mobiliario escolar [...]”<sup>94</sup>

Estas, de diferentes tamaños y condiciones, fueron arrendadas o compradas por el Estado a lo largo del siglo XIX. Y mientras los liceos aumentaron la cantidad de alumnos, sus edificios no cambiaron, colapsando la capacidad de los locales. Como puede observarse en la Tabla 2.2, solamente entre 1889 y 1894 el total de matrículas de liceos de hombres aumentó en un 40%.

Tabla 2.2 *Matrículas de liceos de hombres (1889-1894)*

	1889	1890	1891	1892	1893	1894
Matrículas en Liceos de Hombres	5713	6075	3662	6321	6907	8003

Fuente: Memorias del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública de 1889, 1890, 1891, 1892, 1893, 1894.

Este aumento presionó sobre los establecimientos y también sobre los profesores. Durante 1894, hubo liceos cuyas asignaturas tuvieron más de 70 alumnos inscritos, debido a

<sup>94</sup> Pablo Toro, “Los Espacios de la juventud en Chile en el siglo XIX”, en *Reflexiones Pedagógicas*, n° 40 2010, p. 70.

que la ley que buscaba regular la cantidad máxima de estudiantes por curso no fue aprobada en 1889. Por esta razón, los rectores muchas veces tuvieron que adaptar lugares especiales para conglomerar una gran cantidad de alumnos. A partir de ello, la demanda por agrandar los edificios aumentó en los diferentes liceos.

El sistema concéntrico también exigía una enorme cantidad de materiales y muebles para el estudio de las asignaturas. Durante años se pidió recursos para comprar libros, fichas, mapas, globos terráqueos, materiales de laboratorio, gabinetes y otros objetos para la enseñanza. Algunos de estos materiales debían traerse de Europa porque eran los más modernos, otros, en tanto, eran requeridos en mayores cantidades. Con regularidad los rectores de los liceos de hombres durante los primeros años de la implementación del sistema concéntrico pedirían que se les envíen libros, muebles, fichas de estudio y múltiples materiales. Pero tales peticiones no siempre fueron escuchadas. Esta fue una de las principales carencias del sistema concéntrico, como lo demostraban constantemente las memorias que escribían los rectores al Ministerio. En 1893, el rector del Liceo de Iquique denunció que faltaba todo tipo de muebles y materiales en los distintos liceos<sup>95</sup>. Aún en 1897 varios rectores escribieron solicitando materiales para el funcionamiento de algunas de sus clases. Por ejemplo, el Liceo de Linares reclamó “la necesidad imperiosa que hay de dotar a la clase de Geografía e Historia con una colección completa de mapas y cuadros adecuados a la enseñanza de este ramo”<sup>96</sup>. También, el rector del Liceo de Temuco solicitó gabinetes y un laboratorio de química<sup>97</sup>.

Los primeros años de implementación fueron especialmente relevantes para que los liceos preparasen sus edificios y salones en función del plan de estudios, incluso durante el período de guerra. Casi todos los liceos, de primera y segunda categoría, intentaron adaptar sus inmuebles para el aumento de los alumnos. Durante ese tiempo, desde que se aprobó el nuevo plan de estudios hasta que comenzó a ponerse en marcha, los rectores enviaron informes sobre las necesidades más urgentes de los liceos.

---

<sup>95</sup> *MMJIP*, 1893, p. 78-79.

<sup>96</sup> *MMJIP*, 1897, p. 451.

<sup>97</sup> *Op Cit.*, 1897, p. 512.

Por ejemplo, en una carta del Instituto Nacional de 1890, Luis Espejo decía que los gabinetes de ciencias naturales, química y física “son tan insuficientes que apenas bastarían para satisfacer las necesidades de un liceo de segundo orden y que contara con un reducido número de estudiantes”<sup>98</sup>. El rector del Liceo de Copiapó en 1893 presentó “la urgente necesidad que hay de incrementar el edificio del liceo, por la nueva organización del curso preparatorio y por el aumento y división de clases, debidos a la implantación del nuevo plan de estudios...”. En 1897 el Liceo de Angol denunció que por la gran cantidad de alumnos el edificio del liceo se volvió “estrecho e incómodo” y alertó de la dificultad para que todos los cursos funcionaran convenientemente<sup>99</sup>. También el Liceo de Linares indicó que no había suficientes salas disponibles para todos los cursos del plan de estudios.

Con respecto al problema de la falta de materiales para la implementación del sistema concéntrico, la experiencia aprendida de estos asuntos permitió que, en el futuro, en los liceos de mujeres se planifique a través de una mejor planificación claras las necesidades de mobiliario para crear liceos y aplicar el sistema concéntrico: en 1911 se publicó un reglamento que definió la dotación de mobiliario y las salas de clases. Así, por ejemplo, cada sala de clases tendría

“40 bancos-escritorios individuales o 20 bipersonales, 1 pupitre, 1 silla, 1 tarima, 1 tablero contador, 1 pizarrón doble con un tablero rayado par caligrafía, 1 armario i 1 cajón para papeles”<sup>100</sup>

El mobiliario incluía también lo necesario para el aprendizaje de ciencias naturales, física, mecánica, hidro-mecánica, aero-mecánica, física molecular, acústica, magnetismo, óptica, química, zoología, botánica, etc.

Pero, si la infraestructura de buena calidad e higiene era tan importante como lo destacaron distintos rectores de liceos del país, el gasto nacional en la conservación y reparación de edificios de instrucción pública no hacía justicia a tal idea. Pues, como muestra la tabla 2.3, el gasto para la reparación y conservación de edificios fue bajando, en comparación con el presupuesto total de la sección de educación del Ministerio de Justicia,

---

<sup>98</sup> *AHNCh*, FME, Vol. 831, Instituto Nacional, Oficio N°232.

<sup>99</sup> *MMJIP*, 1897, p. 502.

<sup>100</sup> Anuario del Ministerio de Instrucción Pública, *Leyes i reglamentos relativos a los servicios de Instrucción Superior, Secundaria i Especial*, Santiago, Imprenta Universitaria, 1912, p. 433.

Culto e Instrucción Pública<sup>101</sup>. Es posible que la razón más importante que explicara la disminución en el gasto de reparaciones sea el hecho de que el gasto para sueldos de profesores aumentara muchísimo, como veremos en el próximo capítulo.

Tabla 2.3 *Gasto en reparación y conservación de edificios de Instrucción Pública (1890-1900)*

	1895	1900	1905
Presupuesto de Instrucción Pública	\$ 5.389.872,00	\$ 7.955.357,00	\$ 15.127.012,00
Conservación y Reparación de Edificios de Instrucción Pública	\$ 450.000	\$ 100.000	\$ 394.213
Establecimientos de Instrucción Pública	1308	1620	2228
Gasto por Establecimiento	\$344	\$61	\$176

Fuente: Presupuesto nacional de los años 1890, 1895, 1900; Serrano, Ponce de León, Rengifo, *Historia de la Educación en Chile (1810-2010), Tomo II*, p. 67

Mientras, en 1895 había 1308 dependencias de primaria, secundaria y superior fiscales, el presupuesto consideraba \$450 mil pesos para reparación. Esto es, un gasto por edificio de \$344 pesos anuales. En 1895 el gasto es aún menor para la reparación y conservación pues, habiendo aumentado en más de 300 los establecimientos, el presupuesto bajó en esta partida, significando que se destinase, en promedio, \$61 pesos por edificio. Por último, en 1905 había 2228 establecimientos y se gastaron \$394.213 en reparaciones (por primera vez en las Leyes de Presupuestos, se detalló con exactitud cuánto y en qué establecimientos específicamente se gastó para reparación y conservación)<sup>102</sup>.

En este contexto, el Liceo de Concepción fue probablemente uno de los establecimientos que más daños tuvo y más reparaciones recibió durante los diez años en que se implementó el sistema concéntrico. Este fue inspeccionado por un visitador en 1893, cuyo informe describía las condiciones materiales del liceo de la siguiente manera<sup>103</sup>:

“el Liceo de Concepción, material y moralmente hablamos [...] parece guardar en su seno las costumbres de nuestros antepasados de 40 años. El local es estrecho y

<sup>101</sup> Las partidas presupuestarias para reparaciones de edificios de Instrucción Pública no detallan cuántos edificios dependen del ministerio, sólo indican cuánto es el gasto total en conservación de inmuebles.

<sup>102</sup> Se destinó en reparaciones para secundaria: \$9.000 para el liceo de Temuco, \$6.000 para el liceo de niñas de la Serena, \$40.640 para el Instituto Nacional, \$1.915 para el liceo Miguel Luis Amunátegui, \$6.236 para el liceo de Niñas N°2 de Santiago, \$12.000 para el liceo de Concepción y \$40.000 para “reparaciones de edificios”, en *Lei de Presupuestos para Gastos Jenerales de la Administración Pública en el año 1905*, Instrucción Pública, p. 372-373, disponible en <http://bibliotecadigital.dipres.gob.cl/handle/11626/2307>, [Fecha de revisión: 19 de marzo de 2018].

<sup>103</sup> No es posible identificar el nombre del inspector en los informes debido a la ilegibilidad de la firma.

completamente inadecuado para contener el crecido número de alumnos que en él se educan”<sup>104</sup>.

Según el visitador, “el externado se confunde con el internado” debido a la mala distribución de los departamentos dentro del liceo, lo cual “no sería un inconveniente si los locales prestaran las comodidades requeridas por la higiene y por la más elemental regla de pedagogía”, en cuyo caso no se cumplía apropiadamente<sup>105</sup>. El liceo recibió un aporte en 1894 como un gasto extraordinario para su ampliación y otro más para continuar con las obras de mejoramiento en 1897<sup>106</sup>. Sin embargo, aun cuando su reconstrucción había sido decretada en el año 1890, recién en 1914, el recinto comenzó la reparación y ampliación de la sección de internos “para dejar el internado de ese importante colegio con las comodidades y la higiene que le corresponden”<sup>107</sup>.

Para entender los problemas de implementación del sistema concéntrico también se debe considerar este hecho, pues no había liceos de primera clase en todas las provincias, lo que significaba que muchos estudiantes debían viajar a otras ciudades para tener una enseñanza secundaria completa. Para esto, los rectores solicitaban internados en sus liceos que les permitieran acoger a los alumnos de otras provincias, en un esfuerzo por garantizar una mayor cobertura demográfica, algo que no siempre ocurría. En 1892 Manuel J. Cárdenas, rector del Liceo de Ancud, pidió al Consejo de Instrucción Pública la creación de un internado para ese establecimiento y una inversión extraordinaria para comprar un local:

“Se hace sentir, pues, demasiado la necesidad de un edificio propio y adecuado para la enseñanza en esta provincia, a cuyo liceo acuden alumnos de las provincias vecinas, por ser este el único donde se cursan todas las humanidades, desde Concepción al sur [...] Por otra parte, la existencia diaria durante el año, no es ni puede ser constante y uniforme, porque las muchas lluvias embarazan a los jóvenes asistir al liceo; mientras que esto se salvaría con el internado que tanto anhela todo hijo de Chiloé, quienes, debo expresarlo con orgullo son muy amantes de la instrucción y todos a porfía tratan de adquirir los mayores conocimientos posibles.”<sup>108</sup>

---

<sup>104</sup> *AHNCh*, FME, vol. 957, noviembre 13, 1893, Sección Liceo de Concepción, folio 2.

<sup>105</sup> *AHNCh*, FME, vol. 957, noviembre 13, 1893, Sección Liceo de Concepción, p. 3.

<sup>106</sup> *Ley de Presupuesto de Justicia, Culto e Instrucción Pública*, 1894 y 1897.

<sup>107</sup> *AHNCh*, FME, vol. 957, noviembre 13, 1893, Sección Liceo de Concepción, p. 4.

<sup>108</sup> *MMJIP*, de 1892, p. 117.

La petición del Sr. Cárdenas fue aceptada por el Ministerio y entre 1893 y 1894 se abrió un internado<sup>109</sup>.

De este modo, la característica más importante para definir la cantidad de alumnos en los liceos fue si es que el liceo era de primera o segunda clase. Sin embargo, la distribución de liceos según su categoría no tuvo relación con el tamaño de la población en edad escolar. La tabla 2.4 nos muestra que la distribución de los liceos y las condiciones de estos no tenían relación con el tamaño de la población en edad escolar de las provincias ni con el tamaño de la matrícula en los liceos. Por un lado, la provincia de Atacama tenía tan sólo 6 mil hombres en edad escolar, un 2,8% de alumnos matriculados y un liceo (de primera clase con internado). Por otro lado, la provincia de Ñuble tenía 17 mil habitantes en edad escolar y un 2,4% de matrículas y un solo liceo de segunda clase. Por su parte, la provincia de Talca tenía un liceo de primera clase, mientras que su población tenía 13 mil jóvenes en edad escolar, de la cual el 3% estaba matriculada. Esta distribución desigual de los liceos pudo haber sido provocada por el interés del Estado durante el siglo XIX de priorizar el desarrollo de algunas provincias por sobre otras. No obstante, profundizar en las causas de la repartición de establecimientos en el país se acerca más a un tipo de historia política-geográfica que a la historia de la educación y el liceo.

---

<sup>109</sup> El problema no se resolvió del todo ya que el Liceo de Ancud tuvo que copiar de otros establecimientos el sistema de funcionamiento del internado, debido a que no existía un reglamento de carácter Nacional que organizara las secciones de estudiantes internos, *MMJIP*, 1893, p. 233.

Tabla 2.4 *Distribución de internados y liceos de primera clase en Chile 1894.*

Provincia	Cantidad de hombres entre los 10 y 20 años	Liceos	Primera clase	Alumnos	%
Tarapacá	10.143	1	0	135	1,3%
Antofagasta	4.712	1	0	130	2,8%
Atacama	6.235	1	1	221	3,5%
Coquimbo	17.364	1	1	298	1,7%
Aconcagua	13.644	1	1	294	2,2%
Valparaíso	23.815	2	1	966	4,1%
Santiago	41.680	4	2	2165	5,2%
O'Higgins	9.239	1	0	141	1,5%
Colchagua	17.152	2	1	289	1,7%
Curicó	12.185	1	0	253	2,1%
Talca	13.469	1	1	408	3,0%
Linares	11.150	1	0	170	1,5%
Maule	12.962	2	1	336	2,6%
Ñuble	17.131	1	0	412	2,4%
Concepción	21.510	1	1	483	2,2%
Arauco	7.061	1	0	128	1,8%
Bío-Bío	10.362	1	0	125	1,2%
Malleco	10.285	1	0	210	2,0%
Cautín	8.503	1	0	257	3,0%
Valdivia	6.840	1	0	219	3,2%
Llanquihue	8.776	1	0	42	0,5%
Chiloé	6.823	1	1	134	2,0%

Fuente: Memoria del Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública de 1894 y Censo de 1895.

Durante el período de implementación del sistema concéntrico, los rectores indicaron que la falta de liceos de primera clase provocaba el colapso de matrículas en los otros establecimientos. Por ejemplo, en 1893 el liceo de Los Ángeles solicitaba volver a ser de primera clase (pasó a ser de segunda clase después de la Guerra de 1891) “pues los habitantes de esta extensa provincia [...] se ven en la necesidad de enviar a sus hijos a Concepción, donde según se está palpando, el local que es bastante espacioso llega a ser estrecho para el crecido número de alumnos que a él concurre”<sup>110</sup>. De este modo, la petición por crear liceos de primera clase o internados se hizo recurrente en distintas provincias.

<sup>110</sup> *MMJIP*, año 1893, p. 199.

En definitiva, la demanda por matriculas provocó que algunos establecimientos se llenaran más rápido de alumnos, generando un aumento de la presión sobre los establecimientos existentes, algunos de ellos sin las condiciones curriculares, pedagógicas y docentes necesarias.

### ***2.3 La educación secundaria para niñas.***

Durante los primeros años de la república hubo un consenso generalizado respecto a que la educación de las mujeres de las élites era un asunto privado de las familias acomodadas del país. Mientras el hombre se preparaba para la actividad política y pública que exigía ser ciudadano en el liceo, la mujer sería preparada para asumir un papel preponderante en el orden de la familia y el hogar. Durante los primeros años, la educación era doméstica y luego, desde la década de 1840, se fue dando en los pocos colegios confesionales abiertos por las congregaciones religiosas. La educación se convirtió en una victoria para las mujeres durante el siglo XIX, lo que se materializó con dichos colegios creados por las religiosas francesas llegadas a Chile.<sup>111</sup>

En la década de 1870 la situación cambió cuando mujeres como Isabel Le-Brunn demandaron acceder a la Universidad, lo que dio paso para que en 1877 el ministro Miguel Luis Amunátegui decretara la admisión de las mujeres para rendir exámenes para obtener títulos profesionales. De este modo, por primera vez el Estado se hacía cargo de la educación secundaria y superior de la mujer. Cuestión que, si bien no estaba prohibida, se encontraba en un vacío legislativo que durante décadas fue llenado por los colegios de congregaciones de monjas.

A fines del siglo XIX los liberales buscaron remediar tal situación y sus gobiernos iniciaron la fundación de liceos fiscales para niñas, lo que continuó con los gobiernos durante el período del Parlamentarismo. Entre 1891 y 1912 se crearon 39 establecimientos a lo largo del país. Hasta 1899 sólo cuatro liceos públicos funcionaban en el país, uno en Valparaíso y tres en Santiago.

---

<sup>111</sup> Sobre la llegada de las primeras congregaciones de religiosas en Chile véase, Sol Serrano (ed.) *Virgenes viajeras. Diarios de religiosas francesas en su ruta a Chile, 1837-1874*. Santiago, Ediciones Universidad Católica de Chile, 2000.

A diferencia de los liceos de hombres, los liceos de mujeres tuvieron una Comisión interna formada por la directora, profesoras, inspectoras y apoderados, la cual establecía los reglamentos internos y definía los planes de estudios de cada uno de los establecimientos. En el ámbito de la educación femenina, las reformas de enseñanza secundaria alcanzaron un carácter más radical. El aporte del liceo, desde el hecho de salir de las casas e interactuar con gente hasta la participación en la formación en las universidades y los liceos técnicos, significó “una nueva e inusitada experiencia ciudadana” para las mujeres chilenas.<sup>112</sup>

Los planes de estudio para liceos fiscales de mujeres no fueron iguales durante los primeros años de la educación fiscal de la mujer, entre 1890 y 1900, debido a que el Consejo de Instrucción Pública otorgó a las Comisiones internas de cada establecimiento la potestad de elegir los contenidos de enseñanza. En este sentido, creemos que las primeras décadas de liceos públicos femeninos funcionaron como etapa de ensayos para definir las capacidades y el rol de las mujeres en una sociedad que les abrió espacios para el desarrollo de sus propios proyectos de vida.

El Liceo de Niñas N°1 (1893) y el Liceo de Niñas N°2 (1896), fueron los primeros establecimientos secundarios fiscales para niñas que se crearon, y mientras en la educación fiscal masculina a los rectores se les exigió e impuso un solo programa de estudios (el de 1893). El Liceo Carlos Waddington de Valparaíso (1891) era un liceo subvencionado, pero también se organizó bajo los reglamentos para liceos de niñas. Estos primeros liceos tuvieron una mayor libertad para elaborar proyectos, y varios planes de estudio escolares se practicaron en distintos establecimientos, como se ejemplificará a continuación.

En el liceo N°1 se destacaba que:

“Todo el plan precedente se ha arreglado sobre la base del sistema denominado concéntrico. La materia de enseñanza se ha distribuido en ocho clases o secciones graduadas, aumentándose sucesivamente en todos los ramos el contenido material y la tarea educadora de las clases”<sup>113</sup>.

---

<sup>112</sup> Pilar Vicuña, *Muchachitas liceanas: La educación y la educanda del liceo fiscal femenino en Chile, 1890-1930*, Tesis para optar al grado de Magíster en Estudios Latinoamericanos, Universidad de Chile, 2012, p. 4.

<sup>113</sup> Juana Gremler, *Proyecto de un Plan General de Estudios para Liceos de primera clase de niñas presentado al Supremo Gobierno*, Santiago, Imprenta Nacional, 1893, p. 79.

Aunque el plan de estudios del Liceo N°1 de mujeres de Santiago declaró adaptarse al sistema concéntrico, existía una diferencia gravitante entre los planes de estudios de los liceos de hombres y de mujeres. Según Pilar Vicuña quien ha estudiado la emergencia de la educación secundaria femenina en Chile, el plan para mujeres concentraba más horas de clases en las asignaturas humanistas en desmedro de las científicas: dieciséis horas semanales de cursos humanistas en 1° y 2° año y dieciocho horas en 3° y 4° año. Los ramos artísticos y técnicos, con nueve horas los cuatro años. Y finalmente los científicos, con 5 cinco y seis horas semanales, respectivamente por sección<sup>114</sup>.

En realidad, el plan de estudios para mujeres puso mucho más énfasis en la formación técnica y artística de la mujer y no necesariamente en las áreas humanistas. De hecho, Juana Gremler (creadora del plan para el Liceo N°1) fue enfática en destacar la importancia del aprendizaje de las ciencias en el proyecto de plan de estudios de 1893.

