

# LA EDUCACIÓN PRIMARIA POPULAR EN EL SIGLO XIX EN CHILE: Una práctica de política estatal

María Loreto Egaña Baraona



LA EDUCACIÓN PRIMARIA POPULAR  
EN EL SIGLO XIX EN CHILE:  
UNA PRÁCTICA DE POLÍTICA ESTATAL

*Colección*  
*Sociedad y Cultura*

© DIRECCIÓN DE BIBLIOTECAS, ARCHIVOS Y MUSEOS. 2000

© LOM EDICIONES

Inscripción N° 117.796

ISBN 956- 244-124-5

ISBN 956-244-071-0 (*colección*)

Derechos exclusivos reservados para todos los países

Directora de Bibliotecas, Archivos y Museos y  
Representante Legal  
*Sra. Clara Budnik Sinay*

Director del Centro de Investigaciones Diego Barros Arana y  
Director Responsable  
*Sr. Rafael Sagredo Baeza*

Editor  
*Sr. Marcelo Rojas Vásquez*

Diseño de Portada  
*Sra. Claudia Tápia Roi*

Fotografía Portada  
*Escuela de hombres N°16*  
*Santiago 1898*  
*Museo Pedagógico*

*Impreso en*  
*los talleres de LOM*  
*Maturana 9 - Santiago*

Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos  
Av. Libertador Bernardo O'Higgins N° 651  
Teléfono: 3605283. Fax: 3605278  
Santia

# LA EDUCACIÓN PRIMARIA POPULAR EN EL SIGLO XIX EN CHILE: Una práctica de política estatal

María Loreto Egaña Baraona

**dibam**  
DIRECCIÓN  
BIBLIOTECAS, ARCHIVOS Y MEMORIA

**pie**



CENTRO  
DE INVESTIGACIONES  
DIEGO BARROS ARANA

# ÍNDICE

Siglas	11
Introducción	13

## PRIMERA PARTE

EL ESTADO MODERNIZADOR Y EDUCADOR	19
-----------------------------------	----

PREOCUPACIÓN EN LAS ELITES: LA EDUCACIÓN DEL PUEBLO	25
---	----

<i>Pensadores y opinión pública</i>	27
El período fundacional: 1850-1860	27
La postura de los educacionistas	27
La opinión pública	31
Período de consolidación: 1880-1890	36
Pensamiento de educacionistas	37
Opinión pública	45
<i>Del discurso a la praxis: la labor de estadistas y políticos</i>	48
Institucionalización del sistema	48
La Ley de Instrucción Primaria	49
Reglamentos	57

DESARROLLO DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN PRIMARIA POPULAR	63
--	----

<i>Administración del sistema</i>	63
Quiénes eran los sostenedores de escuelas	63
Cómo se administró el sistema	69
<i>Financiamiento</i>	78
Aportes particulares	79
Escuelas particulares pagadas	79
Iniciativas filantrópicas y donaciones	80
Aportes de vecinos	82
Aportes municipales	84
Aporte del gobierno central	88
Montos	88

Gastos	91
Apoyo estatal a iniciativas privadas	96
<i>Cobertura y localización de las escuelas</i>	97
Cuántos niños iban a la escuela	98
Crecimiento	99
Cobertura	102
Localización de las escuelas	114

## SEGUNDA PARTE

LA ESCUELA PRIMARIA POPULAR, PRODUCTO DE UNA POLÍTICA ESTATAL	123
--	-----

EL ESPACIO ESCOLAR: UN PROCESO DE RECONSTRUCCIÓN	127
---	-----

<i>¿Quiénes eran los alumnos?</i>	127
<i>El entorno físico</i>	132
Locales	132
Mobiliario	138
Útiles y textos	141
<i>Reconstruyendo el espacio escolar</i>	143
La mirada reprobadora de normalistas y visitantes	144
El espacio escolar y la vida cotidiana de los alumnos	145
Ordenamiento del tiempo	148
Ordenamiento de espacios y cuerpos	150
Qué se aprende y cómo se aprende	
Métodos, contenidos, premios y castigos	155
Métodos de enseñanza	156
¿Qué se enseñaba en las escuelas?	165
Exámenes, premios y castigos	170
<i>Padres y escuelas</i>	178

PROFESORES Y VISITADORES, ACTORES PRINCIPALES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA POPULAR	185
---	-----

<i>El preceptorado primario</i>	185
Hacia la profesionalización de la labor docente	187
Las Escuelas Normales	189
Perfeccionamiento de maestros	196
Sobrevivir, el dilema de preceptores y preceptoras	205

Remuneraciones	205
Condiciones de vida y trabajo	214
<i>Visitadores de escuelas, promotores y eslabones del sistema</i>	221
Hacia la construcción del perfil del visitador	222
El Ministerio y los visitadores	223
Opinión de educacionistas	228
Qué hacían y cómo lo hacían; la práctica de los visitadores	229
Las tareas que asumía el visitador	229
Relación con los profesores	233
Relación con las autoridades locales	235
Los visitadores y los padres	238
CONCLUSIONES	243
<i>Fuentes y bibliografía</i>	251

# SIGLAS

A.N.F.A.M.	Archivo Nacional, Fondo Actas Municipales
A.N.F.M.E.S.I.G.	Archivo Nacional, Fondo Ministerio de Educación, Serie Intendencias y Gobernaciones
A.N.F.M.E.S.I.G.E.	Archivo Nacional, Fondo Ministerio de Educación, Serie Inspección General de Escuelas
A.N.F.M.E.S.I.G.I.	Archivo Nacional, Fondo Ministerio de Educación, Serie Inspección General
A.N.F.M.H.S.P.	Archivo Nacional, Fondo Ministerio de Hacienda
A.U.Ch.	<i>Anales de la Universidad de Chile</i>

## INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la educación primaria popular en el siglo XIX en Chile, forma parte de la organización del sistema estatal de educación que inicia su consolidación hacia mediados de siglo. El nivel primario constituyó la educación terminal para el pueblo; los niveles secundario y superior estuvieron dirigidos a los emergentes sectores medios y a las elites. La preocupación por la educación manifestada en la acción educativa estatal, guardaba relación, en gran medida, con la civilización y moralización del pueblo, elemento importante del proceso modernizador implementado por las elites dominantes. Aumentar los niveles de instrucción se percibía como una condición de la modernización y un requerimiento para ingresar a los circuitos comerciales internacionales. Asimismo, guardaba relación con la tarea de construir nación, promoviendo la formación de ciudadanos, desafío que las elites dominantes de las colonias españolas emancipadas, tuvieron que enfrentar durante el siglo pasado.

Si el modelo liberal durante el siglo XIX protegía los intereses de la elite y dejaba espacios para la inserción de los emergentes sectores medios, era claramente excluyente para la gran mayoría del pueblo. Este último perdió progresivamente la posibilidad de desarrollar su propia economía productiva, acelerándose su proceso de pauperización y exclusión que hizo crisis a fines de siglo. Las masas de excluidos se convertían rápidamente en un peligro y la educación podía convertirse en un instrumento de orden e integración social. Algunos educacionistas y políticos así lo creyeron y propiciaron su desarrollo.

El estudio histórico nos muestra que los intereses de los sectores populares no fueron necesariamente modernizarse y moralizarse, al menos no en el sentido que le atribuyeron las elites. Sus intereses tuvieron más que ver con la adquisición de habilidades que les permitieran desenvolverse mejor en sus propias ocupaciones. Lo que la escuela pública estatal les entregó tuvo que ver con necesidades e intereses de políticos y educacionistas, de visitantes y aún preceptores, respondiendo de paso y en forma poco eficiente, a los requerimientos de los interesados; las habilidades básicas en lecto-escritura y matemática eran mal enseñadas y peor aprendidas; los niños aprovechaban "pobremente" su paso por la escuela. La integración sociocultural que perseguían las elites pasaba por una integración económica que buscaban y necesitaban los sectores populares; en la escuela se intentó responder al conflicto, pero sin duda no se resolvió.

La poca eficacia de la escuela o en palabras actuales, la baja calidad de la educación recibida por el pueblo, explicitada en círculos gobernantes en la década del ochenta, motivó la búsqueda de soluciones. Éstas se refirieron al remozamiento de la escuela por dentro –currículum, profesores, mobiliario, textos, locales– pero los débiles intentos que hubo por entender el problema en un contexto social más amplio se acallaron. Ya a estas alturas, treinta años de sistema escolar público, la escuela se explicaba a sí misma; los técnicos en interlocución con los círculos gobernantes buscaban las soluciones; quedaba fuera la voz de los beneficiarios.

Sólo años más tarde al crecer el movimiento social, hubo una voz diferente sobre la educación del pueblo. Cada vez que esta voz surge en la historia, alude a los intereses reales de los beneficiarios, al significado que para éstos tiene la educación, al espacio que el pueblo instruido puede ocupar en la sociedad, a soluciones que procuran enfrentar el problema en forma integral (ejemplo: escritos sobre educación de Luis Emilio Recabarren, Gabriela Mistral, Escuelas Consolidadas, Plan San Carlos, E.N.U., entre otros).

En el presente, si bien en contextos históricos diferentes, la educación del pueblo presenta aún problemas no resueltos. Comprender el presente implica mirar hacia el pasado, atender a las perspectivas diferentes que se enfrentan en la escuela popular históricamente, reunir elementos que permitan realizar un balance diagnóstico del proceso que se desarrolló.

Buscar en el pasado el sentido de las huellas que hoy permanecen en la institución escolar, “es el comienzo de la elaboración crítica, de la conciencia de lo que realmente se es, es decir un producto del proceso histórico desarrollado y que ha dejado una infinidad de huellas sin beneficio de inventario”<sup>1</sup>.

Entender y develar esas huellas tiene que ver con la relación de lo cotidiano y la historia, con prácticas y saberes que cada individuo y cada institución han ido incorporando y de las cuales se han ido apropiando, que contienen historia acumulada. La escuela básica de nuestros días en Chile no es sólo un producto contemporáneo; en ella ha ido quedando incorporado el paso de reformas, de planes y programas diversos, ha ido reflejando los cambios sociales y políticos, ha quedado impregnado en ella su origen público estatal. La historia como producto de hechos cotidianos acumulados y superpuestos en el tiempo, muestra sus huellas en la escuela de hoy. Pensar en su cambio es atender también a las huellas sobre las cuales se ha construido.

Hacia esa tarea está orientado el presente estudio; aportar, desde las huellas que ha dejado la historia, a la elaboración crítica que abre caminos a nuevas comprensiones sobre la escuela para los niños de sectores populares.

La ausencia de estudios en la historiografía chilena sobre este tema específico, obligó a realizar un trabajo de aproximación general respecto a la te-

<sup>1</sup> Antonio Gramsci, *Cuadernos de la cárcel: notas sobre Maquiavello, sobre política y sobre el Estado Moderno*, p. 12.

mática. No se pretendió hacer una descripción cronológica de los hechos que dieron contenido al desarrollo de la educación primaria popular, identificándose sí ámbitos sobre los cuales se trabajó, prioritariamente basándose en fuentes primarias.

La publicación se ha estructurado en dos partes; la primera se refiere a la materialización de una preocupación de la elite dirigente, la educación del pueblo, en un sistema educativo organizado y dirigido por el Estado. El papel central que asume el Estado en esta tarea y las posiciones de la elite dirigente, manifestadas en la labor de los gobiernos, serán elementos constitutivos de esta parte del estudio. El discurso de educacionistas y las acciones concretas relativas a administración, asignación de recursos y expansión del sistema, constituirán los ámbitos donde se relevará esta labor.

La segunda parte busca aproximarse a la realidad concreta de las escuelas; cómo se materializaba en la práctica cotidiana de éstas las políticas estatales. A pesar de la pobreza en fuentes documentales, se logró una aproximación a las actividades de niños y maestros, de visitadores, familias y autoridades locales, todas ellas actuando, con mayor o menor significación, en el espacio escolar.

El estudio permitió identificar la preocupación de sectores de la elite por la educación del pueblo, en el contexto del proceso de modernización y de desarrollo de nación que se pretendía implementar en el país. Permitted asimismo dar cuenta del proceso de institucionalización que fue viviendo la escuela durante la segunda mitad del siglo XIX y de los actores de este proceso. En forma menos evidente pero, no por eso menos válida, el trabajo permitió avanzar en la comprensión de la relación entre sectores populares y escolarización; se constató la imposibilidad de comprender procesos educativos al margen de los procesos de desarrollo que está viviendo la sociedad. La educación primaria para el pueblo implementada durante el siglo pasado constituyó una respuesta desde las elites, para enfrentar los problemas de marginalidad que el propio proceso de modernización implementado por éstas iba generando.

Este estudio es de carácter histórico-documental habiéndose utilizado en su elaboración preferentemente, fuentes primarias. Se optó por acotar en términos cronológicos el extenso período a estudiar, distinguiéndose dos fases relevantes en el desarrollo de la educación primaria popular durante el siglo XIX: una primera fase, que constituye el período "fundacional" y abarca los años desde 1845 a 1860; una segunda fase, de "consolidación", que comprende los años que transcurren entre 1880 y 1890.

La presente publicación forma parte de una investigación más amplia correspondiente a la tesis doctoral con la cual obtuve el grado de Doctor en Educación en 1994.

A través de este trabajo expreso mi cariño, a los niños y niñas chilenos que en las escuelas primarias populares desde el siglo pasado, han emprendido el dificultoso camino de su propia instrucción.

Un agradecimiento muy especial al historiador y tutor de la tesis Gabriel Salazar, por haberme motivado en el tema y haber estimulado el desarrollo de la investigación.

A los compañeros del PHE por su preocupación y constante estímulo, a Viviana Manríquez por su paciente y acucioso trabajo en los archivos, a Soledad Hahn y Myrna Leyton por su apoyo en la edición y presentación del trabajo, mi reconocimiento agradecido.

A la institución que hizo posible financieramente mi participación en el programa de Doctorado International Development Research Center (I.D.R.C.) y a FONDECYT, que apoyó el desarrollo de esta investigación.

Un especial reconocimiento a las instituciones que han hecho posible la presente publicación, la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos a través del Centro de Invetigaciones Diego Barros Arana y al Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.

Finalmente a mi familia, Mario, Juan Luis, Tomás y Sebastián, quienes compartieron día a día los avances y las dificultades, y acompañaron paciente-mente este largo proceso, a ellos dedico este trabajo.

## PRIMERA PARTE

# EL ESTADO MODERNIZADOR Y EDUCADOR

La formación de un sistema educativo primario estatal durante la segunda mitad del siglo XIX en Chile, forma parte del proceso de formación y consolidación del Estado chileno posterior a la lucha de la Independencia. Procesos educativos parecidos ocurrieron en el mismo período en otros países latinoamericanos, en países europeos y en Canadá y Estados Unidos<sup>2</sup>. Un rasgo común que presentaron estos procesos fue ser resultado del predominio de las elites metropolitanas y centralistas en el control del aparato estatal; los poderes regionales y locales en los diferentes países fueron finalmente sometidos, al estructurarse los modernos estados nacionales.

Los sistemas nacionales de educación organizados para atender la educación de los trabajadores, de los pobres, de los excluidos, se desarrollaron sobre diferentes bases en los distintos países. En aquellos que contaban ya con un desarrollo capitalista —Francia, Alemania, Países Bajos, Estados Unidos— y aún en los de desarrollo capitalista incipiente como Canadá, esta educación ya se había iniciado, a partir en algunos casos de la acción de las iglesias, de iniciativa de los propios interesados y también en algún grado del interés demostrado por los industriales; éstos valoraban la mejor adaptación, disciplina y mayor capacidad para el trabajo del obrero que había pasado por la escuela. Sobre esta base de actividad educativa ya existente, desarrollada principalmente por agentes privados, se organizará el sistema educativo estatal. Desde la acción estatal se intentará, por una parte enfrentar el problema de la masificación de esta educación; por otra parte se actuará desde el Estado nacional y centralizado en un proceso de homogeneización cultural. El sistema educativo se constituía, de esta forma, en un instrumento de hegemonía estatal.

<sup>2</sup> Sobre los procesos en Latinoamérica ver: Gregorio Weinberg, *Modelos educativos en el desarrollo histórico de América Latina*; Cecilia Braslavsky, "Etapas históricas de las estrategias nacionales para la enseñanza general obligatoria en toda Hispanoamérica"; Adriana Puiggrós, "Dominación hegemónica, lucha de clases y discurso pedagógico"; Martín Carnoy, La educación como imperialismo cultural". Respecto al proceso en Canadá y Estados Unidos ver: Bruce Curtis, *Building the Educational State: Canada West, 1836-1871*; John Meyer et al., *Public Education as Nation-Building in America: Enrollments and Bureaucratization in the American States, 1870-1930*; Robert Gidney, "Elementary Education in Upper Canada"; Michael B. Katz, *Education and Social Development in the Nineteenth Century*". En relación con el proceso en algunos países europeos ver: Abram de Swaan, "El currículum elemental como código nacional de comunicación"; Heinz-Elmar Tenorth, "Contenido y continente de la historia social de la educación"; Anne Querrien, *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*".

En los países latinoamericanos se parte de un nivel distinto; no existía educación para los pobres, ésta no se había desarrollado bajo el régimen colonial. Puede entenderse en gran medida este hecho, porque las relaciones de producción no demandaban trabajadores disciplinados y alfabetos; asimismo, la práctica religiosa de la iglesia católica no requería de la lectura y el conocimiento de la *Biblia*, a diferencia de la práctica en las iglesias evangélicas; la capacidad de los propios interesados para implementar esta acción educativa fue muy limitada al mismo tiempo que la necesidad de la misma no parecía tan evidente. En este contexto la acción estatal será fundacional.

¿Qué motivaciones o qué procesos están presentes en las clases dirigentes que llevaron a plantear la educación de los sectores pobres a nivel de preocupación estatal?

Uno de ellos tenía que ver con el desarrollo productivo capitalista que tenía lugar en algunos países, que implicaba, entre otros elementos, contar con mano de obra de cierto nivel de instrucción y más importante aún, con normas y disciplinas de trabajo ya internalizadas; la escuela, debía cumplir esa tarea. A su vez el Estado capitalista moderno que se estructuró se postulaba como un Estado de ciudadanos, supuestamente libres y en situación de igualdad. "El capitalismo tiene que generar el sujeto libre e igual ante el derecho, el contrato y el dinero sin el que no podría existir su acto seminal: la compraventa de su fuerza de trabajo y la apropiación del valor"<sup>3</sup>.

La formación del sujeto productivo, que podía negociar su fuerza de trabajo conllevó también la formación del sujeto político, el ciudadano del Estado moderno. Bruce Curtis refiriéndose a la reforma educativa estatal realizada a mediados del siglo XIX en Canadá, expresa que ésta fue pensada, no simplemente como un instrumento de represión y control de conciencias, sino como un desarrollo y elevación de la misma dentro de la construcción de nuevas formas estatales; la reforma educacional buscó construir sujetos políticos y en esa perspectiva se situó en el proceso de construcción del Estado<sup>4</sup>.

Este Estado de ciudadanos surgido en una sociedad escindida en clases y producto específico de una clase o elite dominante, encuentra en la nación "el arco de solidaridades que une al 'nosotros' definido por la común pertenencia al territorio acotado por un Estado"<sup>5</sup>. La nación como una colectividad superior a los intereses particularizados de la sociedad y a su vez referente del Estado, facilita la aceptación de desigualdades de clase y su negación como contradicciones del sistema. Ser miembro de la nación, por lo tanto, implica percibirse como integrante de una identidad colectiva que está por encima de las diferencias de clase. El Estado capitalista tiende a ser, por lo tanto, un

<sup>3</sup> Guillermo O'Donnell, "Apuntes para una teoría del Estado", p. 1.188.

<sup>4</sup> Bruce Curtis, "Preconditions of the Canadian State: Educational Reform and the Construction of a Public in Upper Canada, 1837-1846", p. 100.

<sup>5</sup> O'Donnell, *op. cit.*, p. 1.190.

Estado nacional, de ciudadanos, que ejercita la coerción pero que también organiza el consenso, en la búsqueda de la legitimación a través de la integración. Un elemento de esta integración es: "El proceso de representación ideológica que se expresa en la elaboración cultural de todo aquel conjunto de experiencias nacionales"<sup>6</sup>. El conjunto de valores que conforman la cultura nacional guardan relación con los valores significativos para la clase dominante, "la llamada cultura nacional es siempre cultura de clase"<sup>7</sup>.

En este contexto un elemento que estuvo presente en la formación de los sistemas educativos nacionales europeos, fue la imposición del idioma común a través de la escuela elemental<sup>8</sup>. Esto fue especialmente significativo en el caso de los campesinos pobres, cuya comunicación con el aparato administrativo central estaba mediada por las elites regionales, constituyendo una base importante de su poder. La alfabetización, el curriculum uniforme y el lenguaje oral en un idioma común entregado por la escuela elemental, posibilitó también la comunicación entre diversas regiones, facilitando el desarrollo del sentimiento de pertenencia nacional.

En términos de Gramsci una de las funciones más importantes del Estado es elevar el nivel cultural y moral de la masa de la población; este nivel correspondería a las necesidades de desarrollo de las fuerzas productivas y por lo tanto a los intereses de las clases dominantes. "La escuela como función educativa positiva y los tribunales como función educativa represiva y negativa son las actividades estatales más importantes en ese sentido".

Junto a éstas actúan diversas iniciativas denominadas privadas, las que en conjunto forman el aparato de hegemonía política y cultural de las clases dominantes<sup>9</sup>. En consonancia con estas ideas afirma Bruce Curtis refiriéndose a Canadá, que el principal objetivo de las clases gobernantes con la educación estatal, fue la reconstrucción del carácter y la cultura popular<sup>10</sup>.

Estas consideraciones generales relacionadas con la formación de sistemas de educación elemental estatal, adquieren una connotación especial en el contexto de las repúblicas latinoamericanas en el siglo XIX. Los nuevos estados independientes, continuidad de las delimitaciones territoriales coloniales, fueron producto de elites dominantes de diverso tipo, entre las que predominó el elemento agrario y mercantil: "Se trata de una proto burguesía que se va definiendo desde el poder, cuya experiencia la perfila como clase"<sup>11</sup>.

<sup>6</sup> Enrique. Torres, "La nación: problemas teóricos y políticos", p. 105.

<sup>7</sup> *Op. cit.*, p. 105

<sup>8</sup> Abram de Swaan desarrolla un estudio sobre la significación del curriculum elemental como código de comunicación nacional; analiza en detalle el caso de Francia, Gran Bretaña, Prusia, Países Bajos y Estados Unidos, países en los que la diferenciación de dialectos e idiomas cobró una importancia especial.

<sup>9</sup> Gramsci, *op. cit.*, p. 161.

<sup>10</sup> Curtis, *Building...*, *op. cit.*, p. 14.

<sup>11</sup> Torres, *op. cit.*, p. 120.

Su ubicación en el poder y la necesidad de afianzarlo y conservarlo, se expresaron en la conformación de estados que posibilitaran el ejercicio de la hegemonía política sobre el resto de la sociedad, sin embargo, los elementos nacionales heredados de la colonia, fueron suficientemente débiles en su rol de convocar a la masa de la población en torno a la nueva formación estatal; en palabras de José Aricó: "En América Latina... 'la nación' no resultaba ser el devenir estado de una nacionalidad irredenta sino la construcción de una realidad inédita... la nación era un punto de llegada, una posibilidad abierta en la historia"<sup>12</sup>.

Y esa tarea de construcción fue la que debieron asumir las elites dirigentes de los diferentes países; una condición necesaria para esta construcción fue la afirmación de un poder central y una condición suficiente fue la articulación estable y vigorosa al mercado mundial<sup>13</sup>. Esta articulación que es sinónimo de penetración y dominio del capital extranjero en las economías latinoamericanas, se combinó con estructuras heterogéneas y desiguales en el funcionamiento económico y social; la ideología nacional construida y orientada por las elites, constituyó el mayor elemento de unidad nacional junto a la centralización del aparato estatal<sup>14</sup>.

En el caso latinoamericano, en el contexto de una percepción de nación que está por construirse, está presente más claramente "...otra solidaridad colectiva que suele mediar entre Estado y sociedad...", es el pueblo o lo popular<sup>15</sup>. En estos países la ciudadanía ha tenido menor vigencia como mediador efectivo entre el Estado y la sociedad y no se han logrado encubrir, aún en forma abstracta, las desigualdades evidentes que existen en ésta<sup>16</sup>. En estos casos el Estado aparece como garante y organizador de las relaciones sociales y también, en ciertos momentos, como custodio de las clases subordinadas, promoviendo iniciativas "si bien crónicamente fallidas hacia los desposeídos de la nación".

La necesidad de las elites dominantes de contar con estados políticamente consolidados las hizo buscar formas institucionalizadas que apoyaran esta tarea; el sistema de educación elemental para los sectores pobres constituyó una red mínima institucional en ese contexto<sup>17</sup>. El contenido y fundamentación doctrinaria de esas iniciativas, estuvo alimentado por las posturas liberal iluministas que a su vez se plantearon como alternativas de poder político en

<sup>12</sup> José Aricó, *Marx y América Latina*, p. 105.

<sup>13</sup> Torres, *op. cit.*, p. 121.

<sup>14</sup> *Op. cit.*, p. 123.

<sup>15</sup> O'Donnell, *op. cit.*, p. 1.194.

<sup>16</sup> Guillermo O'Donnell hace ver que este hecho al parecer corresponde a una menor extensión y densidad del capitalismo, que a diferencia de los países centrales no llegó a redondear el conjunto de representaciones abstractas de las cuales la ciudadanía es parte. *Op. cit.*, p. 1.194.

<sup>17</sup> Braslavsky, *op. cit.*, pp. 19 y 20

la mayoría de los países de la región<sup>18</sup>. El discurso liberal oligárquico acompañará la formación de los sistemas nacionales de educación, destacándose los postulados de civilización frente a la barbarie que presentaba la masa pobre de la población<sup>19</sup>. Este discurso se constituyó en una propuesta cultural hegemónica de las elites dominantes, que buscaban su legitimación a través de la subordinación del sector menos integrado de la sociedad<sup>20</sup>.

<sup>18</sup> Sobre la formación de los sistemas educativos en América Latina, Weinberg realiza un detallado análisis que inicia en la época colonial; la pugna entre liberales y conservadores sobre aspectos educativos, expresión también de una pugna a nivel de gobierno, es especialmente evidente en ciertos países, por ejemplo, México y Colombia. Ver Weinberg, *Modelos educativos en el desarrollo...*, *op. cit.*

<sup>19</sup> Un representante destacado de estas posiciones es Domingo Faustino Sarmiento; una de sus obras se denomina precisamente *Civilización y barbarie*.

<sup>20</sup> Es interesante el planteamiento que realiza al respecto Puiggrós sobre los movimientos de resistencia y contrahegemonía desarrollados en la región; éstos no han sido destacados en la historiografía oficial y tuvieron diferentes manifestaciones como movimientos de indígenas, campesinos, anarco-sindicalistas en diversos países, los que habrían aportado su propio discurso educativo, Puiggrós, *op. cit.*, pp. 125 y 128.

## PREOCUPACIÓN EN LAS ELITES: LA EDUCACIÓN DEL PUEBLO

Chile tuvo un proceso similar en muchos aspectos, al que tuvieron otros países latinoamericanos en la institucionalización de la educación para el pueblo; esta preocupación a mediados del siglo XIX comenzó a tomar forma y a manifestarse en acciones concretas. El total abandono que existió a este respecto en el período colonial, fue seguido en el período de la Independencia por una preocupación que no llegó a plasmarse en iniciativas perdurables. La educación en general tenía un desarrollo muy limitado, educándose en las pocas escuelas y colegios existentes los hijos de los criollos más acomodados. A fines del siglo XVIII existían seis colegios en Santiago, todos ellos dependientes de conventos religiosos, que tenían una matrícula de ciento ocho alumnos; además existían siete escuelas de primeras letras<sup>21</sup>. En las escuelas, organizadas para atender a alumnos que pagaban su educación, se seguía la práctica de admitir alumnos pobres gratuitamente, pero éstos debían realizar en muchos casos labores de aseo y servicio<sup>22</sup>. En las provincias existían escuelas impulsadas por iniciativas particulares y ligadas a conventos o parroquias; fue común que se hicieran donaciones en tierras u otros bienes para la apertura y mantención de alguna escuela, pero la práctica más común fueron las escuelas parroquiales, donde las había, y que enseñaban por lo general solamente el catecismo<sup>23</sup>. La educación de la mujer estaba prácticamente abandonada al iniciarse el período de la independencia, sólo algunos conventos ofrecían enseñanza para niñas acomodadas, centrada especialmente en la formación religiosa y en habilidades de tipo doméstico, sin embargo, no existía en la práctica educación para las niñas pobres<sup>24</sup>. No era posible pensar en la época colonial en una responsabilidad del Estado español en la educación y menos en una destinada a los sectores pobres. Solamente a fines del siglo XVIII recién se comienza a estructurar un discurso de corte ilustrado, que se preocupaba de la educación de los pobres en la Península y la extensión de éste a las colonias fue obra ya de los emancipadores los que le dieron un contenido propio<sup>25</sup>.

<sup>21</sup> Amanda Labarca, *Historia de la enseñanza en Chile*, p. 58.

<sup>22</sup> José Frontaura, *Noticia histórica de las escuelas públicas de Chile a fines de la era colonial*. Esta obra entrega antecedentes significativos sobre el desarrollo de las escuelas en el período preindependencia.

<sup>23</sup> Ver Labarca, *op. cit.*, pp. 59-63.

<sup>24</sup> *Op. cit.* pp. 63 y 64.

<sup>25</sup> Gregorio Weinberg, *Los modelos educativos en la historia de América Latina*, capítulo 3, pp. 75-88.

La preocupación por elevar la cultura y educar políticamente a la población estuvo presente desde los primeros momentos de la acción emancipadora. La necesidad de formar ciudadanos para la nueva república tiene su ejemplo más acabado en los escritos y propuestas de Camilo Henríquez; expresaba que "entre las clases del estado llano y de la plebe se encontrarán las grandes reservas de talentos y un patriotismo desnudo de interés"<sup>26</sup>.

Durante el gobierno de José Miguel Carrera se ordenó a los conventos y cabildos que abrieran escuelas de primeras letras para niños; posteriormente, en agosto de 1812, se amplió esta disposición a los conventos de monjas: el decreto del 21 de agosto decía: "Parecerá una paradoja en el mundo culto que la capital de Chile, poblada de más de 50.000 habitantes, no haya aún conocido una escuela de mujeres"<sup>27</sup>.

La Junta de Gobierno en junio de 1813 dictó la "Disposición fundamental sobre la materia" que reglamentaba la educación primaria y destacaba la responsabilidad del Estado sobre esta actividad educativa. En uno de los artículos se destacaba la labor de los maestros "...por la importancia de su ministerio y por el servicio que hacen a la patria, deben ser mirados con toda consideración y honor..."<sup>28</sup>.

La preocupación por la educación del pueblo prosiguió durante el gobierno de O'Higgins; se dictó un nuevo reglamento, basado en el de 1813 y se nombró un Protector de enseñanza primaria; en la Constitución de 1822 se daba carácter constitucional a las disposiciones sustentadas en los Reglamentos anteriores, lo que también ocurre en las Constituciones de 1823 y 1828. La contratación del inglés D. Thompson propagador del método mutuo de enseñanza, iniciado por Lancaster en Inglaterra, indica la búsqueda de nuevas metodologías que facilitarían una progresiva masificación de la educación primaria<sup>29</sup>. Cerca de doscientos alumnos, muchos de ellos maestros, tuvo la escuela lancasteriana; a la caída de O'Higgins esta iniciativa decayó, retomándola el presidente Pinto en 1828, al establecerla como Escuela Normal en el Instituto Nacional. Si bien no se puede hablar de grandes avances, especialmente en cobertura, en el período de la emancipación, es indudable que hubo una preocupación apreciable desde los diferentes gobiernos; el espíritu iluminista y anticolonial presente en el discurso de estadistas y pensadores, visualizó a la educación del pueblo en una dimensión redentora, ligada a la formación de los ciudadanos de la nueva república.

Después de 1830 la educación del pueblo comienza a tener un desarrollo diferente. El proceso de formación del Estado, que realizó la elite dirigente a

<sup>26</sup> Weinberg, *Los modelos educativos en la historia...*, op. cit., p. 92.

<sup>27</sup> Fernando Campos, *Desarrollo educacional 1810-1960*, p. 12.

<sup>28</sup> Weinberg, *Los modelos educativos en la historia...*, op. cit., p. 94.

<sup>29</sup> El método mutuo utilizaba monitores, surgidos de los mismos alumnos, que dirigidos por el maestro replicaban las lecciones; de esta forma un sólo maestro podía atender entre doscientos y trescientos alumnos, siguiendo la experiencia inglesa.

partir de 1830, tuvo intereses y desafíos distintos, que se manifestarán en la forma en que se implementó este tipo de educación.

## PENSADORES Y OPINIÓN PÚBLICA

### *El período fundacional: 1850-1860*

La progresiva sanción legal de un sistema de educación primaria popular fue producto, en gran medida, de una labor conjunta de los que pensaron y abogaron por esta educación y de estadistas y políticos que hicieron suyas estas ideas. Es cierto también que la puesta en práctica fue a la zaga de lo que se proponía, dependiendo de la mayor o menor sensibilidad ante el tema de los que detentaban el poder y de las coyunturas políticas y económicas favorables o no, a estas iniciativas.

### La postura de los educacionistas

Entre los educacionistas que destacaron en el período inicial de la acción estatal sobresalen Domingo Faustino Sarmiento, y Gregorio y Miguel Luis Amunátegui. La cercanía del primero con el Ministro de Instrucción y posterior Presidente Manuel Montt y las funciones de gobierno que posteriormente tuvo M.L. Amunátegui dotaron de significación a sus postulados e influyeron, sin duda, en las políticas estatales implementadas. Sus aportes se sitúan tanto en el ámbito del sentido y la importancia de la educación primaria, como a nivel de proposiciones para su organización como sistema estatal. La legislación del período, que culminó con la ley de 1860 llevaba la marca indudable de sus reflexiones.

En 1848 enviaba Sarmiento al ministro Montt un informe de su viaje a Europa y Estados Unidos, donde había sido enviado por el gobierno para estudiar la enseñanza en las Escuelas Normales y en las escuelas primarias. En la carta que acompañaba el informe recordaba al Ministro el estímulo que había recibido de él para realizar el viaje; expresaba que esperaba que con estos apuntes se aclararan las dudas que éste había tenido en 1845, en relación a una legislación sobre este tema; resaltando el trabajo conjunto que habían emprendido desde 1841 expresaba: "De Ud. venía el pensamiento político; mía era la realización práctica. Este libro, si es lo que Ud. me pedía, es pues la obra de ambos"<sup>30</sup>.

Al atribuirse la realización práctica dejaba fuera Sarmiento una parte sustancial de su aporte; éstos serán los pensamientos y reflexiones en los que

<sup>30</sup> Domingo F. Sarmiento, *Obras de D. Faustino Sarmiento*, tomo XI, p. 16.

basará su práctica y que alimentarán las decisiones políticas, expresadas más claramente en la figura de Montt.

Uno de los supuestos en que se basó el pensamiento de Sarmiento sobre la educación del pueblo, fue la igualdad de derechos que tienen los habitantes de las repúblicas; este hecho que lo veía como un proceso progresivo que había tenido la humanidad, obligaba a los gobiernos a proveer de educación a las generaciones futuras para que pudieran ejercer sus derechos, haciendo ver, asimismo, que la riqueza y grandeza de una nación dependía de la capacidad industrial, moral e intelectual de los hombres que la componían, siendo responsabilidad de la educación pública desarrollar esas capacidades. Otra consideración era que las masas estaban menos dispuestas al respeto de las vidas y la propiedad, mientras menos cultivadas fueran. Entre los males que legó la colonización española Sarmiento destacaba el atraso científico y tecnológico que obligaba a un impulso especial de la educación, que pusiera al país en la vía de la modernización, por lo cual recalca con especial fuerza:

“... Estados sudamericanos que tienen aún vivas en sus entrañas como no digerido alimento las razas salvajes o bárbaras indígenas que absorbió la colonización y que conservan obstinadamente sus tradiciones de los bosques, su odio a la civilización, sus idiomas primitivos y sus hábitos de indolencia y repugnancia desdeñosa contra el vestido, el aseo, las comodidades y los usos de la vida civilizada”<sup>31</sup>.

La lucha por la civilización constituirá una preocupación prioritaria en el pensamiento de Sarmiento, sosteniendo que debían reformarse las costumbres y superarse “la incapacidad natural de nuestras gentes” para que pudiera haber un desarrollo industrial y fabril. Basándose en información sobre la experiencia industrial en Francia e Inglaterra, fundamentaba el valor de la educación elemental para un desempeño más eficiente en el trabajo fabril posterior. Otro tema que preocupó a Sarmiento fue la educación de la mujer; refiriéndose a la educación de niños y niñas expresaba:

“¿Por qué perpetuar deliberadamente en el uno la barbarie que quiere destruirse en el otro? ¿Por qué hacer lo contrario de lo que aconsejaría la naturaleza, que es instruir a la que ha de ser maestra de niños, puesto que está destinada a ser madre y llevar con ella los gérmenes de la civilización al hogar doméstico...”<sup>32</sup>.

Siguiendo a experiencias extranjeras, especialmente de Estados Unidos, argumentaba Sarmiento el valor de la educación de la mujer en la perspectiva

<sup>31</sup> Domingo F. Sarmiento, “De la educación popular”, p. 38.

<sup>32</sup> *Op. cit.*, p. 123.

de ser maestra o ayudante en escuelas elementales, para lo cual estarían mejor dotadas que un hombre. Esto posibilitaría que se ganaran la vida en forma honrosa un conjunto de niñas de familias empobrecidas, que no tendrían ningún otro medio de subsistencia decente.

Refiriéndose a la organización del sistema de educación primaria, postulaba que el Estado debía dirigirla, presidirla e inspeccionarla pero no financiarla, aún cuando debía ser gratuita; proponía, a semejanza de países extranjeros, que se recaudara una contribución especial en las localidades, fijada por éstas; el Estado y los municipios acudirían en auxilio sólo de las localidades que por su extrema pobreza, no pudieran costear un minimum de educación. Destacaba la necesidad de contar con un cuerpo de funcionarios -institutores de experiencia- que inspeccionaran la educación impartida; existía "la necesidad de establecer un orden jerárquico y una centralización que haga de los resultados parciales un sólo cuerpo a fin de que las autoridades directivas del Estado, puedan llevar a todos los puntos su vigilancia y su acción"<sup>33</sup>.

Al visitar la Escuela Normal que funcionaba en Versalles, le llamó fuertemente la atención la preparación que recibían los futuros maestros, que tomaba en cuenta su origen y su desempeño futuro:

"Destinados estos jóvenes a residir más tarde en los departamentos más pobres, la educación que allí reciben se contrae especialmente a conservar entre ellos los gustos más simples, las aspiraciones más limitadas y la humildad que podría llamarse con propiedad, aldeana... Vestidos diariamente de la blusa que usa la ínfima clase del pueblo francés, habría el observador creíolos una reunión de artesanos..."<sup>34</sup>.

Otro elemento que destacaba en esta visita era el régimen de internado y de aislamiento en que vivían los alumnos. "Todos sus Reglamentos conspiran con solicitud continua a tenerlos aislados de todo contacto exterior, a fin de formarles un espíritu distinto, gustos e ideas en relación a su futura profesión"<sup>35</sup>.

Comparaba esta organización de las Normales con conventos donde "...se prepara el pobre y modesto apóstol de la civilización...". La importancia que tenía la formación de los profesores estará presente en el pensamiento de Sarmiento, debiéndose en gran medida a esta preocupación, la fundación de la Escuela Normal en 1842.

Otros de los pensadores destacados en relación a la educación del pueblo son los hermanos Amunátegui, quienes condensaron su pensamiento en la obra *De la instrucción primaria en Chile; lo que es, lo que debería ser*, al igual que Sarmiento compartían la visión liberal iluminista y acusaban la influencia del

<sup>33</sup> Sarmiento, "De la educación...", *op. cit.*, p. 89.

<sup>34</sup> *Op. cit.*, p. 180.

<sup>35</sup> *Op. cit.*, p. 181.

pensamiento y práctica francesa respecto a la educación del pueblo. La instrucción primaria la veían como un elemento del desarrollo económico y del progreso como asimismo, de la estabilidad política y del orden; la república, contrapuesta a la monarquía, "...es el gobierno de todos para todos, todos deben ser instruidos para que todos puedan gobernar... es preciso que la instrucción no sea un privilegio de las clases acomodadas, sino que se derrame sin restricción alguna por todo el ámbito del territorio"<sup>36</sup>.

La instrucción primaria, agente de civilización, aseguraba también la obtención de trabajadores inteligentes,

"... La industria no florece sino en los países civilizados... un pueblo estúpido y grosero puede producir cargadores... bestias humanas capaces de transportar los fardos mas pesados, o peones, ...máquinas animadas capaces de determinados movimientos... pero no esos obreros inteligentes a quienes la instrucción primaria comunica la fuerza a la par que la destreza... La fundación de escuelas es la manera más eficaz de que surjan las fábricas y talleres"<sup>37</sup>.

El carácter moralizador de la educación será resaltado también en la obra de los Amunátegui:

"La asistencia sola a la escuela donde se enseñan la lectura i la escritura i la disciplina que se observa en ella, propenden activamente a la educación del corazón de los alumnos. Los niños, jeneralmente hablando contraen en la escuela hábitos de orden, de sumisión, de trabajo continuado e incesante, que más tarde no pueden olvidar. En el taller, o en cualquiera parte desplegarán las mismas virtudes que en la escuela. El alumno acostumbrado a llenar sus deberes con exactitud, a desempeñar una tarea cada día, a sufrir un castigo sino cumple con ella, ...será con toda probabilidad un individuo honrado, que no faltará nunca a su palabra, ...que se esforzará por imprimir el sello de la perfección a cuanto salga de sus manos... Cuanto mas instruidos son (los individuos) tanto más perciben las penas inherentes a la violación de las leyes divinas i humanas"<sup>38</sup>.

La educación como elemento de moralización y cautelador del orden debía ser gratuita y obligatoria para que fuera eficiente. Al constituir una función social, el Estado debía responsabilizarse por su desarrollo lo que no significaba limitar la facultad de los particulares para implementar actividades

<sup>36</sup> Miguel Luis y Gregorio Victor Amunátegui, *De la instrucción primaria pública en Chile: lo que es, lo que debería ser*, p. 69.

<sup>37</sup> *Op. cit.*, pp. 39-42.

<sup>38</sup> *Op. cit.*, pp. 20 y 21.

educativas. La obligatoriedad, dado el problema constante de la no asistencia escolar, constituía un derecho y una necesidad del Estado. La gratuidad para los más pobres implicaba también que los padres de mayor fortuna debían aportar en proporción a ésta; sin embargo este aporte no se debería entregar en las mismas escuelas para no fomentar las diferencias entre ricos y pobres. Al profesor se le asignaba un rol principal: "...el maestro de escuela, que está destinado, si sabe i quiere cumplir su deber, a preparar la felicidad del hombre en la tierra ...es un funcionario cuya incumbencia consiste en propagar la civilización sin aparato ni vocinglería por todas las clases sociales..."<sup>39</sup>.

### La opinión pública

A la opinión técnica de los educacionistas se sumaron las opiniones vertidas en los periódicos sobre el tema de la educación popular, que permiten configurar una visión más completa del pensamiento de las elites de la época respecto a esta temática<sup>40</sup>. Los periódicos revisados son *El Mercurio* de Valparaíso, *El Ferrocarril*, *La Revista Católica* y *El Artesano* de Talca; los dos primeros son voceros de los grupos mercantiles, el tercero representa al pensamiento católico tradicional y el cuarto a intelectuales ligados al movimiento societario y mutualista. Si bien éste es posterior en algunos años al primer período en estudio, fue considerado porque consignaba la opinión de sectores diferentes a la del grupo dominante en relación a este tema.

La educación primaria como componente del proceso político que se estaba viviendo, de formación de repúblicas nacionales, será un elemento que aparecerá con frecuencia en los periódicos. En una editorial de *El Mercurio* en 1853 se hacía ver que desde los comienzos de la Independencia, había preocupado a los hombres de Estado el establecimiento de un sistema de instrucción pública;

"... porque los jenerosos patriotas que lucharon por dar al país independencia y libertad, conocían que la primera sería en favor de unos cuantos i no del país, y la libertad una mentira si el pueblo no llegaba a merecer el ejercicio de sus derechos, por medio de la instrucción. Sin la instrucción elemental y primaria ...de las masas ...no hai verdadera república"<sup>41</sup>.

En un artículo de *El Ferrocarril* en 1856 se destacaba el interés que a nivel de opinión pública y de autoridades, iba tomando "la cuestión de la educación

<sup>39</sup> M.L. y G.V. Amunátegui, *De la instrucción primaria...*, op. cit., pp. 175 y 176.

<sup>40</sup> Tanto los Amunátegui como Sarmiento participaron en el concurso sobre educación popular convocado por la universidad en 1856; obtuvieron el primer y segundo lugar respectivamente, vertiéndose gran parte de su pensamiento sobre este tema en los trabajos presentados a este concurso.

<sup>41</sup> *El Mercurio*, N° 7.621, Valparaíso, 25 de enero de 1853.

popular”, agregando “...nos sentimos entusiasmados con la idea de que ya hemos empezado a pensar i obrar cual conviene a verdaderos hijos de la democracia i nos alienta la esperanza de que echaremos la base en que vendrá a realizarse el más apetecido progreso nacional”<sup>42</sup>.

En *El Artesano* se destacaba el valor de la educación general y gratuita, en el contexto de un gobierno republicano en el que la soberanía reside en el pueblo.

“El pueblo, pues, debe ser ilustrado, tiene derecho a serlo... Acude a la plaza, a la urna i al comicio, vijila la conducta de los gobernantes, vela por el orden i la justicia i para ello necesita de la ilustración i he aquí por qué ésta debe ser universal, sin distinción...”<sup>43</sup>.

La relación entre la educación del pueblo y el progreso del país, el aumento de la civilización y el bienestar general, aparecía en forma reiterada, especialmente en *El Mercurio* y *El Ferrocarril*; Estados Unidos era considerado como modelo, donde la prosperidad era un producto de la libertad y de la educación.

“¿Por qué nuestros Estados de Sud América con Constituciones tan libres como aquella, ...por qué decimos no han obtenido ni la paz ni el progreso ni la libertad de aquel? Nada más que porque se ha descuidado la educación del pueblo i se ha descuidado esa educación porque no se ha sabido apreciar los inmensos bienes que resultaban de ella y tal vez, porque hemos sido tan ignorantes que hemos creído encontrar la felicidad de nuestros países en la estupidez de sus hijos”<sup>44</sup>.

Es posible establecer algunas diferencias en las posiciones de los cuatro periódicos revisados en relación al sentido de la educación del pueblo; en *El Mercurio* y *El Ferrocarril* la valoración de esta educación es muy alta, inscribiéndola en un proceso que está viviendo el país, que si bien es político, en último término alude a un nuevo modelo de desarrollo. El progreso y la civilización constantemente aludidos, implican un cambio de “ideas y costumbres” no sólo de los grupos dominantes sino del conjunto de la población. “La instrucción primaria como toda reforma moral necesita iniciarse de antemano en las costumbres... la reforma de las costumbres y de las preocupaciones populares debe ser nuestro primer objeto”<sup>45</sup>.

El aprendizaje de la lectura y escritura no garantizaban el cambio de costumbres sino, más bien, constituían un posible peligro al despertar aspiraciones que no se podrían cumplir; en ese contexto aludía a que la instrucción marchara unida a la enseñanza práctica, a aprendizaje de oficio, reiterándose

<sup>42</sup> *El Ferrocarril*, N° 95, Santiago, 12 de abril de 1856.

<sup>43</sup> *El Artesano*, N° 72, Talca, 19 de abril de 1868.

<sup>44</sup> *El Mercurio*, N° 9.513, Valparaíso, 2 de junio de 1859.

<sup>45</sup> *El Mercurio*, N° 7.399, Valparaíso, 8 de mayo de 1852.

la necesidad de que existieran fuentes de trabajo que sacaran a las masas de la indolencia y la vagancia y ofrecieran sentido a la instrucción que puedan obtener. Es significativa la identificación que hace *El Ferrocarril* de los agentes del progreso social, los cuales serían la instrucción, el crédito y las vías de comunicación. La instrucción moraliza al individuo, lo adiestra para el trabajo, el crédito engendra el comercio en sus múltiples manifestaciones y las vías de comunicación le permiten desenvolverse con facilidad y baratura<sup>46</sup>. Se constata que se abren nuevas escuelas, se fundan bancos y se construyen ferrocarriles, lo que indicaría que el país está en la senda apropiada al progreso.

Quizá en forma un tanto caricaturesca, pero, sin duda certera, se aludía en *El Ferrocarril* al lugar ocupado por la educación popular en la perspectiva de esos sectores. El desafío de sensibilizar al conjunto de la población en torno a la actividad comercial, de habituarla al uso de bancos y ferrocarriles, implicaba sin duda un cambio en las costumbres y para que el progreso fuera nacional, condición para el poder hegemónico, no bastaba con la modernización de las elites, el conjunto de la población debía involucrarse. El desafío de la instrucción del pueblo fue visualizado claramente desde las elites mercantiles, la voluntad y capacidad política de realización, sin embargo, no fue tan evidente.

Desde *La Revista Católica* la posición sobre la educación primaria aparece más bien, como contestataria a iniciativas estatales y a planteamientos de otros sectores, que como una preocupación por la temática en sí. Dos serán los puntos a los que con frecuencia se referirán; uno tenía que ver con quiénes tenían el derecho de impartir esta educación y el otro con la distinción entre instrucción y educación; ambos insertos en la perspectiva moral de la educación. El primero se situaba claramente en la pugna sobre el papel del Estado, reivindicado por los sectores más liberales y modernizantes; la instrucción pública en manos del Estado ponía en cuestión el magisterio tradicional de la Iglesia en educación. Ante el hecho consumado de ser el Estado el único agente capaz de impulsar la educación popular, se reivindicaba el derecho de la Iglesia de vigilar la educación entregada.

“La Iglesia Católica es la única que ha recibido de su divino fundador el sagrado depósito de la fe y la moral. Ella también es el único maestro público que con derecho propio puede explicar y propagar tan inestimables bienes”<sup>47</sup>.

Frente a la polémica que despertó la proposición de vigilancia de la enseñanza de religión por los párrocos, aceptando como un hecho histórico “el rompimiento entre la sociedad y el cristianismo”, se reivindicaba la libertad de los padres en la educación de sus hijos. Esta bandera de lucha se enarbolará durante todo el siglo XIX, agudizándose progresivamente la controversia en torno a la misma. Al distinguirse entre la instrucción y la educación, se sostenía que aún cuando el espíritu fuera cultivado, el alma debía moralizarse, que

<sup>46</sup> *El Ferrocarril*, N° 1.350, Santiago, 2 de mayo de 1860.

<sup>47</sup> *La Revista Católica*, N° 274 y 558, Santiago 10 de agosto de 1852.

ambos debían marchar juntos, correspondiéndole por derecho a la Iglesia ejercer su magisterio moralizador.

“Un sistema de educación en que no figure la religión apoderándose de la inteligencia i del corazón del educando, es esencialmente funesto; porque tiende a formar hombres que carecen del más poderoso estímulo para obrar el bien, y que al propio tiempo tienen barreras mui débiles que los defiendan de las rudas acometidas del mal”<sup>48</sup>.

Esta capacidad moralizadora de la religión se contraponía –según se expresaba– al espíritu materialista que imperaba en la sociedad, recalándose que cuando el progreso material no está basado en las garantías de orden y paz que ofrecía la religión, llegaban los tiempos de las “tempestades revolucionarias y los embates del mar airado de las pasiones populares”; el Estado en esos momentos corría peligro.

El carácter moralizador y conjurador de agitaciones sociales que tendría la educación del pueblo aparece también en *El Ferrocarril*: “Es cosa sabida que no hai peores consejeros que la miseria y la ignorancia. No hai crimen que ellos no conciban.... Clases faltas de bienestar i de ilustración son el peligro más real, efectivo, permanente i difícil de conjurar que puede tener en constante asedio a una nación”<sup>49</sup>.

El elemento de miseria que aparece aquí destacado junto a la educación, sugiere un nivel de realismo mayor frente a los problemas sociales desde el sector mercantil. El orden social y económico que éstos propiciaban necesitaba la formación de “un pueblo previsor, económico e ilustrado”, cumpliendo un rol importante en esta tarea la educación primaria. Paradojalmente las orientaciones económicas por ellos sustentadas, impedían la formación de un pueblo con esas características.

Desde *El Artesano* se destacaba la importancia de la escuela, pero se expresaba que ésta no era suficiente. La educación del pueblo debía abarcar, además de la instrucción, el desarrollo de virtudes y costumbres para el desempeño de sus derechos y deberes ciudadanos. A diferencia de la postura católica, que propiciaba que al interior de la escuela se incorporaran los principios morales-religiosos, desde *El Artesano* se postulaba el complemento entre la escuela y la asociación.

“Es verdad que mucho sacan las clases artesanas con asistir a los hogares de la escuela; pero ésto no basta para que sean morales, necesitan asistir a otra escuela superior donde afianzar los primitivos conocimientos

<sup>48</sup> *La Revista Católica*, N° 379, Santiago 9 de octubre 1854, p. 1.007.

<sup>49</sup> *El Ferrocarril*, N° 1.198, 4 de noviembre de 1859.

<sup>50</sup> *El Artesano*, N° 182, Talca, 15 de marzo de 1871.

i adquirir otros indispensables para la vida. Esta segunda escuela es la asociación<sup>50</sup>.

En la asociación se recibiría la formación necesaria para regenerar las costumbres, afianzar la honradez, desarrollar las virtudes republicanas y adquirir el conocimiento de la vida política. Se expresaba que así como en las escuelas se enseñaba el catecismo religioso, podría haber una enseñanza política de los derechos y deberes del ciudadano; como eso no existía, tenía que realizarse en la asociación. Este planteamiento respecto a espacios complementarios y posiblemente alternativos a la escuela estatal, estará presente en los discursos sobre educación de las asociaciones y mutuales de artesanos y más tarde de organizaciones obreras. Es significativo que se reconozca que la escuela no responde a las necesidades de educación de estos sectores, y que se plantee no tanto un cambio de la escuela como el desarrollo de espacios educativos propios. Esta situación expresaba claramente el problema de la pertinencia de la escuela para los sectores pobres y las necesidades educativas de éstos en función de su propio desarrollo. Este problema estará presente a lo largo del desarrollo del sistema de educación primaria, existiendo en ciertos períodos del presente siglo preocupación y creatividad para enfrentarlo, sin que hayan perdurado, sin embargo, iniciativas de esta índole. En la actualidad el problema se mantiene, sin avances significativos a nivel de sistema escolar.

Otro elemento que aparece en artículos de *El Artesano* es la calidad de la educación impartida especialmente en los campos; se relacionaba la mala instrucción impartida en las escuelas con la condición de pobres, "hijos de gañanes", de los alumnos. Se propiciaba que aumentaran los ramos enseñados, pero por otro lado se proponía la enseñanza de los ramos básicos de manera que todos los niños tuvieran una base sólida de instrucción; más tarde se podrían adquirir otros conocimientos en "sociedades de instrucción", promovidas por las asociaciones de artesanos u otros trabajadores. Aludiéndose a una atención discriminatoria existente en algunas escuelas en contra de los alumnos pobres, "cuyos padres no pueden agasajar o pagar de alguna manera al preceptor"<sup>51</sup>, se expresaba que no bastaba con fundar escuelas y pagar preceptores, sino que esos esfuerzos debían corresponder a los objetivos "grandes i nobles" que los orientaba. Estos objetivos tendrían que ver con el sentido de la acción educativa del Estado, que era entregar educación elemental a los sectores pobres. Desde esta vertiente de opinión se destacará un aspecto que no aparece en el conjunto de las otras fuentes: la discriminación que existió en las escuelas frente a los alumnos más pobres; se expresaba: "...éstos son comúnmente los que sirven, los que barren la escuela, los que acarrear el agua, los que suelen consagrarse a trabajos forzados en la casa del preceptor"<sup>52</sup>.

<sup>51</sup> *El Artesano*, N° 26, Talca, 18 de mayo de 1867.

<sup>52</sup> *Ibid.*

Se referían también a los castigos que recibían y al maltrato aún de sus propios compañeros; el articulista concluía que este trato provocaba odio y rencor en estos niños, los que acababan abandonando la escuela. Estos hechos, sin duda, tenían que ver más con actitudes personales de los preceptores que con una práctica generalizada, pero su denuncia hace pensar que ocurrían con relativa frecuencia. El otro aspecto al que se hace mención tenía que ver con la eficacia de las escuelas en relación con el aprendizaje de estos alumnos pobres. Se opinaba que aprendían poco y mal, olvidándose muy pronto lo que se les había enseñado. Este hecho, que ha sido señalado y no suficientemente estudiado en nuestro país, ha atravesado la práctica escolar y se mantiene como una interpelación al sistema aún hasta nuestros días.

Una temática en la que coincidían *El Ferrocarril*, *El Mercurio* y *El Artesano* era la necesidad de hacer obligatoria la enseñanza. Se atribuía en general a la ignorancia el que los padres no mandaran sus hijos a las escuelas, opinándose que, por lo tanto, había que obligarlos. En *El Artesano* se matizaba en cierta medida esta proposición, al postular que había que socializar las ventajas de la instrucción, pues de esta manera los padres apreciarían la labor de la escuela; sin embargo, si no se conseguía la asistencia a las escuelas por este medio, el Estado debía obligar a los remisos.

El problema de la oferta educativa y de las condiciones en que se daba esta oferta, se cruzaba con el de la valoración que para los sectores populares tenía la educación de sus hijos. Una de las soluciones que estuvo presente a lo largo del siglo, que obligaba tanto al Estado –suficiente oferta y calidad de ésta– y a los padres –asistencia de los niños a las escuelas– fue la de la enseñanza obligatoria. Esta fue defendida por los sectores liberales, por los intelectuales que pensaban la educación y por los que trabajaban en ella, visitantes y preceptores; también se encuentra esta postura en los manifiestos de organizaciones obreras de finales de siglo. En forma explícita solamente se oponía el sector tradicional católico; sin embargo, hubo algo más que la oposición de este sector que debe explicar por qué sólo comenzado el siglo XX se sancionara esta disposición.

#### *Período de consolidación: 1880-1890*

A partir de la década del ochenta es posible hablar de un período de consolidación de la educación primaria como sistema estatal. Coincide con una coyuntura económica especialmente favorable para el Estado chileno y con gobiernos dispuestos a desarrollar este tipo de educación. Coincide también con el surgimiento de sectores medios y de nuevos partidos políticos que los representan, los que presionarán por un mayor compromiso del Estado en la educación en su conjunto.

Es necesario destacar que la consolidación del sistema se refiere a la inserción de la educación primaria popular al interior de la práctica estatal; al reconocimiento de la responsabilidad del Estado con esta educación; pero no

guarda relación con la cobertura, con la calidad ni con las condiciones de trabajo de los docentes; si a este respecto algo se había consolidado, eran las condiciones de gran precariedad con que se había desarrollado esta educación para los sectores pobres.

### Pensamiento de educacionistas

En este período se destacarán, al igual que en el anterior, intelectuales y educacionistas que se preocuparán de la educación primaria para el pueblo. Entre los pensadores y filósofos sobresale Valentín Letelier, entre los educacionistas con gran cercanía a la práctica docente destacan Claudio Matte y José Abelardo Núñez, existiendo además un conjunto numeroso de preceptores que reflexionarán sobre el proceso educativo; algunos eran extranjeros recientemente contratados o también preceptores chilenos que habían estudiado en países europeos o en Estados Unidos.

