

Dossiê

ESTÉTICA ESCOLAR Y REGÍMENES EMOCIONALES EN EL CENTENARIO DE LA INDEPENDENCIA (CHILE, 1910)

Pablo Toro-Blanco*

RESUMEN

En este texto se aborda un episodio de promoción de nacionalismo y patriotismo en el sistema educativo chileno, analizándolo brevemente a partir de los conceptos de estética escolar (PINEAU, 2014) y régimen emocional (REDDY, 2001). Por ello, se estudia las iniciativas desarrolladas para construir estética y afectivamente el sentimiento patrio en el contexto de los festejos del Centenario de la Independencia de Chile (1910).

Palabras clave: centenario de la independencia; estética escolar; educación chilena; regímenes emocionales.

* Universidad Alberto Hurtado (UAH), Santiago, Chile.

ESTÉTICA ESCOLAR E REGIMES EMOCIONAIS NO CENTENÁRIO DA INDEPENDÊNCIA (CHILE, 1910).

RESUMO

Este texto aborda um episódio de promoção do nacionalismo e patriotismo no sistema educacional chileno, analisando-o brevemente com base nos conceitos de estética escolar (PINEAU, 2014) e regime emocional (REDDY, 2001). Por isso, estudamos as iniciativas desenvolvidas para construir esteticamente e afetivamente o sentimento patriótico no contexto das comemorações do Centenário da Independência do Chile (1910).

Palavras-chave: centenário da Independência; estética da escola; educação chilena; regimes educativos.

SCHOOL AESTHETICS AND EMOTIONAL REGIMES IN ONE HUNDRED YEARS OF INDEPENDENCE (CHILE, 1910).

ABSTRACT

This paper addresses an episode of promotion of nationalism and patriotism in Chile's education system; it briefly analyzes this episode based on the concepts of school aesthetics (PINEAU, 2014) and emotional regime (REDDY, 2001). Thus, we study the initiatives developed to aesthetically and affectively build patriotic feelings in the context of the celebrations of Chile's One Hundred years of Independence (1910).

Keywords: Centenary of Independence, School Aesthetics, Chilean Education, Emotional Regimes.

ESTHÉTIQUE SCOLAIRE ET RÉGIMES ÉMOTIONNELS À L'OCCASION DU CENTENAIRE DE L'INDÉPENDANCE (CHILI, 1910).

RESUME

Ce texte aborde un épisode de promotion du nationalisme et du patriotisme dans le système éducatif chilien, l'analysant brièvement sur la base des concepts d'esthétique scolaire (PINEAU, 2014) et de régime émotionnel (REDDY, 2001). Pour cette raison, nous étudions les initiatives développées pour construire esthétiquement et affectivement le sentiment patriotique dans le contexte des célébrations du centenaire de l'indépendance du Chili (1910).

Mots-clés : centenaire de l'indépendance-esthétique ; scolaire-éducation chilienne; régimes émotionnels.

INTRODUCCIÓN

Estas páginas se escriben en circunstancias muy especiales. Una inédita experiencia global (la pandemia *Covid-19*), ha forzado a la mayoría de la Humanidad a encerrarse en sus casas para prevenir el contagio viral y, por supuesto, ha afectado de manera profunda el funcionamiento de las escuelas a través de todo el planeta. En el campo de la educación, las salas de clases y los patios han sido reemplazados, cuando hay disponibilidad de ellas, por pantallas de computadores y las y los estudiantes, por pequeños círculos negros con sus iniciales o alguna imagen en su interior. Así luce, fantasmal, su supuesta presencia en diversos sistemas de enseñanza virtual que han proliferado ante la emergencia. Es difícil todavía poder sopesar el impacto que esta larga coyuntura tiene y tendrá sobre la educación, que ha visto suspendido su tráfico cotidiano, multidimensional y afectivo de imágenes, sonidos, olores, corporalidades, para “pixelarse”, devenir en comunicación remota y ofrecerse, por ende, como un espacio virtual, inestable y dependiente del mercado de los proveedores de internet, plano en muchos sentidos, impermeable a varias de las facultades sensoriales a las que tradicionalmente quiso apelar. Pese a todo, una de las ventanas que esta situación inédita abre para la reflexión desde una mirada histórica tiene que ver con volver a pensar en esas dimensiones afectivas y sensoriales que la educación ha desplegado a través del tiempo y, sobre todo, apreciar el modo como la esfera de lo estético ha desempeñado un papel como gatillo de afectos y emociones, siendo una aspiración programática de autoridades, educadores, profesores y otras tantas y tantos actores incidir en sus estudiantes en determinados modos, persiguiendo propósitos como, por ejemplo, la expansión de un ideal patriótico y nacionalista, tema que concentra la atención de lo que sigue.

Hace más de un siglo, buena parte de los países latinoamericanos se hallaban organizando festejos para conmemorar los respectivos centenarios de sus independencias políticas. Era el caso de Chile, cuyo gobierno promovió un conjunto de actividades para celebrar, en septiembre de 1910, el primer siglo de

vida independiente. La ocasión ameritó el despliegue de una serie de operaciones tendientes a elaborar un relato verosímil acerca tanto del pasado fundacional (la ruptura con España) como del presente progresista y, en la lectura oficial, el futuro esplendor de la Patria: un guion que, ciertamente, intentaba ocultar las hondas grietas de la República, que estaban siendo exploradas con el escalpelo de la crítica de intelectuales y ensayistas representativos de enfoques ideológicamente divergentes pero hermanados circunstancialmente en sus juicios demoledores frente al orden oligárquico en vigencia. Un acápite de ese guion era el discurso dirigido hacia las escuelas como espacios propiciatorios para la difusión de los fastos de la Patria. ¿Qué herramientas serían precisas para insuflar en niñas y niños el sentimiento que les hiciera sentirse partícipes de una extensa comunidad imaginada? La coyuntura de 1910 ayuda a visualizar, a través del discurso celebratorio y la instauración de un pasajero estado de suspensión de las tareas regulares de la escuela, parte de los dilemas que involucraba la existencia (o, al contrario, la ausencia) de una propuesta estética *ad-hoc*.