“Los fenómenos físicos más importantes, especialmente el conocimiento de las leyes que se relacionan con la vida práctica; elementos de química y sus aplicaciones a la vida doméstica y a las industrias”<sup>115</sup>,

Como podemos ver, la educación científica de la mujer abarcaba conocimientos rudimentarios y avanzados de vida práctica, industria y minerología. Todos conocimientos aplicables tanto en el mundo doméstico como laboral.

Las asignaturas que más se diferenciaron entre los liceos de hombres y mujeres fueron aquellas de arte y tecnología, las cuales, para los establecimientos de niñas, incluía cursos de manualidades, industria y pintura. Esto indica que el propósito de las directoras no solo era igualar la formación humanista y científica de hombres y mujeres, sino que a la vez que entregar herramientas para aquellas que se dedicaran a actividades en el hogar o la industria.

Pero a pesar de los esfuerzos de Gremler por dar una formación científica a las niñas en su liceo, el ministro Osvaldo Rengifo estableció que el fin del Liceo N°1 de niñas sería, “formar futuras buenas madres de familia, no a preparar para seguir una carrera o profesión”. Por esa razón “se admitirían más bien niñas de la clase acomodada ya que los establecimientos de educación de las monjas no eran bastante numerosos ni contaban

---

<sup>114</sup> Cf. Vicuña, *Op. cit.* p. 63.

<sup>115</sup> Gremler, *Op.cit*, p. 12

entonces con un profesorado completo”<sup>116</sup>. Debido a la falta de horas y años de clases de ese plan de estudios, las alumnas debían tomar cursos adicionales para poder optar a los exámenes de bachillerato.

Otros establecimientos tuvieron planes de estudio más parecidos al implementado en los liceos fiscales de hombres, como es el caso del Liceo N°2 de niñas. De acuerdo con Amanda Labarca, el plan de estudios aprobado para los liceos de mujeres “siguió en sus líneas generales el plan concéntrico [...] con variaciones adecuadas a la índole femenina en los nuevos establecimientos<sup>117</sup>”. A diferencia de los hombres, las mujeres tenían dos asignaturas especiales: *Higiene y Economía doméstica*, que tenía un total de nueve horas semanales y *Labores de mano*, que tenía quince horas semanales. El plan de estudios del Liceo N°2 de niñas de Santiago estaba organizado para seis años de curso de humanidades, tenía 29 horas semanales y también enfocó la mayoría de sus horas en humanidades y ramos técnicos. A pesar de que este también tenía diferencias importantes en las horas científico-humanistas con los liceos de hombres, el plan de estudios de este colegio cumplía con los requisitos para optar a los exámenes de bachillerato.

En 1892, el Instituto Carlos Waddington (Liceo de Valparaíso N°1) aplicó un plan de estudios de características muy similares al Plan de Estudios Humanista de 1843, pero con algunos ramos propios del sistema concéntrico<sup>118</sup>. Otros liceos subvencionados, como el de Niñas de La Serena, aplicaron el sistema de ramos sueltos para su programa<sup>119</sup>. Mientras que algunos adoptaron el sistema concéntrico de enseñanza en 1892 pero crearon sus propios programas de estudio, como lo evidencia el Liceo de Niñas de Copiapó en las Memorias del Ministerio:

“El cuerpo de profesores con la directora, que abunda en entusiasmo por todo adelanto de su colegio en perfecta armonía con el directorio, trabaja con celo y aspira no solamente a mantener el liceo a la altura en que se encuentra, sino también a mejorarlo en cuanto sea posible, marchando con los progresos pedagógicos. Al efecto, se ha resuelto introducir el sistema concéntrico desde el principio del año entrante, en los cursos preparatorios y en el primer año de humanidades. El éxito de los nuevos trabajos parece desde luego asegurado, tomando en consideración el plan de estudios

---

<sup>116</sup> Juana Gremler, *Memoria del Liceo N°1 de niñas desde su fundación hasta la fecha*, Santiago, Imprenta Cervantes, 1902, p. 12.

<sup>117</sup> Labarca, *Op. Cit.* p. 202.

<sup>118</sup> *MMJIP*, año 1892, p. 240

<sup>119</sup> *MMJIP*, año 1892, p. 271.

que por encargo del directorio ha preparado uno de sus miembros conforme a las exigencias del sistema concéntrico”<sup>120</sup>.

Podemos observar una disimilitud en la organización de la enseñanza secundaria de la mujer, distinta a la de los liceos de hombres, justificada por una falta de definiciones sobre los roles de la mujer en la educación y el mundo profesional, al menos desde la perspectiva de los educacionistas que dirigieron las reformas y de las propias mujeres. Recogiendo un debate abierto entre la opinión pública, la pregunta que se formuló en el entorno educacional a principios del siglo XX fue si las mujeres tenían las mismas capacidades físicas e intelectuales que los hombres. Para algunos, la idea de que las mujeres eran más débiles fue descartada, lo que dio inicio a un proceso para igualar los planes de estudio entre hombres y mujeres.

El Liceo N°3 de niñas de Santiago, manifestó su clara preferencia por educar a sus alumnas para que se convirtieran en dueñas de casa.

“La tarea para la cual se educan las alumnas de este Liceo exige una extensión y rumbo distintos en algunos ramos; así, por ejemplo, se deberá reducir el estudio de las Matemáticas ampliando el de la Higiene, tratar en Filosofía no tanto la Lógica, que se cultiva en todas las partes de la enseñanza, sino ante todo la Psicología práctica como fundamento de la educación. La Higiene y la Psicología pedagógica están llamadas a constituir un poderoso elemento en las tareas de estas futuras madres, que hoy son alumnas del Liceo”<sup>121</sup>.

Posteriormente, en el año 1900, se decretó el primer Reglamento General para la Enseñanza Secundaria de la mujer.

A diferencia de los anteriores establecimientos, el Liceo de Aplicación fundó la sección de niñas en 1904, que funcionaba desde el tercero hasta el sexto año de humanidades. Los buenos resultados, aparentemente, motivaron a la directora de la sección, al rector del Liceo y al Rector del Instituto Pedagógico, a crear secciones para los tres primeros años de humanidades, debido a que habían notado enorme motivación de las alumnas y los padres.

“Reina entre las alumnas un espíritu laudable. La conducta ha sido en general ejemplar. Se nota que las ha conducido al Liceo el deseo de prepararse seriamente

---

<sup>120</sup> *MMJIP*, año 1893, p. 269.

<sup>121</sup> *MMJIP*, año 1897, p. 569.

para estudios superiores. Con gran celo y aplicación casi todas ellas han correspondido a las tareas pesadas que el establecimiento les impone”.<sup>122</sup>

Además, destacaron que las estudiantes también manifestaban interés por variadas materias y que, a pesar de la enorme carga en el horario, podían sin problemas cumplir con las exigencias escolares:

“Ha sido interesante observar las aptitudes que las niñas demostraron para los estudios de un carácter científico. El juicio de los profesores es que ellas no son inferiores, en capacidad mental, a los alumnos hombres, que en especial no hay motivo de negarles talento para las operaciones de la inteligencia rigurosamente exactas, tales como las exige el estudio de las matemáticas y de ciertas partes de las ciencias.”<sup>123</sup>

Por último, algunas de las estudiantes de sexto año ya habían logrado aprobar los exámenes de bachillerato y habían sido aceptadas en la universidad para estudiar medicina o pedagogía<sup>124</sup>.

De esa manera se avanzó en la conquista de las mujeres por acceder a una no sólo para la formación de las madres. Este proceso alcanzó su mayor éxito en 1912, cuando se decretó igualar los planes de estudio de los liceos de mujeres y de hombres

## ***2.5 Los establecimientos particulares y la competencia por matrículas***

Mientras los liceos fiscales implementaban y modificaban el sistema concéntrico de forma obligatoria, la ley de 1879 había asegurado mayor flexibilidad a los colegios privados del país para formar sus planes de estudio, con la única condición de que los exámenes para bachillerato fueran los exigidos por las comisiones de la Universidad de Chile. Esto fue una victoria para los defensores de la libertad de enseñanza puesto que les permitió moldear sus propios proyectos educacionales. Pero, a su vez, con ciertos límites cuando quisieran promover a sus estudiantes con títulos para acceder a la educación superior. Por ejemplo, un colegio religioso podía imponer normas disciplinarias fundamentadas en el buen comportamiento cristiano y clases de religión obligatoria en todos sus cursos desde preparatoria hasta el sexto de humanidades, pero debían convalidar sus exámenes finales con la Universidad y el Consejo de Instrucción Pública. Igualmente ocurría para los establecimientos particulares que postulaban a subvenciones estatales. Así, cada uno de estos

---

<sup>122</sup> ARNAD, FME, V. 2466, Memoria del Liceo de Aplicación, p. 27.

<sup>123</sup> ARNAD, FME, V. 2466, Memoria del Liceo de Aplicación, p. 28.

<sup>124</sup> *Ibid.*

colegios tenía su propia propuesta educacional y quizás lo más interesante, es que muchos de ellos, sin importar si sus sostenedores eran de sectores laicos o religiosos, implementaron el sistema concéntrico de enseñanza, parcial o completamente.

En términos presupuestarios, el Estado aumentó considerablemente el aporte económico a los particulares entre los años de la reforma concéntrica. Según los datos aportados por Juan Luis Ossa, las subvenciones en 1892 alcanzaban sólo a los \$13.540 pesos, mientras que para el año 1920, el monto de estas llegaba a \$973.750 pesos (calculado en valores reales del año 1920)<sup>125</sup>.

El subsidio estatal cooperó con la implementación del sistema concéntrico en los establecimientos particulares, aunque su puesta en práctica no fue una exigencia para recibir subvenciones. En el año 1900 se aprobó un reglamento de subvenciones el cual estableció que el pago de estas sería a través de mensualidades, las que se harían efectivas una vez que el establecimiento entregara una solicitud acompañada de datos sobre los colegios (condiciones del edificio, planes de estudio, cuerpo de profesores, matrícula y asistencia media y resultado de los exámenes del año anterior). Además, se exigía a cada establecimiento que tuviera un libro con el nombre, domicilio, curso y firma del apoderado de cada uno de los estudiantes matriculados. Otro, que debía tener la información de las clases semanales de cada ramo junto a la hora en que los profesores la hacían. Posteriormente, en 1907, se actualizaron las exigencias al establecer que las subvenciones dependían de la asistencia media de cada establecimiento. Pero el plan de estudios no fue una exigencia. En definitiva, el acceso a las subvenciones fue definido como un “trámite”<sup>126</sup>, pues no puso trabas al acceso de aportes del Estado, sino que sólo reguló los montos.

Mediante los *Prospectos* de los diferentes colegios y liceos particulares, es posible observar resquicios de competencia de mercado entre los establecimientos por la obtención de matrículas. Los mencionados documentos corresponden a manuales de pocas páginas que explicaban a los padres los fundamentos pedagógicos de los establecimientos, junto a los planes de estudios, los reglamentos y los costos por alumno dependiendo de si se matriculaba

---

<sup>125</sup> Ossa, *Op. Cit.*, p. 77 y 82.

<sup>126</sup> S/N, *Recopilación de leyes y reglamentos relativos a los servicios de instrucción superior, secundaria y especial*, Santiago, Imprenta Universitaria, 1912, p. 458.

en el internado, el medio pupilaje o como externo, similares a los documentos que enviaban los colegios al ministerio para solicitar las subvenciones. En suma, la necesidad de aumentar las matrículas impulsó a muchos establecimientos particulares, pagados y subvencionados a implementar el sistema concéntrico. Con esto se quiere decir que se puede considerar como una práctica de mercado en tanto existió una competencia a través de la oferta de servicios.

Además, se crearon prospectos para explicar los proyectos educacionales de los establecimientos privados a los padres. Sin embargo, es posible que también fueran utilizados como manuales publicitarios, que buscaban asegurar la demanda y aumentar las matrículas. Si bien era cierto que la Iglesia Católica tenía una visión opuesta a la de los educacionistas que promovieron el sistema concéntrico, también era cierto que el control de los exámenes ejercido por el Estado obligaba a enseñar ciertos contenidos dictados por los planes de estudio para liceos fiscales.

Así, dado que la secundaria era vista por un sector de la sociedad como un puente hacia las carreras liberales (a pesar de que la mayoría de los estudiantes secundarios del país no continuaban sus estudios después del tercer año), el acceso a la Universidad era materia de preocupación para los apoderados. Como resultado de lo anterior, muchos establecimientos con subvención optaron por adoptar el sistema concéntrico. Consideramos que la razón por la que se implementó el sistema concéntrico fue por la necesidad de competir por la obtención de matrículas a través de la oferta de un plan de estudios similar al aprobado por el Estado. Ejemplo de esto lo podemos notar en el prospecto del *Colegio Inglés Católico Santísima Trinidad*, el cual decía:

“Tenemos que unir, poco a poco, a la enseñanza, casi exclusivamente oral para los niños, según el desarrollo de la inteligencia, el estudio del texto. En América del Norte el uso exclusivo de la enseñanza oral resultó malo en las clases primarias.

Como nuestro propósito no es solamente preparar a los niños de nuestra distinguida clientela para el comercio, sino para cursar las humanidades, debemos tener a la vista las mismas anchas distinciones y el mismo plan general de coordinación de los estudios, que han sido aprobados por la Universidad [...] Cada ramo de estudio principiará en la forma más elemental, pero en sí misma perfecta y será aumentada y profundizada gradualmente con el desarrollo intelectual del niño”<sup>127</sup>

---

<sup>127</sup> Colegio Inglés Católico, *Prospecto del Trinity College o Colegio Inglés Católico de Parroquia de San Lorenzo*, Santiago, Imprenta Barcelona, 1900, pp. 4-5.

De la cita anterior podemos destacar dos cosas. En primer lugar, que el colegio se basaba principalmente en el modelo anglosajón de enseñanza pero que, en vista de la necesidad de ampliar su educación para los estudios de humanidades, debieron adaptar sus métodos al modelo estatal (no descartaba además que algunos aspectos del modelo de Gran Bretaña y América del Norte tuvieran deficiencias didácticas). En segundo lugar, debemos hacer hincapié en el hecho de que se utilice la palabra *clientela*, puesto que pone en evidencia que, tempranamente, la educación particular debió pensar en ciertas lógicas de competencia frente a la presencia y recursos de los liceos fiscales. Pensar en los padres como clientes vinculaba directamente el servicio educacional con la práctica de mercado. Esta práctica despertó la crítica de los sectores radicales por el posible lucro de los particulares a partir de la especulación de los fondos del subsidio estatal. El asunto no despertó entonces un debate político, pero adelantó uno de los dilemas más peliagudos del siglo XX.<sup>128</sup>

Otros establecimientos particulares fueron creados para imitar los liceos fiscales. Un ejemplo de estos se detalla en los prospectos del *Liceo Pedagógico de los Profesores del Estado*, que fue fundado por profesores de Estado bajo la categoría de establecimiento fiscal de segunda clase, donde todos sus profesores eran titulados del Instituto Pedagógico. Este colegio siguió a la letra el sistema concéntrico y buscaba asegurar “que este Establecimiento preste amplias garantías a todos, amigos o enemigos de la enseñanza del Estado [...], por último, por sus condiciones de precio, se acomode a todas las fortunas y situaciones”.<sup>129</sup>

Entre los colegios particulares pagados, los cuales no gozaban de subvención, también hubo diversidad en la opción por planes de estudios, adecuándolos a las demandas de las colonias extranjeras, orientaciones religiosas y otros grupos interesados en crear establecimientos secundarios. Por ejemplo, el colegio *Antofagasta English College*, fundado en 1893, creó planes de estudio basados en el modelo llamado *Curso de Artes Liberales*, que no se asimilaban a los del Estado<sup>130</sup>. Por su parte, el *Colegio Ignacio Domeyko* definió su proyecto educativo declarando: “nos sirven de modelo tanto los establecimientos nacionales

---

<sup>128</sup> En la memoria de 1889, el ministro Julio Bañados Espinoza dijo “...que muchos de los colegios particulares, dominados por el espíritu del lucro, sacrifican desde la salud del niño hasta su preparación intelectual...”. Véase *MMJIP*, año 1889, p. 88.

<sup>129</sup> Liceo Pedagógico de los Profesores del Estado, *Liceo Pedagógico de los Profesores del Estado*, Santiago, Imprenta Mejía, pp. IV-V.

<sup>130</sup> Antofagasta English College, *Prospecto para el año 1893: Antofagasta English College para niños y niñas*, Santiago, S/N, 1893.

como los últimos adelantos del extranjero, cuando son aplicables al suelo nacional y a las aspiraciones de la culta sociedad en que vivimos”<sup>131</sup>. En 1895 este establecimiento tenía un plan de estudios basado en el Humanista de 1843 y además cursos especiales para carreras comerciales e industriales, organizados en un plan denominado *cursos superiores*<sup>132</sup>.

Otros casos se pueden observar en los establecimientos religiosos. En 1908, el colegio *San Pedro Nolasco* publicó en su prospecto que sus planes de estudios, que duraban seis años de humanidades, se equiparaban a los del Estado<sup>133</sup>. Por otro lado, el colegio *El Patrocinio de San José*, fundado por la Pía Sociedad Salesiana, declaraba que “el plan de estudios, según el sistema concéntrico, es el mismo del Estado y comprende *Preparatorias* y *Humanidades*. Los *exámenes* son válidos porque se rinden ante las Comisiones Universitarias”.<sup>134</sup> Ambos colegios planteaban requisitos especiales para la matrícula, que consistían en la exigencia de la fe de bautismo.

Los colegios tanto religiosos como laicos aplicaron el sistema concéntrico a voluntad, dependiendo de sus intereses particulares. Sin embargo, a pesar de la diversidad, podemos asegurar que colegios tanto laicos como religiosos implementaron el sistema concéntrico por las mismas razones que los establecimientos con subvención: aquellos que lo aplicaban lo hacían para obtener una mayor cantidad de matrículas y entregar una formación competitiva con los requerimientos universitarios.

Unos establecimientos practicaron los planes de estudio del Estado para poder convalidar los exámenes de la Universidad de Chile (ya sea para cursos de humanidades de seis o tres años) y así atraer la atención de las familias. Otros colegios particulares prefirieron generar sus propios planes de estudios, de acuerdo con modelos extranjeros o el Plan de Estudios Humanista. Y ya que el Estado no exigía reglas especiales para los colegios sin subvenciones, cualquier establecimiento que cumpliera con los trámites pedidos podía

---

<sup>131</sup> Liceo Ignacio Domeyko, *Prospecto*, Concepción, Imprenta Española de Comercio, 1895, p. 1.

<sup>132</sup> *Op. Cit*, p. 2.

<sup>133</sup> Colegio San Pedro Nolasco, *Reglamento del colegio San Pedro Nolasco*, Santiago, Imprenta y Encuadernación Chile, 1908, pp. 1 y 2.

<sup>134</sup> Colegio El Patrocinio de San José, *Prospecto del Colegio “El Patrocinio de San José”*, Santiago, Imprenta Chile, 1915, p. 6.

acceder a aportes estatales y, aun así, seleccionar a sus estudiantes y definir cuáles planes de estudios practicar.

Es posible constatar que, si bien el sistema concéntrico perseguía la formación de un estudiante disciplinado y comprometido con la sociedad, a través de una formación mental y profesional basada en los métodos científicos, la falta de locales pedagógicamente adecuados a sus requerimientos, la falta de personal y una reglamentación bastante laxa dificultaron la implementación de la reforma en los liceos fiscales de hombres. Además, esta fue interrumpida por la crisis del liberalismo y el sistema presidencialista tras la caída del Presidente Balmaceda. La Guerra Civil dificultó el procedimiento y desarrollo del sistema concéntrico al cambiar a las autoridades y a los docentes de los liceos y al ocupar los establecimientos como cantones para los regimientos militares. Las mermas materiales fueron tan grandes como la pérdida de clases por parte de los estudiantes.

En el contexto de la Guerra Civil que fracturó a la élite política entre el Congreso y los simpatizantes del presidente José Manuel Balmaceda en 1891, la reforma a la enseñanza secundaria no fue objeto de cuestionamientos, a pesar de haber sido promovida por el bando derrotado. Aunque el sector conservador se propuso desde la década de 1870 luchar por defender su derecho a educar, los conflictos de fines de siglo obligaron a los partidos, en general, a priorizar otros problemas. Al respecto, Luis Espejo escribió argumentando que la recuperación de la vitalidad de la sociedad y la nación no caerían en responsabilidad sólo de las leyes, sino en la educación del espíritu:

“[...] si la reorganización de nuestra enseñanza se imponía al Gobierno y al país como una necesidad imprescindible, hoy todavía, con mayor razón ofrece problemas en cuya solución están comprometidos nuestro progreso, nuestro bienestar y el porvenir mismo de nuestras instituciones políticas [...] toda revolución impone al país en que se produce una convalecencia más o menos larga, en un periodo de reparación y de organización sistemática”.<sup>135</sup>

De este modo, el efecto político que tuvo la Guerra Civil para la educación chilena fue cambiar los objetivos políticos de la élite en el corto plazo. En un intento por restablecer la confianza en el Estado, el Congreso y las instituciones, los gobiernos después de 1891 debieron dar continuidad a varias políticas públicas: las reformas sociales balmacedistas, el

---

<sup>135</sup> Luis Espejo O., “Alcance Social de la Enseñanza Secundaria”, en *Revista de Instrucción Secundaria y Superior*, Santiago, Imprenta Cervantes, 1891, Tomo II, p. 325; 327.

sistema concéntrico para secundaria. Estas no fueron removidas de la agenda gubernamental, aunque promovieran ideales contrarios a los que defendía históricamente un sector importante de los congresistas. Se propone que la guerra civil confirmó a los políticos chilenos la importancia de las reformas educacionales para la estabilidad política y moral del país. El fundamento del positivismo, en cuanto racionalización del pensamiento de la sociedad para alcanzar la paz y el progreso, se enraizó con el sistema concéntrico. No obstante, esta convicción careció de un apoyo económico para el mejoramiento del estado de la educación secundaria. Por el contrario, pasaron de ser políticas de gobierno a políticas de Estado<sup>136</sup>.