Valentín Letelier, uno de los pensadores más brillante sobre temas educativos de finales de siglo, se refirió a la educación primaria como parte de un proceso cultural y educativo que abarcaba la sociedad en su conjunto. Si bien su práctica y la mayoría de sus escritos se refirieron a la educación secundaria y superior, realizó trabajos sobre educación primaria<sup>53</sup> y en sus planteamientos generales sobre educación, ésta quedaba incluida. Uno de ellos, que defendió ardientemente, fue la responsabilidad del Estado en la educación, a través del sistema de enseñanza pública la cual debía ser gratuita. En la polémica que este tema planteaba con los sectores conservadores, quienes defendían la libertad de enseñanza, refutaba estas posiciones expresando que ellas conducían a que la educación se rigiera por la ley de la oferta y la demanda. Consideraba que la iniciativa particular no garantizaba una respuesta adecuada a las necesidades educativas;

“...las escuelas se abren en las más grandes poblaciones, donde es mayor la cultura y menos la necesidad y no en las poblaciones más atrasadas, donde es mayor la necesidad por ser menor la cultura. No son éstas, entonces, empresas industriales sujetas a la ley de la oferta y el pedido. Son empresas morales, sujetas a las necesidades de la cultura<sup>54</sup>.”

La responsabilidad del Estado en educación garantizaba que la educación pudiera ser accesible a todos –universal– y para que pudiera ser universal

<sup>53</sup> Durante su estadía en Berlín de 1882 a 1885 envió diversos informes al gobierno chileno sobre la organización y práctica de la enseñanza elemental en Prusia; en 1887 participó en la elaboración del plan de estudios para las escuelas de la Sociedad de Instrucción Primaria, introduciendo el sistema concéntrico –de profundización progresiva de las materias en los diferentes grados– que se generalizaría más tarde en la enseñanza primaria.

<sup>54</sup> Valentín Letelier, “Filosofía de la educación”, capítulo xvi, p. 334.

debía ser obligatoria. Éstas eran condiciones, para Letelier, que permitían la formación de ciudadanos, sin los cuales no podría existir una democracia; la educación la consideraba como base de una participación política, que se expresaba en el sufragio.

Junto a Letelier destacaron dos profesionales y activistas de la educación primaria, Claudio Matte y José Abelardo Núñez. La acción tanto a nivel de organización y desarrollo del sistema educativo primario, así como la innovación pedagógica, constituirán su campo específico de acción. El espacio propicio que a nivel de gobierno existía para la temática educativa, permitió que muchas de las iniciativas por ellos impulsadas pudieran ponerse en práctica.

Claudio Matte se interesó desde joven por la educación primaria; el contar con una apreciable fortuna le permitió estudiar experiencias educativas diversas y apoyar con sus propios recursos la educación primaria popular. Expresaba ya anciano,

“...a mí me atraía la instrucción del pueblo. Observaba a mi país y veía que la mayor necesidad para su futuro desarrollo era y es remediar la profunda incultura del pueblo. Visité escuelas primarias y vi que eran pésimas ...Hice clases en una escuela nocturna para obreros. Veía un problema nacional y una oscuridad sobre como abordar un asunto tan gigantesco”<sup>55</sup>.

La importancia de la instrucción del pueblo para el desarrollo del país era una preocupación recurrente en la intelectualidad liberal; lo nuevo que aportaba Matte era su preocupación respecto a cómo se realizaba este tipo de educación; cómo y qué se aprendía y cómo podía mejorarse esta práctica. Este tipo de preocupación será la que prevalecerá en este período, originada sin duda por la escasa eficiencia que presentaban las escuelas primarias.

Una larga estadía en Alemania le permitió conocer y admirar la pedagogía de la escuela elemental alemana; viajó también por otros países europeos y Estados Unidos, conociendo experiencias pedagógicas de la escuela primaria. Rememorando impresiones de estos viajes expresaba:

“Yo siempre había pensado que los métodos de enseñanza en mi tierra eran malos; pero no sabía donde estaba lo malo. Ahora se me abrieron los horizontes. Los alemanes habían resuelto el problema. En nuestra tierra todo era memoria. Aquí se debía observar, pensar, entender”<sup>56</sup>.

Distintos ámbitos de la enseñanza concitaron su especial interés: uno se refirió al método de enseñar a leer y escribir que se utilizaba en Alemania. Guiándose por este método, llamado analítico-sintético, publicó en 1884 en

<sup>55</sup> Sociedad de Instrucción Primaria, *Homenaje a don Claudio Matte (1858-1956)*, p. 12.

<sup>56</sup> Sociedad de Instrucción Primaria, *op. cit.*, p. 16.

Leipzig el *Nuevo método para la enseñanza simultánea de la lectura y escritura*. El *Silabario del ojo*, como también se le ha conocido comúnmente, a partir de 1894 y durante décadas, fue el texto de aprendizaje de lectura y escritura en las escuelas chilenas. Otro de los aspectos que llamó la atención de Matte fue la enseñanza de los trabajos manuales; visitó el pueblo sueco de Naäs donde existía una práctica avanzada en la materia, escribiendo un informe sobre esta visita que fue enviado a Chile. La gimnasia, también muy desarrollada en ese país, concitó su interés, apoyando su desarrollo a su regreso a Chile. Ocupó diversos cargos relacionados con la educación primaria –presidente de la Sociedad de Instrucción Primaria, director de Educación Primaria– desde donde promovió sus ideas innovadoras. Convencido de la importancia de la educación del pueblo expresaba: “Nuestro país no será grande mientras su pueblo sea ignorante, y nuestro pueblo es de muy buena pasta. No basta con alfabetizarlo. ¡No! Hay que formarle criterio, mejorar sus costumbres y conducirlo a una mayor cultura”<sup>57</sup>.

La labor moralizadora de la escuela, formando buenos hábitos y costumbres, era ineficiente si no se contaba con métodos adecuados para inculcarlos. Matte estaba convencido que la ciencia pedagógica entregaba los elementos para hacer esta labor eficiente, tanto en el plano de la instrucción como en el de la formación. En las escuelas de la Sociedad de Instrucción Primaria puso en práctica sus ideas: proscribió los castigos corporales, implantó el método de lectura gradual, la enseñanza de los trabajos manuales, la educación cívica y moral, el control médico y dental y los paseos escolares, como forma de cimentar sanos y buenos hábitos.

Así como tres décadas antes el gobierno chileno había comisionado a Sarmiento, para realizar un viaje a Europa y Estados Unidos que aportara ideas al desarrollo del incipiente sistema de educación primaria popular, en 1878 el gobierno comisionó a José Abelardo Núñez para realizar un viaje con objetivos parecidos. La situación que presentaba entonces esta educación, hacía necesario buscar nuevos modelos. Durante cuatro años permaneció Núñez en Europa y Estados Unidos redactando a su regreso, en 1882, un informe: “Organización de las Escuelas Normales”. Esta vez no fue de Francia de donde surgieron las nuevas orientaciones; la educación elemental implementada en Prusia apareció más atrayente, avalada por la eficiencia que sus prácticas educativas demostraban tener. El acento de los cambios se ponían además en un actor principal, el preceptor, el cual fue considerado clave para realizarlos. La contratación de profesores extranjeros, principalmente alemanes, para las Normales de hombres y mujeres y el envío a Europa de normalistas chilenos a realizar estudios, fue elevando el nivel profesional de la práctica docente; se acercó ésta a una concepción de la pedagogía como ciencia, desarrollada ya en Europa y que tenía entre sus representantes a Fröebel, Herbart y Pestalozzi<sup>58</sup>.

<sup>57</sup> Sociedad de Instrucción Primaria, *op. cit.*, p. 7.

<sup>58</sup> Respecto a la concepción pedagógica de Herbart y su influencia en Chile ver: Gabriela López, *The Organization of Teacher's Practices embedded in Chilean Cultural Forms*, pp. 66-73.

Núñez desde su puesto de Inspector General de las Escuelas Normales (1882) y más tarde desde la Inspección General de Instrucción Primaria, se constituyó en un activo propagandista de estas ideas; desde esas concepciones pedagógicas la didáctica tiene una importancia fundamental. El aprendizaje de memoria, tradicional en las escuelas, es reemplazado por el empleo de la razón y observación de los alumnos en el proceso de aprendizaje; el maestro pasa a ser un orientador y un organizador de las capacidades de razonar y observar que desarrollan sus alumnos<sup>59</sup>. Desde la *Revista de Instrucción Primaria* (1886), de la cual fue su director, expandió Núñez estos conocimientos promoviendo también la edición de libros, como la Biblioteca del Maestro, que reproducía diferentes artículos de pedagogos europeos<sup>60</sup>.

El interés que despertaba la educación primaria en círculos de gobierno, la presencia de educacionistas como Matte, Núñez y otros, la llegada de los preceptores extranjeros, la influencia de las nuevas concepciones pedagógicas, fueron configurando un clima propicio para un debate amplio sobre educación primaria; se convocó desde el gobierno a un Congreso Nacional Pedagógico para abril de 1889. Una junta directiva, presidida por José Abelardo Núñez, se encargó de la convocatoria y organización del evento; se fijaron temas de memorias y temas de discusión para el trabajo de comisiones en el Congreso; los temas de memorias fueron enviados a todos los preceptores y ayudantes de las escuelas de la república. Se recibieron un total de ochenta y cinco trabajos, destacándose que varios de ellos correspondían a preceptoras. Por constituir un fiel reflejo de las preocupaciones en círculos de intelectuales y de gobierno respecto a la educación primaria popular, se transcriben a continuación los temas tratados en las comisiones:

“– Medios prácticos de implantar en las escuelas de ambos sexos los trabajos manuales con la extensión que deban tener.

– Mejor método de lectura i escritura.

– Estímulos i disposiciones administrativas que convendría adoptar para obtener una asistencia más constante de alumnos en las escuelas primarias.

– Desarrollo que debe darse a la gimnasia i a los ejercicios militares.

– Enseñanza de la música en las escuelas primarias.

– Medios prácticos para implantar desde luego en Chile, absoluta o relativamente, la enseñanza primaria obligatoria, i cantidad mínima de conocimientos que deben exigirse.

<sup>59</sup> Gonzalo Vial, *Historia de Chile*, capítulo segundo, p. 143, tomo 1.

<sup>60</sup> Amanda Labarca en su texto ya citado, p. 187, señala entre las obras reproducidas las siguientes: James. P. Wickersham, “Métodos de instrucción”; F. Fröebel, “La educación del hombre”; J. Baldwin, “Dirección de escuelas”; A. Sheldon, “Lecciones de cosas”; J. Johonot, “Principios y prácticas de la enseñanza”; J. Fish, “Conferencia sobre enseñanza”; J. Sully, “Psicología pedagógica”; J. Currie, “La enseñanza elemental”; A. Taylor, “El estudio del niño”.

- La enseñanza de la higiene i posibilidades de difundirla prácticamente por medio de la escuela.
- Medios de promover el desarrollo de la enseñanza en los campos.
- Escuelas nocturnas de adultos i medios de establecerla, separadas o concurrentemente con las primarias diurnas.
- Medios de mejorar la preparación profesional de los preceptores graduados antes de 1885<sup>61</sup>.

Cada uno de estos temas se trabajó en comisiones en las que participaron altos personeros de gobierno, como el ministro de Educación Federico Puga Borne, políticos como el diputado Pedro Bannen, intelectuales y educacionistas, los visitadores de escuelas y cerca de cien preceptores y preceptoras representantes de las diferentes provincias del país. Es importante destacar la participación de estos últimos, tanto por los trabajos de alto nivel que presentaron, como en el debate de las comisiones. También es significativo que no se trató de un congreso exclusivamente académico, sino que se trabajaron los temas pedagógicos como insumos de políticas educativas; la presencia de políticos y autoridades de gobierno junto a educacionistas y personal docente, le otorgó esa característica.

En esa línea las conclusiones fueron entendidas como proposiciones que iluminaran la política educativa. Algunas de ellas fueron: promover la enseñanza de trabajos manuales al estilo europeo en las escuelas; se explicitó que no tendrían el carácter de oficios, por lo tanto no podrían ser enseñados por un obrero, sino por los preceptores que se capacitarían para esos efectos. Algunas preceptoras hicieron ver en el debate que especialmente en las escuelas de niñas, el problema era de recursos para implementarlos, porque las preceptoras normalistas contaban con capacitación para enseñarlos. Se consagró el método analítico-sintético como el más adecuado para la enseñanza de la lectura y escritura. Se consideró a la gimnasia como complemento indispensable de la educación intelectual y moral, y a los ejercicios militares como complemento de la gimnasia que "...tienen además por objeto crear el valor cívico, la más segura defensa del Estado"<sup>62</sup>. Se destacó el valor educativo de la música la que debía ser enseñada en todas las escuelas; se le otorgó gran importancia a la enseñanza de la higiene, considerándose que las condiciones de salud miserables del pueblo eran producto de la ignorancia. Se consideró a las escuelas nocturnas de adultos indispensables, formando parte del sistema general de enseñanza; debían tener el mismo carácter educador que las de niños y como base el mismo programa de estudios. Se consideró necesario el constante perfeccionamiento de los preceptores, proponiéndose la organización de cursos en las Normales y anualmente en las capitales de provincias, organizados por los

<sup>61</sup> Congreso Nacional Pedagógico, *Resumen de las discusiones, actas y memorias*.

<sup>62</sup> *Op. cit.*, p. IX.

visitadores. Además, reconociendo las condiciones de pobreza del preceptorado, se aprobó como base general:

“Para asegurar el progreso del preceptorado conviene establecer en la lei disposiciones que propendan a mejorar su condición económica i social i le den garantías de ascensos, fundadas en los conocimientos, en el buen desempeño del empleo i en jeneral en la importancia de los servicios que se hubieren prestado a la instrucción primaria”<sup>63</sup>.

Hubo tres temas de discusión que aludieron a un problema similar, el de la cobertura real de la educación primaria y el papel del Estado al respecto. El problema se manifestaba en la alta inasistencia escolar, se registraba un promedio de 60% de asistencia de niños matriculados en la escuela y se manifestaba también en la cantidad de niños que no eran matriculados, ambos hechos agudizados en los campos. Se desarrollaron extensos debates, el más polémico referido a la enseñanza obligatoria; el problema de fondo era por qué los niños no iban a las escuelas y, seguido de éste, si estaba el Estado en condiciones de atender a todos los niños si éstos concurrían.

En términos doctrinarios hubo acuerdo en que la enseñanza debía ser obligatoria; en términos prácticos se veía que no era posible implantarla por el momento; la carencia de locales, infraestructura y profesores imposibilitaban su inmediata aplicación. J.A. Núñez fue uno de los congresales que planteó los problemas administrativos que significaba una ley de esa naturaleza; por ejemplo, la falta de un censo escolar que permitiera planificar la oferta educativa. Opinaba que en el Congreso debían explicitarse los elementos que eran necesarios para poner en práctica en el futuro la enseñanza obligatoria. Algunas voces opinaron que era más un problema de voluntad que de imposibilidad real, pero en definitiva primó la primera opinión.

Se discutió también la posibilidad de una implantación gradual de la obligatoriedad, comenzando por las zonas urbanas; quedó como recomendación para el momento en que se dictara la ley. Respecto al interés de los padres y de los mismos niños por asistir a la escuela hubo opiniones diversas; por una parte se decía que era el desinterés y la ignorancia de los padres lo que provocaba la baja asistencia; se pidió la opinión de los visitadores y, casi sin excepción, opinaron que había interés por mandar los niños a las escuelas hasta que comenzaban a trabajar; en las zonas mineras del norte empezaban a los diez años el trabajo en las minas. También expresaron que el interés de los padres decaía ante las malas condiciones de las escuelas, e igualmente los niños no se sentían atraídas por éstas. Según varios de ellos no era un problema de ley que obligara, sino de condiciones que hicieran la escuela atractiva y de la realidad de los niños pobres que trabajaban a temprana edad.

<sup>63</sup> Congreso Nacional Pedagógico, *op. cit.*, p. XII.

El visitador de Atacama Federico Bañados, en relación a este tema presentó la siguiente moción, para ser incluida en las conclusiones de la comisión: "El Congreso cree que sería un medio indirecto pero eficaz para aumentar la asistencia de los niños a las escuelas, el que el gobierno dictara una ley que reglamente la ocupación i trabajos remunerados de los niños menores de doce años"<sup>64</sup>.

Esta proposición fue impugnada por J.A. Núñez en una extensa intervención, a quien, entre otras consideraciones, le pareció "completamente impracticable", "no correspondiente a los hábitos y costumbres del país", "anti-económica" y "restrictiva de la libertad individual"<sup>65</sup>. El visitador Bañados retiró la moción.

Se propusieron medidas administrativas, tanto de estímulo –certificados, diplomas, premios– como coercitivas –amonestaciones, multas, prisión– para estimular la asistencia escolar. Hubo acuerdo también en que se debía procurar un mejoramiento de los locales e infraestructura de las escuelas. Como un medio de hacer necesaria la instrucción primaria, se propuso la exigencia de un certificado escolar para cualquier empleo público u otros similares.

En los campos se presentaba el problema de la falta de escuelas y de la poca asistencia de alumnos; se reconocía que tenía que ver con la lejanía a las escuelas y con las labores domésticas o el trabajo que en los fundos los niños debían realizar. Se propuso la adecuación de los horarios para que los alumnos, a pesar de sus trabajos, asistieran algunas horas al día a la escuela; ante la carencia de escuelas se propuso que un preceptor pudiera atender dos escuelas cercanas, en turnos de mañana y tarde; constituyó objeto de debate el sueldo de los preceptores rurales, inferior al de los urbanos; fueron rechazadas las mociones que proponían un aumento de éste y se sugirió que era posible disminuir las horas de clases, aumentándose así el sueldo. Hubo acuerdo en concitar la ayuda de particulares otorgando subvenciones a pequeñas escuelas particulares que funcionaban en ciertos lugares y fundando escuelas cuando los vecinos del lugar proporcionaran el local o alguna ayuda en dinero. Esto último refleja el espíritu bastante consensual en el debate de la comisión. Así, la educación primaria en los campos quedaba en un plano inferior, tanto como responsabilidad estatal como por las condiciones en que se desarrollaba. Este hecho es significativo, en el contexto de una mayoritaria población rural y de una cantidad bastante similar de alumnos en las escuelas rurales y en las urbanas<sup>66</sup>.

<sup>64</sup> Congreso Nacional Pedagógico, "Acta de la sesión 7ª", en *op. cit.*, p. 105.

<sup>65</sup> *Ibid.*

<sup>66</sup> En la *Memoria ministerial* de 1888 se consignaba que la población urbana alcanzaba a 1.062.544 hab. y la rural a 1.464.776 hab. El 47,5% del alumnado de las escuelas primarias fiscales asistían a escuelas rurales. La asistencia promedio en las escuelas urbanas alcanzaba a un 69%; en las escuelas rurales a un 67,7%. (Los porcentajes han sido trabajados sobre la base de las cifras entregadas por esta *Memoria*).

Es posible apreciar en este Congreso las preocupaciones que en ese período se agitaban en torno a la educación del pueblo y las contradicciones que, desde los grupos gobernantes, se querían resolver. Es indudable que la preocupación pedagógica a través de un enriquecimiento del currículum, de nuevas metodologías y del perfeccionamiento de los profesores, estuvo presente y con propuestas que tendían a mejorar la calidad de la enseñanza. Y es indudable también que el tema de la responsabilidad del Estado en la educación del pueblo estaba presente, no sólo en términos doctrinarios, más frecuentes en el primer período, sino en términos de realismo práctico, que finalmente corresponden a opciones políticas. Desde esa perspectiva una ley de obligatoriedad escolar aparecía obligando más al Estado que a los padres. El mayor problema para los congresales finalmente fue la oferta educativa más que los medios compulsivos para obligar a la asistencia. Así quedó en claro que parte importante de la asistencia se jugaba en una oferta adecuada y bien dotada; también quedó en claro que el trabajo infantil entrababa la asistencia escolar. Dos problemas que obligaban más al Estado y al sistema socio-económico que a los padres de los niños pobres.

En palabras de un educacionista como J.A. Núñez, era "...necesario remediar males existentes por medios adecuados a los hábitos i necesidades del país. De otra manera a nada conducen"<sup>67</sup>.

Los hábitos y necesidades del país no contemplaban una educación generalizada para los niños pobres. Los padres, desde sus condiciones de vida y necesidades, la veían lejana y poco atrayente. Las grupos dirigentes tuvieron una actitud contradictoria, o más bien adecuada a la utilidad que le asignaron. El sector más cercano al liberalismo y los educacionistas ligados a éste la impulsaron, pero en general la política educativa respecto a la educación primaria se mantuvo fiel a "los hábitos y necesidades del país" y éstos influyeron en el carácter limitado y carencial que presentó la educación primaria popular. A comienzos del nuevo siglo estos hábitos y necesidades tuvieron un cambio significativo y nuevamente se dejó oír la voz de técnicos y políticos a la que se sumaron, esta vez, las organizaciones de trabajadores.

Es significativo el cambio de acento en la preocupación de educacionistas y técnicos en relación al primer período del estudio. Al comienzo de la organización del sistema se argumentaba sobre la necesidad de la educación del pueblo: tres décadas más tarde el tema era la calidad de la oferta, la eficiencia de los aprendizajes de los niños, aunque el problema de la cobertura no estuviera resuelto. La influencia extranjera seguía actuando con fuerza, aunque los modelos hubieran cambiado: de Francia se pasó a mirar a Alemania, causando admiración la eficacia de la práctica pedagógica en ese país. La preocupación

<sup>67</sup> Congreso Nacional Pedagógico, "Acta de la sesión 7ª", en *op. cit.*, p. 105.

por una mayor profesionalización de la práctica pedagógica, acogiendo la influencia alemana de considerar la pedagogía como una ciencia, está presente en este período.

Se advierte asimismo la presencia de actores que asumen el pensar y actuar sobre la educación primaria para el pueblo, desde un ámbito que les es propio. La interlocución con los políticos existe, pero serán los actores propiamente involucrados —preceptores, visitadores, educacionistas— los que irán haciendo proposiciones y aportando a la construcción de políticas. Este hecho, que se desarrollará más nítidamente en el siglo siguiente, acompañará la consolidación de este sistema educativo organizado desde el Estado. La preocupación por la eficiencia de la educación primaria y por los problemas que ésta enfrentaba surge precisamente desde estos actores, que son los que exponen el tema a los responsables de las políticas públicas. La reflexión se centrará, por lo tanto, al interior del espacio escolar; la escuela comienza a mirarse a sí misma y a buscar las soluciones a sus problemas dentro de sus propias paredes. En ese contexto el problema educativo pasa a ser un problema pedagógico, más que un problema social. No se advierte tan claramente, como en el período anterior, referencias claras a la inserción de la educación del pueblo en un contexto de desarrollo general del país. En ese período, enmarcado en un discurso doctrinario que subraya los deberes ser en este ámbito, estas alusiones son frecuentes.

Es conveniente señalar que el grupo dirigente no tiene un discurso homogéneo respecto de la instrucción del pueblo, ya que los diversos segmentos que lo componen valoran de manera desigual la importancia de esta instrucción.

## Opinión pública

Para dar cuenta de la opinión de las elites sobre esta temática durante el período, se revisaron los mismos periódicos que para el período anterior, con la diferencia que *El Artesano* de Talca había finalizado ya sus actividades y *La Revista Católica* se había convertido en *El Estandarte Católico*. Se consideraron también, opiniones de intelectuales que se referían al problema educativo, en el contexto de una agudización de los problemas sociales que comenzaba a inquietar a los grupos dominantes.

Llama la atención la virtual desaparición del tema en cuestión en los periódicos *El Ferrocarril* y *El Mercurio*, en contraste con el período anterior. *El Estandarte Católico*, por el contrario, se refiere recurrentemente al tema en el contexto de la pugna doctrinaria que mantenía con los sectores laicos y liberales que dominaban sin contrapeso en el aparato educativo estatal.

Uno de los temas que preocupaba desde *El Estandarte Católico* era el rol del Estado en educación, que se explicitaba en la polémica sobre la enseñanza obligatoria y la libertad de enseñanza. Se argumentaba que el Estado era un

mal educador, a juzgar por el atraso en que se encontraba la educación primaria; que a pesar de presentarse como los propagadores de la instrucción, los grupos liberales gobernantes no habían sido capaces de atender las necesidades más apremiantes de la instrucción primaria; se criticaba también la contratación de maestros extranjeros y se demandaba al gobierno el desarrollo de una enseñanza conforme a las creencias del pueblo y con mayor espacio para la iniciativa particular<sup>68</sup>. En esta misma línea se expresaba que la misión del Estado no era educar y que tampoco su intervención era condición de progreso para la enseñanza, poniéndose como ejemplo el sistema educativo en Estados Unidos<sup>69</sup>. La libertad de enseñanza, defendida tan tenazmente desde esta posición, se reivindicará en el contexto de la obligatoriedad de la enseñanza. Esta será defendida por los sectores liberales ligados a la educación, ante la baja concurrencia a las escuelas especialmente de los sectores más pobres. Desde *El Estandarte* se argumentaba que no asistían a la escuela los que no podían hacerlo, ya por vivir alejados o por necesidad de trabajar. Reaccionando ante la promesa del candidato a la presidencia, José Manuel Balmaceda, de establecer la enseñanza obligatoria se hacía ver: "La enseñanza obligatoria es la resurrección del paganismo, en que el niño antes de pertenecer al padre pertenece al Estado que lo educaba para él..."<sup>70</sup>.

Se reivindicaba la libertad del padre para dar a sus hijos la educación que él quisiera, agregándose que la obligatoriedad de la enseñanza era un arma para arrebatar al pueblo su fe católica. Se expresaba que la única instrucción necesaria era la religiosa, siendo mejor que el pueblo quedara sin instruirse antes que lo hiciera con principios ateos. Un pueblo que haya aprendido a leer, escribir y contar por la fuerza, carente de la moralidad que entrega la fe, "...no tardará en avalanzarse resueltamente al socialismo, pues con la religión se le habrá quitado la única compensación que hace soportable su miseria"<sup>71</sup>.

El eje central de esta postura será, por lo tanto, la religión como garante de la moralidad y el orden social y en esa perspectiva debería estar presente en todo tipo de enseñanza.

Marcial González, un intelectual y político liberal, se refirió en sus escritos a las condiciones de vida de los sectores populares, aludiendo también a la educación. Al constatar la miseria y la poca moralidad de las costumbres en estos sectores, consideraba que la educación podía ayudar a solucionar estos problemas, pero lo que se enseñaba en la escuela era un catecismo aprendido de memoria y rudimentos de lectura y escritura. Comentando una obra sobre las clases rurales escrita por L. Barros expresaba: "...el autor cree... [en] la transformación de la escuela que instruya al niño i le enseñe a ser útil infun-

<sup>68</sup> *El Estandarte Católico*, 18 de abril de 1884.

<sup>69</sup> *El Estandarte Católico*, 30 de agosto de 1881.

<sup>70</sup> *El Estandarte Católico*, 3 de marzo de 1886.

<sup>71</sup> *El Estandarte Católico*, 6 de marzo de 1886.

diéndole los sentimientos del deber i de la religión para lo cual los preceptores deberán hacer practicar a los alumnos con el ejemplo...<sup>72</sup>.

El papel de la escuela en el estudio de Barros venía a continuación de una serie de cambios que consideraba necesarios, como un cambio radical en los hacendados que implicara buenas casas para los campesinos, buenos caminos, subdivisión de la propiedad, policía rural; la escuela aportaría en conjunto con otras condiciones y en un plano moralizador.

El acento que ponía González en la educación moral y en la necesidad de una reforma de las costumbres, corresponderá a una preocupación creciente de la elite por las características que presentaban los pobres, cuya instalación masiva en los centros urbanos los situaba peligrosamente cerca.

“Con enseñarles a leer i escribir se hará bien poco mientras su educación moral sea tan nula como al presente”<sup>73</sup> opinaba González; reivindicaba el papel de la educación destacando la necesidad de la enseñanza religiosa, moralizadora, junto a la instrucción; a su juicio ambas funcionaban mal. Proponía una educación popular, promovida por sociedades laicas, que fuera más allá de la escuela, con el objeto de “difundir la moralidad en las clases menesterosas valiéndose de profesores adecuados, haciendo imprimir textos especiales, abriendo cursos en las escuelas i teniendo por esos medios la inspección i la vijilancia de los preceptores como de los alumnos i de sus familias”.

La tarea moralizadora iba más allá de la escuela o más bien la incluía, ante las carencias que ésta presentaba. Reconocía que el cambio de las costumbres era un trabajo lento, que se verían sus frutos después de varias generaciones y que debía realizarse a través de una instrucción reducida pero sólida, desarrollando las facultades industriales y morales y en el cultivo de los buenos hábitos de orden y economía. Para eso era necesario observar la realidad y desarrollar acciones como “resultado de la ciencia i la experiencia” y no producto de buenos deseos o proyectos quiméricos.

Es significativo que la alusión al progreso y desarrollo de la nación, tan frecuente en el período anterior no sea en éste tan evidente. Se hace mención sí, y muy frecuentemente, a la necesidad de orden, economía, moralidad del trabajador, para lograr progreso personal o como clase. La instrucción, quizás porque era deficiente, no se la veía como elemento del progreso, las buenas costumbres aparecían más importantes. Podría pensarse que el progreso del país, el desarrollo de la riqueza, que a mediados de siglo empezaba a manifestarse, en cierta medida se estaba logrando; no se había necesitado a un pueblo más instruido, como algunos habían pensado; no existió trabajo que necesitara mayor calificación.

<sup>72</sup> Marcial González, *Condición de los trabajadores rurales en Chile; informe al directorio de la Exposición Internacional de 1875*, p. 5.

<sup>73</sup> *Op. cit.*, p. 3.

Las consecuencias del desarrollo económico se hacían sentir en los sectores pobres; la creciente pauperización de éstos se reflejaba en condiciones de vida miserables y en falta de moralidad en las costumbres<sup>74</sup>, haciendo pensar a algunos miembros de la elite en la necesidad de una reforma social; esta aludía preferentemente a un cambio en las costumbres de hombres y mujeres pobres, tocándose tangencialmente, si es que se hacía, a las condiciones sociales y económicas. La moralización será la tarea que veían como prioritaria los grupos dirigentes, en la cual la escuela era considerada poco eficiente.

#### DEL DISCURSO A LA PRAXIS: LA LABOR DE ESTADISTAS Y POLÍTICOS

Representantes de la elite en la práctica política, es decir en el gobierno y el parlamento, fueron impulsando iniciativas y llevando a la práctica los propósitos de la educación del pueblo. Es necesario hacer notar que estas acciones se desarrollaron en una sociedad sin “cultura” de educación popular, y con bajos niveles de desarrollo educativo en general; ni el sentido común de las elites ni el del pueblo estaba sensibilizado con esta temática. Las vacilaciones y contradicciones que se advierten en el desarrollo de esta educación tienen que ver, en gran medida, con el grado de convencimiento de los grupos dirigentes respecto a la utilidad de esta educación para sus propios intereses. Es indudable el rol que tuvo el Estado en este proceso, pudiendo afirmarse que la falta de la involucración de éste, habría significado un mayor retraso aún en la educación del pueblo. No existía en nuestro país, como en países europeos y norteamericanos, la presencia de suficientes iniciativas particulares, ya fuera iglesias, beneficencia o acción de los propios interesados para realizar estas acciones educativas.

#### *Institucionalización del sistema*

Se ha hecho ya mención de las intenciones y acciones durante los primeros años de la república en relación a la educación primaria. En la Constitución de 1833 se estatuyó que “La educación pública es una atención preferente del Estado”<sup>75</sup> estableciéndose una “...Superintendencia de Educación Pública, a cuyo cargo estará la inspección de la enseñanza nacional y su dirección bajo la autoridad del gobierno”<sup>76</sup>. Se le asignaba a las municipalidades la responsabilidad de promover la educación y el financiamiento de las escuelas municipa-

<sup>74</sup> Entre diversas voces que opinaron sobre el tema destaca la de Luis Orrego Luco, *La cuestión social en Chile*.

<sup>75</sup> *Constitución Política de 1833*, artículo 144, p. 38.

<sup>76</sup> *Constitución...*, *op. cit.*, artículo 145, p. 38.

les. Existían, además de las escuelas municipales, algunas fiscales y unas pocas conventuales.

En 1842 se fundaba la Universidad de Chile asignándose a la Facultad de Filosofía y Humanidades la supervisión de los diversos tipos de enseñanza; en relación con la instrucción primaria se expresaba en el artículo 8º:

“Será de cargo de esta Facultad la dirección de las escuelas primarias, proponiendo el gobierno las reglas que juzgare más conveniente para su organización, y encargándose de la redacción, traducción o revisión de los libros que hayan de servir a ellas, llevando un registro estadístico, que presente cada año un cuadro completo del estado de la enseñanza primaria en Chile; y haciendo por medio de sus miembros o de corresponsales inteligentes, la visita e inspección de las escuelas primarias de la capital y de las provincias”<sup>77</sup>.

El desarrollo de la educación primaria fue asumido en la parte operativa por el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública y en los aspectos pedagógicos por la Universidad. El primero se encargó de la fundación y la dotación de las escuelas, la segunda de la revisión de textos y reglamentos, asignación de premios a preceptores y supervisión de la marcha de las escuelas.

A iniciativa de la Facultad se institucionalizó la práctica de los visitadores de escuelas, la que hasta entonces se había realizado en forma esporádica, dictándose en 1854 un reglamento redactado en la Facultad, en el que se detallaban las funciones que debían cumplir.

La tarea que primará en el primer período de organización de la instrucción primaria, será la dictación de una ley que institucionalizara su funcionamiento y que, en la intención de algunos de los legisladores, le otorgara fondos para desarrollarse adecuadamente. Se presentará a continuación, con cierto detalle, algunos aspectos del debate de dicha ley, por constituir a nuestro juicio, una manifestación clara de la actitud de las elites dirigentes respecto a la educación del pueblo.

### La Ley de Instrucción Primaria

En 1843 presentó el diputado Lastarria un proyecto de ley a la Cámara de Diputados; en éste se dividían las escuelas en elementales y superiores, detallaba las funciones y características de los preceptores y sus condiciones de trabajo y salariales; se enumeraban los tipos de escuelas —particulares, municipales, conventuales, públicas— siendo estas últimas las “fundadas i mantenidas en todo o en parte por el tesoro nacional”<sup>78</sup>; la enseñanza era gratuita debiendo

<sup>77</sup> *Ley de fundación de la Universidad de Chile, 1842*, p. 109.

<sup>78</sup> “Sesión 28ª, 11 de agosto de 1843”, en Cámara de Diputados, *Boletín de sesiones de los cuerpos legislativos*, p. 311.

las municipalidades y los conventos mantener escuelas a sus expensas. Este proyecto de ley fue enviado en consulta a la Facultad de Filosofía, abandonando Lastarria la idea de seguir promoviéndolo.

En relación a este proyecto se celebraba desde *El Mercurio* la iniciativa agregándose, sin embargo, que una ley de esta naturaleza no podía ser un mero reglamento de orden y disciplina. Faltaba a su juicio, explicitar “los deberes del gobierno para con el pueblo en cuanto a enseñanza pública i por fijar cuales son las responsabilidades del tesoro nacional sobre este punto”<sup>79</sup>; igualmente hacía ver la falta de una organización para dirigir y vigilar la enseñanza.

Posteriormente fue retomado el proyecto por Antonio García Reyes, Secretario de la Facultad, quien le dio una nueva formulación, manteniendo los postulados primitivos y agregando el título “De la inspección de escuelas”, que creaba el cargo de los visitadores. Se proponía también que se admitiera en las escuelas alumnos que pagaban, como una forma de financiarlas. En los artículos transitorios se declaraba que la educación de las mujeres sería objeto de una ley especial, por las características diferentes que presentaba a la de los hombres. Este proyecto fue presentado a la Cámara en julio de 1848 iniciándose su debate en junio del año siguiente. Ante las carencias que presentaba el proyecto, a juicio de algunos diputados, fue nombrada una comisión a cargo del diputado Manuel Montt para hacerle las modificaciones y observaciones al proyecto en discusión. Fue redactado un nuevo proyecto por el diputado Montt el que fue presentado a la Cámara en agosto de 1849.

En la sesión del 19 de octubre de 1849 el diputado Montt al proponer para la discusión el proyecto redactado por él, impugnó las carencias y fallas del proyecto anterior; expresaba que un principio fundamental era el derecho que los habitantes del Estado tenían a instrucción primaria gratuita y el deber del Estado a darles esa instrucción. A su juicio en el primer proyecto no quedaba claro ese punto, pues sólo se explicitaba que en las cabeceras de departamento debía haber una escuela superior gratuita; en el proyecto por él presentado se declaraba explícitamente que la enseñanza elemental sería gratuita. Sobre la dirección de esta educación hacía ver la necesidad que existiera una instancia responsable a nivel de gobierno, lo que en el primer proyecto no se contemplaba; la Facultad de Humanidades no podía ejercer una verdadera dirección, sino sólo orientación de las actividades. Se proponía en el nuevo proyecto la creación de una Inspección General de Instrucción Primaria, de la cual dependerían los inspectores especiales, uno por cada provincia, teniendo éstas cierta autonomía en la administración de las escuelas. Hacía ver también que el primer proyecto se refería sólo a la educación de los hombres:

“Nótese que aquel proyecto solo debe ponerse en planta en todas sus partes en el término de diez años desde su promulgación; de manera que

<sup>79</sup> *El Mercurio*, N° 4.530, 27 de agosto de 1843; Cámara de Diputados, *op. cit.*, p. 311.

es probable que hasta después de transcurrido este largo tiempo no se piense en la instrucción de las mujeres”<sup>80</sup>.

A juicio de Montt este hecho constituía una injusticia, que era subsanada en el nuevo proyecto “...i todos indistintamente son llamados a gozar de los mismos beneficios, como lo exige la justicia i la conveniencia pública”<sup>81</sup>. Otro punto polémico se refería a la cobertura de la educación primaria; en el primer proyecto sólo se hablaba de las escuelas superiores -una por cada departamento; en el segundo se proponía una escuela elemental de hombres y otra de mujeres en localidades de más de dos mil habitantes. El punto más polémico lo constituyó el financiamiento de esta educación; en el primer proyecto según Montt, no se enfrentaba este problema. Se proponía en el nuevo proyecto, la creación de una contribución directa que debían pagar todos los ciudadanos, recaudada y administrada por las municipalidades<sup>82</sup>.

Tomando el ejemplo de Santiago, Montt explicó ante la Cámara los montos que alcanzaría esta contribución. Basándose en el cálculo de ochenta mil habitantes, le tocaría mantener ochenta escuelas, cuarenta de hombres y cuarenta de mujeres; calculando un gasto de quinientos pesos anuales por cada una, se llegaba a la suma de cuarenta mil pesos. Descontando los aportes municipales y las escuelas mantenidas por conventos, la suma anterior podía disminuirse a veintinueve mil pesos. Esta suma debería ser repartida entre los diez mil o doce mil contribuyentes que tenían una renta superior a la exigida para ser elector, la que no alcanzaba a tres pesos por persona anual<sup>83</sup>.

Agregaba Montt:

“...de manera que tomando en cuenta la suma que debe erogarse i el número de personas que deben erogarla resultará que la cuota de la contribución para la escuela que cada uno tendrá que pagar será equivalente a una séptima u octava parte de la que se paga por serenos i alumbrado”<sup>84</sup>.

Este último punto dio origen a largos debates. En la sesión de la Cámara del 19 de Octubre de 1849 el ministro de Hacienda García Reyes, impugnaba el proyecto presentado por Montt en los siguientes términos:

“Una de las primeras ventajas que contiene el proyecto primitivo, i de que carece el proyecto nuevamente presentado, estriba en la circunstancia de que aquel se ocupa solamente de organizar la instrucción primaria,

<sup>80</sup> “Sesión 3<sup>a</sup> extraordinaria, 19 de octubre de 1849”, en Cámara de Diputados, *op. cit.*, p. 13.

<sup>81</sup> *Ibid.*

<sup>82</sup> Campos, *op. cit.*, p. 23.

<sup>83</sup> Como dato de referencia el sueldo de un profesor alcanzaba en esa época a veinte o veinticinco pesos mensuales y estos sueldos eran considerados miserables.

<sup>84</sup> “Sesión 4<sup>a</sup> extraordinaria, 22 de octubre de 1849, en Cámara de Diputados, *op. cit.*, p. 33.

esto es, las materias que en las escuelas deben enseñarse, la calidad de los maestros que deben dirigirlos... En el nuevo proyecto se ha querido llevar este negocio a un nuevo terreno i se ha dicho: créese una contribución que sirva para el fomento de la enseñanza. ¿Más qué resulta de ésto? Que nos vamos a envolver en cuestiones de hacienda, en cuestiones de economía, i desde luego abandonamos en el debate lo que propiamente corresponde a la instrucción primaria”<sup>85</sup>.

Agregaba que la organización de la enseñanza y el número de escuelas eran cosas diferentes y que deberían ser tratadas en forma separada. Opinaba que los problemas que originarían la recaudación de la contribución la harían en la práctica irrealizable, por lo cual encontraba más conveniente mejorar las escuelas que ya existían antes de pensar en aumentarlas.

En oposición a esta forma de financiamiento presentada por el proyecto Montt, se encontraron posiciones con diverso fundamento; las posturas más liberales que propiciaban un papel fuerte del Estado en esta educación, postulaban que los recursos deberían provenir del erario nacional. Para otros, el problema era la contribución directa, de los que tenían ciertos recursos; los más pudientes tendrían que pagar para sostener escuelas a las que no enviarían a sus hijos<sup>86</sup>. Para *El Mercurio* era un problema de lucha partidaria:

“La cámara no vio desgraciadamente en la lei mas que una cuestión de partido. Su autor es considerado por la oposición como el caudillo del que se halla en el gobierno i su candidato para las próximas elecciones... la oposición presentía que la lei daría una inmensa popularidad al señor Montt por cuanto dispensaba al pueblo uno de sus más reales i directos beneficios. Anular la lei i desprestijarla fue entonces su conato i adulando el sentimiento de resistencia a las contribuciones que hai siempre en el pueblo, clamó que la lei no era mas que un nuevo impuesto echado sobre los hombros harto recargados del pueblo, que si prometía la enseñanza gratuita, la creación de un impuesto era atacar el principio de la lei i que el estado debía erogar las sumas de la enseñanza, como si el estado tuviese otros refuerzos que las erogaciones de los contribuyentes”<sup>87</sup>.

Ya fuera por posturas doctrinarias, ya por egoísmo práctico, ya por luchas partidarias, el artículo referido a la contribución especial no fue aprobado en la Cámara, deteniéndose la discusión del proyecto. Otros artículos como los que tenían que ver con la acción de la Iglesia también fueron polémicos. En

<sup>85</sup> “Sesión 3ª extraordinaria, 19 de octubre de 1849”, en Cámara de Diputados, *op. cit.*, p. 48.

<sup>86</sup> Los padres con recursos enviaban sus hijos a escuelas particulares, las que alcanzarán creciente prestigio con la llegada de las órdenes religiosas extranjeras, en la segunda mitad del siglo.

<sup>87</sup> *El Mercurio*, N° 6.825, Valparaíso, 29 de junio de 1850.

relación a la obligación de sostener escuelas por los conventos, disposición que estuvo presente desde los primeros años de la república, se objetó esta disposición en diferentes artículos de *La Revista Católica*; se cuestionaba la justicia de la medida, que gravaba a los conventos y no así a otros organismos o particulares y se destacaba la falta eventual de recursos que podría tener algún convento para solventar la escuela. El Presidente de la República, según el artículo de la ley, podía dispensar tal obligación, pero eso no se consideraba garantía suficiente<sup>88</sup>.

El otro artículo de la ley que provocó polémica, esta vez manifestada en *El Mercurio*, fue el referido a la inspección de los párrocos sobre las clases de religión impartidas en las escuelas. Desde este diario se consideró que este hecho significaba colocar a la instrucción primaria bajo la tuición de la Iglesia Católica; que era una muestra de sectarismo atentatorio contra los extranjeros que no profesaban la religión católica; que el bajo nivel de capacidad de los párrocos los inhabilitaba para esta tarea. La intensidad del rechazo que provocaba esta medida desde *El Mercurio* es posible apreciarla en el párrafo siguiente:

“La sanción de ese principio es funesta para la civilización i el progreso, terrible para el extranjero, inmoral para la moralidad pública, destructora de la libertad individual, restrictiva i aniquiladora de todas las adquisiciones morales i materiales que en ciencias, en artes, en industria, en educación nos ha puesto en estado de ambicionar el restablecimiento del orden y la consolidación de la paz en la república”<sup>89</sup>.

Desde *La Revista Católica* se defendía con similar pasión la capacidad de los párrocos para ejercer la inspección y el derecho de la Iglesia a velar por los principios morales de una sociedad que se decía cristiana, pero en la cual triunfaban los postulados materialistas.

La discusión de la ley sufrió nuevas postergaciones, en el contexto de la elección de Montt como Presidente y la revolución que se levantó en su contra. Sin embargo, en 1853 se hacían duras recriminaciones desde *El Mercurio* al gobierno, por no haber impulsado nuevamente la ley. Se hacía ver que con un Congreso por completo a su favor debería haber hecho sancionar la ley que, según se había dicho, constituía una preocupación central del gobierno. Este había optado por administrar la instrucción primaria sobre la base de decretos, acudiendo a fondos fiscales para su expansión.

Una de las iniciativas del gobierno fue la creación de una revista mensual que publicaría las leyes, decretos y reglamentos que se fueran dictando sobre

<sup>88</sup> *La Revista Católica*, N° 210, junio de 1850; N° 211, julio de 1850; N° 519, octubre de 1857; N° 554, julio de 1858.

<sup>89</sup> *El Mercurio*, N° 7468, Valparaíso, 28 de julio de 1852.

educación primaria como asimismo "...los datos instrucciones i conocimientos que tiendan a mejorarla i a presentarla en su desarrollo i progresos"<sup>90</sup>.

Esta revista, *El Monitor de las Escuelas Primarias*, era enviada a las autoridades locales, a los preceptores y a los alumnos de la Escuela Normal. Constituyó un órgano valioso de información especialmente para los preceptores, donde se informaba sobre la marcha de la educación primaria, se publicaban artículos sobre temas pedagógicos, cartas de preceptores y visitadores y los informes de las visitas de los visitadores a las escuelas. Además de la función que cumplió durante su existencia -1852-1865-, constituye en la actualidad una fuente documental de primer orden para reconstruir el desarrollo de la instrucción primaria en el período.

Se había convocado asimismo, por la Universidad, a un concurso de memorias sobre educación primaria en 1856; la obra premiada, "De la instrucción primaria; lo que es, lo que debería ser" fue presentada por los hermanos Amunátegui y el segundo premio lo obtuvo la obra presentada por Sarmiento, "De la educación común". La preocupación por la educación del pueblo existía en los círculos más liberales y existía también en el gobierno. Manifestación del interés de los primeros, fue la fundación de la Sociedad de Instrucción Primaria en 1856; entre sus fundadores estuvieron Benjamín Vicuña Mackenna, Marcial González, Miguel Luis Amunátegui, Domingo Santa María, Guillermo Matta, a los que se sumaron representantes del pensamiento conservador como Manuel Carvallo, Francisco Ignacio Ossa y el presbítero José M. Orrego<sup>91</sup>. Desde el gobierno se manifestó esta preocupación reponiendo el proyecto de ley en el Congreso en 1857 el cual guardaba similitud con los proyectos debatidos anteriormente.

La lentitud con que se tramitó este nuevo proyecto fue apreciable, así se observa en los documentos a que se ha tenido acceso sobre el debate del mismo<sup>92</sup>. Éstos muestran que el proyecto se fue viendo en uno o dos artículos por sesión, junto a una variedad de otros temas; asimismo, con frecuencia se dejaba para segunda discusión, la resolución sobre ciertos artículos.

Entre los temas que surgieron en el debate estuvo la preocupación por el rol de las Municipalidades en la educación primaria. El diputado Gallo opinaba, en la sesión del 31 de octubre de 1857, que a su juicio no quedaba claro en el proyecto la responsabilidad de las municipalidades, aceptando su indicación el Ministro de Justicia propuso una nueva redacción; "La instrucción primaria quedará bajo la inspección inmediata de las Municipalidades i de la superior del Estado"<sup>93</sup>. El diputado Varas se opuso a este enunciado, reivindi-

<sup>90</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, N° 1, tomo 1, Santiago, agosto de 1852.

<sup>91</sup> Campos, *op. cit.*, p. 25.

<sup>92</sup> Los documentos de las sesiones del Congreso se indagaron preferentemente en publicaciones del período en estudio, especialmente en diarios.

<sup>93</sup> "Sesión 10ª extraordinaria, 31 de octubre 1857", en Cámara de Diputados, *op. cit.*, p. 183.

cando los derechos del Estado para tener la dirección de la instrucción primaria y pidió segunda discusión para el artículo. En la misma sesión el diputado Prado propuso que se dejaran como ramos de las escuelas sólo lectura, escritura y aritmética, dejando los otros ramos, incluida religión para las escuelas superiores. El Ministro de Justicia se opuso a la indicación quedando el artículo para segunda discusión. En la sesión del 17 de noviembre de 1857, se pidió explicaciones al Ministro de Justicia sobre la obligación de establecer escuelas cada dos mil habitantes y las posibilidades reales de financiamiento de éstas. El Ministro luego de explicar las diversas fuentes de financiamiento, de expresar que la contribución no sería alta, aseguró que si en algunas localidades no alcanzaban a financiarse con los distintos aportes, el Estado proveería los fondos. Al ponerse en votación el artículo, el diputado Vergara se opuso, dejándose éste para segunda discusión. Se formó posteriormente una comisión para que estudiara el artículo en cuestión; estaba formada por los diputados Waldo Silva, Manuel Alcalde y José Eugenio Vergara quienes emitieron su informe el 18 de junio de 1859. Aún con reparos, consideraron que la contribución era el medio más adecuado que por el momento se visualizaba, pero proponían que se implantara por dos años, al cabo de los cuales el Presidente de la República debía dar cuenta al Congreso de su resultado. Asimismo, consideraban que debían estar exentos los empleados públicos, civiles y militares y las personas que no excedieran los cuatrocientos pesos anuales de renta. Para los que pagaran, el monto no debía ser más de un 2% de la renta anual percibida.

En 1859 *El Mercurio* se refería a una intervención del diputado Varas en la Cámara respecto al artículo primero del proyecto; este decía: "Se dará instrucción primaria a todos los habitantes de la república que estuvieren en aptitud de recibirla"<sup>94</sup>. La redacción, a juicio de Varas, llevaba a pensar en una suerte de obligación del gobierno de dar instrucción a todos y ese hecho estaría vulnerando la libertad de los padres; aunque él estaba conforme con la ley no lo estaba con la redacción del artículo que "envolvía principios peligrosos que podían dar lugar a abusos en el porvenir i traer mui malos resultados"<sup>95</sup>.

Desde *El Mercurio* se opinaba al respecto que dirigir la instrucción no quería decir obligación de ésta y ante el peligro que denunciaba el Sr. Varas de un "sabor socialista" en la redacción, expresaban "...y si a este beneficio se llama socialismo, no debemos vacilar en aceptarlo; poco importa el nombre pues debemos considerar la realidad y nada mas"<sup>96</sup>. Igualmente a Varas le ofrecía reparos el artículo que declaraba la instrucción gratuita, si bien la consideraba buena, encontraba poco conveniente que quedara sancionada en la ley. A juicio de *El Mercurio*, no valía la pena que el Estado se preocupara de la instrucción primaria, si ésta no era gratuita.

<sup>94</sup> *El Mercurio*, N° 9.520, Valparaíso, 10 de junio de 1859.

<sup>95</sup> *Ibid.*

<sup>96</sup> *Ibid.*

En 1860, en los últimos debates previos a la aprobación de la ley, resurgió la polémica sobre el papel del gobierno central y el de las Municipalidades. El diputado Silva se mostró decepcionado al considerar que no se respetaba el espíritu de la ley respecto al rol de éstas:

“Consignemos el objeto primordial que se ha propuesto el presente proyecto que es localizar la instrucción primaria en cada provincia, en cada departamento; hacer que cada vecino, cada padre de familia, vea en el establecimiento de la escuela un patrimonio que le pertenece, hacer que cada localidad provea del modo más conveniente al progreso i difusión de este ramo del saber humano”<sup>97</sup>.

Agregaba que él entendía que cada año el gobierno entregaría a las municipalidades una suma para atender los gastos de la instrucción primaria, siendo administrada ésta en forma autónoma. El Ministro de Justicia respondió, que en la práctica se les dejaba a las autoridades locales el libre ejercicio que como tales les correspondía y que se había retirado el artículo de la contribución especial para allanar las dificultades. Sin embargo, el Ministro del Interior en relación al mismo punto no dejaba ninguna duda:

“Yo veo la cuestión bajo un punto de vista mui diverso: le doi muchísima importancia i creo que es el gobierno quien debe intervenir con preferencia ...No es posible dejar asunto tan importante a la solicitud i cuidado de las Municipalidades i de los particulares; esta confianza me parece perniciosa i de fatales consecuencias para el país. Si así lo hiciésemos ¿qué sucedería, cuando se oye por todas partes i aún a individuos de la Cámara misma, la instrucción primaria ha traído más males que bienes? que en los campos se ha hecho sentir especialmente el perjuicio que ha producido la instrucción primaria?”<sup>98</sup>.

En esta discusión y en las objeciones recientemente aludidas de Varas, quien era partidario de la instrucción primaria, queda en evidencia uno de los aspectos centrales del debate, cuál era el papel del Estado. Hacía ya una década que los artículos a los que se refería Varas habían sido aprobados en la Cámara, al discutirse los primeros proyectos, las objeciones de éste iban, sin embargo, en la línea de no comprometer en exceso la responsabilidad estatal en esta educación y en no entregarle excesivo poder al Estado. La discusión sobre el rol de las municipalidades y del gobierno central iba más allá, sin duda, del problema del financiamiento; aludía, desde la posición del Ministro

<sup>97</sup> “Debate sobre Ley de Instrucción Primaria”, en *Monitor de las Escuelas Primarias*, N° 10, julio 1860, tomo VIII, p. 294.

<sup>98</sup> *Op. cit.*, p. 297.

del Interior, a la posibilidad que la educación primaria para el pueblo se hiciera realidad.

Es posible pensar en contradicciones y dudas profundas que se agitaron en políticos y estadistas, que se manifestaron en polémicas sobre artículos puntuales respecto a formas de financiamiento e ingerencia de la Iglesia, pero que en el fondo parecían apuntar al sentido mismo de la educación del pueblo y a la responsabilidad del Estado en ésta. Las dos posiciones que se manifestaron en los dos primeros proyectos de ley, una centrándola en lo pedagógico y la otra agregándole la dimensión socioeconómica constituyen manifestaciones de opciones diferentes. Normar preferentemente lo pedagógico, significaba no referirse a aspectos de cobertura y financiamiento, desconocer por lo tanto, el carácter de problema social a la educación del pueblo.

Las dudas que se presentaron en personas que valoraban esta educación, se potenciaron con el franco desinterés de los sectores que no la consideraban necesaria, originando la lentitud y los continuos aplazamientos en el debate del proyecto de ley.

Finalmente, la ley fue promulgada en noviembre de 1860 y en ella se establecía la dirección del Estado en la educación primaria pública y la gratuidad de la misma. Las escuelas se dividían en elementales y superiores y debía existir una escuela elemental de hombres y otra de mujeres en todo lugar de más de dos mil habitantes y una escuela superior en cada cabecera de departamento. Se mantenía la obligación de los conventos de sustentar escuelas y se sancionaba el derecho de los párrocos de inspeccionar la enseñanza religiosa. El financiamiento provenía de fondos municipales, mandas forzosas, aportes estatales y de una contribución, la que sería reglamentada por una ley especial que se dictaría posteriormente, lo cual nunca ocurrió. Se normaba el desempeño de los preceptores y el funcionamiento de las Escuelas Normales. Se creaba una Inspección General de Escuelas "que vijile i dirija la instrucción primaria en la República", a cargo de un Inspector General y con un visitador de escuelas por cada provincia. Las municipalidades debían contribuir con sus recursos a las escuelas, presentar al Presidente de la República el presupuesto anual de gastos de las escuelas primarias de su jurisdicción, pudiendo ser inspeccionado su funcionamiento, de acuerdo con las reglas prescritas, por la Inspección General. Así, el papel dominante del gobierno central quedó consagrado para todo el sistema fiscal. Las escuelas particulares sólo quedaban sometidas a inspección gubernativa en lo relativo al orden y moralidad, existiendo plena libertad para su funcionamiento.

## Reglamentos

En 1863 se dictó el Reglamento General de Instrucción Primaria que hizo operativa la ley de 1860. Allí se especificaban las funciones de la Inspección General y de los visitadores, reglamentaba las Escuelas Normales, el desempe-

ño y sueldos de los preceptores, introduciendo los premios por años de servicios; asimismo normaba el funcionamiento de las escuelas, la provisión de edificios, útiles y libros, la administración de los fondos para las escuelas, que la realizarían las tesorerías municipales. Se consagraba el funcionamiento centralizado de las escuelas públicas bajo vigilancia de la Inspección General, propiciándose la formación de un sistema jerárquico y centralizado, con autoridades y reglas propias.

El período siguiente no contempla grandes cambios en la institucionalización de las escuelas primarias. En 1871 se dividieron las escuelas elementales en urbanas y rurales; las urbanas correspondían a las situadas en los límites fijados por las municipalidades a la población urbana en las capitales de provincias y departamentos; las rurales eran todas las que excedían esos límites<sup>99</sup>. Con el tiempo esta división cobraría importancia, significando para las escuelas rurales una situación de inferioridad. Los preceptores de éstas recibieron en el futuro un sueldo menor; las inversiones en infraestructura, importantes en la década del ochenta, favorecerán a las escuelas urbanas; los programas de estudio en la práctica fueron disminuidos en las escuelas rurales, tanto por la asistencia irregular de alumnos, como por la falta de profesores adecuadamente capacitados; los normalistas coparon preferente y progresivamente las plazas urbanas.

Ante los problemas que presentaba la asistencia de los niños a las escuelas, especialmente en los campos y la dificultad para mantener escuelas de hombres y mujeres en las distintas localidades, se decretó en 1881 el establecimiento de escuelas mixtas, medida que fue propuesta por la Conferencia de los Visitadores de Escuelas en febrero del mismo año<sup>100</sup>. Se especificaba en el decreto que en las localidades con población entre trescientos y seiscientos habitantes en un radio de dos kilómetros, se establecería una escuela elemental para niños y niñas. Los niños entre cinco y doce años asistirían a éstas siendo dirigidas por una preceptora. La mayoría de las escuelas mixtas reemplazaron a las escuelas alternadas que funcionaban especialmente en los campos<sup>101</sup>.

En 1883, en el contexto de una preocupación explícita por la educación primaria en círculos de gobierno, se dictó un nuevo reglamento de las escuelas elementales y superiores, de los visitadores de escuelas y una ley que autorizaba inversiones en este rubro al Presidente de la República. El Reglamento de las Escuelas Elementales constaba de siete títulos: De las Escuelas, De los Alumnos, De la Enseñanza, De los Exámenes, De los premios y Castigos, Disposiciones Generales. Se refería en detalle al funcionamiento de las escuelas, organización de tiempos y espacios, condiciones para entrar a la

<sup>99</sup> "División de escuelas elementales en urbanas i rurales", decreto de 1871.

<sup>100</sup> "Informe del Inspector de Instrucción Primaria", 1881, p. 224.

<sup>101</sup> En las escuelas alternadas asistían los niños y niñas en turnos diferenciados de mañana y tarde; otro tipo de escuelas alternadas eran las que funcionaban algunos meses en un lugar, trasladándose luego el preceptor a otra localidad.

escuela y exigencias a los alumnos; contenía en detalle el plan de estudios y la organización en divisiones y secciones de las escuelas; las características de los preceptores, ayudantes<sup>102</sup> y monitores, sus obligaciones y la organización del trabajo. La calificación y certificación de los estudios fueron extensamente normados. El Reglamento para las Escuelas Superiores contenía el plan de estudios y, además, se estipulaba que no se podría ingresar a éstas sin el certificado de exámenes finales de la escuela elemental.

El nuevo Reglamento de los visitadores fijaba los requisitos e impedimentos para obtener el cargo y las ocupaciones incompatibles con éste. Reafirmaba la dependencia de estos funcionarios de la Inspección General, pero, a la vez, los colocaba también bajo la obediencia y supervisión de las autoridades locales. En este reglamento no se resolvió la situación de la doble dependencia que originó problemas en la práctica de los visitadores. Quedaba bajo la responsabilidad de éstos la marcha de las escuelas; el uso adecuado de los recursos, el buen desempeño de los preceptores, cumpliendo, además, la labor de recolección de información estadística desde las escuelas y de hacerles llegar a éstas las disposiciones del gobierno central.