La celebración del Centenario de la Independencia aparece como un espacio propicio para formularse algunas preguntas acerca de la dimensión estética de la escolaridad, así como también respecto al potencial afectivo o emocional que está involucrado en ésta. A partir de esta inquietud primaria, en las páginas siguientes se busca abordar sucintamente dicho episodio de promoción de nacionalismo y patriotismo en el sistema educativo chileno, analizándolo brevemente a partir de los conceptos de estética escolar (PINEAU, 2014) y régimen emocional (REDDY, 2001). Para el logro de este propósito este artículo se desenvuelve a través del siguiente esquema: un primer apartado presenta algunas referencias conceptuales que entregan el marco de análisis que se aplica al fenómeno histórico en discusión; a continuación se traza un panorama general del contexto que se vivía en Chile cuando se dieron los festejos por el Centenario de su Independencia; posteriormente, se aborda el episodio del Centenario en sus vínculos con el sistema educativo de la época y, sobre todo, en su dimensión de terreno fértil para la eclosión de determinadas preocupaciones por la estética escolar y su potencial colaboración en la inducción de afectos

nacionalistas y, por último, se esbozan algunas conclusiones que surgen del ángulo de análisis propuesto en estas páginas.

SOBRE ESTÉTICA Y AFECTO EN LA ESCUELA.

En un texto que se hace pleno merecedor de su título (Estética escolar: manifiesto sobre la construcción de un concepto), el historiador de la educación argentino Pablo Pineau ha trazado un amplio y sugerente plano de conceptos que pueden guiar un tipo de investigación que, inscrito en la nueva historia cultural de la educación, busque acercarse a las dimensiones de la experiencia sensible y afectiva en el pasado escolar. Entre las 31 tesis propuestas en el manifiesto, resulta especialmente pertinente para nuestros propósitos la siguiente:

la estética escolar es el registro destinado a la educación de los sentidos para la formación de sensibilidades colectivas que considera los elementos relativos a la percepción. Por eso, busca engarzar las sensaciones con determinadas sensibilidades y producir una “educación sentimental” a partir del mundo sensorial de los sujetos. Se propone la creación de ciertas matrices de ordenamiento, de clasificación y sobre todo de jerarquización de las experiencias sensoriales para la formación de las sensibilidades colectivas esperadas (PINEAU, 2014, p. 28).

Ordenar, clasificar y jerarquizar las sensaciones ganadas a través de la afección y la emoción mediadas y conducidas por un ánimo instruccional, jerárquico, que tiene en su horizonte formar tales “sensibilidades colectivas esperadas”, es una experiencia que parece tener un lado más explícito y otro que es inefable. El primero se deja ver con más transparencia pues se relaciona con el discurso escolar como programa, articulación de propósitos declarados, constatados como existentes o cuyo advenimiento se añora, en ambos casos como producto de acciones movidas por la intención pedagógica. El segundo, más huido en las fuentes con que usualmente trabajan las y los historiadores de la

educación, se halla en los arcanos de la experiencia subjetiva vivida y vívida: esto último por su poder evocativo, brindado precisamente por su índole sensorial, como lo demuestra, por ejemplo, la reminiscencia del tiempo escolar que puede ser evocada a través del olfato (BEAS MIRANDA y GRAMIGNA, 2020). Es, para varios efectos, una antinomia que obstaculiza la posibilidad de presentar un panorama integral de la experiencia estética existente en la escuela del pasado.

La dimensión programática o discursiva de la estética escolar como dispositivo pensado para afectar a niñas y niños a través de los sentidos y allanar el camino hacia el logro de aquella “sensibilidad social esperada” podría vincularse, en mayor medida, a los aspectos normativos que subyacen a la noción de régimen emocional. Este concepto, propuesto por William Reddy, se entiende, a partir de nuestra traducción, como “el conjunto de normas emocionales, rituales y prácticas oficiales y *emotives* que las expresan y las inculcan y que constituyen el sustento de cualquier régimen político estable” (REDDY, 2001, p.129) y ha animado buena parte del debate teórico y orientado variadas investigaciones en el campo de la historia de las emociones. El ensamblaje entre estos aspectos orientadores en el plano emocional y las expectativas de decodificación de estímulos sensitivos a la luz de un propósito esperado (la estética escolar de lo patrio y nacional, en nuestro caso) puede resultar fértil y provechoso para obtener un acercamiento a ciertos aspectos de la experiencia escolar. En una buena síntesis, como ha dicho un destacado historiador y etnólogo de la escolaridad “los movimientos pastorales o políticos inventaron retóricas estéticas y rituales para persuadir a la infancia en la asunción de mensajes que se transmitían en forma de máximas morales o de consignas ideológicas” (ESCOLANO BENITO, 2018, p.210). En ese marco, la promoción de dichas retóricas estéticas y rituales podría haber hallado un momento propicio cuando el sistema escolar chileno tuvo que hacerse cargo de desplegar una propuesta *ad-hoc*, a propósito del Centenario.