Después de la guerra civil, el nuevo gobierno de Jorge Montt continuó con las reformas que ya se habían iniciado. En su discurso al Congreso en 1892 resaltó:

“ha entrado este año la instrucción secundaria en un período de radical transformación, mediante la implantación del nuevo plan de estudios denominado concéntrico. La reforma, aunque decretada hace tres años, sólo ahora ha quedado implantada, con carácter general y con mayor o menor regularidad, en el primer año del curso de humanidades y seguirá aplicándose gradualmente en los siguientes años”<sup>137</sup>.

En su interés por reconstituir la estabilidad política del país, el Presidente Montt expresó la importancia de la continuidad en el funcionamiento del sistema de enseñanza público como la Universidad de Chile y el Consejo de Instrucción Pública<sup>138</sup>.

Por otro lado, los edificios, completamente inadecuados para el funcionamiento de los liceos, estaban en mal estado, no cumplían con los estándares mínimos de higiene, o carecían de internados para abarcar la cobertura de educación secundaria a la par de la demanda por esta.

---

<sup>136</sup> Otras reformas de Balmaceda que también se mantuvieron en el tiempo, fueron la creación del Ministerio de Industria y Obras Públicas y el aumento de la burocracia estatal durante su período presidencial. A pesar de que fueron reformas que fortalecieron el poder del presidente y la dependencia de la administración pública en su figura, también, como el sistema concéntrico, se prolongaron en los gobiernos siguientes. Véase Elvira López, “El proceso de formación de la burocracia estatal chilena, 1810-1930”, en Jaksic; Rengifo (Ed.), *Op Cit.* p. 77.

<sup>137</sup> *Discurso del presidente de la República en la Apertura del Congreso Nacional*, Santiago, Imprenta Nacional, 1892, p. 10.

Adicionalmente, mientras a los hombres se les impuso esta visión educativa homogenizada en el aspecto educativo, a la educación de las mujeres de los emergentes liceos fiscales femeninos durante los primeros años del sistema concéntrico fue también un experimento. El Estado, a la espera de resultados, probó en distintos colegios de niñas diferentes planes de estudio, buscando definir cuáles eran las capacidades físicas y mentales de las mujeres. Tempranamente se dieron cuenta de que la mayoría de las estudiantes tenían las mismas capacidades que los hombres, lo que motivó al Consejo de Instrucción Pública a igualar los planes de estudio para hombres y mujeres en 1912.

Por último, los colegios particulares aplicaron el sistema concéntrico dependiendo de sus propios intereses y la necesidad de ampliar su oferta. Algunos se limitaron a convalidar exámenes, mientras que otros implementaron el plan de estudios exactamente igual al del Estado. Como hemos podido observar, la principal razón que haber implantado el modelo se explica debido a la búsqueda de matrículas para esos establecimientos. La libertad de enseñanza fue, en este sentido, un beneficio para la aplicación del sistema concéntrico en los colegios particulares.

Si el interés de las autoridades era la implementación homogénea del sistema concéntrico en la enseñanza secundaria del país, las capacidades del Estado para uniformar a los liceos y colegios fueron limitadas principalmente por sus recursos. La visión científica logró imponerse en los planes de estudio, pero al costo de deber aceptar la diversidad de planes en los liceos de niñas y la educación particular, incluso la pagada sin subvención estatal.

De este modo, el cambio de siglo sería testigo de una mayor movilización intelectual de los profesores en función de analizar los resultados de la implementación del sistema concéntrico y juzgar cómo mejorarlo para dar una enseñanza a los estudiantes de secundaria más útil a sus necesidades individuales y a las del país.

### Capítulo 3: Los profesores, “base de toda enseñanza”<sup>139</sup>.

En el presente capítulo se estudiará el rol y las condiciones de los docentes durante el proceso de implementación del sistema concéntrico en la enseñanza secundaria. La propuesta principal consiste en que la formación docente y la situación laboral de los profesores fueron dos de los principales conflictos. Hacia 1880 Los profesores no tenían ninguna formación pedagógica profesional, por lo que fue necesario la creación del Instituto Pedagógico. Además, la mayoría de los docentes de secundaria no dedicaban su tiempo exclusivamente a los liceos pues, como lo ha demostrado Mónica Perl, hacían clases sólo para ganar un poco más de dinero en su tiempo libre, complementando sus profesiones y oficios<sup>140</sup>.

La falta de formación profesional de los docentes dificultó la comprensión de las bases teóricas de la reforma. En este sentido, la mayor dificultad para aplicar el sistema fue la adaptación de los profesores a sus líneas principales y prácticas pedagógicas, quienes en su mayoría no sabían en qué consistía. En este sentido, se puede aventurar la idea de que el Instituto Pedagógico no logró formar suficientes profesores para cubrir la demanda de los liceos. Como consecuencia de esto, el Consejo de Instrucción Pública creó los *Cursos Pedagógicos de Repetición* en 1904, orientado a los profesores que no habían tenido una formación profesional en el Instituto Pedagógico y que necesitaban aprender a aplicar el sistema concéntrico.

Posteriormente, analizaremos las consecuencias de la implementación del sistema concéntrico en el profesorado de secundaria y las dificultades que los liceos tuvieron para adaptar las plantas docentes a las nuevas condiciones laborales que la reforma exigía. El nuevo plan de estudios impuso un aumento significativo en la carga horaria semanal de los profesores, lo que no se tradujo en una mejora sustancial de sus salarios. Este hecho provocó la crítica de muchos profesores debido a que este proceso no estuvo acompañado por una reforma salarial.

Por último, presentaremos otras visiones sobre la reforma propuestas por profesores y rectores. La implementación del sistema concéntrico generó opiniones diversas entre sus

---

<sup>139</sup> Guillermo Feliu Cruz, *El Instituto Pedagógico bajo la dirección de Domingo Amunátegui Solar*, Santiago, Chile, 1965, p. 99.

<sup>140</sup> Serrano; Ponce de León; Rengifo, *Op. Cit.* p. 349-350.

principales gestores, los directores y rectores de los establecimientos, a veces incluso contrariando a las del Consejo de Instrucción Pública. Unos profesores creyeron que no se podía llevar a cabo debido a que los estudiantes no estaban preparados. Algunos rectores modificaron los programas de estudio debido a que consideraban que los propuestos por el Consejo no eran adecuados. Tales discrepancias llevaron finalmente al Consejo a decretar que todos los liceos debían obligatoriamente practicar el sistema concéntrico tal cual estaba expuesto en los programas oficiales.

### ***3.1 La formación de la planta docente***

El Instituto Pedagógico se fundó en 1888 para apoyar en la implementación del sistema concéntrico a través de la formación profesional de nuevos docentes. Domingo Amunátegui, rector del Instituto Pedagógico, escribió una carta al rector del Liceo de Concepción donde declaró que “la introducción del método concéntrico en nuestros liceos de segunda enseñanza quedaría escrita en el papel si no hubiera profesores idóneos que la realizaran”<sup>141</sup>. Por ese tiempo en Chile muy pocos profesores de secundaria tenían formación pedagógica. En la memoria del año 1890, el rector del Liceo de Cauquenes pidió al Consejo que implante el sistema concéntrico sólo en los ramos de castellano e idiomas vivos, debido a que dudaba de la capacidad de los liceos y profesores de implantar una reforma tan radical<sup>142</sup>.

La falta de reglamentos y guías para profesores en el decreto de 1889 motivó al Consejo de Instrucción Pública a realizar un concurso abierto con el objetivo de que distintos profesores pudieran crear programas de estudio para cada una de las asignaturas que les correspondían<sup>143</sup>. En 1892, el mismo Consejo confió los programas definitivos al Instituto Pedagógico por medio de la gestión de su rector. Este nuevo programa de estudios estaba “destinado para el uso no de los alumnos, sino de los profesores”, convirtiendo a estos últimos en un vínculo entre lo que se quería enseñar y el receptor de esos conocimientos.<sup>144</sup> De ese modo, los profesores fueron los primeros alumnos del sistema concéntrico. La planificación

---

<sup>141</sup> Liceo Enrique Molina Garmendia, Concepción, Correspondencia Oficial, 1892-1893, tomo 16.

<sup>142</sup> *MMJIP*, 1890, p. 295.

<sup>143</sup> Consejo de Instrucción Pública, “Boletín de Instrucción Pública”, en *Anales de la Universidad de Chile*, Santiago, tomo 83, enero-diciembre, 1892, p. CCLVI.

<sup>144</sup> Barros Arana, *Planes y Programas... Op Cit.*, p. XI

no sólo contenía las materias que se debía enseñar cada año, sino también reglas y recomendaciones metodológicas para enseñar, que exigían un esfuerzo mayor a los profesores. En las palabras de Diego Barros Arana, dirigidas a los profesores:

“si el nuevo sistema de enseñanza realza considerablemente la importancia y el valor de las funciones que están llamados a desempeñar [los profesores], les impone en cambio un trabajo más sostenido, una atención más asidua y una preparación más sólida y extensa, que la que requería la antigua enseñanza”.<sup>145</sup>

El Consejo advirtió también que el nuevo método exigía profesores trabajadores, debido a que quedaba en sus manos y no en los textos de estudios, que los estudiantes aprendieran.<sup>146</sup> El método concéntrico debía practicar una didáctica escolar oral, en la que los profesores se ocupaban de concentrar la atención de los alumnos, mientras el rol de los libros quedaba recluso a complementar las lecciones. El objetivo fue que la enseñanza secundaria en Chile tuviera dos protagonistas activos. Primero el alumno que, con su autodisciplina y su desarrollo mental, despertaba su inteligencia. Segundo, el profesor, quien sería un guía que tomaba la enseñanza en sus manos y voz. Esta idea fue una novedad radical en la educación chilena, pues anteriormente se consideraba al alumno como un receptáculo de conocimientos a través de la memorización de textos, pues el uso de cuadernos de notas no fue popular hasta la implementación del sistema concéntrico.

El sistema concéntrico, en definitiva, necesitaba profesores especializados con formación no solo en pedagogía, sino también en psicología del aprendizaje para que entendieran en profundidad el nuevo método que se estaba implementando en los liceos del país. Debido a que la mayoría de los profesores de secundaria no tenían estudios de pedagogía, el programa de 1893 no rindió frutos ni fue una guía adecuada.

La exigencia de estudiar en el Instituto Pedagógico generó también rechazo por parte de algunos profesores. Sostenían que un médico era capaz de hacer clases de ciencias naturales, un abogado clases de historia y un ingeniero clases de matemáticas. De acuerdo con el historiador y profesor de secundaria Guillermo Feliú Cruz, el Instituto amenazaba los

---

<sup>145</sup> *Op Cit.*, p. XI

<sup>146</sup> *Op Cit.*, p. XX.

trabajos de los profesores secundarios sin estudios docentes, basándose en “discutibles sistemas pedagógicos que constituían un verdadero embrujamiento de la enseñanza”<sup>147</sup>.

Ante la crítica sostenida, los educacionistas creyeron que las reformas educacionales debían mantenerse porque el oficio de los profesores no podía quedarse sólo en los talentos. Por esa razón, Valentín Letelier declaró que:

“No hay arte más delicada, más compleja, más subordinada al conocimiento de la psicología que el arte de la enseñanza. El buen profesor es aquél que, sin dejar de enseñar a todos sus alumnos en momento alguno de la clase, instruye a cada uno de una manera especial. Sostener que se puede prescindir de la preparación pedagógica porque los más de los profesores funcionan sin haberla adquirido, tanto vale como sostener que se puede ser pintor sin estudiar la teoría de los colores porque los pastores remedan toscamente las aves y las flores sin haber estudiado cosa alguna. Es un absurdo (dice Alcántara García) creer que la inspiración del momento o la simple vocación bastan a suplir esta preparación”<sup>148</sup>

El Instituto Pedagógico debía formar no sólo los conocimientos pedagógicos del sistema concéntrico, sino también debía dar herramientas a sus estudiantes para que desarrollaran un perfil especializado en sus áreas de conocimiento, con énfasis en las áreas científicas<sup>149</sup>. Domingo Amunátegui Solar, resumió el rol del establecimiento de la siguiente manera:

“Sin duda, el Instituto Pedagógico debe ser la base de toda la enseñanza secundaria en nuestro país, pública y privada.

Sin él, sería imposible introducir los nuevos métodos de enseñanza y sobre todo mantener su aplicación de una manera completa y segura”<sup>150</sup>.

Sin embargo, los esfuerzos del Instituto Pedagógico probaron ser insuficientes. Las autoridades creyeron que en tan sólo 15 años los profesores de Estado reemplazarían a todos los profesores sin título. Pero pasados esos años aún no se había alcanzado el número fijado originalmente por los educacionistas que crearon el sistema concéntrico. Los pocos jóvenes que completaban sus estudios de secundaria optaban por carreras como Medicina, Derecho e Ingeniería universitarias porque la pedagogía no satisfacía las expectativas económicas de

---

<sup>147</sup> Feliu Cruz, *Op Cit.*, p. 84.

<sup>148</sup> Valentín Letelier, *El Instituto Pedagógico. Prólogo de Roberto Munizaga A.*, Santiago, Editorial Nascimento, 1940, p. 21-22.

<sup>149</sup> Carlos Sanhueza, “El objetivo del Instituto Pedagógico no es el de formar geógrafos: Hans Steffen y la transferencia del saber geográfico alemán a Chile. 1893-1907”, en *Historia*, Santiago, Vol. 45, N°1, p. 175.

<sup>150</sup> Feliu Cruz, *Op. Cit.*, p. 99

aquellos interesados en hacer estudios universitarios.<sup>151</sup> Adicionalmente, el Consejo de Instrucción Pública continuó construyendo nuevos liceos para aumentar la cobertura escolar. Esto implicó un aumento en la demanda de profesores que el Instituto Pedagógico no tenía capacidad de satisfacer.<sup>152</sup>

Ante la falta de profesores adecuados, los rectores tomaron medidas que iban en completa oposición a algunos de los objetivos del Instituto Pedagógico. La carencia de docentes obligó a los establecimientos a dar más de una asignatura a algunos profesores. En 1890, en el Liceo Miguel Luis Amunátegui un señor llamado Florencio Moreira ejercía como profesor de Castellano y Lecciones de Cosas, del curso Preparatorio y también de Matemáticas en el Curso de Humanidades.<sup>153</sup>

El Estado tampoco dispuso de los recursos necesarios para la formación de los docentes que no estudiaban en el Instituto Pedagógico. El rector del liceo de Tacna escribió al ministro explicando que

“los profesores no serán deficientes por falta de voluntad, pero sí casi todos, por carencia de los conocimientos pedagógicos indispensables al efecto; porque desconocen la significación práctica de los vocablos intuición, inducción, deducción y el tiempo y modo de usar la asociación y la combinación y porque el explicárselo a última hora, no puede dar el sazonado fruto que se desprendería de quienes hubiesen hecho un especial y detenido estudio de la materia”.<sup>154</sup>

De hecho, para el año 1906 los liceos del país requerían más de 500 profesores, mientras que sólo 122 titulados del Instituto Pedagógico ejercían en los estos establecimientos.<sup>155</sup> Es por esta razón que, durante el gobierno de Germán Riesco, el ministro de Justicia e Instrucción Pública Antonio Huneeus Gana anunció la creación de los *Cursos Pedagógicos de Repetición*. Estos consistieron en una serie de clases de profundización y especialización para profesores de liceos del país en los que, durante el período de vacaciones, se entregarían conocimientos provenientes tanto para Profesores de Estado como para profesores del sistema antiguo de enseñanza<sup>156</sup>. Estos cursos tuvieron importancia para

---

<sup>151</sup> Perl, *Op. Cit.*, p. 175-176.

<sup>152</sup> Sólo entre 1890 y 1910 se crearon 13 liceos de Hombres y 34 liceos de Mujeres en Chile.

<sup>153</sup> *AHNCh*, FME, vol. 1089.

<sup>154</sup> *MMJIP*, 1893, p. 76.

<sup>155</sup> Perl, *Ibid.*

<sup>156</sup> “Cursos Pedagógicos de Repetición”, en *Anales de la Universidad de Chile*, 1905, tomo 117, julio-diciembre, p. 90.

el futuro de los debates educacionales porque fueron un aporte que impondría nuevos conceptos de didáctica.<sup>157</sup> Pero también buscaban profundizar la implementación del sistema concéntrico a través de la formación de los profesores que no estudiaron en el Pedagógico. Los cursos, de acuerdo con Valentín Letelier, “están íntimamente ligados a la vez con la vida activa y fecunda del Instituto Pedagógico y con las vastas y completas reformas que de años atrás viene realizando el Consejo de Instrucción Pública”.<sup>158</sup>

Pero los recursos económicos disponibles no eran suficientes para pagar cursos para todos los profesores del país<sup>159</sup>. Debido a esto, las autoridades apelaron a la vocación docente para imponer una exigencia moral sobre el deber actuar de los profesores, como describe una circular de julio de 1905:

“Se ha estimado que el amor al estudio y a su profesión habría de ser para muchos de ellos suficiente estímulo que les permitiría aceptar generosamente el sacrificio que la permanencia en Santiago habrá de exigir por algunos días a los que deseen asistir a los cursos de esta ciudad”<sup>160</sup>.

Los cursos, además, fueron durante vacaciones, las cuales no eran pagadas. Ante esto, Valentín Letelier hizo un llamado al sacrificio, apelando a la vocación:

“Los cursos de Repetición que con su autorizada palabra acaba de inaugurar el señor Ministro de Instrucción Pública, no se han instituido, como se comprende, con la mira de ofrecer a los profesores de provincia una ocasión de placentero solaz en la capital de la República, sino con la de abrirles camino para que, privándose de sus vacaciones, vengan a imponerse de los progresos de la pedagogía”<sup>161</sup>.

A pesar de estas falencias, los Cursos Pedagógicos de Repetición fueron un mecanismo efectivo para impulsar la implementación del sistema concéntrico. El Consejo de Instrucción Pública puso atención al hecho de que la mayoría de los profesores debieron adaptarse a la imposición de un sistema de enseñanza que difícilmente se asemejaba a los métodos que tradicionalmente aplicaban.

El Estado estaba interesado proveer que los docentes pudieran ejercer bien su profesión, siempre y cuando fuera apegado a los límites presupuestarios. El ministro Huneeus

---

<sup>157</sup> Amanda Labarca, *Op Cit.*, p. 236.

<sup>158</sup> “Cursos Pedagógicos de Repetición”, *Op Cit.*, p. 105.

<sup>159</sup> *Op Cit.*, p. 99.

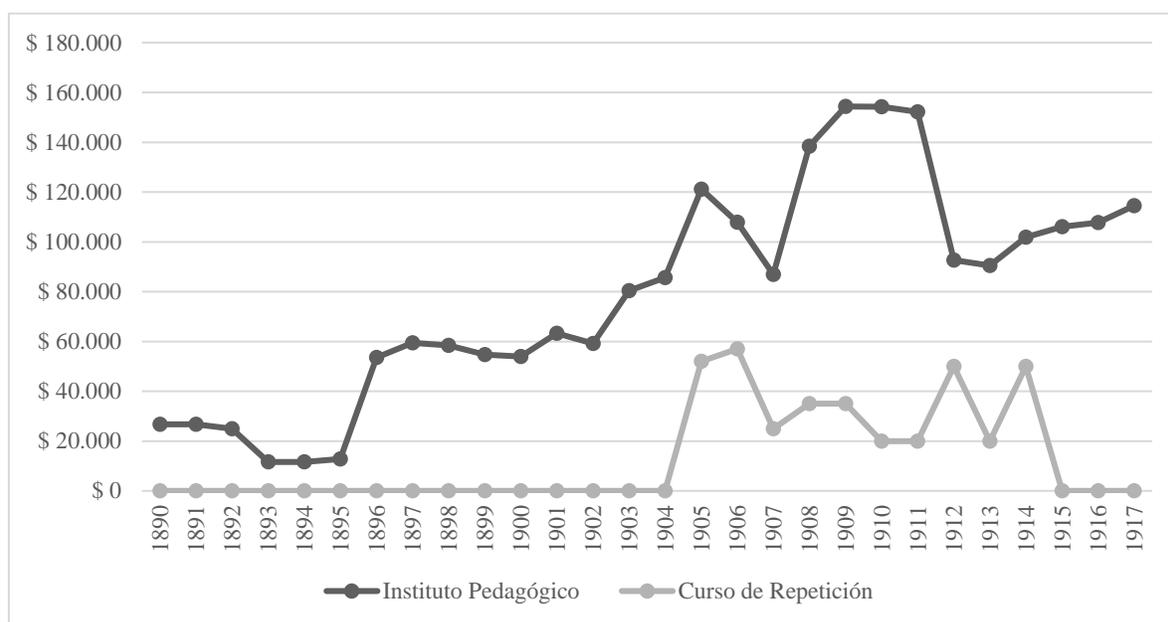
<sup>160</sup> *Ibid.*

<sup>161</sup> *Op Cit.*, p. 103.

declaró que era “deber primordialísimo del Gobierno dar al personal docente medios bastantes para que a su vez cumpla con los deberes de su cargo”.<sup>162</sup> Por esta razón, entre los años 1904 y 1915, el gasto en la formación del profesorado fue más significativo que en los años anteriores y posteriores, como lo muestra el Gráfico 3.1.