En octubre del año 1883 se dictó la ley que autorizaba al Presidente para hacer inversiones en infraestructura y en maestros. En el artículo primero se autorizaba la inversión de hasta \$1.200.000 en la construcción de locales para escuelas primarias. Se construirían preferentemente en las capitales de provincias y departamentos y en los lugares que el Presidente estimare conveniente. Se aprobaba la suma de veinte mil pesos para los pasajes de profesores extranjeros contratados para trabajar en el país; la suma de cien mil pesos para la adquisición de mobiliario y útiles escolares y para la creación de un Museo de Instrucción Pública; para la dotación de bibliotecas se destinó la suma de cien mil pesos; para el envío de normalistas a estudiar a Europa y Estados Unidos se aprobaron quince mil pesos. Esta destinación de recursos, la mayor realizada en beneficio de la educación primaria, se realizaba en un contexto de abundancia de recursos estatales producto de la guerra del Pacífico, y de una creciente preocupación por mejorar la situación deprimida que presentaba la educación del pueblo.

En 1887 el presidente Balmaceda proponía al Congreso una reforma a la Ley de Instrucción Primaria haciendo ver "...que todavía no ha alcanzado el desarrollo i mejoramiento correspondientes al progreso jeneral del país"<sup>103</sup>. Entre los cambios más significativos en relación a la ley anterior, estaba la creación de una Superintendencia de Instrucción Pública a cargo de un Superin-

<sup>102</sup> En el reglamento de 1863 se estipulaba que una escuela al alcanzar la cantidad de cincuenta alumnos podía solicitar el nombramiento de un ayudante; en el nuevo reglamento se estipulaba que cuando los alumnos matriculados no fueran menos que cien y la asistencia diaria de setenta podría nombrarse un ayudante.

<sup>103</sup> "Reforma de la Lei de Instrucción Primaria", p. 5.

tendente nombrado por el Presidente, con labores preferentemente administrativas. Se creaba, además, la Comisión de Instrucción Primaria compuesta por el Superintendente, por los directores de las escuelas de preceptores y preceptoras de Santiago y cuatro comisionados nombrados por el Presidente. Ésta debía preocuparse por el fomento y el mejoramiento de la instrucción primaria; tenía la responsabilidad del aspecto técnico pedagógico (reglamentos, planes de estudio, textos) y sobre el nombramiento, traslado o separación de los preceptores. Las escuelas se dividían en tres grados, infantil, elemental y superior; cada grado duraba dos años pudiendo dar una escuela los tres grados; se acababa así con la diferencia entre escuelas elementales y superiores, que en la práctica no daba resultados satisfactorios, tanto por el número reducido de escuelas superiores, como por la poca observancia del reglamento que las regía; en la práctica no se diferenciaban en gran medida de las escuelas elementales. Los visitadores cambiaban el nombre por inspectores, debían residir en Santiago y viajar para realizar las visitas de inspección. Este proyecto de ley, que perfeccionaba el funcionamiento de la educación primaria, no contenía al parecer temas polémicos; sin embargo se aplazó su discusión, no incorporándose finalmente al debate parlamentario en los años siguientes.

La ley de 1860 se mantuvo, con ciertas variaciones hasta 1920, año en que se decidió otro gran tema polémico, como fue la enseñanza obligatoria. En 1860 después de largo debate se reconoció, a nivel de estadistas y políticos, la vigencia del tema de la educación de los niños del pueblo; en 1920, también después de un largo debate, los grupos dirigentes aceptaron que la educación para el pueblo no sólo debía existir sino, también, ser eficiente.

En el presente capítulo se ha intentado profundizar en la actitud de la elite frente a la educación de los niños del pueblo, tanto en sus posiciones teóricas como en las opciones políticas que orientaron su institucionalización. Es posible afirmar que no hubo una opinión consensuada respecto a este tema; constituyendo un tema polémico o bien sin interés, para sectores de la elite. También es posible afirmar que entre las posturas más proclives al desarrollo de esta educación, se encontraron representantes de posiciones doctrinarias liberales y sectores ligados a la vertiente mercantil de la actividad económica; los términos modernización y progreso económico, se relacionarán, desde estos sectores, a la educación de las masas populares. Desde las posiciones de educacionistas se destacará el carácter civilizador y formador de costumbres que debería tener esta educación, de ahí la importancia de la masificación de la educación primaria popular para el desarrollo de la sociedad en su conjunto. La responsabilidad del Estado, en este contexto, fue un tema de crucial importancia, que generó polémica y que finalmente fue decidido siguiendo las posturas más liberales que propiciaron una decidida intervención estatal. La institucionalización de esta educación en 1860 consagró principios liberales de gratuidad y responsabilidad estatal, junto a una organización centralizada del sistema y de control estatal de la actividad pedagógica.



Escuela de Hombres N° 16, Santiago, 1898. Museo Pedagógico

# DESARROLLO DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN PRIMARIA POPULAR

Las opiniones de intelectuales y educacionistas, las opciones políticas, las posiciones doctrinarias y los recursos existentes, fueron configurando el lento camino que había de recorrer la educación primaria popular durante el siglo pasado. Las manifestaciones concretas que ésta asumió respecto a cuántos niños atendió y en qué lugares, cuál fue el monto de los recursos con que operó, en qué forma se organizó el sistema y la administración del mismo, son aspectos que serán abordados en el presente capítulo.

## ADMINISTRACIÓN DEL SISTEMA

### *Quiénes eran los sostenedores de escuelas*

En relación con la forma cómo la educación primaria se fue estructurando hasta constituir el sistema educativo, es necesario partir por reconocer la existencia de dos subsistemas a lo largo del siglo; uno de ellos formado por la educación pública y el otro por la educación particular. Al primero pertenecieron las escuelas gubernamentales, municipales y conventuales que impartían educación gratuita; el segundo estaba formado por escuelas pagadas y por escuelas gratuitas de sociedades filantrópicas. Cuando nos referimos en adelante a la administración del sistema estamos hablando del sistema público, en el cual el Estado se involucró y al cual accedieron en su gran mayoría los sectores más pobres.

A partir de 1830, resueltas las disputas hegemónicas en el grupo dirigente, comienza el lento proceso de desarrollar una educación para los sectores pobres, proceso que guardará relación, aunque a ritmo diferente, con el proceso de formación del Estado nacional. La labor del Estado en la educación primaria era limitada; existía un número pequeño de escuelas fiscales, teniendo la responsabilidad de la inspección y organización de las escuelas la Facultad de Humanidades de la Universidad. La iniciativa particular y municipal sobrepasaba a la oferta estatal; según datos de la Tesorería Municipal había en Santiago, en junio de 1843, ocho escuelas municipales, siete conventuales, tres parroquiales y sesenta particulares, con una matrícula de 2.269 niños y 1.050 niñas<sup>104</sup>. La instrucción gratuita era entregada en esa época, por las escuelas

<sup>104</sup> Labarca, *op. cit.*, p. 88.

fiscales y, en general, por la de los conventos y las parroquias, también las escuelas municipales admitían alumnos agraciados que no pagaban, junto con alumnos pensionistas que sí pagaban y este hecho permitía que el profesor pudiera aumentar el exiguo sueldo recibido. Las escuelas particulares eran pagadas, aunque con niveles muy distintos de ingresos. A medida que aumentó la acción del Estado, fue disminuyendo la responsabilidad municipal en la mantención de escuelas así como la de los conventos. La educación particular, sin embargo, mantuvo una presencia considerable a lo largo del siglo.

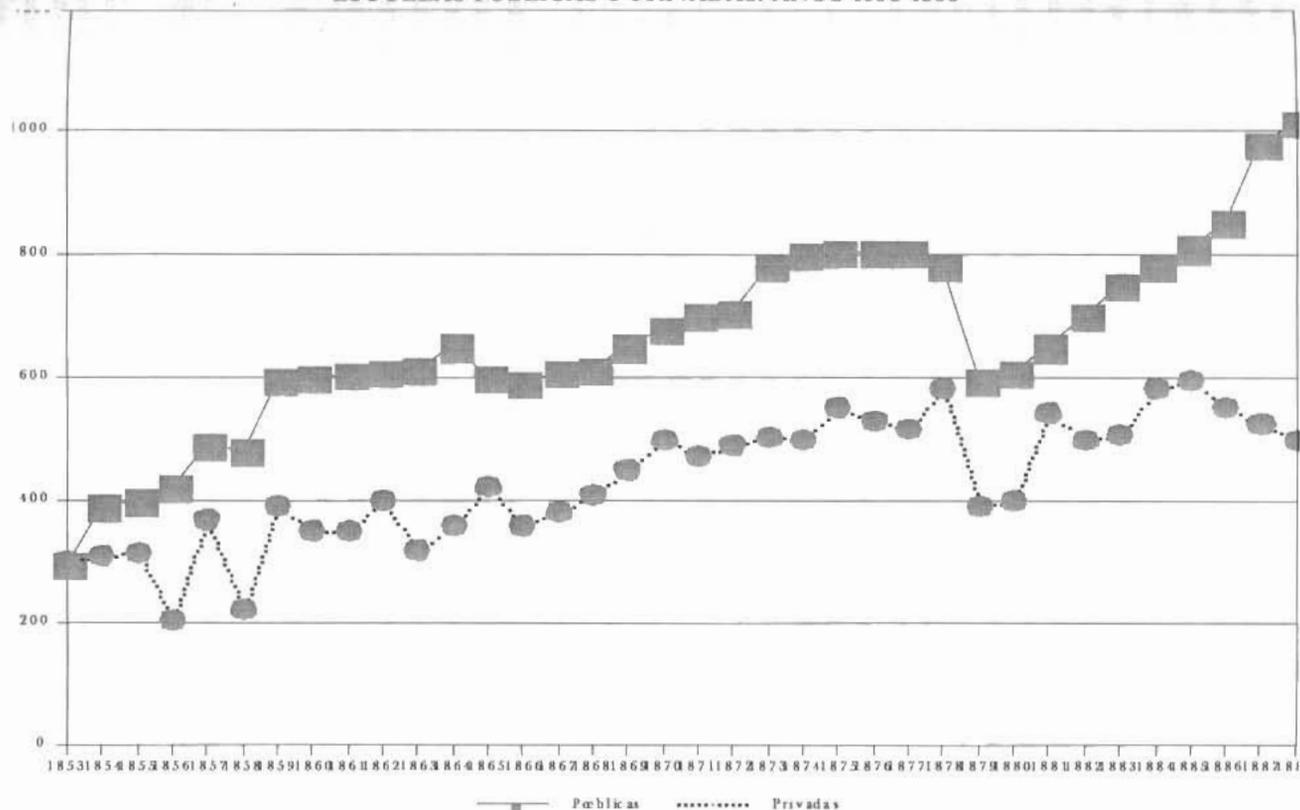
En la memoria ministerial de 1855 se consignaba un total de trescientas tres escuelas fiscales, noventa y seis municipales y doscientas noventa y nueve particulares. El número de alumnos atendidos por las escuelas fiscales alcanzaba a 14.857 y el de las particulares a 8.818, no obstante el número bastante similar de establecimientos. En general, las escuelas particulares presentaron la característica de tener pocos alumnos, especialmente en las localidades pequeñas donde había más dificultad para pagar por la educación. Es necesario distinguir en el conjunto de las escuelas particulares, aquellas situadas en centros urbanos de importancia, llamadas también colegios, con una matrícula numerosa y a la que asistían los niños de los sectores con mayores recursos, de las pequeñas escuelas que surgían ante la falta de una educación gratuita pública, localizadas en gran medida en poblados pequeños. La existencia de estas escuelas fue difícil de cuantificar, según se expresaba en las memorias Ministeriales, entre otras causas, por la existencia discontinua de éstas, constituyendo, sin embargo, un aporte importante en la extensión territorial de la enseñanza primaria.

Finalmente hay que incluir en las escuelas particulares las sostenidas por instituciones de beneficencia; las más importantes fueron la "Sociedad de Instrucción Primaria", fundada en 1856 por jóvenes liberales preocupados por la educación del pueblo y la "Sociedad Escuelas Católicas Santo Tomás de Aquino", fundada en 1869 a iniciativa de sectores ligados a la Iglesia Católica.

El gráfico que a continuación se presenta muestra la relación entre educación pública y educación particular según el número de escuelas desde 1853 a 1888. Como se decía anteriormente, se advierte una cantidad estable de escuelas particulares y con un crecimiento menor que las escuelas públicas. La tendencia que se observa es significativa; el crecimiento considerable de la educación pública que se mantendrá en lo sucesivo junto a un estancamiento y tendencia a la disminución de las escuelas particulares.

Al analizar las escuelas por provincias quedan de manifiesto diferencias interesantes. En relación con las escuelas municipales, según datos de la *Memoria de 1855*, la mayor parte de éstas se concentraba en el departamento de Santiago con veintitrés escuelas, el de Valparaíso con doce, el de Caldera con ocho y en el departamento de La Serena con siete; en el resto de las provincias no pasaban de una o dos por departamento y en algunas, como Concepción, no

Gráfico N° 1  
 ESCUELAS PÚBLICAS Y PRIVADAS. AÑOS 1853-1888



FUENTE: *Memoria de Instrucción Primaria 1889.*

existía ninguna<sup>105</sup>. Este hecho dependía indudablemente de los fondos con que contaban las diferentes municipalidades y posiblemente, de la demanda por escuela de los habitantes del municipio. Las escuelas fiscales se fueron fundando prioritariamente en los lugares donde no había escuelas municipales.

De igual manera hubo provincias que mantuvieron un alto porcentaje de escuelas particulares a lo largo del siglo; el caso de Chiloé constituye un ejemplo interesante; en 1855 se consignaban veintiún escuelas fiscales, una municipal y sesenta y seis particulares, estas últimas ubicadas en su mayoría en los pequeños poblados; en 1880 había treinta y cinco escuelas fiscales y sesenta y tres particulares. La provincia de Santiago también presentaba un alto número de escuelas particulares; en 1855 las escuelas fiscales eran treinta y tres, las municipales treinta y dos y las particulares ochenta y dos; en el año 1880 las fiscales habían aumentado a noventa y dos y las particulares a ciento cincuenta y siete. A pesar de la diferencia apreciable entre ambas provincias, tanto en ubicación territorial como en localización de la población<sup>106</sup>, se presentaba este hecho común, el predominio en número de escuelas de la educación particular por sobre la fiscal. Sin embargo, al considerar el número de alumnos atendidos la diferencia disminuye apreciablemente e, incluso, se revierte. En Chiloé el número de alumnos atendidos en 1855 era 2.701 en las escuelas fiscales y 2.402 en las particulares; en 1880 las escuelas fiscales atendían a 3.638 alumnos y las particulares 2.169. En la provincia de Santiago en 1855 asistían a escuelas fiscales 1.316 alumnos, a las municipales 1.542 y a las particulares 3.158; en 1880 asistían a las escuelas fiscales 10.920 alumnos frente a 3.878 que iban a las particulares, a pesar de que el número de estas escuelas era mucho mayor.

Es indudable que el tamaño de las escuelas difería sustancialmente; es posible pensar en la permanencia del tipo de escuelas particulares descritas por los visitantes en la década del cincuenta, y que al parecer fue una práctica común en décadas anteriores; el preceptor o preceptora juntaba un pequeño número de alumnos en su casa e impartía la enseñanza, para lo cual generalmente no había tenido capacitación especial. No se cuenta con mayores antecedentes sobre la diversidad que podía presentar la educación particular<sup>107</sup>, sin embargo, llama la atención la gran cantidad de escuelas consignadas. ¿Tenía

<sup>105</sup> *Memoria del Ministro del ramo al Congreso Nacional*, 1855, cuadro N° 14.

<sup>106</sup> La población rural en Chiloé alcanzaba al 60% y en Santiago al 44,8%. Porcentaje elaborado basándose en cifras de población urbana y rural entregadas en la "Memoria del Ministro del ramo al Congreso Nacional", 1889, p. 441.

<sup>107</sup> Los datos sobre las escuelas particulares eran bastante incompletos tanto en términos cuantitativos como en el carácter de éstas; en palabras del Inspector General: "Habría sido muy del caso espresar aquí cuántas de estas escuelas eran gratuitas i sostenidas por sociedades particulares o por Corporaciones religiosas, así como el término medio de la retribución pagada por los alumnos internos i externos ...pero carecemos de esos datos por ahora", en "Memoria Inspección General de Instrucción Primaria", agosto 1881, p. 163.

que ver esto con la carencia de oferta fiscal en ciertos lugares, con la calidad de la instrucción, con problemas doctrinarios o de otro tipo o quizás, a finales de siglo, con una mayor presencia de niños pobres en las escuelas que llevó a los padres con ciertos recursos a buscar la diferenciación? Son sólo interrogantes que abren el campo para nuevos estudios.

La responsabilidad de las municipalidades en la mantención de escuelas va desapareciendo progresivamente, siendo frecuente las peticiones de convertir escuelas municipales en fiscales desde fines de la década del cincuenta. La obligación de dar enseñanza gratuita, consagrada en la ley de 1860, acabó con el sistema de alumnos pensionistas, bastante común en escuelas municipales y que ayudaba a su financiamiento; por otra parte la responsabilidad asumida por el Estado en la educación primaria y los mayores recursos que progresivamente se fueron asignando, indujo a que las municipalidades se consideraran liberadas de esta tarea.

En el siguiente cuadro se aprecia el cambio ocurrido en relación con los sostenedores de escuelas entre 1852 y 1860. En este período se perfiló el Estado como el mayor sostenedor, condición que se mantendrá a lo largo del siglo y que se acentuará desde comienzos del actual.

*Cuadro N° 1*  
**ESCUELAS FISCALES, MUNICIPALES Y PARTICULARES**  
**NÚMERO DE ESCUELAS Y ALUMNOS POR SEXO**  
**1852 Y 1860**

		Escuelas		Alumnos	
		1852	1860	1852	1860
F	H	156	347	7.721	17.401
	M	30	139	1.261	6.481
M	H	62	51	3.941	2.685
	M	32	29	1.492	1.561
P*	H	153	237	5.891	7.202
	M	120	157	2.817	4.327

NOTAS: \*= incluidas las escuelas conventuales; F= Escuelas fiscales; M= Escuelas municipales y P= Escuelas particulares

FUENTE: *Memoria Ministerial*, 1860, pp. 49-51.

El aumento notable de escuelas fiscales en el decenio resalta aún más en el caso de escuelas para niñas; desde el gobierno de Montt se promovió especialmente la educación de éstas; se consideraba a la mujer como un agente educativo de primer orden en la familia y que apoyaría la labor educativa de la escuela.

Es interesante también consignar el aumento considerable de la educación particular en el período; como se aprecia en este cuadro ante el aumento significativo de las escuelas fiscales aumentan también las escuelas particulares. Este hecho lleva a pensar, que al menos en este período, la enseñanza fiscal no tendió a reemplazar a la particular, sino, más bien, se produjo un interés mayor por la educación primaria en conjunto. Como se decía anteriormente, se advierte el descenso de las escuelas municipales el que se acentuaría en la década siguiente.

En diciembre de 1857 la Municipalidad de Valparaíso solicitaba al Ministerio de Instrucción que los sueldos de los preceptores de las escuelas municipales —ésta eran seis— se pagaran por el gobierno y que la Municipalidad correría con su mantención. Se hacía ver que en Valparaíso no había escuela fiscal y que si no se concedía esa ayuda tendrían que cerrar algunas escuelas<sup>108</sup>. La solicitud no tuvo éxito.

El 15 de enero de 1858 el Intendente de la misma provincia informaba al Ministro que la Municipalidad iba a invertir \$14.975 en las escuelas, en circunstancia que en años anteriores el presupuesto sobrepasaba los veinte mil pesos, por lo cual, se pedía un aporte especial de cinco mil pesos. El 22 de enero se autorizaba la suma requerida<sup>109</sup>; posteriormente, en abril de 1860 se declararon fiscales estas escuelas<sup>110</sup>.

El procedimiento seguido por la Municipalidad de Valparaíso es ilustrativo, ocurriendo algo similar con otras municipalidades. Finalmente, se llegó a un sistema de aportes municipales a escuelas fiscales, los que cada año fueron disminuyendo. El informe del Inspector General es aclaratorio a este respecto, en abril de 1887 informaba:

“En el presupuesto de instrucción primaria de La Victoria, [provincia de Santiago] la Municipalidad contribuía para tales gastos con 364 pesos anuales i en el proyecto de presupuesto que remitió... rebajó esa suma a 64 pesos. Como desde tiempo atrás se nota una tendencia mui marcada en las Municipalidades para disminuir poco a poco esas cantidades, he creído que en los presupuestos debía conservar por lo menos entre las entradas las mismas cantidades que en otros años ...ya que de año en año aumentan estos gastos i esas corporaciones no hacen amago de aumentar sus subvenciones, i mas bien las disminuyen”<sup>111</sup>.

A pesar de esta opinión, por decreto de junio de 1887 se redujo en trescientos pesos el aporte de la Municipalidad de La Victoria siendo asumida esa cantidad por el fisco.

<sup>108</sup> A.N.F.M.E.S.I.G., vol. 81, f. 93, diciembre 1857.

<sup>109</sup> *Ibid.*

<sup>110</sup> *Ibid.*

<sup>111</sup> A.N.F.M.E.S.I.G., vol. 619, f. 65, abril 1887.

Resulta evidente que la mayor participación del gobierno central en la educación primaria popular permitió una mayor cobertura de ésta, pero, por otra parte, desligó de esta responsabilidad a las instituciones locales.

### *Cómo se administró el sistema*

La Constitución de 1833 continuando con las preocupaciones del período emancipador, consignaba que la educación pública era una atención preferente del Estado. (Art. 144) Se agregaba en el artículo 145: "Habrá una Superintendencia de educación pública a cuyo cargo estará la inspección de la enseñanza nacional y su dirección bajo la autoridad de gobierno"<sup>112</sup>.

Se dejaba enunciada la intención que a lo largo del siglo se iría implementando, llegando a su máxima expresión durante el siglo XX, como era la participación del Estado en la actividad educativa, inspeccionándola, dirigiéndola y con el correr de los años asumiéndola como el sostenedor prioritario, aún cuando el espacio para la acción particular siempre estuvo presente.

Con la fundación de la Universidad de Chile en 1842 se empezaron a poner en práctica los enunciados de la Constitución, asignándose a la Facultad de Humanidades la supervisión de la enseñanza en todos sus niveles. En el artículo 81 se enunciaba lo siguiente en relación a la educación primaria:

"Será de cargo de esta Facultad la dirección de las escuelas primarias, proponiendo al gobierno las reglas que juzgare más conveniente para su organización, y encargándose de la redacción, traducción o revisión de los libros que hayan de servir a ellas, llevando un registro estadístico que presente cada año un cuadro completo del estado de la enseñanza primaria en Chile; y haciendo por medio de sus miembros o de corresponsales inteligentes la visita e inspección de las escuelas primarias de la capital y de las provincias"<sup>113</sup>.

En la *Memoria* presentada al Consejo de la Universidad por el Rector, Andrés Bello, en marzo de 1854, se hacía una relación de las tareas que le había correspondido a la Universidad respecto a la educación primaria. Expresaba que las funciones de inspección se habían cumplido satisfactoriamente en las escuelas de Santiago pero no había sido posible extenderlas a las provincias; por esa causa fue transferida la inspección al Consejo de la Universidad, quien la realizaría a través de las Juntas Provinciales y de las Inspecciones de Educación. Éstos eran organismos constituidos por vecinos respetables, que debían velar por la buena marcha de las escuelas y enviar informes sobre el estado de éstas al Consejo; estos organismos no funcionaron y se

<sup>112</sup> Constitución..., *op. cit.*, p. 38.

<sup>113</sup> Labarca, *op. cit.*, p. 109.

constataba que en la práctica el Ministerio de Instrucción había ido asumiendo la tarea de recolectar la información y decidir sobre aspectos administrativos de las escuelas, a través de las autoridades locales –intendentes, gobernadores, subdelegados–. Estimaba el Rector que se hacía cada vez más urgente buscar otro orden de cosas, contratándose visitadores remunerados que ejercieran las labores de inspección y recolección de información. En relación al rol de la Facultad de Humanidades y el Consejo de la Universidad consideraba que: "...podrían seguir como hasta aquí facilitando en este ramo los trabajos del Supremo Gobierno, ya en la discusión de los reglamentos, ya en la revisión de los textos, ya en la indicación de otros nuevos o en la reforma de los existentes..."<sup>114</sup>.

La práctica de los Visitadores se había ya implementado en 1847 al nombrar el Ministerio de Instrucción a un visitador para todo el país; también las Municipalidades, como Santiago y Valparaíso habían nombrado visitadores para la inspección de sus escuelas. Durante la década del cincuenta se fue aumentando el número de visitadores, funcionarios del Ministerio de Instrucción, hasta quedar establecido en la Ley de 1860 el nombramiento de un Visitador por provincia. En 1854 el Ministerio normó a través de un decreto las funciones de los visitadores, según un proyecto de Reglamento formulado por la Facultad de Humanidades. Se les asignaba la función de inspeccionar las escuelas públicas y particulares –en estas últimas pudiendo dar sólo consejos– en los aspectos pedagógicos, inversión de recursos, locales e infraestructura, desempeño del profesor; disponer los arreglos para mejorar la enseñanza; velar por el cumplimiento de las normas y reglamentos; recopilar la información estadística y realizar perfeccionamiento para los profesores; enviar informes trimestrales de las visitas realizadas y un informe anual sobre el estado de la educación primaria en las provincias visitadas<sup>115</sup>.

La figura del visitador, como funcionario del gobierno central, irá entregando contenido y cierta coherencia a un sistema que recién comenzaba a estructurarse. El actor principal en la organización de este sistema sin duda fue el Ministerio de Instrucción. Aun, antes que se dictara la ley de Instrucción Primaria y dado el papel reducido que podía jugar la Facultad de Humanidades, todo el aspecto administrativo y de operatoria en las escuelas fue siendo asumido por el Ministerio, mientras que la Universidad fue tomando progresivamente un papel más bien técnico y de asesoría.

Una condición que aparece como necesaria para la conformación del sistema de educación primaria pública, bajo la dirección del gobierno central a través del Ministerio de Instrucción, fue su perfilamiento progresivo como el mayor agente educativo. En la medida que se fueron creando escuelas con

<sup>114</sup> "Memoria presentada al Consejo de la Universidad por el Rector don Andrés Bello en sesión del 11 de marzo de 1854", p. 4.

<sup>115</sup> "Reglamento de los Visitadores Generales de Escuelas", pp. 246-250.

fondos fiscales, que aliviaron las responsabilidades que tenían las municipalidades, se fue estructurando un sistema de normas que efectivamente fueron obedecidas, al ser el Estado el principal empleador.

En la *Memoria* de 1860 se destacaba que desde junio de 1859 hasta mayo de 1860 se habían establecido veintiséis escuelas fiscales, diez de hombres y dieciséis de mujeres; sacando un promedio según los datos del cuadro N° 7 se tiene que en un período de ocho años, 1852-1860, se fundaron treinta y siete escuelas en promedio cada año.

Durante el decenio de Montt se administró la educación primaria mediante Decretos y bajo la dirección y decisión del gobierno central; esta forma centralizada de operar se consagrará en la ley y reglamento posteriores, manteniendo esta característica a lo largo del siglo. En la revista *Monitor de las Escuelas Primarias* se llevaba una sección de crónicas, donde se publicaban los decretos sobre educación primaria; todo lo concerniente a la marcha de las escuelas era informado por el Intendente y decidido por el gobierno central. Como dato ilustrativo sirve la siguiente resolución:

“Santiago, Setiembre 24 de 1863. Vista la nota que precede, sepárase a José M. Sánchez de su destino de portero de la escuela superior de Santiago i nómbrese en su reemplazo a Manuel Peña. Abónesele el sueldo correspondiente desde que haya principiado a prestar sus servicios. Tómese razón i comuníquese. Pérez Miguel M. Güemes”<sup>116</sup>.

Así, como se evidencia en la cita precedente, también todos los nombramientos y destituciones, la fundación de escuelas, la asignación de recursos, la remisión de textos y útiles, la recopilación de datos estadísticos y en general todo lo referido al funcionamiento de las escuelas pasaba por el gobierno central, es decir, con la firma del Presidente y del Ministro.

La forma de operar se organizó basándose en las autoridades locales de gobierno interior –intendentes, gobernadores y subdelegados– los que se constituyeron progresivamente en los encargados en terreno de las escuelas, tarea que continuaron asumiendo a lo largo del siglo. Esta tarea fue realizada en conjunto con los visitadores, procedimiento que se mantuvo también a lo largo del siglo, existiendo problemas por la poca claridad en la delimitación de las funciones de unos y otros.

El papel de las municipalidades en la administración de la educación primaria popular, fue uno de los temas no consensuales que acompañó la discusión de la ley de Instrucción Primaria y que estaba ligado en gran medida, a la contribución especial que se proponía para el financiamiento de esta educación. Se expresaba en la *Memoria* ministerial de 1857 en relación con el papel de las municipalidades y del gobierno central:

<sup>116</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, N° 12, tomo x, octubre 1863, p. 226.

“Tan pronto como se fortifique en las poblaciones de la República ese empeño tan decidido por la propagación de las luces, llegará la época oportuna de encomendar a las Municipalidades el cuidado inmediato de todas las escuelas públicas de cada departamento. La acción del Gobierno debería entonces limitarse a dar la dirección conveniente por conducto de los visitadores i otros medios, a sostener las escuelas normales, a facilitar textos baratos i adecuados, i a proporcionar fondos a las distintas localidades, según fueren sus necesidades”<sup>117</sup>.

Las municipalidades que sostenían escuelas tenían una práctica acumulada en la administración de éstas; decidían donde se ubicaban, nombraban y destituían profesores, fijaban el monto de las remuneraciones, el método a seguir y los ramos que debían ser enseñados; los días de asueto y vacaciones; el Reglamento que regía las escuelas municipales de Santiago fue elaborado en 1849 y constaba de 58 artículos<sup>118</sup>.

Las municipalidades no se constituyeron finalmente en los órganos administrativos de la educación primaria, siendo el gobierno central, el que en definitiva administró el sistema en todos sus detalles.

La ley de 1860 creó la Inspección General de Instrucción Primaria a cargo de un Inspector General y el Reglamento de 1863 especificó sus funciones; la Inspección sería el órgano dependiente del Ministerio que canalizaría la relación de éste con las autoridades provinciales. Al Inspector General le correspondía proponer al Ministerio las medidas adecuadas “para la difusión y adelanto de la instrucción primaria”; promover la publicación de textos para las escuelas; pedir la creación de nuevas escuelas o la traslación o supresión de las mismas; dar las instrucciones para el buen desempeño de visitadores y preceptores; velar por el estricto cumplimiento de las normas existentes.

Los encargados de llevar a la práctica las tareas de la Inspección eran los visitadores; se expresaba que en la provincia a su cargo eran los jefes inmediatos de la instrucción primaria; entre sus funciones se encontraba la de proponer a la Inspección General las medidas convenientes para el fomento y mejora de las escuelas; velar por el cumplimiento de los reglamentos, leyes y decretos “pidiendo en forma respetuosa a las autoridades locales la corrección de los abusos o faltas que notaren”<sup>119</sup>; cuidar la conducta y desempeño de los profesores; recopilar la información estadística y realizar memorias detalladas sobre la marcha de las escuelas. En la *Memoria* presentada por el Inspector General en 1865 se refería a la forma como se habían ido implementando las nuevas disposiciones; consignaba que las autoridades locales no remitían las

<sup>117</sup> “Memoria del Ministro...”, *op. cit.*, 1857, p. 21.

<sup>118</sup> “Reglamento interior de las escuelas municipales del Departamento de Santiago”, en A.N.F.A.M., vol. 150, 1849.

<sup>119</sup> “Reglamento Jeneral de Instrucción Primaria de 1863”.

comunicaciones y documentos oficiales a la Inspección. "Esta irregularidad produce retardos en el despacho i lo que es peor todavía, priva a la oficina del conocimiento perfecto que debe tener de todo lo que concierne al servicio de la instrucción primaria, i recarga sin objeto las atenciones del Ministerio"<sup>120</sup>.

Se destacaba en este informe un comunicado enviado por la Municipalidad de Valparaíso, en que se denunciaba la absoluta centralización en la dirección e inspección de los establecimientos producto del Reglamento de 1863, "...haciéndolos depender de una sola oficina, i quitando a las Municipalidades la intervención benéfica i provechosa que hasta aquí han tenido en dichos establecimientos"<sup>121</sup>.

El Inspector opinaba que las municipalidades podían ejercer vigilancia en las escuelas, proponer reformas o modificaciones, nuevos textos o reglamentos, los que serían bien acogidos por el gobierno, pero no podían alterar las reglas prescritas por la Inspección.

En relación al nombramiento de los preceptores se hacía ver, en el antes citado comunicado municipal, que éste correspondía a los municipios. El Inspector señalaba que no había claridad al respecto y parecía que le correspondía al gobierno, desde el momento que eran empleados fiscales; en el caso de los alumnos normalistas estaba claro, pues recibían su nombramiento en Santiago, pero sobre los nombrados en provincias, ni el Inspector General tenía claridad.

Un tema que planteaba el Inspector en su informe, era la poca claridad en el desempeño de los visitadores en relación a las autoridades locales. Los visitadores recibían instrucciones directas de la Inspección sobre las tareas a realizar, pero al mismo tiempo como empleados públicos, estaban bajo la jurisdicción de las autoridades locales. Este hecho, a juicio del Inspector, no se conciliaba todavía en forma adecuada. Era frecuente que las autoridades locales intervinieran en las escuelas pasando a llevar disposiciones de la Inspección; también ocurría que les encomendaban tareas especiales a los visitadores, que les impedía realizar con la debida dedicación aquéllas que les habían sido asignadas por la Inspección. El decreto emitido por el gobierno en 1865, según el Inspector, podía no ser bien comprendido o aplicado, lo que generaría problemas a la labor de la Inspección. El decreto en cuestión reafirmaba el papel de las autoridades locales expresando:

"Que las autoridades locales están llamadas a intervenir con el mejor éxito en el fomento i difusión de la instrucción primaria, por cuanto son las que están más en contacto con las respectivas escuelas, las que pueden apreciar mejor sus necesidades, velar sobre la conducta de los empleados i corregir mas pronto i eficazmente los abusos.

<sup>120</sup> Inspección General de Instrucción Primaria, *Informe que el Inspector Jeneral de Instrucción Primaria presenta al Sr. Ministro de Instrucción Pública correspondiente al año escolar 1864*, p. 35.

<sup>121</sup> *Op. cit.*, p. 37.

He acordado i decreto:

Sin perjuicio de las prescripciones del tít. 3o del Reglamento de instrucción primaria de 1o de Diciembre de 1863 que quedan en vigor, los visitadores de escuelas obrarán en todo lo relativo al desempeño de sus funciones bajo la inmediata dependencia de los intendentes i gobernadores respectivos. Anótese i comuníquese. Pérez Federico Errázuriz<sup>122</sup>.

El Inspector continuaba en su informe haciendo ver, que la Inspección General no tenía mayor autoridad en las sanciones a profesores y aún a los visitadores, este hecho a su juicio, entorpecía el buen funcionamiento del sistema, al no tenerse criterios comunes para enfrentar estos problemas.

La posición del Inspector, contraria al exceso de atribuciones de las autoridades locales, se manifestó también en relación con el traslado de escuelas, ya que consideraba que esa debía ser una atribución de las municipalidades, observando el espíritu de la ley que colocaba a las escuelas de cada departamento bajo la protección y cuidado de estos organismos. Expresaba al respecto:

“No es más propio de estas corporaciones el disponer esos cambios cuando los juzguen oportunos i ventajosos? ...Es indudable que sí; pero carecen de facultades para ello, mientras que los Intendentes pueden disponer de todas las escuelas de los departamentos i premunidos de esta facultad hacer, por vía de traslación, cambios de un departamento a otro, lo que es mas que trasladar, suprimir i crear escuelas en su provincia; atribuciones que son propias del Gobierno i en cuyo ejercicio procede siempre i conviene proceder con mucha circunspección”<sup>123</sup>.

La posibilidad que las municipalidades tuvieran mayor participación en la administración de la educación primaria popular, estuvo constantemente presente en este sistema escolar que se estaba estructurando. Aunque esta participación no quedó institucionalizada, su anterior práctica en este ámbito avalaba una ingerencia con mayor poder de decisión en la administración de las escuelas. En la cita anterior el Inspector consideraba más adecuado que la decisión sobre los traslados radicara en las municipalidades que en las intendencias; las municipalidades también se sentían con derechos adquiridos sobre ciertos aspectos, como el nombramiento de preceptores; sin embargo, a medida que se afianzaba el funcionamiento del sistema, quedaba en claro que los municipios no ejercerían nuevamente funciones administrativas relevantes en relación a las escuelas primarias.

<sup>122</sup> “Reglamento de los visitadores...”, *op. cit.*, p. 252.

<sup>123</sup> Inspección General de Instrucción Primaria, *Informe que...*, *op. cit.*, p. 97.

Otro aspecto que le ofrecía reparos al Inspector era el referido a las sanciones y destituciones de profesores. Consideraba que no gozaban de garantías suficientes en el ejercicio de sus funciones y que por falta de normas que regularan los procedimientos de las autoridades locales, estaban sujetos a arbitrariedades. Según el Inspector no había ninguna disposición que autorizara a estas autoridades para la destitución de los profesores, correspondiendo sólo al gobierno tomar esta medida. Constató que en la práctica hasta los gobernadores de departamentos tomaban estas medidas, comunicándolas después al gobierno. Argumentaba que no estaba pidiendo privilegios para los profesores, sino que se les considerara en su condición de empleados públicos sujetos a las mismas reglas de éstos.

Al examinar la correspondencia de las intendencias al Ministerio y entre la Inspección General y éste, en la década del ochenta, se advierte que las formas de administrar la educación primaria no variaron sustancialmente. Por una parte los intendentes se dirigían directamente al Ministro, sin pasar por la Inspección General; a su vez el Ministro, en muchos casos pedía mayores antecedentes de los visitadores, a través de la Inspección. A menudo también diferían las opiniones, especialmente en los casos de traslados, cierres o fundación de escuelas. La actitud más frecuente de las autoridades locales fue promover la fundación de nuevas escuelas y oponerse al cierre de éstas, aún cuando casi no tuvieran asistencia; desde la Inspección se ponían ciertas exigencias de cantidad de alumnos y existencia de locales, para la permanencia o fundación de nuevas escuelas. El Ministro era quien finalmente decidía, de igual forma que las peticiones por mayor financiamiento o aportes específicos se remitían directamente a él.

En el caso del traslado de la escuela de San Pedro a Coronel, propuesto por el visitador, había informado el Inspector al Ministro que el traslado se fundamentaba en la baja asistencia, ya que en la última verificación efectuada por el visitador había sólo siete alumnos.

El Gobernador no estuvo de acuerdo con la medida propuesta informándole al Ministro:

“La escuela mixta N° 1 de este Departamento está situada en el villorio i distrito de San Pedro orilla del rio Bio-Bio i contiene habitantes mas que suficientes para cumplir con la asistencia ...Respecto a la poca asistencia que indica el visitador no sé a que atribuirlo i he ordenado a las autoridades de esa localidad exhortar a los vecinos para que manden sus hijos a recibir instrucción, por no creer justo dejar esa población sin escuela... Es indudable que Coronel necesita una escuela mixta que alivie en parte el recargo que tienen las escuelas de hombres i niñas; pero en ningún caso privando a otra localidad de un establecimiento tan necesario...”<sup>124</sup>.

<sup>124</sup> A.N.F.M.E.S.I.G.E., vol. 558, f. 137, marzo 1885.

Esta práctica administrativa alejaba a la Inspección General del manejo de la operatoria del sistema, hecho que destacará con frecuencia el Inspector General. En una comunicación al Ministro en 1881 el Inspector hacía ver.

“Desde algún tiempo ha notado la Inspección que las escuelas en Santiago se encuentran establecidas en barrios que no son adecuados para que puedan prestar servicios a los niños que principalmente concurren a ellas i que los locales en que funcionan son en su mayor parte incómodos, estrechos e inoparentes para el objeto a que están destinados”.

Expresaba que los funcionarios encargados de tales menesteres no eran los adecuados para realizarlos, proponiendo una nueva forma de proceder para la provincia de Santiago, que pudiera ser sancionada por un decreto. Éste constaba de tres artículos y eran los siguientes:

Art. 1º La elección i designación de los locales que se arrienden para las escuelas públicas de Santiago se hará por ahora i hasta nueva disposición, por la Inspección General de Instrucción Primaria

Art. 2º Por la misma oficina se hará también la distribución de libros i demás útiles para las escuelas del Departamento de Santiago

Art. 3º Las reparaciones que sea necesario efectuar en los edificios ocupados por escuelas i la provisión i reparación de muebles se hará también por la Inspección General de acuerdo con el Intendente de la provincia”<sup>125</sup>.

El comunicado fue enviado por el Ministro al Intendente; en la extensa respuesta de éste, explicaba sobre la ubicación de las escuelas y porqué, a su juicio, estaban bien ubicadas; agregaba que era una práctica aceptada por el Ministerio que la Intendencia designara la ubicación de las escuelas con informe del Secretario de la comisión de escuelas de la Municipalidad, hecho criticado por el Inspector. Justificando el papel de las intendencias en la administración escolar afirmaba:

“Cualquiera persona que haya tenido una pequeña participación en asuntos de escuelas, conoce inmediatamente que los Intendentes, tanto por su responsabilidad como por estar en contacto con las escuelas i conocer mejor las necesidades de ellas, es el llamado a designar esos locales como lo reconoce i dispone el Reglamento general”<sup>126</sup>.

Hacía ver además que la Inspección no contaba con empleados que se hicieran cargo de esta tarea, así como de la repartición de útiles y textos como

<sup>125</sup> A.N.F.M.E.S.I.G.E., vol. 428, f. 193, mayo 1881.

<sup>126</sup> A.N.F.M.E.S.I.G.E., vol. 428, f. 206, 5 de julio de 1881.

proponía el Inspector en su comunicado. Aludiendo a una práctica establecida, hacía ver que los anteriores Ministros: "...convencidos de la necesidad de no dejar obrar solo a la Inspección General, pedían siempre a esta Intendencia informe sobre cualquiera medida que el Sr. Inspector propusiera i mediante este arbitrio se salvaron mil irregularidades"<sup>127</sup>.

No sólo no se aceptaban las críticas del Inspector, sino que, si se da crédito al Intendente, ciertas medidas propuestas por el Inspector no contaron, a menudo, con la confianza de los Ministros.

Otro hecho que muestra la forma de operar que se seguía, tuvo que ver con la provisión del nuevo reglamento (1883) para las escuelas, así como de los libros de anotaciones y de los billetes de calificaciones de los alumnos. En septiembre de 1883 enviaba el Inspector un comunicado al Ministro, haciendo ver la necesidad de que el nuevo Reglamento fuera enviado a todas las escuelas, en un formato apropiado, como asimismo que los libros y billetes fueran similares, para lo cual se podrían mandar a imprimir en Santiago. Pedía autorización para que la Inspección se encargara de la realización de esos trabajos, "...que demandan tiempo i exigen una vigilancia inmediata..."<sup>128</sup>.

A juzgar por este hecho, la Inspección debía reivindicar una mayor ingerencia en la operatoria del sistema, que aparecía preferentemente concentrado en el mismo Ministerio.

En la memoria de 1881 el Inspector<sup>129</sup> hacía ver, que los mismos problemas que había dado cuenta en 1865 estaban todavía presentes y pedía la derogación del decreto de 1865, que reafirmaba la dependencia de los visitantes a las autoridades locales.

En 1883 el ex visitador de escuelas J. Bernardo Suárez escribía una memoria sobre el estado de la instrucción para ser presentada a una exposición pedagógica en Rio de Janeiro. Refiriéndose a la instrucción primaria indicaba las pocas atribuciones de la Inspección General y la excesiva centralización existente, lo cual implicaba que todos los pequeños asuntos de esta instrucción pasaran por el Ministerio lo que retrasaba considerablemente la marcha de esta educación<sup>130</sup>.

La administración de la educación primaria popular en el siglo pasado no dio lugar a la conformación de un sistema administrativo propio; la práctica implementada por el Ministerio de Instrucción y las autoridades locales no dejó ese espacio. Sin embargo, los gérmenes de una burocracia propiamente edu-

<sup>127</sup> A.N.F.M.E.S.I.G.E., vol. 428, f. 206, 5 de julio de 1881.

<sup>128</sup> A.N.F.M.E.S.I.G.E., vol. 482, f. 727, septiembre 1883.

<sup>129</sup> Adolfo Larenas fue el primer Inspector General y ejerció estas funciones por más de veinte años; fue un estudioso de los sistemas educativos de otros países, especialmente Francia, Prusia y Estados Unidos los cuales le servían de modelo para los Reglamentos que confeccionó y las diversas disposiciones que impulsó.

<sup>130</sup> José Bernardo Suárez, "Breve reseña del estado actual de la instrucción pública", pp. 671 y 672.

cativa sí existieron, en la persona de los visitantes y en la existencia, aún sin poder, de la Inspección General; la estructuración de este sistema, administrado por su propia burocracia sería un hecho a concretarse durante el siglo xx.

La centralización o descentralización fueron opciones que estuvieron presentes cuando comenzó a estructurarse el sistema de educación primaria, prevaleciendo la práctica centralizada sobre la descentralización que imperaba anteriormente. La década del cincuenta constituye el período en el cual se define la forma en que el Estado participará en la administración del sistema de educación primaria, orientación que, con variaciones menores, permanecerá hasta las últimas décadas del presente siglo.

## FINANCIAMIENTO

El financiamiento de la educación primaria popular constituyó un aspecto central en el desarrollo de ésta. La falta de fondos fue un argumento recurrente en las memorias ministeriales, en los informes de visitantes, en artículos en los periódicos, en los comunicados de las autoridades locales, para explicar las malas condiciones en que se desenvolvía esta educación. Esta falta de recursos afectaba principalmente a los sueldos de los profesores y a los locales y mobiliario escolar; la provisión de útiles y textos, a pesar de las carencias, fue siendo asumida por el Estado y por los propios alumnos. Es significativo que el tema más polémico en la discusión de la Ley de 1860, fue el referido al financiamiento de ésta, si bien no implicaba sólo un problema de recursos, sino también de organización del sistema. La gratuidad de la educación, condición esencial para el servicio de los sectores pobres, será la preocupación que estará al centro del problema del financiamiento.

Diverso fue el origen de los fondos en los que se sustentó esta educación, debiéndose distinguir aportes del gobierno central y de las municipalidades, de los conventos, de vecinos de las localidades y donaciones particulares que financiaron la educación pública gratuita, aportes de sociedades filantrópicas y donaciones de particulares que sustentaron la educación privada gratuita, aportes de los padres en la educación privada. En el marco del presente trabajo se entregarán preferentemente antecedentes sobre el financiamiento estatal de la educación pública gratuita, por constituir éste la mayor fuente de financiamiento a partir de la década del cincuenta; en relación a las otras fuentes de financiamiento se harán algunas referencias generales, por la incidencia limitada que éstas tuvieron en el desarrollo de esta educación y por no existir antecedentes suficientes al respecto, especialmente los referidos a la educación particular.

Escuelas particulares  
pagadas

En relación con estas escuelas es necesario destacar, en especial para el primer período, el carácter popular que una parte de ellas tuvieron. Es frecuente en los informes de visitadores la referencia a estas escuelas, en las que se pagaba un monto mensual aproximado de € 25 por alumno y que funcionaban a menudo en los pequeños poblados de los campos. A veces se pagaba en especies al preceptor, terminándose estas escuelas cuando no había capacidad de aportes suficientes de los padres o cuando la miseria del profesor le hacía buscar otros trabajos; a menudo estos profesores aceptaban algunos alumnos en forma gratuita. Un ejemplo en el desarrollo de este tipo de escuelas lo constituyó Chiloé, donde se desarrollaron un gran número de éstas. Como dato ilustrativo, en el departamento de Carelmapu, provincia de Llanquihue, se consignaba en un informe estadístico de 1865, la existencia de veintitrés escuelas en pequeños poblados con un pago mensual por alumno de € 25; las escuelas fiscales en el mismo departamento eran ocho a esa fecha. El visitador anotaba en las observaciones: "Regularmente casi todos los alumnos de las escuelas de este departamento pagan su pensión en especies tales como papas, trigo, maderas, etc."<sup>131</sup>.

En 1858 el visitador se refería a estas escuelas que se encontraban en el Departamento de Concepción.

"Este establecimiento i los siguientes son insignificantes si se considera su humilde aparato i falta de preparación en las personas que los dirijen: pero mirados bajo otro punto de vista, veremos que no carecen de importancia, pues contienen nada menos que 220 educandos, los cuales reciben los conocimientos suficientes en los ramos de lectura i caligrafía. Si hiciera abstracción de estas escuelas por considerarlas mui secundarias, los datos que suministrase de la instrucción primaria carecerían de la exactitud debida..."<sup>132</sup>.

A medida que los aportes estatales aumentaron, fue creciendo la posibilidad de educación primaria gratuita y los padres encontraron educación para sus hijos en las escuelas fiscales. Algunos de los preceptores particulares, a su vez, solicitaron ayuda estatal obteniendo un pago mensual, no ya de sus alumnos sino del Estado. La existencia de esta modalidad educativa entre sectores

<sup>131</sup> "Cuadro provincia de Llanquihue", en Inspección General de Instrucción Primaria, *op. cit.*

<sup>132</sup> "Informe del Visitador de la provincia de Concepción", en *Monitor de las escuelas primarias*, N° 1, tomo VII, octubre 1858, p. 13.

de ingresos limitados ha quedado documentada en los informes de los visitantes de la década del cincuenta; para el período posterior se carecía en la Inspección General de mayores antecedentes del conjunto de la educación particular<sup>133</sup>. Aún sin conocer los montos totales que se invirtieron en esta modalidad educativa, su práctica constituye un testimonio del interés de algunos sectores populares por enfrentar el problema de la educación elemental de sus hijos ante la carencia de escuelas gratuitas estatales o municipales.

### Iniciativas filantrópicas y donaciones

La más antigua fue la de los conventos, que, además, tenía el carácter de obligatoria. Sucesivas disposiciones legales desde la Independencia exigían a los conventos, tanto de monjas como de frailes, mantener a sus expensas una escuela de primeras letras. Los informes de los visitantes en la década del cincuenta hacían referencia a menudo al no cumplimiento de esta disposición, a los bajos salarios de los profesores y a las malas condiciones de los locales. Había también escuelas conventuales que funcionaron en buenas condiciones, como las que destacaba el visitador de Santiago en 1853, éstas eran la de Santo Domingo, la del convento de San Francisco y la de las religiosas de los SS.CC., que además sostenían un colegio pagado para niñas. Sobre esta actividad educativa de los conventos no hay datos relativos a montos destinados a ella, pero hay que destacar que fue significativa en los comienzos de la educación primaria popular.

El aporte de los sectores más pudientes fue bastante reducido para la educación primaria popular; eventualmente se mencionan aportes como el legado de \$36.000 de Francisco Arriarán a la Municipalidad de Santiago para invertirlos en la educación primaria<sup>134</sup>; la escuela que sostenía en su hacienda Los Nogales, en Quillota, Agustín Edwards<sup>135</sup>; la escuela que sostenía en Cunaco J. Ignacio Valdés, con veinticuatro pesos mensuales por la enseñanza de veinte niñas<sup>136</sup>. En su reseña sobre la instrucción en Chile, anteriormente citada, J. Bernardo Suárez destacaba la carencia de benefactores de la instrucción primaria y nombraba a Luis Cousiño y a Agustín Edwards entre los que se habían destacado en ese aspecto. Un tipo de aporte consistió en los sitios o locales que algunas veces facilitaron los dueños de fundos para el funcionamiento de escuelas; en un informe del visitador del departamento de Rancagua en 1859, se

<sup>133</sup> En *Informe del Inspector General de Instrucción Primaria*, p. 163, el Inspector afirmaba en 1881 no contar con antecedentes que permitieran distinguir las características y los diferentes tipos de educación particular primaria.

<sup>134</sup> Intendencia de Santiago, en A.N.F.M.E.S.I.G., vol. 439, f. 67, diciembre 1881.

<sup>135</sup> "Memoria del visitador de escuelas de Valparaíso", en *El Mercurio*, 21 de febrero de 1881.

<sup>136</sup> "Informe del visitador de escuelas del Departamento de San Fernando", en *Monitor de las escuelas primarias*, N° 12, tomo VII, septiembre de 1859.

daba cuenta de la cesión hecha por A. Errázuriz de una casa en Doñihue, la que fue refaccionada por los vecinos constituyéndose en uno de los mejores locales de escuelas del departamento<sup>137</sup>. No es posible hablar de una preocupación de las elites por la educación de los niños pobres, manifestada en aportes monetarios o de diversos recursos para esta actividad, más bien se trató de acciones aisladas, que no contribuyeron significativamente a cambiar esta situación educativa.

Existieron también iniciativas puntuales en diferentes lugares a lo largo del siglo que sustentaron escuelas gratuitas; estaban ligadas por lo general a sociedades de beneficencia o a iniciativas de sectores católicos; un ejemplo de éstas lo constituían las escuelas particulares gratuitas existentes en Valparaíso en 1884; estaban la escuelas de niños San Vicente de Paul, la del Apostolado de la Oración, la de niñas del Corazón de Jesús y las mixtas del Asilo de la Providencia y de Santa Ana<sup>138</sup>.

Otra iniciativa de mayor envergadura la constituyó la Sociedad de Escuelas Santo Tomás de Aquino, fundada en 1869, que convocó a figuras importantes del Partido Conservador y la Iglesia Católica. A fines de siglo sostenía quince escuelas gratuitas en Santiago.

La Sociedad de Instrucción Primaria (1856) constituyó un aporte de particular relevancia en la educación para el pueblo, preocupándose tanto de escuelas de adultos como de niños; sustentó escuelas y apoyó con aportes a escuelas que ya funcionaban. La forma de conseguir los fondos constituía un trabajo directo realizado por los miembros de la Sociedad. Recién formada, los socios fundadores se asignaron el trabajo de recorrer las casas de "vecinos pudientes" para conseguir suscripciones de ayuda por una vez, para iniciar las actividades:

"Con este fin se hizo la siguiente distribución en las personas i en las calles que estos debían recorrer: El señor Carvallo, calle del Estado i San Antonio. Señores Diego Barros i Paulino del Barrio, de Ahumada i la Bandera. Señores Santamaría i Marín, de Santo Domingo i las Rosas. Señores Matta i Vicuña, Monjitas i Catedral. Señores Marcial González i Joaquín Blest, Agustinas, Moneda, Morandé i Teatinos. Señores M.L. Amunátegui i F. Vargas Fontecilla, los Huérfanos i Alameda. Señores S. Lindsay e Ignacio Ossa, Merced i Compañía. Se acordó también que el señor presbítero Orrego se encargase de recabar algunos fondos del clero i que se oficiase con igual objeto al señor don Miguel Dávila respecto de los vecinos de la Chimba"<sup>139</sup>.

<sup>137</sup> "Informe del visitador de escuelas del Departamento de San Fernando", *op. cit.*, p. 269.

<sup>138</sup> "Informe del visitador de escuelas", en *El Mercurio*, febrero de 1884.

<sup>139</sup> "Actas de la Junta Directiva de la Sociedad de Instrucción Primaria", en *Monitor de las escuelas primarias*, N° 11, tomo IV, agosto de 1856, p. 326.

Se trataba de interesar al mayor número de personas influyentes y con dinero para llevar adelante esta iniciativa. Se realizaron, además, diversas funciones artísticas y exposiciones para reunir fondos. A un año de funcionamiento se habían fundado cuatro escuelas nocturnas de adultos, una de niños y tres de niñas y, además, se le confiaron a su dirección otras tres escuelas que habían sido fundadas por legados y donaciones particulares.

Los fondos con que contaba eran ordinarios y extraordinarios; los primeros estaban compuestos por las suscripciones, las que a un año de la fundación eran bastante reducidas; los segundos eran de diverso origen y permitían mantener en funcionamiento las escuelas. En la cuenta entregada a un año de la fundación, los fondos en caja ascendían a \$956 con € 92. Se dirigieron notas a las provincias para promover la fundación de sociedades similares<sup>140</sup>.

En Ancud se organizó una sociedad en enero de 1858, fundando una escuela de adultos, pero a la que asistían mayoritariamente niños con edad promedio de doce años; pronto esa escuela pasó a ser fiscal por falta de recursos y la sociedad continuó prestando ayuda económica a tres escuelas particulares. A la escuela particular de hombres de Lechagua la subvencionó con cuatro pesos mensuales, con el compromiso del preceptor de admitir gratuitamente hasta dieciocho niños "calificadamente pobres"; los aportes a las otras dos escuelas fueron similares<sup>141</sup>.

A ocho meses de funcionamiento contaba la Sociedad de Ancud, con 46 socios suscriptores que aportaban € 50 mensuales, lo que totalizaba veintitrés pesos mensuales; los gastos de las escuelas ascendían a dieciocho pesos mensuales.

La característica de la sociedad en las distintas ciudades fue operar interesando al mayor número de personas, socializando de esta forma la preocupación por la educación del pueblo.

### Aportes de vecinos

Entre los aportes particulares merece, a nuestro juicio, especial mención el que realizaron los vecinos donde se establecían las escuelas. Estos aportes monetarios a través de suscripciones, en terrenos, locales, mobiliario y útiles para las escuelas, en parte era realizado espontáneamente, pero en una medida mayor era presionado por las autoridades locales, los visitantes y preceptores.

No es posible dimensionar en montos lo que significó este aporte, pero la práctica seguida de fundación de escuelas, especialmente en la década del

<sup>140</sup> "Memoria leída por el Secretario de la Sociedad de Instrucción Primaria", en *Monitor de las escuelas primarias*, N° 11, tomo v, agosto de 1857, p. 329.

<sup>141</sup> "Reseña leída por el Secretario de la Sociedad en sesión extraordinaria", en *Monitor de las escuelas primarias*, N° 11, tomo vi, agosto de 1858, pp. 339-341.

cincuenta, significaba un aporte estatal para el pago de profesores y la comunidad debía proporcionar el local y mobiliario. En las solicitudes de apertura de escuelas, a petición de los vecinos o por iniciativa de las autoridades locales, generalmente se consignaba el aporte de los vecinos; a menudo se sumaba a éste un aporte municipal. En la *Memoria Ministerial* de 1854 se expresaba, que de acuerdo a los informes del visitador de escuelas de la provincia de Colchagua, el valor de los aportes erogados por los vecinos ascendía aproximadamente a dos mil pesos<sup>142</sup>. En 1861 transcribía el intendente de Coquimbo un informe del gobernador de Elqui donde expresaba que los vecinos de Peralillo y la municipalidad habían reunido \$789 para construir un local de escuela y pedían una suma igual para terminar la construcción<sup>143</sup>.

En 1854 se había dictado una disposición en la que el gobierno se comprometía a financiar la construcción de locales para escuelas, a condición que los vecinos o municipalidades asumieran la mitad del costo. Ésta fue una práctica seguida especialmente en el primer período, cuando los recursos del Estado para esta educación eran bastante limitados.

Las suscripciones fue una actividad frecuente que ha quedado registrada en los informes de visitadores; se realizaban de preferencia al fundarse una escuela y cuando había una carencia significativa en mobiliario o local.

A pesar que en la década del ochenta los recursos estatales para la educación primaria habían aumentado, los vecinos continuaron aportando especialmente para la construcción de locales. Un hecho significativo en este período, es que los aportes vecinales detectados en los registros provenían de localidades pequeñas, en cambio, las escuelas de las ciudades recibieron aportes de las municipalidades y en general mayores aportes estatales.

El gobernador de Rancagua enviaba un informe en 1883 sobre aportes vecinales: en Angostura un vecino donaba un terreno para edificio y otro para fábrica de adobes; pequeños propietarios ofrecían una cantidad de madera de álamo; en Linderos los vecinos ofrecían mil pesos en dinero; en Coltauco se ofrecía un terreno inmediato a la plaza con un valor de cuatrocientos pesos, cuarenta a cincuenta carretadas de piedra de cerro, doscientos pesos en dinero, piedra y madera; en Doñihue los vecinos ofrecían doscientos pesos<sup>144</sup>.

Se puede afirmar que el aporte de los vecinos constituyó parte de una política de financiamiento, que en los comienzos de la organización del sistema fue bastante significativa. Al aumentar los recursos estatales hacia fines de siglo, se mantuvo esta política, si bien es posible pensar que estos aportes disminuyeron porcentualmente, en comparación al período inicial, en el conjunto de las inversiones en esta educación.