Formar una sensibilidad normalizada (o sea, una de las dimensiones de una estética escolar) era una tarea sobre la cual existió algún grado de disputa en

el período aquí estudiado. Dicha discusión se hacía parte de una larga tradición educativa pero, por otra parte, tenía la singularidad de desarrollarse en un marco transicional, en términos de fenómenos de apropiación local de ideas pedagógicas en circulación: el tránsito, no necesariamente unidireccional y sin resaltos, desde la hegemonía de los referentes europeos (principalmente alemanes) hacia la pujante pedagogía norteamericana, que estaba configurando una de las ramas del amplio movimiento que se resumiría, para el conjunto de las décadas siguientes, como la Escuela Nueva.

Así, pues, en los primeros lustros del siglo XX el interés en dicha dimensión vinculada a lo sensible se hizo presente, teniendo como alusiones remotas las reflexiones de la segunda mitad del siglo acerca de la necesidad de promover una educación estética de la infancia y la juventud escolarizadas. De acuerdo con lo que indica Luis Hernán Errázuriz (2006), dichas argumentaciones se podían remontar a fines del siglo anterior cuando Rómulo Peña planteaba, en 1891, que la belleza era un sentimiento que se encontraba alojado potencialmente en todo niño y que debía ser despertado mediante la acción del maestro (ERRÁZURIZ, 2006, p.30). De este tipo de concepciones, todavía fundamentadas en un enfoque principalmente canónico y binario respecto a lo bello y lo feo, que deberían ser elucidados mediante la formación del “buen gusto”, con criterios inmovibles y eternos a los que los estudiantes debían acceder mediante la escuela, se fue transitando hacia una perspectiva que involucraría más activamente a niños y jóvenes en su propio proceso de ser afectados por los sentidos guiados por el faro de la consideración estética. Parte de este nuevo ánimo, que todavía no separa del todo formación moral y estética y más bien mantiene la subordinación de ésta a aquella, se deja ver en las palabras de Maximiliano Salas Marchán, destacado profesor y mediador de ideas pedagógicas globales hacia Chile, en tanto incansable viajero. Salas Marchán sostenía que la enseñanza estética, tanto la explícita (mediante las distintas artes) como la latente (a través de la creación de entornos materiales favorecedores de la percepción de la belleza) era un factor clave para apoyar los procesos moralizadores que se demandaban de la escuela. Afirmaba que

si se da como fundamento la educación moral, la educación estética contribuirá a vigorizarla. Llenando el alma de ideales elevados, acrecentando la repugnancia por la violación de las leyes morales, dando unidad a nuestra existencia con esta aspiración ineludible, soberana, de belleza artística, natural y moral, en que lo malo pasa a ser feo y lo bueno hermoso; con esta ansia de perfección, cuyo acicate es el tormento de disconformidad con el presente, porque se concibe un estado de cosas mejor que el actual (SALAS MARCHÁN, 1913, p. 20).

Uno de los elementos que fue cobrando creciente importancia en la formación de dicha educación estética era la observación del entorno escolar y de la naturaleza. Salas Marchán recomendaba que el conjunto de la materialidad escolar se ordenase de acuerdo con criterios que hicieran de la escuela un lugar grato, una atmósfera acogedora, que tuviera en su gramática visual una referencia a los valores patrios. Resumía su invocación así: “al colegio leccionario y cuartel, más o menos atenuado hoy, debe suceder el colegio hogar, solícito y abnegado plasmador de almas, tibio rincón del arte, donde, teniendo constantemente fija las ideas de la patria, se realice obra educadora que favorezca sus grandes destinos” (SALAS MARCHÁN, 1913, pp. 23-24).

Con todo, es importante dejar establecido que el propósito de incidir en “la producción de una sensibilidad”, como señala para el caso argentino Marcelo Mariño (2014, p. 75), es una operación que excedió el ámbito de lo estatal y escolar, para proyectarse en muchos otros campos. Incluso, como se verá, es posible hipotetizar que, para el caso chileno, la densidad de la apelación afectiva mediante una estética patria con ocasión del Centenario pudo haber sido escasa en términos de iniciativas propiamente escolares. En este marco, podría ser plausible imaginar que si bien se libraron “batallas estéticas” en torno a las celebraciones (si seguimos la idea propuesta por Natalia Fattore), la tarea de un Estado que “impone un repertorio de imágenes, objetos, modos de decir, de hacer y de comportarse, y delimita unos “adversarios”, con prácticas, sensibilidades y estéticas opuestas” (FATTORE, 2017, p. 197) tuvo un alcance limitado en el caso de Chile, a partir de algunos aspectos que se presentarán en las siguientes páginas después de bosquejar, a continuación y de modo sumario, el contexto histórico

del Centenario de la Independencia chilena.

CHILE EN LOS PROLEGÓMENOS DEL CENTENARIO.

Cuando Chile se acercaba a la fecha de conmemoración del Centenario de su independencia, existía un número importante de sombras de conflicto que nublaban el horizonte. Convertido en un país con una fuente de ingresos que parecía inagotable (el salitre de las provincias del norte, quitadas a Perú y Bolivia durante la Guerra del Pacífico, 1879-1883), el país exhibía un importante crecimiento económico que, como en otros tantos casos en el ciclo de dependencia mono exportadora en América Latina, se demostraría muy feble frente a las alteraciones en el mercado global de materias primas. La oligarquía a cargo del Estado, articulada en un sistema político con pretensiones parlamentaristas (que tenían, supuestamente, como espejo al modelo británico) administraba una solución liberal-conservadora que ofrecía escasos flancos de disenso estratégico al interior de la elite. Sin embargo, la modernización económica había acelerado procesos de proletarización focalizados en centros urbanos, emplazamientos mineros y portuarios, que fueron generando condiciones favorables a la aparición de movimientos de crítica social y articulación de acciones políticas populares. Al comenzar, pues, la nueva centuria se hacía cada vez más evidente el descontento popular, primero larvado y luego exteriorizado en grito colectivo, organización territorial y huelga laboral. Episodios de estallido social darían testimonio de estas tensiones, conforme el calendario comenzaba a hacer más cercano el tiempo de las fiestas del Centenario. Baste señalar como devastadores hechos de violencia política popular y de represión estatal momentos tales como la Huelga de la Carne (Santiago, octubre de 1905) y la matanza de obreros salitreros en la Escuela Domingo Santa María (en la nortina ciudad de Iquique, en 1907).