Durante 11 años el Estado invirtió en dar a la mayoría de los docentes una formación acorde a la que se enseñaba en el Instituto Pedagógico, de modo que los profesores de liceos que no habían estudiado pudieran aplicar las técnicas y conocimientos del sistema concéntrico. Esta fue una iniciativa que permitió extender los conocimientos de educación secundaria en el país, que hasta el momento habían pertenecido a unos pocos. Además, fue inédita y democratizadora ya que por primera vez el Estado dispuso recursos para la formación de los profesores que no tenían conocimientos formales en pedagogía.

Gráfico 3.1 *Presupuesto de gastos del Instituto Pedagógico (1880-1917)*



Fuente: Leyes de Presupuestos de 1890 hasta 1917.

### 3.2 Profesorado: salarios bajos y más horas de clases

La implementación del sistema concéntrico significó una reestructuración de las plantas de profesores de los liceos. Se crearon asignaturas nuevas o que habían estado disponibles en muy pocos establecimientos. Algunos rectores tuvieron dudas sobre las

<sup>162</sup> *Op Cit.*, p. 102.

normas de implementación del plan de estudios, puesto que debían designar profesores para asignaturas que antes estaban divididas. El rector del liceo de Talca dijo al ministro en una carta que para las nuevas asignaturas algunos profesores iban a quedar sin empleo, porque en un mismo ramo del sistema concéntrico podrían enseñar tres profesores del sistema antiguo:

“resulta que no todos los profesores actuales podrán hacerse cargo de las nuevas asignaturas del plan concéntrico [...] Tanto el profesor de historia natural como el de física tienen derecho a la nueva asignatura. Igual cosa ocurre con las matemáticas, cuya asignatura comprende nociones de aritmética, de geometría, dibujo lineal i cosmografía. En este caso, tanto el profesor de aritmética como los de geometría i cosmografía, que son clases separadas en la actualidad, tienen derecho para reclamar la preferencia...”.<sup>163</sup>

Desde otros establecimientos también advirtieron que las malas condiciones laborales podían significar la renuncia de muchos profesores, porque se negarían a aceptar recargas laborales “por lo exiguo de sus rentas, tal como son ahora”<sup>164</sup>. A modo de ejemplo, El año 1895 dos profesores del Instituto Nacional reaccionaron ante el aumento de horas. El primero, llamado German Langer, renunció definitivamente al Instituto debido a que el cambio sin su consentimiento de su horario era incompatible con otros empleos.<sup>165</sup> Mientras que el segundo, llamado Ricardo Poenish, presentó su renuncia como profesor de Preparatoria, para dedicarse exclusivamente a ser profesor de matemáticas del curso de Humanidades en el mismo Instituto.<sup>166</sup>

El sistema concéntrico no tuvo una implementación coordinada con las actas de presupuestos. Muchos liceos no pudieron contratar profesores de dibujo o música durante varios años ya que las partidas de presupuesto no incluían sueldos para ellos. En la misma carta del rector del liceo de Talca, ya citada, se reclamó al ministerio que “cinco meses antes de recibir la orden de aplicar el nuevo plan de estudios, no fue posible tomar en cuenta esta circunstancia para consignar el sueldo de los profesores del nuevo curso y dividir la renta de los que tenían que servir asignaturas en conformidad a los dos planes de estudio”.<sup>167</sup> A

---

<sup>163</sup> *MMJIP*, 1892, p. 92.

<sup>164</sup> *MMJIP*, 1892, p. 128.

<sup>165</sup> FME, AHNCh, vol. 1606, N° 37.

<sup>166</sup> FME, AHNCh, vol. 1067, N°330 y 87.

<sup>167</sup> *MMJIP*, 1892, p. 92.

algunos profesores se les pagó lo mismo por hacer clases en el sistema concéntrico y en el sistema antiguo, durante varios años.

El cambio presupuestario más importante para la educación secundaria pública fue el de los sueldos de los profesores. Los profesores con las jornadas más largas pasaron de trabajar entre 12 y 15 a la semana a un máximo de 29 según los proyectos de salarios y horarios propuestos por el Consejo de Instrucción Pública. Así, del total del presupuesto dedicado a los liceos fiscales, se destinó la mitad al salario de los docentes, como lo demuestra la Tabla 3.3.

Tabla 3.2 *Gasto en salarios para profesores de liceos de hombres (1894-1910)*

	1894	1898	1902	1906	1910
Presupuesto Total	\$ 1.082.435	\$ 1.358.411	\$ 1.221.850	\$ 1.861.248	\$ 2.926.476
Sueldos Profesores	\$ 528.491	\$ 714.422	\$ 825.890	\$ 1.088.755	\$ 1.349.250
%	49%	53%	68%	58%	46%

Fuente: Memorias del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública de 1894 y Leyes de Presupuestos 1898-1910.

El Instituto Nacional era el único establecimiento de enseñanza secundaria que antes de 1898 tenía detallado cada uno de sus gastos. De este modo, al observar los datos de la Tabla 3.3 sobre los presupuestos y gastos del Instituto Nacional, podemos observar que el gasto presupuestario en profesores aumentó considerablemente durante el tiempo en que se implementó el sistema concéntrico, desde 1890 en adelante.

Tabla 3.3 *Presupuesto y gastos del Instituto Nacional (1886-1906)*

	1886	1890	1894	1898	1902	1906
Presupuesto Total	\$ 144.345	\$ 175.410	\$ 252.190	\$ 295.594	\$ 131.050	\$ 219.115
Sueldos Profesores	\$ 48.406	\$ 48.150	\$ 81.905	\$ 108.600	\$ 191.650	\$ 131.050,00

Fuente: Leyes de Presupuestos 1894-1906

Lleva estas cifras a pesos de 1920

La diferencia se nota aún más cuando se compara el gasto para profesores dentro del sistema concéntrico y para profesores del sistema antiguo. De acuerdo con la Ley de Presupuesto de 1894, el Instituto Nacional gastó el 62% de los sueldos para profesores “en conformidad con el nuevo plan de estudios de 5 de abril de 1893” y tan sólo el 38% en los

sueldos de los profesores que ejercían según el plan de la ley de 1879.<sup>168</sup> Ese año hubo sólo tres cursos de humanidades para el sistema concéntrico y seis cursos para el sistema antiguo.

Los profesores, además, no sólo debieron aumentar las horas lectivas, sino que se les exigió tiempo extraordinario para que se dedicasen “a la preparación de los ejercicios que se da a sus alumnos y principalmente a la corrección de estas mismas tareas escritas”<sup>169</sup>. Las tareas escolares aparecían ahora como una práctica fundamental para el aprendizaje y tales condiciones establecieron, por lo tanto, una nueva actividad que el plan de estudios exigía a los profesores.

Las disparidades en los sueldos de los profesores no estaban contempladas en la ley de 1879 ni en los decretos de sueldos de los profesores secundarios y no quedaron definidas hasta 1913, cuando se modificó la ley de sueldos de profesores de secundaria. Este problema muestra la falta de rigurosidad con que las autoridades elaboraron la reforma de 1889. El sistema de sueldos de profesores se definía por horas de trabajo y, como lo admitió el presidente Ramón de Barros Luco en su mensaje al Senado en 1913, “ofrece serios y graves inconvenientes de carácter administrativo y educacional”<sup>170</sup>.

Desde una perspectiva histórica, el conflicto sobre los sueldos de los profesores fue clave para la implementación del sistema concéntrico, puesto que el aumento de horas de trabajo exigió importantes cambios en la vida laboral de los docentes. A raíz del problema salarial, se creó la Asociación de Profesores de Chile que realizó una protesta masiva de profesores en 1923. Esta organización, además, habría dado inicio a la hoja de ruta para las reformas de 1928: si en 1889 el sistema concéntrico fue visto como un cambio radical y moderno en el ámbito de la pedagogía, desde 1923 se convirtió en una metodología enciclopédica y memorística.

---

<sup>168</sup> *Lei de Presupuestos para Gastos Jenerales de la Administración Pública en el año 1894*, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, p. 106-108. Disponible en <http://bibliotecadigital.dipres.gob.cl/handle/11626/2151> [Fecha de Consulta: 19 de marzo de 2018].

<sup>169</sup> Fondo del Ministerio de Educación, Archivo Histórico Nacional, vol. 1067, N°87,

<sup>170</sup> *MMJIP*, 1912-1915, P. 29.

### 3.3 Diferencias de criterios y prácticas

Durante la década de 1890, los rectores aplicaron distintas estrategias para resolver los conflictos de la implementación en sus establecimientos. En la memoria de 1896 del Instituto Nacional el rector destacaba el buen funcionamiento del sistema concéntrico:

“La implantación del sistema concéntrico ha seguido llevándose a cabo con éxito casi enteramente satisfactorio. Las pequeñas deficiencias de los programas vigentes van subsanándose poco a poco a medida que las verificaciones de ellos las ponen de relieve. Con este objeto el cuerpo de profesores de este Instituto ha propuesto al Honorable Consejo de Instrucción Pública diferentes modificaciones destinadas todas ellas a hacer más fácil la aplicación de estos programas y más metódicas y precisa la exposición de la materia en ellos contenida”<sup>171</sup>.

Sin embargo, algunos profesores no mostraban el optimismo de Luis Espejo. Domingo Villalobos, profesor de dibujo del Instituto Nacional, quien manifestó que el sistema concéntrico no funcionaría porque “dudaba de la habilidad de los estudiantes en tomar notas”.<sup>172</sup> Según otros profesores, el método de copia, toma de apuntes y dictado exigía un nivel de concentración que los estudiantes no tenían. De acuerdo con Campos Harriet, algunos docentes creían que los estudiantes tampoco tenían la capacidad a aguantar la sobrecarga de horas de estudio<sup>173</sup>.

Las contradicciones entre las opiniones de rectores y profesores se manifestaron internamente. Pero algunos directores, en su rol de administradores y ejecutores de las directrices del Consejo de Instrucción Pública, evitaron mencionar en las memorias oficiales los conflictos internos de los establecimientos. Así, la implementación del sistema concéntrico continuó a pesar de las críticas a su funcionamiento.

En otros establecimientos surgieron alternativas de programas de estudio de 1893. El debate sobre metodologías para aplicar el sistema concéntrico se hizo presente en la *Revista de Instrucción Secundaria* (dirigida y redactada por Luis Espejo V. entre 1890 y 1891). En esa revista distintos profesores e intelectuales compartieron sus opiniones y perspectivas sobre la filosofía de la educación y la instrucción pública. Aquí y en otras publicaciones como

---

<sup>171</sup> *AHNCh*, FME, vol. 1127, 1896.

<sup>172</sup> William Walter Sywak, *Values in Nineteenth-Century Chilean Education: The Germanic Reform of Chilean Public Education, 1885-1910*, Tesis, Los Angeles, Universidad de California, 1977, p. 217.

<sup>173</sup> Campos Harriet, *op. cit.* p. 85.

en los *Anales de la Universidad de Chile*, el educacionista puertorriqueño Eugenio María de Hostos explicó algunas de sus ideas sobre el sistema concéntrico.

Eugenio María de Hostos (1839-1903) fue un importante intelectual latinoamericano nacido en Puerto Rico, de profesión sociólogo y seguidor del positivismo. Residió en Santo Domingo cuando en 1889 llegó al poder el dictador Ulises y entonces es invitado por José Manuel Balmaceda a vivir en Chile. Aquí se le designó Rector del Liceo de Chillán y posteriormente del Liceo Miguel Luis Amunátegui. Finalmente renunció y se marchó del país en 1898, para unirse a la lucha de independencia de Cuba. Filosóficamente, adhería a una rama del positivismo denominada por el historiador Pablo Guadarrama como *sui generis*, la cual era más cercana a la teoría evolucionista de Spencer que a la doctrina filosófica de Comte<sup>174</sup>. Debido a esto, su forma de entender el sistema concéntrico fue distinta a la del Consejo.

En un artículo de la *Revista de Instrucción Secundaria* publicado en 1890, Hostos realizó una crítica a las propuestas de planes de estudios para aplicar el sistema concéntrico en Chile, al declarar que estas eran “malas” porque no aportaban al desarrollo de la razón. En adición, dijo que:

“el empirismo enciclopédico se nos impuso con su amontonamiento de asignaturas, con su falta de clasificación, con su correspondiente falta de orden, con su inconsciente confusión de conocimientos literarios y científicos, con su absurdo afán de producir hombres de letras revestidos de la apariencia de hombres de cultura científica”<sup>175</sup>.

Por otro lado, en los *Anales de la Universidad de Chile* del año 1892, Hostos explicó que para hacer efectivos los métodos concéntricos se necesitaban profesores formados y mientras estos no estuvieran disponibles, se requerían textos que guíen al profesor, pero que Chile carecía de ambos. En tanto no existieran esas condiciones, Hostos creía que era deber de los rectores planificar, junto a los profesores, los programas de estudio<sup>176</sup>. En el año 1893, el Liceo Miguel Luis Amunátegui no aplicó los programas de estudio del Consejo de

---

<sup>174</sup> Pablo Guadarrama “Hostos y el positivismo sui generis latinoamericano”, en *Rhela*, vol. 6, año 2004, p. 209-234.

<sup>175</sup> Eugenio María de Hostos, “Enseñanza Secundaria y su Reforma”, en *Revista de Instrucción Pública*, Santiago, 1890, p. 36.

<sup>176</sup> Hostos, “La reforma...”, *Op Cit*, p. 375-378.

Instrucción Pública. Por esta razón, Eugenio María de Hostos se vería involucrado en un conflicto que, cuatro años después, significaría su renuncia.

Ricardo Quezada había sido inspector del Liceo Amunátegui, cuando interpuso una denuncia contra el rector ante el Consejo de Instrucción Pública por prácticas de abuso de poder en el establecimiento a raíz de algunos cambios en sus condiciones laborales: los inspectores debían hacer clases en algunas asignaturas y a su vez, todos los profesores serían “inspectores de sus propias clases”<sup>177</sup>, como explicaría Hostos al ministro. Por esta razón Quezada debió asumir el cargo de profesor de la 3ra sección de Castellano en Preparatoria<sup>178</sup>. Sin embargo, esta designación fue “sin solicitar mi nombramiento a esa clase y después de un año de trabajo sin sueldo”<sup>179</sup>. El ex inspector escribió, al año siguiente, una *Memoria* al ministro de Educación exponiendo todas las razones por las cuales era justo que se le pagara ese dinero, acusando a Eugenio María de Hostos de no ser apto para cumplir adecuadamente su trabajo. Las denuncias más notorias por parte del ex-inspector hacían referencia a sus apreciaciones sobre el sistema concéntrico, las cuales evidencian cierta incomodidad con el método y contenidos de enseñanza de la reforma. En primer lugar, Quezada dijo que el Plan de Estudios carecía de principios que promovieran una “moral más decente y caballeresca”, además que el Rector era demasiado estricto en denunciar a la moral católica en defensa de republicanismo laico y con tal actitud, los estudiantes no podrían aprender sobre la diversidad de diálogo ni aprender a hacer contrapeso a tales ideas.<sup>180</sup>

Sus ataques al rector no terminaron sólo en el problema de la falta de moral cristiana en la enseñanza secundaria, sino que además agregó explicaciones sobre un conflicto en la organización de las asignaturas de lenguaje, el cual adjudicó a la actitud despótica y también codiciosa del rector. Quezada dijo que la organización de los ramos de castellano tenía “irregularidades”, al observar que existía un profesor de la asignatura de Lenguaje para 2º y 3º año de Preparatoria y de Gramática para el 3º año de Humanidades, además de otro profesor de Castellano en 1º y 2º año de humanidades (el primero era un profesor de

---

<sup>177</sup> *AHNCh*, FME, vol. 834, diciembre 10 de 1890.

<sup>178</sup> *AHNCh*, FME, vol. 834, diciembre 26 de 1890.

<sup>179</sup> *AHNCh*, FME, vol. 834, diciembre 30 de 1891.

<sup>180</sup> *AHNCh*, FME, “Memoria Liceo Amunátegui. Presentada al Excelentísimo Señor Ministro de Instrucción Pública por el ex-Inspector Ricardo Quezada”, vol. 941, enero de 1893, p. 8.

castellano que no conocía bien el sistema concéntrico y el segundo era el mismo Hostos).<sup>181</sup> A partir de esto, denunció a Hostos de haber organizado la asignatura de castellano para mejorar su propio sueldo, pues en el ramo de Castellano no se aplicaban al pie de la letra los el programa de estudios de 1893:

“Esto sería inexplicable, si todos no supieran en ese Liceo, que durante los dos años de Castellano los alumnos gastan la mayor parte de su tiempo oyendo al Sr. Rector sus proyectos de reforma ortográfica. ¿A qué título ese señor se permite quitar a los alumnos dos años de su tiempo, para contarles sus proyectos, como si fueran verdades admitidas?, ¿no sería más prudente que sometiera su proyecto a autoridad competente, solicitando permiso para tal enseñanza?”<sup>182</sup>

Finalmente, los reclamos de Ricardo Quezada no quedaron del todo desatendidos (a pesar de que nunca le pagaron lo adeudado ni le devolvieron su trabajo). En 1897, el Inspector Visitador Jorge Olivos, tras una visita al liceo Amunátegui, escribió un informe al ministro en que mostraba sus opiniones sobre las formas de enseñanza de las diferentes asignaturas dentro del establecimiento, expresando que:

“En cuanto a las clases de Castellano en los tres primeros años de Humanidades, siento que el sistema de enseñanza que en ellas se sigue no me haya dejado una impresión tan favorable como lo habría deseado por el prestigio de que goza, como gramático y literato, su profesor el señor Hostos”<sup>183</sup>.

Y agregó:

“Parece que el señor Rector adopta en sus clases el sistema inductivo de enseñanza, dando a conocer a sus alumnos las bellezas contenidas en las más brillantes piezas literarias de que se enorgullece nuestra lengua y de esta manera cree llevarlas, de etapa en etapa, a la adquisición de una experiencia tal que por sí mismos y con la ayuda únicamente del método deductivo, se vean capaces de aplicar más adelante las reglas que la gramática da para servirse constantemente del idioma”.<sup>184</sup>

El método que usaba de Hostos había sido diseñado por él mismo en el Concurso que publicó el Consejo de Instrucción Pública para crear los programas de estudios del sistema concéntrico (el cual fue después descartado en beneficio del propuesto por el Instituto

---

<sup>181</sup> *AHNCh*, FME, “Memoria Liceo Amunátegui. Presentada al Excelentísimo Señor Ministro de Instrucción Pública por el ex-Inspector Ricardo Quezada”, vol. 941, enero de 1893, p. 11.

<sup>182</sup> *AHNCh*, FME, “Memoria Liceo Amunátegui. Presentada al Excelentísimo Señor Ministro de Instrucción Pública por el ex-Inspector Ricardo Quezada”, vol. 941, enero de 1893, p. 12.

<sup>183</sup> *AHNCh*, FME, “Informe del Visitador de Liceos, don Jorge Olivos B. Liceo Miguel Luis Amunátegui”, v. 1207, p. 15.

<sup>184</sup> *Ibid.*

Pedagógico) y de acuerdo con el inspector, “mereció los aplausos” del Consejo<sup>185</sup>. No obstante, a juicio del infrascrito, el gran problema de este era su falta de continuidad. Los alumnos empezaban la mitad de su enseñanza secundaria con un método de enseñanza (el que usaba Hostos) y terminaban la segunda mitad con uno diferente (el que usaba el Consejo). Según su descripción:

“los alumnos que dejan los cursos del sr. Hostos, llegan a los del sr. Vicuña [el profesor de castellano de 4to, 5to y 6to de Humanidades] sabiendo muchas cosas que sería preferible que ignoraran, e ignorando otras que debieran conocer”<sup>186</sup>.

