# Una escuela, un palacio, una nación. La arquitectura del liceo Pedro Montt en Valparaíso como representación simbólica. Chile, 1918–1919*

## A School, a Palace, a Nation: Symbolic Representation in the Architecture of the Pedro Montt Lyceum in Valparaíso. Chile, 1918–1919

Recibido: 6 de septiembre de 2024 Aceptado: 21 de mayo de 2025
Cómo citar: Mondragón López, Hugo y Camila Osorio Scardelato. "Una escuela, un palacio, una nación. La arquitectura del liceo Pedro Montt en Valparaíso como representación simbólica. Chile, 1918–1919". *Dearq* no. 43 (2025): 24-39. DOI: https://doi.org/10.18389/dearq43.2025.04

Este artículo propone una lectura micro histórica y arqueológica del edificio del liceo Pedro Montt en Valparaíso, Chile. Partiendo del análisis formal del edificio escolar, se han reconstruido las condiciones históricas de su producción como obra y se ha realizado una lectura analítica que identifica en el edificio las huellas materiales de proyectos de modernización política, social y cultural. La metáfora del palacio, acuñada por los propios ciudadanos, revela que el liceo fue percibido como un edificio escolar solo en un nivel instrumental y llama la atención sobre la sospecha del público de que el edificio transmitía un mensaje simbólico. Se concluye que el edificio del liceo es una representación alegórica de una modernidad civilizatoria y europeizante, tal como la imaginó la elite local durante el período de la República Parlamentaria (1891–1920).
Palabras clave: escuelas-palacio, estado-nación, representación simbólica, arquitectura escolar.

This article offers a micro-historical and archaeological reading of the Pedro Montt Lyceum building in Valparaíso, Chile. Beginning with a formal analysis of the school's architecture, it reconstructs the historical conditions of the building's production and presents an analytical interpretation that uncovers the material traces of political, social, and cultural modernization projects embedded within it. The metaphor of the palace, coined by the citizens themselves, suggests that the lyceum was perceived as a school only in functional terms, while also signaling broader public awareness that the building carried a symbolic message. The article concludes that the lyceum serves as an allegorical representation of a civilizing and Europeanizing vision of modernity, as imagined by the local elite during the period of the Parliamentary Republic (1891–1920).
Keywords: Palace-schools, nation-state, symbolic representation, school architecture.

**Hugo Mondragón López**
hmondragon@uc.cl
Pontificia Universidad Católica de Chile

**Camila Osorio Scardelato**
cosorio5@uc.cl
Pontificia Universidad Católica de Chile

DOI: https://doi.org/10.18389/dearq43.2025.04

* Este artículo fue realizado gracias al financiamiento de ANID/ FONDECYT Regular 2022, para el proyecto de investigación n.° 1220267, "Arqueología de la escuela. Arquitectura, política y estética cotidiana en el edificio escolar chileno desde 1900". Investigador principal: Hugo Mondragón López.

## INTRODUCCIÓN

Este artículo examina el liceo Pedro Montt de Valparaíso para determinar cómo este edificio trasciende su función práctica y adquiere un significado simbólico. Se busca responder: ¿de qué manera el liceo Pedro Montt opera como un símbolo? Este estudio contribuye a la historia de la institución y arroja luz sobre un período poco explorado de la arquitectura escolar chilena, cuando la joven república buscaba proyectar una imagen de nación moderna a través de sus construcciones educacionales.

El liceo forma parte de un conjunto de edificios escolares construidos al amparo de la Ley 3096 de 1916 (Ministerio de Instrucción Pública 1916), conocidos como 'escuelas-palacio' debido a su monumentalidad, ubicación urbana estratégica y expresión formal solemne. Autores como Claudia Shmidt (Grementieri y Shmidt 2010) y Daniela Cattaneo (2012) en Argentina, o Carlos Ortega Ibarra (2019) en México, han abordado los procesos históricos que originaron la construcción de estas 'escuelas-palacio' en sus respectivos países. En cambio, no se han encontrado publicaciones similares que expliquen el fenómeno en Chile, en consecuencia, este trabajo pretende contribuir a acortar esta brecha de conocimiento.

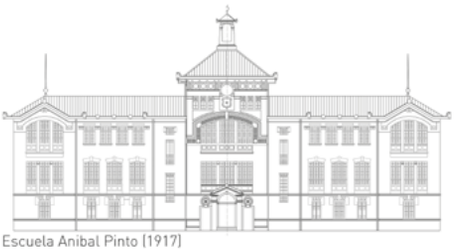
La metodología combina microhistoria (Ginzburg 2010) y arqueología (Foucault 2002). La primera, que sitúa el edificio en el centro del relato histórico, permite construir a partir de su examen morfológico la constelación de factores políticos, sociales, económicos y culturales que lo produjeron. La segunda concibe el edificio como un depósito de huellas materiales de discursos políticos, saberes y prácticas intersubjetivas. Para la investigación se consultaron documentos históricos (fotografías, planos, documentos legales) y se elaboró un nuevo documento que son los redibujos de planos del edificio.



Figura 1_ Einar Altschwager, Fachada principal del liceo Pedro Montt, ca. 1930. Fotografía negativo en vidrio. Fuente: Museo Histórico Nacional.



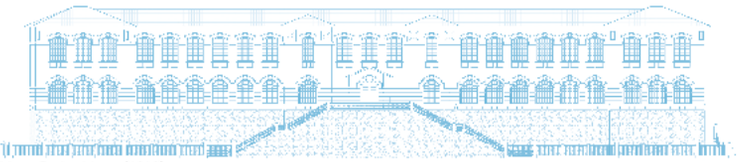
Liceo Neandro Schilling (1901)



Escuela Aníbal Pinto (1917)



Escuela Federíco Errázuriz (1918)



Liceo Pedro Montt (1918)



Escuela Salvador Sanfuentes (1920)



Liceo de niñas de Talca (1924)



Escuela República de Venezuela (1929)

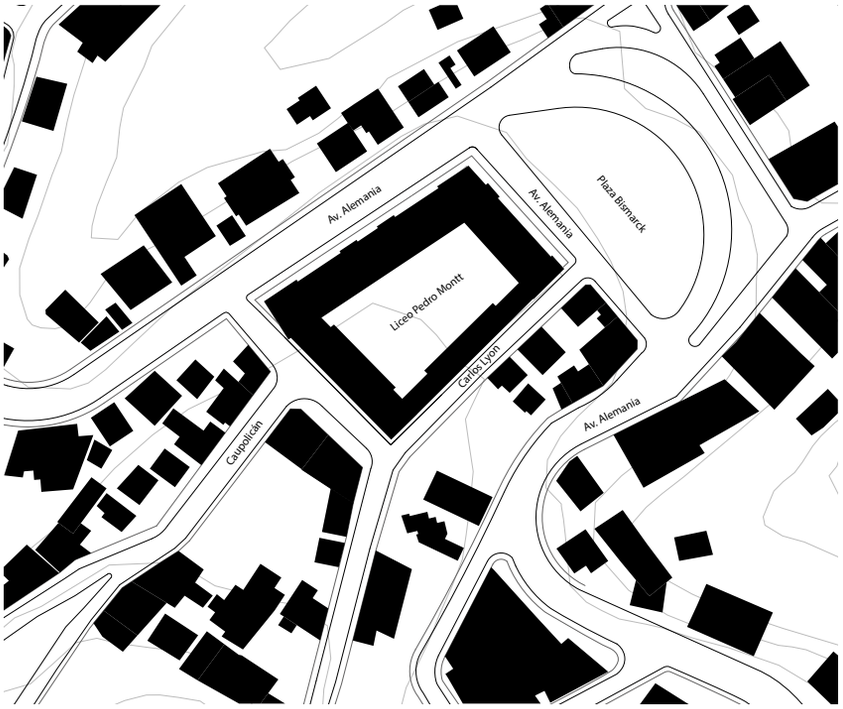



Figura 2_ Fachadas de escuelas-palacio construidas a principios del siglo XX en Chile. En color la fachada principal del liceo Pedro Montt. Dibujado por: Josefina Caram, Rocío Marin, Camila Osorio y Antonia Vargas.

Figura 3_ Plano Nolli que muestra la singularidad del liceo Pedro Montt como edificio patio-manzana. Dibujado por: Antonia Vargas.

En Chile, la existencia de 'escuelas-palacio' se conoce por fuentes que a la vez arrojan luces sobre el contexto de producción del liceo Pedro Montt. Según José M. Muñoz (1918), a mediados del siglo XIX las escuelas chilenas operaban en condiciones precarias. En 1854, el Estado chileno inició la planificación de edificios escolares, cuando el gobierno de Manuel Montt (1851–1861) encargó planos y envió copias litográficas a las provincias, comprometiéndose a costear la mitad de la construcción si se seguía el diseño propuesto.