En medio de ese panorama nada halagüeño, uno de los principales

campos de conflicto tenía que ver con la educación. Se había expandido con fuerza una ola de críticas a las deficiencias de su sistema organizativo, las vacilaciones de su orientación, sus carencias materiales y la incapacidad que la escuela tenía para concitar la asistencia a ella de la mayoría de la población. La índole mayoritariamente rural de la sociedad chilena era, sin duda, un factor que obstaculizaba la efectividad de la escolarización, como también sucedía con la no existencia, hasta 1920, de mecanismos legales que hicieran posible la obligatoriedad para la enseñanza elemental. Entre las demandas que figuraban repetidas en los discursos parlamentarios, artículos de docentes e interesados en educación, libros de ensayistas preocupados de la marcha del país, estaba la función nacionalizadora y de formación cívica que debían cumplir las escuelas y que, de acuerdo con diversos diagnósticos, era deficitaria. Así, por ejemplo, cabe considerar que, en lo que respecta a las áreas curriculares más explícitamente ligadas a dichos propósitos “hacia 1910, un 52,4% de la población escolar estudiaba historia de Chile, mientras cerca de un 20% asistía al ramo de educación cívica” (SERRANO, PONCE DE LEÓN y RENGIFO, 2013, p. 38).

En el marco de los conflictos sociales desatados desde fines del siglo XIX, la demanda a la educación para que cumpliera un papel nacionalizador se fue intensificando conforme se iba acercando el horizonte del Centenario. Para los sectores que participaban de la vida política institucionalizada (conservadores, liberales, radicales) tanto como para los grupos bajo el influjo de la Iglesia Católica, la promoción del nacionalismo mediante la educación servía como medio de contención frente a ideologías conflictivas y antinacionales como el socialismo, el comunismo y la acción de los grupos anarquistas (OLIVARES FELICE, 2005, p. 137). Así, en este ánimo defensivo, que podría constituir una muestra del ánimo de los sectores dominantes por librar “batallas estéticas”, si atendemos a lo señalado anteriormente por Fattore, “el culto a la patria entre los escolares se transformó en una estrategia a favor de la cohesión social [...]” que se acompañó con algunos rasgos de americanismo (ROJAS FLORES, 2016, p. 259). Ello se hacía explícito en las reflexiones del destacado profesor José María Muñoz Hermosilla, quien reputaba al patriotismo como una fuerza que,

conducida por la conducta de lo que él denominaba como el “buen ciudadano”, puede y debe “oponerse a los movimientos sediciosos, a las huelgas, a las infames conspiraciones de oportunistas y agitadores indignos” (MUÑOZ HERMOSILLA, 1909, p. 423).

Para quienes seguían con atención el desarrollo de la educación chilena en los primeros lustros del siglo XX aparecía como una verdad evidente que la promoción de un sentimiento patrio favorecería la cohesión social y corregiría las dolencias del país. Interpretaciones críticas acerca del estancamiento en el ciclo de desarrollo expansivo de Chile desde comienzos del siglo XX anunciaban que el país estaba en riesgo de colapsar. En palabras de uno de los ensayistas que concedió especial importancia a la educación como herramienta para conjurar esa estagnación “nuestra nacionalidad camina lentamente hacia un aniquilamiento culpable” (GALDAMES, 1912, p. 20). Uno de los factores que abonaban esta sombría conclusión era, para el autor, la carencia de orientaciones nacionalistas en la educación chilena. Menos pesimista en su formulación, una década antes, Ruperto Oroz, profesor y visitador de escuelas (y, por ende, un conocedor de primera mano de la realidad de los establecimientos de enseñanza primaria), sostenía la necesidad de que el patriotismo se convirtiera en una fuerza que, mediante profundas apelaciones afectivas, provocara la cohesión que tanto añoraban, en los prolegómenos del Centenario, educadores y ensayistas. Si bien en el momento en que Oroz daba a luz su libro sobre el amor patrio en las escuelas las fiestas del Centenario aparecían todavía lejanas, de todos modos, él destacaba el potencial nacionalizador de las fiestas escolares. De tal modo, declaraba que “en la celebración de una fiesta nacional se requiere que los ciudadanos de un lugar se unan con los mismos sentimientos, que participen de unas mismas afecciones, que todos los corazones latan atados a un solo impulso” (OROZ, 1900, p. 45). Este propósito de sincronización emocional, formulado a través de las metáforas de los latidos acompasados de las y los estudiantes y sus profesores, integrados todos a un mismo régimen emocional, resulta coincidente con lo que se encontraba sucediendo en diversas latitudes en las que el proceso de masificación escolar se había desarrollado en décadas recientes o estaba teniendo

lugar (LANDHALL, 2015, p. 106).