Por último, Olivos dijo que en todos los años de enseñanza “esta diversidad de sistemas tiene necesariamente que producir funestos resultados”, principalmente porque consideraba que todo buen sistema educacional debía tener “unidad del método adaptado”<sup>187</sup>. El testimonio de Jorge Olivos muestra que existieron otras formas de aplicar el sistema concéntrico, las cuales fueron rechazadas por el Consejo de Instrucción Pública. La oficial, liderada por Schneider y los principales autores que aparecen mencionados en el Plan de Estudios de 1893 y dirigida por Diego Barros Arana. Otras, por ejemplo, serían el método de enseñanza que Olivos identifica como “inductivo”, aplicado por Eugenio María de Hostos en sus propias clases.

El programa de Eugenio María de Hostos no cumplió con los enfoques que buscaban las autoridades en 1893. Por esta razón, él mismo decidió implantar su propio modelo de enseñanza concéntrico de castellano en el liceo Miguel Luis Amunátegui, debido a que, según él, el Consejo de Instrucción Pública le había dado plena confianza para su trabajo, pues este “ha creído que su trabajo en pro de la reforma se podría comparar con el de cualquier otro”<sup>188</sup>. A partir de esto, a Eugenio María de Hostos se le acusó de llevar una mala administración del liceo y el Consejo de Instrucción Pública no aprobó su liberalidad de sus métodos de enseñanza. De acuerdo con el Boletín del Consejo de Instrucción Pública “se acordó por unanimidad dirigir un oficio a dicho rector prescribiéndole que sin dilación restablezca y cumpla lo estatuido al respecto y dé cuenta, antes de la sesión subsiguiente, de haberlo así

---

<sup>185</sup> *Ibid.*

<sup>186</sup> *Op. cit.*, p. 16.

<sup>187</sup> *Ibid.*

<sup>188</sup> *ARNAD*, FME, v. 1495, 1901, p. 5. El volumen mencionado tiene cartas enviadas por Eugenio María de Hostos en 1897 al Consejo de Instrucción Pública defendiendo las acusaciones que hizo el Decano de la Facultad de Filosofía a la administración del Liceo Miguel Luis Amunátegui.

ejecutado”<sup>189</sup>. Al año siguiente, Eugenio María de Hostos renunció a su cargo y se reforzó aún más la imposición y vigilancia del Consejo de Instrucción Pública, aumentando la cantidad de visitadores en ejercicio en los distintos liceos del país.

A finales del siglo XIX e inicios del XX, el sistema concéntrico cambió radicalmente la carrera docente para la enseñanza secundaria en Chile. La nueva ciencia pedagógica que los educacionistas trajeron de Alemania necesitó el compromiso de los profesores y los recursos del Estado chileno para que pudieran ser aplicados los métodos en las aulas de los liceos. Si antiguamente cada profesor hacía sus clases de la manera en que mejor le parecía, en los horarios que le convenía y a partir de los rudimentarios conocimientos que tenía, la nueva norma exigía una forma rígida de enseñar y un horario definido por el programa de estudios de cada disciplina científica.

El Instituto Pedagógico tuvo enormes dificultades para alcanzar las metas de graduados que los liceos fiscales requerían. Las condiciones salariales de los profesores se mantuvieron sin grandes modificaciones. Esta situación cambiaría en 1912 con una ley de sueldos para profesores de secundaria y con un cambio en el plan de estudios tras las discusiones pedagógicas en el Congreso de Enseñanza Secundaria que se inauguró el mismo año. Problemas como la formación profesional, los horarios y sueldos de los profesores y las críticas internas al sistema concéntrico, todas presentes durante la década de 1890 fueron también los principales motivos de conflicto durante la década de 1920 en el ámbito de la enseñanza secundaria. La implementación del sistema concéntrico puso en marcha un conflicto que partiría como una cuestión educativa administrativa y que se desencadenó como un asunto plenamente político.

Debido a que el sistema concéntrico dependía directamente del profesorado, mientras no hubiera cambios favorables a los docentes, la educación secundaria perpetuaría problemas relevantes en la enseñanza. Estos, en paralelo a las malas condiciones de los establecimientos y los pocos recursos para reparaciones y compra de materiales, pondrían en peligro el buen funcionamiento del nuevo plan de estudios en los liceos del país.

---

<sup>189</sup> Consejo de Instrucción Pública, “Boletín de Instrucción Pública”, en *Anales de la Universidad de Chile*, Santiago, tomo 96, enero-diciembre, 1897, p. 51.

## Capítulo 4: El nuevo pensamiento en Chile y su influencia en la educación secundaria

El propósito de este capítulo es analizar el nuevo contexto político y educacional de las primeras décadas del siglo XX. los problemas que acarreó la mala implementación del sistema concéntrico motivaron cambios al modelo educacional secundario motivado por en los liceos fiscales del país. La deserción escolar, que se mantuvo sin grandes variaciones hasta 1930, se convirtió en un problema para el funcionamiento del plan de estudios. Las propuestas de cambios se ilustran en los escritos de una nueva generación de educacionistas titulados del Instituto Pedagógico inspirados en la obra *Educación: moral, intelectual y física* del filósofo Herbert Spencer. En este contexto, consideramos que el año 1912 es clave para entender este proceso de diagnósticos y cambios, puesto que se produjo la primera modificación al plan y programas de estudio del sistema concéntrico.

La influencia de Spencer a principios del siglo XX en Chile fue aprovechada para defender distintas tendencias en el ámbito de las discusiones educacionales. Por un lado, estaban quienes, desde las ideas del evolucionismo social de Spencer, defendían la importancia de una educación para la “raza chilena”.<sup>190</sup> De acuerdo con el historiador Bernardo Subercaseaux, Spencer influyó en intelectuales católicos a fines del siglo XIX, como el presbítero Bernardo Gentilini, a través de sus ideas anti-estatistas.<sup>191</sup> Probablemente esto influyó en su creencia de que la educación de los hombres ayudarles a mejorar sus condiciones materiales. Sus principales preocupaciones se centraron en el problema de la educación especial (o educación técnica), el exceso de intelectualismo en la enseñanza secundaria en desmedro de la educación técnica y los problemas económicos del país, cuyas causas fueron adjudicadas al “embrujo alemán”, tanto en su dimensión curricular como en las prácticas de los liceos. Por otro lado, estaban los profesores graduados de las primeras generaciones del Instituto Pedagógico, quienes manifestaron una férrea defensa de la educación general o la enseñanza “humanista”. Su postura se centraba en los individuos como hombres libres, sobre quienes había un deber ético de otorgar los conocimientos más

---

<sup>190</sup> Bernardo Subercaseaux, *Historia de las Ideas y de la cultura en Chile. Sociedad y cultura liberal en el siglo XIX*, vol. 1, p. 316, disponible en <http://www.ideasyculturaenchile.cl/> [fecha de visita el 27 de julio de 2018]

<sup>191</sup> Subercaseaux, *Op cit.* P. 417.

ilustrativos del progreso, las ciencias y las humanidades. Esto les formaría en el carácter y personalidad propias, lo que colaborarían a hacer mejores ciudadanos y hombres.

#### ***4.1 La enseñanza secundaria tras la implementación del sistema concéntrico***

La Ley de Instrucción Secundaria y Superior de 1879 siguió siendo la base normativa sobre la que se estructuró la segunda enseñanza en Chile hasta 1930. Los liceos, se dividieron en establecimientos de primera y segunda clase de acuerdo con los dos ciclos de humanidades. Para que un liceo se transformara en establecimiento de primer grado, se necesitaba un número de alumnos suficiente para llenar el curso de 4to año de Humanidades y que el rector asegurase la permanencia de gran parte de esos estudiantes para el año siguiente. En la mayoría de los liceos fundados desde 1888 en adelante, a los rectores les demoró más de 7 años lograr esa permanencia. Debido a que la enseñanza secundaria no era obligatoria y al hecho de que muchos liceos no eran de primera categoría, la mayoría de los estudiantes se retiraban de los liceos después del 3er año de Humanidades. Como resultado de lo anterior, sólo el 3% de los estudiantes matriculados en el primer año de humanidades terminaba sus estudios de secundaria en el 6to año de Humanidades antes de 1909.<sup>192</sup>

Posteriormente, la situación no sería mejor, pues durante el año 1912, cuando se reformó el plan de estudios del sistema concéntrico por primera vez, 17 de los 40 liceos de hombres eran de segunda clase, mientras 8 de los 23 liceos de primera clase no tenían alumnos matriculados en el sexto año de humanidades. De forma similar ocurría con la enseñanza fiscal de las mujeres. De los 35 liceos de mujeres existentes en el país, 11 eran de segunda clase. De los 24 liceos de primera clase restantes, sólo 10 tenían alumnas matriculadas en el sexto año de humanidades.

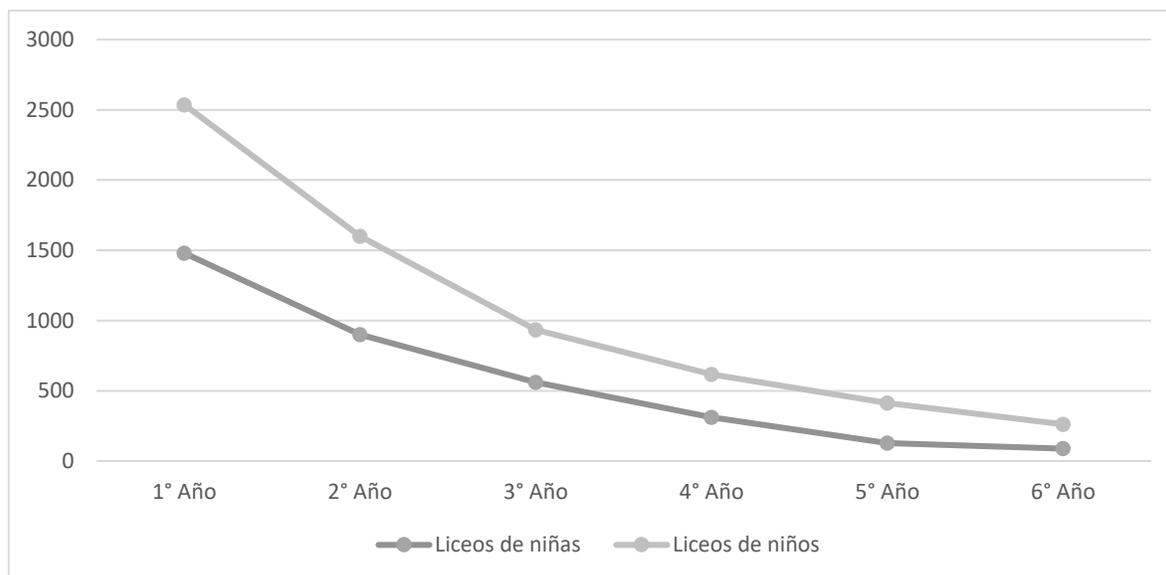
Como muestra el Gráfico 4.1, las estudiantes matriculadas en liceos fiscales en 1912 estaban distribuidas de la siguiente forma: 1480 en el primer año de Humanidades y 88 en el sexto año. En definitiva, sólo el 6% de las niñas matriculadas en establecimientos de enseñanza secundaria terminaba sus estudios completos. A su vez, en los liceos de niños, mientras en el primer año de humanidades había 2536 estudiantes matriculados, en el sexto

---

<sup>192</sup> Serrano, Ponce de León, Rengifo, *Historia de la educación...*, Op Cit, p. 370-372.

año había sólo 261. Esto significa, que sólo un 10% de los estudiantes de secundaria en liceos de hombres terminaba sus estudios.

Gráfico 4.1 *Matrícula de alumnos por año del Curso de Humanidades en liceos de niñas y niños, 1912*



Fuente: Memorias del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de 1912, 1913 y 1914.

Al analizar los datos recientes, se concluye que el primer efecto de la implementación del sistema concéntrico en la estructura de la ley de 1879 fue que la gran mayoría de los estudiantes no aprendió todos los conocimientos que se pretendía enseñar. Los programas de estudio de 1893 creados para el sistema concéntrico, diseñaron ramos que duraban seis años. Producto de esto, en 1902 el Consejo de Instrucción Pública envió una comunicación preguntando por los cambios necesarios al plan de estudios para aportar al conocimiento práctico de los estudiantes<sup>193</sup>. El rector del Liceo de Antofagasta planteó que el programa de

<sup>193</sup> Los puntos que pedía responder la comunicación eran: “1° Conveniencia de dividir los estudios de humanidades en dos ciclos de tres años cada uno a fin de que el primero prepare a los estudios técnicos y el segundo a las carreras profesionales superiores; 2° Determinar la naturaleza de esta enseñanza en cada uno de estos ciclos y las materias que ha de abarcar en las diferentes asignaturas para que ella sea universal y homogénea en los dos períodos, variando solo en cantidad y extensión; 3° reformas que con este propósito deben introducirse en el programa de cada asignatura y especialmente en el de ciencias matemáticas, en el de ciencias físico-químicas, en el de ciencias biológicas, en el de historia y geografía y en el de castellano; 4° Lugar extensión y desarrollo que han de darse a las lenguas vivas extranjeras dentro de este pensamiento común. Conveniencia de hacer la enseñanza intensiva de un solo idioma en el primer ciclo o la enseñanza simultánea de dos idiomas como estaba determinado en el plan de estudios de 1897; 5° la lógica ¿debe circunscribirse al programa actual o extenderse a la filosofía general de las ciencias para dar a conocer sus relaciones mutuas, su historia y las leyes de su evolución?; 6° Conveniencia de introducir en el segundo ciclo del plan de estudios de humanidades como asignatura independiente la historia general de la literatura y del arte a fin de que el alumno

estudios en los liceos de segunda clase era difícil de trabajar porque debían condensar la materia de los seis años en tres.

“El 95% de los alumnos de los liceos del norte se retira después del tercer año para dedicarse al comercio o a la minería y por este motivo los profesores se ven en la obligación de refundir en parte los programas acordados para la enseñanza de humanidades y por eso los profesores de historia y geografía tienen que condensar y al mismo tiempo abarcar todos los conocimientos encerrados en el programa durante los tres años de humanidades”.<sup>194</sup>

En definitiva, la mayoría de los estudiantes de liceos fiscales no aprendieron sobre la historia de la independencia y la República de Chile. Tampoco recibieron conocimientos en matemáticas, física y química que les sirvieran para aplicar en sus trabajos, puesto que las materias de contabilidad, industria y minería no se veían en los primeros años de Humanidades. El sistema concéntrico falló en entregar más y mejores conocimientos a los jóvenes chilenos, porque la estructura de la educación secundaria no daba garantías de que los estudiantes terminaran sus estudios completos.

La situación del profesorado tampoco mejoró porque los sueldos se mantuvieron prácticamente iguales. Mientras los salarios de muchos de los empleados públicos habían subido por iniciativa de los gobiernos para enfrentar la depreciación de la moneda, los de los profesores se mantuvieron sin cambios desde 1889 hasta 1912. Ese año, el presidente Barros Luco reconoció que “ningún trabajo de los que son remunerados por el Estado impone al que lo realiza una tarea más abrumadora i que importe mayor desgaste físico e intelectual, que el ejercicio del magisterio”.<sup>195</sup> Los profesores se jubilaban prematuramente, o se veían comúnmente afectados por enfermedades psicológicas y de la garganta. Los malestares a la salud se atribuyeron al sobreesfuerzo que hacían muchos docentes para poder pagar sus

---

conozca siquiera en sus rasgos más sobresalientes y en sus obras más notables las literaturas antiguas y modernas, cuyo estudio no puede hacer hoy con el idioma correspondiente.; 7° enseñanza de la moral y de la higiene ¿conviene dar carácter sistemático a estos estudios dentro del segundo ciclo o se prefiere enseñar la primera con relación a los acontecimientos históricos y en la vida de los grandes hombres y desarrollar las nociones de la segunda dentro del programa de ciencias naturales como una aplicación del estudio de los medios físicos y de las funciones orgánicas a la conservación de la salud?; 8° Horas de clase y horas de estudio -Máximo de trabajo total diario que debe exigirse al alumno- Reglamentación de las tareas escolares; 9° Necesidad de establecer tres años graduados de curso preparatorio en cada liceo y programa de estos estudios”. Consejo de Instrucción Pública, “Reforma de los Estudios Secundarios”, en *Anales de la Universidad de Chile*, tomo 113, jul-dic, 1903, p. 597-598.

<sup>194</sup> *Op Cit.*, p. 611.

<sup>195</sup> *MMJIP*, 1912, 1913 y 1914, p. 29.

gastos, obligándoles a alargar sus jornadas laborales más de lo que se consideraba normal en el período. Por esta razón, se realizó, por primera vez desde que se implementó el sistema concéntrico, una modificación a la ley de sueldos para profesores de enseñanza secundaria. Esta cambió la forma en que las asignaciones se entregaban, pasando de un modelo de sueldo por hora semanal de trabajo, a uno de un pago fijo según ciertas características de los establecimientos y de las materias que enseñaba.

Para efectos de los sueldos, los liceos se dividieron en tres grupos, dependiendo del tamaño de sus matrículas y la ubicación geográfica de estos.<sup>196</sup> Esto sugiere que se organizó una estructura de sueldos según, al menos, cuatro criterios: el tamaño de la matrícula de los liceos y las capitales provinciales, la ubicación geográfica (norte o sur) o hacer clases de asignaturas científico-humanistas o técnicas. Los sueldos de los profesores subieron, pero probablemente el Consejo de Instrucción Pública decidió que el trabajo de algunos profesores valía más que el de otro, independiente de la cantidad de horas semanales trabajadas.

En lo que respecta a la infraestructura, varios de los liceos que se encontraban en estado crítico durante el período en que se implementó el sistema concéntrico fueron reparados y hubo una mejora sustancial en la calidad y tamaño de los edificios para liceos fiscales. En las memorias de 1912, 1913 y 1914, los inspectores visitantes de liceos reconocieron que, si bien muchos establecimientos estaban mejor que antes, aún era necesario invertir en algunos internados que no estaban en buenas condiciones. En particular, la memoria destacó que en los últimos años los liceos disminuyeron sus recursos para gastos generales, lo que provocó que hubo menos materiales de estudio disponible. Si tal situación se prolongaba, “tendría que traducirse en daños serios para la enseñanza que el Estado tiene el deber de proporcionar”.<sup>197</sup>

Durante la década de 1900 se produjo un cambio en la apreciación del sistema concéntrico debido a que los nuevos educacionistas tomaron distancia las convicciones de

---

<sup>196</sup> El Artículo 2° de la ley propuesta decía que “pertenecen al primer grupo: el Instituto Nacional, el Internado Barros Arana y los liceos ubicados en las ciudades de Tacna, Iquique, Antofagasta, Copiapó, La Serena, Valparaíso, Viña del Mar, Talca, Chillán, Concepción, Valdivia y Punta Arenas. Forman el segundo grupo: los liceos de todas las ciudades situadas al norte de Copiapó, con excepción de los enumerados en el inciso anterior, i los establecidos en las demás capitales de provincias; i pertenecen al tercer grupo: los existentes en las demás ciudades de la República”. *MMJIP*, 1912, 1913 y 1914, p. 31.

<sup>197</sup> *MMJIP*, 1912, 1913 y 1914, p. 216.

sus profesores comtianos: la lucha por la cultura era un asunto relevante para los positivistas y la educación era clave para producir los cambios. Sin embargo, la nueva generación de profesores, basándose en la teoría evolutiva de la cultura de Herbert Spencer, pensaron que los cambios culturales no podían ser impuestos de un día para otro por el Estado, sino que evolucionaban. Por esta razón, consideraron que la implementación del sistema concéntrico fue deficiente, pues exigió a las instituciones y a los profesores que produjeran un quiebre radical con la tradición, mientras que la sociedad estaba viviendo su propio proceso evolutivo<sup>198</sup>.

#### **4.2 Herbert Spencer bajo la mirada de los educacionistas chilenos.**

Herbert Spencer (1820-1903) fue un filósofo positivista británico que elaboró una serie de reflexiones en torno a la idea de que la mente y la cultura humana, evolucionaban similarmente a como lo hacían las especies animales y vegetales según Darwin. Desde una perspectiva política, fue un defensor del liberalismo individualista y el *laissez-faire*. Además, escribió obras de sociología, psicología y educación. Su libro *Educación, Intelectual, moral y física*, fue citado y revisado por educacionistas chilenos en diversos artículos, a propósito de las funciones sociales e individuales de la educación. Sus obras alcanzaron un alto grado de influencia y debate a lo largo del mundo, pero ha sido poco estudiado por la historiografía chilena<sup>199</sup>.

En el libro señalado, Spencer hizo una reflexión general preguntándose ¿cuál es el conocimiento que más valor tiene? A partir de ciertas ideas sobre el utilitarismo y el individualismo, elaboró una jerarquía de ciencias y habilidades necesarias para “formar un ciudadano que pueda hacer su camino en el mundo [...] tal como está constituido”<sup>200</sup>: la preservación física, la preservación mental, la preservación material, la preservación de las relaciones sociales y políticas, y las actividades misceláneas de llevan a la gratificación del hombre. Spencer consideró dos formas mediante las cuales se lograrían los objetivos planteados por la jerarquía de prioridades humanas: aumentar el conocimiento de los

---

<sup>198</sup> Consejo de Instrucción Pública, “Reforma de los Estudios Secundarios”, *Ibid.*, p. 611

<sup>199</sup> Para profundizar sobre la expansión de las ideas de Herbert Spencer en el mundo, véase Bernard Lightman, *Global Spencerism: The Communication and Appropriation of a British Evolutionist*, Brill, Cultural Dynamics of Science, 2015.