<sup>142</sup> *Memoria del Ministro...*, op. cit., 1854, p. 20.

<sup>143</sup> En A.N.F.M.E.S.I.G., vol. 89, f. 247, enero de 1861.

<sup>144</sup> Intendencia de Santiago, en A.N.F.M.E.S.I.G., vol. 469, f. 102, diciembre de 1883.

Estos aportes fueron de significación hasta la década del cincuenta, no tanto por el monto de éstos como por constituir la Municipalidad la instancia más importante que mantenía escuelas gratuitas. Es preciso destacar que sólo los Municipios de ciudades grandes y que contaban con recursos, realizaban esta actividad.

En 1853 según datos estadísticos entregados por el Ministerio de Instrucción, el estado aportaba \$42.185 al presupuesto de educación primaria y los Municipios \$30.715<sup>145</sup>. En la Memoria Ministerial de 1859 se expresaba que el proyecto de presupuesto para 1860 contemplaba un aporte estatal de \$237.731 y uno municipal de setenta mil pesos<sup>146</sup>. En el informe entregado por el Inspector General en 1865, se informaba que la renta destinada a la instrucción primaria en el país alcanzaba a \$334.778, de los cuales \$64.713 correspondían a aportes municipales y el resto era aporte estatal. Hacía ver que muchas municipalidades habían suprimido escuelas que sostenían con sus fondos y que si seguía esta práctica muy pronto el gobierno debería asumir exclusivamente el gasto en este rubro. Proponía que se les recordara a las municipalidades sus obligaciones impuestas por la ley y que se fijara un mínimo de aporte, el cual podía ser en proporción a sus ingresos<sup>147</sup>.

Sin embargo, es necesario tomar en cuenta, que en la década del cincuenta las escuelas municipales fueron traspasadas al fisco, en términos del pago del preceptor, pero en muchos casos siguieron aportando con locales, ya fuera arrendados o de propiedad municipal y, además, con los útiles. Estos costos si bien no eran altos, no eran considerados en el momento de hacer las estadísticas. En la información entregada en el mismo informe por la Inspección General, se aprecia la gran cantidad de locales que aportaban los municipios. Por ejemplo en la provincia de Maule casi no habían locales costeados por el fisco y la gran mayoría eran aportados por las municipalidades y los vecinos. Los presupuestos municipales contemplaban generalmente un ítem para la instrucción primaria; por ejemplo, en 1861 la Municipalidad de Caldera incluía en este ítem: Asignación preceptor de escuela fiscal de hombres cien pesos, de escuela fiscal de mujeres cien pesos y tres mil para apoyar las escuelas existentes o fundar nuevas<sup>148</sup>.

En 1860 la Municipalidad de San Felipe enviaba un comunicado al Ministro en el que se informaba que se invertían \$836 en instrucción primaria desglosados de la siguiente forma: trescientos pesos al preceptor de la escuela de San Felipe, doscientos pesos al preceptor de la 11<sup>a</sup> subdelegación, \$144 arriendo escuela fiscal de niñas N<sup>o</sup> 2, ciento veinte pesos arriendo local escue-

<sup>145</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, N<sup>o</sup> 2, tomo II, septiembre de 1853, p. 26.

<sup>146</sup> *Memoria del Ministro...*, *op. cit.*, 1859, p. 39.

<sup>147</sup> Inspección General de Instrucción Primaria, *op. cit.*, pp. 105 y 106.

<sup>148</sup> A.N.F.M.E.S.I.G., vol. 209, 1861.

la fiscal de hombres N° 1, \$72 en útiles y alumbrado de escuela nocturna; se añadía que la Municipalidad tenía un déficit ese año de cinco mil pesos por lo que se solicitaba que el gobierno se hiciera cargo del gasto en instrucción primaria, hasta que el déficit estuviera superado<sup>149</sup>.

En la década del ochenta la actitud de los municipios respecto al financiamiento varió; la responsabilidad financiera que anteriormente asumían se consideró progresivamente un deber del gobierno central. El Intendente de Atacama transcribía al Ministro en 1884 una nota del gobernador de Freirina en que se expresaba, que a la municipalidad no le correspondía aportar \$1.500 para la instrucción primaria sino al gobierno, como parte del presupuesto general del ramo<sup>150</sup>. En forma no tan explícita, pero de similar significado, fue el procedimiento de diversas municipalidades que aduciendo escasez de recursos disminuían o acababan con sus aportes. En este contexto la Municipalidad de Caldera fue más allá; demandó del gobierno el pago de \$3.600 por tres años de arriendo de locales de tres escuelas fiscales que funcionaban en locales de su propiedad; el Inspector General opinó que las municipalidades tenían la obligación de proporcionar los locales si los tenían<sup>151</sup>.

En 1881 de un total de 620 locales de escuelas, 91 eran de propiedad municipal, 467 de propiedad fiscal o arrendados por éste, cincuenta aportados por los vecinos y doce por los conventos<sup>152</sup>.

Las diferencias de aportes según las distintas municipalidades será apreciable, al igual que en el primer período; en el cuadro que a continuación se presenta se aprecia la relación entre aporte estatal y otros aportes, casi exclusivamente municipales, en la composición del presupuesto de instrucción primaria por departamentos en los años 1881 y 1883. Las municipalidades con mayores aportes seguían siendo Santiago y Valparaíso, en menor proporción las del norte hasta La Serena y hacia el sur se destacaban Talca y Chillán, en el resto de los departamentos se financiaba el presupuesto casi enteramente con aportes del gobierno central.

<sup>149</sup> A.N.F.M.E.S.I.G., vol. 97, f. 134, agosto de 1860.

<sup>150</sup> A.N.F.M.E.S.I.G., vol. 533, f. 34, junio de 1884.

<sup>151</sup> A.N.F.M.E.S.I.G., vol. 618, f. 160, noviembre de 1887.

<sup>152</sup> "Memoria Inspección...", *op. cit.*, p. 212.

APORTES ESTATALES Y OTROS A LA INSTRUCCIÓN PRIMARIA  
 POR DEPARTAMENTOS 1881 Y 1883 (EN \$ CORRIENTES)  
 ZONA NORTE Y CENTRAL

Departamento	1881			1883		
	T	F	O	T	F	O
Antofagasta	*	*	*	5.015	5.014	*
Copiapó	19.388	12.388	7.000	25.598	18.598	7.000
M. Caldera	1.470	740	1.000	2.517	1.517	1.000
M. Chañaral	3.210	3.210	-	5.400	3.800	1.600
Vallenar	4.837	4.447	390	8.058	7.708	350
Freirina	6.365	4.841	1.524	9.556	8.256	1.300
La Serena	12.175	10.775	1.400	17.292	15.942	1.350
Coquimbo	5.224	4.724	500	9.676	9.174	502
Elqui	6.865	6.825	40	8.430	8.270	160
Ovalle	10.223	10.023	200	13.830	13.670	160
Combarbalá	2.690	2.618	72	3.360	3.288	72
Illapel	6.717	6.517	200	8.347	8.147	200
San Felipe	10.680	10.680	-	13.401	13.401	-
Los Andes	7.720	7.720	-	10.787	10.687	100
La Ligua	4.226	4.186	40	5.849	5.809	40
Putendo	4.968	4.968	-	7.238	7.238	-
Petorca	5.838	5.838	-	7.823	7.823	-
Valparaíso	33.136	20.236	12.900	41.696	28.796	12.900
Quillota	7.497	6.885	612	14.170	13.558	612
Limache	4.477	3.977	500	5.460	4.960	500
Casablanca	2.585	2.385	200	3.492	3.392	100
Santiago	50.217	41.641	8.576	74.583	64.807	9.776
La Victoria	6.430	6.066	364	8.817	8.453	364
Rancagua	8.895	8.795	100	17.653	17.553	100
Melipilla	5.925	5.605	320	8.500	8.180	320
San Fernando	14.284	14.084	200	19.479	19.279	200
Caupolicán	10.809	10.609	200	18.026	17.826	200
Curicó	9.044	8.444	600	15.527	14.827	700
Vichuquén	*	*	*	7.739	7.589	150
Talca	12.656	8.960	3.696	19.306	15.550	3.756

NOTAS: \*= Sin información; - = Sin aporte; T= Presupuesto total de instrucción primaria; F= Aporte fiscal y O= Aporte municipal y otros.

FUENTE: A.N.F.M.E.S.I.G.E., vols. 427 (1881) y 452 (1883)

APORTES ESTATALES Y OTROS A LA INSTRUCCIÓN PRIMARIA  
 POR DEPARTAMENTOS 1881 Y 1883 (EN \$ CORRIENTES)  
 ZONA SUR

Departamento	1881			1883		
	T	F	O	T	F	O
Lontué	5.285	5.135	150	4.686	4.636	50
Linares	4.369	4.069	300	7.763	7.463	300
Loncomilla	2.985	2.885	100	5.770	5.670	100
Parral	3.995	3.695	300	5.184	4.884	300
Cauquenes	7.931	7.311	620	13.257	12.637	620
Itata	4.470	4.370	100	8.517	8.417	100
Constitución	4.651	4.361	300	8.594	8.294	300
Chillán	11.678	7.678	4.000	18.085	14.085	4.000
San Carlos	4.566	4.351	215	7.200	6.700	500
Concepción	7.855	6.555	1.300	14.313	13.013	1.300
Talcahuano	950	745	205	1.964	1.524	440
Coelemu	5.123	5.023	100	7.376	7.276	100
Rere	3.533	3.311	222	5.122	4.900	222
Puchacai	4.382	4.802	420	3.787	3.787	-
Lautaro	5.002	4.702	300	7.248	6.948	300
Laja	6.428	6.128	300	9.204	8.204	1.000
Nacimiento	1.713	1.614	99	2.390	2.290	100
Arauco	1.555	1.505	55	1.998	1.998	-
Lebu	1.718	1.693	25	3.466	3.416	56
Cañete	1.172	1.147	25	1.532	1.507	25
La Imperial	1.858	1.858	-	2.378	2.378	-
Valdivia	*	*	*	7.930	7.776	154
Unión	3.242	3.142	100	4.055	3.955	100
Llanquihue	4.324	4.216	108	7.388	7.388	108
Osorno	3.329	3.029	300	4.300	4.000	300
Carelmapu	3.564	3.539	25	5.059	5.034	25
Ancud	4.562	4.412	150	6.947	6.897	50
Castro	7.232	7.202	30	10.067	10.043	24
Quinchao	4.170	4.145	25	5.800	5.775	25
Angol	2.498	2.398	100	6.677	6.577	100

NOTAS: \* = Sin información; - = Sin aporte; T = Presupuesto total de instrucción primaria; F = Aporte fiscal y O = Aporte municipal y otros

FUENTE: A.N.F.M.E.S.I.G.E., vols. 427 (1881) y 452 (1883)

A partir de la década del cincuenta, los aportes del gobierno central constituyeron la parte más significativa de los montos que se invertían en la educación primaria popular. A pesar de la polémica en torno al financiamiento de esta educación, finalmente imperó la forma que quizás se adecuaba más a la práctica política que entonces se seguía; un Ejecutivo fuerte y ejerciendo centralizadamente el poder, debía financiar un bien que traería progreso al país –según algunos creían– y que muchos padres no podían procurárselo a sus hijos.

La forma de asignar los recursos fue a través de la ley de presupuestos, siendo confeccionados éstos con las demandas que llegaban desde las provincias. En la ley de 1860 se acordó que los presupuestos se realizaran por departamentos y los confeccionaran las municipalidades, llegando el financiamiento a las escuelas a través de las tesorerías municipales. Una práctica que se mantuvo a lo largo del siglo fueron las peticiones para necesidades puntuales, que se realizaban a través de comunicados del Intendente al Ministro. De diversas formas también se apoyó a iniciativas particulares como un medio de extender la educación gratuita.

## Montos

A lo largo del período los montos que se destinaron a esta educación desde el gobierno central fueron aumentando progresivamente, como aumentaron en conjunto los gastos del presupuesto nacional, sin embargo, al observar las relaciones porcentuales entre presupuestos totales y presupuestos de instrucción pública se encuentran hechos significativos.

En 1850 el 3,6% del presupuesto nacional se invertía en instrucción pública; en 1860 este porcentaje subía a un 9,3% manteniéndose la curva ascendente durante el decenio; a su vez en el total del presupuesto de instrucción pública, el porcentaje que correspondía a la instrucción primaria alcanzaba en 1850 al 34,3% y en 1860 al 47,3% presentándose también una línea de ascenso entre ambos años.

En la década del ochenta, contando ya el erario nacional con los fondos provenientes del salitre, aumentaron significativamente los montos de los presupuestos globales del país. No obstante, en la primera mitad de la década el porcentaje destinado a Instrucción Pública fue menor al de los últimos cinco años de la década del cincuenta, como se observa en el cuadro N° 5. En cambio, los porcentajes correspondientes a la Instrucción Primaria dentro del monto total de la Instrucción Pública, aumentaron levemente, pero de manera sostenida, en la primera mitad de la década de los ochenta, presentando un aumento mayor a fines de ésta, tendencia al incremento que se manifestará para el conjunto de la instrucción. La preocupación por la Instrucción Primaria del presidente Balmaceda en este período así como la del

presidente Montt en el anterior, quedan de manifiesto en la distribución de ambos presupuestos.

A continuación se entrega un cuadro con los montos totales del presupuesto del país, los montos asignados en éste a la Instrucción Pública y a la Instrucción Primaria, para ambos períodos en estudio. La asignación comparativa de recursos y el aumento de éstos, se pueden apreciar más claramente en el cuadro N° 5 que presenta las relaciones porcentuales.

*Cuadro N° 4*  
**MONTOS DE LOS PRESUPUESTOS DE LA NACIÓN  
 DESTINADOS A LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y A LA  
 INSTRUCCIÓN PRIMARIA. (EN \$ CORRIENTES)**  
 PERÍODO  
 1850-1860 Y 1882-1890

Años	Total	I. Pública	I. Primaria
1850	4.091.029	150.039	51.581
1851	4.176.652	159.154	*
1852	4.276.755	264.001	89.169
1853	4.629.346	290.122	108.921
1854	5.894.227	353.360	146.460
1855	5.333.236	349.861	161.969
1856	5.053.205	403.467	186.151
1857	6.327.431	435.608	213.629
1858	6.686.812	561.035	220.529
1859	6.440.543	601.053	232.388
1860	6.495.618	471.435	223.250
1882	25.572.838	1.386.022	681.415
1883	43.967.112	1.866.823	862.593
1884	44.276.753	2.218.737	1.101.514
1885	35.084.905	2.393.858	1.245.379
1886	33.733.002	2.200.070	1.142.257
1887	34.097.323	3.581.268	1.787.292
1888	40.234.685	4.957.436	2.864.843
1889	59.561.885	6.325.254	3.491.272
1890	67.069.808	6.628.784	3.814.151

NOTA: \* = Sin información.

FUENTE: Elaborado sobre la base de la Ley de presupuestos para los gastos generales de la administración pública 1850-1860, 1882-1890 y Presupuestos para instrucción pública 1850-1860 y 1882-1890.

PORCENTAJES DEL PRESUPUESTO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA  
EN EL PRESUPUESTO TOTAL Y DEL PRESUPUESTO  
DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA EN EL DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA  
1850 A 1860 Y 1882 A 1890

Años	% Inst. Pública en Presupuesto Total	% Inst. primaria en Instrucción Pública
1850	3,6	34,3
1851	3,8	*
1852	6,2	33,7
1853	6,3	37,5
1854	6,0	41,4
1855	6,5	46,2
1856	8,0	46,1
1857	6,9	49,0
1858	8,4	39,3
1859	9,3	38,6
1860	7,3	47,3
1882	5,4	49,1
1883	4,2	46,2
1884	5,0	49,6
1885	6,8	51,1
1886	6,5	51,9
1887	10,5	49,9
1888	12,3	57,7
1889	10,6	55,1
1890	9,9	57,5

FUENTE: Elaborado sobre la base de la ley de presupuestos para los gastos generales de la administración pública 1850-1860, 1882-1890 y Presupuestos para instrucción pública 1850-1860 y 1882-1890.

De las cifras de los cuadros N° 4 y N° 5 es factible señalar que durante el primer período en estudio (1850-1860) se le asignó en promedio a la Instrucción Pública un 6,6% del presupuesto nacional y de éste el 41% fue destinado a la Instrucción Primaria. Para el segundo período (1880-1890) la Instrucción Pública recibió en término medio un 7,9% del presupuesto nacional y de éste la instrucción primaria percibió en promedio el 52%. El aumento presupuestario destinado a la instrucción que se detecta durante el segundo período respecto del primero, corresponde preferentemente al gobierno de Balmaceda. Sin negar la necesidad de efectuar análisis más completos respecto del uso y distribución del presupuesto entre los diversos niveles de la instrucción, lo cual escapa al ámbito de este trabajo, se puede señalar que las cifras indican

que la estrategia de fortalecer y desarrollar la enseñanza secundaria y universitaria para responder a la demanda de los grupos medios y altos, significó más recursos proporcionalmente por alumno que los destinados a la instrucción primaria.

También resulta conveniente confrontar el presupuesto de instrucción pública con el destinado al gasto militar. Esta comparación no es antojadiza, toda vez que se acepta que la instrucción está orientada a fortalecer la formación de la nacionalidad mediante la socialización y homogeneización cultural y lo militar a asegurar la cohesión territorial y el ejercicio de la autoridad del Estado. En el contexto histórico de la segunda mitad del siglo XIX las cifras indican que la preeminencia del gasto público se orienta a asegurar la autoridad. Es así como en el período de estudio en promedio el gasto militar fue del 29% en cambio el destinado a la instrucción bordeó el 7.2%.

## Gastos

El presupuesto de gastos para la Instrucción Primaria tenía al inicio básicamente las siguientes partidas: Escuela Normal, los aportes a las escuelas por provincias y otros ítems eventuales en algunos años, como fomento a la instrucción primaria, construcción de edificios y, a partir de 1854, visitadores de escuelas. Producto de su desarrollo, se agregaron montos para el pago de jubilaciones y asignaciones especiales. Fue frecuente la petición de recursos adicionales canalizada a través del Intendente al Ministro; las peticiones más corrientes fueron para aumento de sueldo de profesores, ayuda a éstos en el pago de arriendo del local y para útiles y mobiliario.

Los montos solicitados para sueldos tenían el propósito que éstos llegaran a \$240 o a \$300 anuales, como mínimo, solicitándose en muchos casos que éstos fueran de \$360. Para subvencionar el pago de locales, en general los montos requeridos variaban entre cuatro y doce pesos mensuales los que se sumaban a lo que ya aportaban los preceptores; los arriendos podían llegar hasta veinte pesos mensuales, según los lugares y la escasez de casas. Las peticiones para útiles y mobiliario fluctuaban entre cien y doscientos pesos, por una vez; en ciertos casos eran mayores cuando incluían arreglo de local. Estas se realizaban luego que los esfuerzos por reunir los fondos entre los vecinos habían fracasado o éstos habían sido insuficientes.

Como dato ilustrativo sobre el costo del menaje en las escuelas, se adjunta la cuenta rendida por el preceptor de la escuela fiscal de San Fernando en 1854.

“Por la construcción de 6 mesones con sus asientos en 6 pesos 4 reales cada uno	65 pesos
Un armario en	10 pesos
Una pizarra de 3 $\frac{3}{4}$ varas largo i 1 $\frac{3}{4}$ ancho	7 pesos 4 reales
Perchas para colocar sombreros en	6 pesos

Una silleta en	1 peso 6 reales
Un reloj en	17 pesos 2 reales
Total	106 pesos 4 reales <sup>153</sup> .

Otro presupuesto que complementa el dato sobre los montos necesarios para dejar funcionando una escuela, fue el presentado por el preceptor de la escuela de Quillota al Gobernador en 1857, enviado al Intendente, quien lo remitió al Ministro. El presupuesto contemplaba menaje y arreglo de local:

“16 mesas	136 pesos	
1 armario	12 pesos	
1 reloj	10 pesos	
1 escritorio	12 pesos	
1 tinaja para agua	12 pesos	
1 par de escobas	12 pesos	(sic)
1 campanilla	12 pesos	
1 pizarra grande	14 pesos	
pintar, enlucir	18 pesos	
1 puerta	26 pesos	
vidrios	12 pesos	
1 lugar común	30 pesos	
Total	284 pesos	<sup>154</sup> . (sic)

En este caso la resolución fue bastante rápida; el 18 de marzo se envió la comunicación a Santiago y el 23 se resolvía aprobando la petición.

En la década del ochenta, con mayores recursos asignados en los presupuestos, se continuó con las peticiones directas al Ministro; éstas eran al igual que el período anterior, para arriendo o reparación de locales y para menaje y útiles. Como dato ilustrativo en relación a los montos solicitados se destacan las siguientes: en 1884 se elevaba una solicitud de aporte de veinte pesos mensuales para arrendar un local para la escuela mixta de Cauquenes<sup>155</sup>; para la escuela mixta de Vallenar se solicitaba en 1885 la suma de trescientos pesos para completar el menaje; para las escuelas públicas del departamento de Copiapó se solicitaba en 1887, la suma de mil pesos para la compra de bancas; la misma suma se solicitaba en 1882 para las escuelas del departamento de Cauquenes, para renovar el mobiliario y compra de útiles. Por lo general las sumas eran concedidas mediante decretos especiales.

En relación con los costos que implicaba el menaje de una escuela en la década del ochenta, el visitador de la provincia de Santiago hacía ver las faltas detectadas en las escuelas en la visita efectuada en 1888. Por ejemplo, en la

<sup>153</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, 1854, tomo II, p. 240.

<sup>154</sup> A.N.F.M.E.S.I.G., vol. 81, f. 1, marzo de 1857.

<sup>155</sup> A.N.F.M.E.S.I.G., vol. 553, s/Nº, Cauquenes, marzo de 1884.

escuela de niñas N° 4 con un promedio de sesenta alumnas asistentes, calculaba el valor del menaje existente en \$158. Sin embargo, las necesidades detectadas y sus valores en pesos eran las siguientes: cuadros de historia sagrada, veinticinco; cuadros de historia natural, veinte; una imagen religiosa, veinte; un globo terrestre, veinticinco; regaderas, dos; cincuenta escritorios, trescientos cincuenta; una mesa para la preceptora, veinte; un estante, veinte; dos sillas, cinco; todo lo cual sumaba un total de \$487. Entre las necesidades de otras escuelas estaba el reemplazar los escritorios, pues eran anticuados; lo que tenía un costo de \$350<sup>156</sup>.

Los precios del menaje indudablemente aumentaron desde la década del cincuenta, pero también las expectativas sobre éste; sobre todo en las ciudades, se realizó una dotación cada vez más completa de las escuelas, invirtiéndose mayores recursos, los que en ese momento abundaban en el erario nacional.

Una suerte de reasignación de recursos estatales destinado a remediar las necesidades de las escuelas, fueron los fondos producto de la venta de textos. En la década del cincuenta el gobierno enviaba los textos elegidos para el uso en las escuelas, los que eran vendidos en general a los alumnos y sólo a los muy pobres se les daba gratuitamente. No constituían sumas elevadas pero sirvieron en muchos casos para apoyar el funcionamiento de las escuelas. En 1864 el Intendente de Coquimbo enviaba al Inspector General la petición del Gobernador de La Serena, para invertir los fondos de la venta de libros en beneficio de la Instrucción Primaria; éstos alcanzaban a \$124 recaudados entre 1862 y 1864<sup>157</sup>. Esta práctica no aparece registrada en la década del ochenta, estando al parecer generalizada la entrega gratuita de los textos de estudio.

Un mayor detalle en la distribución del gasto estatal es posible apreciar en el presupuesto para el año 1864, donde los ítems eran los siguientes:

Inspección general	\$ 13.950
Sueldos y viáticos de visitadores	17.500
Escuelas Normales	29.372
Sueldos de preceptores	193.045
Sueldos de ayudantes	41.450
Alquileres de edificios para escuelas	33.055
Premios	1.390
Útiles de enseñanza	10.372
Bibliotecas escolares	4.643
Total	\$ 334.778 <sup>158</sup>

<sup>156</sup> "Informe del visitador de escuelas de la provincia de Santiago", en *Revista de Instrucción Primaria*, año III, N° 18, 1889, tomo 1, pp. 478 y 479.

<sup>157</sup> A.N.F.M.E.S.I.G., vol 106, f.17, junio de 1864.

<sup>158</sup> Inspección General de Instrucción Primaria, *op. cit.*, p. 106.

De este monto el estado aportaba \$270.064 y los municipios \$64.714.

Los sueldos de los preceptores fueron fijados en el Reglamento de 1865 y fueron los siguientes: Directores de escuelas superiores seiscientos pesos, subdirectores cuatrocientos y ayudantes de estas escuelas trescientos; preceptores de escuelas elementales trescientos pesos y ayudantes doscientos. Hasta comienzos de la década del ochenta no existieron más de trece escuelas superiores en el país; el grueso del monto en sueldos iba para los preceptores de escuelas elementales, los que mantuvieron ese nivel de sueldos desde la década del cincuenta; sólo en 1882 recibieron una gratificación de \$ 90 anuales los preceptores y los ayudantes de \$72, que se sumó al sueldo recibido.

Si se considera que durante treinta años los sueldos de los preceptores no habían recibido aumento y que durante este período los índices de inflación, especialmente en los artículos de subsistencia, se habían elevado considerablemente, la gratificación concedida además de indispensable parece no ser muy sustancial.

Como dato ilustrativo que permite tener una idea de relación con otros salarios, se consignaba en *El Mercurio* de Valparaíso en 1893, la contratación de peones para faenas agrícolas en Arauco con un salario de \$1,5 y de \$2 diarios<sup>159</sup>. Como se puede apreciar, los salarios de los peones eran bastante superiores a los que recibían los preceptores.

Hay dos ítems que aparecen en el presupuesto en la década del ochenta que se suman a los ítems anteriores; uno fue el referido a las jubilaciones y premios de preceptores, no muy significativo en montos y el otro que se refería a gastos diversos, gastos especiales o asignaciones especiales. A través de estos últimos se daba cumplimiento a leyes especiales, como la de octubre de 1883 que asignaba \$1.200.000 para invertirlos en la construcción de edificios para instrucción primaria, los que se fueron distribuyendo en los siguientes años. En el presupuesto para 1887 se asignaban \$400.000 con cargo a esta ley y se consignaba que a fines de 1886 quedaba por invertirse con cargo a esta ley, \$758.234. En el presupuesto de 1888 se asignaban en el ítem gastos diversos \$1.200.000 para construcción de edificios para establecimientos de educación primaria; en el presupuesto de 1890 se asignaban \$1.600.000 para el mismo fin.

Estas asignaciones especiales financiaron también publicación de textos y compra de útiles y se destinaron fondos para el fomento de la instrucción primaria; los montos asignados para estos efectos variaban entre cuarenta mil y sesenta mil pesos. Asimismo, se financiaron gratificaciones y aumentos de sueldos para profesores, una de éstas por setenta mil y la otra por ciento veinte mil pesos.

El costo por alumno constituye un indicador de las variaciones en los gastos de la instrucción primaria realizados por el Estado. Para calcular este

<sup>159</sup> *El Mercurio* de Valparaíso, 31 de enero de 1893.

monto en 1864, no se consideró los gastos de la Inspección General, de las Escuelas Normales ni los aportes extraordinarios en respuesta a peticiones, sólo considerando los gastos directos de las escuelas, el costo promedio por alumno asistente a nivel nacional era de \$9 €83<sup>160</sup>. En 1888 considerando gastos similares, sin tomar en cuenta las inversiones extraordinarias, el costo promedio por alumno era de \$20 €31<sup>161</sup>. La diferencia entre una y otra cifra tuvo que ver con procesos inflacionarios, pero sin duda éstos no explican el total de la diferencia, la cual tuvo que ver también con mayores gastos. Para poder establecer comparaciones más exactas tendría que contarse con el detalle de los items, pero es posible al menos apreciar una tendencia.

A continuación se entregan los montos de gasto por alumno por provincias en 1864 y en 1888.

*Cuadro N° 6*  
COSTO MEDIO DE LA EDUCACIÓN  
DE CADA ALUMNO ASISTENTE POR PROVINCIAS  
1864 Y 1888 (EN \$ CORRIENTES)

Provincias	1864	1888
Atacama	\$ 16.89	23.33
Coquimbo	12.15	19.92
Aconcagua	10.72	23.75
Valparaíso	9.15	19.55
Santiago	10.26	22.29
Colchagua	8.87	22.93
Talca	8.36	21.75
Maule	7.74	17.64
Ñuble	8.10	16.02
Concepción	8.24	17.75
Arauco	9.09	14.94
Valdivia	12.37	23.95
Llanquihue	8.69	24.09
Chiloé	9.12	18.05
PROMEDIO PAÍS	9.83	18.83

NOTA: Incluye sólo las provincias existentes a 1864.

FUENTE: Inspección General de Instrucción Primaria, *op. cit.*, p. 101; "Memoria del Ministro...", *op. cit.*, 1889, p. 444.

<sup>160</sup> Inspección General de Instrucción Primaria, *op. cit.*, p. 101.

<sup>161</sup> "Memoria del Ministro...", *op. cit.*, 1889, p. 444.

Una forma de asignar los recursos estatales y de promover la educación primaria, fue apoyar iniciativas de particulares con el compromiso de que asumieran en alguna proporción la enseñanza gratuita. En la Memoria de 1847 se hacía mención de la solicitud de aporte estatal que realizaba el colegio de niñas de Concepción, expresando "... se le han prometido (los aportes) a condición de que aumente una o dos escuelas primarias a la que en la actualidad sostiene..."<sup>162</sup>.

En la *Memoria* de 1857 se daba cuenta de "un auxilio pecuniario a la Sociedad de Beneficencia de señoras de Santiago, para construir un edificio donde las hermanas del Buen Pastor llegadas de Francia, deben dirigir un establecimiento de educación destinado a niñas pobres"<sup>163</sup>.

A lo largo del siglo se mantuvo la práctica de subvenciones, aumentándose los montos de éstas; en 1888 éstos alcanzaban a \$19.038, de un total de \$1.166.129 de presupuesto para gastos ordinarios en las escuelas.

Así como en los casos de subvenciones, se entregaban también recursos a escuelas particulares con la condición que admitieran alumnos gratuitamente, siendo por lo general el número de estos alumnos entre quince y veinte; los recursos otorgados financiaban por lo común el sueldo del profesor o arriendo del local. Esta práctica de tener alumnos pensionistas y agraciados, bastante común en la década del cincuenta, fue favorecida por visitadores y autoridades locales, como un medio para extender la educación gratuita y para aumentar los ingresos de los profesores.

Sin embargo, a juicio de algunos visitadores, daba origen a abusos. Por una parte, la atención de los alumnos agraciados no era la misma que la de los pensionistas y por otra, muchos profesores de escuelas fiscales, que aceptaban alumnos pagados, acababan admitiendo un mínimo de alumnos gratuitos. En 1860 el visitador de la provincia de Santiago abogaba por una reglamentación de esta práctica, que a su juicio estaba más extendida de lo que se creía, que asegurara mejores ingresos al profesor, pero, que al mismo tiempo, cautelara la instrucción de los niños más pobres. Al respecto proponía:

"Podría determinarse en cada escuela, según su dotación i barrio que estuviera establecida, el número de niños pobres que bajo severas penas debe enseñarse, i dejar al preceptor la libertad de recibir como pensionistas los demás que cómodamente admita el local... prohibiéndose toda diferencia de distinción entre pensionistas i agraciados"<sup>164</sup>.

<sup>162</sup> *Memoria del Ministro...*, op. cit., 1847, p. 27.

<sup>163</sup> *Op. cit.*, 1857, p. 20.

<sup>164</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, N° 6, febrero de 1860, tomo VIII, p. 173.

No fue ese el camino seguido, sino que se prohibió, a partir de la década del 60, cualquier pago de alumnos en las escuelas financiadas con fondos estatales. Aunque hay pocas referencias explícitas al tema, es posible pensar que en la década del ochenta, los alumnos que pagaban su educación se concentraban en las escuelas particulares, impartiendo la educación gratuita las escuelas fiscales y algunas particulares de sociedades filantrópicas. Sin embargo, la práctica de auxilio a escuelas particulares seguía vigente según un comunicado del Intendente de Atacama al Ministro en 1884; en éste se solicitaba un aporte estatal de doscientos pesos para una escuela de la localidad de Pabellón que funcionaba con aportes de los vecinos, los que eran insuficientes; se concedió el aporte con la obligación de dar atención gratuita a los alumnos que la solicitaran<sup>165</sup>.

Un tipo de aporte específico fue el entregado a las escuelas sostenidas por los vecinos alemanes de distintas localidades. Era una práctica que ellos entregaran un aporte para financiar la escuela en que se educaban los niños alemanes. En ellos las clases eran en alemán con un ramo de castellano para que aprendieran el idioma y las impartían profesores traídos desde Alemania o miembros de la comunidad alemana local. En los registros de Intendencias se encuentran peticiones de subvención para las escuelas alemanas de La Unión y Río Bueno. En 1885 se pedía un aumento de la subvención de trescientos pesos que recibía la escuela de la Unión; ésta fue aumentada a ochocientos pesos anuales<sup>166</sup>; en 1880 se pedía subvención para la escuela de Río Bueno la que fue concedida por un monto de doscientos pesos<sup>167</sup>; en 1885 se solicitaba aumento de ésta, concediéndose un aumento a cuatrocientos pesos<sup>168</sup>.

En un cuadro sobre gastos ordinarios realizados por el Estado en la instrucción primaria, presentado en la *Memoria Ministerial* de 1888, es posible apreciar la proporción del gasto en los diferentes ítems; los sueldos de profesores constituían el 73 % del gasto total existiendo pequeñas variaciones entre las provincias; en alquileres de locales de escuelas y casas de profesores se gastaba el 17,2% como promedio en las distintas provincias; el 4,9% se destinaba a mobiliario y a reparación de edificios; dividiéndose el monto restante en útiles, subvenciones y sueldos de tesoreros municipales.

#### COBERTURA Y LOCALIZACIÓN DE LAS ESCUELAS

Muy ligado al financiamiento y prácticamente dependiendo de éste, se fue expandiendo la cobertura del sistema de educación primaria popular. Se ex-

<sup>165</sup> A.N.F.M.E.S.I.G., vol. 533, f. 32, junio de 1884.

<sup>166</sup> A.N.F.M.E.S.I.G., vol. 543, f. 28, septiembre de 1885.

<sup>167</sup> A.N.F.M.E.S.I.G., vol. 403, f. 64, noviembre de 1880.

<sup>168</sup> A.N.F.M.E.S.I.G., vol. 543, f. 45, septiembre de 1885.

pañía desde los sostenedores privados, que mantuvieron una oferta constante y a partir de la acción estatal, desde donde se intentó llevar a la práctica, lo que se había establecido por ley, y que movilizaba a ciertos sectores de la elite dirigente. La enseñanza privada, como se ha dicho anteriormente, atendía a los sectores con recursos y a ciertos grupos que retribuían pobremente esta educación, además estaban las escuelas privadas gratuitas que en número limitado atendían a los sectores pobres. Por esta causa, se ha privilegiado en los datos sobre cobertura y crecimiento, los referidos a la enseñanza pública, por abarcar éstos a la educación primaria popular.

Otro necesario alcance se refiere al tipo de datos que se presentan. Éstos son datos oficiales entregados en las memorias del ministerio y en los informes de la Inspección General. En muchos casos no son muy precisos, ya que al parecer los márgenes de error son amplios, reconocido por los propios elaboradores. Sin embargo, si se consideran como una tendencia, que da una idea clara del desarrollo de esta educación, son de indudable valor, aún con las faltas de exactitud que puedan tener.

### *Cuántos niños iban a la escuela*

El desafío de ampliar la cobertura acompañó a la formación del sistema de educación primaria pública. En la década del cuarenta una preocupación del gobierno fue saber cuántas escuelas existían y cuántos niños recibían educación; a fines de esa década con una visión más completa de la situación, quedaba en evidencia el escaso número de alumnos que accedía a la instrucción primaria.

En la *Memoria* leída por el Rector de la Universidad, Andrés Bello, en 1854, se hacía un recuento de los datos estadísticos con que se contaba, respecto a la situación de la educación primaria. Se indicaba allí, que aún cuando éstos fueran imperfectos y que tuvieran que relacionarse con los datos del Censo de 1843, que seguramente ya habían tenido variaciones, era posible visualizar la proporción entre el número de habitantes y la oferta educativa por provincias. Estableciendo la relación entre los datos del Censo y los consignados por el Ministerio para la educación primaria en 1853, “la razón entre el número de niños que van a la escuela i el de los habitantes sería aproximadamente”:

Chiloé	1/20
Valdivia	1/38
Concepción	1/55
Ñuble	1/66
Maule	1/84
Talca	1/59
Colchagua	1/125
Santiago	1/33

Valparaíso	1/25
Aconcagua	1/57
Coquimbo	1/48
Atacama	1/28
Chile	1/47 <sup>169</sup>

Es necesario recordar que en estas cifras se incluía la educación de los sectores de elite y con mayores recursos, que asistían a colegios particulares pagados. Llama la atención que los valores más altos de asistencia escolar se encontraban en los extremos del territorio; en el caso de Chiloé, una provincia prioritariamente campesina, de pequeños propietarios, era significativa la importancia de los vecinos en la apertura y mantención de escuelas. Llama la atención también el valor más bajo, el que se encontraba en la provincia de Colchagua, territorio de grandes haciendas.

Haciendo otros cálculos el Rector agregaba, que si se calculaba el total de la población al año 1854 en aproximadamente 1.178.000 personas y en 235.600 la población en edad de educarse, la cifra de 23.431 alumnos que asistían a las escuelas alcanzaba a un décimo de ésta. En su opinión,

“la fundación de nuevas escuelas por los medios que han estado en acción hasta ahora, no puede seguir el movimiento de la población, que se desarrolla en una progresión jeométrica. Si no apelamos a otros medios será cada año menor la razón entre el número de alumnos primarios y el número de habitantes”<sup>170</sup>.

### Crecimiento

Esta preocupación estuvo presente en el decenio del cincuenta; se aceleró el ritmo de fundación de escuelas, por lo común a petición de las autoridades locales o de los visitadores. Especial preocupación hubo por la educación de la mujer la que había sido asumida hasta entonces, prioritariamente, por la iniciativa particular. En la Memoria de 1856 se consignaba que en el lapso de un año, junio de 1855 a junio de 1856, se habían fundado 47 escuelas, veinticinco para hombres y veintidós para mujeres<sup>171</sup>.

En relación a la proporción entre número de habitantes y niños que se educaban se entregaban datos para 1857; considerando el Censo de 1854 la población entre siete y quince años que asistía a escuelas era uno cada nueve niños a nivel nacional; los valores en Chiloé, por ejemplo eran de uno cada tres, en Santiago de uno cada ocho y de uno cada catorce en Colchagua<sup>172</sup>.

<sup>169</sup> Memoria presentada..., op. cit., p. 5.

<sup>170</sup> Op. cit., p. 6.

<sup>171</sup> Memoria del Ministro..., op. cit., 1856, p. 19.

<sup>172</sup> Op. cit., 1857, p. 17.

La diferencia entre la educación del hombre y la mujer se expresaba, en que uno de cada seis hombres asistía a la escuela y una de cada catorce mujeres<sup>173</sup>. Respecto a la cantidad de escuelas existentes en cada provincia en relación al número de la población, se consignaba que en Chiloé la proporción era de una escuela por 118 niños; en Valdivia una para 201 y en Colchagua, con el valor más bajo, una para 668 niños<sup>174</sup>.

A continuación se presenta un cuadro con datos estadísticos de matrícula de la enseñanza pública y particular en diferentes años; se eligieron estos años por constituir, a nuestro juicio, momentos representativos del desarrollo de esta educación y por contarse con la información pertinente. Para los años 1852 y 1860 las escuelas fiscales y municipales están contenidas en el término enseñanza pública; para los años posteriores el término enseñanza pública es equivalente al de enseñanza fiscal.

Los datos entregados por el cuadro permiten apreciar dos momentos de máximo crecimiento de la educación primaria, la década del cincuenta y la del ochenta. En ambos períodos el crecimiento de la enseñanza pública superó al de la particular, si bien esta última mantuvo también un ritmo de crecimiento considerable. La educación para la mujer es la que presenta mayores avances, especialmente en el primer período. Entre 1852 y 1888 creció en diez veces la oferta educativa para mujeres, triplicándose la oferta para hombres en el mismo período; en ambos casos el mayor porcentaje de crecimiento correspondió a la enseñanza pública.

Es significativo el hecho que en cifras totales en 1888, la cobertura alcanzada en niños y niñas haya sido prácticamente similar; la importancia de la educación de la mujer, sostenida fuertemente por el presidente Montt y su equipo de gobierno, guarda relación también con la progresiva feminización de la profesión docente. Esta preocupación está presente, especialmente a nivel de educacionistas y acabó imponiéndose finalmente como política de gobierno. En el marco del presente estudio no ha sido posible profundizar esta temática, la que dejamos destacada en la perspectiva de nuevas investigaciones.

El desarrollo de la educación particular se mantuvo en rangos bastante similares entre los años recientemente indicados. La oferta educativa para niñas presentó una disminución desde el 50% que significaba en 1852 a niveles porcentuales de 25% a 30% en los años restantes. Los porcentajes que alcanzó la oferta para niños fueron constantes, también entre un 25% y 30%, advirtiéndose una disminución sólo en el año 1888.

Estos números globales, que dan una idea general sobre el desarrollo del sistema de educación primaria, es necesario considerarlos en relación a la población potencial a ser atendida, para apreciar adecuadamente las dimensiones de este crecimiento.

<sup>173</sup> *Memoria del Ministro...*, *op. cit.*, 1859, p. 36.

<sup>174</sup> *Ibid.*

*Cuadro N° 7*  
**NÚMERO DE ALUMNOS Y NÚMERO DE ESCUELAS PÚBLICAS Y PRIVADAS. TOTALES SEGÚN SEXO.  
 DIFERENTES AÑOS**

AÑOS	ENSEÑANZA PÚBLICA						ENSEÑANZA PRIVADA						TOTAL			
	número escuelas			número alumnos			número escuelas			número alumnos			Alumnos	Escuelas		
	H	M	Mixtas	H	M	Mixtas	H	M	Mixtas	H	M	Mixtas	H	M		
						H	M									
1852	218	62	-	11.662	2.753	-	-	153	120	-	4.966	2.700	-	16.628	5.453	553
1860	398	168	-	20.086	8.042	-	-	227	175	-	7.202	4.327	-	27.288	12.369	950
1864	388	206	-	23.666	12.591	-	-	169	97	80	5.823	2.941	2.758*	30.667	15.532	940
1880	215	405	-	24.961	23.833	-	-	181	102	122	9.218	5.888	s/d	34.179	29.721	1.025
1884	264	194	310	23.716	18.500			183	113	254	13.745	12.266	s/d	46.361	43.209	1.318
1888	336	216	477	30.783	20.826	14.016	18.730	190	135	155	10.871	15.180	s/d	55.670	54.736	1.509

(\*) Para la confección de la columna "total alumnos", la cifra de 1864 de la E. privada y de 1884 para la E. pública indicada para alumnos de escuelas mixtas, fueron ponderados, en cada caso, siguiendo la proporción que se dio para 1888.

FUENTES: Elaborado sobre la base de datos de las memorias ministeriales y memorias de la Inspección General de los años respectivos.

En los cuadros que a continuación se presentan se puede apreciar la relación entre alumnos matriculados y población en edad de asistir a las escuelas. Se optó por hacer una relación separada para los matriculados en escuelas públicas y en las privadas, para tener una mayor identificación de la cobertura alcanzada por el sistema público gratuito. La relación para 1864 se entregó en un informe de la Inspección General; para 1880 se consideraron las cifras del Censo de 1875 y los datos escolares proporcionados por la Inspección General para ese año; para 1888 se consideró las cifras del Censo de 1885 y los datos sobre número de alumnos<sup>175</sup>. La posibilidad de contar con la información desagregada por provincias, permite tener una visión de conjunto respecto al desarrollo de la educación primaria en el país.

*Cuadro N° 8*  
**NÚMERO TOTAL DE ALUMNOS INSCRITOS  
 EN ESCUELAS PÚBLICAS Y SU VALORACIÓN PORCENTUAL  
 EN RELACIÓN CON EL TOTAL DE POBLACIÓN ENTRE  
 SIETE Y QUINCE AÑOS SEGÚN SEXO, POR PROVINCIAS  
 AÑO 1864**

Año 1864	Población siete a quince años		Número alumnos inscritos		% de alumnos inscritos en escuelas públicas	
	H	M	H	M	H	M
Atacama	7.064	4.909	1.281	1.009	18,1	20,5
Coquimbo	13.281	13.426	1.947	876	14,6	6,5
Aconcagua	12.932	13.435	2.111	1.198	16,3	8,9
Valparaíso	12.922	12.794	2.484	1.925	19,2	15,0
Santiago	30.532	31.510	2.859	2.470	9,3	7,8
Colchagua	22.501	23.482	2.439	759	10,8	3,2
Talca	9.044	9.347	1.344	618	14,8	6,6
Maule	19.797	20.264	2.301	1.094	11,6	5,3
Ñuble	11.478	11.436	1.248	643	10,8	5,6
Concepción	13.633	13.524	2.058	1.028	15,0	7,6
Arauco	6.320	6.093	766	437	12,1	7,1
Valdivia	2.542	2.376	506	152	19,9	6,3
Llanquihue	3.445	3.078	1.008	194	29,2	6,3
Chiloé	5.794	5.736	1.344	188	23,1	3,2
TOTAL	171.285	171.410	23.666	12.591	13,8	7,3

FUENTE: Inspección General de Instrucción Primaria, *op. cit.*, p. 114.

<sup>175</sup> Los datos con que se contaron para el censo de 1885 no contemplaban la separación por sexo, por lo tanto no se pudo hacer esa relación.

Cuadro N° 9

TOTAL DE ALUMNOS INSCRITOS EN ESCUELAS PÚBLICAS  
EN RELACIÓN CON LA POBLACIÓN ENTRE  
SIETE Y QUINCE AÑOS SEGÚN SEXO, POR PROVINCIAS  
AÑO 1880

Año 1880	Población siete a quince años		Número alumnos inscritos		% de alumnos inscritos en escuelas públicas	
	M	H	M	H	M	H
Atacama	5.826	5.392	1.673	1.492	28,7	27,6
Coquimbo	15.703	15.552	1.900	2.192	12,0	14,0
Aconcagua	13.849	13.094	1.646	1.649	11,8	12,5
Valparaíso	15.702	15.185	2.820	2.654	17,9	17,4
Santiago	33.562	31.947	2.690	3.494	8,0	10,9
Colchagua	15.461	14.277	2.046	1.980	13,2	13,8
Curicó	9.705	8.892	1.074	969	11,0	10,8
Talca	11.627	10.871	970	916	8,3	8,4
Linares	12.797	11.843	850	796	6,6	6,7
Maule	12.456	11.942	1.296	1.148	10,4	9,6
Ñuble	14.652	14.014	1.669	1.615	11,3	11,5
Concepción	15.472	14.722	1.617	1.675	10,4	11,3
Biobío	8.525	7.625	685	884	8,0	11,5
Arauco	5.512	4.784	351	266	6,3	5,5
Valdivia	3.653	3.251	735	530	20,1	16,3
Llanquihue	5.386	4.848	1.032	471	19,1	9,7
Chiloé	6.565	6.474	1.907	1.102	29,0	17,0
TOTAL	206.453	194.713	24.610	23.833	12,0	12,2

FUENTE: "Memoria Inspección General...", *op. cit.*, pp. 157-161; Oficina Central de Estadísticas, *Quinto censo general de la población de Chile levantado el 19 de abril de 1875*.

PORCENTAJE DE ALUMNOS INSCRITOS EN ESCUELAS PÚBLICAS  
EN RELACIÓN CON LA POBLACIÓN ESTIMADA  
EN EDAD ESCOLAR POR PROVINCIAS.  
AÑO 1888

Provincias	20% población <sup>176</sup>	% de alumnos inscritos
Tacna	10.866	6,3
Tarapacá	6.686	14,8
Antofagasta	12.749	12,4
Atacama	37.911	16,1
Coquimbo	25.664	27,2
Aconcagua	40.663	11,2
Valparaíso	72.780	11,4
Santiago	65.650	16,6
O'Higgins	26.260	10,2
Colchagua	21.941	19,2
Curicó	12.684	26,1
Talca	24.474	11,3
Linares	21.964	12,7
Maule	18.292	22,0
Ñuble	41.968	11,2
Concepción	32.559	21,9
Biobío	19.870	10,7
Malleco	11.339	16,9
Cautín	10.517	-
Arauco	13.845	10,2
Valdivia	7.785	16,7
Llanquihue	6.681	31,1
Chiloé	14.430	25,2
TOTAL	557.578	15,1

FUENTE: Dirección de Estadística y Censos, *Población total por provincias. Chile 1885-1964; Memoria de Ministro..., op. cit., 1889, pp. 447-450.*

<sup>176</sup> La población en edad escolar se estimó en un 20% de la población total siguiendo el criterio usado en información estadística de la época.

Cuadro N° 11

PORCENTAJE DE ALUMNOS INSCRITOS EN ESCUELAS PRIVADAS  
EN RELACIÓN CON LA POBLACIÓN  
EN EDAD ESCOLAR SEGÚN SEXO Y PROVINCIAS.  
AÑO 1864

Provincias	Población siete a quince años		% de alumnos inscritos	
	H	M	H	M
Atacama	7.064	4.909	3,45	2,69
Coquimbo	13.281	13.426	2,50	2,68
Aconcagua	12.932	13.435	0,71	0,36
Valparaíso	12.922	12.794	13,86	7,37
Santiago	30.532	31.510	4,81	4,44
Colchagua	22.501	23.482	1,23	1,04
Talca	9.044	9.347	4,16	2,37
Maule	19.797	20.264	0,67	0,25
Ñuble	11.478	11.436	3,84	1,96
Concepción	13.633	13.524	1,31	3,19
Arauco	6.320	6.093	1,91	0,31
Valdivia	2.542	2.376	5,74	4,00
Llanquihue	3.445	3.078	27,92	0,42
Chiloé	5.794	5.736	19,54	1,20
TOTALES	171.285	171.410	4,14	2,48

FUENTE: Inspección General de Instrucción Primaria, *op. cit.*, p. 114.

Cuadro N° 12

PORCENTAJE DE ALUMNOS INSCRITOS EN ESCUELAS PRIVADAS  
EN RELACIÓN CON LA POBLACIÓN ENTRE SIETE Y QUINCE AÑOS  
SEGÚN SEXO Y PROVINCIAS.  
AÑO 1880

Provincias	Población siete a quince años		% de alumnos inscritos	
	H	M	H	M
Atacama	5.826	5.392	5,92	8,64
Coquimbo	15.703	15.552	3,53	6,26
Aconcagua	13.849	13.094	*	*
Valparaíso	15.702	15.185	16,56	11,06
Santiago	33.572	31.947	*	*
Colchagua	15.461	14.277	*	*
Curicó	9.705	8.892	2,84	1,72
Talca	11.627	10.871	3,33	4,78
Linares	12.797	11.843	0,36	0,40
Maule	12.456	11.942	1,40	0,41
Ñuble	14.652	14.014	5,51	2,97
Concepción	15.472	14.722	3,32	5,76
Biobío	8.525	7.625	4,38	2,79
Arauco	5.512	4.784	2,59	1,65
Valdivia	3.653	3.251	4,00	1,54
Llanquihue	5.386	4.848	12,54	4,54
Chiloé	6.565	6.474	33,40	2,69
TOTALES	206.453	194.713	4,46	3,02

\*: Sin información.

FUENTE: "Memoria Inspección...", *op. cit.*, p. 165; Oficina Central de Estadística, *op. cit.*

PORCENTAJE DE ALUMNOS INSCRITOS EN ESCUELAS PRIVADAS  
EN RELACIÓN CON LA POBLACIÓN ESTIMADA EN EDAD ESCOLAR  
SEGÚN SEXO Y PROVINCIAS  
AÑO 1888

Provincias	20% población	% de alumnos inscritos
Tacna	10.866	34,2
Tarapacá	6.686	-
Antofagasta	12.749	-
Atacama	37.911	1,03
Coquimbo	25.664	5,1
Aconcagua	40.663	0,0
Valparaíso	72.780	6,7
Santiago	65.650	13,3
O'Higgins	26.260	0,0
Colchagua	21.941	-
Curicó	12.684	4,6
Talca	24.474	-
Linares	21.964	2,9
Maule	18.292	2,0
Ñuble	41.968	4,1
Concepción	32.559	6,4
Biobío	19.870	0,0
Malleco	11.339	2,6
Cautín	10.516	2,0
Arauco	13.845	-
Valdivia	7.785	0,0
Llanquihue	6.681	13,0
Chiloé	14.430	15,0
A NIVEL NACIONAL	557.578	4,6

FUENTE: Dirección de Estadísticas y Censos, *op. cit.*; "Memoria del Ministro... 1889", *op. cit.*, pp. 445 y 446.

Diversas son las observaciones que surgen al examinar estos cuadros. La primera se refiere a la cobertura a nivel nacional, comprobándose que la matrícula en la educación pública gratuita no alcanzó más allá de un 15% hasta 1888; la educación primaria particular no alcanzó a un 5% en el mismo año. Es necesario tener en cuenta además que alumnos matriculados no es lo mismo que asistentes a las escuelas, sobre este punto nos detendremos más adelante.

Al comparar los porcentajes de cobertura de los años 1864 y 1880 sin distinguir por sexo, se advierte un crecimiento inferior a dos puntos porcentuales, lo que es bastante reducido para un lapso de 16 años. Distinta es la situación si los porcentajes de cobertura se desagregan por sexo. La participación de las

niñas en la educación primaria, que todavía en 1864 era casi la mitad de la de niños, aumenta en 1880, podría decirse, en desmedro de éstos; quedan ambos en porcentajes de 12% disminuyendo casi un 2% la matrícula de niños. En la educación particular ocurre algo semejante pero con menores diferencias. Al contemplar estas cifras queda en evidencia el reducido ámbito de acción que abarcó la educación para los niños de los sectores populares. En el momento de pensar en la influencia de la escuela para la “regeneración de costumbres” es necesario considerar la magnitud de los alcances reales que ésta tuvo.

Al detenernos en las diferencias que se presentaban por provincias, se comprueba que generalmente correspondían las provincias con porcentajes altos de matrícula pública con las provincias con porcentajes altos en matrícula privada. Analizando en especial la matrícula de escuelas públicas llaman la atención algunas cifras; por ejemplo que la provincia de Santiago presentara en 1864 el porcentaje más bajo de niños matriculados en escuelas públicas en el conjunto del país; la situación de los departamentos rurales de la provincia seguramente contribuye a explicar esta situación.

Los altos porcentajes de las provincias extremas, Atacama y Chiloé, pero con diferencias apreciables entre niñas y niños llaman igualmente la atención; la importancia que se dio a la educación de las niñas en el extremo norte fue una constante que resaltaron a menudo los visitantes. Lo contrario ocurría en Chiloé, donde se privilegió la instrucción de los hombres, presentando en 1864 la diferencia más acentuada a este respecto en conjunto con la provincia de Llanquihue; en ambas provincias predominaba la actividad campesina de los pequeños propietarios, elemento que podría aportar al análisis de la situación.

Los elevados porcentajes de matrícula de niños que se daban en Llanquihue y Valdivia —entre los más altos del país— contrastan con informes de visitantes sobre esas provincias; se destacaba la rusticidad y el atraso de su población y las dificultades que se debían enfrentar para el desarrollo de la educación. Existe la posibilidad de cierta alteración de los datos, pero también es posible pensar que las costumbres rústicas campesinas no siempre constituyeron un obstáculo para la instrucción.

El nivel alto que presenta Valparaíso tanto para niñas como para niños, hace pensar en la acción educativa desarrollada desde la municipalidad hasta la década del sesenta la que fue mantenida por el Estado.

La diferencia más apreciable que presenta el cuadro de 1880 con el anterior, es la variación evidente de los porcentajes de matrícula de niñas; en todas las provincias ésta aumentó y en algunas sobrepasó a la de niños. Como se indicaba recientemente en la mayoría de las provincias disminuyó el porcentaje de la matrícula para niños; las excepciones volvieron a ser Atacama y Chiloé que presentaron aumentos del 10% y el 6% respectivamente. Los incrementos más significativos en relación a las niñas los presentaron Chiloé y Colchagua; ambos tenían un 3 % en 1864 y aumentaron a un 17% y a un 13,8%

respectivamente en 1880. En estas dos provincias se observan comportamientos similares en relación a esta educación y diferencias apreciables respecto a la de niños.

El cuadro de 1888 si bien no es posible compararlo exactamente con el de 1880, al estimarse en un 20% del total la población entre siete y quince años y al existir readecuación de provincias, que podrían alterar algunos porcentajes, permite apreciar una tendencia en el ritmo de aumento de la cobertura. A pesar de los aumentos significativos en los montos del financiamiento durante la década, del aumento del número de escuelas y de los alumnos atendidos, la cobertura subía lentamente; había sólo una provincia por debajo del 10%, hecho que ocurría con frecuencia en 1880 pero muy pocas llegaban al 20% de cobertura en el año 1888. Los porcentajes de las escuelas privadas no eran muy significativos al alcanzar en 1888 un 4,6%, el porcentaje más alto en el período aquí presentado.

En relación con las cifras sobre matrícula escolar entregada en los cuadros precedentes, es necesario aludir a la situación que acompañó a la escolarización durante el siglo pasado cual era el problema de la asistencia a la escuela. El tema de la asistencia, tal como lo representaban los visitantes y se recogía en la opinión pública era un problema en que aparecían involucrados la eficiencia de la escuela y la actitud de los padres hacia ésta, por lo cual es importante considerarlo en el contexto del crecimiento y cobertura del sistema.

La asistencia presentó variaciones apreciables, por ejemplo, en 1880 Colchagua tuvo poco más del 50% y Biobío un 75%. En general los promedios de asistencia variaron entre un 60% a un 70% de la matrícula total por escuela. Considerando las cifras de asistencia escolar para el año 1880 y comparándolas con la cantidad de escuelas existentes por provincias, se tiene una proporción promedio de alumnos asistentes a cada escuela. Los resultados por provincias son las siguientes:

	56	alumnos asistentes por escuela	
Atacama	56	"	"
Coquimbo	52	"	"
Aconcagua	39	"	"
Valparaíso	87	"	"
Santiago	48	"	"
Colchagua	68	"	"
Curicó	49	"	"
Talca	60	"	"
Linares	57	"	"
Maule	61	"	"
Ñuble	66	"	"
Concepción	47	"	"
Biobío	41	"	"
Arauco	33	"	"

Valdivia	77	alumnos asistentes por escuela
Llanquihue	45	" "
Chiloé	53 <sup>177</sup>	" "

Al observar estos valores se constata que la atención promedio de alumnos por escuela era bastante reducida, pudiendo aumentarse la cobertura real con el mismo número de establecimientos<sup>178</sup>.

Sin embargo, a pesar de una aparente subutilización de establecimientos, existía también una carencia de éstos en relación a la población a ser atendida. La existencia de escuelas fue un elemento determinante en la expansión de la educación primaria, aunque no se podría decir que fue el único. Hubo dos aspectos que influyeron en la existencia de escuelas; uno tenía que ver con la dispersión de la población en pequeños poblados en el campo; el otro con la falta de locales especialmente adecuados para los centros urbanos. En muchos lugares podría haberse aumentado el número de niños asistentes, pero no había capacidad física para admitirlos. La estrategia de masificar la instrucción primaria utilizada por Lancaster en Inglaterra, no implicaba más maestros, pero sí locales que contuvieran contingentes numerosos de alumnos, ya que a través del método mutuo se organizaba el aprendizaje para que llegara a todos los alumnos. En el caso chileno se comenzó recién un plan de construcciones escolares a mediados de la década del ochenta.

Si se considera que en nuestro país las escuelas más numerosas no pasaban de cien alumnos inscritos y en localidades pequeñas éstos no llegaban a cincuenta, la oferta educativa era bastante baja en especial en ciertas provincias. En el cuadro que a continuación se presenta se encuentra la relación entre población en edad de asistir a las escuelas y existencia de éstas por provincias para los años 1880 y 1888.

<sup>177</sup> "Memoria Inspección General...", *op. cit.*, cifras de alumnos asistentes a escuelas p. 162, número de escuelas públicas por provincias, p. 157.