En suma, la toma de conciencia de la crisis de la educación chilena se bosquejaba teniendo como un telón en el horizonte a las fiestas que habrían de conmemorar cien años de vida independiente. La preocupación por disponer de herramientas para revertir las deficiencias ya constatadas por la crítica podría servirse del episodio conmemorativo para incrementar los esfuerzos nacionalizadores y, mediante ello, ayudar a cerrar las brechas en el edificio social que eran ya evidentes a inicios del siglo XX. Ello explica la aparición de iniciativas administrativas y legislativas destinadas a crear condiciones de posibilidad para la expansión del patriotismo en las escuelas. La orientación normativa más explícita en este sentido sucedió cuando en mayo de 1909 se estableció, mediante el decreto n°1870, que “las escuelas públicas del país celebrarán anualmente las festividades patrias del 21 de mayo y del 18 de septiembre, con fiestas escolares de carácter conmemorativo histórico, y con paseos campestres y actos públicos que la Inspección General de Instrucción Primaria reglamentará con la aprobación del Gobierno” (ANUARIO, 1911, p. 169). Se comenzaba a diseñar el escenario para lo que sería la participación de las escuelas en las fiestas conmemorativas del Centenario. Algunos aspectos de dicha participación, así como del impacto de las celebraciones oficiales en el entorno escolar, se verán a continuación.

LAS ESCUELAS Y LOS FESTEJOS DEL CENTENARIO.

Una primera consideración que se debe tener en cuenta acerca de la interrelación entre las escuelas y las fiestas oficiales diseñadas para conmemorar los primeros cien años de vida independiente de Chile es que el programa oficial de festejos tuvo distintos niveles, tanto en lo que se refiere a su anticipación a la fecha de las fiestas como en la escala geográfica y administrativa de éstas. Ello incidió en que lo educacional pasara a formar parte de un conglomerado de otros tantos ámbitos que reclamaban tener un espacio en las ceremonias y que, en la perspectiva de algunos críticos, recibió una atención algo desmedrada. Un factor que puede haber jugado en contra de un mayor protagonismo de lo educacional en los programas oficiales de festejos era el fenómeno que se hallaba tras una cierta crítica, a veces más frontal pero usualmente en sordina, al profesorado por su escaso entusiasmo en participar de las modalidades festivas más tradicionales y con mayores reminiscencias militaristas, tales como los desfiles escolares en las plazas y calles principales de las localidades donde se insertaban sus establecimientos. Jorge Rojas Flores ha identificado estos resquemores de parte de distintos sectores políticos y de autoridades administrativas del sistema educacional, rotulándolos como “el peligroso desgano” que los maestros parecían exhibir, a inicios del siglo XX, frente a la demanda de participar de este tipo de rituales patrióticos (ROJAS FLORES, 2006, p. 71). También con relación al profesorado y su hipotética distancia frente a los festejos oficiales, puede resultar sintomática de esa actitud la información que la Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria daba acerca de sus iniciativas en torno a la conmemoración del Centenario de la Independencia de Chile. En su “programa patriótico nacional”, la entidad gremial definió una serie de actividades gremiales y públicas, orientadas principalmente a reforzar la propia identidad gremial antes que a destacar su labor como empleados en el sistema educacional (MEMORIA, 1910, p. 11). Formulando una crítica velada a las liturgias patrióticas diseñadas por la autoridad, los profesores destacaban lo valioso que había sido enfocar sus esfuerzos en rememorar a destacados predecesores, como ocurrió en la romería

al Cementerio General que organizó la Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria durante los días de la conmemoración oficial: “mientras otros no hacían sino regocijarse o contemplar entusiasmados, por la milésima vez quizás, el paso alemán de nuestros regimientos, los maestros recordábamos que la independencia no fue solo la obra de nuestros soldados [...]” sino que también de los maestros (EL CENTENARIO, 1910, p. 415). En suma, es plausible considerar que las celebraciones no contaron con un consenso activo de parte de los docentes (o, al menos, los organizados gremialmente) y que las autoridades no parecen haber estado convencidas de insistir en conseguirlo.

En abono de lo recién comentado, puede señalarse que, transcurridos ya algunos días desde el aniversario patrio, un medio educativo daba a entender, en tono más bien de queja, que el espacio para la participación escolar en el conjunto de las actividades definidas por el Gobierno había sido limitado. Si bien se valoraba la gran actividad llevada a cabo en la Alameda, principal calle de Santiago, en el acto patriótico del 15 de septiembre y la concurrencia de estudiantes de las Escuelas Normales a las ceremonias de inauguración de algunos monumentos, se constataba que el plan oficial fue escueto, en lo que a la participación de las escuelas se refiere, lo que impulsó a que diversos establecimientos implementaran ceremonias y actividades por su propia cuenta (CRÓNICA ESCOLAR, 1910, p. 466). De tal modo, la desafección docente con el programa oficial y algún indicio de que éste no le había concedido el lugar merecido a la educación parecen haber conspirado para restarle protagonismo a lo escolar en el marco de los festejos. No es un factor menor tener en cuenta que, pese al boato que la autoridad gubernamental deseaba imprimir a las festividades, las malquerencias laborales y las demandas insatisfechas de los docentes pueden haber jugado un papel en la débil presencia educacional en los festejos patrios.