<sup>200</sup> Wilhelm Mann, “La Doctrina de Herbert Spencer”, en *Anales de la Universidad de Chile*, Santiago, tomo 116, 1905, p. 562.

individuos y fortalecer sus capacidades de pensamiento.<sup>201</sup> A partir de este marco filosófico Spencer elaboró su pensamiento sobre currículum, el cual basó en la educación científica e intelectual.

Según Wilhelm Mann, profesor de filosofía del Instituto Pedagógico, un aspecto importante de las ideas de Spencer era su diagnóstico sobre el estado de los países y la educación. El profesor lo demostró con el siguiente ejemplo:

“Ofrece uno de los más importantes la desproporción que en ciertas sociedades existe entre la cultura material que hoy puede alcanzar cualquier individuo sin necesidad de adquirirla por esfuerzos personales, i la cultura del espíritu i del corazón. Donde la cultura moral es inferior, los medios que ofrece la cultura material son una seducción para que el espíritu se degrade por el culto superficial de la mera forma, atribuyendo a ésta un valor excesivo; i además son un obstáculo que impide al espíritu penetrar hasta las profundidades de la vida para descubrir allí sus verdaderos valores, i, asimilándoselas i ennobleciéndose con ellas, llegar a ser instrumento de la evolución. Tal fenómeno lo ha mostrado bastantes veces la historia de los pueblos en la línea descendente de su cultura”<sup>202</sup>.

Así, de acuerdo con la interpretación de Mann, mientras las sociedades habían evolucionado mayoritariamente al estado democrático, alcanzando un nivel de cultura general alto y un bienestar material similar, la educación se había quedado detrás. Por lo tanto, era necesario “hacer un esfuerzo extraordinario que lleve la educación a la altura que requiere la lei de adaptación” para que la moral llegue al mismo nivel.<sup>203</sup> Sin embargo, esos cambios no podían llegar de forma radical, sino que debían llevarse a cabo de forma gradual<sup>204</sup>. En este contexto, la formación científica general sería más importante que la educación especial o técnica, debido a que las ciencias eran la base de las actividades industriales y económicas<sup>205</sup>.

El nuevo contexto intelectual no consistió sólo de un cambio en el pensamiento pedagógico de los educacionistas, sino también parte de un proceso más amplio, que Iván Jaksic llama la formación de la Filosofía Chilena. Durante el siglo XX importantes pensadores chilenos iniciaron una ofensiva contra el positivismo. Esta nueva corriente de

---

<sup>201</sup> Richard Siberman, “Herbert Spencer on Education-Prophet or false Prophet?”, en *The Journal of Education*, Trustees of Boston University, Vol. 184, N°2, 2003, p. 92.

<sup>202</sup> Mann, *Op. Cit.*, p. 565.

<sup>203</sup> *Op Cit.*, p. 564.

<sup>204</sup> *Op Cit.*, p. 653.

<sup>205</sup> *Op Cit.*, p. 88.

pensamiento no tomó una postura radical contra pensadores como Letelier o Lastarria, sino que discutieron sus conceptos de progreso y libertad centrados en el evolucionismo y la ciencia. Quienes dieron formación a la filosofía chilena, reconocieron en el positivismo su importancia en la educación y dieron un enorme valor a las reformas que llevaron a cabo. Como destaca Jaksic, “la cuna de la influencia positivista, el Instituto Pedagógico, graduó a intelectuales que criticaron la doctrina sin dejar de reconocer sus importantes aportes al país”<sup>206</sup>.

Tempranamente, en el Congreso de Educación de 1902, los educacionistas tuvieron un debate intenso sobre si la enseñanza debía tener una orientación generalizada o economicista, es decir, humanista o técnica. Tal debate fue consecuencia de las condiciones en que se implementó el sistema concéntrico en los liceos de segunda clase y la alta deserción. Por esta razón, un grupo de profesores consideró la posibilidad de modificar el plan de estudios en función de una educación más práctica que les sirviera para enfrentarse al mundo laboral y no prepararse para la educación superior.

En el Congreso, el secretario del Comité Nacional de Propaganda de Abonos dio una conferencia titulada *Enseñanza Agrícola y Práctica*. Allí dijo que en una democracia “todo ciudadano se debe a sí mismo y tiene que ser elemento útil y de engrandecimiento de la República”<sup>207</sup>. Para esto, el Sr. Del Campo argumentó citando la jerarquía sobre las prioridades del hombre de Spencer, e interpretó que, si la conservación del hombre era lo más importante, la subsistencia material debía ser la piedra base de la educación. De este modo, afirmó:

“Así como la primera obligación de la vida es vivirla y subvenir a las necesidades de la propia existencia, así también el trabajo es la primera obligación del hombre virtuoso, como la ociosidad es la generadora de todos los vicios.

Y siendo así, no comprendemos cómo hay educacionistas, como el señor Letelier, que sostengan que antes que al peón hay que formar al hombre y mucho menos lo comprendemos cuando se dice para dar a entender que existe antagonismo entre la educación abstracta y utilitaria. Pero, por fortuna, esta oposición no existe y, antes, al

---

<sup>206</sup> Jaksic, *Rebeldes Académicos...*, *Op Cit*, p. 136.

<sup>207</sup> M. del Campo Herrera, “Enseñanza Agrícola y Práctica”, en *Congreso General de Educación Pública de 1902*, Santiago, Imprenta Barcelona, 1904, p. 489.

contrario, el primer deber de una buena educación es proporcionar al educado los medios de facilitarle el cumplimiento de este deber: el trabajo”.<sup>208</sup>

En el Congreso de 1912 también se haría presente la crítica al intelectualismo del sistema concéntrico, esta vez con más fuerza argumentativa gracias a Francisco Antonio Encina y su obra *Nuestra Inferioridad Económica*. La tesis más importante de Encina consistió en sostener que una de las principales razones del atraso económico de Chile tenía origen en el exceso de intelectualismo del modelo educacional de secundaria, además de la influencia extranjera imperante en los liceos. Al igual que los demás educacionistas, Encina consideraba que la educación era el agente de cambio más importante de la sociedad pues, “puede corregir las preferencias, contrarrestar las desviaciones y suplir los vacíos de nuestra evolución”<sup>209</sup>. Tales ideas fueron presentadas y discutidas ampliamente en el Congreso de 1912. Jorge Errázuriz Tagle, abogado, diputado y senador de la República entre 1915 y 1927, preparó una conferencia titulada *La educación económica en los Liceos y su lugar en los programas*, la cual comenzó admitiendo que “somos de los convencidos de que el país sufre una complicada crisis”<sup>210</sup>. Argumentando que la educación hasta tal momento no había colaborado a superar los problemas de la sociedad chilena, Errázuriz concluyó, junto a una sección del Congreso, lo siguiente:

“Que defectos especialmente étnicos i de desarrollo han producido en nuestra colectividad nacional incapacidades económicas-individuales, familiares, sociales i especialmente industriales;

Que el país requiere de preferencia el progreso de las industrias para asegurar su autonomía económica i la riqueza pública tanto como para mejorar la condición de todos los elementos sociales, especialmente de los que viven de profesiones i empleos, fuera del número útil en la concurrencia nacional;

Que la educación, dado el momento étnico de nuestra población, es un factor capital de corrección i de reformas nacionales;

Que la educación ha de suplir entre nosotros la deficiencia del medio ambiente;

Que la instrucción i educación secundarias deben preparar a la fracción dirigente de la sociedad en condiciones que satisfagan las necesidades del país;

---

<sup>208</sup> *Ibid.*

<sup>209</sup> Julio Cesar Jobet, *Op Cit.*, p. 358.

<sup>210</sup> Jorge Errázuriz Tagle, “La educación económica en los Liceos i su lugar en los programas”, en *Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria de 1912*, Consejo de Instrucción Pública (Ed.), Santiago, Imprenta Barcelona, 1912, p. 236.

Que los programas i disciplina actuales de nuestros liceos no es inspiran primordialmente en este principio”<sup>211</sup>.

El diagnóstico de Encina también incluyó una crítica a los profesores de los liceos del país, acusándolos de haber sido negligentes en su labor, deteriorando la formación utilitaria de los alumnos y olvidando la formación moral de ellos. La postergación de la educación profesional era un mal en Chile que agravaba la debilidad evolutiva de la raza chilena.

La interpretación de Encina dejó en evidencia la lectura de Spencer. El uso de sus ideas sobre evolucionismo y autopreservación pusieron en entredicho que la educación intelectual fuera útil para el desarrollo de los individuos. A través de la observación de los resultados de la implementación del sistema concéntrico, los economicistas creyeron que la educación intelectualista no estaba ayudando al país debido a que no lograba entregar, siquiera, todos los conocimientos que los planes de estudio imponían. De este modo, el abandono escolar no se veía como una causa del problema, sino por el contrario, quienes no terminaban la secundaria, eran víctimas de un sistema educacional que no les daba herramientas útiles para su vida laboral.

Desde la otra vereda, la defensa de la educación general se plantó con fuerza desde quienes promovieron el sistema concéntrico. Valentín Letelier, en un discurso para el Congreso de 1902, ponía tal debate en evidencia al decir que “se ha formado la absurda preocupación de que hay antagonismo entre la instrucción general y la instrucción especial”<sup>212</sup>. En tal discusión, los positivistas tomaron una postura que anunciaba la democratización de la sociedad, al rechazar el carácter utilitarista de la enseñanza especial. De este modo, Letelier levantó un argumento basado en la anarquía que vivió la República en sus primeras décadas:

“En todos aquellos países donde se ha otorgado el derecho de sufragio a ciudadanos poco preparados para comprender las necesidades superiores de la sociedad, el espíritu democrático se inclina instintivamente a convertir la mayor parte de las cuestiones políticas en cuestiones económicas i, por ende, a no apreciar en el sistema de la educación pública más que aquella rama que habilita directamente para el trabajo, desdeñando por completo aquella que no tiene fin utilitario i que forma al hombre”<sup>213</sup>.

---

<sup>211</sup> *Op Cit.*, p. 252-253.

<sup>212</sup> Valentín Letelier, “Bases de reforma de la enseñanza nacional”, p. 293.

<sup>213</sup> *Op Cit.*, p. 293-294

De acuerdo con Letelier, el primer problema tenía relación con que la educación exclusivamente enfocada en el trabajo limitaba la capacidad de los ciudadanos para pensar y tomar sus propias decisiones en función del bien para la democracia y la República. Además, creyó que había un problema administrativo irresuelto, puesto que la educación técnica no dependía del Ministerio de Educación. Así, refutaba a los críticos del Consejo de Instrucción Pública al asegurar que “no se deben formular cargos contra el Consejo, que hace lo que puede, sino contra su organización, que no le permite hacer todo lo que desea”<sup>214</sup>.

Por su parte, en el discurso de inauguración del Congreso, Luis Espejo, quien pasó de ser rector del Instituto Nacional a Secretario General de la Universidad, planteó la idea de que era necesario unificar dentro de un plan general de educación pública todos aquellos mecanismos que pudiesen aportar al país<sup>215</sup>. Defendiéndose en los principios teóricos de Valentín Letelier, Espejo expuso que el fin de la educación pública era general, puesto que debía dar una formación de la cultura y de los conocimientos generales producidos por el hombre y no dar una enseñanza específica sobre algún tipo de oficio o profesión. Así sostuvo que “el Estado, al mantener este servicio, no se propone sólo favorecer las condiciones materiales de la vida. Tiene un fin más alto que cumplir: educar al individuo”<sup>216</sup>. Quienes tomaron a Spencer para explicar procesos pedagógicos, concordaron con Letelier y Espejo en defender la importancia de la educación general y la posibilidad de que esta coexista con la enseñanza especial. Entre ellos, se destaca el profesor y filósofo Enrique Molina.

Enrique Molina Garmendia (1871-1964) fue filósofo y profesor de Geografía e Historia. Ingresó al Instituto Pedagógico y perteneció a su primera generación de graduados, donde adquirió una formación sobre el positivismo, el sistema concéntrico y el modelo de educación secundaria chileno. Entre sus labores más destacadas se encuentra haber sido profesor de los Cursos Pedagógicos de Repetición desde 1905, año en que fue designado rector del Liceo de Talca. También participó activamente en el Congreso de Enseñanza Secundaria de 1912 y fue uno de los fundadores de la Universidad de Concepción, rector de

---

<sup>214</sup> *Op Cit.*, p. 297.

<sup>215</sup> Luis Espejo Varas, “Concepto General...”, p. 74.

<sup>216</sup> *Op Cit.*, 79.

la misma universidad hasta 1956 y Ministro de Educación Pública entre 1947 y 1948, durante el gobierno de Gabriel González Videla.

En sus primeros años como profesor y filósofo, Molina estructuró su pensamiento en torno a las doctrinas del positivismo, el pragmatismo y el intuicionismo<sup>217</sup>, evolucionando más adelante hacia lo que él intentaría definir como el espiritualismo. En el tránsito de sus ideas, Molina tomó distancia del positivismo en la medida en que dio cuenta de que éste se alejaba de la filosofía<sup>218</sup>, puesto que la idea de progreso, fundamentada sólo en el avance técnico, no había aportado tanto a la “felicidad humana”<sup>219</sup>. Mientras Enrique Molina fue profesor y rector de secundaria, sus ideas estuvieron a favor del positivismo, el cientificismo y el intelectualismo del sistema concéntrico. Defendió la Educación General y argumentó que esta era clave en la formación moral ya que creía que las ciencias y las letras “representan la más pura espiritualidad humana”<sup>220</sup>.

En el seno de su pensamiento filosófico, Molina consideraba que la existencia y la educación eran inseparables, puesto que “el principal problema del hombre es el de la realización de su vida espiritual y, por lo tanto, la principal orientación pedagógica correlativa a ese principio es la de promover el ‘desarrollo del espíritu’”<sup>221</sup>. De su desarrollo filosófico y su aplicación educacional se puede destacar una continuidad y a la vez cambio en el pensamiento positivista, al haber considerado que el concepto más adecuado para la educación intelectualista -es decir la centrada en la literatura y las ciencias- no era “Educación General” como lo planteó Valentín Letelier en *Filosofía de la Educación*, sino que debía ser “humanidades”. Este cambio se fundamentó en el hecho de que Molina efectivamente creyó que la enseñanza secundaria debía abarcar un humanismo basado en el estudio de clásicos, antiguos y modernos. Dejando de lado el latín y el griego, Molina adaptó las ideas de educación del positivismo a la formación espiritual de los jóvenes. De este modo,

---

<sup>217</sup> Miguel Da Costa Leiva, “Enrique Molina Garmendia: Sus ideas pedagógicas (1871-1964)”, en *Pensamiento Educativo*, Vol. 34, junio, 2004, p. 141.

<sup>218</sup> Jaksic, *Rebeldes académicos...*, *Op Cit*, p. 143.

<sup>219</sup> *Op Cit.*, p. 145.

<sup>220</sup> Da Costa Leiva, *Op Cit.*, p. 143.

<sup>221</sup> Julio César Jobet, *Doctrina y praxis de los educadores representativos chilenos*, Santiago, Editorial Andrés Bello, 1970, p. 394.

la secundaria debía “propender al desarrollo pleno de la personalidad juvenil a través de las humanidades modernas”<sup>222</sup>.

Bajo el supuesto de que era un deber ético del Estado formar al hombre en las ciencias, Enrique Molina adaptó de Spencer el concepto filosófico de vida que, según él, se había generalizado en la sociedad moderna y lo vinculó al rol de los docentes y la necesidad de su formación general. En su ensayo *Algunas consideraciones sobre el profesor y la enseñanza de la historia*, publicado tras dar una cátedra en los Cursos de Repetición en 1906, el profesor expuso:

“De ese sentido amplio sólo recordemos que el concepto de vida que en nuestra época predomina, es positivista en cuanto al método, monista en cuanto a la afirmación de la existencia en una sola sustancia, i evolucionista en cuanto a la lei de la formación i transformación de los organismos. Es de advertir también que los conceptos corrientes de la vida, conceptos al uso de las jentes de mundo, significan cierto desconocimiento de esas nociones científicas. El profesor debe poseer una ilustración científica general que le permita elevarse sobre las nociones vulgares comunes, no olvidando que en estas materias el vulgo no está formado únicamente por aquellos que andan desarrapados i mal trajeados”<sup>223</sup>.

Los profesores debían tener una educación general, para también ofrecer a sus alumnos una formación más integrada de todos los conocimientos del hombre y no especializada en sólo un área de experticia útil a la mejora material.

En una sección especial del Congreso de 1902 se discutió específicamente si la enseñanza concéntrica de los liceos se debía vincular con programas de estudios a la educación técnica. En general, las opiniones eran variadas, pero mayoritariamente se manifestaron en contra de esa postura. Durante una jornada de discusión sobre el tema, se planteó que dar un carácter sólo práctico para la educación tendría un símil a pretender “mutilar el espíritu del niño, a fin de que no pueda jamás abandonar el puesto de trabajo y sacrificio que le ha señalado la educación absurda que ha recibido de sus maestros”<sup>224</sup>. En resumen, los defensores de la educación general creyeron que enseñar solamente una actividad a los alumnos significaría condenarlos el resto de su vida a dedicarse a ello.

---

<sup>222</sup> *Ibid.*, p. 396.

<sup>223</sup> Enrique Molina, *Algunas consideraciones sobre la misión del profesor y la enseñanza de la historia*, Santiago, Imprenta Cervantes, 1906, p. 4.

<sup>224</sup> *Congreso General de Educación Pública de 1902*, Tomo 2, Santiago, Imprenta Barcelona, 1904, p. 50.

Diez años después, como respuesta a la tesis de Encina, Enrique Molina publicaría su ensayo titulado *La cultura y la educación general*, donde criticaría la idea de que la responsabilidad de la crisis chilena correspondía al sistema educacional secundario. Pero, antes de dar sus justificaciones, admitió que no existía contradicción entre una y otra forma de enseñanza, rechazando la idea de que él y otros educacionistas creían inútil la enseñanza técnica.

El primer argumento para defender la educación intelectual sostenía que para que una enseñanza industrial fuera efectiva, “en los liceos del norte habría por ejemplo que hacer estudiar minería i salitre, i en los del sur, ganadería i explotación de maderas”<sup>225</sup>. Tal aplicación heterogénea de planes de estudio era imposible: si la implementación del sistema concéntrico ya había demostrado ser compleja a lo largo de todo el país teniendo programas de estudio iguales para todos los liceos, generar currículums para distintos lugares del país era una tarea imposible. Adicionalmente, la enseñanza industrial requería “proceder en vista de planes muy bien formados i con instalaciones técnicas especiales, según la industria determinada que quiera enseñarse. Una instrucción sobre industrias en general carece de eficacia”<sup>226</sup>.

El segundo argumento consistía en que la educación secundaria en Chile aún no podía resolver el problema de la infraestructura y materiales de estudio para los liceos del país. Si los rectores de los liceos de instrucción general aún se encontraban en 1912 luchando para conseguir los recursos para los establecimientos, empezar la construcción de nuevas instituciones especializadas e industriales era imposible con los recursos que disponía el presupuesto nacional de construcción y reparación de edificios de instrucción pública.

Para el tercer argumento, Enrique Molina creyó que era importante defender la labor de los profesores y los liceos, al criticar la estructura administrativa y burocrática de la educación secundaria, las malas condiciones laborales de los docentes y la incapacidad de mantener a los alumnos dentro de los liceos por falta de interés o infraestructura. Todas, consecuencias también de la incompleta implementación del sistema concéntrico.

---

<sup>225</sup> Enrique Molina, *La cultura y la educación general*, Santiago, Imprenta Universitaria, 1912, p. 105.

<sup>226</sup> *Op Cit.*, p. 106.

Así, por ejemplo, en cuanto al profesorado, Molina indicó que

“el profesor que desempeña 30, 35 o la cifra enorme de 40 horas de clases, no puede ser educador ni aun desde su cátedra. Con la labor abrumadora que lleva a cabo, anda siempre fatigado, carece de esa frescura i esa plasticidad espiritual indispensables para dirigir almas i se convierte en máquina de enseñar”<sup>227</sup>.

Por último, creía que las instituciones de educación formal no eran los únicos responsables de la formación moral de la sociedad, sino que también era algo que caía en manos de “la familia, los institutos de educación i del medio social propiamente dicho, dentro del cual es menester comprender las iglesias i relijiones, la literatura, la prensa, etc.”<sup>228</sup>

Enrique Molina logró alcanzar una enorme influencia en los educacionistas y docentes contemporáneos y logró establecer una tendencia favorable a sus ideas, en desmedro de los postulados de Francisco Antonio Encina. Su concepto filosófico y educacional más importante sería el de la formación del “carácter” de los alumnos, que resumía los principios de la educación “humanista” y ciudadana como rectores del desarrollo intelectual de todos los individuos.