<sup>178</sup> A nivel nacional el promedio es cincuenta y cinco alumnos asistentes por escuela.

*Cuadro N° 14*  
**NÚMERO DE ESCUELAS PÚBLICAS EN RELACIÓN  
 CON LA POBLACIÓN ENTRE SIETE Y QUINCE AÑOS,  
 SEGÚN SEXO Y PROVINCIAS  
 AÑO 1880**

Provincias	Número escuelas públicas		Población siete a quince años		Población entre siete y quince años por escuela	
	H	M*	H	M	H	M
Atacama	19	22	5.826	5.392	306	245
Coquimbo	19	35	15.703	15.552	826	444
Aconcagua	26	34	13.849	13.094	532	385
Valparaíso	18	24	15.702	15.185	872	632
Santiago	21	67	33.562	31.947	1.598	476
Colchagua	12	37	15.461	14.277	1.288	385
Curicó	9	19	9.705	8.892	1.078	468
Talca	8	17	11.627	10.871	1.453	639
Linares	7	11	12.797	11.843	1.828	1.076
Maule	12	17	12.456	11.942	1.038	702
Ñuble	7	20	14.652	14.014	2.093	700
Concepción	18	34	15.472	14.722	859	433
Bío-Bío	6	15	8.525	7.625	1.420	508
Arauco	6	6	5.512	4.784	918	797
Valdivia	4	10	3.653	3.251	913	325
Llanquihue	13	12	5.386	4.848	414	404
Chiloé	10	25	6.565	6.474	656	258
A NIVEL NACIONAL	215	405*	206.453	194.713	960	480

\* Incluye las escuelas alternadas y mixtas

FUENTE: "Memoria Inspección...", *op. cit.*, p. 157; Oficina Central de Estadísticas, *op. cit.*, pp. 602 y 604.

NÚMERO DE ESCUELAS PÚBLICAS EN RELACIÓN CON LA  
POBLACIÓN ESTIMADA EN EDAD ESCOLAR POR PROVINCIAS,  
AÑO 1888

Provincias	Número escuelas públicas	20% población	Población estimada por escuela
Tacna	12	10.866	905
Tarapacá	11	6.686	607
Antofagasta	18	12.749	708
Atacama	57	37.911	665
Coquimbo	96	25.664	267
Aconcagua	75	40.663	542
Valparaíso	71	72.780	1.025
Santiago	110	65.650	596
O'Higgins	29	26.260	905
Colchagua	61	21.941	359
Curicó	41	12.684	309
Talca	37	24.474	661
Linares	28	21.964	784
Maule	47	18.292	389
Ñuble	47	41.968	892
Concepción	92	32.559	353
Biobío	28	19.870	709
Malleco	21	11.339	539
Cautín	12	10.516	876
Arauco	16	13.845	865
Valdivia	19	7.785	409
Llanquihue	45	6.681	148
Chiloé	56	14.430	257
A NIVEL NACIONAL	1.029	557.578	541

FUENTE: Dirección de Estadística y Censo, *op. cit.*; "Memoria del Ministro...1889", *op. cit.*, pp. 447-449; 450.

La cantidad de escuelas de niñas en 1880 aparece mayor en relación con la de niños, por estar incluidas en ellas las escuelas mixtas y alternadas que habían. En términos generales, aparece una carencia bastante significativa de escuelas, dado el alto promedio de alumnos potenciales que debería atender el sistema, según los datos del cuadro N° 14. Esta carencia tiende a revertirse al examinar los datos sobre 1888, ya que disminuye significativamente en el país el número de alumnos potenciales por escuela.

El problema de la oferta educativa mostraba un mejoramiento durante la década, el incremento en un 40% de los establecimientos alcanzado en 1888 permitía superar la cifra de 1.440 potenciales alumnos en 1880 para llegar a la

de 541 ocho años después. Hay que considerar en estos cálculos los alumnos atendidos en escuelas particulares, que disminuyen en alrededor de un 20% la cifra de alumnos potenciales por escuela.

Las provincias que presentaban porcentajes bajos de su población matriculados en escuelas, según cuadros N° 14 y N° 15, mostraban a su vez un alto número de población entre siete y quince años por escuela. Se trata de la convergencia de antecedentes diferentes para delimitar un mismo problema, de que no existía suficiente capacidad instalada de establecimientos para atender a los potenciales alumnos, en otras palabras, a pesar del crecimiento en las matrículas, el problema de cobertura hacia 1880 era un problema que estaba lejos de resolverse, pero sobre el cual se advertía un mejoramiento hacia fines de la década.

La proporción de niños matriculados en las escuelas, guarda relación con datos sobre población que leía y escribía entregados por el Censo de 1875. El cuadro que a continuación se presenta contiene estos datos por provincias.

*Cuadro N° 16*  
PORCENTAJES DE INDIVIDUOS DE LA POBLACIÓN  
QUE LEEN Y ESCRIBEN  
AÑO 1875

Provincias	Leen		Escriben	
	H	M	H	M
Atacama	34,5	25,0	30,3	21,3
Coquimbo	31,3	26,3	31,3	23,3
Aconcagua	23,8	21,3	20,8	17,3
Valparaíso	45,5	38,5	42,0	35,0
Santiago	37,0	35,0	33,3	29,4
Colchagua	23,8	20,0	20,8	15,6
Curicó	26,3	29,4	23,3	15,4
Talca	25,6	18,9	23,3	15,9
Linares	31,3	32,2	26,3	16,7
Maule	24,4	14,5	21,3	12,0
Ñuble	30,3	19,2	27,0	15,9
Concepción	31,3	21,7	28,0	17,9
Biobío	37,0	22,2	24,5	18,2
Arauco	23,8	13,3	21,7	11,0
Valdivia	47,6	29,4	45,5	27,0
Llanquihue	50,0	18,5	43,5	14,1
Chiloé	55,0	16,9	50,0	12,7

FUENTE: Oficina Central de Estadísticas, *op. cit.*, pp: 615-617, 619.

En términos generales las provincias que mostraban las proporciones más altas de matrícula escolar, también presentan en este cuadro índices mayores de alfabetismo. Destaca el caso de Valparaíso que exhibe el mayor nivel de alfabetismo en hombres y mujeres al igual que Santiago, comprendiéndose este hecho al concentrarse en estas dos ciudades los sectores de mayor dinamismo económico del país. En otras provincias, como en Chiloé y Llanquihue, las diferencias entre hombres y mujeres son tan pronunciadas como las que presentaba la matrícula escolar. Colchagua y Arauco ostentaban, asimismo, los niveles más bajos de alfabetismo, al igual que de matrícula en relación a la población.

La concordancia en las tendencias de las diferentes provincias, entre los niveles de matrícula y los porcentajes de alfabetismo, hacen pensar que aproximadamente el 70% de analfabetismo existente tendería a revertirse mediante una extensión prioritaria de la educación pública, al constituir el mayor agente educativo gratuito del país.

### *Localización de las escuelas*

Un aspecto interesante que se dio en el desarrollo de la educación primaria popular fue la extensión territorial que ésta abarcó. Al observar los informes sobre escuelas y los datos estadísticos, se comprueba la presencia de escuelas hasta en lugares remotos. Hecho importante si se considera que la mayoría de población, según el censo de 1875, alcanzaba a un 65% de ruralidad.

Esta situación ya era destacada por el Inspector General en el Informe de 1865; hacía ver que de las 596 escuelas públicas existentes, 376 estaban ubicadas en campos y aldeas y 226 en pueblos y ciudades. A su juicio este hecho significaba que las ciudades importantes, con mayor población y mejores condiciones para fundar escuelas, no tenían las escuelas necesarias, mientras que en las aldeas el Estado invertía sumas considerables sin mucho provecho.

La preeminencia de las escuelas rurales por sobre las urbanas, a pesar de las consideraciones del Inspector General, se mantuvo a lo largo del siglo. En 1880 existían 255 escuelas urbanas y 365 escuelas rurales; en 1888 habían 401 escuelas urbanas y 628 escuelas rurales. El cuadro que a continuación se entrega da cuenta del número de alumnos en escuelas urbanas y rurales en 1888.

*Cuadro N° 17*  
**NÚMERO TOTAL DE ALUMNOS EN ESCUELAS  
 PÚBLICAS RURALES Y URBANAS SEGÚN SEXO.  
 AÑO 1888**

Año 1888	Número de alumnos en escuelas mixtas		Número de alumnos en escuelas de niñas	Número de alumnos en escuelas de niños	Total alumnos escuelas rurales y urbanas
	H	M			
Escuelas rurales	11.462	14.066	3.801	10.766	40.095
Escuelas urbanas	2.584	4.664	17.025	20.017	44.290
<b>TOTAL</b>	<b>14.046</b>	<b>18.730</b>	<b>20.826</b>	<b>30.783</b>	<b>84.385</b>

FUENTE: "Memoria del Ministro...1889", *op. cit.*, pp. 447-450

Es posible apreciar un número menor de alumnos en las escuelas rurales a pesar del mayor número de escuelas existentes. La proporción de alumnos por escuela en las zonas rurales era de 68 y en las urbanas alcanzaba a 110. Aparentemente era más eficiente en términos económicos y de ampliación de cobertura, priorizar la atención a las zonas urbanas, sin embargo, existía el problema de los locales adecuados, tarea a la que se abocó el gobierno, especialmente durante el período de Balmaceda.

La baja matrícula por escuela en las zonas rurales encarecía la enseñanza pero permitía no dejar completamente al margen de la educación, a la entonces todavía mayoritaria población rural.

Desde la lógica de civilizar y de formar ciudadanos para la nueva nación cobraba sentido llegar al máximo territorio con la institución escolar. La proporción entre niños y niñas que asistían a escuelas era prácticamente similar en las zonas urbanas, siendo inferior la asistencia de niñas en las zonas rurales.

El número de alumnos matriculados en escuelas urbanas y rurales por provincias queda en evidencia en los cuadros que a continuación se entregan para los años 1880 y 1888.

*Cuadro N° 18*  
**NÚMERO TOTAL DE ALUMNOS INSCRITOS EN ESCUELAS  
 PÚBLICAS RURALES Y URBANAS Y SU RELACIÓN  
 PORCENTUAL POR PROVINCIAS.**  
 1880

Provincias	Número alumnos inscritos en escuelas urbanas	Número alumnos inscritos en escuelas rurales	Número total inscritos	% de alumnos inscritos en escuelas urbanas
Atacama	1.521	1.644	3.165	48,06
Coquimbo	2.230	1.862	4.092	54,50
Aconcagua	1.264	2.031	3.295	38,36
Valparaíso	4.323	1.151	5.474	78,97
Santiago	5.178	1.006	6.184	83,73
Colchagua	998	3.028	4.026	24,79
Curicó	766	1.277	2.043	37,49
Talca	866	1.020	1.886	45,92
Linares	1.097	569	1.666	65,85
Maule	1.398	1.046	2.444	57,20
Ñuble	1.083	1.701	2.784	38,90
Concepción	1.797	1.495	3.292	54,59
Biobío	1.082	487	1.569	68,96
Arauco	505	112	617	81,85
Valdivia	623	342	965	64,56
Llanquihue	624	879	1.503	41,52
Chiloé	523	2.486	3.009	17,38
A NIVEL NACIONAL	26.656	22.136	48.792	54,63

FUENTE: "Memoria Inspección...", *op. cit.*, p. 158-161.

*Cuadro N° 19*  
**NÚMERO TOTAL DE ALUMNOS INSCRITOS**  
**EN ESCUELAS PÚBLICAS RURALES Y SU RELACIÓN**  
**PORCENTUAL POR PROVINCIAS**  
 1888

Provincias	N° alumnos inscritos en escuelas urbanas	N° alumnos inscritos en escuelas rurales	N° total alumnos inscritos	% de alumnos inscritos en escuelas urbanas
Tacna	659	32	691	95,37
Tarapacá	830	160	990	83,84
Antofagasta	1.327	256	1.583	83,82
Atacama	2.674	3.419	6.093	43,89
Coquimbo	3.102	3.889	6.991	43,37
Aconcagua	1.614	2.970	4.584	35,21
Valparaíso	5.781	2.535	8.316	69,52
Santiago	8.142	2.784	10.926	74,52
O'Higgins	979	1.719	2.698	36,29
Colchagua	1.213	3.001	4.214	28,79
Curicó	1.017	2.300	3.317	30,66
Talca	1.603	1.163	2.766	57,95
Linares	1.664	1.119	2.783	57,60
Maule	1.947	2.086	4.033	48,28
Ñuble	3.152	1.583	4.735	66,57
Concepción	3.155	3.969	7.124	44,29
Biobío	1.326	819	2.145	61,82
Malleco	1.108	817	1.925	57,56
Arauco	1.065	355	1.420	75,00
Valdivia	588	715	1.303	45,13
Llanquihue	570	1.511	2.081	27,39
Chiloé	750	2.888	3.638	20,62
A NIVEL NACIONAL	44.266	40.090	84.356	52,48

FUENTE: "Memoria del Ministro...1889", *op. cit.*, pp. 447-450.

Si se considera que el 34,8% de la población era urbana, según datos del Censo de 1875, la proporción de alumnos en escuelas urbanas en 1880 era bastante mayor, al alcanzar en promedio a un 54,6% de la población escolar. En 1888 se calculaba la población urbana en un 42%<sup>179</sup> llegando al 52% el porcentaje de alumnos matriculados en escuelas urbanas. A pesar del aumento de la población urbana, no aumentaron igualmente los alumnos de escuelas públicas urbanas, al contrario muestran un descenso.

<sup>179</sup> *Memoria de Ministro...*, *op. cit.*, 1889, p. 441.

Podría expresarse que si en la cobertura la educación primaria pública presentó carencias, en la localización, con todas las limitaciones, alcanzó grados apreciables de extensión.

En síntesis, en las páginas anteriores se ha dado cuenta de la forma cómo se fue estructurando el sistema público de educación primaria, cómo se estableció la relación con las iniciativas privadas, dónde se tomaron las decisiones y quiénes tuvieron poder de decisión, así también las características que presentó el financiamiento de esta educación y quiénes fueron los agentes involucrados en éste y, finalmente, cuál fue la dimensión numérica que esta educación presentó, cuántos niños pudieron asistir gratuitamente a la escuela primaria en el siglo pasado.

Respecto a la estructuración del sistema público hay que destacar la participación decisiva del gobierno central, la que determinará el carácter jararquizado, centralizado y estatista que presentó el sistema. La posibilidad de un sistema descentralizado, en el que las municipalidades administraran las escuelas y que recogía una práctica existente, estuvo presente especialmente durante el primer período, pero finalmente no fructificó. Esta centralización, radicada en el Ministerio de Instrucción, no potenciará a la Inspección General como la instancia con real poder de decisión en lo administrativo. El Ministerio y las autoridades locales serán las que administrarán el sistema, lo cual ratificaría el carácter instrumental de la escuela en función de ser un medio de fortalecer el Estado.

En relación con el financiamiento es posible apreciar un incremento considerable de los aportes estatales, especialmente en la segunda mitad de la década del ochenta, durante el gobierno de Balmaceda. Hay aumentos también en la proporción del presupuesto destinado a instrucción pública, produciéndose una curva ascendente tanto en la década del cincuenta como en la del ochenta; asimismo hay aumento en el porcentaje correspondiente a instrucción primaria en el presupuesto de instrucción pública. A pesar de los mayores recursos que se le asignaron tanto en uno como en otro período, las condiciones en que se desarrolló la instrucción primaria fueron de extrema precariedad. Especialmente precarios fueron los sueldos de los preceptores, que se mantuvieron al mismo nivel durante más de tres décadas. La mayor asignación de recursos en el segundo período se orientó especialmente a locales escolares y, seguidamente, a implementación.

Uno de los desafíos que enfrentó la elite dirigente fue aumentar la cobertura en la educación primaria popular. Este desafío se enfrentó en el primer período a través de la fundación acelerada de escuelas a lo largo del territorio. La opción fue incorporar las zonas rurales a este proceso, debido a los problemas que implicaba la diseminación de la población, atentando contra una atención más masiva y eficiente en las zonas urbanas, con menores problemas comparativos para el funcionamiento escolar. En el segundo período, si bien se mantiene el crecimiento de las matrículas y la atención a las zonas rurales,

se privilegiará mejorar la calidad de la educación impartida, a través de mejorar la infraestructura y la formación técnico-pedagógica de los preceptores. El esfuerzo por extender la educación primaria no alcanzó en términos globales al 20% de los niños en edad de educarse, incluidos los matriculados en la enseñanza privada; las décadas del cincuenta y del ochenta fueron especialmente significativas respecto al aumento de la cobertura, advirtiéndose prácticamente un estancamiento entre 1864 y 1880.



Escuela Superior N° 9 de Santiago. Museo Pedagógico.

## SEGUNDA PARTE

## LA ESCUELA PRIMARIA POPULAR, PRODUCTO DE UNA POLÍTICA ESTATAL

La preocupación de las elites por la educación del pueblo a lo largo del siglo XIX, se presentó cruzada por contradicciones que se manifestaron en la baja cobertura alcanzada y en las precarias condiciones en que se desarrolló esta educación.

La necesidad de educación primaria, en términos de desarrollo económico y productivo no era evidente para las elites; el pueblo realizaba el trabajo que se requería con bajos o nulos conocimientos escolares; no se precisaba tampoco una mano de obra disciplinada y habituada a la norma, requerimiento que surgiría a futuro con el desarrollo fabril.

Para la gran mayoría del pueblo el sentido de la instrucción primaria no era mayor que para las elites. Su inserción en el sistema económico y político era claramente marginal, como para no asignarle a la escolaridad un valor significativo en la transformación de sus condiciones de vida. Sólo a fines de siglo, cuando nuevos espacios políticos comenzaron a abrirse, cuando el orden económico existente fue incapaz de promover el desarrollo del país, el pueblo comenzó a valorar la necesidad de la instrucción y que la educación sí podía ser un camino de cambio en su condición.

Sin embargo, a pesar de la significación precaria que presentó la educación primaria popular en el contexto del modelo de desarrollo mercantil, existió una preocupación desde el Estado por esta educación. El interés de quienes detentaban el poder por fortalecer el Estado los inducía a la necesidad de "moralizar y civilizar" a los sectores más pobres, de integrarlos en un orden social que se estaba consolidando, encontraron en la escuela primaria un potencial aliado. Este interés del Estado se materializó principalmente en la fundación de escuelas y en la dotación de infraestructura, en lo que actuó con lenta eficiencia y precariedad, como también en el ámbito de la práctica escolar.

La necesidad de contar con maestros competentes para realizar esta labor de civilizar y moralizar, llevó a la fundación de las escuelas normales y a la organización de un sistema de inspección y supervisión escolar a través de los visitadores de escuelas. En la práctica cotidiana de las escuelas se manifestaron estos propósitos a través de la introducción de nuevas pautas de disciplina, ordenamiento de espacios, métodos y contenidos de enseñanza; se comenzará de esta forma, a perfilar un espacio diferente, de progresiva institucionalización, producto indiscutible de la acción estatal. En este espacio escolar definido por normas y reglamentos, se materializó el encuentro de formas culturales distintas -elites gobernantes y sectores pobres- mediado por la acción de maestros y visitadores.

Las escuelas primarias populares que funcionaron antes de la década del cincuenta, lo hicieron con maestros del lugar, que no contaban mayoritariamente con una capacitación especial, constituyendo generalmente una prolongación del espacio cultural familiar. Ellos enseñaban las habilidades mínimas que los padres consideraban necesarias para sus hijos, existiendo pautas culturales comunes a niños, padres y maestros. La función instrumental que tenía la escuela, la asistencia esporádica y discontinua de los alumnos, los pocos recursos con que contaban los padres, no requería ni permitía otra práctica escolar.

La acción educativa estatal, a partir de 1850, se orientó a fortalecer la institucionalidad de la escuela, soporte básico de un sistema educativo nacional que avanzaba en su consolidación. A. Querrin<sup>180</sup> hace ver el proceso de readecuación que tuvieron diversas instituciones a partir del siglo xvii en Francia, en el contexto de una necesidad imperativa de articulación y ordenamiento de los más pobres; esta readecuación tuvo que ver con características de encierro y a su vez de separación que van adquiriendo estas instituciones en relación con el contexto social; la escuela elemental es una de ellas. El proceso ocurrido en la escuela primaria chilena no es de readecuación, es de organización del sistema. Las características de diferenciación, de explicitación de límites y competencias, son facilitadores del proceso de construcción de identidad que comienza a tener la escuela primaria en nuestro país.

Diversos son los elementos que constituyen una manifestación de este proceso. Uno de ellos tuvo que ver con la disciplina que propiciaron los visitantes y la reglamentación que se fue elaborando desde las instancias ministeriales; éstas se refirieron a normas que definían el uso del espacio y el tiempo por parte de profesores y alumnos. El comportamiento en el espacio escolar comenzó a tener características que lo diferenciaba de los comportamientos cotidianos de los alumnos en la familia y la comunidad. Se introdujeron formas de expresarse diferentes y más formales, tiempos de trabajo regidos por horarios, desplazamientos de los alumnos de acuerdo a determinadas pautas, ordenamiento de las posturas corporales en función de las tareas que se debían realizar. La sala de clases se convertía en una instancia formalizada y disciplinada, diferenciándose de otros espacios como el familiar o vecinal<sup>181</sup>, espacios éstos a los cuales se le asignaban características peyorativas.

Otro elemento que es posible distinguir en este proceso de institucionalización-diferenciación de la escuela tuvo que ver con el carácter del conocimiento. En la medida que se preparó personal especializado en las normales, el

<sup>180</sup> Querrin, *op. cit.*, pp. 153-162.

<sup>181</sup> Michel Foucault en su obra *Vigilar y castigar*, capítulo iii, desarrolla en profundidad el concepto de disciplinamiento en su versión moderna, surgido en los siglos xvii y xviii y que tiene una manifestación especial en la enseñanza elemental. La organización del espacio serial que hacía posible el control de cada alumno y el trabajo simultáneo de todos, será una de estas manifestaciones; el empleo exhaustivo del tiempo, la correlación gesto-cuerpo, articulados en un sistema preciso de mandos, constituirán elementos básicos de este proceso.

conocimiento transmitido en las escuelas comenzó a tener un carácter distinto, especializado. Lo verdadero, como verdad socialmente legitimada, fue constituyendo la característica del conocimiento escolar. El conocimiento distinto poseído por alumnos y maestros no formados en la Normal, no correspondía al considerado como legítimo desde la institución escolar. Esta legitimación progresiva de lo que sólo la escuela podía válidamente enseñar y por lo tanto certificar, guardó relación también con el carácter científico que fue adquiriendo la actividad pedagógica. La presencia alemana en este aspecto fue significativa, influyendo a educacionistas, formando a maestros que se perfeccionaban en ese país y a través de la presencia en las normales de maestros y maestras alemanes y austriacos.

La constitución de un sistema estatal del cual formó parte la educación primaria, fue un elemento que marcó definitivamente la identidad particular que progresivamente fue adquiriendo la escuela. El aparato burocrático-administrativo que a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX se fue desarrollando posibilitó la identificación desde este ámbito de un modelo de escuela que debía servir de norma. Este hecho, que es constitutivo de la formación de un sistema educativo estatal, se manifestará con diversa intensidad en la práctica cotidiana de las escuelas. Hacia la clarificación de ese modelo se avanzó con mayor fuerza y rapidez a partir de 1850, llegándose a logros significativos a nivel de reglamentos y discursos, en la década del ochenta. Las encuestas, los registros, el carácter que van adquiriendo los exámenes, el tipo de construcción y de mobiliario fueron todos elementos de un ajuste a normas que se impuso en las escuelas. En forma creciente el espacio escolar se modeló desde las instancias administrativas estatales, afianzándose los elementos que lo conformaron como un espacio peculiar y en cierta medida autónomo, formalmente, de otras instituciones sociales.

Un aspecto significativo de la escuela primaria popular surgida de las políticas estatales, fue el significado que ésta asume en el plano cultural. La escuela fue considerada como una institución facilitadora de la hegemonía cultural que necesitaban las elites para el nuevo orden social que estaban consolidando. Esta concepción, que, si bien en su forma no fue homogénea a nivel de elite, orientó las acciones que se asumieron desde el Estado en relación a esta educación. Se trataba de ciertos valores y ciertas visiones de mundo que debía transmitir la escuela; esta selección no sólo desvalorizaba otras visiones de mundo y valores, sino que para ser eficiente debía ser capaz de sustituirlas o, a lo menos, marginarlas. Se produce más bien un proceso de aculturación, que pretende uniformar pero no integrar<sup>182</sup>.

<sup>182</sup> Sobre este punto Bruce Curtis en su obra "Building...", *op. cit.*, sostiene como tesis principal que la reforma estatal realizada en Canadá en el período 1836-1871, formó parte de un proceso de reconstrucción de la cultura popular.

Los elementos anteriormente descritos formaron parte de un lento proceso conducente a la constitución de la escuela como un espacio cultural distinto, marcado por las políticas oficiales, que progresivamente desarrolla sus propias reglas y lógicas. Este espacio de encuentro entre las elites dominantes y los sectores populares, con significados distintos para unos y otros, pero finalmente valorado por ambos, inició el proceso de su propia identidad durante el siglo XIX<sup>183</sup>.

En esta parte del trabajo pretendemos dar cuenta de este proceso acercándose al espacio donde estos cambios ocurren y a los actores principales implicados en éste.

Intentar aprehender la realidad de ese espacio escolar desde su práctica cotidiana, se enfrenta en nuestro caso, con la pobreza de las fuentes documentales existentes. Siendo indispensable éstas, es también necesario reformular los supuestos teóricos desde donde se mirará este espacio escolar; especialmente aportador en esta búsqueda es el documento "La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso"<sup>184</sup>. En este se exploran nuevas vertientes teóricas y metodológicas que permitan dilucidar, el proceso de construcción social que día a día se está realizando en la práctica escolar. Un supuesto es comprender lo cotidiano como momento del contexto histórico, de la trama de relaciones entre clases dominantes, clases subalternas, Estado, sociedad civil; en relación a estos dos últimos, importa buscar la presencia estatal y civil en la realidad cotidiana de la escuela. Cómo éstas interactúan en "un espacio singular de encuentro entre clases dominantes y clases subalternas"<sup>185</sup>.

<sup>183</sup> En relación a este tema es importante considerar las posturas reproductoristas sobre el rol de la escuela; la obra más representativa en relación con lo cultural es *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, de Pierre Bordieu y Jean Claude Passeron; también aportan al respecto las teorías de la resistencia y apropiación, surgidas posteriormente que relativizan y en todo caso matizan las teorías de la reproducción: Henry Giroux, 1981, 1983; Michael Apple, *Ideología y currículo*. En la década del ochenta estudios etnográficos sobre la escuela en Latinoamérica entregan un aporte novedoso y enriquecedor; Rockwell, *De huellas...*, *op. cit.* y *Dimensiones...*, *op. cit.*; Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell, "Escuela y clases subalternas"; López *et al.*, *op. cit.*; Assael y Adduard, *op. cit.*

<sup>184</sup> Ezpeleta y Rockwell, *op. cit.*

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

## EL ESPACIO ESCOLAR: UN PROCESO DE RECONSTRUCCIÓN

Una forma de aproximarse a lo que fue la educación primaria popular en el siglo XIX es acercarse a su espacio más próximo, habitado por alumnos y profesores, visitado por padres, autoridades locales y visitantes, la mayoría de las veces en locales pobres e insalubres, donde el aprender se convertía en un camino lleno de obstáculos y también ese espacio donde la presencia lejana del Estado tomaba forma.

En este estudio intentaremos rescatar desde la presencia de los diversos actores, desde las condiciones materiales, desde la presencia lejana y al mismo tiempo cercana del Estado, la construcción de ese espacio escolar. Se utilizarán preferentemente informes de visitantes de escuelas<sup>186</sup> y comunicados de intendencias y gobernaciones. La opción por estas fuentes documentales se debe a que son ellas las que mejor reflejan la acción estatal para este análisis, lo cual indudablemente introduce una limitante en él, pero esta opción se vuelve obligatoria toda vez que resulta imposible encontrar fuentes documentales que expresen la visión de aquéllos a quienes se consideran como beneficiarios de la escuela.

### ¿QUIÉNES ERAN LOS ALUMNOS?

“Los alumnos de este establecimiento se presentan a la escuela vestidos con poncho o manta, i cree el infrascrito imposible estirpar esa costumbre en aquella localidad por ser la mayor parte hijos de jente proletaria, i al exijirles aseo en el vestuario u obligarlos a cambiar el que usan por otro mas propio, preferirian los padres de familia sacarlos de la escuela, emplearlos en las minas o en cualesquiera otros trabajos, i privarlos de la educación tan indispensable en el día a todas las clases sociales”<sup>187</sup>.

Aparece en las escuelas la “gente de manta” a que aludía M. Montt en 1845; la manta relacionada con su condición “proletaria”, con su pobreza, pero tam-

<sup>186</sup> Los informes de visitantes de escuelas aludidos han sido conservados sólo los que fueron publicados en la revista *Monitor de las escuelas primarias* entre 1852 y 1864. A pesar de estar consignados en el catálogo del Archivo Nacional sólo se encontraron en forma esporádica para periodos posteriores.

<sup>187</sup> “Informe del visitador de escuelas de la provincia de Coquimbo”, en *Monitor de las escuelas primarias*, N° 7, tomo IX, 15 de abril de 1861, p. 197.

bién con su ruralidad, con la lejanía de los centros urbanos donde había "civilización"; la manta sin significar necesariamente pobreza, significaba sí, diferencia cultural y social con la elite dirigente.

Los niños que llegaron a las escuelas primarias a partir de 1850 conformaron conjuntos heterogéneos, según las características de los distintos lugares. Una práctica que se venía realizando desde las décadas anteriores y especialmente en las escuelas municipales, era el tener alumnos agraciados y pensionistas. La municipalidad pagaba al preceptor para que enseñara a un número fijo de niños pobres, pudiendo éste tomar pensionistas, lo que le permitía aumentar sus ingresos en forma considerable. Los alumnos pensionistas cancelaban un peso o un peso y medio mensual, desarrollándose esta práctica preferentemente en las ciudades.

Este hecho que permitía mejorar los ingresos de los preceptores, fue evaluado de diferentes formas por los visitadores. Una parte de éstos no lo encontraba adecuado, por considerar que la atención que se entregaba a los niños agraciados era inferior a la que recibían los pensionistas. Se argumentaba que muchos padres preferían:

"...ponerlos al cargo de maestros incapaces que por un corto estipendio se los reciben<sup>188</sup>; se privan de una parte de sus recursos que deben destinar a su subsistencia i pagan el tiempo que se hace perder a sus hijos, que al fin llegan a la edad de trabajar sin haber aprendido nada"<sup>189</sup>.

Este hecho que afectaba directamente a los sectores más pobres, era visto de distinta manera por otros visitadores, especialmente en ciudades donde había colegios particulares funcionando, se sugería que el Estado financiara la presencia de alumnos agraciados, de esta forma podía ampliarse la cobertura sobre un sistema e infraestructura que ya funcionaba. Este hecho posibilitaría, además, que niñas y niños pobres obtuvieran una educación más completa y pudieran ser futuros preceptores. Esta solución se recomendaba especialmente para las niñas, por la carencia de preceptoras normalistas. Un ejemplo de este caso es la sugerencia que hacía el visitador de la provincia de Santiago en 1863, para la localidad de Peumo, departamento de Rancagua, que ante la falta de enseñanza gratuita para niñas, proponía que se subvencionara con \$120 anuales

"...a la escuela particular que allí existe, desempeñada por la competente intitutriz doña Rosario Arratia i que se halla en un brillante pie. Los padres de familia acomodados educan a sus hijas en esta escuela, pagando

<sup>188</sup> En general se pagaba €25 centavos mensuales en las pequeñas escuelas particulares a las que mandaban sus hijos los padres de menos recursos.

<sup>189</sup> "Informe sobre las escuelas municipales de Santiago", en A.N.F.A.M., vol. 150.

a la preceptora 75 centavos al mes; pero las niñas pobres, las hijas de gañanes no tienen donde educarse, ni pueden hacerlo por la pobreza de sus padres”<sup>190</sup>.

Esta práctica de agraciados y pensionistas fue desapareciendo a medida que aumentó la acción estatal, disminuyeron las escuelas municipales y se prohibió a los preceptores tener alumnos pagados; todos los alumnos tenían derecho a asistir gratuitamente a la escuela fiscal.

Las escuelas fiscales acogían por lo tanto, a niños pobres que no podían pagar un preceptor y a niños de padres con recursos, si no existía una escuela particular de buen nivel en el lugar a la cual pudieran asistir. Es posible pensar que en sus comienzos la escuela primaria popular si bien estaba pensada para los pobres, acogía toda la gama de niños en edad de educarse en las localidades pequeñas. En general las escuelas fiscales tenían un mejor nivel de enseñanza que las antiguas escuelitas particulares, por lo que se daba el caso que los hijos de padres acomodados coparan la capacidad escolar. Este hecho fue denunciado por los visitadores que permanentemente propiciaban la educación de los más pobres; el visitador de la provincia de Coquimbo informaba en 1858 de arbitrariedades y mal manejo del gobernador de Illapel en relación a las escuelas primarias; una de sus quejas se refería a la discriminación de niñas pobres:

“Las mujeres reciben, Sr. Ministro la mas escasa i mediocre educación... a causa de educarse [con consentimiento del señor Gobernador] las hijas de padres acomodados, menos las indijentes por ser opuesto i menos permitir don J. Rafael Silva que éstas se eduquen. Me dijo este señor...que para entrar a la escuela no había distinción entre pobres i ricos. Quedan privadas de cultivar su espíritu 800 [término minimun] por no tener como pagar cada mes la pensión forzosa que se les exige en las escuelas particulares i donde aprenden pésimamente a leer i escribir”<sup>191</sup>.

Esta asistencia un tanto heterogénea de niños pobres y acomodados, más visible en localidades pequeñas, se volvía homogénea en cuanto a costumbres. El visitador informaba sobre el departamento de Elqui: “Difícil es en estas escuelas distinguir el rico del pobre o el acomodado del que no lo es: todos visten jeneralmente manta i con tan poca decencia i mezquino aseo, que parecen pertenecer a una misma familia i estar sujetos a una misma influencia”<sup>192</sup>.

La relativa holgura económica de algún labrador, artesano o pequeño comerciante exitoso no desmentía su origen campesino y popular, se intentará

<sup>190</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, N° 15, tomo x, diciembre de 1863, p. 288.

<sup>191</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, N° 7, tomo vi, diciembre de 1858, p. 212.

<sup>192</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, N° 5, tomo i, diciembre de 1853, p. 143.

por lo tanto, introducir en las escuelas las costumbres urbanizadas y modernizantes de la elite; el espacio escolar debía ser ocupado por éstas.

No obstante lo expresado anteriormente, había escuelas en que la presencia de niños pobres era mayoritaria. Éstas se situaban en los barrios más pobres de las ciudades y en las localidades en que el conjunto de los vecinos era de escasos recursos. En un artículo en el *Monitor de las Escuelas Primarias* se expresaba en relación a las alumnas que frecuentaban las escuelas municipales en Santiago: "Esas niñas, hijas de lavanderas la mayor parte, son tan pobres que no tienen como costear la decencia necesaria para presentarse en público, si no es haciendo sus madres un gran sacrificio".

En relación a los premios que se le otorgarían se expresaba: "Nosotros que hemos visitado las escuelas de niñas i presenciado la pobreza i desnudez de las alumnas, suplicamos a la Sociedad que en lugar de dar de premio cofrecitos i otras cosas bonitas, dé cortes de vestido, pañuelos de arrebosarse, cortes de camisa, zapatos etc."<sup>193</sup>.

Las condiciones en que asistían a la escuela los alumnos más pobres eran muy precarias; no podían procurarse los útiles y menos los textos, si éstos no eran entregados por la escuela. El visitador de Chiloé abogando por recursos para libros expresaba:

"I el número de huérfanos, de hijos de madre viuda i de familias faltas de medios es considerable. ...pero si se piensa que mui escasa es la circulación del numerario, que el trabajo no es mui bien remunerado, que el hombre satisfechas sus necesidades físicas tiene que gastar los pocos centavos ganados para vestirse, que una pluma, un cuadernito de papel le importa el sexto mas de su valor, se conocerá la utilidad de la justicia que asisten a estos infelices para verse auxiliados gratis de libros"<sup>194</sup>.

Además de la pobreza que destacaron frecuentemente los visitadores, también hacían observaciones sobre el comportamiento y la actitud de los alumnos. Si bien ellos formaban su opinión durante sus visitas, las que significaban una situación especial en la escuela, en general hay muy pocas observaciones referidas a insolencias y mala conducta; se constataba que eran "falleros", "muy desaseados, "perezosos"; pero también bastante a menudo que eran "aplicados", "obedientes", "juiciosos" y "sumisos". Un hecho destacado como falta de respeto y que mereció la atención reprobadora del visitador, incorporándolo en su informe, fue el siguiente:

"...i hubo un niño llamado Ismael Olavarría que en mi primera visita insultó a otro llamado Rosauro Almanasé, con palabras tan indecorosas

<sup>193</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, N° 2, tomo I, septiembre de 1852, p. 58.

<sup>194</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, N° 7, tomo VI, abril de 1858, p. 199.

que por respeto i decencia las callo: fue castigado con dos guantes, siguió respondiendo al preceptor, se le mandó callar, no obedeció, se le mandó hincarse, tampoco: hasta que el maestro lo tomó de un brazo i lo hincó cerca de sí como 1 i media varas; pero pateando i respondiendo siempre i cortó la dificultad sentándose luego”<sup>195</sup>.

Atendiendo a las edades distintas de los alumnos es posible pensar que no era fácil para el preceptor conservar el orden en la escuela. Las edades más comunes eran de seis a catorce años aproximadamente, pero había casos de niños y niñas de cuatro y cinco años que asistían a la escuela, como también había a menudo alumnos entre quince y veinte años y algunos de hasta veintiocho años de edad. Esta diferencia en las edades fue progresivamente normándose, existiendo recomendaciones de los visitantes para que no se aceptaran alumnos mayores. Posteriormente se normó la edad de los alumnos con la creación de las escuelas mixtas, (1881) en las que la edad máxima para asistir era de doce años para los varones y en el Reglamento de Escuelas Elementales de 1883, en el que se fijaba la edad para matricular niños entre cinco y catorce años, pudiendo exceder esa edad sólo si ya eran alumnos regulares.

Una característica de los alumnos de las escuelas primarias fue su condición de trabajadores. La mayoría de éstos, especialmente en las localidades rurales, ayudaban a sus padres en las labores agrícolas que abarcaban generalmente los meses de verano. Otras veces debían trabajar en las haciendas como el peón obligado que debía aportar el inquilino y constantemente en los momentos de mayor penuria económica debían aportar algún sustento al grupo familiar. Este hecho marcó la regularidad en la asistencia a la escuela y, por consiguiente, el aprovechamiento en las tareas escolares, lo que hace pensar también en la diferencia entre el bagaje de experiencia práctica que tenían los alumnos y el tipo de actividad que ofrecía la escuela. La significación de los aprendizajes allí realizados debe haber sido suficientemente lejana a un gran número de los alumnos.

Existen estudios sobre otros países para períodos similares a éste, que dan cuenta del relativo agrado que habrían tenido los niños al asistir a las escuelas<sup>196</sup>. Éste es un tema sobre el cual no contamos con antecedentes, sin embargo, no aparece en los documentos estudiados resistencia o rechazo atribuidos directamente a los niños, respecto a la asistencia a la escuela. Podría pensarse que para muchos niños la escuela constituyó un lugar alternativo, quizá más

<sup>195</sup> “Informe del visitador de la provincia de Aconcagua”, *Monitor de las escuelas primarias*, N° 7, tomo II, febrero de 1854, p. 183.

<sup>196</sup> Este tema ha sido estudiado por A. Rang para la realidad alemana del siglo XIX, “Über Arbeiterkinder, die gern in die Volksschule des 19 Jahrhunderts gingen”, trabajo realizado principalmente sobre biografías, citado por Tenorth, *op. cit.*, pp. 133-186.

agradable que su temprana inserción laboral. Al hacer referencia a ésta pensamos en el trabajo agotador e inhumano que niños desde los diez años o quizá menos, realizaban en minas; o al rol de peón obligado que la mayoría de los niños campesinos debían cumplir en las haciendas en las cuales sus padres eran inquilinos. No aludimos aquí a la modalidad de trabajo familiar que sí existió, en la cual los niños participaban junto a padres y hermanos procurando el sustento familiar. Estas empresas familiares sin duda constituyeron instancias educativas más eficientes que la escuela, en términos de dotarlos de las habilidades necesarias para sustentarse como adultos.

## EL ENTORNO FÍSICO

¿En qué condiciones estudiaban los alumnos de educación primaria en el siglo pasado? Al recorrer las descripciones que realizaban los visitantes sobre locales de escuela y mobiliario queda a la vista el carácter popular de la educación primaria, asimilando el término popular, en este caso, a carencial, pobre, insalubre, deteriorado. Esta situación despertó una atención especial de los visitantes quienes la representaron a la autoridad, a veces en forma resignada y, por momentos, en forma perentoria e indignada.

### *Locales*

Hasta los inicios de la acción estatal las escuelas particulares existentes para los niños de pocos recursos, funcionaban generalmente en las casas de los preceptores con un número reducido de niños<sup>197</sup>. Deben haber sido parecidas a las otras casas de la localidad o barrio, similares en sus condiciones a las de los habitantes más pobres, dado los reducidos ingresos de los preceptores. Las escuelas municipales funcionaban en locales arrendados por el preceptor, quien generalmente recibía una subvención especial de la Municipalidad para estos efectos. Con la creación de escuelas fiscales se continuó con el mismo sistema, involucrando, ahora sí, a los padres en la construcción o adecuación de locales. Este hecho fue más frecuente en los pueblos y pequeñas aldeas, alcanzando al nivel de obligación en algunos momentos, según el criterio de cada autoridad local. Asimismo, cada vez que en un lugar se solicitaba la creación de una escuela, los solicitantes se comprometían con el aporte del local o parte de éste. De lo que se ha podido observar, el aporte de los padres en las ciudades más importantes para locales y mobiliario, fue considerablemente menor que en las localidades pequeñas.

<sup>197</sup> Una diferencia en este aspecto presentaban las escuelas particulares de Chiloé; además de ser éstas muy numerosas, ubicadas en los distintos poblados, los locales eran trabajados por los vecinos especialmente para la actividad escolar.

En una circular del gobernador de Curicó al subdelegado de Vichuquén se expresaba:

“Curicó, Junio 14 de 1854

El Supremo Gobierno recomienda a las autoridades que promuevan suscripciones entre los vecinos para obtener locales propios para establecimientos de educación; como un gravamen debido a ellos, que deben contribuir i coadyuvar al fomento de la instrucción primaria i en varios puntos donde se trata de establecer escuelas se ha concedido bajo esta condición, i por lo que hace a este departamento, he tenido la satisfacción de ver sus buenos resultados, pues por este medio espero que pronto en varios lugares se plantearán escuelas en locales propios de la institución. Siendo pues Vichuquén una población considerable del departamento, no es de esperar menos de la liberalidad i patriotismo de ese vecindario, i que U. contribuya con su celo acostumbrado a llevar a cabo este pensamiento, lo que le recomendará a U. – Dios guarde a U.J.T.G.”<sup>198</sup>.

La “liberalidad y el patriotismo” de los vecinos por lo general no fue espontáneo y a menudo hubo resistencias para cooperar, tanto de los más pudientes como de los más pobres; las razones de unos y otros obviamente fueron diferentes, constituyendo una constante tarea de preceptores, visitadores y autoridades locales el levantar suscripciones de ayuda para la actividad de la escuela.

Las descripciones de las condiciones materiales en que se desenvolvía la actividad escolar permite tener una idea acabada del espacio al que llegaban las normativas desde el gobierno central, en el cual los visitadores ejercían su tarea disciplinante y modeladora, donde los preceptores trataban de enseñar y algunos niños, a pesar de todo, lograban aprender.

Especialmente deteriorados eran los locales de los sectores rurales, en los que funcionaban el mayor número de escuelas primarias.

La escuela de mujeres del Puerto, ubicada en el departamento de La Serena, regentada por Brígida Bonilla,

“Está en una situación miserable en un local que revela el abandono de la instrucción primaria. Es una media agua sin enladrillar, su piso lleno de hoyos i tierra. Sus murallas formadas por adobes, piedra, quincha i tablas en sus diferentes puntos, están llenas de aberturas por donde entra a mil maravillas el viento, el polvo el sol i el frio a molestar a las infelices alumnas que allí concurren. Demuestra el local tener más de 50 años; i no

<sup>198</sup> “Circular del gobernador José Timoteo González, en *Monitor de las escuelas primarias*, N° 4, tomo IV, enero de 1856, p. 117.

habiéndosele pasado nunca una mano de barro a sus murallas, podría aplicarse mejor para pajar o depósito de leña, que para casa de educación<sup>199</sup>.

En el mismo informe y refiriéndose a la escuela de Santa Lucía expresaba el visitador:

“Tiene tres mesones que, por su altura i mucho declive no presentan comodidad alguna. Las alumnas más altas escriben de pie i aún así con incomodidad i las más pequeñas mediante asientos sobre los que se paran. Estos muebles que solo la necesidad puede hacerlos útiles son los únicos que adornan la escuela, cuyo local sin pavimento i sus murallas ni aún embarradas es bastante indecente...”<sup>200</sup>.

Un visitador expresaba su agrado por el adelanto de la escuela de niños en la aldea de Pumanqui, provincia de Colchagua:

“...me dio gusto lo bien que leían, i lo bien que recitaban el catecismo aquella bandada de tiernos ojotuditos. ... No hai mas muebles que una mesa que la tienen emprestada a la escuela. Esta está en una de las piezas de la iglesia, tiene 6 varas i media largo i dos tres cuartas ancho: los alumnos [27] por la estrechez de la casa leen i estudian en un corredor”<sup>201</sup>.

El local de la escuela municipal de Jagüel era de propiedad particular,

“...es una ramada de paja en forma de mediagua, a orilla de una pared baja de adobones viejos, que baja en declive de E a O levantada por aquel lado como 5 vs.: por su medio pasa una acequia de agua corriente descubierta. Su muralla del lado del O. es caña de maíz, i por el S. caña de trigo, tiene de largo de N. a S. 10 vs. i de ancho 4; tiene puertas i ventanas las que gusten, es decir portillos. Los útiles son un mesón de tres cuartas vs. largo con sus asientos, dos palos gruesos redondos sin labrar cubiertos de nudos, 3 corridas cortas de adobes sueltos uno sobre otro, 4 tablitas, 10 cuadros mugrientos de Bonifaz, 23 pedacitos de papel de diversos tamaños en forma de muestras i una pizarra de 5 cuartas largo i tantas ancho que no la vi, porque estaba en San Felipe”<sup>202</sup>.

<sup>199</sup> “Informe del visitador de escuelas del Departamento de La Serena”, en *Monitor de las escuelas primarias*, N° 4, tomo II, noviembre de 1853, p. 121.

<sup>200</sup> “Informe del visitador de escuelas del Departamento de La Serena”, en *Monitor de las escuelas primarias*, N° 4, tomo II, noviembre de 1853, p. 122.

<sup>201</sup> “Informe del visitador sobre la provincia de Colchagua”, en *Monitor de las escuelas primarias*, N° 7, tomo II, febrero de 1854, p. 246. (Una vara = 836 mm).

<sup>202</sup> “Informe del visitador de escuelas sobre la provincia de Aconcagua”, en *Monitor de las escuelas primarias*, N° 7, tomo II, febrero de 1854, pp. 175 y 176.

La escuela municipal de Los Rulos del departamento de Melipilla funcionaba en:

“...un rancho de paja agujereado por todas sus partes. En el centro de esta hai seis mesitas redondas de amasar, de media vara de alto que los alumnos de mas posible han llevado de sus casas para escribir en ellas. Estos escriben hincados en el suelo, pues siendo dichas mesas mui bajas no pueden hacerlo de otro modo. Los asientos se componen de hileras de adobes embarrados pegados a la pared”<sup>203</sup>.

Las capacidades de los vecinos y los municipios generalmente no eran suficientes para la dotación de locales adecuados; en relación a las escuelas del departamento de Quinchao informaba el visitador:

“Aunque todos [los locales] han sido costeados por los vecinos solo es bueno el que ocupa la número 2, regular el de la número 3 e inservible el de la número 1 pues que está escueto casi por todas partes i a no ser por los puntales que se le han puesto, mucho tiempo ha que se habría venido al suelo i sepultado quizás bajo sus ruinas al preceptor i sus discípulos. Parece increíble que un pueblo cabecera de departamento, como lo es Achao, posea para su escuela un local tan indecente i ruinoso como el de que me ocupo”<sup>204</sup>;

El visitador pedía al Ministro la suma de seiscientos u ochocientos pesos de fondos fiscales para construir un local, aduciendo que era imposible que lo costearan los vecinos o la municipalidad, cuyas entradas ese año se calculaban en \$41, siendo que el presupuesto de sus gastos ascendía a sesenta<sup>205</sup>.

Una suerte de resumen de las condiciones materiales en que se desenvolvía la educación primaria y un requerimiento a la responsabilidad del gobierno entrega el visitador J. Santos Rojas en un informe sobre la provincia de Colchagua:

“La letanía de casos particulares, va puesta en todas las escuelas... i esto mismo llama la atención del gobierno sobre la construcción de nuevos edificios, cómodos por todos respectos, que con propiedad puedan llamarse casas de escuela i no casas de habitación como lo son actualmente i que sólo merecen el nombre que les damos por reunirse en ellas alumnos i maestro: unos i otros confusos por no saber adonde volver los ojos para escapar de las incomodidades que les proporciona el desabrigo, la oscuridad, el desaseo i la estrechez de las casas por un lado: la escasez

<sup>203</sup> “Informe del visitador de escuelas sobre el departamento de Melipilla”, en *Monitor de las escuelas primarias*, N° 12, tomo 1, julio de 1853, p. 366.

<sup>204</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, N° 2, tomo x, noviembre de 1861, p. 76.

<sup>205</sup> *Ibid.*

de mesas, asientos i de todos los útiles i materiales necesarios en una escuela por otro”<sup>206</sup>.

Si bien no todas las escuelas estaban en las condiciones anteriormente descritas, la mayoría adolecía de defectos y carencias suficientes para entorpecer la labor de enseñanza y de aprendizaje, a juicio de los visitantes, así los buenos locales eran excepciones que pasaban a constituirse en modelos de lo que era posible. Tal era el caso de la escuela fiscal N° 5 de Doñihue; en 1863 se expresaba de ésta:

“Bajo todos los aspectos esta es la mejor escuela del Departamento de Rancagua. ...El local en que funciona es excelente i el mejor del departamento. Se compone de un patio con su corredor, un gran salón de veinte varas de largo i mas de ocho de ancho con sus correspondientes ventanas. Tiene además dos piezas anexas para salón de estudio. Este edificio que por su estesión, comodidad i sencillez, podría servir de modelo para las escuelas del campo fue construido con erogaciones de los vecinos i con 500 o 600 pesos que concedió el gobierno con este objeto... Los útiles que posee son también bastante buenos. Se componen de doce mesones para escribir, una gran mesa para el preceptor, una hermosa pizarra de madera, un estante para libros, un reloj de campana una colección nueva de mapas, muestras de escribir etc.”<sup>207</sup>.

Se advierte un mejoramiento creciente en locales a medida que avanza el siglo. Este mejoramiento tiene que ver en gran medida con mayor disponibilidad de recursos y mayor compromiso de los gobiernos con la educación popular en la década de los ochenta y, como causa inmediata, con el aumento de alumnos especialmente en los centros urbanos; ya no era posible encontrar locales particulares adecuados para cien o más alumnos.

El gobierno central, en forma discrecional y privilegiando frecuentemente los centros urbanos de mayor importancia, fue asignando recursos que permitieron la construcción de locales escolares adecuados. Los presupuestos asignados a la construcción de escuelas subieron considerablemente durante el gobierno de Domingo Santa María y posteriormente José Manuel Balmaceda, como respuesta a las continuas peticiones de Intendentes y visitantes al Ministro para arreglo o construcción de nuevos locales. Las peticiones que se realizaban, no tenían tanto que ver con las carencias extremas de la década del cincuenta sino más bien, con la capacidad de los locales ante el creciente número de alumnos. En 1887 el Intendente informaba al Ministro que la es-

<sup>206</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, N° 7, tomo II, febrero de 1854, p. 166.

<sup>207</sup> “Informe del visitador de escuelas de la provincia de Santiago”, en *Monitor de las escuelas primarias*, N° 15, tomo X, diciembre de 1863, p. 290.

cuela N° 5 de Rancagua con capacidad para cuarenta alumnos atendía a setenta. Se pedía una asignación especial para arrendar otra casa<sup>208</sup>. Del mismo tenor era la comunicación del Intendente al Inspector General en relación al informe del visitador de escuelas: éste informaba respecto a la escuela N° 5 de la ciudad de Itata que tenía 85 alumnos de asistencia media,

“El salón de enseñanza es estrechísimo para contener tal número, que la admisión en las demás escuelas... tampoco es posible porque aquellos locales son deficientes para mayor número. No diviso sino dos medidas... separar con sentimiento la mitad (de alumnos) por lo menos o agregar al salón las piezas de habitación de la preceptora que comunica con el salón de enseñanza, formando entonces uno de 21 metros de largo y 5.85 de ancho. Encuentro preferible con provecho esta última medida...”<sup>209</sup>.

Si en algunos lugares se seguían adecuando casas para escuelas, en otros se procedía a la construcción de las mismas; en 1886 informaba el Intendente de Atacama al Ministro respecto a la inversión de veinte mil pesos para la construcción de cuatro escuelas en el departamento de Copiapó. Tres de éstas ya estaban terminadas, faltando el local de la escuela de Tierra Amarilla. El monto total que ascendía a \$48.060 debía pagarse en cuotas anuales de cinco mil cada una. Se pedía, además, la suma de dos mil pesos para la dotación de mobiliario para dichas escuelas<sup>210</sup>.

En 1883 el Intendente de la provincia de Maule pedía al Ministro una subvención de cuatro mil pesos para la construcción de dos escuelas:

“En la aldea de Coronel de este departamento funcionan dos escuelas a las que concurren un crecidísimo número de alumnos, siendo insuficiente los locales para contenerlos, pues son edificios estrechos i que carecen de aquellas condiciones indispensables en locales destinados a esta clase de establecimientos... Este mal podría remediarse sin grandes sacrificios, pues existe el terreno suficiente destinado exclusivamente para escuelas, cedido por la Municipalidad a favor de la instrucción primaria... con cuatro mil pesos, podrían construirse dos locales, si no con todas las comodidades deseables, al menos con mejores condiciones que las que tienen las que ocupan en la actualidad dichos establecimientos...”<sup>211</sup>.

El local de la escuela N° 1 de Taltal, con una asistencia media de 114 niños, era descrito en 1886 en los siguientes términos por el visitador:

<sup>208</sup> A.N.F.M.E.S.I.G., vol. 157, N° 50, mayo de 1887.

<sup>209</sup> A.N.F.M.E.S.I.G., vol. 583, s/f, Cauquenes, 1886.

<sup>210</sup> A.N.F.M.E.S.I.G., vol. 618, f. 18, Copiapó, febrero de 1886.

<sup>211</sup> A.N.F.M.E.S.I.G., vol. 401, f. 168, Cauquenes, noviembre de 1883.

“El material de que está construido es madera con techo de id. Su estado de conservación i aseo es satisfactorio. El salón de clases mide en metros de largo, 12.50; de ancho, 4.50; i de alto 3. Hai un patio pequeño mui irregular que mide 200 metros cuadrados. En el mismo patio existe un corredor, dos piezas chicas para el preceptor i su familia, i dos lugares comunes incómodos i mal contruidos. Este local, en el estado en que se encuentra es enteramente inadecuado. Apenas contendría con alguna comodidad cincuenta niños”<sup>212</sup>.

Una práctica seguida fue apoyar las iniciativas de construcción de escuelas en los municipios que aportaran de sus propios fondos; la Municipalidad de Valparaíso ofreció un terreno de 4.000 m<sup>2</sup> en Cerro Barón para la construcción de una escuela para hombres y otra de mujeres. En diciembre de 1883 fue autorizado por el gobierno un monto de \$31.380 para la construcción de esas escuelas y la adquisición de mobiliario, el cual fue encargado a Estados Unidos. La superficie de cada establecimiento era de 155 m<sup>2</sup> y constaba de tres salas y un patio; además se contemplaban habitaciones para los preceptores<sup>213</sup>. Llama la atención el monto asignado para estas escuelas especialmente el gasto que sin duda significó la importación del mobiliario.

Es posible hablar de una elitización del sistema educativo primario, ya claramente presente en la década del ochenta; las escuelas urbanas y de ciudades grandes se verán frecuentemente favorecidas en desmedro de las rurales. Por otra parte, el interés por irse acercando al tipo ideal de establecimiento según los modelos extranjeros, presente en la política educativa de la década del ochenta, influirá en la dotación de ciertas escuelas.

### *Mobiliario*

Si los locales constituyeron un problema considerable en el desarrollo de la educación primaria popular, el mobiliario y los útiles para el funcionamiento de las escuelas constituyó aún un problema mayor. Abundan, especialmente en la década del cincuenta, las descripciones sobre mobiliarios miserables o carencia total de ellos, con un elemento a su favor; el monto que implicaba la construcción o reparación de muebles y los útiles de enseñanza, era considerablemente menor que el requerido para los locales de escuelas. Por lo general las suscripciones que levantaban visitadores, autoridades locales o preceptores alcanzaban para confeccionar algunas mesas, bancas, reparar las existentes y comprar los útiles indispensables para los niños más pobres.

<sup>212</sup> “Informe del visitador de la provincia de Atacama”, en A.N.F.M.E.S.I.G., vol. 498, N° 277, Taltal, junio de 1886. (“Lugares comunes” son los baños).

<sup>213</sup> “Informe del visitador de escuelas de la provincia de Valparaíso”, en *El Mercurio*, 21 de febrero de 1884.

Los visitadores se constituyeron en piezas claves de este proceso, acogiendo las demandas de los preceptores, promoviendo suscripciones entre los vecinos, representando las carencias a las autoridades locales y pidiendo fondos al gobierno central; en muchos casos actuaron también directamente para mejorar el funcionamiento de las escuelas. El visitador de la provincia de Talca informaba en 1858:

“A causa de la suma pobreza de esta escuela i atendiendo a la buena capacidad de su preceptor me determiné a mandar trabajar dos mesas de escritura, una pizarra de madera, un escritorio i una silla para el preceptor por la cantidad de 29 pesos 62 centavos; todo bajo mi responsabilidad; espero que el Supremo gobierno pague esta cantidad del producido de los libros<sup>214</sup> como lo solicito en este informe”<sup>215</sup>.

Fue común durante esta época que los preceptores aportaran el mobiliario o parte de éste; la escuela fiscal N° 1 del departamento de San Felipe tenía en 1854 el siguiente mobiliario: “Los muebles i útiles con que cuenta son pertenecientes a la preceptora: i son 2 mesas dobles, i dos sencillas de tres varas largo cada una: 10 bancas, suficiente número de muestras, una pizarra de dos varas largo i una i media ancho i una colección de mapas”<sup>216</sup>.

En la ley orgánica de Instrucción Primaria de 1860 se estatuyó como responsabilidad del gobierno central el dotar a las escuelas de mobiliario, útiles y textos necesarios<sup>217</sup>. En la práctica esta responsabilidad del Estado se fue cumpliendo lentamente; si bien en la década del ochenta hay mayor asignación de recursos que en la década del cincuenta, la dotación de infraestructura en las escuelas siguió una lógica contestataria. Se respondía a peticiones que realizaban visitadores e Intendentes, en muchos casos lentamente. Es interesante constatar la preocupación de los visitadores en la década del ochenta en relación al mobiliario; si en la década del cincuenta el problema era la falta de éste –los niños se sentaban en el suelo y escribían en las rodillas en algunos lugares, o debían llevar asientos de sus casas en otros– treinta años más tarde también se detectaban carencias, pero de índole un tanto diferente: el visitador de la provincia de Coquimbo informaba:

<sup>214</sup> Los textos de estudio eran enviados por el gobierno y vendidos a los alumnos. Los preceptores solicitaban a menudo, disponer del producto de estas ventas para la compra de útiles o reparaciones en los locales.