El programa oficial de los festejos del Centenario tuvo de dulce y agraz. El enfoque principalmente orientado hacia los cuerpos diplomáticos y consulares generó un sesgo de celebraciones con un carácter escasamente popular. Los días

de conmemoración fueron un tráfago de ceremonias cerradas, cenas, conciertos, desfiles y descubrimientos de primeras piedras de edificaciones, monumentos o bustos que finalmente nunca se hicieron. (MUÑOZ HERNÁNDEZ, 1999, p. 63). En lo que a la enseñanza pública se refiere, el día 15 de septiembre se llevó a cabo un desfile de las escuelas frente al monumento a O'Higgins en la Alameda, por la mañana. Ese mismo día, por la tarde, miles de niñas y niños presentaron una colorida y animada revista de gimnasia en el Club Hípico de Santiago. En las páginas de la edición de inicios de septiembre de la revista Zigzag, el profesor de Educación Física Leotardo Matus comentaba el formato que tendría esta actividad, que debía reunir a más de cinco mil niños y jóvenes de escuelas y liceos de Santiago. Señalaba Matus que “la ejecución de los ejercicios demostrará a los delegados extranjeros que la juventud chilena no es menos apta para ejecutar con precisión los ejercicios de mayor destreza que los hijos de las naciones europeas y americanas” (ZIGZAG, 1910, s.n.p.). Desfile y Revista de Gimnasia fueron, en definitiva, los momentos que el programa oficial concedió a lo educacional. Es plausible considerar que esa decisión tuviera que ver tanto con la posibilidad de masificar la participación de escolares, generar una impresión sensible en los espectadores ante el despliegue marcial y sincronizado de los cuerpos infantiles y, en suma, adherir a un patrón estético tributario de lo militar.

Ahora bien, si la estética escolar participante en las ceremonias oficiales se manifestó como performance con rasgos castrenses, en la que el hieratismo de la postura y la simultaneidad y coordinación de los movimientos fueron los indicadores del mensaje que se buscaba transmitir a través del cuerpo colectivo de las y los estudiantes, cabe preguntarse si hubo otros componentes que, asociados a las festividades, dieran cuenta de propósitos formativos dirigidos hacia la sensibilidad del alumnado. Ello puede ser explorado a través de otros dispositivos afectivos como, por ejemplo, el sonido y la música. Ya a inicios del siglo, Ruperto Oroz sostenía que la música debía ser considerada como una herramienta facilitadora de la propagación del amor patrio, “lo que es fácil conseguir por medio del canto que con sus melodiosos tonos penetra en el corazón de cada uno” (OROZ, 1900, p. 45). Bastante cerca ya de las fiestas del

Centenario, en julio de 1910, las autoridades gubernamentales reglamentaban la unificación de una versión oficial del himno nacional para su uso en las escuelas (ANUARIO, 1911, p. 172), lo que daba cuenta de la expectativa de modelar su impacto auditivo y sensorial, mediante la homogeneización de su performance.

En el mismo campo de lo musical, ante la inminencia de las conmemoraciones, el Gobierno mandaba a imprimir a Alemania una recopilación de cantos escolares para su uso en las escuelas primarias (GÖHLER, 1910). En este texto se incluía tanto canciones tradicionales y populares como de autores extranjeros y nacionales. Dado que contenía las partituras respectivas, es probable que estuviera orientada más bien al uso de los docentes. En el conjunto de treinta y dos melodías (pese a que el título del folleto indicaba que eran cien cantos escolares), se reunían temáticas recurrentes: cantos moralizadores y de elogio a la noción de deber, se mezclaban con referencias al cuidado de la naturaleza y ritmos y marchas de reminiscencias militares. En suma, en la perspectiva de una recomposición de la sonoridad de la escuela, podría considerarse que, en tanto a lo normativo, si se tuviera a esta recopilación por un modelo que haya sido efectivamente seguido, las canciones entonadas por niñas y niños correspondían principalmente a ritmos marcados por las marchas, los allegros y allegrettos. Sin alusiones especiales a las festividades nacionales ni a Chile, aunque sí a los ideales patrios, la recopilación hecha por Göhlery distribuida por el Estado dejaba ver la preocupación por unificar una sonoridad educativa, atendiendo a que la performance musical tenía el doble efecto de moralizar y nacionalizar mediante el fraseo y la construcción de sentido presentes en las letras de las canciones como también de generar atmósferas sensibles, gracias a la ejecución compartida del canto escolar, en las aulas de todo Chile.

Tanto respecto a las ceremonias de congregación masiva como respecto al uso de la música para fines de promoción del patriotismo, vale la pena considerar de modo matizado los grados de eficacia que alcanzaron y su capacidad de atraer, convocar e involucrar a los distintos actores. Como ya se indicó, la escala de los festejos no fue solamente de orden nacional, radicada en

el centro de Santiago, destinada a presentar una imagen favorable a las legaciones extranjeras invitadas y liderada por las autoridades del Gobierno, sino que también hubo iniciativas en el nivel municipal, en distintas ciudades del país, con diferentes grados de éxito, si se atiende al reporte que hicieron de ella tanto sus organizadores como también quienes las presenciaron. Algo de desafección es lo que dejaba ver, por ejemplo, la crónica presentada en las páginas del periódico *El Ferrocarril* que, en su edición del 17 de septiembre de 1910, informaba que “...se verificó la inauguración de una serie de concursos de estudiantes, canto, lucha romana, etc. para obreros y alumnos de las escuelas en la carpa municipal del Mapocho... Como no hubiera concursantes, no se repartió ninguno de los premios acordados” (citado en SILVA, 2008, p. 102). Un resultado muy diferente a lo que sucedía, por ejemplo, en localidades del sur del país como, por ejemplo, Los Ángeles. El desfile escolar tradicional, que sucedió el día 18 de septiembre en la plaza de la ciudad, fue muy concurrido y se vio complementado con otras actividades en que las escuelas estuvieron involucradas (exposición pública de obras escolares, tanto de escuelas de niñas como de niños; muestras científicas; un concierto infantil en el Teatro Municipal de Los Ángeles, entre otras). Como informaba el Visitador de Escuelas de la Provincia, que supervisó las fiestas, los festejos del Centenario vincularon a estudiantes y profesores con el resto de la comunidad, participando en actividades tanto diurnas como nocturnas, dentro y fuera de las escuelas (CRÓNICA, 1910, p. 503).