Es importante destacar también que los defensores del sistema concéntrico sí reconocieron problemas en su funcionamiento e implementación. El primero de ellos fue que su puesta en marcha no estuvo en armonía con la evolución cultural de la sociedad chilena, sino que se impuso con un decreto, de forma radical y no gradualmente, como sugería Spencer que debían hacerse los cambios. El segundo consistió en que el sistema de exámenes y evaluaciones perpetuó la memorización de los contenidos. En resumidas cuentas, era necesario hacer cambios al sistema concéntrico en función de cómo se organizaba la enseñanza secundaria chilena y también en torno al estado cultural de la sociedad.

### ***4.3 El plan de estudios de 1912 y las reformas al sistema concéntrico***

Desde 1910 el Consejo de Instrucción Pública comenzó a realizar pequeñas reformas en los planes de estudios de secundaria. La primera de ellas se realizó el 18 de noviembre, e hizo caso a una las propuestas de 1902, consistente en aumentar un año más los cursos de preparatoria. Desafortunadamente el Consejo se topó con los mismos problemas que rectores

---

<sup>227</sup> *Op Cit.*, p. 93.

<sup>228</sup> *Op Cit.*, p. 96.

y profesores habían denunciado antes: que los presupuestos aprobados por el Congreso habían suprimido los ítems que permitirían la implementación de las modificaciones de planes de estudios, razón por la que debieron pedirle al ministro que vuelva a aprobar el plan de estudios de Preparatoria de 1901<sup>229</sup>.

Adicionalmente, se retomaron ideas que Letelier había desechado en la filosofía pedagógica de Johann Pestalozzi. Si el concepto educacional más influyente del sistema concéntrico había sido la *Zucht*, es decir la disciplina, a partir de Spencer los educacionistas chilenos se enfocaron en el concepto del *Anschauung*. Este significaba el aprendizaje a través de la experiencia directa, en oposición a la indirecta que puede proporcionar un libro o un relator. En definitiva, hacía referencia a la intuición y el uso de los sentidos, pero aplicado a través de un principio y práctica metodológico y organizado.<sup>230</sup> Este concepto se hizo presente en las posturas de los educacionistas a través de la idea de la *intuición*.

En 1912, un nuevo plan de estudios se aprobó, el cual funcionaría para todos los establecimientos del Estado, tanto para hombres como para mujeres. Este hizo algunas modificaciones en la estructura general del sistema concéntrico, consistente en nuevos programas para cada asignatura, los cuales acomodaron lo mejor posible las dos tendencias de instrucción que estaban pugnando desde hacía unos años, humanista y economicista. De este modo, algunas asignaturas se separaron en dos ciclos de enseñanza secundaria, e intentaron dar conocimientos prácticos e intelectuales a la vez, como lo ejemplifica el programa de idiomas, en cuyo caso se nota la tensión que hubo entre las alternativas intuitivas de Spencer y la tendencia enciclopédica del sistema concéntrico.

---

<sup>229</sup> Es necesario destacar un detalle sobre esta fuente en particular. En el Catálogo de la Biblioteca Nacional de Chile y en el sitio web <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-86440.html>, este documento está indicado con las siguientes referencias: “Consejo de Instrucción Pública, *Plan de estudios y programas de instrucción secundaria aprobados por el Consejo de Instrucción Pública para los Liceos del Estado*, Imprenta Cervantes, Santiago, 1908, p. 4”. Sin embargo, la información contenida en la fuente indica decretos y programas de estudios que fueron creados desde 1910, en adelante y la editorial es una distinta a la que las referencias indican. Por último, en la primera página del documento aparece, rallado con un lápiz, que el documento sería de 1926. Por esta razón, hemos decidido incluir una segunda referencia para evitar conflictos: “Consejo de Instrucción Pública, *Plan de estudios y programas de instrucción secundaria aprobados por el Consejo de Instrucción Pública para los Liceos del Estado*, Establecimientos Gráficos Balcells y Co., Santiago, 1926, p. 4”. Por lo demás, los números de página no cambian en el caso de ninguna de las dos referencias. En adelante, usaremos aquella referencia sobre la que hacen referencia tanto la Biblioteca Nacional y Memoria Chilena.

<sup>230</sup> Keiichi Takaya, “The method of *Anschauung*: from Johann H. Pestalozzi to Herbert Spencer”, en *The Journal of Educational Thought*, Universidad de Calgary, Vol. 37, N°1, (primavera, 2003), p. 78.

“La enseñanza del francés se divide en dos períodos: el inductivo y práctico que corresponde a los tres primeros años de humanidades y el deductivo, que cuadra mejor a la enseñanza científica y literaria en los tres últimos años del curso escolar”<sup>231</sup>.

En la asignatura de física, se optó por métodos más tradicionales debido a que se consideró que no había materiales adecuados ni los profesores suficientemente preparados para enseñar con métodos experimentales. Además, se definió que los fines de la enseñanza de este ramo serían formales y prácticos: el primero consistía en el “desarrollo del espíritu de observación y raciocinio”, mientras que el segundo en “comprender las leyes físicas empleadas en las aplicaciones prácticas y aplicar estas leyes a las necesidades de la vida”<sup>232</sup>.

En la asignatura de Historia y Geografía también se produjo un cambio notable que buscaba mejorar la enseñanza para los estudiantes del primer ciclo de humanidades. Esta asignatura fue la más afectada por el pensamiento antipositivista, puesto que una secuencia cronológica de la historia en su programa de estudios. Con el nuevo plan, los primeros tres años enseñaron la historia de América y Chile, en especial la fundación de la República y los gobiernos desde O’Higgins hasta Santa María<sup>233</sup>. Todos los otros contenidos que abarcaban historia antigua y de Europa, se enseñaban de forma general como antecedentes de la historia contemporánea. El segundo ciclo del ramo de Historia profundizaba en las primeras civilizaciones de manera mucho más compleja, revisaba la historia de diversas civilizaciones, como la islámica y la historia de la Edad Media, la era de los descubrimientos, la Colonia española en América, la Revolución Francesa, es decir, la historia moderna y contemporánea de Europa y su impacto en el mundo<sup>234</sup>.

El plan de estudios incluyó en el quinto y sexto año de humanidades un curso de Instrucción Cívica, que tenía por objetivo ayudar a los estudiantes a familiarizarse con instituciones públicas y hacerles conocer sus derechos y deberes dentro de la vida social. El programa incluía enseñanza del Derecho en general, enseñanza de la Constitución y de las distribuciones administrativas y judiciales del Estado<sup>235</sup>. En el sexto año, el profesor debía dar lección de manera descriptiva “con que se enseña la geografía, la historia, etc.”, sobre

---

<sup>231</sup> *Op Cit.*, p. 43.

<sup>232</sup> “Consejo de Instrucción Pública, *Plan de estudios y programas...*”, *ibid.*, p. 210.

<sup>233</sup> *Op Cit.*, p. 117-130.

<sup>234</sup> *Op Cit.*, p. 133-194.

<sup>235</sup> *Op Cit.*, p. 255-256.

cuestiones de macroeconomía, pero este “no debe engolfarse en cuestiones de economía política, de ninguna especie”<sup>236</sup>, lo que significó que no se debía permitir a los profesores ni a los alumnos enfrascarse en ningún tipo de discusión sobre política y economía, ni, probablemente, debatir sobre distintos autores.

Posteriormente, en 1915, se realizaron algunos cambios en el plan de estudios en las secciones de idiomas extranjeros. Muchos de los ramos continuaron aplicando los métodos de toma de apuntes y dictados, además del uso de los gabinetes de ciencias para las asignaturas de biología, física y química, aunque siempre limitados por los presupuestos disponibles para comprar materiales. En el ramo de Historia y Geografía, por ejemplo, la clase

“será verbal y no se usarán dictados, ni se permitirán largas apuntes. El texto se usará sólo como auxiliar de la enseñanza. Lo más importante después de expuesta totalmente la materia por el profesor es el diálogo de éste con los alumnos i la reproducción de lo tratado hecha por los últimos. Los conocimientos adquiridos se fijarán en la memoria por repeticiones i relacionado entre sí los temas de estudios”<sup>237</sup>.

De este modo, se intentó aglutinar en un solo plan de estudios las preocupaciones de dos grupos de educacionistas. Mientras se aseguraba que a los estudiantes hasta el tercer año de Humanidades aprendieran conocimientos útiles para sus trabajos -y que también obtuviera una formación ciudadana-, también eran instruidos en ciencias y letras, como sugerían los positivistas, tanto los comtianos como los spencerianos

A inicio del siglo XX los deficientes resultados de la implementación del sistema concéntrico fueron una de las principales causas del surgimiento de críticas a la educación secundaria durante las primeras décadas del siglo XX. Como afirma Sywak, la reforma fue creada desde una perspectiva paternalista, porque promovió la actitud profesionalista de la élite y no consideró los problemas de la gran mayoría de los estudiantes chilenos.<sup>238</sup> Las familias mostraron mayor interés en educar a sus hijos, lo que se tradujo en un aumento en las matrículas en los liceos fiscales (especialmente en los de mujeres), pero eso no significó que más jóvenes terminarían la enseñanza secundaria. Por el contrario, los niveles de deserción escolar se mantuvieron prácticamente iguales durante décadas. Como resultado de

---

<sup>236</sup> *Op Cit.*, p. 257.

<sup>237</sup> *Op Cit.*, p. 130.

<sup>238</sup> Sywak, *Op Cit.*, p. 299.

eso, los jóvenes que ingresaron a la secundaria no aprendieron nuevos y mejores conocimientos. Tampoco recibieron una formación útil para el mundo laboral o para la formación de una identidad ciudadana.

Los educacionistas que promovían una enseñanza con enfoque economicista se valieron de los problemas del sistema concéntrico para hacer críticas a sus opositores, tanto en el ámbito educacional como en el político, aprovechando la defensa del individualismo de Spencer. Así, no sólo abogaron por un plan de estudios que enseñara conocimientos prácticos y técnicos útiles para la industria y las profesiones liberales, sino que también plantearon dudas sobre temas más generales como, por ejemplo, si la educación debía ser gratuita o pagada.<sup>239</sup>

Por su parte, los defensores del sistema concéntrico y de la enseñanza humanista-científica se ampararon en Spencer al considerar que la educación dada por el Estado tenía el deber moral de enseñar sobre distintos tipos de conocimientos por igual y no colaborar directamente a los intereses de la economía, sino que acomodarse a la vocación de los estudiantes. Por esta razón, después de 1912, algunos profesores propusieron que los cursos humanistas tuvieran pequeñas bifurcaciones para apoyar a los estudiantes que prefiriesen una u otra profesión, pero de forma gradual y manteniendo una gama amplia de asignaturas.<sup>240</sup>

Los educacionistas, en general, siguieron reconociendo que la reforma de 1889 había dado un giro la enseñanza secundaria en Chile. El Instituto Pedagógico formaba profesionales comprometidos y capaces, que necesitaban mejoras en sus condiciones laborales para poder continuar con su labor. Por otro lado, a pesar de las dificultades económicas que tenían los gobiernos, se realizó un esfuerzo por mantener la infraestructura en buenas condiciones y se reafirmó el compromiso del Estado por educar a las mujeres. El sistema concéntrico, con todos sus defectos, se mantuvo funcionando.

---

<sup>239</sup> Enrique Molina, *Educación Contemporánea (ensayos)*, Imprenta Universitaria, Santiago, 1914, p. 193-195.

<sup>240</sup> *Op Cit.*, p. 190.

## Epílogo.

La reforma del sistema concéntrico fue una de las más radicales que se ha hecho en la enseñanza secundaria en Chile. Tal como lo planteó Valentín Letelier, “según lo atestigua la historia de la pedagogía, fue la necesidad de coordinar las enseñanzas sueltas para incorporar en un solo sistema general fácilmente asimilable lo que hizo concebir la idea de los estudios concéntricos”<sup>241</sup>. El nuevo plan de estudios del sistema concéntrico reordenó las asignaturas de los planes de estudios para la enseñanza secundaria, impulsó la enseñanza de las ciencias y modificó las formas y métodos de enseñanza en el salón, poniendo el enfoque de la enseñanza en el rol de los profesores. El sistema concéntrico debía formar ciudadanos cultos y con conocimientos generalizados de literatura, historia, ciencias, matemáticas, artes y educación física, entre otros. Sin embargo, las condiciones en las que se encontraba el sistema de educación secundaria chilena no tenían la capacidad material y técnica para las necesidades del nuevo plan de estudios.

La implementación del sistema concéntrico fue dificultada debido a que en muchos establecimientos no existían las condiciones higiénicas y materiales para que las clases se dieran regularmente. La infraestructura de los liceos estaba en muy malas condiciones y en muchos de ellos faltaban los elementos ¿cuáles? para la enseñanza exigidas por las nuevas prácticas. Los establecimientos que pertenecían al fisco requerían una enorme cantidad de recursos para ser reparados. Además, los liceos de varias de las capitales provinciales no tenían internado, lo que significaba que muchos estudiantes, para terminar sus estudios de humanidades, debían viajar a otras ciudades, generando sobrepoblación en los establecimientos que sí tenían internado.

Los establecimientos particulares aplicaron e implementaron el sistema concéntrico dependiendo de sus intereses en función de la demanda para obtener más matrículas. Varios de ellos, laicos o religiosos, optaron por igualar sus planes de estudios al del Estado porque les permitía mejorar su rendimiento y acceso a los exámenes de bachillerato. A través de la implementación del sistema concéntrico se ha puesto en evidencia que existieron prácticas y conceptos de mercado en los establecimientos particulares secundarios.

---

<sup>241</sup> Valentín Letelier, *Filosofía de la Educación*, p. 413.

Los liceos de mujeres, que estaban recién creándose paralelamente a la implementación del sistema concéntrico, organizaron planes de estudio diversos, según el interés de cada uno de los establecimientos. Los principales problemas para aplicar el plan de estudios concéntrico fueron que éste debía complementarse con ramos que enseñaran a las mujeres habilidades y conocimientos propios para desarrollar su rol como madres y esposas. Posteriormente se igualó el plan de estudios para todos los liceos fiscales de niñas, aplicando el sistema concéntrico y agregando asignaturas especiales para mujeres. Esto permitió equiparar los deseos tanto de acceder a una educación para el hogar por parte de algunas familias, como a la educación superior por parte de otras. Finalmente, el plan de 1912 se convirtió en un hito de la igualdad de género en educación, pues por primera vez el Estado dio razón a la idea de que hombres y mujeres tenían las mismas capacidades físicas e intelectuales, al hacerse cargo de equiparar el sistema concéntrico para todos los liceos fiscales. La educación de la mujer no dejó de ser un problema durante el siglo XX. No obstante, es importante reconocer que se lograron importantes conquistas, como lo fueron el reconocimiento de que hombres y mujeres tenían iguales capacidades para estudiar.

La implementación del sistema concéntrico también tuvo resistencias dentro del profesorado y rectores. En algunos establecimientos se practicaron deliberadamente formas alternativas al plan de estudios organizado por el Consejo de Instrucción Pública. Algunas se hicieron debido a las complicaciones que en cada liceo había para poner en marcha el sistema. Otras, porque los rectores creían que había mejores formas de aplicar el sistema concéntrico. En cualquiera de los casos, el Consejo de Instrucción Pública prohibió cualquier manera de aplicar los métodos concéntricos que no fuera estrictamente la publicada en 1893.

Las condiciones laborales fueron siempre en desmedro de los profesores. La mayoría de ellos carecía de la formación profesional dada por el Instituto Pedagógico quedando en desventaja por dos razones: primero, porque no sabían cómo aplicar el sistema concéntrico y segundo, porque recibían sueldos más bajos que los demás Profesores de Estado. Además, las jornadas de trabajo eran largas y en la medida en que la economía nacional encarecía los productos y bienes por la depreciación de la moneda, los profesores debieron aumentar aún más sus horas de trabajo para vivir, puesto que el Estado no mejoró los sueldos de los docentes en más de dos décadas. Finalmente, la situación de los docentes desencadenaría el surgimiento de las

primeras agrupaciones gremiales representando al magisterio, con la creación de la Asociación de Profesores de Chile en 1923. ESTA fue LA antesala para el proceso de transformación del magisterio durante el siglo XX, YA que convirtió a los profesores en funcionarios, profesionales y actores políticos. Sus manifestaciones políticas fueron controversiales y la mayoría se centraron en demandas por mejorar las condiciones laborales de los profesores.<sup>242</sup> Pero también, tuvo un papel fundamental en las reformas educacionales de 1928 que buscaron eliminar el sistema concéntrico y crear un nuevo sistema de educación primaria y secundaria basado en la pedagogía de la *Escuela Nueva*. Con esta idea como base, los docentes durante la década de 1920 establecieron como principio rector de la enseñanza el concepto de la educación del *carácter*,<sup>243</sup> apoyándose en las ideas espiritualistas de Enrique Molina.

Entre las críticas al sistema concéntrico de los educacionistas de 1928, se pueden destacar las que resumió Adolfo Ferreire, quien distinguió algunos elementos clave que dieron pie a esas reformas. Primero, que las condiciones de los profesores seguían siendo malas, razón que motivó la búsqueda de reivindicaciones y la organización del profesorado en la Asociación de Profesores de Chile. Segundo, que la pedagogía era “de hace dos siglos”, con exámenes en que “toda la clase deletrea al unísono algún texto aprendido de memoria ante los padres y autoridades reunidas”<sup>244</sup>. Y tercero, la incapacidad del gobierno de prevenir conflictos<sup>245</sup>. Por otro lado, había quienes creían que el sistema concéntrico había fallado en eliminar la memorización a causa del sistema de exámenes. Esta visión se basaba en el hecho de que las exigencias de las autoridades para evaluar los resultados de los métodos de enseñanza se centraban únicamente en los exámenes, los cuales no tenían las condiciones para discernir si un alumno tenía reales conocimientos, o había memorizado la materia para un examen específico. Así, la organización de la enseñanza secundaria estaba fallando a los estudiantes y las exigencias y estándares de los exámenes no estaban poniendo énfasis en los

---

<sup>242</sup> Véase Iván Núñez, *Gremios del Magisterio. Setenta Años de Historia 1900-1970*, Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, Santiago, 1986.

<sup>243</sup> Asamblea de Directoras y Rectores de Establecimientos de Educación Secundaria, *La renovación pedagógica y el liceo. Discursos, relaciones y acuerdos de la asamblea de directoras y rectores de establecimientos de educación secundaria, agosto-septiembre de 1930*, Santiago, 1930, p. 31.

<sup>244</sup> Adolfo Ferreire *La educación nueva en Chile (1928-1930)*, trad. Por F. Gallach Pales, Madrid, Bruno del Amo editorial, 1930, p. 11.

<sup>245</sup> *Op Cit.*, p. 12.

procesos de aprendizaje y desarrollo de habilidades de los alumnos, sino sólo en los resultados. De acuerdo con Ferreire, la tendencia por una pedagogía hacia la escuela activa era algo necesario, porque se podía observar en los mismos niños. Ante estas inquietudes pedagógicas, Luis Gómez Catalán habría escrito a los padres: “La escuela vieja, con sus bancos y sus lecciones, está dispuesta *para escuchar*. La escuela nueva debe disponerse de tal modo que sirva *para hacer*”<sup>246</sup>.

A partir de estas críticas, la Asociación pensó en un modelo de reformas radicales que no sólo colaborara a mejorar las condiciones salariales de los profesores, sino que buscaba “una renovación profunda a los cimientos epistemológicos del sistema educativo”<sup>247</sup>. Además, concluyeron que “el problema pedagógico era algo que no debía ser parcelado del instante social que vivía el país”<sup>248</sup>. De acuerdo con Leonora Reyes, “era necesario para un real cambio en las concepciones y prácticas educativas que el profesor, concebido hasta entonces como un receptáculo de metodologías pedagógicas, pasara a ser un sujeto que se interesara por los asuntos de la colectividad”<sup>249</sup>. Esta visión sobre el rol de los profesores no estuvo ajena a conflictos dentro del profesorado.

Por su parte, los diagnósticos de los docentes que organizaron y planificaron la reforma de 1928 concordaban con la necesidad de una formación del carácter y la personalidad. Durante la Asamblea General de Educación de 1929, el director de Educación Secundaria, Enrique Marshall, creyó que una de las falencias de la educación durante las décadas anteriores era que hubo quienes “atendían el cultivo de la vida intelectual por medio de la asimilación de conocimientos, descuidando, por una parte, la educación física y olvidando, por otra, la necesidad de influir sobre la formación de carácter y, en general, sobre el aspecto ético de la personalidad”.<sup>250</sup> Por su parte, Luis Galdames, quien tuvo un rol importante en la reforma, creyó que el que los objetivos de la reforma serían:

“1° Mejor aprovechamiento de los estudios generales y especiales en relación con los estudios universitarios y con la vida real; 2° Estímulo constante hacia las profesiones creadoras de riqueza; 3° Adaptación de la enseñanza a las características naturales y

---

<sup>246</sup> *Op Cit.*, p. 21.

<sup>247</sup> Leonora Reyes Jedlicki, “Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928”, en *Docencia*, Santiago, N°40, 2010, p. 42.