A medida que avanzaba el siglo XIX, según Muñoz (1918), se evidenciaba la necesidad de contar con edificios escolares de calidad para mejorar el sistema educativo nacional. En 1883, el gobierno de Domingo Santa María (1881–1886) destinó fondos para construir escuelas de niños y niñas en las capitales provinciales. Estos edificios debían seguir los nueve diseños tipo aprobados en 1881, que, según Muñoz, eran "[...] de los más usuales en Norteamérica [y que señaló como responsables de] los pocos buenos edificios escolares con que hasta hoy [1918] se han dotado las escuelas primarias" (1918, 188).

De esos nueve diseños tipo para edificios escolares señados por Muñoz (1918), cuatro eran en madera y cinco en "materiales sólidos". El autor sostiene que la gente llamó a estos últimos "escuelas-palacio" por su monumentalidad y construcción en piedra y ladrillo. Por otra parte, en su obra *Historia de la educación en Chile (1810–1910)*, Sol Serrano, Macarena Ponce de León y Francisca Rengifo (2012) también refieren a las 'escuelas-palacio'. Según ellas, entre 1892 y 1927, el Estado chileno priorizó la construcción de escuelas 'modelo' en las capitales del país, destacando su función de "dar visibilidad y representar a un Estado que se institucionalizaba [...]". Su máxima expresión fueron las 'escuelas-palacio', construidas en Santiago y Valparaíso entre 1919 y 1927 (Serrano, Ponce de León y Rengifo 2012, 204). Además, el carácter nacional de estas escuelas se reforzó al darle nombres de figuras históricas.

El historiador Jorge Rojas Flores (2016) también observó que, a partir de la década de 1880, el Estado chileno mostró especial preocupación por los edificios escolares. Según el historiador, los gobiernos de Domingo Santa María (1881–1886) y José Manuel Balmaceda (1886–1891) destinaron grandes recursos a la construcción de escuelas públicas, algunas de las cuales eran tan 'fastuosas' que el público las denominó 'escuelas-palacio'. Rojas (2016) señala como ejemplo la escuela Federico Errázuriz inaugurada en Santiago en 1918, un año antes que el liceo Pedro Montt.

El liceo Pedro Montt en Valparaíso se clasifica como una 'escuela-palacio'. Su diseño y construcción coinciden con el período señalado por los historiadores como el de apogeo de este tipo de edificios. Bautizado con el nombre de un expresidente de la república, fue construido con materiales sólidos, posee dimensiones monumentales, una ubicación urbana estratégica y su expresión arquitectónica es solemne (fig. 1).

El liceo Pedro Montt comparte características formales con otros edificios escolares contemporáneos, como los liceos Neandro Schilling (San Fernando, 1901), de Aplicación (Santiago, 1911), Germán Riesco (La Serena, 1912), Aníbal Pinto (Santiago, 1917), Federico Errázuriz (Santiago, 1918), Salvador Sanfuentes (Santiago, 1920), Manuel Bulnes (Concepción, 1921), Bernardo O'Higgins (Viña del Mar, 1921), Liceo de Niñas (Talca, 1924), Escuela República de Venezuela (Santiago, 1929), entre otros, todos pertenecientes a la categoría de 'escuelas-palacio' (fig. 2).

## LA ESCUELA SUPERIOR DE HOMBRES NO. 98 "PEDRO MONTT"

La Escuela Superior de Hombres No. 98 "Pedro Montt" fue construida entre 1918 y 1919 por el Ministerio de Industria, Obras Públicas y Ferrocarriles, bajo el Plan de Edificaciones de la Ley No. 3069[1] de 1916 (Ministerio de Instrucción Pública). Tras el terremoto de 1906[2], el terreno del liceo Pedro Montt se configuró como una manzana trapezoidal de 4300m², delimitada por las calles Carlos Lyon al suroriente, Caupolicán al sur-poniente, la Plaza von Bismark al nororiente y la Avenida Alemania al norponiente (fig. 3).

1.
Esta Ley destinó la suma de diez millones de pesos para la construcción de escuelas tipo a lo largo del país. Los planos tipo de escuelas enmarcadas en la ley 3069 debían ser revisados y aprobados directamente por el presidente de la República, Juan Luis Sanfuentes.

2.
El 16 de agosto de 1906, a las 19:55 hrs., Valparaíso fue afectada por un fuerte sismo que causó destrozos en algunas zonas de la ciudad.




Figura 4_ Plano Nolli de emplazamiento del liceo Pedro Montt en los cerros de Valparaíso, cortesía de Fabiola Solari, Giselle Cabello y Elisa Estrada. Edición: Hugo Mondragón, Camila Osorio y Antonia Vargas.

El liceo se emplaza en la cumbre del Cerro Cárcel en Valparaíso, en terrenos de una antigua propiedad conocida como Picadero Alemán que destaca por su pendiente y sus vistas hacia hitos urbanos de la ciudad de Valparaíso (fig. 4).

El liceo se emplaza en una manzana aterrazada. Para nivelar, se construyó un muro de contención de 5,5m frente a la plaza von Bismarck. Sobre la manzana, tres cuerpos rodean un patio central. El volumen principal alberga aulas, talleres y oficinas, mientras que los volúmenes secundarios contienen servicios higiénicos y gimnasio (figs. 7 y 8).

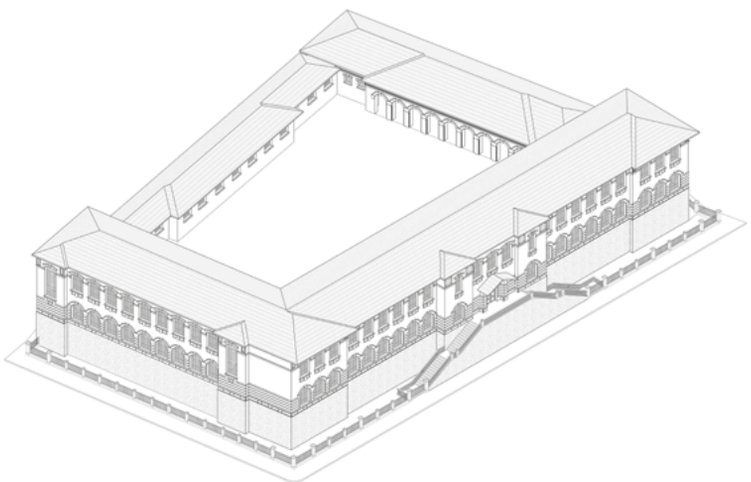
El acceso al liceo se realiza por el cuerpo dispuesto frente a Av. Alemania, a través de una escalinata doble dispuesta sobre un antejardín de 3m de ancho que contrasta con las dimensiones monumentales del edificio. La disposición de la escalera obliga a mirar hacia el mar o los cerros antes de ingresar al edificio.

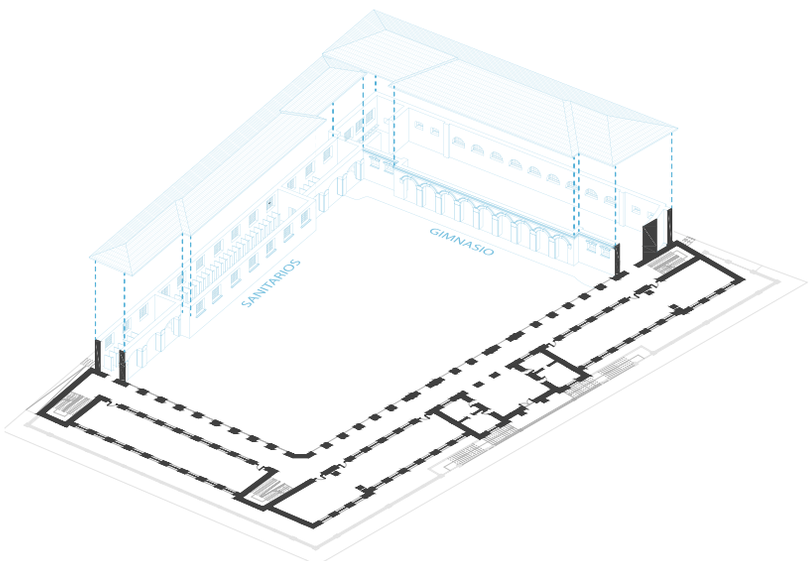
En el primer piso del volumen principal, junto al vestíbulo de acceso, se ubica la oficina del director, una sala de espera y dos posteriores. En los extremos norte y sur del edificio se encuentran dos salas de taller, mientras que la tercera se dispone hacia el nororiente. Estas salas rectangulares de 160m$^2$, con capacidad para 133 alumnos, se utilizaban como laboratorios, aulas de canto o dibujo lineal (Serrano, Ponce de León y Rengifo 2012) (fig. 7).