La descripción del programa de festejos llevados a cabo en la Escuela Superior nº5 de la ciudad de Lebu, en la zona de Arauco, da a entender algo de la atmósfera que se pretendía crear en estas fiestas escolares patrióticas. La iluminación eléctrica del recinto, novedoso adelanto para la localidad, daba un marco de espectacularidad que sería complementado por la decoración, consistente en numerosas guirnaldas y banderas chilenas y argentinas. Los espectadores, que abarrotaban el salón escolar, entonaron entusiastamente el himno nacional y luego se dio paso a números de danza y canto protagonizados por los mismos estudiantes, que fueron celebrados por la concurrencia. Mediante su participación directa mediante la música y el baile fue que, de acuerdo con el

testimonio del informante sobre la ceremonia, niñas y niños experimentaron plenamente el propósito de la conmemoración, la que, apostaba la autoridad educacional local, dejaría un efecto indeleble en sus memorias, ya que los estudiantes “sentirán repercutir en sus almas esas impresiones que harán su regocijo y sentirán, por decirlo así, más vivo y más intenso su amor a la Patria” (CRÓNICA, 1910, p. 507).

CONSIDERACIONES FINALES

Las expectativas recién mencionadas de un visitador de escuelas, al presenciar una ceremonia de conmemoración de las fiestas del Centenario de la Independencia en una pequeña escuela en un rincón de Chile, pueden haber tenido sustento, desde el punto de vista de los propósitos declarados de la acción educativa que, no solamente en la coyuntura excepcional de las festividades patrias, pretendía formar en las y los estudiantes impresiones afectivas favorables a un sentimiento nacional mediante dispositivos estéticos tales como música, poesías, desfiles y exposiciones escolares. Con todo, al explorar, de manera sucinta, en los testimonios relativos a las actividades escolares de conmemoración del Centenario quedan muchos cabos sueltos con respecto a la posibilidad de afirmar, a ciencia cierta, que se haya desplegado una operación consistente, sostenida y exitosa de inducción afectiva, con pretensiones patrióticas, en 1910 y que ella haya tenido un tipo de discurso o prácticas distintivas con respecto a lo que la discusión pedagógica nacional sostenía y aconsejaba desde varios años antes.

En términos de detectar los bordes conflictivos de un régimen emocional vigente, siguiendo la propuesta de Reddy, la experiencia del Centenario ofrece la oportunidad de apreciar que las cotas de nacionalismo efectivamente exigidas a los actores del sistema educacional (tanto docentes como estudiantes) no parecen haber constituido un marco suficientemente opresivo para que surgiera la necesidad de implementar acciones de evasión o iniciativas de lucha por

establecer espacios de refugio emocional. El patriotismo invocado desde arriba no parecía ser una fuerza disgregadora, comunitariamente hablando. Sobre todo, en la experiencia de la escala local, podía ser una herramienta de socialización y encuentro. Por lo mismo, si se mira la coyuntura del Centenario a través del prisma de la idea de “batalla estética”, de acuerdo con el planteamiento ya señalado de Fattore, se podría advertir que, en el caso chileno, el perfilamiento de una operación destinada a proponer prácticas, sensibilidades y estéticas que, desde la escuela, hicieran frente a desafíos consistentes provenientes del medio social y cultural fue más bien tenue. Los dispositivos nacionalizadores que se utilizaron en la circunstancia de 1910 no diferían mayormente de los que se venían proponiendo desde unos años antes y que ya habían comenzado a tomar distancia de las formas que demostraban parentesco con estéticas militaristas. Incluso más: la posibilidad de que se articulara un lenguaje visual patriótico en el espacio escolar que elevara exclusivamente la iconografía nacional como mecanismo de inducción afectiva no se produjo de manera total, dado que las circunstancias políticas (que incluían esfuerzos de distensión en las relaciones bilaterales entre Chile y Argentina) facilitaron que en varias ceremonias el tricolor nacional se hermanara con el albiceleste del país vecino, como sucedió tanto en las ceremonias masivas y contempladas en el programa oficial (como, por ejemplo, la jura y entrega de estandartes a escuelas el día 15 de septiembre), como en manifestaciones locales y descentralizadas, en las que los afectos patrióticos fueron concurrentes con un matiz americanista.

¿Hubo, por ende, consistencia y diferenciación en la propuesta educativa oficial respecto a los festejos del Centenario, en lo que se refiere a establecer dispositivos que permitieran forjar una “educación sentimental”, siguiendo la expresión de Pineau, con arreglo a un mensaje específico? Los testimonios invocados parecen reblandecer posibles certezas al respecto, dado que se observa más continuidad que cambio: las tareas permanentes de la formación del “buen gusto” a través de lo estético; la continuidad de las preocupaciones por el declive del patriotismo y del miedo frente a los negros nubarrones del conflicto social; las tensiones entre un programa circunstancial de celebraciones (orientado, más que

nada, a la autosatisfacción de grupos dirigentes, tanto en su formato como en los grados de participación) y la experiencia de lo patriótico en el plano local; todos estos factores dificultan concluir que sea perceptible la existencia de una operación estética consistente para dar forma a un patriotismo *ad-hoc* en las escuelas en el contexto del Centenario de la independencia de Chile.

REFERENCIAS

Anuario del Ministerio de Instrucción Pública. Disposiciones relativas al Servicio de Instrucción Primaria. Santiago de Chile: Imprenta y Litografía Universo, 1911.

BARR-MELEJ, Patrick. **Reforming Chile:** cultural, politics, nationalism, and the rise of middle class. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2001.