<sup>215</sup> “Informe del visitador de escuelas sobre la provincia de Talca”, en *Monitor de las escuelas primarias*, N° 10, tomo VI, julio de 1858, p. 297.

<sup>216</sup> “Informe del visitador sobre la provincia de Aconcagua”, en *Monitor de las escuelas primarias*, N° 7, tomo II, febrero de 1854, p. 170.

<sup>217</sup> “Ley de Instrucción Primaria”, título II, artículo 14, noviembre de 1860; “Reglamento general...”, *op. cit.* título XI, artículos 94-100.

“Hace mas de treinta años ...que no se ha reemplazado el actual menaje que tenemos en las escuelas públicas de este departamento, siendo que su construcción es antigua e inadecuada para el servicio. Me refiero solamente a los escritorios i bancos que anualmente se gasta en reparaciones casi inutilmente... Así es como con dicha cantidad hai que atender a todas las escuelas del departamento. Solo alcanza para las reparaciones i no para adquirir, aunque fuera paulatinamente, muebles que presten comodidad, sean portátiles i de nuevo sistema... que son semejantes a los de EEUU de Norteamérica”<sup>218</sup>.

Se necesitaban, para las siete escuelas urbanas, 270 escritorios con bancas para dos alumnos con un valor de diez pesos cada uno; se sugería que el mobiliario que quedara disponible se llevara a las escuelas rurales.

Del mismo tenor era la petición del visitador de la provincia del Maule en 1885:

“Los escritorios i bancas que tienen las escuelas de la provincia son mui inadecuados, pues no consultan firmeza, comodidad para los alumnos, orden interior en el movimiento de estos, fácil movilización ni economía en su construcción; hai necesidad de reformarlos;... como no sería posible hacerlo en todas las escuelas el presente año... podrían reformarse solo los muebles de la cabecera de cada departamento i según el ejemplar de escritorio i banca que se remitió de Santiago”<sup>219</sup>.

La preocupación de los visitantes en esta época será “modernizar”, hacer el sistema no solamente viable sino también más eficiente; el ordenamiento del espacio escolar, tema que se verá a continuación, guarda estrecha relación con el mobiliario de la escuela.

El problema del mobiliario constituyó desde luego un escollo importante en el desarrollo de la educación primaria popular. Las descripciones referidas a los niños que permanecían de pie o sentados en el suelo, a los asientos que debían traerse de las casas, a los turnos que debían hacer para escribir en la única mesa de la escuela, fueron frecuentes en la década del cincuenta. Treinta años más tarde persisten los problemas; se expresa que el mobiliario es escaso, anticuado y que está muy deteriorado; la afluencia de alumnos hace que “muchos ...se ven obligados a permanecer de pie o sentados en las ventanas por falta de bancas”<sup>220</sup>.

<sup>218</sup> A.N.F.M.E.S.I.E., vol. 507, f. 298, septiembre de 1884.

<sup>219</sup> A.N.F.M.E.S.I.G., vol. 553, s/f, Cauquenes, 1885.

<sup>220</sup> A.N.F.M.E.S.I.G., vol. 618, Copiapó, f. 129, julio de 1887.

Los útiles y textos escolares fue otro elemento del espacio escolar que provocó las quejas de preceptores y visitadores y que retardó, en algunos lugares considerablemente, el aprendizaje de los niños. El acceso al papel, plumas y tinta era generalmente de responsabilidad del alumno, usándose en muchas escuelas que los preceptores entregaran esos útiles y recibieran uno o dos reales mensuales por alumno. A medida que se ampliaron las escuelas y comenzó a acceder a ellas alumnos más pobres, se presentó el problema, que destacaron los visitadores, de la falta de útiles. En 1861 expresaba el visitador de Chiloé en relación al ramo caligrafía:

“Este es otro de los ramos de enseñanza [caligrafía] que, en la vía del progreso marcha a pasos mui lentos en las escuelas, a consecuencia que la mayor parte de los padres de familia no tienen como comprarles papel a sus hijos; resultando aquí que se lo pasan meses enteros sin escribir una plana. Para alibiar de algún modo estos males, mi antecesor, Arístides Ambrosoli hizo adoptar en las escuelas unas tablititas de madera para que en ellas pudiesen escribir los niños principiantes...”<sup>221</sup>.

En el caso de Chiloé y otras localidades apartadas, se unía el problema de la falta de recursos al de la dificultad por conseguir esos útiles en sus localidades. Éstos se vendían en los centros urbanos y era discontinua y lenta la llegada a los pueblos. Ante esta situación los visitadores continuamente demandaban del gobierno el envío de útiles; ésto fue asumido a menudo por las municipalidades que enviaban resmas de papel a las escuelas, plumas y tinta, siempre con la recomendación que eran para los alumnos que no podían comprarlos.

Los textos fue otro problema permanentemente presente, con el cual se disculpaban los preceptores por la falta de adelanto en sus alumnos. El gobierno desde los inicios asumió la responsabilidad de mandarlos imprimir o en todo caso comprarlos en Santiago y enviarlos a provincias; éstos eran vendidos en las ciudades principales, por las tesorerías municipales, siendo poco eficiente la distribución, por lo que llegaban con demora o simplemente no llegaban a las escuelas de los campos. Los precios de los libros en 1858 variaban entre diez y treinta centavos siendo el más caro el de *Dibujo Lineal* que costaba un peso<sup>222</sup>. Estos precios eran similares en diferentes lugares del país. El visitador de Chiloé informaba en 1858:

<sup>221</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, N° 2, tomo x, noviembre de 1861, p. 80.

<sup>222</sup> A.N.F.M.E.S.I.G., vol. 81, f. 157, Quillota, julio de 1858.

“Los ramos de gramática castellana, de catecismo, de jeografía, de dibujo lineal no se enseñan en un número mayor de escuelas por falta absoluta de testos, de mapas, de láminas. Los silabarios y libros de lectura escasean: ...es increíble la conmoción esperimentada muchas veces al pisar el umbral de la escuela encontrando al preceptor que decía: estos alumnos no tienen libros, son pobres; y ver a estos andrajosos tener en las manos una hoja suelta, mugrienta del monitor que aquel les había repartido”<sup>223</sup>.

Treinta años más tarde seguía el problema, tanto de útiles como de textos, más centrado al parecer en una mala distribución de éstos, que en carencias presupuestarias. Es así como el Intendente de Linares hacía ver en 1887 en carta al Ministro:

“S.S. comprenderá que estos retardos en el envío de los libros redundan directamente en perjuicio de la instrucción. No es posible que un texto de lectura sirva a dos o más alumnos con provecho para todos...pero esta Intendencia cree imposible que en los almacenes del Estado falten los pocos libros que se han pedido para el departamento de Linares.... Puede ser mui bien que el Inspector General por sus quehaceres no haya tenido tiempo de remitir los libros, pero esas faltas de tiempo en perjuicio de un servicio tan importante como la educación deberán ser subsanadas de algún modo”<sup>224</sup>.

Los libros que se pedían eran: 150 *Lector Americano* segundo tomo; 150 *Lector Americano* tercer tomo; 150 *Geografías*; 180 *Lecciones del Universo*. Así como este pedido, eran frecuentes los comunicados de otras provincias que daban cuenta de la carencia absoluta de textos para algunos ramos. En relación a otros útiles el problema era similar. En abril de 1879 el Intendente de Valdivia enviaba al Ministro un informe del visitador de escuelas:

“Tengo en honor de poner en conocimiento de V.S. que las escuelas públicas de este departamento carecen todavía del papel que necesitan para la enseñanza. Hasta la fecha ha podido hacerse ésta en los cuadernos ya usados i con el papel sobrante del año pasado... para el fin del mes estos recursos estarán agotados”.

En agosto del mismo año se informaba que aún no se recibía el papel para las escuelas. Ante los continuos requerimientos desde diferentes partes del país, el Inspector General representaba al Ministro en 1883, la conveniencia

<sup>223</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, N° 7, tomo VI, abril de 1858, p. 198.

<sup>224</sup> A.N.F.M.E.S.I.G., vol. 294, N° 268, Linares, julio de 1887.

de que el depósito de libros de instrucción primaria estuviera bajo la inmediata dirección de la Inspección General; "...nadie mejor que la Inspección puede cuidar de que las remesas de libros se hagan tan pronto como las necesidades del servicio las reclamen"<sup>225</sup>.

La descoordinación y lucha de competencias entre el Ministerio y la Inspección General, que a su vez se manifestaban en la relación entre visitantes y autoridades locales, contribuían a entorpecer aún más el desempeño dificultoso en las escuelas.

## RECONSTRUYENDO EL ESPACIO ESCOLAR

El entorno físico recientemente descrito, ocupado por niños y maestros, desde los comienzos de la acción educativa estatal fue objeto de una atención especial en su práctica cotidiana. Las concepciones pedagógicas de los maestros normalistas y los visitantes, diferían en forma considerable con la práctica que se observaba en las escuelas, iniciándose desde la década del cincuenta un proceso de reconstrucción o reordenamiento del espacio escolar<sup>226</sup>.

La práctica en las escuelas, que será criticada en los informes de los visitantes, aparecía preferentemente ligada a la adquisición de las habilidades básicas de lectoescritura y aritmética; cada alumno era enseñado en forma individual por el maestro y aprendía a través de la repetición y la memorización. La mayoría de las veces el alumno asistía a clases a la hora que podía y quería, se ejercitaba en textos o impresos que encontraba en su casa, su aprendizaje no estaba ligado a grupos similares de alumnos o a la obtención de grados; sus padres o él decidían cuando había aprendido lo suficiente. Esta forma de instrucción sin duda, no conducía a disciplinamiento de costumbres, socialización de valores o a la uniformidad de comportamientos sociales.

Lo que los visitantes calificaban de desorden y poca eficiencia en los aprendizajes, correspondía también al nulo valor de control social que presentaba esa práctica pedagógica. La acción estatal si era coherente con sus objetivos de civilizar y moralizar, debía manifestarse en cambios a nivel de la práctica escolar.

Las nuevas disposiciones que comenzaron a ser introducidas desde 1850 aproximadamente en la práctica cotidiana de la escuela, tenían que ver con la formación recibida por los maestros en la Escuela Normal, especialmente la

<sup>225</sup> A.N.F.M.E.S.I.G.E., vol. 482, N° 616, 1883.

<sup>226</sup> Se han realizado diversos estudios sobre los procesos de intervención y reordenamiento del espacio escolar, que acompañan a la formación de los sistemas públicos de educación primaria. De particular importancia para el presente trabajo han sido los siguientes estudios: Foucault, *op. cit.*, capítulo: Disciplina; Querrin, *op. cit.*; Phillip Corrigan, *State Formation and Classroom Practice*; Bruce Curtis, *Policing Pedagogical Space: Voluntary School Reform and Moral Regulation y The Playground in Nineteenth-Century Ontario: Theory and Practice*.

referida a metodologías de enseñanza –podría hablarse de una cierta “modernización” para hacer la enseñanza más efectiva–; pero además tenían que ver con pautas culturales diferentes, con la percepción que especialmente los visitantes tenían de los sectores más pobres. Fueron coherentes estas nuevas pautas de práctica escolar con las orientaciones de las políticas estatales y con el pensamiento de los educacionistas que pensaban la educación popular.

Asimismo, la influencia extranjera durante todo el siglo es importante; en el primer período, 1850, se destaca la presencia del pensamiento francés, en el segundo, 1880, del pensamiento alemán y en ambos períodos la admiración por el desarrollo de la educación en Estados Unidos. Modernizar y civilizar son las consignas que se introducen en el espacio escolar, las que en términos político-sociales, apoyarían la asimilación de los sectores más pobres a pautas culturales que legitimaban el orden social y político.

Como lo veremos a continuación esta acción se dirigió a normalizar la práctica escolar; los alumnos deberían aprender a ritmos colectivos, en textos similares, según metodologías similares que debían observar los maestros. Los horarios y desplazamiento de los alumnos fueron normados, se buscó cambiar la forma de expresarse y relacionarse, descalificando las formas populares que ellos tenían y que correspondían a sus vivencias cotidianas. Para que la escuela se constituyera en una instancia eficiente de control social, en un agente posibilitador del cambio en las costumbres, fue necesario reconstruir su práctica.

Las fuentes documentales más importantes para esta parte del estudio son los informes de visitantes de escuelas, los que, como decíamos anteriormente, se encuentran en cantidad suficiente sólo para el primer período del estudio; no obstante por constituir éste, el período fundacional de la educación primaria como producto de una política estatal, consideramos un aporte importante trabajar estas fuentes, aún sólo para este período.

### *La mirada reprobadora de normalistas y visitantes*

Es preciso tener presente la internalización heterogénea que presentaban los maestros normalistas de los postulados modernizantes y civilizadores; en muchos casos era ésta sólo un barniz que se borraba al ejercer por largo tiempo, especialmente en las localidades rurales. De igual manera había una cierta heterogeneidad entre los visitantes que incidía en la eficiencia del modelaje que realizaban en las escuelas. Sin embargo, es posible hablar de una constante, especialmente entre éstos últimos, que intentó influir significativamente la práctica cotidiana en las escuelas.

## El espacio escolar y la vida cotidiana de los alumnos

Una descripción realizada en 1851 por un profesor normalista en su primer destino de trabajo, ilustra sobre la práctica cotidiana en la escuela municipal de hombres de Cauquenes, única escuela de la ciudad. Uno de los aspectos que el normalista más vivamente reprobó, fueron las costumbres que los alumnos introducían en el espacio escolar. Una de éstas se refería a la manera que tenían los alumnos de nombrarse;

“Como lo que se llama sobrenombre estaba mui de moda, siendo señalado al niño que no lo tuviera, i lo que hai de increíble es, que el maestro era el primero en bautizarlos con aquellos nombres supuestos; les hice comprender que aquello era un verdadero insulto, una burla que no era permitido en ninguna casa de enseñanza; les mandé se llamasen por el apellido precedido de la palabra señor, v. gr. señor Pereira, señor Valdez, lo que causó algo de risa a los principios por ser esto una novedad para todos los alumnos<sup>227</sup>.

Constituyó una práctica también en algunos visitadores la indicación de suprimir los “vos” y “tu” por la de señor, en el contexto de crear un clima de respeto entre los alumnos; se consideraba que éstos tenían maneras groseras y rústicas que no correspondían a una escuela.

El uso del término “señor” entre los alumnos, seguramente era tan extraño a éstos como lo fue para el normalista anteriormente citado, la ingerencia del maestro en el comportamiento de los alumnos en sus casas.

“Era la costumbre de que el maestro castigase la mas de las faltas que cometían los niños de la escuela en casa de sus padres, hasta la desobediencia a ellos mismos; además de ser el cuco de los niños, no se veía libre todos los días de las quejas venidas de afuera, que mas parecía ser el juez del barrio que el hombre de la escuela... Me propuse no admitir las quejas de desobediencia i de otras faltas que se cometían en las casas i cuando ocurrieron despedí a los querellantes, advirtiéndoles que aquellas demandas no pertenecían a la escuela porque mas me parecían ser descuido de ellos que falta de los niños a quienes no procuraban corregir”<sup>228</sup>.

En las descripciones anteriores la superposición de espacios, mediante la penetración de los problemas de la familia y de los usos de la calle en la escuela, como también la salida del maestro a otros ámbitos, “juez del barrio”,

<sup>227</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, N° 5, tomo 1, diciembre de 1852, p. 155.

<sup>228</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, N° 5, tomo 1, diciembre de 1852, pp. 153-154.

iban contra un elemento central en este proceso de modernización; perfilar el espacio propio y privativo de la escuela, lo que competía a maestros y alumnos al interior de ese espacio; sólo así la escuela podría ser un agente efectivo de civilización.

Otra de las situaciones que llamó la atención del normalista fueron los recreos:

“Había dos recreos, el uno principiaba desde muy temprano de a tres, de a uno, de a cinco etc. para desocuparse, se decía, de sus disposiciones naturales: i el otro para el desayuno, en el cual salían todos juntos en el mayor desorden. Este segundo recreo tenía todas las formas de un verdadero mercado; aquí era donde aprendía el niño lo que pudiera en la calle: en este recreo se vendía la pluma, el cortaplumas, el libro, el papel, el botón, el pan etc: ...era permitido llevar para el almuerzo uvas, sandías, huevos i toda clase de frutas i de comidas en platos i en ollas, como también para calentarse en invierno carbón en tejas i en brasero; de suerte que la casa permanece llena de basura de los residuos de las frutas, de las comidas i de las cenizas que se desparramaban al soplar de cada uno sus brasas”.

Esta situación altamente inconveniente a juicio del maestro, fue alterada:

“Les ordené que ninguno trajese brasas en el invierno, mantas en verano, ni ninguna clase de frutas o comida a la escuela a fin que permaneciera más aseada, a excepción de pan que les permito traer. Les avisé que ninguno podía salir a la puerta de la escuela o a la calle sin mi licencia; porque esto era también una costumbre permitida a los niños”<sup>229</sup>.

Quizás en ningún otro momento escolar como en el recreo, se manifestaba más la vida cotidiana de los alumnos, con su bullicio, sus comidas, su desaseo; a su manera se entretenían, se alimentaban, se calentaban. Esa presencia de un mundo cotidiano distinto, no a la escuela, ni a sus alumnos ni a su maestro, sino al concepto de escuela que traía el preceptor normalista, es lo que no tendrá lugar progresivamente en el espacio escolar. El cerrar el espacio escolar a prácticas de la vida cotidiana, presentes hasta entonces en las escuelas, se inscribía en el postulado de civilizar, que llevaba implícita la desvalorización de “lo otro”; la escuela constituía hasta entonces un espacio abierto, de entrada y salida de alumnos, de prácticas como el “mercadeo”, seguramente la forma habitual de entretenerse y procurarse recursos; un espacio así –se pensaba– no creaba hábitos, no mantenía el orden entre los alumnos, “requisitos necesarios para que pueda medrar la enseñanza”<sup>230</sup>.

<sup>229</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, N° 5, tomo 1, diciembre de 1852, pp. 152, 154.

<sup>230</sup> *Op. cit.*, p. 152.

El recreo de las comidas y negocios fue reemplazado: “Los acostumbré a salir a un sólo recreo todos a un tiempo i formados, la entrada lo mismo, guardando el mayor silencio: prohibibles la venta, trueque o préstamos de cuanta cosa les perteneciera i les puse bichadores de recreo; a todo lo mandado se obedeció sin repugnancia i el silencio comenzó a reinar”.

“El recreo lo amenicé con el juego de alcansia, el mismo que se juega en Santiago en los 18 de septiembre i para mas ajitarlos los hacía correr carreras siendo yo mismo el mandón. Se les enseñaba el ejercicio militar i para esto contaba con un sarjento, alumno también de mi escuela<sup>231</sup>.”

Convertir el tiempo libre de los recreos en una instancia de orden y disciplinamiento constituyó una forma eficiente de controlar presencias extrañas en la escuela<sup>232</sup>. Los ejercicios militares constituyeron una práctica discontinua pero recurrente en las escuelas durante el siglo pasado; en un informe de un visitador en 1886 aparecían los fusiles, entre los útiles que faltaban en una escuela, entregándose las dimensiones para que éstos fueran fabricados en madera<sup>233</sup>. En el Reglamento de las escuelas elementales<sup>234</sup> en 1883, se incluía el ramo de gimnasia el cual comprendía ejercicios militares para el tercer y cuarto años<sup>235</sup>; en el mismo año en una circular del Ministro de Instrucción a los Intendentes se reafirmaba lo dispuesto en el Reglamento en los siguientes términos: “Sería también conveniente introducir en las escuelas de niños la enseñanza de las evoluciones i maniobras militares a fin de inculcar a los alumnos, desde la primera edad hábitos de disciplina, subordinación i orden...”<sup>236</sup>.

Las intuiciones de un preceptor en la década del cincuenta se manifestaban como preocupación de política estatal en la década del ochenta; ambas orientadas a disciplinar. En Prusia la instrucción militar en la escuela era un hecho; en Francia no dio resultado influyendo sí, definitivamente, la práctica de la gimnasia<sup>237</sup> y estos dos modelos eran los que se miraban desde Chile.

<sup>231</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, N° 5, tomo 1, diciembre de 1852, p. 155.

<sup>232</sup> El estudio de Curtis, “The Playground...”, *op. cit.*, aporta un análisis interesante sobre ordenamiento del patio escolar en el siglo XIX en Canadá.

<sup>233</sup> “Informe del visitador de escuelas de la provincia de Copiapó”, en A.N.F.M.E.S.I.G., vol. 498, N° 277, Copiapó, 1886.

<sup>234</sup> Las escuelas primarias se denominaron elementales para distinguirlas de las Superiores que tenían más ramos y daban una educación de mayor nivel que las primeras.

<sup>235</sup> “Reglamento para la enseñanza i rejimen interno de las escuelas elementales”, título tercero, p. 290.

<sup>236</sup> La relación entre las disciplinas militares y la disciplina de la escuela ha sido analizado por Foucault, *op. cit.*, capítulo “Los cuerpos dóciles” desarrolla su teoría de la correspondencia entre las prácticas militares y las escolares.

<sup>237</sup> Querrin, *op. cit.*, p. 37.

El empleo del tiempo durante el proceso de enseñanza será otro de los aspectos importantes en la modernización y disciplinamiento llevado a cabo por los funcionarios estatales. El visitador de escuelas de la provincia de Aconcagua informaba en 1854 sobre las condiciones en que se desarrollaba la enseñanza y los arreglos que debió introducir, en el departamento de Los Andes en la escuela fiscal N° 1 de Santa Rosa,

“Había asistencia dos veces por día, de 8 a 11 por la mañana, de 3 a 5 por la tarde. Por la mañana clase de lectura con 26 niños que están en los principios; i catecismo con 10 lo mismo, dando principio. Por la tarde una plana en una cuartilla de papel i aritmética práctica con 3 en principios de dividir: de suerte que con esta escasez de enseñanza los niños se quedaban dormidos echados sobre las mesas ....Lo mas del tiempo lo empleaban los que no dormían en hacer figuritas, en escarabajear papeles i en un continuo trajín. Las conversaciones i los gritos se oían por los dos extremos: i paraban un tanto a los 2 o 3 gritos de silencio que daba el preceptor, i poco a poco iba tomando fuerza la bulla, hasta quedar lo mismo. Dando las 9 por la mañana i las 4 por la tarde se subían de un repente arriba de sus asientos, despertando a los dormidos que a su turno hacían lo mismo, pidiendo todos licencia para ir al patio unos i salir a la calle otros. Se les daba licencia a dos: i para esto tomaba su sombrero el que salía a la calle i lo colocaba en el extremo O de la mesa del preceptor: i el que al patio en el opuesto: en llegando los retiraban i volvían hacer los pretendientes los mismos movimientos, i los mismos gritos que parecían cabros saltando i balando; i por este orden se llevaban saliendo i entrando, poniendo i quitando sombreros de sobre la mesa. Las salidas para sus casas agrupados i en tropel. El desaseo de cara, manos i peinado era grande”<sup>238</sup>.

Algunos de los arreglos que introdujo el visitador fueron los siguientes:

“El primer mandato que se hizo a los niños fue comparecer aseados el día siguiente, así se aparecieron. El 2° que trajeran un cuadernillo de papel, un par de plumas i un bolsoncito al terciado para guardar sus libros: también obedecieron. Se uniformaron las clases de lectura, escritura i catecismo i con los mas simples mandatos i economía de movimientos ninguno se quedaba dormido... Todos los movimientos que causaban desorden quedan olvidados: entran i salen formados, no hai permiso para salir a la calle, no se lleva fruta ...i los alumnos en posesión del modo de sentarse, colocar el papel i tomar la pluma en la escritura”.

<sup>238</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, N° 7, tomo II, febrero de 1854, p. 183.

Otras de las indicaciones del visitador se referían al tiempo exacto que debía dedicarse a cada ramo de la enseñanza; todos los alumnos debían trabajar sobre una misma materia en actividades diferentes según su nivel de adelanto. Cada día de la semana tenía su ordenamiento particular. Este ordenamiento del tiempo de enseñanza se repite recurrentemente en las indicaciones de los visitadores; el grupo confuso de alumnos con tiempos y ritmos propios, debía convertirse en un colectivo, con tareas definidas y dirigidos por el preceptor.

La organización seriada de la enseñanza implicaba depositar en el preceptor el control total de ésta; los alumnos debían acostumbrarse a seguir el ritmo del preceptor, en otras palabras, de la escuela; de ser un espacio que se ocupaba y en cierta medida se usaba según el ritmo de los alumnos, pasa a ser, de acuerdo con las nuevas indicaciones, un espacio regulador. Anne Querrin señala refiriéndose a los comienzos de la organización de la escuela elemental en Francia; "Existen al menos dos elementos sobre los que el escolar no debe poseer ningún poder: el tiempo y el espacio"<sup>239</sup>.

Esto lo sabían o lo intuían los Visitadores y pondrán especial cuidado en dar las indicaciones pertinentes. En los reglamentos que éstos dictaron para las distintas provincias, un aspecto importante lo constituyó el horario de enseñanza. En el reglamento entregado por el visitador para la provincia de Coquimbo se estatúa:

"Art.15. La clase de lectura se hará desde las ocho hasta las nueve i media de la mañana; de nueve i media a diez i media escritura; de diez i media a once clase de dibujo lineal a todos los mas aprovechados; los otros durante este intervalo de tiempo repasarán sus lecciones. De once a once i cuarto recreo, para que almuercen sin que ninguno pueda ir a su casa; de once i cuarto a doce del día catecismo religioso con explicaciones orales del preceptor... dos veces a la semana estudiarán el ayudar a misa después de las horas de escuela; de doce a una aritmética por principios i práctica, incluso el sistema legal de pesos i medidas; de una a una tres cuartos gramática castellana. En el último cuarto de hora se tomará la lección de lectura i se pasará lista"<sup>240</sup>.

El ordenamiento del tiempo de la enseñanza "busca asegurar la calidad del tiempo empleado ...se trata de constituir un tiempo integramente útil"<sup>241</sup>; éste fue uno de los objetivos que explicitaron con frecuencia los visitadores. Constituyó desde luego un cambio significativo en la práctica que se seguía en las escuelas; significó la introducción de otro concepto del tiempo, el me-

<sup>239</sup> Querrin, *op. cit.*, p. 48.

<sup>240</sup> "Reglamento para todas las escuelas fiscales i municipales de la provincia de Coquimbo", en *Monitor de las escuelas primarias*, N° 9, tomo vi, junio de 1858, p. 283.

<sup>241</sup> Foucault, *op. cit.*, p. 154.

dido por el reloj, como ordenador de las relaciones en la escuela. Este no formaba parte de la práctica de éstas, desde el momento que la mayoría de ellas carecían de reloj, lo que es destacado por los visitantes al enumerar las carencias más importantes de muchas escuelas. Asimismo, es posible pensar que muchas de las familias tampoco lo tenían, especialmente en las localidades rurales; la inserción de la escuela y, en cierta medida, de las familias al tiempo regido por el reloj, significaba también la inserción a un mundo más amplio que se regía por éste, el mundo decente y civilizado de la elite dirigente. La modernización de las escuelas potenciaba este vínculo, necesario en una sociedad con mecanismos débiles o casi inexistentes de integración.

### Ordenamiento de espacios y cuerpos

El desplazamiento de los alumnos al interior de la sala de clases, la forma en que ingresaban a éste y más tarde el orden con que se dirigían a sus casas, constituirá otro elemento de atención por parte de los visitantes. Se recomendaba que los alumnos salieran de la escuela formados, en filas de a dos, vigilados por los monitores o alumnos mayores. El orden imperante en la escuela debía salir hacia la comunidad, sin embargo, el movimiento a la inversa –las costumbres cotidianas de la comunidad– no tenían cabida en la escuela.

Civilizar a través del disciplinamiento de los movimientos, reemplazar el “confuso tropel” por la hilera ordenada, se inscribía en el nuevo orden que se introducía en las escuelas. La mayoría de las escuelas constituían la antítesis de este nuevo orden, como queda en evidencia en una pintoresca descripción de una escuela de la provincia de Colchagua en 1854: “La enseñanza se hace en dispersión por fuera de la pieza que es una estrecha mediagua; los alumnos de uno i otro sexo están sembrados por el patio como están los melones i las sandías en una chacra”<sup>242</sup>.

Una descripción detallada de los arreglos relativos a movimientos en la sala de clases, que introdujo el visitador en la escuela municipal de San Felipe en 1854, es la siguiente:

“Primeramente trabajé una lista a presencia del preceptor para su inteligencia de las que deben trabajar después. En seguida se pasó la lista i se le dio colocación a los alumnos según el orden de sus números. Como la escuela se abre a la misma hora que antes, la primera clase de la mañana es lectura por una hora: concluida ésta, a la voz de –silencio– paran, se sientan, cruzan los brazos i esperan con la mayor atención a que se les

<sup>242</sup> “Informe del visitador de escuelas sobre la provincia de Colchagua”, en *Monitor de las escuelas primarias*, tomo II, febrero de 1854, p. 240.

llame por sus números para responder por el apelativo. Hecho esto i a la voz de –firmes– se ponen de pies i a la voz de –marchen– salen formados al lugar del recreo que dura un cuarto de hora: después entran en el mismo orden con que salieron i pasan a la clase de escritura. En esta clase se les enseñó el modo de sentarse, tomar la pluma i colocar el papel. Se le mandó traer a cada uno su pañito, en que a la conclusión de la escritura i a la voz de –prevengan sus plumas– deben limpiarlas i no en la chaqueta, cabeza o levita como lo hacían”<sup>243</sup>.

El ordenamiento de los movimientos durante las clases es otra forma de avanzar hacia el disciplinamiento, de ejercer el poder y desarrollar la obediencia a través de la norma. La forma de ejercer autoridad del maestro varió con estas nuevas disposiciones; ya no es la autoridad de éste ante un alumno individual o un conjunto de individualidades, es el conjunto de los alumnos que obedecen normas comunes, a las cuales también queda sometido el preceptor, porque es él también un eslabón en esta cadena de disciplinamiento modernizante. Es el poder de la norma, que estandariza y homogeniza construyendo un colectivo donde habían individualidades dispersas. La autoridad del maestro se refuerza, articulándose directamente sobre el tiempo, asegurando su control y garantizando su uso<sup>244</sup> desde el momento que decide los tiempos y que éstos obligan por igual a todos los alumnos.

Sin duda que el local y las condiciones físicas de las escuelas podían apoyar en mayor o menor medida estas disposiciones; si nos guiamos por las descripciones realizadas anteriormente sobre el entorno físico, podemos pensar que no eran las más adecuadas. A medida que avanza la construcción de locales escolares con características propias, se van haciendo más coherente estas disposiciones con un espacio físico que permite y facilita el proceso de disciplinamiento.

Los cuerpos de los niños concitaron también una mirada reprobadora; el desaseo, considerado una característica de los sectores pobres; la vestimenta –mantas, ponchos, ojotas– que hablaban de falta de civilización, pero que, por condiciones económicas obvias y también por motivos culturales, eran difíciles de cambiar; el desorden postural observado en la sala de clases, que entorpecía el aprendizaje y era indicador de falta de disciplina.

En relación con el desaseo se expresaba en algunos informes:

“Traían mantas, cara, manos, pies mugrientos i uñas largas.

Se les mandó entrar peinados, lavados de pies ya que no usan medias, manos i caras i con las uñas cortadas. Todos los días antes de salir se hace

<sup>243</sup> “Informe del visitador de escuelas sobre la provincia de Aconcagua”, en *Monitor de las escuelas primarias*, tomo II, febrero de 1854, pp. 169 y 170.

<sup>244</sup> Foucault, *op. cit.*, p. 164; en relación a la construcción de la norma ver “La sanción normalizadora”, pp. 182-189

un registro de la ropa, cara, manos, pies i peinado de los alumnos hasta que se acostumbren a este aseo”<sup>245</sup>.

Se expresaba en relación a la escuela municipal de Pocuro, provincia de Aconcagua: “El desaseo en la escuela, en los niños i en el maestro resaltaba tanto como la falta de respeto”<sup>246</sup>.

En los reglamentos de escuelas dictados por los visitadores se hacía referencia a la presentación personal del alumno; en el mandado para la provincia de Coquimbo se expresaba: “Art. 7. Los preceptores desplegarán el mayor celo porque sus alumnos adquieran hábitos de orden, moralidad i decencia, guardando la atención debida a sus superiores; debiendo concurrir a la escuela con el aseo posible, la cara i manos lavadas, las uñas cortadas i el pelo peinado i corto”<sup>247</sup>.

Se requería que los preceptores fueran “agentes civilizadores”, por ello el desagrado de un visitador al informar: “Entre los preceptores mismos, que deben ser en todo un modelo para sus alumnos, sorprendí a cuatro, durante mi visita haciendo clase con poncho i mangas de camisa, sin corbata, el pelo desgredado, en una palabra en completo estado de desaseo”<sup>248</sup>.

La tarea de civilizar empezaba en muchos casos con los mismos preceptores, los que en ese período, en número considerable, guardaban más cercanía cultural con sus alumnos que con los postulados que impulsaba el Estado a través de los visitadores.

La limpieza, la urbanidad y la vestimenta constituían elementos de diferenciación social; los usos imperantes en las clases pobres eran la causa que les impedía civilizarse y progresar a juicio de los visitadores de ahí que son frecuentes las alusiones a “grosería i rusticidad en las maneras”. El problema de la vestimenta simbolizado en el poncho o manta, constituirá un elemento significativo en esta cruzada por civilizar, por constituir una sociedad moderna y decente. Los esfuerzos de los visitadores por desterrarlo de las escuelas son repetidos; en una editorial del *Monitor de las escuelas primarias* se expresaba: “De origen salvaje es el poncho, ese pedazo de tela que encubre el desaliño del vestido i crea un muro de división entre la sociedad culta i el pueblo... En los EEUU no hai poncho, i todos los hombres son iguales porque el vestido europeo, civilizado, aseado, cristiano en fin es común a todas las clases”<sup>249</sup>.

<sup>245</sup> “Informe del visitador de escuelas sobre la provincia de Aconcagua”, en *Monitor de las escuelas primarias*, N° 7, tomo II, febrero de 1854, p. 173.

<sup>246</sup> “Informe del visitador de escuelas sobre la provincia de Aconcagua”, en *Monitor de las escuelas primarias*, N° 7, tomo II, febrero de 1854, p. 185. En relación a esta escuela se observaba que el preceptor tenía diecisiete años y le faltaba juiciosidad para desempeñar el cargo.

<sup>247</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, N° 9, tomo VI, junio de 1858, p. 283.

<sup>248</sup> “Informe del visitador de escuelas de la provincia de Llanquihue”, en *Monitor de las escuelas primarias*, N° 15, tomo X, diciembre de 1863, p. 300.

<sup>249</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, N° 3, tomo I, octubre de 1852, p. 69.

A juzgar por estas expresiones y por la actitud de los visitantes podría pensarse en un sentimiento de amenaza, simbolizado por el poncho, que se agitaba entre los sectores más "cultos y civilizados"; la amenaza de los "otros", de los distintos, que no dejarían avanzar al país en el proyecto de desarrollo y modernización impulsado por los sectores dominantes, si no se incorporaban a sus pautas culturales. Estas pautas no contemplaban y no tenían nada que ver con el acumulado cultural de los sectores de "poncho"; no respetaban y, por lo tanto, no dejaban espacio, para las respuestas que desde estos sectores habían surgido históricamente en torno a la producción y a la sobrevivencia<sup>250</sup>; indudablemente dichas respuestas no eran funcionales a los cimientos en que se sustentaba el modelo de desarrollo que impulsaban las elites.

Otro aspecto significativo en este proceso de modernización y civilización se refiere al disciplinamiento de los cuerpos de los niños durante la enseñanza<sup>251</sup>.

Los movimientos en el exterior de la sala de clases y al interior de ésta contaban ya con un ordenamiento, pero faltaba otro ámbito más reducido, el propio cuerpo del niño durante el proceso de aprendizaje.

"Los niños en la clase de lectura, hacían una porción de figuritas en su modo de sentarse, porque uno estaba sentado sobre una pierna, otro con su pierna doblada arriba del asiento, otro pisando con un pie en el borde de la tabla asiento, unos con un pie sobre el muslo, otros el pie debajo del muslo, unos los dos pies arriba i la rodilla junto a la cara, la mayor parte ladeados a medio sentarse, i otros que no sé decir su postura: i todos sin perder tiempo se ocupaban sin saberlo ni el maestro advertirlo en estos ejercicios gimnásticos...La escritura la ejecutaban doblados unos, otros con una pierna adelante i la otra atrás hasta más no poder i todos tan inclinados que por nada tocaban el papel con la barba"<sup>252</sup>.

En los reglamentos también se hacía referencia a las posturas de los alumnos; en el redactado para las escuelas de Colchagua se expresaba:

"13. El preceptor no debe permitir ni por momentos, que sus alumnos estén dentro de la escuela con una pierna sobre la otra, ladeados, demasíadamente inclinados sobre las rodillas, afirmados unos en otros, con conti-

<sup>250</sup> Ver capítulo: Preocupación en las elites: la educación del pueblo.

<sup>251</sup> Michel Foucault se refiere a este aspecto en los términos siguientes: "El control disciplinario no consiste simplemente en enseñar o en imponer una serie de gestos definidos; impone la mejor relación entre un gesto y la actitud global del cuerpo, que es su condición de eficacia y rapidez. En el buen empleo del cuerpo que permite un buen empleo del tiempo nada debe permanecer ocioso o inútil: todo debe ser llamado a formar el soporte del acto requerido. Un cuerpo disciplinado es el apoyo de un gesto eficaz". Ver *Vigilar y castigar*, p. 156.

<sup>252</sup> "Informe del visitador de escuelas sobre la provincia de Aconcagua", en *Monitor de las escuelas primarias*, tomo II, febrero de 1854, pp. 180 y 181.

nunos cimbreos de piernas, ni en postura indecente; porque su posición debe ser recta, cómoda i respetuosa<sup>253</sup>.

Cuerpos obedientes a normas de decencia y buena educación era necesario producir en la escuela; sin duda estas normas no existían en el acontecer cotidiano de los alumnos. Cuerpos adaptados a un espacio escolar diferente; se continuaba con la depuración de presencias extrañas, avanzando en el perfilamiento de un espacio escolar centrado en sí mismo, con normas y reglas que lo definían como un espacio distinto. Sólo así sería posible que la escuela cumpliera una labor civilizadora; que ésta se constituyera en un elemento eficiente de disciplinamiento social. Se expresaba en un artículo en el *Monitor de las escuelas primarias*:

“La creación de una escuela importa un cambio completo en la vida ordinaria de miles de niños, de hijos de familia que crecen sin más dirección que la de sus padres, cuya jeneralidad no recibió educación alguna; importa sujeción a reglas desconocidas, a una voz extraña, asistencia a horas fijas, a un determinado asiento; importa orden, disciplina, sociabilidad, conocimiento de sus deberes religiosos, morales i civiles, ...economía, bienestar, previsión, perfección i consecución de un sinnúmero de comodidades i goces morales, intelectuales i materiales, negados al hombre sumido en la ignorancia i en la miseria”<sup>254</sup>.

El poder de la escuela como agente transformador y elevador de la calidad de vida, formó parte del discurso en torno a la educación primaria, especialmente explícito en la década del cincuenta. ¿Cuánto de las expectativas en torno a la escuela, de las recomendaciones de los visitantes se tradujeron en una práctica concreta? Es posible pensar, si bien no se cuenta con datos suficientes al respecto, que muchas de estas disposiciones se habían ya internalizado en la década del ochenta a nivel de práctica de escuelas, que no significa que eso ocurriera con similar eficiencia a nivel de alumnos<sup>255</sup>. La cercanía en los centros urbanos a pautas culturales “civilizadas” debieron influir sin duda en ciertas costumbres como vestuario, higiene, en mayor medida que en las localidades rurales, lo cual cooperó a hacer tangible la diferenciación entre lo urbano y lo rural.

<sup>253</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, tomo II, febrero de 1854, p. 212.

<sup>254</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, tomo X, noviembre de 1861, p. 39.

<sup>255</sup> Es interesante analizar este punto desde los procesos de socialización primaria y secundaria; Peter Berger y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*, capítulo III, postulan la preeminencia de la socialización primaria por sobre la secundaria en la formación de identidad y la relación entre correspondencia de las normas propuestas en ambos procesos y una socialización secundaria más eficiente.

Sin embargo, ya en la década del cincuenta existieron escuelas que incorporaban el nuevo ordenamiento del espacio escolar y al parecer con bastante eficiencia. La escuela particular de Quetalco, del departamento de Ancud, perteneciente a la Sociedad de Instrucción Primaria y regida por un preceptor que no era normalista, presentaba la siguiente práctica:

“El pasarse revista de aseo dos veces al día antes de entrar los alumnos en el establecimiento i al salir, el orden, la postura, la división en secciones según sus clases, la disciplina militar de los alumnos que a toque de campanilla del preceptor obedecen sus órdenes, evitando así un gasto pesado de palabras, la grave seriedad del institutor unida a un aire desenuelto, el ver puesto en práctica las reglas de urbanidad, los principios de gimnástica, la enseñanza del canto del himno nacional; los programas de los ramos de aritmética, de jeografía i un lugar aparte para colgar las gorras, hacen que esta escuela sea la que sobresale a todas las otras examinadas; i no vacilo, señores en asegurar que puede competir con las mas adelantadas de las rejentadas por institutores normales<sup>256</sup>.”

La acción ordenadora del espacio escolar como parte de una política educativa estatal, contribuyó a su vez a situar a la escuela más claramente en el espacio público; dejó de ser un espacio donde los padres expresaban sus expectativas de aprendizaje para sus hijos; donde las costumbres cotidianas familiares estaban presentes, donde la adquisición de habilidades predominaba sobre los modelos valóricos, donde la cultura de los alumnos no estaba necesariamente en contradicción con los aprendizajes efectuados; la reforma de las prácticas escolares sacó a la escuela de la esfera privada y potenció sus capacidades como instrumento de integración social hegemónica.

*Qué se aprende y cómo se aprende.*

*Métodos, contenidos, premios y castigos*

La preocupación por la práctica pedagógica, por el cómo y el qué enseñaban los profesores, no tuvo un lugar importante en las primeras décadas del desarrollo de la educación primaria popular. La reducida participación de organismos o instituciones particulares en esta labor<sup>257</sup>, dejó prácticamente en manos del Estado no sólo la ampliación de la cobertura, la formación del profesora-

<sup>256</sup> “Informe del visitador de escuelas de la provincia de Chiloé a la Sociedad de Instrucción Primaria de Ancud”, en *Monitor de las escuelas primarias*, N° 6, tomo VII, marzo de 1859, p. 182.

<sup>257</sup> Las dos instituciones particulares más importantes que participaron en la educación primaria popular, fueron la Sociedad de Instrucción Primaria fundada en 1856 y la Sociedad de Escuelas Católicas Santo Tomás de Aquino fundada en 1869. A pesar que, especialmente la primera, extendió su labor a diversas provincias, la importancia de su incidencia en cobertura es pequeña en relación a la acción fiscal y municipal.

do, la dotación de infraestructura, la organización del sistema, sino también el pensamiento pedagógico que animaría su acción.

Los intelectuales preocupados de la educación para el pueblo no fueron muchos; destacan los hermanos Amunátegui y D.F. Sarmiento con sus obras sobre la educación popular, éste último también con la elaboración del método de lectura gradual, puesto en práctica casi en la totalidad de las escuelas en el siglo pasado. El Congreso Pedagógico de 1889 significó poner en la discusión pública las prácticas pedagógicas y las orientaciones que tenía la educación primaria popular. Este proceso de revisión y búsqueda, iniciado a fines de la década del setenta, contribuyó a situar progresivamente a la práctica pedagógica en una perspectiva científica. Siguiendo al modelo alemán, en una realidad estudiable y perfectible, se perfilaron los pensadores de la educación primaria, más centrados en lo pedagógico que en lo doctrinario, a la inversa de como había sido treinta años antes. Estos intelectuales de la educación, la mayoría de ellos con estudios en Europa, especialmente Alemania, influyeron junto a los profesores extranjeros en la formación de los preceptores; los frutos de esta acción se comenzarán a ver al comienzo del nuevo siglo.

Durante gran parte del siglo XIX la práctica pedagógica será una elaboración intuitiva de visitadores y preceptores, versión criolla de sistemas de enseñanza desarrollados en el extranjero<sup>258</sup>, puestos en práctica a pesar de la falta de conocimientos básicos de gran cantidad de profesores, de los locales inadecuados y muchas veces miserables, de la falta constante de textos, útiles y mobiliario escolar.

### Métodos de enseñanza

La preocupación por introducir métodos más eficientes de enseñanza o mejoramiento de los ya existentes, fue una constante en la acción de los Visitadores. Las indicaciones sobre métodos estaban estrechamente ligadas a la forma en que se ocupaba el espacio físico y al ordenamiento en éste de los alumnos y buscaba mejorar los aprendizajes, pero, al mismo tiempo, uniformar la actividad pedagógica. En esa línea se inscribe también la fijación de los contenidos de aprendizaje y la provisión de textos adecuados. Hacer eficiente la labor de la escuela implicaba, entre otras cosas, elevar la calidad de la enseñanza, sobre la que recayeron a menudo críticas y que finalmente se intentó mejorar con la reforma iniciada en la década del ochenta.

No existen muchos antecedentes sobre cómo se enseñaba en las escuelas antes de la década del cincuenta. Por una parte estaban las escuelas municipa-

<sup>258</sup> Los sistemas de enseñanza adoptados fueron el mutuo y el simultáneo. El método tuvo sus orígenes en Inglaterra en el siglo XVIII siendo introducido en nuestro país por D. Thompson, contratado por el gobierno en 1821. El simultáneo fue desarrollado en Francia por los hermanos de La Salle desde el siglo XVIII.

les y las fiscales, las que al parecer tuvieron influencia del método mutuo a través de la escuela lancasteriana, experiencia iniciada durante la administración de O'Higgins. Las escuelas particulares de los pueblos pequeños y los campos enseñaban según lo que los propios maestros habían aprendido, predominando la memoria, la repetición, el deletreo en lectura y la relación de enseñanza individual entre maestro-alumno.

En la Escuela Normal se empleaban los métodos de enseñanza mutua y simultánea y en base a éstos y a la influencia que alguna vez tuvo la escuela lancasteriana, se fue construyendo una forma de enseñar, que más tenía que ver con capacidades, conocimientos e intuiciones de los diversos maestros, que con una capacitación adecuada para enseñar en forma eficiente. Los visitantes apoyaron en este aspecto la práctica de los maestros, en las visitas de escuelas y en los ejercicios de maestros, centrándose en el ordenamiento del espacio escolar y en reforzar los pocos conocimientos que generalmente tenían los profesores. La forma de enseñar y cómo el alumno se apropiaba del conocimiento, era relativamente simple, pero ni aún así se contaron con los elementos para practicarla en forma eficiente.

La diferencia básica de los métodos mutuo y simultáneo con el método tradicional, radicaba principalmente en la relación maestro-alumno; en este último cada alumno aprendía la lección sólo, la daba cuando creía que estaba listo, tenía su ritmo de aprendizaje y su forma de aprender; la idea de colectivo escolar no estaba presente; por eso los alumnos podían estar "desparramados como melones y sandías en el patio", cada uno en un proceso de aprendizaje individual. Este método tenía la desventaja de poder atender pocos niños, el aprendizaje era lento, aunque si el maestro tenía condiciones podía ser muy eficiente; al no haber trabajo colectivo, el uso del espacio físico y el tiempo no eran aprovechados en términos disciplinarios. La necesidad de enseñar y disciplinar a masas de alumnos pobres, futuros trabajadores de sociedades capitalistas en ciernes como Francia e Inglaterra en el siglo XVIII, posibilitó el surgimiento de métodos de atención colectiva y objetivos disciplinarios<sup>259</sup>.

El elemento central del método simultáneo será la división de los alumnos en grupos del mismo nivel a los que enseñaba alternadamente un sólo

<sup>259</sup> Anne Querrin en la obra *Trabajos elementales sobre la escuela primaria* se refiere en detalle al surgimiento de estos métodos y al desarrollo que tuvieron en Francia. S. Hopmann en su monografía "El movimiento de enseñanza mutua y el desarrollo de la administración curricular: enfoque comparado", entrega una visión general del surgimiento y desarrollo de la enseñanza mutua en algunos países europeos. Estudios recientes sobre la implementación de estos métodos en Chile, su eficacia, sus adaptaciones o deformaciones no se han realizado; sería interesante indagar, en términos comparativos, en las metodologías usadas por los colegios particulares, especialmente de congregaciones religiosas, que educaban a los sectores acomodados. Un escollo importante para este tipo de trabajo es la falta de documentación, que a diferencia de otros países, no se recopiló y los documentos que existieron, en gran medida han sido extraviados desde las bibliotecas y archivos.

maestro. La enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de éste se realizaba simultáneamente a todos los alumnos de cada grupo. Esto implicaba textos y útiles para el trabajo de cada alumno, pero con la obligatoria condición que todos fueran uniformes. Si bien se había ampliado el número de alumnos atendidos cada vez por el maestro —éstos aprendían en un mismo tiempo, a un mismo ritmo, por textos iguales— el tiempo del maestro seguía siendo insuficiente; era necesario que hubiera más maestros para atender a los distintos grupos y que estos maestros tuvieran una formación común y especializada<sup>260</sup>. De ahí la práctica de ayudantes, tan común en nuestro país. En un comienzo al completar cincuenta alumnos una escuela, más tarde el número subió a ochenta, el preceptor tenía derecho a solicitar un ayudante. Los ayudantes no tenían ni la formación ni el rango de maestros, adaptaciones que desvirtuaban la eficiencia del método.

Las divisiones por niveles que marcaban las diferencias en el aprendizaje de los alumnos, configuraban un avance progresivo en que se transitaba de los niveles de principiantes hasta los más avanzados. Cada alumno en su lugar, aprendiendo colectivamente, con textos uniformes, y un ordenamiento de los espacios y actitudes físicas, serán los componentes fundamentales del método simultáneo. La relación con el conocimiento no cambiaba esencialmente y la repetición y la memorización seguían siendo el componente básico, cambiaba sí la organización espacial y temporal, que abarcaba también el cuerpo de los alumnos.

El método mutuo contemplando principios similares al simultáneo, introdujo una simplicidad y movimiento mayor en la organización de la enseñanza. La pertenencia a un grupo o división no era rígida, los grupos se estructuraban cada vez con alumnos distintos, según fuera el nivel de avance logrado. Cada alumno pertenecía a una sección hasta que dominaba ese nivel de aprendizaje, pasando entonces en forma individual a otra sección más avanzada. En vez de imprimir un movimiento uniforme a un colectivo, había tantos movimientos como cambios en los alumnos, encontrando éstos cada vez un colectivo que los integrara. Esta dinámica implicaba el funcionamiento de una gran cantidad de grupos, en contraposición a la enseñanza simultánea. Encargados de estos grupos eran los monitores, alumnos aventajados, no necesariamente mayores, que cuidaban que el aprendizaje de la lección se realizara de la forma adecuada y evaluaban su resultado. Estos monitores recibían una lección especial al comienzo de la jornada por el preceptor. La función de monitor no era permanente, siendo ejercida por distintos alumnos.

Esta organización de la enseñanza, en que el maestro vigilaba, inspeccionaba, organizaba el trabajo de los monitores, permitía atender un número

<sup>260</sup> Juan Bautista de La Salle elaborador y promotor del método simultáneo dispuso que la congregación educativa por él fundada, los Hermanos Cristianos, operaran las escuelas en grupos de tres; un director y dos hermanos pedagogos. Querrin, *op. cit.*, p. 49.

considerablemente mayor de alumnos. Implicaba locales más amplios que permitieran el trabajo de los diferentes grupos, textos y útiles uniformes para cada niño. Según se observaba de la experiencia en Francia, el método mutuo posibilitaba un aprendizaje más rápido de las habilidades básicas, al permitir ritmos de aprendizajes diferentes en los distintos grupos y a su vez en los distintos alumnos.

Esta rapidez y eficiencia en el aprendizaje, propósito buscado por sus creadores, liberaba las energías individuales de los alumnos al interior de su pequeño colectivo. La forma más adecuada de manejar esas energías, esa cantidad de alumnos –doscientos o trescientos en algunas escuelas– con un sólo profesor, sería a través de la disciplina militar. La regularidad, la obediencia, la rutina y la uniformidad del régimen militar, conforman el contexto para el aprendizaje. La jerarquía, la autoridad delegada, los movimientos militarizados serán componentes básicos del método. Entre los mayores peligros que se le atribuyeron estaba la capacidad de liberar las energías de aprender –cada alumno avanzaba según sus esfuerzos– y de formar capacidad directiva, al ejercer la autoridad delegada un número siempre cambiante de monitores. No era el mejor método para obtener obreros sumisos, a pesar de la militarización que implicaba<sup>261</sup>.

La labor de ordenamiento del espacio escolar descrita en las páginas anteriores, guarda relación con los postulados básicos de los métodos recién aludidos, especialmente con el simultáneo. Una suposición que surge al revisar las descripciones de los visitantes sobre las prácticas en las escuelas, es que la labor de disciplinamiento y ordenamiento del espacio escolar cobró una dinámica propia, en cierta medida disociada del objetivo de enseñanza. A diferencia de las experiencias extranjeras en que el disciplinamiento, si bien con objetivos que rebasaban el ámbito propiamente escolar, aparece en función del aprendizaje, en las escuelas chilenas constituye un proceso en sí mismo. Es posible pensar que el aprendizaje, en las condiciones precarias en que se desarrollaba, no se benefició significativamente con las formalidades del disciplinamiento escolar. La introducción de nuevas relaciones temporales y espaciales, de nuevas pautas de comportamiento facilitó, sin embargo, el acercamiento a una cultura distinta.

El tipo de método que se debía seguir en las escuelas no constituyó una preocupación especial desde el Ministerio de Instrucción en el período inicial.

<sup>261</sup> La descripción del método mutuo y simultáneo se realizó en base a la monografía de Hopmann y a los capítulos segundo, tercero, cuarto y quinto de la obra de Anne Querrin ambos ya citados; la implantación de estos métodos en Francia tuvieron variaciones de acuerdo a los momentos políticos distintos de los siglos XVIII y XIX y a las políticas educativas estatales que entonces se implementaron. Es posible pensar que estos métodos fueron enseñados en la Escuela Normal de nuestro país basándose en los postulados iniciales de sus fundadores, estando mediado el método mutuo por la práctica temprana de éste en la década del veinte con la escuela lancasteriana.

En la *Memoria del Ministro del ramo al Congreso Nacional* de 1845 se expresaba que el desarrollo de las habilidades básicas, "...jeneralizar esos primeros ramos son medios, son pasos que conducen al fin primordial, la mejora moral i material de las masas que componen las sociedades"<sup>262</sup>.

Se dejó la responsabilidad de esos medios, de la forma como éstos se transmitían, en manos de los preceptores, confiando en la capacitación que recibían los normalistas y en la labor que podían realizar los visitadores. La tarea de cambiar la forma de enseñar y de capacitar a los maestros para este objetivo, será asumida por los visitadores, quienes tenían un mal concepto de los métodos antiguos, en cambio lo correcto era lo que habían aprendido en la Normal y los libros que llegaban desde Europa que hablaban de otras formas de enseñar. Refiriéndose a este punto el Visitador de Valdivia informaba en 1860:

"Sobre esto [métodos] poco o nada hai que decir que no sea repetir que nuestros conatos se dirijen a hacer desaparecer los resabios de que se resienten los preceptores por haber salido todos ellos de las escuelas antiguas. Pero ya poco a poco van abandonando el método rutinario i perezoso en que fueron enseñados; por el cual método se hacía únicamente trabajar al niño dándole una lección al empezar la clase i que solo se quebrantase la cabeza para aprenderla, si podía; para escribir el solo también había de imitar la letra sin que se le esplicase porqué estaba mala cuando se desviaba de la forma del modelo; e igual método se usaba en aritmética poniendo cuentas al niño sin decirle su contenido ni menos enseñarle el sistema de numeración o estructura de cantidades"<sup>263</sup>.

El trabajo en una sola materia hasta que el niño la aprendía y luego se pasaba a otra, era un sentido común que compartían maestros y padres. Los nuevos métodos planteaban alternancias y simultaneidad en los ramos, lo que provocó en muchos casos rechazo de los padres. Se reivindicaba, además, un papel más activo del maestro en la enseñanza y un mejor aprovechamiento del tiempo, lo que posibilitaría aprendizajes más eficientes.

En general se usó el método mixto, con elementos del método mutuo y simultáneo, adaptado según las capacidades de cada maestro. En algunas escuelas se usaba solamente el simultáneo y en muy pocas sólo el mutuo. Los visitadores fueron imponiendo a través de los reglamentos que elaboraron para las diversas provincias, en la década del cincuenta, los métodos que les parecían más adecuados; el objetivo era uniformar la enseñanza en cada provincia. El visitador de la provincia de Coquimbo informaba en 1860:

<sup>262</sup> *Memoria del Ministro del ramo al Congreso Nacional*, 1845, p. 23.

<sup>263</sup> A.N.F.M.E.S.I.G., Intendencia de Valdivia, vol. 91, f. 179, 1860.

“En todas las escuelas de la provincia se adopta el método de enseñanza simultánea. Se dividen los niños en varias secciones, según los conocimientos de cada uno; se les hace leer, escribir y contar juntos, lo mismo los otros ramos. Todos deben tener igual clase de libros i aprender igual lección. Los demás métodos: individual, i mutuo, universal, socrático, catequístico i heurístico los he prohibido en los establecimientos que me corresponde inspeccionar”<sup>264</sup>.

Desde luego una cosa era prescribir un método de enseñanza y otra, que ésto se llevara a efecto; el visitador de la provincia de Ancud informaba en 1861:

“El conocido bajo el nombre de sistema misto es el que se ha adoptado para las escuelas de esta provincia i aunque este mismo el que había prescrito en ellas mi predecesor, no obstante lo encontré casi completamente desatendido por la mayor parte de los preceptores no normalistas, lo que atribuyo a que estos no comprenden toda la importancia de un buen sistema de enseñanza, ni tienen tampoco los menores conocimientos de pedagogía. Estas circunstancias señor Ministro, me han obligado a emprender la redacción de algunos principios pedagógicos relativos al ramo de instrucción...”<sup>265</sup>.

Otra provincia en que se adoptó el método mixto fue Talca; en 1860 informaba el visitador:

“El método que se emplea en los establecimientos primarios es el simultáneo misto. Las clases superiores se desempeñan por el preceptor: hai un ayudante cuando la escuela cuenta con un número crecido de alumnos i las [clases] mas atrasadas [se desempeñan] por los alumnos adelantados, estando todas bajo la dirección e inspección del maestro. Los textos adoptados son los mismos mandados imprimir especialmente por el Supremo Gobierno”<sup>266</sup>.

Una de las provincias en que se usó el método mutuo fue Valdivia, en el departamento de Osorno; el visitador informaba en 1860:

“En las escuelas fiscales i municipales se sigue el sistema de enseñanza mutua, valiéndose el preceptor de monitores, distribuidos los niños en secciones o clases conforme al tiempo en que entraron a la escuela i consi-

<sup>264</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, N° 11, tomo VIII, agosto de 1860, p. 357.

<sup>265</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, N° 2, tomo X, noviembre de 1861, p. 79.

<sup>266</sup> *Op. cit.*, N° 10, tomo VIII, julio de 1860, p. 314.

guientemente al grado de su saber; no así en la particular de los colonos en la que se sigue el sistema simultáneo, por el cual los niños no están subdivididos en clases, sino que todos van a la par; sistema inaplicable en nuestras escuelas, pues que los niños chilenos con sus continuas fallas se quedan atrás en el aprendizaje, mientras otros van adelante, así la escuela es un sinnúmero de divisiones y subdivisiones de clases de diferente grado de adelanto”<sup>267</sup>.

Es curioso que se usara exclusivamente este método en un departamento como Osorno, que aparecía en los informes de los visitantes en una situación muy precaria, tanto socioeconómica como del estado de la educación. En un informe sobre este departamento realizado por otro visitador, tres años más tarde, se consignaba que:

“...el único método que se emplea en las escuelas fiscales es la memoria del alumno; porque no hai uno sólo entre los preceptores, que conozca ni haya oido hablar siquiera de los diversos métodos i procedimientos que recomienda la pedagogía, para comunicar los conocimientos a los niños. De suerte que la enseñanza dada simplemente de memoria es mala; no solo porque no desarrolla la inteligencia del alumno, sino porque es tardía y difícil, fatigosa hasta el punto de hacerla desagradable i lo que es peor, sin provecho alguno”<sup>268</sup>.