En el segundo piso, diez aulas, sala de profesores, sala de útiles, caja de ahorros y un baño se dispusieron a lo largo de un pasillo (fig. 8). Cada aula tenía capacidad para cuarenta alumnos que, en parejas, miraban hacia el preceptor y el pizarrón (Serrano, Ponce de León y Rengifo 2012). Al inaugurarse el liceo, es

Figura 5_ Axonometría del liceo Pedro Montt. Dibujado por: Josefina Caram.

Figura 6_ En esta vista axonométrica se advierte cómo dos de los cuatro lados del patio central están ocupados por programas que aluden a la higiene (baños) y a la educación física (gimnasio), elementos centrales en el curriculum escolar y el edificio. Dibujado por: Antonia Vargas y Josefina Caram.





probable que allí se impartieran gramática castellana, doctrina y moral cristiana, aritmética, sistema legal de pesos y medidas, dibujo lineal, *jeografía* y el compendio de la Historia de Chile y de la Constitución Política del Estado (Serrano, Ponce de León y Rengifo 2012).

La singularidad del acceso se construye con una fachada simétrica y centrada en la puerta, que se enfatiza con ornamentos bajo la cornisa y dos ventanas singulares más esbeltas. Presenta un basamento de 70cm con decoraciones sencillas, sobre el cual se ubican ventanas rectangulares coronadas por arcos de medio punto y rebajados (fig. 9).

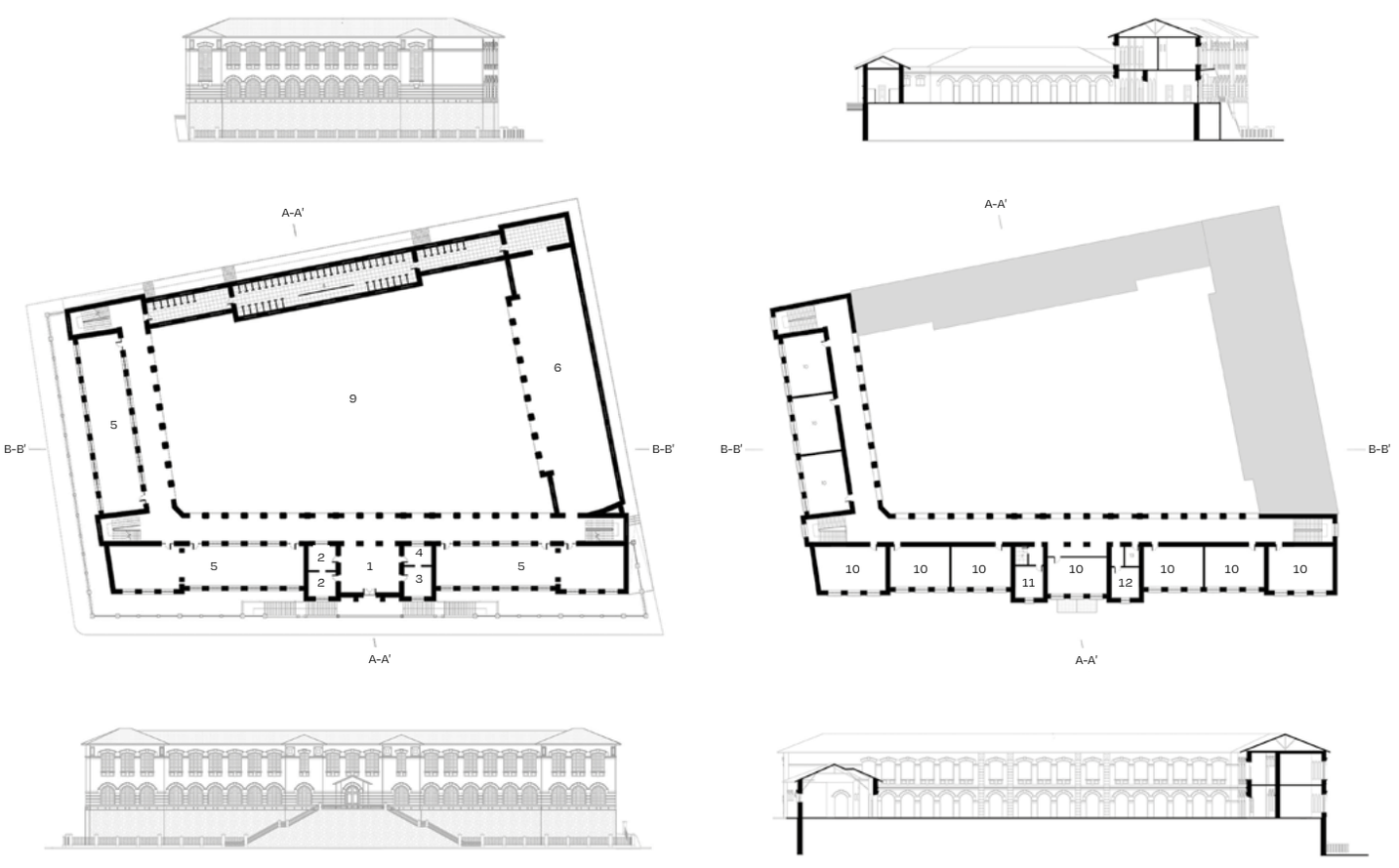
La fachada del liceo hacia la plaza von Bismarck, que tiene una expresión similar al frente de acceso, respeta la relación entre uso de recintos y tipos de ventana. El contrapunto lo marcan dos ventanas verticales que, en los extremos, iluminan dos escaleras, y que establecen una relación directa entre el interior de la escuela, la plaza y el entorno geográfico y urbano (fig. 10).

En síntesis, la forma y expresión del liceo Pedro Montt dan cuenta de la monumentalidad del edificio. Por una parte, aulas de hasta 160m² con una altura de piso a cielo de más de 3m y ventanales de casi 2,8m de altura, revelan una arquitectura cuya escala trasciende la función práctica del edificio escolar habitado por niños. Por otra, la expresión de las fachadas principales denota el carácter palaciego del edificio. Estas modulan, severamente, la relación entre interior y exterior, como ocurre con la disposición rítmica de ventanas en el cuerpo principal que transforma al edificio en un mirador hacia el paisaje. Adicionalmente, al disponer el liceo sobre un zócalo monumental (fig. 11), se acentúa su presencia urbana en un contexto de viviendas de baja altura. El edificio se transforma en un símbolo, un monumento urbano. Así, su cualidad palaciega se construye arquitectónicamente a partir de la doble condición de monumento y mirador (fig. 12)[3].

3.
Un viajero de comienzos del siglo XX, testigo ocular del desarrollo de Valparaíso, nos dejó el siguiente testimonio que da cuenta de la singularidad urbana del edificio del liceo al momento de su construcción: "(an) important school-building work is now contracted for and under construction, including the district school Hipodromo Aleman, Valparaiso, for 400 pupils" (Ewing 1919).

Figura 7_ Arriba: elevación oriente Av. Alemania. Centro: planta primer piso. Abajo: elevación norte Av. Alemania. Los dibujos identifican los recintos y características arquitectónicas del liceo Pedro Montt. Fuente: planos elaborados a partir de planimetría del Archivo fotográfico de la Dirección de Arquitectura del Ministerio de Obras Públicas, Santiago de Chile. Dibujado por: Josefina Caram.

Figura 8_ Arriba: corte A-A'. Centro: planta segundo piso. Abajo: corte B-B'. Los dibujos identifican los recintos y características arquitectónicas del liceo Pedro Montt. Fuente: planos elaborados a partir de planimetría del Archivo fotográfico de la Dirección de Arquitectura del Ministerio de Obras Públicas, Santiago de Chile. Dibujado por: Josefina Caram.




1. Vestíbulo, 2. Portero, 3. Sala director, 4. Sala de espera, 5. Taller, 6. Gimnasio, 7. Baños, 8. Duchas y camerines, 9. Patio, 10. Aula, 11. Sala profesores, 12. Caja de ahorros, 13. Útiles

## LA ARQUITECTURA COMO SÍMBOLO

El liceo Pedro Montt en Valparaíso es un edificio escolar pero también es un *palacio*. La metáfora de la *escuela-palacio* revela la capacidad comunicativa del edificio. Su función trascendió la mera utilidad pública; quiso simbolizar algo. ¿Qué?