BEAS MIRANDA, Miguel y GRAMIGNA, Anita. El sentido del olfato: fuente de la Historia de la Infancia y de la Educación. *In:* BRAGHINI, Katya; MUNAKATA, Kazumi; TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio (ed.) **Novos diálogos sobre a história da educação, dos sentidos e das sensibilidades.** Sao Paulo: EDUC, 2020, pp.138-169 [e-book]

Crónica Escolar del Centenario. **Revista de Instrucción Primaria**, XXIV, n. 9-10, pp.466-510, 1910.

El Centenario y los Maestros. **Revista de Instrucción Primaria**, XXIV, n. 9-10, pp.413-466, 1910.

ERRÁZURIZ, Luis Hernán. **Sensibilidad estética.** Un desafío pendiente en la educación chilena. Santiago de Chile: Ediciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile, 2006.

ESCOLANO BENITO, Agustín. **Emociones & educación.** La construcción histórica de la educación emocional. Berlanga de Duero: Ceince, 2018.

FATTORE, Natalia. Celebrar el Centenario: batallas estéticas y sentimiento nacional. *In:* PINEAU, Pablo, SERRA; María Silvia; SOUTHWELL, Myriam (ed.) **La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna.** Estudios sobre estética escolar II. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2017, pp. 197-209.

GALDAMES, Luis. **El Nacionalismo en la Educación**. Santiago de Chile: Imprenta y Litografía Universo, 1912.

GÖHLER, Bernardo. **Cien cantos escolares**. Recopilados y arreglados por Bernardo Göhler, Profesor Normal. Bajo la revisión de don J. Abelardo Núñez, Ex Inspector General de las Escuelas Normales de Chile. Cuaderno Primero (Escuelas Primarias). Texto Escolar n VIII. Leipzig: Imprenta de F. A. Brockhaus, 1910.

Inspección General de Instrucción Primaria. **Programas de las Escuelas Primarias (Detalle)**. Santiago de Chile: Imprenta Cervantes, 1910.

LANDAHL, Jakob. Emotions, power, and the advent of mass schooling. **Paedagogica Historica**.v.51, n.1-2, pp.104–116, 2015.

MARIÑO, Marcelo. La apuesta sensible. El sentimiento nacional como pedagogía en tiempos de multitudes. In: PINEAU, Pablo (dir.) **Escolarizar lo sensible**. Estudios sobre estética escolar (1870-1945). Buenos Aires: Teseo, 2014, pp.63-94.

Memoria del Presidente de la Sociedad Profesores de Instrucción Primaria. Presentada a la Asamblea General a nombre del Directorio, el 3 de septiembre de 1910. Santiago de Chile: Imprenta y Encuadernación Chile, 1910.

MUÑOZ HERMOSILLA, José María. La Patria (capítulo de una obra inédita). **Revista de Instrucción Primaria**, XXIII, n. 9, pp.417-429, 1909.

MUÑOZ HERNÁNDEZ, Luis Patricio. **Los festejos del Centenario de la Independencia**. Chile en 1910. Tesis de Licenciatura en Historia. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, 1999.

OLIVARES FELICE, Pamela. **Concept de nation et identité nationale au Chili: une approche a travers les politiques éducatives et l'enseignement de l'histoire (XIX et XX siècles)**. Tesis doctoral. Université François Rabelais. Tours, 2005.

OROZ, Ruperto. **El amor patrio**. Formación y desarrollo en la escuela. Valparaíso: Imprenta y Litografía Excelsior, 1900.

PINEAU, Pablo. A modo de introducción. Estética escolar: manifiesto sobre la construcción de un concepto. In: PINEAU, Pablo (dir.) **Escolarizar lo sensible**. Estudios sobre estética escolar (1870-1945). Buenos Aires: Teseo, 2014. pp.21-35.

REDDY, William. **The navigation of feelings**. A framework for the history of

emotions. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001.

ROJAS FLORES, Jorge. **Moral y prácticas cívicas en los niños chilenos, 1880-1950**. Santiago de Chile: Ariadna, 2006.

ROJAS FLORES, Jorge. **Historia de la infancia en el Chile Republicano. 1810-2010**. Tomo I (1810-1950). Santiago de Chile: Ediciones JUNJI, 2016.

SALAS MARCHÁN, Max. La educación estética. **Revista de Educación Nacional**. v. IX, n. 1, pp.19-28, 1913.

SERRANO, Sol; PONCE DE LEÓN, Macarena; RENGIFO, Francisca(ed.). **Historia de la educación en Chile. 1810-2010**. Tomo II: La educación nacional (1880-1930). Santiago de Chile: Taurus, 2013.

SILVA, Bárbara. **Identidad y Nación entre dos siglos**. Patria Vieja, Centenario y Bicentenario. Santiago: LOM, 2008.

VILLALOBOS, Domingo. **Instrucción pública**. Las escuelas públicas en los días de la Patria. Santiago: Imprenta, Litografía y Encuadernación Barcelona, 1905.

Zig-Zag. Revista. Santiago de Chile. Números correspondientes al mes de septiembre de 1910. [disponibles online en <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-84463.html>].

PABLO TORO-BLANCO é Doutor em Historia (Pontifícia Universidade Católica do Chile, 2007). Magister em Historia (Universidade do Chile, 2002). Acadêmico do Departamento de História da Universidade Alberto Hurtado. As linhas de investigação correspondem a história da educação e dos Movimentos estudantis no Chile e história das emoções.

E-mail: ptoro@uahurtado.cl

 <http://orcid.org/0000-0001-8754-5692>

Recebido em: 05 de agosto de 2020

Aprovado em: 21 de dezembro de 2020

Editora responsável: Tatiane de Freitas Ermel



Revista História da Educação - RHE
Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação - Asphe
Artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.