Llama la atención las apreciaciones de los visitantes, que si bien no son contradictorias, destacan aspectos diferentes de la enseñanza en ese lugar. El método mutuo implicaba aprendizaje de memoria, al estudiarse las lecciones en grupos de niños, las explicaciones no deben haber abundado. Fue el ordenamiento en diferentes grupos que permitía atender a niños en diferentes momentos del aprendizaje, lo que llamó la atención del primer visitador antes citado. La observación del segundo visitador cuestionaba la forma en que los niños accedían al conocimiento; este tipo de preocupación aparecerá progresivamente en los informes, estimulándose los aprendizajes comprensivos. En los ejercicios de maestros se reforzaba frecuentemente esta habilidad; en 1860 informaba el visitador sobre los ejercicios realizados en Valdivia:

“La lectura ha sido también objeto principal de nuestros trabajos, para arraigar la costumbre de hacer leer al niño en alta voz e interrogarle sobre el tema que haya leído o explicárselo si no lo comprendió; de ese mismo modo se puede enseñar la historia i catecismo i así he ordenado que se

<sup>267</sup> A.N.F.M.E.S.I.G., vol 91, 1860, f. 118.

<sup>268</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, N° 15, tomo x, diciembre de 1863, p. 301.

haga, librando al niño de las terribles fatigas a que la rutina lo condenó sin fruto”<sup>269</sup>.

El problema de los métodos de enseñanza se arrastró a lo largo del siglo, consiguiéndose lentamente uniformar la enseñanza y avanzar en aprendizajes más eficientes de los alumnos. La labor emprendida por los visitantes en la década del cincuenta no dio los frutos esperados; en muchas escuelas finalmente se llegaba a una suerte de enseñanza individual, volviéndose a la práctica existente en los inicios de la organización del sistema escolar. En 1881 el Inspector General de Instrucción Primaria en un informe al Ministro expresaba: “Si con relación al número de escuelas que existen en la República, el estado actual de la instrucción primaria es bastante satisfactorio, no puede decirse lo mismo respecto a la enseñanza. Hai mucho que desear en este sentido”<sup>270</sup>.

Agregaba que la causa principal era la formación muy teórica que tenían los preceptores, que los incapacitaba para aplicar adecuadamente los sistemas de enseñanza aprendidos. Hacía ver que no existía un sistema general de enseñanza, porque además de la mala preparación de los preceptores, los locales de las escuelas serán inadecuados, el menaje incompleto y defectuoso y la provisión de útiles y textos muy irregular. El cómo se enseñaba y que aprendían realmente los alumnos, constituyó una caja negra respecto a la cual no había mucha información y quizá tampoco mucha preocupación.

A fines de la década del ochenta surgió un pensamiento pedagógico, influido por los jóvenes becarios que habían estado en Europa y Estados Unidos y por los educacionistas que habían realizado viajes de estudio en el extranjero —C. Matte, J.A. Núñez, V. Letelier— entre otros. En diversos artículos aparecidos en la *Revista de Instrucción Primaria* se expresaba la necesidad de acabar con la rutina en la enseñanza, de disminuir la dependencia de los textos, que además se consideraban poco adecuados, de lo poco conveniente de la memorización, de los elementos psicológicos que debían ser atendidos en la enseñanza, la importancia del método intuitivo, etc. Se transcribían además artículos del extranjero de pedagogos y educacionistas; la reforma de los estudios en las escuelas normales producto de esta mirada al extranjero, comenzaría a alterar selectiva y lentamente la práctica escolar, a partir de finales de siglo.

Signo de esta preocupación fue el decreto sobre instrucción primaria que dictó el presidente Balmaceda en 1888; se expresaba la necesidad de reformar los programas y plan de estudios vigentes y de armonizar en lo posible la instrucción primaria con la secundaria; se agregaba que “es conveniente adoptar en la Instrucción Primaria el sistema concéntrico progresivo, para que los

<sup>269</sup> “Informe del visitador de escuelas de la provincia de Valdivia”, en A.N.F.M.E.S.I.G., vol. 91, f. 171, mayo de 1860.

<sup>270</sup> “Memoria Inspección...”, *op. cit.*, p. 171.

alumnos aprendan con más método y profundidad:" y la necesidad de uniformar los textos para implantar un régimen igual en todas las escuelas "...que permita armonizar la marcha general de la enseñanza y hacer rápida y fácil la fiscalización de los superiores". En el decreto se disponía la creación de una comisión compuesta por el Inspector General de Instrucción Primaria, de los Directores de Escuelas Normales de preceptores y de preceptoras, del Rector del Instituto Nacional y de los señores Claudio Matte, Valentín Letelier y Domingo Amunátegui S., con el objeto de preparar un nuevo plan de estudios y nuevos programas; la labor de la Comisión abarcaría las escuelas elementales, superiores y normales; entre las disposiciones se estipulaba que:

3º El plan de estudios y los programas respectivos, que deberán estar fundados en el sistema concéntrico progresivo, detallarán los ramos que sea conveniente adoptar obligatoriamente, su distribución y su extensión.

4º La Comisión estudiará el mejor régimen escolar, el horario y la proporción que debe existir entre el trabajo mental, los ejercicios corporales y el descanso.

5º Propondrá el mejor sistema de exámenes y el modo de constituir comisiones examinadoras en las diversas zonas y localidades de la República.

También se refería a la reglamentación para la elaboración de textos, los que serían propiedad del Estado. La Comisión sería presidida por el Ministro de Instrucción Pública<sup>271</sup>.

A través de este decreto se consagra una nueva forma de participación del Estado en la educación primaria, culminación del proceso de reformas iniciado a fines de la década del setenta. Es significativa la incorporación a esa Comisión del rector del Instituto Nacional y de V. Letelier, ambos más directamente involucrados con la educación secundaria. Este hecho indica un reconocimiento a nivel de decreto, del carácter inicial y progresivo que la educación primaria debería tener, en contraposición a la tendencia presentada a mediados de siglo, de ser una enseñanza elemental y terminal<sup>272</sup>. Recién a fines de la década del ochenta el Estado se planteaba desde una perspectiva pedagógica el desarrollo de la educación primaria popular. Esta perspectiva significaba a su vez, profundizar en la uniformidad y facilitar de esa manera los mecanismos de control, todo ello buscaba aumentar la eficiencia de la enseñanza potenciando de mejor forma la acción educativa estatal.

<sup>271</sup> *Boletín de Leyes y Decretos*, diciembre de 1888.

<sup>272</sup> El carácter progresivo para la educación primaria que se expresa en el decreto de 1888, es necesario considerarlo en el contexto que presentaba la educación en esa época; en la práctica las escuelas preparatorias en los liceos y colegios cumplían con la función de nexo entre la enseñanza primaria y secundaria; indica si una tendencia que cristalizaría con la masificación de la educación en el siglo xx.

## ¿Qué se enseñaba en las escuelas?

Una apreciación bastante común entre los visitantes era que se enseñaba, "...no lo que están obligados por decreto supremo, sino lo que saben i lo que se hallan en estado de recibir sus alumnos"<sup>273</sup>.

Lo que los preceptores estaban en condiciones de enseñar era en muchos casos, sólo lectura, escritura y rudimentos de aritmética. Hasta la ley de Instrucción Primaria de 1860, los ramos fijados por el gobierno para la enseñanza de las escuelas, se definían en el decreto de fundación de cada escuela siendo comúnmente los siguientes: lectura, escritura, aritmética, religión, gramática castellana y geografía. Los dos últimos a menudo no se enseñaban por no contarse con mapas para geografía y por los pocos conocimientos de gramática de los preceptores. Sin embargo, también se informaba de escuelas que enseñaban otros ramos fuera de los básicos, según la capacidad y el interés que tenía el preceptor y desde luego, el interés de los alumnos.

El tiempo de permanencia en la escuela de cada alumno era determinante para poder ampliar los ramos a enseñar. Por un lado, las continuas inasistencias imprimían un ritmo lento al aprendizaje -cada vez el alumno debía empezar nuevamente con algún ramo por haber olvidado gran parte lo ya antes aprendido-. Por otra parte, los padres definían qué querían que sus hijos aprendieran, sacándolos de la escuela cuando consideraban que ya habían avanzado suficiente. Entre los ramos que se enseñaban sin ser obligatorios, estaba el dibujo lineal muy apreciado y recomendado por los visitantes; había capacidad en los normalistas para enseñarlo pero, a menudo, faltaban los modelos por lo que no era enseñado. En las escuelas de niñas se reemplazaba este ramo por costura y bordado, especialmente recomendado para las escuelas de niñas más pobres. Se consideraba que era una ayuda para sus futuras labores de hogar y un medio para generarse ingresos durante la permanencia en la escuela, al vender sus trabajos.

Una información interesante la constituye las diferentes actividades de aprendizaje con el número de alumnos que cada una de éstas tenía, consignadas por los visitantes en sus informes. Se reseñaba, por ejemplo, que en una escuela con una asistencia promedio de 46 alumnos había: "En lectura, silabando 19, leyendo de corrido 34, en caligrafía, escribiendo trazos 20, en alfabeto 11 i en letra de corrido 10, en aritmética ejercitándose en cálculo mental 37, i en operaciones finales 16, en relijión 19 i en gramática castellana 17"<sup>274</sup>.

Los aprendizajes iniciales progresivamente se fueron realizando en forma simultánea, -en la práctica antigua primero se aprendía un ramo y cuando se

<sup>273</sup> "Informe del visitador de la provincia de Santiago", en *Monitor de las escuelas primarias*, N° 12, tomo VI, septiembre de 1859, p. 281.

<sup>274</sup> Estos datos corresponden a la escuela fiscal de hombres de Santa Bárbara, Departamento del Laja; "Informe del visitador de escuelas sobre la provincia de Arauco", en *Monitor de las escuelas primarias*, tomo IX, abril de 1861, p. 217.

dominaba éste se pasaba a otro— a medida que los alumnos dominaban un aprendizaje pasaban al nivel superior, haciendo no más de dos o tres asignaturas en forma paralela, a juzgar por el número de alumnos en cada una de ellas, según se ve en el ejemplo anterior. En una práctica así organizada los aprendizajes estaban centrados en los niños, sin tiempos fijos para su finalización; cuando cada niño dominaba una materia pasaba a la siguiente. La flexibilidad que implicaba esta organización del aprendizaje, seguramente influyó en la posibilidad de ampliar el curriculum por parte de los preceptores. Según sus capacidades y su dedicación daban clase de geografía, gramática, canto, gimnasia, dibujo lineal, historia sagrada e historia de Chile, cosmografía; este aumento de ramos si bien era elogiado por los visitantes, también despertaba preocupación:

“Algunos preceptores descuidan la enseñanza primaria i dedican sus alumnos al estudio de las ciencias que se estudian en los colegios. Esperan conseguir por este medio consideraciones que les niega su profesión... Un joven de buenas costumbres que sepa leer i escribir i que conozca la contabilidad, una vez fuera de las escuelas elementales puede ganarse la vida con facilidad”<sup>275</sup>.

Indudablemente esta situación de acercar a los alumnos al estudio de las ciencias no se dio con frecuencia, pero sí se daba el caso que ciertos preceptores, especialmente normalistas, aspiraran a enseñar más ramos aún sin contar con textos ni muchos conocimientos. El conseguir “consideraciones” en su profesión tenía que ver con distinguirse de la imagen del antiguo “escolero”, distinción que a su vez tenía que ver con conocimientos socialmente valorados. Este tipo de conocimientos, que los distinguiría como sector social, sería uno de los elementos más significativos que potenciará su participación en los nacientes sectores medios.

Otra motivación para ampliar los ramos de enseñanza parece haber sido, el pago que recibían de algunos padres para que sus hijos recibieran una enseñanza más extensa. Sobre esta situación no existe mayor documentación, pero según algunos visitantes era una práctica bastante más extendida de lo que se pensaba. Desde luego no constituía una práctica explícita, por no estar autorizados los preceptores fiscales a recibir pagos de los alumnos.

Alguna idea sobre lo que se enseñaba en los colegios pagados, se puede tener al observar los ramos enseñados en el Colegio de Madame Lamartinié en Vallenar en 1858; éstos eran “lectura, caligrafía, aritmética, sistema métrico decimal, catecismo de la doctrina cristiana, gramática castellana, costura i bordados, geografía política, historia sagrada, idioma francés”<sup>276</sup>. En el cole-

<sup>275</sup> “Informe del visitador de escuelas sobre la provincia del Maule”, *Monitor de las escuelas primarias*, N° 15, tomo x, diciembre de 1863, p. 281.

<sup>276</sup> “Informe del visitador de escuelas de la provincia de Atacama”, *Monitor de las escuelas primarias*, N° 3, tomo vii, diciembre de 1858, p. 79.

gio de niñas de Chillán dirigido por doña Mercedes Cervelló se estudiaba "lectura, escritura, aritmética, relijión, gramática, jeografía, historia santa i de Chile, piano, dibujo natural, costura i bordado"<sup>277</sup>.

Es necesario tener en cuenta que estos eran colegios de ciudades pequeñas, con pagos relativamente bajos, generalmente no más de un peso mensual.

La opinión anteriormente citada del visitador del Maule guardaba relación con las repetidas sugerencias que se hicieron al gobierno central, para que se implementaran clases de agricultura en los campos, de algún oficio en las ciudades; se propiciaba una buena educación elemental orientada a desarrollar capacidades técnicas. Al respecto expresaba un visitador:

"Las artes, la industria progresan solamente en centros mui reducidos i guardan una desproporción inmensa con el resto de la república. ¿Por qué nuestro programa de instrucción primaria no se amplía en la Escuela Normal? Estúdiense con alguna detención la agricultura, el uso práctico de todas las máquinas nuevamente introducidas, nivelación de canales para sacar riegos, organícese un curso de dibujo lineal con la aplicación al arte de construir llanamente edificios i se habrá dado un paso adelante en la enseñanza. Para mi la mayor parte de las desgracias que se sufren traen su origen de la ignorancia i de la falta de proporcionarse trabajo para vivir"<sup>278</sup>.

La relación entre la educación y el trabajo posterior está presente en el discurso de los visitadores; éste se centraba en que la educación primaria pública que ellos supervisaban, era para niños pobres y que además de moralizar y civilizar les daba —o debía dar— herramientas para ganarse la vida.

La enseñanza de la religión en las escuelas fue un tema polémico en la década del cincuenta. En el Congreso, durante la discusión de la ley de instrucción primaria y en los periódicos, principalmente en *La Revista Católica*, *El Ferrocarril*, *El Mercurio*, se debatía con vehemencia sobre la responsabilidad en la enseñanza religiosa. Desde *La Revista Católica* se reivindicaba el derecho de párrocos y sacerdotes de vigilar las clases de religión en las escuelas; desde las tribunas laicas y liberales se expresaba que, "la sanción de este principio es funesta para la civilización y el progreso, terrible para el extranjero, destructora de la libertad individual..."<sup>279</sup>.

La vehemencia de la polémica no llegaba sin embargo a la práctica en las escuelas. Llama la atención, en los informes de los visitadores, el reducido número de alumnos que seguían religión, lo que era común en muchas escue-

<sup>277</sup> "Informe del visitador de la provincia de Ñuble", en *Monitor de las escuelas primarias*, N° 10, tomo VI, julio de 1858, p. 304.

<sup>278</sup> "Informe del visitador de la provincia de Talca", en *Monitor de las escuelas primarias*, N° 10, tomo VIII, julio de 1860, p. 315.

<sup>279</sup> *El Mercurio*, N° 7468, 28 de julio 1852.

las; este hecho podría estar relacionado, al igual que en otros aprendizajes, por constituir materias que sólo los alumnos más avanzados seguían, los que al menos sabían leer. En el caso de religión podría relacionarse también con la cantidad de materia, el catecismo, a ser aprendida de memoria y al cumplirse este objetivo no se seguía profundizando. El ramo de religión despertará preocupación y polémica en los visitadores, pues consideraban que era de los que peor se enseñaba, que solamente se aprendía el catecismo de memoria y se enseñaban rezos. Las explicaciones que debían hacerse de la historia sagrada y del catecismo no se hacían, porque los preceptores no estaban capacitados. Los visitadores recurrieron a menudo a los párrocos del lugar, consiguiendo en pocos casos que ellos asumieran este trabajo. En 1860 la ley les asignaba la función de vigilar las clases de religión pero no hacerlas.

En la ley de Instrucción Primaria de 1860 se fijaron los ramos mínimos que abarcaba el curriculum de las escuelas elementales; éstos eran lectura y escritura del idioma patrio, doctrina y moral cristiana, elementos de aritmética práctica y el sistema legal de pesos y medidas. Para las escuelas superiores, que constituían un nivel más alto que las elementales, aunque en la práctica no siempre existió esa diferencia, los ramos fijados además de los anteriores eran profundización de la enseñanza religiosa, gramática castellana, aritmética, dibujo lineal, geografía, el compendio de la Historia de Chile y de la Constitución Política del Estado, "i si las circunstancias lo permitieren los demás ramos señalados para las escuelas normales".

En las escuelas superiores de mujeres se sustituía el dibujo lineal y la constitución política por economía doméstica, costura, bordado y demás labores de aguja<sup>280</sup>. Ante la carencia de normalistas, las escuelas superiores que se fundaron en las ciudades constituían una alternativa para la formación de preceptores en provincias, al menos desde la visión de la administración estatal.

En la memoria presentada por la Inspección General en 1881 se consignaban los siguientes ramos enseñados en las escuelas públicas: lectura, escritura, aritmética, catecismo, gramática castellana, geografía, historia sagrada, historia de Chile, dibujo lineal, costura. Los tres primeros ramos presentaban el mayor número de alumnos con 45.008, 46.232 y 42.159, respectivamente; para los otros disminuía el número, estudiando, por ejemplo, sólo 1.112 alumnos historia de Chile, 2470 dibujo lineal y 11.297 niñas, costura. En las escuelas superiores se enseñaban además cosmografía, música vocal e historia de América, presentando cada uno de estos ramos menos de mil alumnos. Las escuelas superiores eran trece en el país, situadas en general en las cabeceras de departamento, diez de niños y tres de niñas; se suponía que establecían continuidad entre las escuelas elementales y el Liceo. A juicio del Inspector

<sup>280</sup> "Lei de Instrucción...", *op. cit.*

General el sentido de éstas se había desvirtuado y por lo tanto no eran necesarias<sup>281</sup>.

Como manifestación de la preocupación que se generó en las esferas de gobierno por la educación primaria en la década del ochenta, se redactó un nuevo reglamento para el funcionamiento de las escuelas en 1883; en éste se aumentaban los ramos de enseñanza obligatorios; éstos eran "lectura, escritura, doctrina y moral cristiana, aritmética y el sistema legal de pesos, medidas y monedas, gramática castellana, geografía, historia sagrada i de Chile, nociones de agricultura, principios jenerales de hijiene, música vocal i jimnástica". En las escuelas de niñas se debía enseñar además costura y otras labores que se consideraban propias de su sexo.

Los nuevos contenidos incluían los que ya se venían entregando en algunas escuelas o los que habían promovido especialmente los visitadores como, por ejemplo, los principios de higiene. Se normaba la duración de la enseñanza elemental; ésta era de cuatro años y los alumnos se repartían en tres divisiones de acuerdo con la edad y grado de conocimiento; éstas se dividían, a su vez, en secciones, no excediendo de tres en la primera división y dos en la segunda. La enseñanza se realizaba en forma gradual por secciones, con los contenidos de estudios especificados. La instrucción sería simultánea para los alumnos de cada sección, quedando prohibido el método individual. En cada división se estudiaban los mismos ramos que la división anterior pero a mayor nivel de profundidad. La simultaneidad en la enseñanza de los ramos y del aprendizaje de los alumnos en cada división quedaba consagrada.

Este reglamento constituye un cambio significativo, especialmente en relación a la organización del proceso de enseñanza y a los contenidos específicos que debían entregarse. Los períodos de asistencia y los ritmos de aprendizaje comenzaban a estar regidos con mayor claridad y autoridad desde el espacio escolar. Estos cambios tenían que ver en gran medida con la tendencia a la organización de escuelas de mayor tamaño, pero más directamente con la conformación de sistema escolar, que organiza el aprendizaje, frente al concepto de práctica escolar relativamente autónoma que primaba anteriormente.

El Reglamento de las Escuelas Superiores fue dictado junto con el de las Elementales; se accedía a estas escuelas con certificado de examen final de la escuela elemental, considerándose sus estudios como una profundización de los primeros, pero diferenciándose claramente ambas modalidades. En este reglamento queda perfilada una tendencia que va adquiriendo el sistema educativo público —escuela elemental, escuela superior, liceo, universidad—, al constituir las escuelas superiores el nexo entre las escuelas elementales y los estudios superiores; esta progresión en esa época todavía no se materializó pero, irá cobrando especial significación a partir del siglo XX, en el contexto

<sup>281</sup> Memoria Inspección Jeneral de Instrucción Primaria, 1881, pp. 172-174.

de los centros urbanos y del surgimiento de sectores medios que demandaban mayor educación.

En 1887 el gobierno sometía a consideración del Congreso una reforma a la ley de Instrucción Primaria que recogía y profundizaba los cambios introducidos en el Reglamento de 1883. En relación al plan de estudios se agregaban a los ramos ya existentes los siguientes: elementos de ciencias matemáticas, físicas y naturales en sus aplicaciones a la higiene, a la agricultura y a las industrias peculiares de cada localidad; nociones generales sobre la administración y legislación nacionales; nociones de dibujo<sup>282</sup>.

Los cambios en los planes de estudio y la amplitud que éstos iban teniendo, significaban una progresiva exclusividad de los normalistas para regentar las escuelas. Los planes de estudio de las escuelas normales se habían reformado, a su vez, completamente, acentuándose su carácter profesional y las características de ciencia pedagógica que orientaban su práctica escolar. Los maestros no normalistas, transmisores no capacitados de un conocimiento común, van teniendo cada vez menos espacio, sin embargo, no hay que olvidar que a principios de la década del ochenta de 737 maestros que ejercían en las escuelas públicas en todo el país, incluidos preceptores y ayudantes, sólo 520 eran normalistas<sup>283</sup>.

### Exámenes, premios y castigos

Una práctica extendida en la actividad de las escuelas la constituyó el rendir exámenes al finalizar el año escolar. De los documentos estudiados para la década del cincuenta aparecen estos exámenes constituyendo una suerte de vigilancia de autoridades locales, miembros importantes de la comunidad o visitantes, sobre la marcha de las escuelas y más concretamente, sobre el desempeño del profesor. En un sistema escolar poco estructurado como el de entonces, la influencia de los exámenes en la vida escolar de los alumnos no parecía tener mucho significado.

En la década del ochenta con un sistema estructurado en divisiones y secciones progresivas de enseñanza, el examen va adquiriendo el carácter de sanción normalizadora que califica, clasifica, castiga y premia. El carácter examinador que adquiere la escuela, que va marcando la relación entre profesor y alumno, coincide con el momento en que la pedagogía comienza a ser concebida como ciencia. Los exámenes se registran y engrosan la vida documental de las escuelas, cada alumno constituye un objeto de registros que lo acompañará durante toda su vida escolar y facilitarán su individualización, componente primordial de la función disciplinaria<sup>284</sup>.

<sup>282</sup> "Reforma de la Ley de Instrucción Primaria", en *Revista de Instrucción Primaria*, año II, N° 1, septiembre de 1887, pp. 5-23.

<sup>283</sup> "Memoria Inspección...", *op. cit.*, p. 215.

<sup>284</sup> Sobre este tema ver Foucault, *op. cit.*, pp. 182-198.

Algunos de los informes enviados a las autoridades locales y de éstas al Ministro de Instrucción sobre los exámenes presenciados, han sido conservados en los archivos o transcritos en publicaciones periódicas<sup>285</sup>; a modo ilustrativo transcribimos el siguiente informe sobre los exámenes de dos escuelas de Concepción en 1860:

“Señor intendente: En cumplimiento del decreto de la Intendencia, fecha 14 del mes pasado, hemos presenciado los exámenes rendidos por las cinco escuelas fiscales de hombres que existen en esta ciudad; i nos cabe el honor de informar a US. acerca del estado i adelanto de cada una de ellas.

... En las escuelas núm. 3 i núm. 6, los exámenes dieron un resultado bastante bueno. Notamos con gran satisfacción que de los 71 alumnos presentados en uno i otro establecimiento, algunos dieron exámenes finales de Aritmética, resolviendo los problemas propuestos por nosotros con prontitud i expedición; i parecían igualmente peritos en el nuevo i antiguo sistema de pesos i medidas. También leían con mucha destreza: i exhibieron, además de sus planas de buena letra algunos trabajos de Dibujo lineal que nos complacieron en alto grado. Los preceptores de ambas escuelas habían agregado a los ramos obligatorios la clase de Historia Sagrada, i así mismo el de la Escuela núm. 6 algunos rudimentos de Álgebra i Cosmografía. Con ocasión de los exámenes en estos últimos tres ramos, hicimos la reflexión de que, quizá con más ventaja inmediata de los alumnos, se podría preferir a tales ramos una clase elemental de Agricultura, siguiendo un texto sencillo i atractivo...

Es cuanto tenemos el honor de informar a US. en cumplimiento de la comisión que tuvo a bien confiarnos.- Concepción, febrero 1860. Dios guarde a US.- Gavino Vieytes.- Alberto Euth<sup>286</sup>.

En los pueblos pequeños debían presenciar e informar sobre los exámenes los vecinos más respetables, dándose el caso que muchas veces debió tomar los exámenes sólo el preceptor porque nadie quiso asistir. En localidades mayores asistía el subdelegado, el cura párroco y en las ciudades mayores algunas veces asistía el Gobernador.

El informe de los exámenes de la localidad de Chanco presenciados por un grupo de vecinos es el siguiente:

<sup>285</sup> Es importante destacar el valioso aporte documental que constituye la revista *Monitor de las escuelas primarias* para la década del cincuenta; los *Anales de la Universidad de Chile* es otra de las publicaciones periódicas que a lo largo del siglo recopiló información sobre la instrucción primaria; estas publicaciones cobran especial interés toda vez que la documentación original es discontinua y en ciertos casos está extraviada.

<sup>286</sup> *Anales de la Universidad de Chile*, febrero de 1860, p. 314.

“Chanco, Dic. 26 de 1855

Los que suscriben nombrados por US. en decreto de 27 de Nov. último para presidir los exámenes que debían rendir los alumnos de las escuelas fiscales de esta villa i que dicho acto tubiese lugar el 20 del corriente, en efecto se transcribió la orden de US. a ambos preceptores i el de hombres presentó en dicho día sus alumnos para ser examinados en los ramos de aritmética [cuatro primeras reglas] lectura i una parte del catecismo de religión. El número de los examinados fueron 30, de estos 4 de aritmética, cinco de catecismo i los restantes de lectura. Parece Señor Int. que el preceptor se había contraído con poco selo al desempeño de su destino [por no carecer de conocimientos]; el pequeño número de educandos, el mal estado de sus conocimientos en los ramos que se les examinó pues algunos no conocían bien las letras con seis meses de aprendizaje, otros no sabían leer i los de aritmética no sabían sacar una simple cuenta, falta de arreglo en las otras enseñanzas, abía todo esto contribuido a que los padres retiren a sus hijos ya que los que asisten tengan tan poco aprovechamiento, con el tiempo de enseñanza que cuentan. No es satisfactorio por lo tanto el desempeño del preceptor...<sup>287</sup>.

Los exámenes mostraban un distinto grado de adelanto entre las diferentes escuelas; si bien en la mayoría de las escuelas se entregaban conocimientos mínimos y éstos muchas veces en forma deficiente, se encuentran casos, que no son pocos, de un adelanto considerable. La distinta capacidad de los preceptores, la diferencia en la dotación material de las escuelas y el interés de los padres, serán elementos determinantes, entre otros, de la heterogeneidad en las prácticas de las escuelas; a lo largo del siglo esta heterogeneidad se va transformando en selectividad, al favorecerse desde la política estatal, con recursos humanos y materiales, a los centros urbanos de mayor importancia<sup>288</sup>.

Elementos característicos de los exámenes en esta primera fase de desarrollo de la educación primaria será la connotación de medida de calidad para los padres, respecto a la enseñanza entregada. Si los alumnos demostraban poco avance en sus conocimientos decaía el interés de los padres por enviar a sus hijos a la escuela, preferían no mandarlos. La relación utilidad y eficiencia del aprendizaje con la aceptación de la escuela por parte de los padres será significativa en esta época. Los exámenes constituían una medición externa del preceptor y de la escuela como institución, treinta años más tarde la escuela ya ha avanzado en el proceso de su propia identidad y legitimidad. Los exámenes se inscriben en una lógica interna del aparato escolar en el

<sup>287</sup> A.N.F.M.E.S.I.G., Intendencia del Maule, vol. 51, f. 205, 1855.

<sup>288</sup> A este respecto es significativo observar el plan de construcciones escolares de la década del ochenta, la calidad de las construcciones y el mobiliario y la ubicación de éstas, que correspondían en su mayoría a las ciudades más importantes. Asimismo se expresaba en esa época la dificultad para que los normalistas ejercieran en las localidades pequeñas.

que los alumnos han pasado a ser objeto de la evaluación. Esta lógica que acrecienta el poder de la escuela, la que progresivamente va legitimando un saber propio sobre el cual los extraños no pueden opinar, quedará perfilada ya en las últimas décadas del siglo pasado.

Otra característica del período inicial será que el preceptor presentaba a examen a los alumnos que consideraba preparados; por las continuas inasistencias muchos alumnos no eran presentados a examen y muchos otros no los rendían nunca, porque éstos se tomaban en verano cuando disminuía la asistencia en las escuelas, principalmente en los campos.

La diferencia en el carácter que van teniendo los exámenes se puede apreciar en los reglamentos de 1863 y de 1883. En el primero se le dedicaba un artículo en el que se especificaba que los exámenes debían rendirse del 1º al 15 de Diciembre en todas las escuelas elementales y superiores ante comisiones formadas a lo menos por tres personas nombradas por el Gobernador del Departamento<sup>289</sup>. En el reglamento de 1883 se le dedicaba nueve artículos consagrándose el examen como una instancia de medición y clasificación de los alumnos, éstos debían dar exámenes parciales y finales siendo necesario aprobar estos últimos para pasar a una división superior. Serían presididos por el preceptor y el ayudante y dos comisionados por el Gobernador, si faltaren las comisiones podrían asistir algunos padres de familia. Se normaba la duración de éstos, veinticinco a treinta minutos en cada ramo, debiendo quedar los resultados inscritos en un libro destinado a tal efecto, firmado por los asistentes. Una copia del acta con los nombres de los alumnos y los niveles de aprovechamiento debía enviarse a la Inspección General<sup>290</sup>.

La entrega de premios constituyó un componente del proceso de exámenes, considerado como un aliciente importante para el aprendizaje. Esta actividad tuvo un carácter esporádico, dependiendo del interés de las autoridades locales, del empeño de visitadores y preceptores, pero en forma más determinante de los recursos existentes.

En el Reglamento de 1863 se disponía que la entrega de premios fuera el 25 de diciembre; fue común también que éstos se entregaran con ocasión de las Fiestas Patrias y que algunas instituciones de beneficencia colaboraran con los regalos. La distribución de premios para alumnos y preceptores de las escuelas fiscales y municipales de Santiago en 1859 alcanzó un realce especial; fue organizada por el Intendente y asistió el Ministro de Instrucción además de altas autoridades municipales, de la Universidad, del Instituto Nacional, magistrados y funcionarios de Estado. Se realizó en el Teatro Municipal y fue animada por el coro del Conservatorio de Música, se leyeron las memorias sobre la marcha de las escuelas, una por el visitador municipal y otra por el fiscal, procediéndose luego a la entrega de premios.

<sup>289</sup> "Reglamento Jeneral...", *op. cit.*, 1863, artículo 52.

<sup>290</sup> "Reglamento para la enseñanza...", *op. cit.*, 1883, pp.294 y 295.

“Concluida esta lectura, el señor Ministro de Instrucción Pública procedió a repartir los premios por orden de escuelas ...para los de primer grado, en medallas de plata doradas, necesarios de escritura i costura i coronas de honor: para los de segundo grado en medallas de plata sin dorar: i para los de tercero en libros de educación lujosamente encuadernados: todos ellos acompañados de su respectivo diploma en que se halla inscrito el nombre del alumno i la escuela a que pertenece...”<sup>291</sup>.

La solemnidad con que se realizaban algunas reparticiones de premios correspondía al interés por promover la educación formal de los sectores más pobres. Esta práctica se mantuvo a lo largo del siglo, encontrándose en la década del ochenta numerosas peticiones de fondos de los Intendentes al Ministro; el Gobernador de la Victoria, provincia de Santiago escribía al Intendente.

“Acercándose la época en que tienen lugar las festividades con que se acostumbra celebrar nuestra emancipación política, esta gobernación cree que de ningún modo puede darse mejor el alto carácter a tales regocijos, de una fiesta esencialmente nacional que dando cabida en el programa al acto solemne i eminentemente republicano de la repartición de premios a los alumnos que más se han distinguido en el año anterior escolar. Con tal propósito ruego ...se sirva decirme con qué cantidad podré contar a fin de repartir premios en la época dicha ...a los alumnos de las escuelas de esta ciudad”<sup>292</sup>.

La petición fue enviada al Ministro por el Intendente recibiendo una asignación de cien pesos para la celebración.

En el Reglamento de 1883 se disponía detalladamente el sistema de calificaciones, disponiéndose que los premios se entregarían en el local escolar con toda la solemnidad posible al finalizar el año escolar. Por cada ramo se entregaría un primer y segundo premio de acuerdo a los exámenes rendidos y al aprovechamiento durante el año escolar. En este reglamento el sistema escolar construía su propio sistema de calificaciones y distinciones, quedando las celebraciones públicas organizadas por la autoridad como actos, en cierta medida, al margen de éste. Se estatuyó la entrega de billetes semanales y mensuales con las notas obtenidas por el alumno y cada trimestre se inscribiría a los alumnos con mejores notas en el cuadro de honor “situado a la derecha del lugar ocupado por el preceptor”<sup>293</sup>.

La asignación de premios iba acompañada con su contraparte, la aplicación de castigos, aspecto que formó explícitamente parte de la práctica esco-

<sup>291</sup> *Anales de la Universidad de Chile*, septiembre de 1859, p. 884.

<sup>292</sup> A.N.F.M.E.S.I.G., Intendencia de Santiago, vol. 619, f. 96, septiembre de 1887.

<sup>293</sup> “Reglamento para la enseñanza...”, *op. cit.*, 1883, artículos 50-53, pp. 295 y 296.

lar. Una característica de la nueva práctica escolar sustentada por normalistas y visitadores, será la crítica a los antiguos sistemas de castigos que se usaban en las escuelas. En 1851 informaba el profesor normalista llegado a Cauquenes:

“El castigo que sufrían los escolares era al arbitrio no solo del preceptor, que sin conmiseración rompía muchas cabezas, no habiendo parte reservada adonde no dejase caer el chicote; sino también al antojo de los monitores que seguían el mismo ejemplo, i delante del que debía ser su moderador, descargaban con zaña el látigo sobre los indefensos que no hacían mas que jemir y llorar<sup>294</sup>.”

En el reglamento de las escuelas municipales de Santiago en 1849 en el artículo 46 se expresaba: “Los castigos de que puede hacer uso el preceptor son únicamente los que siguen: arrodillar a los alumnos, privarles de recreo, retenerlos después de la hora de salida i aplicarles guantes hasta media docena<sup>295</sup>.”

El uso del guante parece haber sido el más común de los castigos según se aprecia en los informes de visitadores. Éste se usaba, a menudo, cuando se daban mal las lecciones o las planas de escritura no eran correctas. Los visitadores tendieron a la supresión del castigo corporal, aceptando en general el uso del guante atenuado; recomendaban de dos a cuatro guantes en la corrección de planas o lecciones, suprimiendo el uso del látigo o la palmeta aún para los casos de faltas graves. En 1861 informaba el visitador de la provincia de Valdivia que quedaba abolido el guante y en su lugar se había establecido la postura de pie, de rodillas y sólo en caso de falta de respeto grave del alumno, podía usarse el guante como medida extrema. El visitador de la provincia de Talca expresaba en 1863: “Una de las prácticas que está todavía en vigor en casi todos los establecimientos de la República, es la de las penas corporales, a saber: el uso del chicote, guante, palmeta, azote, látigo o disciplina, nombres que para nosotros tienen la misma significación<sup>296</sup>.”

Agregaba que en años anteriores había intentado abolirlos en la provincia de Ancud, lo que no había sido aceptado por la Junta Provincial de Educación y que en la actualidad había dado la orden de suprimir los castigos corporales en la provincia de Talca con la aprobación del Intendente. Éstos fueron remplazados por reprensiones, posturas de pie y de rodillas por un tiempo no mayor de dos horas, privación de recreo, tareas extraordinarias, retención en la escuela después de las clases, llegando en los casos más graves hasta la expulsión temporal o definitiva. El visitador fundamentaba estas disposicio-

<sup>294</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, N° 5, tomo 1, diciembre de 1852, p. 153.

<sup>295</sup> “Reglamento interior de las Escuelas Municipales del Departamento de Santiago”, en A.N.F.A.M., vol. 150, 1849.

<sup>296</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, N° 14, tomo x, noviembre de 1863, p. 256.

nes por las ocasiones en que los preceptores se sobrepasaban en un castigo temporal, provocando los reclamos de los padres. Aludía a reclamos "...que nos hacían en las visitas, padres de familia, tal vez demasiado delicados i condescendientes con sus hijos, que con razón sufrían al ver que el látigo había dejado rasguños i huellas en las manos o en la cara de éstos"<sup>297</sup>.

Esta medida por otra parte provocó descontento en algunos preceptores, que se veían privados de un medio efectivo de ejercer la autoridad, por lo que estas iniciativas de algunos visitantes convivieron con una práctica recurrente del castigo corporal. En 1868 el gobernador de La Serena suspendía de sus funciones al preceptor de la escuela N° 2 de hombres; en el decreto expresaba:

"Habiendo espuesto en esta gobernación el padre de familia Eduardo Zúñiga, que el preceptor suplente de la escuela N° 2 de hombres don Ricardo Valdivia le había herido la cabeza a su hijo Guillermo Zúñiga alumno de dicha escuela, i después de oídos en comparendo resultando que el preceptor ha confesado que al darle un guante, por haber escapado el cuerpo le cayó sobre la cabeza renovando una herida antigua e irritándole bastante un oído; en su virtud se suspende de sus funciones al citado preceptor"<sup>298</sup>.

En el Reglamento de 1883 entre los castigos que se detallan –reconvención, privación de recreo, inscripción en el cuadro reprobativo, comunicación a los padres, expulsión– no hay alusión a los castigos corporales pero tampoco se prohibieron; al parecer éstos seguían formando parte todavía de la práctica en las escuelas, quedando registrados los casos más graves.

En el caso del preceptor Hermógenes del Canto de la escuela N° 28, 4ª subdelegación Providencia, Departamento de Santiago, las circunstancias fueron tan graves que llegaron los antecedentes al Ministro a través del Intendente. El Subdelegado del lugar, a petición de los padres de familia, tomó conocimiento de los hechos y en marzo de 1884 reiteraba un informe enviado en diciembre del año anterior; el Intendente se informó con el inspector de policía quien respaldó la denuncia del Subdelegado; se pidió nuevos antecedentes a éste y el 11 de abril repetía la relación de los hechos:

"Con la mira de hacer una investigación tan completa como fuera posible llamé al preceptor i a varios padres de familia con sus hijos que habían tenido que soportar tratamientos indebidos i de marcada crueldad. El preceptor trató de negar al principio, exasperóse algún tanto i por fin confesó la verdad.

<sup>297</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, N° 14, tomo x, noviembre de 1863, p. 257.

<sup>298</sup> A.N.F.M.E.S.I.G., Intendencia de Coquimbo, vol. 106, f. 126, 1868.

Era efectivo que había usado una huasca con punta de cobre repetidas veces, con la cual había herido a algunos niños. Era asimismo efectivo que con más o menos frecuencia había dado de palos a otros en el cuerpo i en la cabeza. También era cierto que habían quedado niños aturdidos con los golpes, habiendo ocurrido casos de efusión de sangre. Era igualmente cierto que a un niño le había rajado la oreja. Entre los alumnos que había presentes me llamó especialmente la atención uno que tenía dos grandes nubes en los ojos i que había recibido palos en la cabeza. La madre del muchacho espuso que su hijo era enfermo de antemano de los ojos, pero desde que había recibido los garrotazos se había agravado de tal suerte, que al parecer parecía próximo a cegar<sup>299</sup>.

El Subdelegado hacía ver que desde la primera denuncia que él había hecho, diciembre 1883, el preceptor no había mejorado la conducta y además tomó represalias, no aceptando en la escuela a los alumnos cuyos padres habían atestiguado. Una de las consideraciones que hacía el Subdelegado era que unos pocos vecinos "decentes" se interesaban en que el preceptor permaneciera en el cargo, porque sus hijos eran tratados con "atenciones", en cambio los pobres eran tratados a palos "para satisfacer la zaña del preceptor". Ante esa situación había inquietud entre los padres pobres porque sus hijos podían quedarse sin educación.

Este caso lo resolvió el Ministro el 28 de abril de 1884, con el traslado del preceptor Del Canto a la escuela N° 1 de Talca, asumiendo la escuela de Providencia el preceptor de dicha escuela.

Diversas son las reflexiones que surgen ante el hecho anterior: se puede afirmar que la brutalidad existía en las escuelas, si bien es posible pensar que no era común; hechos de este tipo no abundan en los registros documentales, aunque es posible pensar también, que muchos de ellos no fueron canalizados por las autoridades respectivas. Es significativo que los documentos y la información sobre maltrato excesivo corresponda preferentemente a la década del ochenta, lo cual puede deberse a un no registro de casos anteriores o a una mayor capacidad de control en la acción del preceptor ejercida por los padres.

En la década del cincuenta se registran casos de reclamos de padres ante el preceptor por castigos de alumnos, sin embargo no se destacan casos de excesiva crueldad. Al contrario, esos reclamos, que solían ser violentos y agresivos, son vistos por los visitantes como maltrato hacia el preceptor. Siguiendo con la actitud de los padres, llama la atención la persistencia de éstos en enviar sus hijos a la escuela bajo esas condiciones. En épocas anteriores la sanción de los padres era retirar sus hijos de la escuela ante distintos problemas. En el caso recién expuesto el Subdelegado hacía ver la alarma de los padres ante el problema de la educación de sus hijos, pero llama todavía más la atención que

<sup>299</sup> A.N.F.M.E.S.I.G., Intendencia de Santiago, vol. 536, f. 17, 1884.

los niños maltratados hayan sido alumnos pobres. Este hecho nos remite al contexto más amplio de la educación primaria popular.

Partiendo de la base que aproximadamente el 15% de niños chilenos asistían a las escuelas públicas en promedio durante el siglo pasado, es posible pensar que estaba constituido en una medida considerable por los hijos de las familias más acomodadas en cada localidad. Las escuelas públicas generalmente eran las únicas escuelas en las localidades, al ir desapareciendo las pequeñas escuelas particulares. En la década del cincuenta y antes, existía la práctica de los alumnos pensionistas y agraciados, la que se fue suprimiendo en gran medida, por los reclamos de diferencias de atención en desmedro de los más pobres.

En las escuelas públicas, se dio como práctica común, que el profesor trabajara con los alumnos más adelantados, que eran pocos y muchas veces aprendían ramos no obligatorios. Los principiantes y los que repasaban las materias básicas eran atendidos por los monitores, sistema que tuvo críticas desde visitantes e incluso preceptores<sup>300</sup>. Una de ellas era que los más pobres, que iban pocos años a la escuela y en forma discontinua, por lo que frecuentemente eran principiantes, estaban mal atendidos y por lo tanto lo poco que aprendían lo hacían mal. En esa línea expresaban algunos visitantes que era mejor que el conjunto aprendiera menos y bien, antes que unos pocos avanzaran considerablemente. Es posible pensar que los padres más interesados en que sus hijos tuvieran más instrucción eran los más instruidos, los que, a su vez, tenderían a coincidir con los más acomodados.

Estas consideraciones llevan a pensar que la escuela pública elemental del siglo pasado discriminó a los más pobres en los castigos, en el aprendizaje, y desde luego en la asistencia. Las vacantes de las escuelas se ocuparon con los alumnos más acomodados, cuyos padres apreciaban la importancia de la educación y cuyos hijos no tenían, por su condición económica, perentoriamente que trabajar.

El castigo abusivo nos habla de un aspecto que estuvo presente en la práctica escolar, pero también nos habla de discriminación y abuso social. Finalmente llama la atención la actitud de la autoridad frente a este hecho; el preceptor sólo fue trasladado de escuela, en el caso presentado, no aplicándose ninguna otra sanción. Nadie podía asegurar que no seguiría con su comportamiento abusivo en su nueva destinación en Talca.

#### PADRES Y ESCUELA

En el primer período del estudio, década del cincuenta, la decisión más básica y al mismo tiempo más conflictiva que debían asumir los padres, fue mandar

<sup>300</sup> Ver artículo de un preceptor prestigiado de Talca en el periódico *El Ferrocarril*, N° 25, 21 de enero de 1856.

o no sus hijos a la escuela y luego, cuando ya estaban matriculados, comprometerse con la asistencia de éstos a clases. A juzgar por el número de alumnos por escuela, especialmente en los campos, podría decirse que la oferta educativa sobrepasó el interés de los padres por enviar sus hijos a la escuela. La preocupación del Estado por desarrollar la educación para los sectores pobres, se encontró con indiferencia y hasta cierto punto con resistencia por parte de éstos. En 1861 informaba el visitador de la provincia de Ñuble:

“Siento no poder decir otro tanto respecto de los padres de familia en general, la indiferencia con que muchos de éstos miran aún la educación de sus hijos, principalmente aquellos que corresponden a las escuelas del campo, es todavía el más poderoso obstáculo que se presenta aquí para la difusión de la instrucción primaria”<sup>301</sup>.

Esta observación sobre la indiferencia de los padres por la educación de sus hijos fue frecuente en los informes de los visitadores, señalándose ésta como una consecuencia de la ignorancia de la gente. Mediante trabajo de persuasión no exento de compulsión de autoridades locales, visitadores y preceptores, se conseguía que los niños fueran matriculados, pero luego venía la inasistencia. En un artículo del *Monitor de las escuelas primarias* se expresaba en 1857: “La inasistencia continúa, el Estado pierde inútilmente crecidas sumas de dinero i la civilización ve retardados los frutos que debiera recojer! Qué hacer pues? Hasta cuándo esperar?”<sup>302</sup>.

La urgencia por “civilizar” desde la política estatal probó no tener mucha acogida, aunque no siempre por falta de interés. Desde luego existía un sector numeroso especialmente en los campos, para los que por su pobreza, por vivir alejados de las localidades, por la poca significación práctica para sus vidas que representaba la instrucción de sus hijos, la labor de la escuela fue de poca significación. Sin embargo, había otro contingente de padres que no enviaban sus hijos a la escuela por otras razones; una de ellas era la falta de profesores adecuados, problema que se mantiene a lo largo del siglo. Fueron numerosos los casos, destacados por los Visitadores, en que los padres habían sacado a sus hijos de la escuela porque el profesor no se dedicaba a sus labores y los alumnos no aprendían nada. Frecuentes fueron las quejas que hacían los padres a los visitadores durante las visitas a escuelas;

“...éstos [los padres] se quejan de que los preceptores no sirven sus escuelas con la puntualidad debida, ni observan la conducta que les corresponde como los mentores que son de la infancia. Por tales razones han querido más bien retirar sus hijos, dejando las escuelas casi desiertas; i a pesar

<sup>301</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, N° 2, tomo x, noviembre de 1861, p. 50.

<sup>302</sup> *Op. cit.*, N° 7, tomo v, abril de 1857, p. 196.

de las reconvenções que han recibido de las autoridades, permanecen sordos a ellas, protestando no cumplir su mandato hasta tanto no se haya depositado los establecimientos en manos de personas más idóneas i virtuosas<sup>303</sup>.

Esta actitud de los padres de dos localidades de la provincia de Maule, no demuestra falta de interés en la educación de sus hijos, sino precisamente exigencia de una educación adecuada. Las autoridades del departamento habían escuchado solamente el planteamiento de los preceptores y ante esto la comunidad expresaba su rechazo. La escuela todavía era un bien prescindible lo que contrariaba, sin duda, los objetivos educativos sostenidos por el Estado; de ahí la alarma del visitador y el empeño que puso para solucionar el problema.

Una situación parecida se planteaba en 1881 en la localidad de Casablanca; el Inspector General le informaba al Ministro:

“Frecuentes quejas ha recibido la Inspección de los vecinos i del Sr. Gobernador de Casablanca acerca de la escuela N° 1 de niñas de ese departamento i de su preceptora... El carácter de esta preceptora i los escasos conocimientos que posee han contribuido a que la escuela llegue a un lamentable estado de atraso i a que tenga una asistencia mui reducida de alumnas”<sup>304</sup>.

Problemas de este tipo se fueron solucionando a través de la acción de los visitadores y de la involucración de las autoridades locales, pero constituyeron un elemento de resistencia siempre presente.

Otra causa tenía que ver con el cambio que se operó en las escuelas al iniciarse la intervención del Estado en la educación primaria. Lo que más se reclamaba era por los nuevos textos que se usaban y por los métodos diferentes a los que ellos, los padres, conocían, “...pues muchas veces por una reconvencción del maestro retiran en el acto al discípulo o porque en el establecimiento quieren poner en sus manos los libros libertinos del gobierno, como ellos dicen, debiendo leer sólo el Jaen de la confesión que es el favorito de estas jentes”<sup>305</sup>.

Otro visitador informaba: “Este establecimiento es mui mal atendido por los vecinos, quienes no quieren mandar sus hijos a él porque dicen que se enseña por el método nuevo i no por cartillas i canones cristianos que es el método viejo i mejor”<sup>306</sup>.

<sup>303</sup> “Informe del visitador sobre la provincia del Maule”, en *Monitor de las escuelas primarias*, N° 12, tomo III, septiembre de 1855, p. 370.

<sup>304</sup> A.N.F.M.E.S.I.Gl., vol. 427, f. 82, enero de 1881.

<sup>305</sup> “Informe del visitador sobre el Departamento de Rancagua y Victoria”, en *Monitor de las escuelas primarias*, tomo II, 1854, p. 197.

Refiriéndose a la escuela de Calle-Calle en la provincia de Valdivia expresaba el visitador:

“En vano en mis visitas no dejo casa donde no me meto a exortarlos a que lo hagan, porque siempre oigo la misma respuesta, esto es, no queremos preceptor alemán: éste enseña mal, no enseña como nosotros aprendimos. Lo que notan de malo es que se enseña a leer, escribir i contar simultáneamente, i que el preceptor hubo un tiempo, en que conformándose con esplicaciones orales del catecismo, no enseñó el rezo; pero esto último se ha enmendado i la escuela permanece poco menos que desierta”<sup>307</sup>.

Desde San Bernardo se expresaba preocupación respecto a los textos: “Pregunta también el preceptor si deberá o no seguirse en la escritura el método de Sarmiento, haciendo presente que los padres de los alumnos no lo creen conveniente, i por haberse adoptado ha aminorado notablemente el número de niños en la escuela de hombres”<sup>308</sup>.

Concluye consultando qué medidas se tomarán para conseguir mayor asistencia.

La localidad de Calle-Calle en Valdivia, que reclamaba por el preceptor alemán, llamaba especialmente la atención del visitador, pues los vecinos con gran esfuerzo habían juntado dinero durante dos años para el local i el mobiliario y ahora no mandaban sus hijos a la escuela. Los hechos recién presentados ilustran sobre una actitud contestataria de los padres ante la escuela; son padres con opinión sobre el preceptor y sus métodos y con opinión sobre los textos que envía el gobierno y desde luego con alguna instrucción, al aludir a los métodos con que ellos habían estudiado.

Queda de manifiesto que los cambios en la práctica escolar que significó la acción estatal, se implementaron en un espacio donde la opinión de los padres era importante y, en muchos casos, difería con las nuevas disposiciones. También en los contenidos a ser aprendidos discrepaban los padres a menudo con la escuela; éstos sabían las habilidades que querían que sus hijos aprendieran y cuando consideraban que lo habían logrado los sacaban de la escuela. Al no constituir la enseñanza elemental todavía un sistema graduado y socialmente válido, primaban las habilidades obtenidas por sobre los niveles certificados, constituyendo un espacio en el que los padres tenían poder de decisión.

Esta situación cambia hacia la década del ochenta, cuando la escuela logra fijar los tiempos y ritmos de aprendizaje y el espacio escolar se había cerrado,

<sup>306</sup> “Informe del visitador sobre los Departamentos de Quillota y Casablanca”, en *Monitor de las escuelas primarias*, N° 10, tomo III, agosto de 1855, p. 339.

<sup>307</sup> “Informe del visitador sobre la provincia de Valdivia”, en *Monitor de las escuelas primarias*, N° 7, tomo VIII, abril de 1860, p. 204.

construyendo una identidad propia que lo protegía de influencias externas, como la de los padres y cuando la escuela se perfila como un espacio socialmente legitimado y progresivamente necesario.

La inasistencia fue un problema constante que presentaron las escuelas, tanto por voluntad de los padres, ellos decidían cuando iban los hijos a la escuela, como por las condiciones de vida y trabajo. Especialmente en los campos, el período estival transcurría ocupado con las labores agrícolas lo que despoblaba las escuelas<sup>309</sup>;

“Regularmente el niño del campo frecuenta la escuela seis meses en el año i olvida en los restantes lo que pudo haber aprendido: llega el invierno, i vuelve el niño a la escuela tan rústico como lo era antes. De este modo transcurre el tiempo i el alumno pasa así cuatro o seis años; se sale al fin después de haber sacrificado a su preceptor i sacrificándose él, casi tan ignorante como había entrado”<sup>310</sup>.

Aún cuando se reconocía la necesidad que tenían los padres de ocupar a sus hijos en los trabajos del campo, se agregaba que la inasistencia en las ciudades también era alta; los padres no procuraban una asistencia regular, lo que redundaba en un mal aprovechamiento de las escuelas. En la Memoria de la Inspección General de 1881, se expresaba que la asistencia promedio alcanzaba a un 70% de los alumnos matriculados<sup>311</sup>. Si bien este hecho no es posible considerarlo como resistencia frente a la acción educativa del Estado, en todo caso indica independencia en relación a las normas que imponía el sistema escolar y una de ellas era la asistencia regular a clases.

No son abundantes los datos relativos a la actitud de los padres para la década del ochenta. Sin embargo, un aspecto sí llama la atención y son las reiteradas peticiones de apertura o reapertura de escuelas solicitadas por los vecinos de las localidades. Si en la década del cincuenta esa labor la asumían en general los visitantes o las autoridades locales, para este período, además de la acción de éstos, es significativa la involucración de los vecinos.

“Los que suscriben vecinos del lugar... Perejil, a V.S.... decimos: que desde largo tiempo encontramos sin poder proporcionar a nuestros hijos la educación que, como padres deseamos darles, a consecuencia de no

<sup>308</sup> “Nota del inspector de Educación de la villa de San Bernardo al Consejo de la Universidad”, en *Anales de la Universidad de Chile*, setiembre de 1852, p. 454.

<sup>309</sup> Según I. Davey (1978) la inasistencia escolar es comprensible históricamente como producto de un conflicto estructural entre la organización temporal de la escuela y del trabajo, en Curtis, “Building...”, *op. cit.*, pp. 184-190.

<sup>310</sup> “Informe del visitador sobre la provincia de Ñuble”, en *Monitor de las escuelas primarias*, N° 6, tomo IV, marzo de 1856, p. 205.

<sup>311</sup> “Memoria Inspección...”, *op. cit.*, p. 154.

existir en este lugar ningún establecimiento de instrucción que pueda llenar las necesidades que el progreso natural de nuestras instituciones reclama. ...Por otra parte... constantemente se ve en las calles i caminos de esta localidad gran número de niños distraídos en la holgazanería que por consecuencia natural llegan a adquirir malos hábitos. Además... existe en la localidad una casa legada por un vecino fallecido destinada...a la creación del establecimiento que solicitamos i que en la actualidad está a cargo del cura párroco de Renca"<sup>312</sup>.

"Varios vecinos de las subdelegaciones de Trehuaco i Línquén de este departamento se han acercado a la Gobernación pidiendo que se haga presente al Supremo Gobierno cuanta necesidad hai en que se establezca nuevamente la escuela de hombres que funcionaba en la subdelegación de Trehuaco i que fue suprimida ...a consecuencia de la actual guerra. En las dos subdelegaciones nombradas no hai escuela alguna, siendo que cuentan con una numerosa población i que cuando en Trehuaco funcionaba la escuela... tenía una asistencia media que no bajaba de cincuenta a setenta alumnos i a exámenes concurrían no menos de sesenta"<sup>313</sup>.

Como esas peticiones de vecinos hay otras que solicitan reapertura o creación de nuevas escuelas; de igual forma sobre la creación de escuelas alternadas y más tarde mixtas, hay peticiones para que las dejen para niños o para niñas, pues no les ven provecho a esas otras modalidades de escuela.

Si bien es necesario profundizar más en esta temática es posible pensar en un cambio en la actitud de los padres ante la escuela, a medida que avanza el siglo, que se traduce en menor opinión y mayor aceptación; ésto constituye la contraparte de un aumento de la autoridad de la escuela, en cierta medida de una legitimación de su acción. En este contexto es significativo el caso del castigo brutal ejercido por el preceptor Del Canto, antes citado. Ante este hecho los afectados no retiraron sus hijos de la escuela y el preceptor les negó la asistencia, provocando la angustia de los padres.

En páginas anteriores se bosquejó, basándose en fuentes primarias, el significado de la presencia estatal en la práctica cotidiana de la escuela. Esta presencia pretendió introducir sistematización en la práctica pedagógica, modernización en los métodos, orientación de la actividad escolar para la superación de la mera adquisición de habilidades. Se buscaba modificar a la cultura de la población escolar, con nuevos elementos que la elite dirigente consideraba necesarios: orden, limpieza, determinadas formas de lenguaje, conocimientos que les permitiera integrarse al nuevo orden. Era indudable que el mensaje que traían normalistas y visitantes era ajeno, en gran medida, a la comunidad donde se encontraba la escuela. Este hecho facilitó la diferenciación del espa-

<sup>312</sup> A.N.F.M.E.S.I.G., Intendencia de Santiago, vol. 619, f. 4, febrero de 1886.

<sup>313</sup> A.N.F.M.E.S.I.G., Intendencia del Maule, vol. 553, s/f, enero de 1884.

cio escolar respecto al medio y el avance progresivo hacia una identidad propia de la escuela. Sin embargo, las condiciones materiales en las que se desarrolló la enseñanza, hablaban de carencias y restricciones que otorgaron, junto a las condiciones de sus destinatarios, el carácter popular que esta educación presentó.

# PROFESORES Y VISITADORES, ACTORES PRINCIPALES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA POPULAR

La organización del sistema de educación primaria y las características que presentó la escuela primaria popular, estuvieron claramente determinadas por la intervención de dos actores principales; el profesor como eje ejecutor del proceso enseñanza-aprendizaje y el visitador como eslabón entre el sistema educativo organizado desde el Estado y la escuela.

Será a través de estos dos actores que se implementará la política educativa para los sectores pobres, manifestación de una nueva relación de las elites gobernantes con estos sectores.

## EL PRECEPTORADO PRIMARIO

Los preceptores y preceptoras primarias en el siglo pasado constituyeron un conjunto heterogéneo de personas por la edad, formación y desempeño laboral y bastante homogéneo en su origen social y en sus condiciones de vida y trabajo. La percepción social que se tenía del preceptorado fue variando a lo largo del siglo, proceso que estuvo mediado en forma importante por la formación que comenzaron a recibir y por la calidad de empleados fiscales que progresivamente fueron teniendo. De ser un miembro más de la comunidad, con un saber distinto que no siempre significó una valoración y respeto especial, pasó a ser un miembro de la burocracia estatal, pobremente retribuido pero socialmente perfilado. Ser maestro constituyó una profesión crecientemente respetada y con una cierta autoridad social y moral.