El uso de figuras lingüísticas sitúa la arquitectura en el ámbito del lenguaje y la comunicación. La alegoría, por ejemplo, comunica una idea compleja mediante símbolos que conectan lo literal y lo alegórico. Como señala Angus Fletcher, una alegoría "dice una cosa y significa otra" (2012, 11), subvirtiendo la expectativa de que las palabras signifiquen lo que expresan.

Las alegorías, un recurso retórico usado en diversas artes incluida la arquitectura, transmiten mensajes complejos. En el barroco, por ejemplo, elementos arquitectónicos invitaban a la reflexión polisémica. Hans Sedlmayr (1996) señala que las alegorías barrocas, leídas literalmente, representan objetos o usos concretos, pero simbólicamente, ideas o conceptos abstractos.

Según Fletcher (2012), para identificar una alegoría no se requiere un estudio exegético. Basta con que un edificio sugiera un significado más allá de lo literal, como la metáfora del palacio en el liceo Pedro Montt. Fletcher (2012) cita a Coleridge, quien usa las palabras 'disfraz' y 'máscara' para explicar la alegoría.

Dalibor Vesely (2004) sostiene que, desde el barroco, la arquitectura oscila entre representación instrumental y simbólica. La primera la concibe como herramienta práctica, la segunda como vehículo de ideas y valores. Vesely (2004) ejemplifica su argumento mostrando cómo Guarini usó figuras geométricas triangulares en la capilla de la Sacra Sindone en Turín (1668) para comunicar el

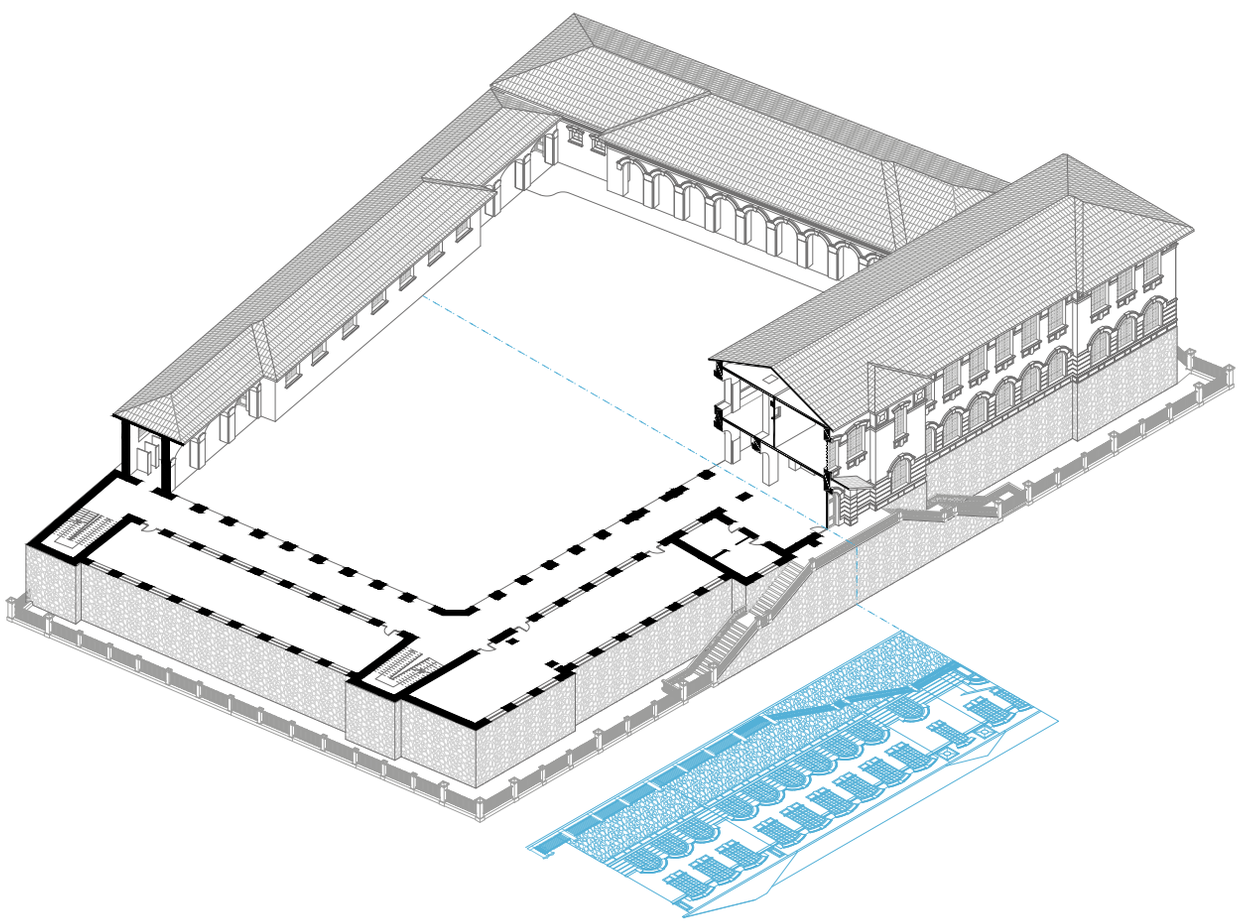


Figura 9_ Axonométrica y fachada. El dibujo analítico muestra el eje de simetría que ordena la disposición del cuerpo donde se ubica la fachada principal del liceo. Dibujado por: Antonia Vargas y Josefina Caram.

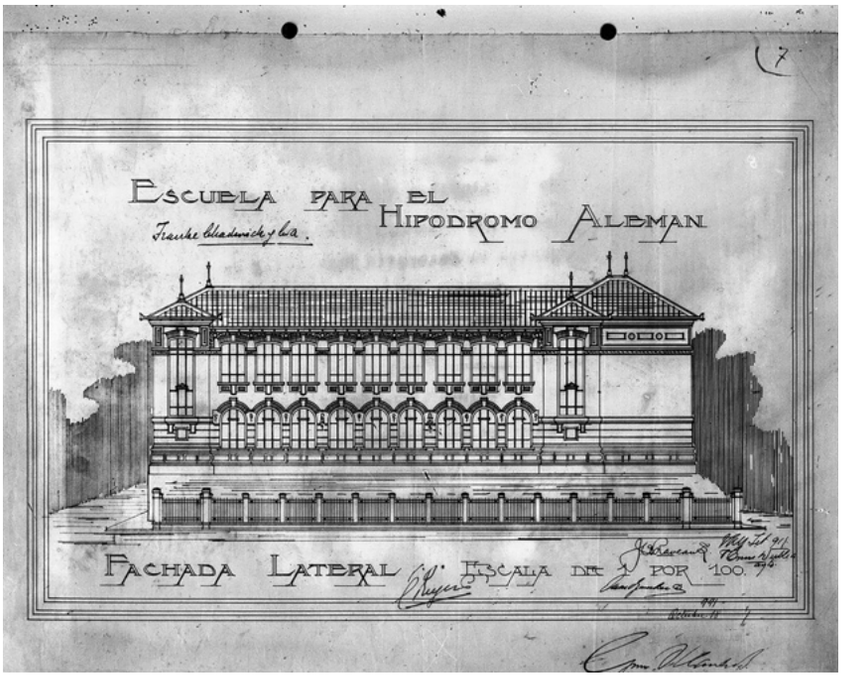



Figura 10_ Planimetría original de la elevación nororiente del liceo Pedro Montt, 1917. Fuente: Archivo Fotográfico de la Dirección de Arquitectura, Ministerio de Obras Públicas, Santiago de Chile.

misterio de la Trinidad, y cómo las conchas marinas en el monasterio benedictino de Zwiefalten, aluden a la virginidad de María, pues son capaces de crear una perla sin intervención externa.

Al concebirse como 'escuela-palacio', el liceo Pedro Montt trasciende su función instrumental de edificio escolar y adquiere una dimensión simbólica. Los artificios empleados para su emplazamiento lo transforman en un palacio que atrae miradas y comunica al público el valor que una nación centenaria otorga a la educación pública.

## MODERNIDAD ILUSTRADA, ESTADO NACIONAL Y EDUCACIÓN PÚBLICA

La Ilustración, el movimiento intelectual que floreció en Europa durante el siglo XVIII, transformó la concepción del poder, la sociedad y el individuo. Sus ideas, centradas en la razón, la ciencia y la autonomía individual, no solo desafiaron el orden establecido, sino que sentaron las bases para el surgimiento del Estado nacional moderno y la consiguiente necesidad de una educación pública universal.