<sup>248</sup> *Ibid.*

<sup>249</sup> *Ibid.*

<sup>250</sup> Asamblea de Directoras y Rectores de Establecimientos de Educación Secundaria, *Op cit.*, p. 31.

sociales de cada región y; 4° Formación de un ambiente nacionalista, espiritual y económico, propicio a la acción por el bien social”.<sup>251</sup>

Además, serían objetivos secundarios implantar métodos “de mayor actividad por parte de los alumnos”, la búsqueda de perfeccionar la moral y la eficiencia productiva<sup>252</sup>.

De este modo, se definió un modelo educacional muy distinto del que se había implantado desde 1889, que dejaba de lado el exceso de disciplina en las salas de clases y buscaba una pedagogía activa y más libre en la acción de los niños, y MAS productiva en la economía del país. Además, se tomó en consideración que toda gran reforma educacional y de planes de estudios, necesitaba también un cambio en la organización y administración de la enseñanza. Se modificaron la clasificación de los liceos, se unificaron los reglamentos de los establecimientos, se reorganizó el Ministerio, e incluso se eliminó la separación de los liceos en primera y segunda clase.

Los creadores de la reforma de 1928, finalmente, consideraron que el sistema concéntrico no había logrado los objetivos de enseñanza que se había propuesto. Luis Galdames pensó que el mayor problema del sistema concéntrico había sido que la mayoría de los alumnos no terminaban la secundaria completa. En otras palabras, mayor fracaso del sistema concéntrico fue el no haber logrado mantener el interés de los alumnos y revertir la deserción, al perpetuar el enciclopedismo y la memorización.

En las palabras propias de Galdames:

“Desarrollar un plan de educación a base de estudios que se van integrando parcialmente en seis círculos sucesivos, desde el 1° hasta el 6° años, como se ha hecho en nuestro planes *concéntricos*, importa suponer que cada alumno que ingresa al primer curso del Liceo llega al último curso para seguir a la Universidad con preparación suficiente; y como los hechos demuestran que sólo un 10% hace ese recorrido, resulta que en beneficio de esos pocos, que son la excepción justamente, se ha sacrificado durante mucho tiempo a la generalidad de nuestra juventud entregándola a la vida con estudios desorganizados e incompletos, faltos en absoluto de aplicación posible. Y no se diga en su abono que han ejercitado la inteligencia y ensanchando el horizonte de sus conocimientos. El saber memorizado, sin ningún fin aprovechable, carece de sentido y no es más que un adorno de la mente”.<sup>253</sup>

---

<sup>251</sup> Luis Galdames, *Dos Estudios Educativos*, Santiago, Prensas de la Universidad de Chile, 1932, p. 132.

<sup>252</sup> *Op Cit.*, p. 133.

<sup>253</sup> *Op Cit.*, p. 136.

La reforma duró ocho meses. Después de una serie de altercados en algunas escuelas y liceos del sur del país, el presidente Carlos Ibáñez del Campo decidió crear una Contrarreforma, que echó por tierra toda la estructura construida por la Asociación en 1928.

Sin embargo, la influencia de la Escuela Nueva perduró siendo el ideario pedagógico del sistema educativo nacional, como ha señalado Rodrigo Mayorga.<sup>254</sup> Creemos que, al igual que el sistema concéntrico, la Escuela Nueva buscó oponerse a la escuela memorística y generar un interés en los estudiantes, pero como señala Mayorga, esta se opuso al “adultocentrismo” de las reformas alemanas y a la influencia de Herbart, y propuso que la educación debía enfocarse en el niño y su propia autonomía.<sup>255</sup>

A principios de la década de 1930, los liceos fueron cuestionados debido a los malos resultados conseguidos por los estudiantes en los exámenes al fin de año. “De la pregunta por este fracaso particular del liceo se pasó a cuestionar la enseñanza que este entregaba”.<sup>256</sup> En este contexto, el sistema de enseñanza secundaria viviría una transformación en su estructura, su propósito y sus métodos. Es posible que el resultado de esa transformación haya sido una síntesis del cientificismo del sistema concéntrico y algunas de sus prácticas en el aula, junto con el espíritu de la Escuela Nueva para dar forma al sistema educacional secundario del siglo XX. Desde esta perspectiva, el plan de estudios concéntrico perduró con escasas variaciones en su estructura. Pero entrado en el siglo XX, el rol del liceo como constructor de identidad pasó a ser clave en las comunidades locales. Los liceos dejaron de estar bajo supervisión de la Universidad de Chile en 1927,<sup>257</sup> y en torno a ese cambio se produjo el surgimiento de nueva experiencia social y cultural dentro del liceo, tanto para hombres como para mujeres. Entre los años 1930 y 1960, el liceo construyó un relato construido desde las comunidades escolares que cambiaría para siempre cómo se ve históricamente a los liceos en Chile. Sol Serrano ha mostrado luces de esa nueva cultura en su obra reciente *El liceo. Relato, memoria, política*. La instauración de las efemérides, la creación de los centros de alumnos y de exalumnos y la celebración de los días nacionales o de los aniversarios de los establecimientos, fueron prácticas nuevas que motivaron una nueva

---

<sup>254</sup> Serrano, Ponce de León, Rengifo, Mayorga, *Historia de la Educación en Chile (1810-2010)*. Tomo III. *Op Cit.*, p. 210.

<sup>255</sup> *Op Cit.*, p. 213

<sup>256</sup> *Op Cit.*, P. 231.

<sup>257</sup> Labarca, *Op Cit*, p. 215

cultura del liceo y un sentido de comunidad que se involucraba con las localidades. Dejaba en el corazón y la memoria de sus estudiantes un sentimiento de orgullo por su identidad y también un sentido de pertenencia. Un discurso de múltiples dimensiones que entremezclaba la civilidad, la democracia y lo nacional<sup>258</sup>.

El sistema concéntrico siguió funcionando, pero perdió su nombre en medio de las transformaciones educacionales y las reformas pedagógicas. Desde la década de 1930 en adelante, el uso de términos como “sistema concéntrico” dejó de ser aplicado para referirse al plan de estudios y sus métodos. El siglo XX abrió las puertas a otras discusiones y problemas sobre la educación pública, como la identidad y la cultura nacional, o la práctica democrática e institucional, las cuales tampoco lograron resolver los grandes problemas que han acarreado los liceos chilenos durante más de cien años: la insuficiencia de establecimientos, las malas condiciones de los edificios, los problemas salariales, el abandono escolar, la mala calidad, la discriminación o el lucro. Mientras, los planes de estudio de secundaria continuaron con asignaturas casi iguales a las del sistema concéntrico, cambiando el orden de los contenidos en algunas de ellas.<sup>259</sup> Si los lectores se preguntan qué es lo que queda del sistema concéntrico hoy, solo basta que piensen en todas las veces que nos dictaron o tomamos apuntes durante nuestra etapa escolar.

---

<sup>258</sup> Sol Serrano, *El liceo. Relato, memoria, política*, Santiago, Taurus, 2018, p. 33-34.

<sup>259</sup> Cf. CIP, *Plan de estudios i programas de instrucción secundaria aprobados por el Consejo de Instrucción Pública para los liceos del estado*, Santiago, Imprenta Cervantes, 1893, p. VI-VIII; Serrano, Ponce de León, Rengifo, Mayorga, *Op Cit.*, p. 241.

## **Bibliografía.**

### **Fuentes Primarias**

ARCHIVO HISTÓRICO NACIONAL DE CHILE (SANTIAGO)

*Fondo Ministerio de Educación:* Vol. 831, 863, 915, 941, 995, 998, 1034, 1067, 1077, 1089, 1091, 1127, 1129, 1137, 1193, 1198, 1207, 1248, 1249, 1269, 1269, 1322, 1324, 1394

*Fondo Intendencia de Concepción:* 781, 799, 804, 812, 835, 861, 875, 884, 901, 904.

ARCHIVO NACIONAL DE LA ADMINISTRACIÓN (SANTIAGO)

*Fondo Ministerio de Educación:* Vol. 1402, 1496, 1686, 1895, 2149, 3182, 3352, 3355, 3229, 3501, 4426, 4737, 4738, 5310, 5318, 5320,

ARCHIVO LICEO ENRIQUE MOLINA GARMENDIA (CONCEPCIÓN)

*Correspondencia Oficial 1892-93:* Tomo 16.

ARCHIVO INSTITUTO NACIONAL JOSÉ MIGUEL CARRERA (SANTIAGO)

*Fondo de oficios enviados:* Vol. 1910-1911.

ARCHIVO LICEO DE APLICACIÓN

*Correspondencias 1929:* Sección Notas Recibidas.

### **Publicaciones.**

Anales de la Universidad de Chile: Tomo 76, 78, 80, 83, 85, 89, 92, 95, 96, 99, 102, 105, 112, 113, 116, 117, 118, 120.

Leyes de Presupuestos de la Nación, 1885, 1886, 1889, 1890, 1891, 1892, 1893, 1894, 1895, 1896, 1897, 1898, 1899, 1900, 1901, 1902, 1903, 1904, 1905, 1906, 1907, 1908, 1909, 1910, 1911, 1912, 1913, 1914, 1915, 1916, 1917. Disponibles en <http://bibliotecadigital.dipres.gob.cl/handle/11626/125> [Fecha de Revisión: 11 de abril de 2018].

Revista de Instrucción Secundaria y Superior, 1890, 1891 y 1892: Vol. 1, 2, y 3.

Memorias del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, 1881, 1882, 1885, 1886, 1888, 1889, 1890, 1891, 1892, 1893, 1894, 1895, 1896, 1897, 1898, 1899, 1900, 1901.

### **Libros y publicaciones de editoriales.**

Asamblea de Directoras y Rectores de Establecimientos de Educación Secundaria, *La renovación pedagógica y el liceo: discursos, relaciones y acuerdos de la Asamblea de Directoras y Rectores de Establecimientos de Educación Secundaria, agosto-septiembre 1929*, Santiago, Dirección General de Educación Secundaria, 1930

Antofagasta English College, *Prospecto para el año 1893: Antofagasta English College para niños y niñas*, Santiago, S/N, 1893.

Barros Arana, Diego, *Planes y Programas aprobados por el Consejo de Instrucción Pública para los liceos del Estado, 1893*, Santiago, Imprenta Cervantes, 1893.

Colegio El Patrocinio de San José, *Prospecto del Colegio "El Patrocinio de San José"*, Santiago, Imprenta Chile, 1915.

Colegio Inglés Católico, *Prospecto del Trinity College o Colegio Inglés Católico de Parroquia de San Lorenzo*, Santiago, Imprenta Barcelona, 1900.

Colegio San Pedro Nolasco, *Reglamento del colegio San Pedro Nolasco*, Santiago, Imprenta y Encuadernación Chile, 1908.

Consejo de Instrucción Pública, *Plan de estudios y programas de instrucción secundaria aprobados por el Consejo de Instrucción Pública para los Liceos del Estado*, Establecimientos Gráficos Balcells y Co., Santiago, 1926 (1908).

Molina Garmendia, Enrique, *El Liceo y la educación de la elite*, Santiago, Imprenta Universitaria, 1933

\_\_\_\_\_, *La Cultura y la Educación General. Conferencias leídas en la Universidad de Chile en septiembre de 1912*, Santiago, Imprenta Universitaria, 1912.

\_\_\_\_\_, *Educación Contemporánea (ensayos)*, Imprenta Universitaria, Santiago, Chile, 1914.

- Gálvez, Manuel, *El Siglo I del Liceo de Rancagua*, Santiago, S.N, 1946
- Gremler, Juana, *Memoria del Liceo N°1 de niñas desde su fundación hasta la fecha*, Santiago, Imprenta Cervantes, 1902.
- \_\_\_\_\_, *Proyecto de un Plan General de Estudios para Liceos de primera clase de niñas presentado al Supremo Gobierno*, Santiago, Imprenta Nacional, 1893.
- Liceo Ignacio Domeyco, *Prospecto*, Concepción, Imprenta Española de Comercio, 1895.
- Liceo Pedagógico de los Profesores del Estado, *Liceo Pedagógico de los Profesores del Estado*, Santiago, Imprenta Mejía.
- S/N, *Congreso General de Educación Pública de 1902*, Tomo 2, Santiago, Imprenta Barcelona, 1904.
- S/N, *Congreso Nacional de enseñanza secundaria, 1912*, Imprenta Universitaria, Santiago, tomo II, 1913.
- S/N, *Discurso del presidente de la República en la Apertura del Congreso Nacional*, Santiago, Imprenta Nacional, 1892.
- S/N, *Gran Convención del Partido Liberal Democrático de 1896*, Santiago, Imprenta La Nueva República, 1897.
- S/N, *La convención conservadora de 1895*, Santiago, Imprenta y Encuadernación Roma, 1895.
- S/N, *Ley de Instrucción Secundaria y Superior de 9 de enero de 1879 y compilación de los decretos supremos, de los reglamentos y acuerdos del Consejo de Instrucción Pública*, Santiago, Imprenta Nacional, 1886.
- S/N, *Programa y documentos de la convención Radical*, Santiago, Imprenta “La Libertad Electoral”, 1888.
- S/N, *Recopilación de leyes y reglamentos relativos a los servicios de instrucción superior, secundaria y especial*, Santiago, Imprenta Universitaria, 1912.

S/N, *Sesiones ordinarias de la Cámara de Diputados en 1884*, Sesión 20° ordinaria, 22 de noviembre.

Valentín Letelier, *El Instituto Pedagógico. Misceláneas de Estudios Pedagógicos*, Santiago, Editorial Nascimento, 1940.

\_\_\_\_\_, *Filosofía de la Educación*, Santiago, Imprenta Cervantes, 1912

\_\_\_\_\_, *La instrucción secundaria y la instrucción universitaria en Berlín. Informe elevado al Supremo Gobierno por la Legación de Chile en Berlín*, Santiago, Imprenta Nacional, 1885.

\_\_\_\_\_, *La Lucha por la Cultura*, Santiago, Imprenta i encuadernación Barcelona, 1895.

## **Fuentes Secundarias:**

### **Libros**

Alarcón, Cristina, *El discurso pedagógico fundacional de docentes secundarios. Sobre la transferencia educativa alemana en Chile (1889-1910)*, Buenos Aires, Flacso, Libros Libres, 2010.

Arata, Nicholas; Southwell, Myriam (ed.), *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico*, Buenos Aires, UNIPE, Editorial Universitaria, 2016.

Campos Harriet, Fernando, *Desarrollo Educacional, 1810-1960*. Santiago, Chile, Editorial Andrés Bello, 1960.

Cruz, Nicolás, *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile, 1843-1876: el plan de estudios humanista*, Santiago, DIBAM, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, 2002

Egaña, María Loreto, *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*, Santiago, Centro de Estudios Diego Barros Arana, 2000

Feliu Cruz, Guillermo, *El Instituto Pedagógico bajo la dirección de Domingo Amunátegui Solar*, Santiago, Chile, 1965

- Ferreire, Adolfo, *La educación nueva en Chile (1928-1930)*, trad. Por F. Gallach Pales, Madrid, Bruno del Amo editorial, 1930.
- Galdames, Luis, *Dos Estudios Educativos*, Santiago, Prensas de la Universidad de Chile, 1932.
- Jaksic, Iván, *Rebeldes Académicos: la filosofía chilena desde la Independencia hasta 1989*, Santiago, Ediciones Universidad Diego Portales, 2013
- Jaksic, Iván; Posada Carbó, Eduardo, *Liberalismo y poder. Latinoamérica en el siglo XIX*, Santiago, Chile, Fondo de Cultura Económica, 2011.
- Jaksic, Iván; Rengifo, Francisca (ed.), *Historia política de Chile, 1810-2010. Tomo II, Estado y Sociedad*, Santiago, Fondo de Cultura Económica, 2017
- Jobet, Julio César, *Doctrina y praxis de los educadores representativos chilenos*, Santiago, Editorial Andrés Bello, 1970
- Labarca, Amanda, *Historia de la Enseñanza en Chile*, Santiago, Chile, Imprenta Universitaria, 1939.
- Núñez, Iván, *Gremios del Magisterio. Setenta Años de Historia 1900-1970*, Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, Santiago, Chile, 1986.
- Serrano, Sol, *¿Qué hacer con Dios en la República? Política y secularización en Chile (1845-1885)*, Santiago, Fondo de Cultura Económica, 2017
- \_\_\_\_\_, *Universidad y Nación: Chile en el siglo XIX*. Santiago, Chile, Editorial Universitaria, 1993.
- \_\_\_\_\_, *El liceo. Relato, memoria, política*, Santiago, Chile, Taurus, 2018.
- \_\_\_\_\_ (ed), *Vírgenes viajeras. Diarios de religiosas francesas en su ruta a Chile, 1837-1874*. Santiago, Chile, Ediciones Universidad Católica de Chile, 2000.
- Serrano, Sol; Ponche de León, Macarena; Rengifo, Francisca (Ed.), *Historia de la Educación en Chile. La educación nacional (1880-1930)*, Tomo II, Santiago, Chile, Taurus, 2013,

Serrano, Sol; Ponce de León, Macarena; Rengifo, Francisca; Mayorga, Rodrigo (Ed.), *Historia de la educación en Chile. Democracia, exclusión y crisis*. Tomo III, Santiago, Chile, Taurus, 2018.

Silva Torrealba, Benjamín (comp.), *Historia Social de la Educación Chilena*, Tomo I, Santiago, Chile, Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana, 2015.

Subercaseaux, Bernardo, *Historia de las ideas y de la cultura en Chile. Tomo 1: Sociedad y Cultura liberal en el siglo XIX*, edición digital, Fondart. Disponible en <http://www.ideasyculturaenchile.cl/> [Fecha de Revisión: 11 de abril de 2018]

### **Artículos y Capítulos:**

Conejeros, Juan Pablo, “De la Francomanía al embrujo alemán. Alcances entorno al rol de los agentes mediatizadores en el proceso de transferencia cultural alemana en la educación chilena (1880 – 1910)”, en Benjamín Silva T. (comp.), *Historia Social de la Educación Chilena; Tomo I, Instalación, Auge y Crisis de la Reforma Alemana: 1880 a 1920. Agentes escolares*, Santiago, Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana, 2015.

Da Costa, Miguel, “Enrique Molina Garmendia: sus ideas pedagógicas (1871-1964)”, en *Pensamiento educativo*, Santiago, Vol. 34, junio, 2003.

Goodson, Ivor, “La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum”, en *Revista de Educación*, N°295, Madrid, 1991

Guadarrama, Pablo, “Hostos y el positivismo sui generis latinoamericano”, en *Rhela*, vol. 6, 2004.

Loyola, Carolina; Jiménez, Paula, “El liceo de provincia entre 1865 y 1880. Un análisis desde la matrícula y la deserción escolar”, en *Revista Pensamiento Educativo*, Santiago, Vols. 46-47, 2010

Ossa, Juan Luis, “Estado y los particulares en la educación chilena, 1888-1920”, en *Estudios Públicos*, N°106, otoño 2007, 24–96.

- Perl, Mónica, “Uniformidad , Centralismo Y Calidad: El Instituto Pedagógico y las provincias”, en *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, Santiago, N° 46-47, 201
- Reyes Jedlicki, Leonora, “Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928”, en *Docencia*, Santiago, N°40, 2010
- Sanhueza, Carlos, “El objetivo del Instituto Pedagógico no es el de formar geógrafos: Hans Steffen y la transferencia del saber geográfico alemán a Chile. 1893-1907”, en *Historia*, Santiago, Vol. 45, N°1
- Siberman, Richard, “Herbert Spencer on Education-Prophet or false Prophet?”, en *The Journal of Education*, Trustees of Boston University, Vol. 184, N°2, 2003
- Takaya, Keiichi, “The method of Anschauung: from Johann H. Pestalozzi to Herbert Spencer”, en *The Journal of Educational Thought*, Universidad de Calgary, Vol. 37, N°1, primavera, 2003
- Toro, Pablo, “Los Espacios de la juventud en Chile en el siglo XIX”, en *Reflexiones Pedagógicas*, n° 40, 2010.
- Toro, Pablo, “Un templo ante cuyas paredes deben estrellarse y desvanecerse las pasiones exteriores: los Liceos y la juventud en tiempos de conflicto (1890-1891)”, en Carlos Donoso y Pablo Rubio (eds.), *Conflictos y tensiones en el Chile republicano*, Santiago, Ril Editores, 2014.
- Vial Correa, Gonzalo, “Un Siglo de Educación Chilena (1879-1973)”, en Tomás P. Mac Hale (ed.), *Educación Chilena: Doctrina y Políticas*. Santiago, Editorial Universitaria, 1989.

### **Tesis y Conferencias:**

- Sywak, William Walter, *Values in Nineteenth-Century Chilean Education: The Germanic Reform of Chilean Public Education, 1885-1910*, Conferencia de Tesis, Los Angeles, Universidad de California, 1977.

Toro, Pablo, *La letra ¿con sangre entra? Percepciones, normativas y prácticas de disciplinas, castigos y violencias en el liceo chileno, c.1842-1912*, Comisión Bicentenario, Santiago, 2009, (Concurso Bicentenario Tesis Doctoral 2007, volumen II).

Vicuña Dominguez, Pilar, *Muchachitas liceanas: La educación y la educanda del liceo fiscal femenino en Chile, 1890-1930*, Tesis para optar al grado de Doctor en Historia, Universidad de Chile, 2012.