A continuación, se exploran las interrelaciones entre estos tres conceptos con el fin de examinar cómo la Ilustración influyó en la formación de los Estados nacionales y cómo la educación pública se convirtió en un pilar para su consolidación y desarrollo. El propósito es mostrar que el liceo Pedro Montt en Valparaíso, en cuanto creación del sistema chileno de educación pública, es una expresión local de la modernidad ilustrada.

La Ilustración se caracterizó por una profunda crítica a las estructuras tradicionales de poder. Filósofos como Rousseau cuestionaron la legitimidad de estos regímenes argumentando que la soberanía reside en el pueblo. En *El contrato social*, Rousseau (2017 [1762]) concibió la nación como una entidad colectiva, un "cuerpo moral y colectivo" que posee una voluntad general, fuente del poder político. Esta idea de soberanía popular fue fundamental para legitimar la idea de la nación como base del Estado.

Por su parte, Kant contribuyó a la concepción del Estado nacional al enfatizar la importancia de una constitución republicana. En *Crítica de la razón práctica* (Kant 2020 [1788]), propuso un Estado basado en leyes que emanan de la razón y que garantizan la libertad y la igualdad de todos los ciudadanos. Este concepto

de un Estado de derecho, que encarna la voluntad racional del pueblo, está estrechamente ligado a la idea de nación política, una comunidad unida por un conjunto de leyes e instituciones comunes.

Al erosionar la legitimidad del Antiguo Régimen, las ideas de la Ilustración crearon un vacío de poder que fue llenado por el concepto de nación. La Revolución francesa fue un momento capital en este proceso, al proclamar la soberanía de la nación y abolir los privilegios estamentales. En *¿Qué es el Tercer Estado?*, Sieyès (1973 [1789]) argumentó que la nación, entendida como el conjunto de los ciudadanos, es la única fuente legítima de poder político. Este principio, que sentó las bases del Estado nacional moderno, se extendió por América Latina a través de los movimientos independentistas.

El Estado nacional se caracteriza por la centralización del poder, la creación de instituciones uniformes, la delimitación clara de fronteras territoriales y la búsqueda de una comunidad política homogénea, unida por una identidad nacional compartida. Esta identidad se basa en elementos comunes como la lengua, la cultura, la historia y el sentimiento de pertenencia.

La consolidación del Estado nacional planteó el desafío de crear una identidad colectiva fuerte y cohesionada, capaz de superar las divisiones internas y asegurar la lealtad de los ciudadanos al nuevo orden político. Para afrontar este desafío, la educación pública se erigió como una herramienta esencial.

Con su énfasis en la razón y el conocimiento, la Ilustración concibió la educación como un derecho fundamental y una responsabilidad del Estado. Filósofos como Locke (1986 [1690]; 2020 [1693]) y Rousseau (2017 [1762]) argumentaron que la educación era necesaria para formar ciudadanos virtuosos y racionales, capaces de participar activamente en la vida pública y contribuir al bienestar de la sociedad. Esta idea de la educación como un instrumento para el progreso individual y colectivo fue fundamental para el desarrollo de los sistemas educativos nacionales como el chileno.

Para consolidarse y prosperar, el Estado nacional chileno necesitaba ciudadanos educados que compartieran una lengua y una cultura comunes, conocieran su historia e instituciones, y se sintieran parte de una comunidad política más amplia. La educación pública se convirtió en una herramienta clave para la transmisión de los valores nacionales.

Si se retrotrae por un momento a los inicios de la República, es sabido que sus fundadores, influidos por la Ilustración, vieron la educación estatal como una pieza clave para construir la nación. En 1811, Juan Egaña propuso "un gran colegio de artes y ciencias, y, sobre todo, una educación civil y moral" (Muñoz 1918, 85) para formar el carácter nacional. Camilo Henríquez, por su parte, sugirió la fundación de un Instituto Nacional para formar ciudadanos que defendieran y dirigieran la patria (Muñoz 1918). Como ha sostenido la historiadora chilena Sol Serrano

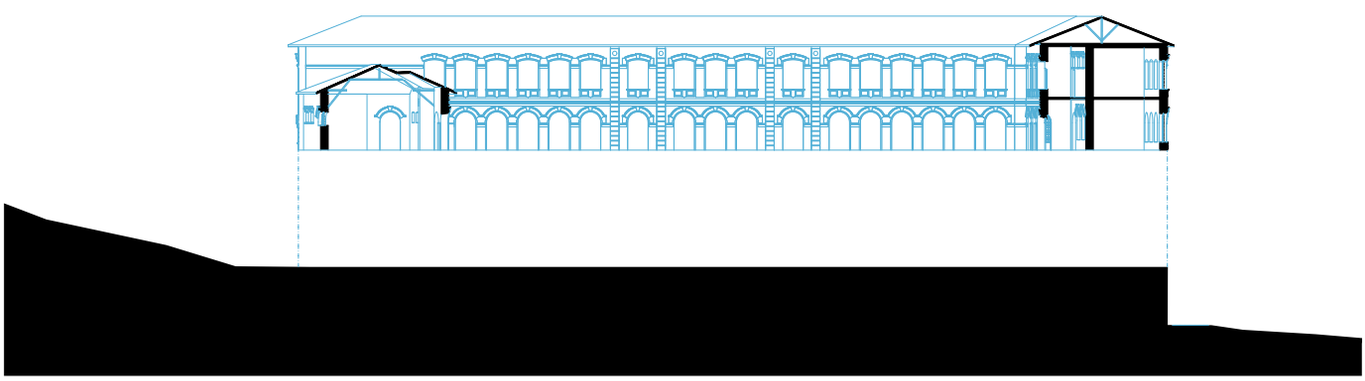


Figura 11_ Sección que muestra la pendiente natural del terreno y la disposición del edificio escolar sobre un zócalo de dimensiones monumentales. Dibujado por: Antonia Vargas y Josefina Caram.

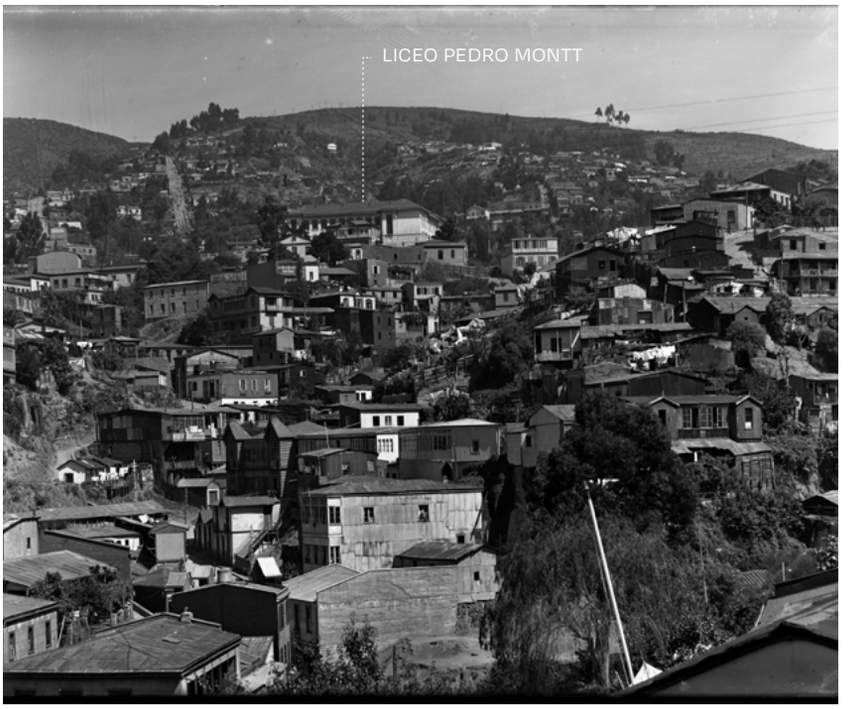



Figura 12_ Einar Altschwager, Fotografía del "Conjunto de viviendas en los cerros de Valparaíso", ca. 1930. Fuente: Museo Histórico Nacional.

(2018), retomando una idea de Anderson (1993), "La educación, a la larga, tuvo enorme incidencia [...] en la formación de una 'comunidad imaginada' allí donde Chile era solo un concepto abstracto" (Serrano 2018, 11).

En primer lugar, la educación pública chilena desempeñó un papel crucial en la homogeneización lingüística y cultural. Al establecer un sistema educativo unificado y financiado por el Estado, y con el fin de facilitar la comunicación entre los ciudadanos, se promovió el uso del castellano como lengua nacional común. La enseñanza de una historia de Chile estandarizada contribuyó a la creación de una memoria colectiva y a la formación de un sentido de identidad compartida. La transmisión de valores cívicos y patrióticos a través del currículum escolar, que buscaba inculcar un sentido de pertenencia y lealtad hacia la nación chilena, fomentó la identificación del individuo con el Estado nacional.

En segundo lugar, la educación pública chilena se concibió como un medio para la formación de ciudadanos productivos y racionales. La Ilustración creía firmemente en el poder de la razón y el conocimiento para impulsar el progreso humano. Un sistema educativo accesible a todos permitiría la difusión del saber científico y la formación de individuos capaces de contribuir al desarrollo económico y social de Chile. La alfabetización y la adquisición de habilidades básicas se consideraban esenciales para la participación plena en la vida moderna y para el funcionamiento eficiente de la economía nacional.

En tercer lugar, la educación pública chilena se erigió como un instrumento de legitimación del Estado nacional. Al proveer un servicio esencial a todos los chilenos, independientemente de su origen social o económico, el Estado nacional se presentaba como garante del bienestar colectivo y promotor de la igualdad de oportunidades. La promesa de una educación que permitiera el ascenso social y la participación en la vida pública reforzó la legitimidad del nuevo orden político y fomentó la adhesión de los chilenos al proyecto nacional. La construcción de edificios escolares —como el del liceo Pedro Montt—, la formación de docentes y la elaboración de currículums nacionales, se convirtieron en símbolos tangibles del compromiso del Estado chileno con el progreso y el bienestar de la nación.

El historiador chileno Jorge Rojas Flores ha descrito la manera como los edificios escolares del sistema público chileno de comienzos del siglo xx funcionaron como escenarios para la escenificación de coreografías que celebraban la nación:

> [...] la ritualidad callejera en honor a los Padres de la Patria, como los desfiles y romerías, se hizo más frecuente y masiva [...] El culto a la patria entre escolares se transformó en estrategia de cohesión social, sobre todo en crisis [...] el 21 de mayo se convirtió en fecha simbólica en escuelas [...] El izamiento obligatorio de la bandera se propuso como mecanismo de educación cívica (Rojas Flores 2016, 253).

Hemos mostrado cómo Ilustración, Estado nacional y educación pública están estrechamente ligados. La Ilustración proporcionó las ideas que hicieron posible la emergencia del Estado nacional chileno, basado en la soberanía popular y la identidad colectiva. La consolidación de este nuevo Estado requirió la creación de una identidad nacional, para lo cual, la educación pública se convirtió en una herramienta fundamental para la homogeneización cultural y lingüística, la formación de ciudadanos productivos y racionales, y la legitimación del Estado nacional.

El Estado nacional, con su pretensión de representar y unificar a una comunidad imaginada, se convirtió en la forma predominante de organización política. La educación pública se expandió hasta convertirse en un sistema presente a lo largo de todo el territorio chileno, con el objetivo de formar ciudadanos y promover el desarrollo económico y social. Como instrumento de la educación pública, el liceo Pedro Montt y su edificio hunden sus raíces en el proyecto moderno ilustrado.

## UNA MODERNIDAD OLIGÁRQUICA

Los historiadores coinciden en que el siglo xx chileno inició en 1891, con la muerte del presidente José Manuel Balmaceda (1886–1891) y el comienzo de la República Parlamentaria, que se extendió hasta 1924, cuando Arturo Alessandri Palma fue elegido presidente y promovió una nueva Constitución que reemplazó la de 1833.

Según las periodizaciones históricas, el diseño y construcción del liceo se sitúan en un momento liminar, donde los sectores hegemónicos del país, representados por el parlamento, impulsan una modernización oligárquica, fundamentada en la tradición y valores conservadores.

Un año después de inaugurarse el edificio del liceo, se promulgó la Ley de Educación Primaria Obligatoria (LEPO) (Falabella y García-Huidobro 2020), culminando un debate iniciado en el Congreso Pedagógico de 1889 sobre la educación universal. La duración del debate (1889–1920) coincide con la República Parlamentaria.

Aunque la sanción de la LEPO podría interpretarse como una victoria liberal tras treinta años de debate, ésta fue relativa. No se estipuló apoyo estatal para la asistencia escolar de niños pobres, mientras los conservadores, en cambio, mantuvieron las clases de religión y la educación particular administrada por órdenes religiosas[4].

Como en los inicios de la República, en el período del que se ocupa este artículo la educación continuó siendo clave para la construcción del estado-nación chileno. Según datos estadísticos (Rojas Flores 2016), entre 1890 y 1925 la población estudiantil del país se cuadruplicó, pasando de cien mil a cuatrocientos mil. Dicho crecimiento fue obra de la educación estatal promovida por el parlamentarismo.

La centralidad de la educación en la creación del estado-nación permite vincular los fenómenos políticos que precipitaron el fin de la República Parlamentaria con la expansión educativa estatal. Los estudiantes y egresados de los liceos participaron activamente en la caída del parlamentarismo. En 1930, Domingo Amunátegui atribuyó la derrota de la clase dominante a que "la acción continua de la enseñanza del Estado [...] los profesores de liceos y de la Universidad

4. La idea sobre la promulgación de la LEPO como una victoria del conservadurismo es de Jorge Rojas Flores (2016).

habían iniciado en la ciencia y emancipado de añejas preocupaciones a millares de jóvenes que no pertenecían ni a la aristocracia de la sangre ni a la aristocracia del dinero" (Serrano 2018, 30).

La educación estatal originó una nueva clase social, más culta e ilustrada, identificada con las ideas de Arturo Alessandri Palma en las elecciones de 1920. La oligarquía impulsó, involuntariamente, una modernización educativa que creó una clase media que, a la postre, la desplazó del poder político.

La historiografía educativa sostiene que el período 1891 a 1920 inició con una actitud filo-europea, reflejada en el intercambio de experiencias con países europeos, incluyendo la contratación y envío de profesores (Muñoz 1918; Serrano *et al*. 2012). Alemania destacó, de donde se adoptó el sistema concéntrico de educación[5], implementado en la mayoría de las escuelas estatales chilenas hacia 1893 (Aedo-Richmond 2000).

Aunque la búsqueda de soluciones a problemas locales en experiencias europeas cambió durante el período, es relevante destacar cómo el intercambio con países europeos, enfocado en modernizar la educación, estaba en el centro del discurso de los ilustrados latinoamericanos del siglo XIX, quienes concibieron la modernización como un proceso de europeización (Subercaseaux 2004).

Esta actitud también se refleja en la producción arquitectónica del período. Edificios públicos como el Museo Nacional de Bellas Artes (1910), los Tribunales de Justicia (1911), la Estación Pirque (1912), la Estación Mapocho (1912) o la Bolsa de Comercio de Santiago (1917), diseñados por arquitectos llegados de Francia hacia 1890[6], exhiben una impronta neoclásica y ponen en evidencia que, al igual que en la educación, la modernidad arquitectónica era eurocéntrica.

Sin embargo, hacia el final del período, el proyecto de modernización educativa como proyecto civilizatorio, eurocéntrico, perdió tracción. Ya en el Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria de 1912 se escucharon voces críticas a la preeminencia de ideas y profesores europeos, que exigían un sistema educativo basado en ideas y experiencias locales.

En el congreso, uno de los debates centrales giró en torno al tipo de educación para liceos como el Pedro Montt en Valparaíso. El historiador Francisco Antonio Encina propuso una enseñanza técnica-vocacional que permitiera a los egresados incorporarse al aparato productivo. Enrique Molina defendió la educación científico-humanista para ingresar a la universidad a cursar carreras profesionales, y descartó la educación técnico-vocacional por considerarla para 'clases inferiores'. Luis Galdames propuso un híbrido de ambos tipos. El debate no se resolvió de inmediato, pero muestra la preocupación por avanzar hacia un modelo de educación secundaria estatal apropiado para Chile (Aedo-Richmond 2000).

En arquitectura, el giro más interesante se produjo a mediados de los años 1920 cuando en ciertos edificios se incorporaron grecas araucanas y motivos de copihue en zócalos, cornisas y forjas. Ellos eran el síntoma del interés por encontrar un lenguaje arquitectónico nacional, para lo cual se volvió la mirada hacia la tradición aborigen y colonial. Con ello se desafiaba la hegemonía de la modernidad arquitectónica como proyecto afrancesado y europeizante que había dominado las celebraciones del centenario[7].

Según el historiador Bernardo Subercaseaux (2004), en las celebraciones del Centenario de la República (1910) se evidenció la tensión entre una élite que se percibía "a sí misma como culta, ilustrada y europea" (Subercaseaux 2004, 37) y diversos grupos de intelectuales, artistas y estudiantes de capas medias que proponían debates sobre temas como la crisis moral, la venalidad política y la cuestión social. Las clases medias, formadas en liceos del sistema estatal, percibían a la aristocracia como "una plutocracia opulenta con mentalidad agiotista enriquecida a costa del salitre y la especulación, ostentando el monopolio del poder económico y político" (Subercaseaux 2004, 51).

5. El sistema concéntrico consiste en el aprendizaje progresivo de materias, las cuales se distinguen en diferentes niveles de enseñanza, desde lo más básico a lo más complejo.

6. Sobre los arquitectos franceses que llegaron a Chile hacia el final del siglo XIX, véase: Pérez Oyarzún, Fernando. 2016. *Arquitectura en el Chile del siglo XX. Iniciando el nuevo siglo: 1890–1930*. Santiago de Chile: Ediciones ARQ.

7. "Entre nosotros ha habido una iniciación de arte nacional desde hace unos veinte años. Varios de nuestros arquitectos han sido entusiastas precursores de este movimiento de renovación. Ernesto Ried fue uno de ellos. Buscó afanosamente los materiales de belleza destinados a perdurar, porque constituían carácter y representaban una expresión genuina de chilenidad, en la arquitectura y en los motivos ornamentales; y reuniendo armoniosamente los signos y adornos que dejaron en sus utensilios, tejidos y otros artefactos, los viejos Araucanos y los indígenas descendientes de los Incas, que poblaron primitivamente nuestra tierra, con las obras construidas durante la Colonia [...]" (I.C. de R. 1922, 146-147).

El agotamiento del proyecto político y cultural de la República Parlamentaria anunciaba un cambio de era. En los doce años que median entre la primera elección de Alessandri, en 1920, y la segunda, en 1932, se sentaron las bases de un nuevo proyecto modernizador caracterizado por la defensa de la industria, el espíritu emprendedor y guerrero, el 'roto', el régimen presidencial, la ciencia y una literatura que rescataba lo propio y las tradiciones vernáculas (Subercaseaux 2004).

Este cambio de era se dio a la par que el mundo local se encontraba con las ideas de la pedagogía moderna. Como ha mostrado una reciente publicación (Pérez-Navarro y Álvarez 2022), entre 1929 y 1931 se crearon en Chile escuelas experimentales que seguían el ideario de la Escuela Nueva[8]. Una situación semejante ocurrió con la cultura arquitectónica local, que a partir de 1930 produjo los primeros edificios funcionalistas[9].

A partir de 1937, la mayor producción de edificios escolares se realizó a través de la Sociedad Constructora de Establecimientos Educacionales (SCEE). Desde sus inicios, los edificios de la SCEE (Torres, Valdivia y Atria 2015) se ajustaron a los fines expresivos del funcionalismo arquitectónico, dejando atrás la expresión neoclásica y el simbolismo de las escuelas-palacio.

## CONCLUSIONES

El liceo Pedro Montt es, literalmente, un edificio escolar. Esto se evidencia en los nombres de sus recintos (aulas, talleres, gimnasio, oficinas) y en su disposición. Diseñado para el currículum humanista de un liceo secundario chileno de 1918, incluye espacios de instrucción formal e informal como aulas, laboratorios y gimnasio.

El liceo Pedro Montt es un claustro. En su patio, los estudiantes se forman, desfilan, izan la bandera, cantan canciones patrióticas, reciben instrucción deportiva y juegan. El patio del liceo y sus programas complementarios pueden interpretarse

8. En particular se realizaron ensayos de escuelas tipo Montessori, Dalton, Fröebel y Decroly.

9. Sobre el concepto de arquitectura funcional, véase: Behne, Adolf. 1994. *La construcción funcional moderna*. Barcelona: Ediciones del Serbal.



Figura 13_ Einar Altschwager, Fotografía del liceo Pedro Montt con relación a la ciudad de Valparaíso, sus cerros y puerto, 1930. Fuente: Museo Histórico Nacional.

como la materialización de un proyecto modernizador que buscaba formar sujetos obedientes, leales y sanos para el estado-nación. Sin embargo, como espacio de formación y congregación, el patio del liceo también fue el lugar donde se construyó esa comunidad imaginaria llamada Chile.

El liceo Pedro Montt es una fortaleza. Visible desde la distancia, marca claramente su presencia en la geografía y la ciudad (fig. 13). El liceo presenta esa visibilidad franca con la que se anuncian los símbolos del poder. Es el poder del estado-nación que se emplaza en medio de los cerros de Valparaíso. Ahora bien, una fortaleza en un cerro casi siempre es, también, un mirador. Su disposición sobre un zócalo monumental establece una relación de dominio sobre el contexto.

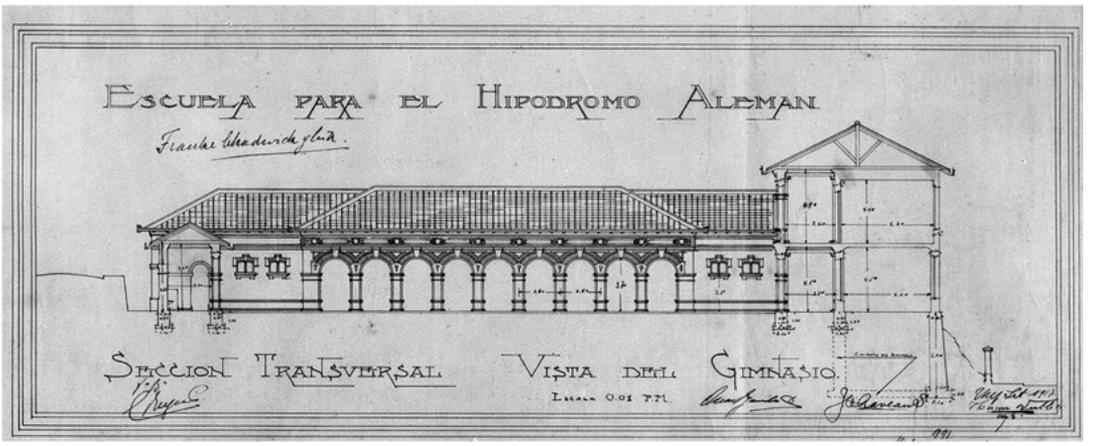
El liceo Pedro Montt es un palacio. Es un monumento solemne que busca comunicar la importancia de la educación. Su arquitectura de reposado lenguaje neoclásico contrasta con la modestia de las casas porteñas que lo rodean.

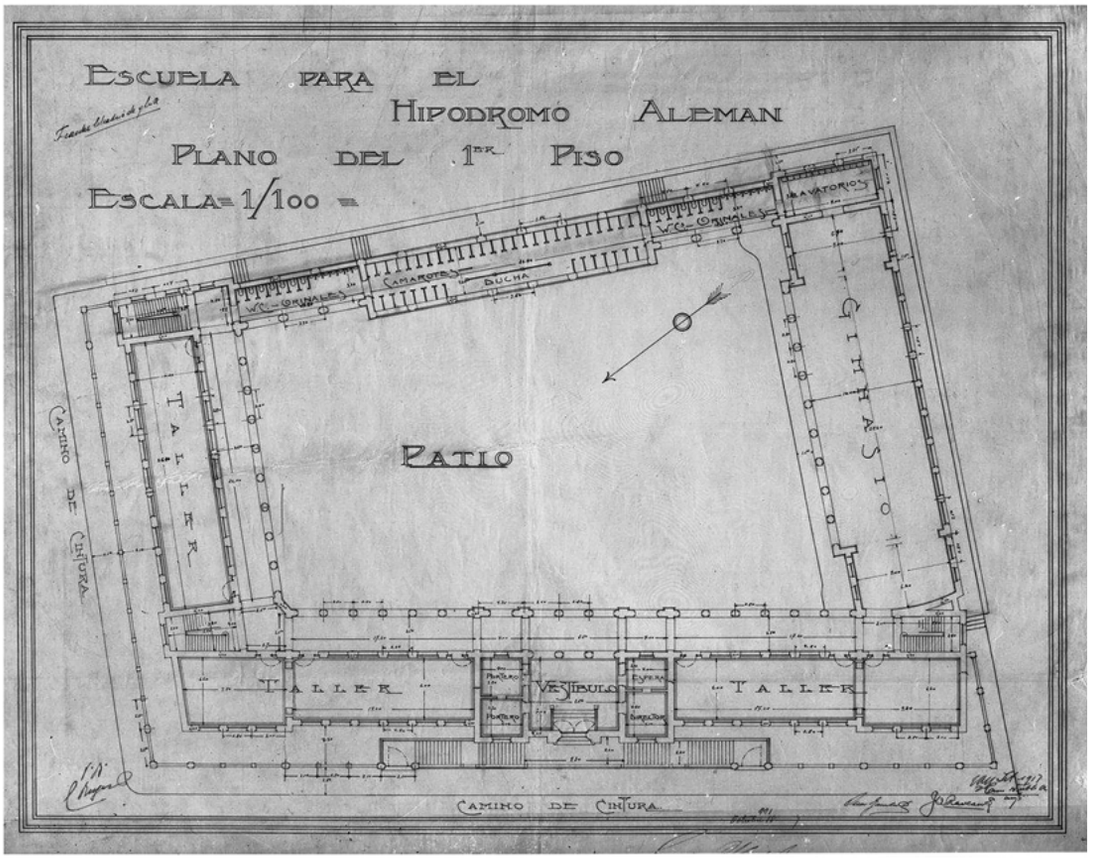
En síntesis, la función simbólica del liceo Pedro Montt en Valparaíso trasciende la metáfora del palacio. Palacio, claustro, fortaleza, mirador, monumento a la educación pública y a la nación, el edificio del liceo es una alegoría de esa modernidad civilizatoria y europeizante concebida en Chile por las élites durante la República Parlamentaria.

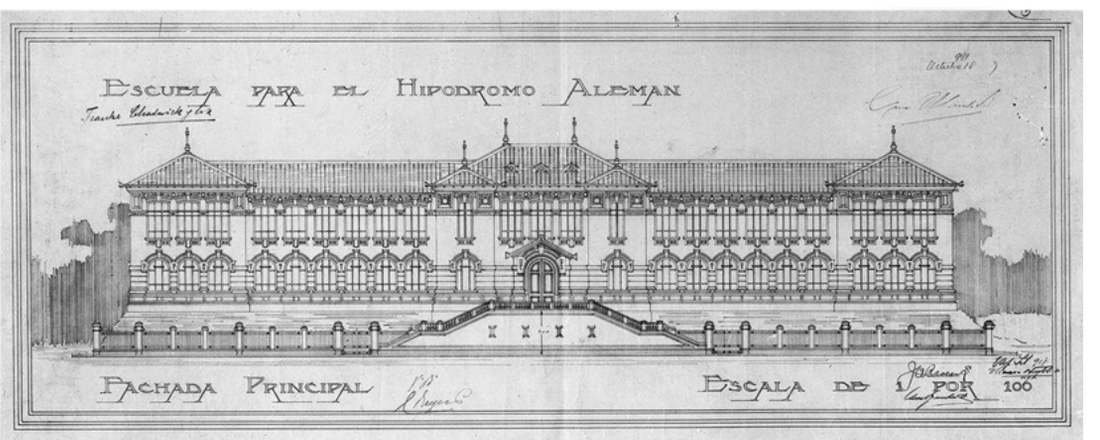
Anexo 1_ Planimetría original del liceo Pedro Montt, 1919. Fuente: Archivo Fotográfico de la Dirección de Arquitectura, Ministerio de Obras Públicas, Santiago de Chile.

## BIBLIOGRAFÍA


1. Aedo-Richmond, Ruth. 2000. *La educación privada en Chile: Un estudio histórico-analítico desde el periodo colonial hasta 1990*. Santiago de Chile: RiL Editores.
2. Anderson, Benedict. 1993. *Comunidades imaginadas: Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
3. Cattaneo, Daniela. 2012. "Los edificios de escuelas primarias nacionales en el marco del Cincuentenario de la Ley 1420. Argentina, 1930". *Bicentenario. Revista de Historia de Chile y América* 11(1): 5-39.
4. Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria. 1912. *Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria: Tomo I*. Biblioteca Nacional de Chile.
5. Dirección General de Educación Primaria. 1920. "Ley No. 3.654 sobre educación primaria obligatoria". *Diario Oficial* No. 12, 755.
6. Ewing, W. W. 1919. *Construction Materials and Machinery in Chile, Peru, and Ecuador*. Washington, D.C.: Government Printing Office.
7. Falabella, Alejandra y Juan Eduardo García-Huidobro, eds. 2020. *A 100 años de la Ley de Educación Primaria Obligatoria: La educación chilena en el pasado, presente y futuro*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
8. Fletcher, Angus. 2002. *Alegoría. Teoría de un modo simbólico*, traducido por Vicente Carmona. Madrid: Ediciones Akal S. A.
9. Foucault, Michel. 2002. *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI editores.
10. Ginzburg, Carlo. 2010. *El hilo y las huellas: Lo verdadero, lo falso, lo ficticio*. México: Fondo de Cultura Económica.
11. Grementieri, Fabio y Claudia Shmidt. 2010. *Arquitectura, educación y patrimonio: Argentina 1600-1975*. Buenos Aires: Pamplatina.
12. I.C. de R. 1922. "La tendencia nacional en el arte decorativo." *Arquitectura y arte decorativo* 1(4): 146–148. Santiago de Chile: Asociación de Arquitectos de Chile.
13. Kant, Immanuel. 2020 [1788]. *Crítica de la razón práctica*. Madrid: Editorial Verbum.
14. Locke, John. 1986 [1690]. *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal.
15. Locke, John. 2020 [1693]. *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Madrid: Editorial Verbum.
16. Ministerio de Instrucción Pública. 1916. "Ley 3096. Autoriza la emisión de $10.000,000 en bonos para destinarlos a la edificación de escuelas públicas". Congreso Nacional.
17. Muñoz Hermosilla, José María. 1918. *Historia elemental de la pedagojía chilena*. Santiago de Chile: Casa Editorial Minerva.
18. Ortega Ibarra, Carlos. 2019. "Una arquitectura escolar nacional y popular durante la revolución constitucionalista de 1914-1917". *Revista História da Educação* 23(58). DOI: https://doi.org/10.1590/2236-3459/83400.
19. Pérez-Navarro, Camila, y Analía Álvarez Seguel. 2022. "La Escuela Nueva en Chile. Una aproximación a partir del fondo fotográfico de la Escuela Experimental de Niñas de Santiago (1929-1949)". *Cabás, Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo* (27): 137-158.
20. Rojas Flores, Jorge. 2016. *Historia de la infancia en el Chile republicano*. Santiago de Chile: Ediciones de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, JUNJI.
21. Rousseau, Jean-Jacques. 2017 [1762]. *El contrato social*. Madrid: Akal.
22. Sedlmayr, Hans. 1996. *L'architettura di Borromini: la figura e l'opera con un'appendice storico-stilistica*. Milán: Electa.
23. Serrano, Sol, Macarena Ponce de León y Francisca Rengifo. 2012. *Historia de la educación en Chile (1810-2010)*. Santiago de Chile: Taurus.
24. Serrano, Sol. 2018. *El Liceo: Relato, memoria, política*. Santiago de Chile: Taurus.
25. Sieyès, Emmanuel-Joseph. 1973 [1789]. *¿Qué es el Tercer Estado?: seguido del Ensayo sobre los privilegios*. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
26. Subercaseaux, Bernardo. 2004. *Historia de las ideas y de la cultura en Chile: El centenario y las vanguardias. Tomo III*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
27. Torres Gilles, Claudia, Soledad Valdivia Ávila y Maximiano Atria Lemaitre. 2015. *Arquitectura escolar pública como patrimonio moderno en Chile. Registro y análisis de las obras construidas por la "Sociedad Constructora de Establecimientos Educacionales" en la zona centro del país. 1937-1960*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
28. Vesely, Dalibor. 2004. *Architecture in the Age of Divided Representation: The Question of Creativity in the Shadow of Production*. Cambridge, Mass.: MIT Press.


ESCUELA PARA EL HIPODROMO ALEMAN
SECCION TRANSVERSAL
VISTA DEL GIMNASIO.


ESCUELA PARA EL
HIPODROMO ALEMAN
PLANO DEL 1ER PISO
ESCALA= 1/100
PATIO
TALLER
TALLER
VESTIBULO
GIMNASIO
CAMINO DE CINTURA
CAMINO DE CINTURA


ESCUELA PARA EL HIPODROMO ALEMAN
FACHADA PRINCIPAL
ESCALA DE 1 POR 100