Este proceso que tuvo su culminación en los primeros decenios del siglo XX comienza su desarrollo a mediados del siglo XIX, siendo alimentado, por una parte, por una política educativa estatal hacia la educación primaria y por otra, quizá en mayor medida, por una práctica cotidiana de los maestros en la escuela, con la cual se identificaron y que, a pesar de los problemas, fue altamente valorada por ellos mismos.

Una característica del preceptorado fue la involucración de su familia en la labor docente; era común que a un preceptor lo ayudara su hijo, que a una preceptora sus hijas, a otra sus hermanas, siendo más común este hecho en el caso de las mujeres. También se daba el caso que un preceptor estuviera a cargo de la escuela de hombres y su esposa de la de niñas, o que en escuelas de niñas enseñara algunos ramos el esposo de la preceptora, pues ésta no dominaba ciertas materias.

Con la instauración de los cargos de ayudantes esta práctica familiar de asumir las escuelas tuvo alguna retribución. En la década del cincuenta si la escuela tenía más de cincuenta alumnos se autorizaba el pago de un ayudante, cargo ocupado muchas veces por una hermana, hija, esposo, etc. En la década del ochenta el número de alumnos debía ser más de ochenta para tener derecho a un ayudante. Los visitadores daban cuenta de esta práctica y la propiciaban, recomendando para ayudantes o para dirigir una escuela a algún familiar del o la preceptora en ejercicio o pidiendo recursos adicionales por el desempeño de familiares en algunas escuelas. Con este procedimiento se enfrentaba, de alguna forma, la falta de maestros y se suplementaban los bajos sueldos, configurando un presupuesto familiar en el ejercicio docente. El visitador de San Fernando informaba en 1858: "El preceptor estaba ausente de la escuela i su hija doña Pascuala, que dio examen de los dos ramos i sabe más que todos, es la que queda encargada de la enseñanza cada vez que el institutor se ocupa en otros quehaceres"<sup>314</sup>.

El visitador de la provincia de Valdivia informaba en 1853:

"De las cuatro escuelas municipales que hai en este departamento la única en que se recoge algún fruto es la dirigida por doña Jesús Mera, en el Corral. Tiene 20 alumnas, que la preceptora educa e instruye, ayudada por su hijo, el preceptor de la escuela fiscal en los ramos de lectura, doctrina cristiana, escritura, cuentas i costura"<sup>315</sup>.

El visitador de la provincia de Colchagua destacaba el desempeño de algunas preceptoras en los siguientes términos:

"...sobre todo llama la atención los servicios prestados por doña Manuela Oyaneder i sus tres hermanas... Pero mui especialmente recuerdo al señor Ministro las repetidas recomendaciones que se han espedido a favor de la escuela que gobierna doña Francisca Fernández de Olmedo con sus tres hijas... merecerá tal vez alguna distinción i la más equitativa sería darle un ayudante que solicita... recayendo este empleo en la señorita doña Carolina Olmedo su hija, por ser competente para el desempeño"<sup>316</sup>.

Esta práctica de compartir las tareas de la escuela con familiares, va presumiblemente decayendo a medida que aumentan las escuelas fiscales y los normalistas y sobre todo, las exigencias desde la administración estatal respecto a competencias profesionales de los docentes. Se mantiene al parecer en los reemplazos por licencias, los que en muchos casos son asumidos por familiares del preceptor.

<sup>314</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, N° 12, tomo VI, septiembre de 1858, p. 369.

<sup>315</sup> *Op. cit.*, N° 6, tomo II, 1853, p. 321.

<sup>316</sup> *Op. cit.*, N° 10, tomo V, julio de 1857, pp. 302 y 303.

Otro elemento significativo del preceptorado en el primer período, es la edad que algunos preceptores tenían. Ante la falta de maestros era común que asumieran la enseñanza alumnos adelantados de la misma escuela, o que habían obtenido algún nivel de instrucción en otras escuelas. Es así como se informa de maestros y maestras con edades entre 14 y 18 años, lo que no provoca algún comentario especial por parte de los visitantes. Es más, éstos en repetidas oportunidades proponen mandar a estudiar a escuelas de buen nivel, alumnos especialmente de los campos, para que vuelvan para ser maestros en sus comunidades. De igual manera, se utilizó esta estrategia para dotar de preceptoras a las escuelas de mujeres, donde la carencia era mayor que en la de hombres. En 1858 el visitador de la Provincia de Chillán expresaba:

“ En Concepción y no sé si en otras provincias, las jóvenes que sirven las escuelas son educadas en uno de los mejores colejos y su educación es pagada por el Gobierno. Otro tanto debería hacerse en nuestra provincia. En Chillán tenemos un colejo, dirigido por doña Mercedes Cervelló cuya organización no deja que desear y cuyo plan de estudios alcanza un considerable número de ramos útiles. Este establecimiento podría servir muy bien como de escuela normal con que el Supremo Gobierno dotara en él dos o tres becas para alumnas internas quienes a medida que hicieran su aprendizaje saldrían a dirigir los establecimientos de la provincia”<sup>317</sup>.

Estas características que presentó el trabajo docente, especialmente en el primer período y que significaban un espacio para el desempeño de éste bastante flexible, al avanzar la configuración del sistema desde el Estado, se rigidizó. La formación especializada exigida y su calidad de empleados fiscales, regidos por reglamentos y normas, fue acotando el perfil de los preceptores y la forma de organizar el trabajo en la escuela.

### *Hacia la profesionalización de la labor docente*

Las diferentes voces que opinaron sobre la educación para el pueblo, desde la consolidación de los gobiernos conservadores hacia 1830, coincidieron en la importancia que tenía el profesor para el adecuado desarrollo de esta educación. Antes de la creación de la Escuela Normal de Preceptores, en 1842, los que ejercían de profesores en las pocas escuelas primarias existentes, contaban con las mínimas exigencias para ejercer la enseñanza.

En una descripción que se hacía en 1859 sobre las escuelas, antes de la creación de la Normal, se expresaba respecto a quienes podían ser profesores:

<sup>317</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, N° 8, tomo VI, mayo de 1858.

“...no era necesario hacer estudios de ninguna clase para dirigir pública y legalmente el corazón y el entendimiento de los niños: ensuciar el papel con cuatro mamarrachos llamados letras, recitar de memoria la doctrina y sumar como lo hace la máquina de “Manuel i Jayet”, eran conocimientos suficientes a cualquiera para obtener una licencia de maestro, a la cual iban como inherentes el menosprecio, la burla, la escasez y aún la miseria. La demasiada facilidad con que se abrían las puertas de esta profesión ... debió alejar precisamente a hombres dignos i capaces de ejercerla con conocimiento i decoro para que ocupasen su lugar otros que, salvo mui pocas escepciones, sólo vinieron a vilipendiarla i hundirla, no sólo con su crasa ignorancia i torpe ineptitud, sino con una multitud de hechos tan degradantes i ridículos, que revelan cuan justa i acertada era la opinión que el público se formaba de ellos”<sup>318</sup>.

En el transcurso de una visita a una escuela de Santiago, antes de 1842, el autor del artículo y sus acompañantes, observaron las prácticas del profesor; éste aplicaba “castigos repugnantes y brutales”; a un alumno que dejó caer la vasija para el agua le hizo bajar los pantalones y bajo la rechifla de sus compañeros, el maestro “empezó el vapuleo de la parte ancha”; luego le puso un gorro de burro y lo sentó en la puerta de la escuela; ante cualquier acusación se incautaba de lo que traían en los bolsillos los alumnos, “... i registra mui bonitamente los bolsillos del niño, sacando de ellos unas cuantas nueces i un mendrugo de pan...”, los que son mandados llevar a su esposa; se hacía pagar cargos y condecoraciones de los alumnos, “... llegó la criada del señor cura, el cual tenía su sobrinito en la escuela, con un jamón i una gran fuente de dulce. En vista de semejante interpelación, el maestro no titubea en estender el diploma de capitán”; además, se agregaba que no había método ni orden en la enseñanza. Esta situación, a juicio del observador, había cambiado radicalmente con la creación de la Escuela Normal;

“A los castigos brutales y desmoralizadores han sucedido justos i bien entendidos sistemas de premios i correcciones; al desconcierto que se notaba en casi todos los establecimientos, el orden, la disciplina, la regularidad i buena distribución en los ejercicios... i se han puesto finalmente en práctica los buenos sistemas i métodos de enseñanza, tan desconocidos entonces por casi todos los maestros”<sup>319</sup>.

<sup>318</sup> José Bernardo Suárez, artículo, *Monitor de las escuelas primarias*, N° 4, tomo VII, 15 de enero de 1859, p. 113. El autor del artículo fue visitador de escuelas por largos años, participando activamente en la organización y orientación de la educación primaria popular.

<sup>319</sup> Suárez, *op. cit.*, pp. 114-116.

La formación de maestros había estado en completo abandono, a pesar del interés que se demostró en los primeros gobiernos republicanos por la educación primaria<sup>320</sup>. Una iniciativa que significó la capacitación de algunos maestros fue la creación de una escuela normal lancasteriana, durante el gobierno de O'Higgins. De los doscientos alumnos que tuvo la escuela, muchos eran maestros en ejercicio lo que significó la introducción de este método en su práctica de enseñanza<sup>321</sup>. Entre las acciones que se emprendieron en los gobiernos conservadores a partir de 1830 en relación a la educación primaria, estuvo la fundación de la Escuela Normal de Preceptores.

Esta se fundó en 1842, siendo Ministro de Instrucción Pública Manuel Montt; su primer director fue el educador argentino Domingo Faustino Sarmiento, principal impulsor de esta iniciativa, quien con un ayudante fueron sus primeros profesores. En el decreto de creación se señalaba:

"...la instrucción primaria es la base en que deben cimentarse la mejora de las costumbres i todo progreso intelectual, sólido i verdadero; [que]...aquella instrucción no puede llenar tan importante objeto sin que sea comunicada por maestros idóneos i de conocida moralidad, i mediante métodos fáciles, claros i uniformes, que ahorrando tiempo i dificultades, la hagan estensiva a todas las clases de la sociedad; [que]... sin un establecimiento central en que se formen los preceptores, se estudien i aprendan los métodos i se preparen i practiquen las reformas necesarias para la mejora de la enseñanza, no es posible por ahora llegar a aquel término... Se establecerá en Santiago una Escuela Normal de enseñanza e instrucción de las personas que han de dirigir las escuelas primarias en toda la estensión de la República"<sup>322</sup>.

La Escuela empezó a funcionar en un altillo del Portal Sierra Bella de Santiago, ubicado en la plaza de Armas. Los ramos que comprendía el programa de estudios en sus comienzos eran: lectura y escritura perfectas, un conocimiento completo de los métodos de enseñanza mutua y simultánea, dogma y moral religiosa, aritmética comercial, gramática y ortografía castellana, geografía descriptiva, dibujo lineal y nociones generales de historia, en particular de historia de Chile<sup>323</sup>.

<sup>320</sup> Para el desarrollo de la educación elemental en el período 1810-1830 ver: Campos, *op. cit.*, pp. 10-16; Labarca, *op. cit.*, capítulo IV.

<sup>321</sup> Antecedentes sobre la introducción del método Lancaster presenta Domingo Amunátegui Solar, *El sistema Lancaster en Chile y en otros países sudamericanos*.

<sup>322</sup> "Decreto de creación", en *El monitor de las escuelas primarias*, N° 1, tomo I, 1852, p. 24.

<sup>323</sup> *Op. cit.*, artículo 2, p. 24.

Los requisitos de ingreso eran mínimos: tener por lo menos 18 años, saber leer y escribir regularmente y acreditar por medio de una información sumaria "...buena conducta, decidida aplicación i pertenecer a una familia honrada i juiciosa"<sup>324</sup>. Los alumnos contarían con una beca otorgada por el gobierno de 100 pesos anuales destinados a los gastos de comida y vestuario, constituyéndose ésta en uno de los principales incentivos para que "los hijos del pueblo" abrazaran esta profesión. Se expresaba en 1852: "...la instrucción recibida en sus bancos produjo una buena porción de hombres de peso, que han conquistado una posición social a que no habrían llegado por otro camino"<sup>325</sup>.

En los comienzos hubo problemas con los alumnos que iniciaron la escuela, de treinta que constituyeron el primer curso, al cabo de dos años veintiocho habían sido expulsados por pocas aptitudes o mala conducta. La necesidad de actuar eficazmente modelando las costumbres de los futuros preceptores se justificaba por "...la circunstancia especial de que los alumnos que vienen al establecimiento pertenecen, en su mayor parte, a cierta clase de la sociedad poco educada o educada viciosamente..."<sup>326</sup>.

Se constataba una mayoritaria extracción social popular de los futuros preceptores, similar a la de los que ejercían en las escuelas. Se propuso el régimen de internado, adecuado para una más efectiva socialización, el que se implementó a partir de la segunda promoción de la Escuela. El año 1845 se graduaron once preceptores siendo destinados a distintos puntos del país, donde debían servir por siete años; si se retiraban antes del servicio debían pagar al Estado lo que se había invertido en su educación. El joven que constituyó el contingente mayoritario de la escuela fue, por lo tanto, de escasos recursos siendo la escuela un camino posible para obtener una profesión y, también, una posibilidad de contar con comida y vestuario por el tiempo que duraban los estudios.

Asimismo, se puso interés en reclutar jóvenes de provincia; desde el Ministerio de Instrucción se mandaban circulares a los Intendentes para que enviaran alumnos a la Escuela Normal. El 18 de noviembre de 1856 el Intendente del Maule en carta al Ministerio de Instrucción acusaba recibo de la circular que disponía el envío de seis jóvenes a la Escuela Normal e informaba que se tomaron las providencias para su cumplimiento<sup>327</sup>. De igual forma llegaban diversas solicitudes para ingresar a la escuela como la siguiente:

"Yo, Silvestre Díaz [de la provincia de Colchagua]... que solicitando una bacante en la Escuela Normal de preceptores... Espero de Uds. esa gracia por que dos años ha que solicito esta bacante i el año proximo pasado no se me proporcionó pero se me dio esperanza para este año; por lo cual

<sup>324</sup> "Decreto de creación", en *El monitor de las escuelas primarias*, N° 1, tomo 1, 1852, artículo 5, p. 24.

<sup>325</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, N° 1, tomo 1, 1852, p. 23.

<sup>326</sup> Luis Celis, "Evolución de la carrera de pedagogía en el país. Visión histórico-social", p. 11.

<sup>327</sup> A.N.F.M.E.S.I.G., Intendencia del Maule 1854-1856, vol. 51, f. 224.

biendo Ud. mi costancia que é tenido i tengo en abrazar esa vía, i ademas teniendo las condiciones que se necesitan me concederá lo que solicito. Es gracia que imploro<sup>328</sup>.

En 1849 se pone en práctica un nuevo plan de estudios propuesto por Sarmiento, que incluía además de los ramos mínimos, historia universal, agricultura, música vocal, geometría, correspondencia epistolar y pedagogía, francés, elementos de cosmografía, geografía física, historia santa y fundamentos de la fe. En 1853, bajo la dirección de Juan Godoy, se trasladó la escuela a un local propio en calle Matucana y se reformaron nuevamente los planes de estudio así como también se restringió el ingreso de alumnos. A pesar de los esfuerzos por elevar el nivel en la formación del preceptorado, diversos sectores de la sociedad -incluidos los propios preceptores- dejaron sentir su descontento por la forma en que ésta desarrollaba su labor. Un artículo de *El Mercurio* en 1864 explicitaba este descontento:

“Este réjimen i método [de la escuela Normal] son bastantes deficientes para producir los bienes que debe esperar el país de un establecimiento destinado a formar buenos i escelentes maestros que vayan a difundir en las provincias de la República aquella copia rica i abundante de luces que en él han debido beber como en su fuente ...los vicios capitales que se hacen notar en dicha escuela son: 1º la insuficiencia de los medios que el profesor tiene a su disposición para asegurarse de la mayor o menor aplicación de sus discípulos; 2º la falta casi completa de emulación entre los alumnos; 3º la marcha enteramente teórica que se sigue en la enseñanza de algunos ramos; 4º la falta de prestigio de los profesores; 5º el vacío que se siente de textos verdaderamente adaptables i no tan elementales como los que actualmente se sirven en los demás establecimientos de educación<sup>329</sup>.”

La importancia de la educación en las provincias, que en este artículo se menciona, es posible relacionarla con la tarea de reforzar la identidad de nación, en otras palabras la ocupación “moral” del territorio por la elite dominante. Coherente con esa perspectiva los preceptores formados en Santiago eran mandados a lugares diversos y apartados del territorio. Sin embargo, esa estrategia no podía rendir sus frutos, si la formación de éstos no era “profesionalmente” eficiente.

Había preocupación porque los difusores de las “luces” no mostraban los adelantos que se esperaba de ellos; es interesante consignar que estas opiniones provienen de uno de los periódicos más representativos de la elite mercantil.

<sup>328</sup> A.N.F.M.H.S.P., vol. 87, 1858, f. 6.

<sup>329</sup> *El Mercurio*, N° 7.995, 1864.

La educación de las niñas también despertó preocupación, pero sólo once años más tarde que la escuela para hombres, se fundó la Escuela Normal de Preceptoras, en 1854. En Junio de 1853 se propuso su creación al Congreso, despertando resistencia en los sectores más tradicionales, pero la fundación finalmente fue aprobada al ser entregada la Dirección de la Escuela a las religiosas del Sagrado Corazón. Allí las alumnas seleccionadas recibían una beca de cien pesos anuales, con la misma obligación de servicio posterior que tenían los preceptores. La formación duraba cuatro años y las asignaturas comprendían: lectura, escritura, dogma y moral religiosa, gramática, geografía, dibujo, historia, métodos de enseñanza mutua y simultánea, costura, bordado y otras labores<sup>330</sup>.

Rápidamente la escuela para preceptoras se convirtió en una solución para hijas de familias modestas y madres viudas. En los Archivos del Ministerio de Hacienda en los tomos referidos a solicitudes particulares y solicitudes sin efecto, se encuentra una variedad de peticiones, como la que realiza Antonia Góngora, viuda de un empleado fiscal para dos de sus hijas:

“Creo que dicho establecimiento se ha planteado para que se eduquen en el i sean útiles al país las jóvenes que como mis espresadas hijas carecen de recursos para adquirir una educación correspondiente en los colegios particulares, me creo en el caso de solicitar se digne concederme dos de las veces que hai actualmente vacantes...”<sup>331</sup>.

La eficacia de esta escuela fue pobre ya que durante el primer decenio de funcionamiento el promedio anual de egresadas no superó a 6 alumnas<sup>332</sup>. La falta de preceptoras y la incapacidad de las que estaban en ejercicio motivaban en 1859, al visitador Juan de Dios Unda de la provincia de Atacama, a proponer que se recibiera a tres niñas internas, en el colegio de las Monjas Francesas en Copiapó y bajo las mismas condiciones que la Escuela Normal. Estas alumnas luego de completados sus estudios volverían “...a sus respectivos departamentos a dirigir las escuelas que se les señalare al lado de sus familias”<sup>333</sup>. Este visitador consideraba imposible que fueran niñas de la provincia a Santiago o que llegaran alumnas de la Normal a esos lugares.

La necesidad de formación de preceptoras se manifestó con la creación de la Escuela Normal de Preceptoras de Chillán en 1871 y de La Serena en 1874. Ambas escuelas fueron organizadas por Mercedes Cervelló, una maestra que se destacó en la enseñanza de niñas en Chillán. Sin embargo, en 1878 el Ministro de Instrucción, Miguel L. Amunátegui, informaba en la Memoria anual del

<sup>330</sup> José María Muñoz, *Historia elemental de la pedagogía chilena*, p. 146.

<sup>331</sup> A.M.H.S.P., vol. 87, f. 10, 1858.

<sup>332</sup> Labarca, *op. cit.*, p. 138.

<sup>333</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, N° 8, tomo VII, 15 de mayo de 1859, p. 242.

Ministerio la suspensión de las Escuelas anteriormente nombradas, por las necesidades económicas que tenía el gobierno. En 1890 se reabrirá la Escuela de La Serena y se fundará otra en Concepción.

En la década del ochenta se manifestó una preocupación común en políticos e intelectuales respecto al sistema educativo primario. Las miradas buscando nuevos modelos se dirigían a Europa y Estados Unidos. En 1878 se comisionó al abogado José Abelardo Núñez para que se trasladara a Europa y a Estados Unidos, a fin de estudiar sus sistemas educativos, quien luego de cuatro años fuera del país escribió un informe, "Organización de Escuelas Normales", que orientó muchos de los cambios venideros, siendo el sistema educativo alemán el que más lo impresionó. En 1884, teniendo ya el cargo de Inspector General de las Escuelas Normales, fue comisionado nuevamente el señor Núñez para viajar a Europa con el fin de:

"... elegir i contratar en Europa profesores de uno i otro sexo para las escuelas normales, como asimismo de comprar el material de enseñanza para las escuelas públicas, i de colocar en establecimientos especiales a los preceptores i alumnos normalistas que irán a perfeccionar en Europa sus estudios pedagógicos..."<sup>334</sup>.

La admiración por la educación alemana determinó el reemplazo del modelo francés que hasta entonces había orientado la educación chilena. Un destacado educacionista, Valentín Letelier, que había observado de cerca el sistema alemán expresaba: "...me persuadí de que Alemania había creado, a fuerza de perseverancia y estudio, una ciencia y un arte antes desconocidos, de aplicación y utilidad universal, el arte y la ciencia de la pedagogía"<sup>335</sup>.

Hacia 1885 empezaron a llegar a las Escuelas Normales docentes de Alemania y Austria, extendiéndose su influencia indiscutida sobre la formación del preceptorado chileno por más de veinte años. El método pedagógico basado en los postulados teóricos de Herbart se introdujo en las escuelas normales, así como nuevos cursos -canto, trabajos manuales, dibujo, gimnasia, conocimiento de la naturaleza- todos ellos enmarcados en una disciplina exigente.

Especial importancia tuvo la reforma de la Escuela de Preceptoras de Santiago; se contrató a una educadora alemana, Teresa Adametz, para que la dirigiera como asimismo se renovó toda la planta docente con profesoras alemanas y austríacas. En un discurso pronunciado por la señorita Adametz en 1886, quedaron de manifiesto las nuevas orientaciones pedagógicas presentes en la escuela: "La preparación teórica consiste en la comprensión de los elementos de la psicología i de los principios fundamentales de la educación..., de

<sup>334</sup> A.U.Ch., enero-febrero, 1884, p. 100.

<sup>335</sup> Valentín Letelier, "La lucha por la cultura", p. 371.



Escuela Normal N° 1, 1890. Museo Pedagógico.

los de la enseñanza en particular, que es la metodología general, i de la teoría de la enseñanza especial de cada ramo primario...<sup>336</sup>.

Agregaba que sin conocimientos de esa clase se puede conseguir cierta destreza y rutina en el docente, pero no un trabajo encaminado a despertar las facultades de los alumnos. En relación con las alumnas de la escuela hacía ver, que la poca preparación que traían obligaba a entregar los conocimientos elementales, además de las bases teóricas y metodológicas para ejercer la profesión, hecho que no ocurría en su país de origen donde las alumnas ingresaban después de ocho años de sólida educación elemental.

Refiriéndose a la admisión de alumnas expresaba que las condiciones más importantes requeridas eran “la fuerza intelectual...sus aptitudes para el preceptorado”, las que podían ser apreciadas por personas habituadas a enseñar; la admisión por lo tanto debía ser decidida por las docentes de la Escuela. La importancia otorgada a ciertos cursos —labores de mano, dibujo, canto— entre otros y el tiempo considerable destinado a práctica dirigida, en la escuela anexa, hacían insuficiente los cuatro años de estudio, por lo cual se pedía un año más para crear un curso preparatorio previo. La importancia que la Directora de la Escuela le asignaba a las labores manuales era considerable; expone los proyectos de ofrecer cursos de cestería y de tejido con máquina, “...para que las futuras maestras puedan introducir estas industrias en provincias... de esta manera se abrirá para muchas familias pobres un manantial de recursos pecuniarios...”<sup>337</sup>.

Al término de su alocución y aludiendo al amplio y hermoso edificio en que funcionaba la escuela<sup>338</sup>, les expresaba a las alumnas:

“No olviden jamás hijas mías, las modestas habitaciones en las cuales han nacido, ni los hogares humildes en los cuales la mayor parte de ustedes irán después a pasar su vida. No olviden que todo lo que se les proporciona aquí: casa, alimento, educación, es un préstamo que ustedes reciben de sus conciudadanos, i que sólo pueden pagar semejante deuda haciendo lo que de ustedes se espera; primero buenas alumnas de esta Escuela i después buenas maestras del pueblo<sup>339</sup>.”

Maestras profesionales, con sólida formación, de origen popular y educadoras del pueblo, era lo que se propusieron formar siguiendo el modelo de su país, las maestras alemanas. El apoyo dado desde el gobierno a esta labor es

<sup>336</sup> A.U.Ch., septiembre de 1886, pp. 494 y 495.

<sup>337</sup> A.U.Ch., septiembre de 1886, p. 503.

<sup>338</sup> El antiguo edificio de la Normal se conserva hasta hoy, funcionando, en el ala poniente el Museo Pedagógico y en la oriente el Museo Salvador Allende. A pesar del largo periodo de abandono del inmueble se puede aún apreciar su gran amplitud, sus bellos jardines y una hermosa arquitectura.

<sup>339</sup> A.U.Ch., septiembre de 1886, p. 505.

significativo, coincidiendo este hecho con una progresiva tendencia a la feminización del preceptorado primario. La relación que se plantea entre la educación, el desarrollo del pueblo y el desarrollo del país es un elemento que queda en evidencia en el modelo alemán. La acogida de estos postulados en los sectores que orientaban las políticas educacionales fue entusiasta, pero la eficacia en su implementación no alcanzó a verse en el siglo pasado, en términos de variar fundamentalmente la práctica en las escuelas. Sólo ya entrado el siglo xx con nuevas influencias, esta vez desde Estados Unidos y una participación más activa del gobierno en el campo de la educación primaria, la influencia de las Escuelas Normales se dejó sentir más claramente en el desarrollo de la educación.

Durante el siglo pasado se inició el proceso de profesionalización de los maestros, como parte de una política estatal de educación para los sectores pobres. Esta profesionalización fue condición necesaria para la eficiencia en la práctica pedagógica y al mismo tiempo garantía de control, porque los maestros debían convertirse en agentes socializadores y civilizadores, en una sociedad marcada más por la exclusión que por la integración.

### Perfeccionamiento de maestros

Si la formación de los futuros maestros despertó preocupación, ésta también se manifestó en el perfeccionamiento de los que estaban en ejercicio. En 1854 informaba el visitador de escuelas de la provincia de Colchagua "...que la convocación de preceptores que se me ordena hacer por uno de los artículos de las instrucciones que se me entregaron de su Ministerio, ha tenido lugar en Penehue con 5 preceptores, en Malloa con 2, en Chimbarongo con otros 2..."<sup>340</sup>; en ellas informaba que se les ejercitó en lectura, escritura y aritmética.

Estas recomendaciones que se hacían desde el Ministerio se formalizaron en un decreto de diciembre de 1854, en el cual se disponía la realización de Ejercicios de Maestros como repaso de los ramos de lectura, escritura, aritmética, religión, gramática.

En enero de 1855 se realizó el primer ejercicio de maestros en Santiago en cumplimiento del decreto de diciembre de 1854; en éste se repasaron los ramos recién mencionados además de geografía, historia de Chile, dibujo lineal y pedagogía. Se expresaba la intención que este primer ejercicio constituyera un ensayo y, a la vez, modelo para ser replicado en distintos lugares del territorio. La dirección del ejercicio fue confiada a D. Faustino Sarmiento, siendo Subdirector don José Bernardo Suárez. En relación a los conocimientos con que contaban los treinta y cinco preceptores participantes, de los cuales once eran ex alumnos de la Normal, el señor Sarmiento expresaba:

<sup>340</sup> Monitor de las escuelas primarias, tomo II, 1854, p. 236.

“...de éstos gran número no sabían más que leer mal, escribir tolerablemente sin ortografía casi, sin excepción ni aún entre los alumnos de la Escuela Normal, con rudimentos de aritmética todos, ignorando la gramática la mayor parte ...i de geografía careciendo de las más ligeras nociones todos los que no habían sido alumnos de la Escuela Normal...”<sup>341</sup>.

El nivel de preparación que constataba en los maestros, hacía reflexionar al señor Sarmiento en el sentido que las cifras de los estados de la educación, revelaban poco en cuanto a la calidad de esa instrucción. A ese primer ejercicio asistieron sólo maestros de provincias, no habiendo interés en ningún maestro de Santiago o Valparaíso por participar en él. Entre los maestros en ejercicio había de distintas edades, incluso ancianos, distinguiéndose los más jóvenes por ser normalistas a los cuales se debió hacer clases aparte, por el adelanto que comparativamente presentaban. A pesar del atraso general que presentaban los maestros, es resaltada la acción de algunos de ellos en materias como dibujo lineal;

“...casi todos carecían de esta instrucción, si bien los que ya la poseían, tan laudables esfuerzos habían hecho por difundirla, que en las colecciones de muestras de letras que acompaño vienen cuadernos de figuras de dibujo lineal, ejecutados por niños campesinos, con el auxilio de palitos, hilos jiratorios a falta de compás para trazar círculos, rosetones y elipses”<sup>342</sup>.

Especial importancia se le dio al ejercicio de la lectura en voz alta “con inflecciones de voz” y a los rudimentos de aritmética, también se recomendó especialmente a los maestros acelerar la enseñanza de los decimales y quebrados, porque la generalidad de los niños, especialmente los pobres, salían antes de que éstos se enseñaran, “...con lo que quedan inhabilitados para servirse de las cuatro reglas primarias en las transacciones ordinarias i de diaria ocurrencia”<sup>343</sup>.

A partir de 1855 constituyó una práctica común en el trabajo de los visitadores de escuelas la realización de ejercicios de maestros en las distintas provincias de la República. Se cuenta con material detallado en los informes de los visitadores sobre la realización de estos ejercicios para el primer período que abarca el presente estudio (1850-1860); para el segundo período (1880-1890) no hay registros detallados de su desarrollo, si bien hay constancia que éstos se siguieron realizando.

En marzo de 1855 se informaba sobre el ejercicio de maestros realizado en Chillán del 1 al 15 de enero, al cual asistieron quince preceptores -once

<sup>341</sup> “Informe Ejercicios”, en *Monitor de las escuelas primarias*, N° 8, tomo III, 15 de marzo de 1855, p. 228.

<sup>342</sup> *Op. cit.*, p. 230.

<sup>343</sup> *Op. cit.*, p. 232.

fiscales, un municipal, dos conventuales y uno particular-. Cada preceptor se presentó, "... como se les había ordenado,... con sus libros de registro, una colección de planas de sus alumnos i un ejemplar de cada uno de los textos adoptados en su escuela"<sup>344</sup>. El horario acordado para los quince días de duración del ejercicio fue: de ocho a nueve de la mañana escritura, de nueve a diez lectura, por la tarde de una a tres aritmética, de tres a cuatro geografía, de cuatro a seis nociones de gramática y lecciones prácticas del sistema de enseñanza mutuo y por la noche de ocho a nueve religión. El visitador hacía ver que los ejercicios no pudieron prolongarse, aún cuando habría sido necesario, porque la mayoría de los preceptores que venía de afuera, no podía solventar por un tiempo más prolongado los costos de alojamiento. Como conclusión se expresaba.

"...que la enseñanza primaria queda ahora uniformada i sistemada en toda la provincia: hemos arreglado los libros de registro,... hemos dado las instrucciones suficientes para que sigan una marcha igual observando el mismo sistema en la enseñanza de todos los ramos"; se repartieron además libros instructivos "...a fin de que por sí solos puedan instruirse en lo sucesivo"<sup>345</sup>.

Al ejercicio de maestros realizado en Santiago entre el 11 y el 25 de enero de 1856 asistieron veinticinco preceptores, iniciándose éste con una primera plana de escritura "que debía quedar archivada como comprobante".

En relación a los conocimientos que tenían los maestros sólo cinco "leían un poco regular i el resto lectura intolerable; 4 tenían letra que se podía mirar i todos desconocían la parte ortográfica"; el aspecto metodológico no estaba en mejor situación ignorando "todo el mecanismo de la enseñanza"<sup>346</sup>.

El tiempo de los alumnos-maestros estaba rígidamente organizado, alabando el visitador J. Santos Rojas, director del ejercicio, el orden y la puntualidad de los participantes. El horario que los preceptores debían cumplir era el siguiente:

"de cinco a seis levantarse, asearse i estudio; de seis a siete escritura; de siete a ocho aritmética; de ocho a nueve gramática; de nueve a diez almuerzo i reposo; de diez a once clase de religión; de once a doce dibujo; de doce a dos descanso i estudio; de dos a tres lectura; de tres a cuatro geografía; de cuatro a cinco comida; de cinco a seis salida; de seis a siete

<sup>344</sup> "Informe del visitador de escuelas de la provincia de Ñuble", en *Monitor de las escuelas primarias*, N° 6, tomo IV, 15 de marzo de 1856, p. 208.

<sup>345</sup> "Informe ejercicios", en *Monitor de las escuelas primarias*, N° 6, tomo IV, 15 de marzo de 1856, p. 208.

<sup>346</sup> *Op. cit.*, pp. 162, 167.

estudio; de siete a ocho rosario; de ocho a nueve prevención para silencio i dormir”.

“Se verá que los preceptores trabajaban once horas diarias sin declinar su afición en ninguno de estos momentos”...expresaba el visitador, agregando: “la moralidad de estos institutores ha sido ejemplar... su humildad de carácter i el gusto por el trabajo, les tenían absorvidas todas sus facultades i no daban lugar sino a recibir consuelos i enhorabuenas por sus progresos”<sup>347</sup>.

Además de los cursos anteriormente referidos, los preceptores fueron llevados en distintas ocasiones a la Quinta Normal donde recibieron lecciones teóricas y prácticas sobre aspectos de la agricultura. Como los preceptores “sin excepción, dirijen hijos de labradores” estas lecciones les servirían para dar explicaciones a sus alumnos a este respecto. Los contenidos tratados se referían a: composición de diferentes tipos de suelos, uso práctico de herramientas agrícolas, producción de injertos. Estas lecciones fueron dadas por el Director, el Subdirector y el Jardinero de la Quinta y fueron presenciadas por “el señor Ministro de Hacienda acompañado de su oficial mayor, uno de los miembros de la Universidad i muchos otros señores que por curiosidad habían concurrido a inspeccionar aquellos ejercicios”<sup>348</sup>.

El siguiente hecho se suma a la intensidad y rigidez de los tiempos de trabajo y da cuenta del modelaje de las prácticas de los maestros, modelaje que se pretendía introducir en las escuelas. El visitador anotaba en su informe: “El Domingo 13 del mes salieron formados a Misa”. Es posible imaginar el efecto para los propios maestros y para el público que observaba ver avanzar formados, hombres de edad y jóvenes, como parte de un pequeño ejército. El visitador Santos Rojas va introduciendo en este ejercicio elementos fundamentales de orden y sistematicidad, característicos de la acción modeladora en las escuelas, desde la presencia estatal.

En el informe elaborado por los preceptores asistentes se destacaba la gratitud que expresaban al visitador por la labor realizada y el carácter de la relación establecida con ellos: “...él ha sabido comprender en su verdadero punto de vista las penalidades i tropiezos con que tenemos que luchar para difundir la enseñanza...”.

Reconociéndole además autoridad en la labor realizada, agregaban, “...sus consejos i sus encargos que no dudamos producirán los satisfactorios resultados que deben esperarse, cuando son basados en la propia experiencia”<sup>349</sup>.

<sup>347</sup> “Informe ejercicios”, en *Monitor de las escuelas primarias*, N° 6, tomo IV, 15 de marzo de 1856, p. 167.

<sup>348</sup> *Op. cit.*, p. 168.

<sup>349</sup> *Op. cit.*, p. 169.

Es importante tener presente que el señor Santos Rojas perteneció a una de las primeras promociones de la escuela Normal, iniciándose como profesor en la ciudad de Cauquenes.

El ejercicio de maestros realizado en Santiago en el verano de 1857 duró 31 días, constatándose al igual que los anteriores, la mala preparación que presentaban los veinticinco maestros asistentes. Había clases toda la semana durante todo el día a excepción de los domingos, en que éstas duraban medio día. Es interesante destacar una observación que hace el visitador a cargo del Ejercicio, don Pacífico Jiménez, cuando se había planificado una hora diaria de pedagogía, la cual tuvo que ser reducida a dos horas los domingos. "...porque a quien no sabe aritmética inútil sería indicarle la manera más conveniente de enseñarla".

Se informaba también que en el espacio dejado a pedagogía se dio tiempo para la organización de la práctica de los maestros en las escuelas, "pues que los grandes defectos de que adolecen impiden la práctica de los mejores métodos"<sup>350</sup>.

Esta organización incluía la distribución del tiempo y los libros de registro que cada preceptor debía llevar. Se ordenó que quedara un libro en blanco para que el visitador al inspeccionar la escuela "...anote en él las disposiciones que dictare i pueda así tomar las medidas convenientes para obligar a los omisos a su debido cumplimiento"<sup>351</sup>.

Se advierte en las opciones que se van tomando en el perfeccionamiento, los desafíos que la política estatal, en la persona de los visitadores, debía enfrentar. Elevar la calidad de la educación primaria entregada, implicaba instruir a los preceptores en los conocimientos básicos, además, entregarle elementos teóricos y metodológicos para que a su vez pudieran transmitir estos conocimientos en forma eficiente y, por último, organizar un sistema educativo uniforme y sistemático posible de ser evaluado y controlado. Serán estos tres desafíos los que se irán asentando en la práctica de las escuelas primarias en el siglo pasado y serán los visitadores y maestros los que, en último término, deberán encargarse de implementarlos.

La realización de los ejercicios a nivel nacional fue bastante heterogénea en su implementación. El visitador de la provincia de Coquimbo informaba en 1858, de un ejercicio de preceptores realizado durante quince días, en agosto de ese año y que, tenía como fin: "uniformar los métodos de enseñanza, repasar los ramos estatuidos i explicar el sistema métrico decimal"<sup>352</sup>.

En la práctica sólo se pudo ocupar de aritmética y algunas horas de pedagogía para los demás ramos no hubo tiempo.

<sup>350</sup> "Informe ejercicios", en *Monitor de las escuelas primarias*, N° 6, tomo v, 1857, p. 166.

<sup>351</sup> *Op. cit.*, p. 168.

<sup>352</sup> *Op. cit.*, N° 7, tomo vi, 15 de abril de 1858, p. 211.

Una modalidad que surgió en la línea de los ejercicios fueron las Academias de Preceptores. En 1858 informaba el visitador de Concepción que había organizado una Academia, con estos términos.

“...tal es el nombre que daré a las reuniones que semanalmente tengo con los institutores, con el fin de uniformar los métodos de enseñanza, mejorar el régimen interior de las escuelas i ponerlos más al corriente en los diversos ramos que deben estar instruidos”<sup>353</sup>.

En la opinión de este visitador, las academias eran la base principal del mejoramiento de las escuelas.

El visitador de la provincia de Valdivia informaba en 1860 del completo atraso de los preceptores, de los cuales ninguno era normalista. Considerando que el principal elemento del mejoramiento de las escuelas era contar con preceptores capaces, organizó en la ciudad de Valdivia una academia nocturna para los preceptores de las escuelas 1 y 2 de la ciudad. Destacaba especialmente la falta de métodos de enseñanza, la que se realizaba toda de memoria. Los trabajos en la academia permitieron avanzar en modificar esa situación.

En el informe que realiza el visitador de la provincia de Chiloé sobre los ejercicios ahí realizados, aparecen algunos antecedentes interesantes de destacar. Hacía ver que en noviembre de 1858 había pedido al gobierno algún apoyo económico para “atenuar los gastos de los preceptores participantes”<sup>354</sup> éste no fue concedido, contándose si con el “permiso [y] una mui grata adhesión” de la Intendencia. Los preceptores fueron convocados con una circular “...a concurrir espontáneamente, solicitando en el mismo tiempo la cooperación de las autoridades locales”.

Los ejercicios tuvieron lugar en la ciudad de Castro del 15 de febrero al 15 de marzo de 1859, teniendo una asistencia media de 35 preceptores y ayudantes. El local cedido por la autoridad fue la escuela fiscal de hombres, la que fue refaccionada para ser ocupada por los preceptores, incluso fue “...conseguido graciosamente del solicitó Gobernador ...un relox por este tiempo... Se trabajó durante 11 horas diarias, ...comprendidas las del canto i de los ejercicios gimnásticos...”<sup>355</sup>.

Se repartieron gratis textos que tenía la Intendencia y el Gobernador autorizó que las plumas y los cuadernillos, fueran vendidos al mismo precio que a los alumnos pobres. Se repasaron todos los ramos en forma intensiva introduciéndose el sistema “...de apuntar las faltas que cada preceptor hacía en la sección a que pertenecía ...El que no había cometido falta alguna... obtenía un premio de un librito de 10 ctvos”.

A juicio del visitador este sistema produjo una “emulación jeneral”. Las clases eran dadas por los preceptores más instruidos asistentes, contándose

<sup>353</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, N° 6, tomo VI, 15 de marzo de 1858, p. 164.

<sup>354</sup> *Op. cit.*, N° 4, tomo VIII, enero de 1860, p. 125.

<sup>355</sup> *Op. cit.*, p. 126.

con ayuda externa para canto y religión, la clase de escritura fue dada por un preceptor que había asistido al primer ejercicio de maestros en Santiago. Una técnica usada en diferentes ramos fue la de preguntas y respuestas, las que eran dictadas por el profesor. Los preceptores pidieron este sistema argumentando que era más fácil aprender, pero al parecer era el mismo que usaban con sus alumnos, llevándose de esta forma las materias listas para ser enseñadas.

En la clase de pedagogía se destacó la misión del profesor "...con pláticas i consejos verbales relativos a los deberes del preceptor... haciéndoles penetrar de la grande importancia del destino que desempeñan en la sociedad"<sup>356</sup>.

En relación con los métodos de enseñanza se explicaron los diferentes métodos que se han usado; basándose en la experiencia de los preceptores más avanzados "...se presentó en el acto práctico de la enseñanza de los profesores, en la división de las secciones, en el orden interior del local, distribución de bancos i demás útiles, postura del niño, revista de aseo, canto antes de principiar las clases, distribución del tiempo i otros procedimientos..."<sup>357</sup>.

Un tiempo especial fue dedicado a estudiar "los preceptos de urbanidad", para lo cual se les dictó un compendio con preguntas y respuestas a falta de un texto adecuado a la materia; "...los funestísimos efectos del desaseo se les manifestaron en toda su desnudez a fin de que no olvidasen la revista diaria de aseo a los alumnos"<sup>358</sup>.

Finalmente el visitador expresaba en su informe que los ejercicios más que servir de un repaso de los ramos, habían sido una verdadera escuela en que "...se les ha enriquecido de muchos conocimientos i se les ha trazado el camino en el cual podrán marchar por sí mismos..."

Hacia ver también que se conseguirían mayores frutos y una mayor concurrencia, si en una nueva ocasión se contara con un viático para los preceptores participantes.

En este informe queda en evidencia el empeño del visitador y el interés de los preceptores por realizar el ejercicio. El gobierno central en la práctica se limitaba a dictar decretos, los que se cumplían, en gran medida, por la involucración personal de los diversos actores. El papel de las autoridades locales pasa a ser significativo en este contexto ya que se daba el caso de otras provincias en que se informaba que los ejercicios no se hacían por falta de recursos. Esta situación gravitará en forma importante en el desarrollo general de la educación primaria, descansando finalmente en los hombros de visitadores y preceptores el mejoramiento de la calidad de la educación que se podía impartir.

Esta modalidad de perfeccionamiento docente, altamente valorado por profesores y visitadores, como se desprende de los documentos, se continuó realizando a lo largo del siglo, pasando a ser una práctica, que con altos y

<sup>356</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, N° 4, tomo VIII, p. 141.

<sup>357</sup> *Op. cit.*, p. 141.

<sup>358</sup> *Op. cit.*, p. 142.

bajos, se sostuvo en el perfeccionamiento del preceptorado. En 1885 el Inspector General señalaba al Ministro de Instrucción:

“He recibido el oficio de Us. N° 2601 referente a la citación de los preceptores de esta capital para las conferencias pedagógicas que tendrán lugar los Sábados de cada semana i debo manifestar... que si esa citación no alcanzó a llegar a poder de los preceptores en tiempo oportuno para que pudieran concurrir a la del Sábado 26,... no es originado por negligencia o decidia de esta oficina, ni menos por falta de actividad... Recibida esa orden el 25, hubo falta material de tiempo para escribir las citaciones con el escaso personal de empleados con que cuenta...”<sup>359</sup>.

La prescindencia mostrada por el gobierno central en décadas pasadas, ha sido reemplazada por la virtual organización de los eventos. Se deja notar la preocupación de intelectuales y políticos de la época por el sistema educativo, que se manifiesta también en la educación primaria. Sin embargo, también es posible observar la desconexión entre el organismo responsable de la educación primaria y las autoridades ministeriales, entre los que operan en la educación primaria y los que la piensan. Este hecho no apareció tan nítidamente en el pasado y, quizá, podría asegurarse que no existió. Los que pensaban la educación estaban bastante cerca de los que la realizaban, siendo en el caso de los visitadores la misma persona. Por la orientación de la producción de estudios e intelectuales preocupados de la educación primaria popular en las últimas décadas del siglo, es posible pensar que ellos estaban bastante al margen de la práctica en las escuelas<sup>360</sup>.

El desarrollo que progresivamente fue teniendo la práctica estatal de educación primaria, permite pensar en un mejor espacio en el aparato estatal pero, también, en una creciente burocratización de éste, desperfilándose los actores dentro del mismo.

Como una forma de estimular y reconocer la labor de los maestros, el gobierno instituyó en 1849 el otorgamiento de premios a los maestros que se distinguieran en su labor. Los Intendentes y los visitadores enviaban informes sobre los maestros al Consejo de la Universidad, el cual confeccionaba una terna que era enviada al Ministro. Este sistema de reconocimiento presentaba problemas, como lo expresaban al Ministro de Instrucción los miembros del Consejo de la Universidad. Por una parte, no todos los Intendentes enviaban

<sup>359</sup> A.N.F.M.E.S.I.G.E., vol. 562, foja 66, Santiago, 30 de septiembre de 1885.

<sup>360</sup> Respecto a este tema es interesante comparar los contenidos que presentan las dos publicaciones oficiales sobre la educación primaria; *Monitor de las escuelas primarias* existente en la década del cincuenta y la *Revista de Instrucción Primaria* correspondiente a la década del ochenta. La mayor cercanía a la práctica cotidiana de las escuelas es evidente en el primero; el mayor espacio para artículos teóricos y de marcha del sistema de administración escolar será característica del segundo.

informes, además se carecía de "...una pauta segura para determinar el mérito respectivo de los preceptores de toda la república, que sólo podría ser bien apreciado por aquellos que conocieran a todos ellos..."<sup>361</sup>.

Ante ese inconveniente proponían instaurar dos premios por provincias uno para preceptores y otro para preceptoras. Hasta 1861 los premios consistieron en un diploma y una medalla, pero a partir de ese año se otorgó el monto de 25 pesos, equivalente a un mes de sueldo aproximadamente<sup>362</sup>. En el reglamento sobre educación primaria de 1863 en el artículo 81, el sistema de premios pasa a tener una connotación diferente. La distinción honorífica y en base a los méritos que anteriormente se tenía es reemplazada por una asignación fija, la cuarentava parte del sueldo y se otorgaba después de seis años de ejercicio laboral, por cada año de permanencia en el cargo. Esta disposición no fue puesta en práctica hasta el decreto del 7 de junio de 1872, siendo Ministro de Educación Abdón Cifuentes. Consignaba éste en sus Memorias lo miserable del sueldo de los preceptores, "menos de lo que ganaba cualquier obreiro" y la preocupación que tuvo por un aumento de éste.

"Me empeñé hasta conseguirlo en dar cumplimiento a una antigua promesa, nunca cumplida, en virtud de la cual debía concederse un premio a los empleados de la instrucción primaria que hubiesen servido más de seis años. Este premio consistía en darles un cuarentava parte del sueldo por cada año de servicio que tuviesen. Así el preceptor que enterase seis años de servicio comenzaría a gozar de seis cuarentavas partes de sobresueldo y así sucesivamente de manera que el preceptor duplicaría su sueldo a los cuarenta años de servicio y tendría además el derecho a la jubilación"<sup>363</sup>.

En la práctica el sistema un tanto engorroso, que obligaba calcular cada año el sueldo de cada preceptor y quizás también la desinformación de los mismos preceptores, ocasionó problemas en la implementación de la medida. Las Intendencias recibieron una cantidad apreciable de peticiones de preceptores para que se les paguen los premios, algunos de ellos acumulando varios años de atraso. El preceptor Juan Beas, Director de la Escuela Superior de San Fernando, en septiembre de 1887 elevó una solicitud para que se le pagaran los premios que le adeudaban. En ésta explicaba que el año 87 se le pagaron los premios correspondientes a 1881 y 1882, un total de 150 pesos. En esa fecha olvidaron de pagar 195 pesos adeudados de otros años, existiendo un error de cálculo según su apreciación<sup>364</sup>.

<sup>361</sup> A.U.Ch., septiembre de 1860, p. 871.

<sup>362</sup> Muñoz, *op. cit.*, p. 40.

<sup>363</sup> Abdón Cifuentes, *Memorias*, tomo II, pp. 31 y 32.

<sup>364</sup> A.N.F.M.E.S.I.G., Intendencia de Colchagua, vol. 157, f. 106, San Fernando, 1887.

A pesar del funcionamiento poco eficiente, la medida de otorgar premio o una asignación especial por años de servicio, puede considerarse como el inicio de un reconocimiento especial de la labor del maestro, lo que indudablemente también tenía relación con las malas condiciones salariales, que sin variaciones mantuvieron los maestros a lo largo del siglo.

### *Sobrevivir, el dilema de preceptores y preceptoras*

Los bajos sueldos y las precarias condiciones de vida que tenía el preceptorado durante el siglo pasado, quedan en evidencia en distintas fuentes documentales como los informes de visitantes, periódicos, revistas y en peticiones que los mismos preceptores realizaban al Ministerio de Instrucción. La correspondencia entre las Intendencias y el Ministerio se refieren mayoritariamente a peticiones sobre aumentos de sueldos o asignaciones para pago de locales. En las Memorias ministeriales anuales se advierte preocupación por los bajos sueldos de los preceptores no impulsándose, sin embargo, mejoras sustanciales en la situación.

Desde las esferas oficiales y en los órganos de la opinión pública, la preocupación se orientaba a que personas bien dotadas no se dedicaban a este trabajo por las condiciones económicas que presentaba, incidiendo este hecho en la calidad de la educación impartida. El papel de empleados fiscales que progresivamente comenzaron a tener los preceptores, al crecer el número de escuelas fiscales y la formación especializada en las Normales, contribuyeron a perfilar su papel específico en la sociedad e hicieron más evidente su situación económica desmedrada.

### Remuneraciones

Al iniciarse la acción sistemática del Estado en la educación primaria, en la década del cincuenta, las remuneraciones que recibía el profesor dependían del tipo de escuela; en las escuelas particulares dependía de lo que los padres en cada lugar podían pagar; en las conventuales de lo que los conventos destinaban a la escuela, lo que la mayoría de las veces era muy reducido; en las escuelas municipales en general eran mejores las remuneraciones, dependiendo también del nivel de ingresos de la municipalidad. La pocas escuelas fiscales existentes no presentaban mejores niveles de remuneración, siendo éstos inferiores en algunos casos al de los municipios.

En una editorial de *El Mercurio* en 1853 se entregaban algunos datos sobre sueldos de profesores que son ilustrativos; en relación a las escuelas fiscales expresaba:

“De las 172 escuelas que sostiene el Estado hai:

Cuarenta y una cuyos profesores no tienen más que doscientos pesos anuales de renta, menos de una onza al mes, y menos... de lo que gana el más inútil de los artesanos. Treinta y seis, cuyos profesores no cuentan más de ciento a doscientos pesos al año, esto es, una mensualidad de nueve pesos hasta diez y seis, el término medio de un sirviente doméstico. Tres que sólo consumen cien pesos al año. Y cuatro... cuyos profesores no se pagan mas de cuatro pesos hasta seis todos los meses, menos... de lo que ganaría el más ocioso de los gañanes”<sup>365</sup>.

Estos datos fueron sacados por el periódico de la Memoria ministerial de 1853, y en ella se apreciaba además, que los honorarios de los preceptores de escuelas particulares eran en su conjunto, aún más bajos<sup>366</sup>.

Las remuneraciones de los profesores estuvieron determinadas en los comienzos por el tipo de persona que impartía esta educación y cómo se impartía. Antes de la fundación de la Escuela Normal los preceptores eran personas de la misma comunidad o barrio, que contaban con conocimientos elementales de lectura, escritura y aritmética y ofrecían clases en su casa. Estas actividades de enseñanza no eran sistemáticas, dependían de las posibilidades y el interés de los padres por dar algunos conocimientos a sus hijos y generalmente se combinaban con otras actividades de subsistencia de la persona que enseñaba. El nivel de ingresos estaba ligado, por lo tanto, al nivel de ingresos del conjunto de la comunidad. Se observaba al respecto sobre la situación en Chiloé: “I mucho mas triste es la suerte de los preceptores particulares que se sacrifican a enseñar por el valor de 25 centavos al mes en efectos como tablas, papas, trigo, carnes, marisco, etc...”<sup>367</sup>.

Este tipo de escuelas particulares se desarrollaron especialmente en los campos o pequeños poblados, siendo € 25 el monto que generalmente pagaba cada niño en la década del cincuenta. Los honorarios mensuales y anuales dependían del número de alumnos, calculando el visitador de Ñuble en 1863, honorarios anuales entre cuarenta y ochenta y siete pesos en catorce escuelas particulares del departamento de San Carlos<sup>368</sup>.

En las ciudades de alguna importancia había propiamente escuelas, algunas bastante antiguas<sup>369</sup>, que permitían a los profesores subsistir en esta actividad. A estas escuelas asistían alumnos de ciertos recursos, iniciándose desde ahí la gama de escuelas y colegios particulares en los que se educaban los hijos

<sup>365</sup> Editorial, *El Mercurio*, N° 7.892, 11 de diciembre 1853.

<sup>366</sup> “Memoria del Ministro... 1853”, en *Monitor de las escuelas primarias*, N° 2, tomo II, septiembre de 1853, p. 27.

<sup>367</sup> “Informe del Visitador de Escuelas”, “Informe ejercicios”, en *Monitor de las escuelas primarias*, N° 7, tomo VI, 1858, p. 201.

<sup>368</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, N° 14, tomo X, noviembre de 1863, pp. 245-247.

<sup>369</sup> En la ciudad de Concepción existían escuelas particulares desde la década del veinte a cargo de sus mismos profesores.

de los sectores acomodados. Para los hijos de los más pobres estaban las escuelas conventuales, que al ser una suerte de caridad, dejaban el sueldo del profesor casi como en una limosna. Las escuelas municipales y principalmente las fiscales claramente se abrían también para sectores pobres, pero no variaron fundamentalmente las características salariales del trabajo docente.

En 1849, en un informe sobre las escuelas municipales realizado en Santiago, el visitador Juan Godoy hacía ver: "No es necesario, S.R. mucha perspicacia para conocer que con veinte pesos mensuales que son el sueldo que generalmente ganan los maestros de las escuelas municipales no puede vivir un hombre con alguna decencia como debe hacerlo un preceptor"<sup>370</sup>.

Añadía que por esa causa tomaban algunos alumnos pensionistas que les permitía suplementar sus sueldos. Esta modalidad bastante usada en el primer período fue posteriormente prohibida, consagrándose la completa gratuidad de las escuelas sostenidas con fondos fiscales y municipales.

Al asumir sus cargos de escuelas los primeros normalistas, fue desde el gobierno que se les fijó el sueldo que ellos tendrían. La mayoría de estos preceptores se desempeñaron en escuelas fiscales y cuando lo hacían en escuelas municipales éstas debían cancelar el sueldo fijado, que ascendía a trescientos pesos anuales y en \$240 fue fijado el sueldo para los preceptores no normalistas. La diversidad de salarios existentes que variaban de una localidad a otra y aún en una misma localidad, se mantuvo bastante tiempo. En el primer período estudiado, que corresponde al gobierno de Montt, se concedían aumentos a partir de las peticiones particulares que realizaban los preceptores.

Desde las esferas de gobierno y en círculos ligados a la actividad educativa, se esperaba la aprobación de la ley orgánica sobre educación primaria para contar con fondos suficientes que mejoraran, entre otras cosas, la situación económica de los preceptores. En la década del ochenta, a veinte años de la dictación de la Ley de Instrucción Primaria, los sueldos seguían siendo muy bajos pero sí, se habían uniformado.

En las diversas solicitudes que se elevaban al Ministro para aumentos de sueldos, los Intendentes y en general las autoridades locales, hacían suyas las razones de los preceptores, preocupados por el abandono que finalmente hacían ellos de sus cargos, al no recibir mejoras económicas. En esta perspectiva escribía el Intendente de Coquimbo en 1858 al Ministro, a raíz de la solicitud de la preceptora Francisca Concha de hacer dimisión a su cargo.

"...haré presente a S.S. que tanto las casas como los artículos de primer consumo han subido i suben con rapidez demarcable en este departamento, de cuya circunstancia se deduce que el sueldo asignado a las preceptoras de esta clase de establecimientos, solo les basta para el arriendo de una

<sup>370</sup> A.N.F.A.M., vol. 150, Santiago, junio de 1849.

pequeña habitación en que funciona la escuela teniendo por consiguiente que descuidar en parte esta ocupación para entregarse a otras que les suministre las demás necesidades de la vida. En tal concepto, Sr. Ministro, soi de sentir que debe aumentarse a treientos sesenta pesos el sueldo de doscientos cuarenta que gozan por ahora dichas preceptoras, señalándoles asimismo la cantidad de ciento veinte pesos para pago del local en que funciona la escuela...<sup>371</sup>.

Esta petición fechada el 4 de septiembre de 1858 en La Serena tuvo resolución el 13 de septiembre en Santiago, aumentándose el sueldo a trescientos pesos anuales<sup>372</sup>. Característica de este período es la rapidez con que se actuaba frente a algunas peticiones, generalmente ante la eventualidad de la dimisión del cargo. La rapidez con que se resolvía en ese período en Santiago, contrastaba en muchos casos con la lentitud de las autoridades locales para dar curso a las peticiones; éstas debían ser elevadas por el Intendente al Ministro partiendo en muchos casos por el Subdelegado, que la mandaba al Gobernador y éste la enviaba al Intendente. En períodos posteriores, al mediar la Inspección General de Instrucción Primaria en estas peticiones, se lentifican y burocratizan los procesos de esta naturaleza también en Santiago.

Un ejemplo de la secuencia que seguían estas peticiones lo constituye el caso de Olegario Hodar, preceptor de la escuela de Carrizal; en noviembre de 1860 envía la petición al Subdelegado haciendo ver que era imposible vivir con cuatrocientos pesos de sueldo en ese lugar; el 30 de noviembre informa el Subdelegado al Gobernador, pidiendo un sueldo de seiscientos pesos anuales; el 22 de diciembre el Gobernador eleva la petición al Intendente; el 2 de Enero de 1861 representa éste al Ministro la necesidad de pagar seiscientos pesos de sueldo al preceptor; el Ministro resuelve el 14 de enero aumentar el sueldo a quinientos pesos anuales<sup>373</sup>.

Generalmente se concedía algún aumento en respuesta a las peticiones, no alcanzando casi nunca el monto de lo solicitado. La resolución de los problemas que planteaban los preceptores tenía que ver también y al parecer, en gran medida, con la involucración que las autoridades locales tenían en los hechos. Por ello, en el caso descrito deben observarse dos aspectos. Uno, la discrecionalidad del Ministro para aumentar el sueldo de un preceptor y no del resto en igual situación. Otro, el respaldo a esta discrecionalidad por las autoridades de la provincia que tampoco se ocupan de los demás preceptores y que, al canalizar demandas selectivas, refuerzan conductas clientelísticas.

Un aspecto que también queda en evidencia en las diversas peticiones, es la necesidad que tenían los preceptores de costear el local de la escuela con su

<sup>371</sup> A.N.F.M.E.S.I.G., Intendencia de Coquimbo, vol. 89, f. 56.

<sup>372</sup> *Ibid.*

<sup>373</sup> A.N.F.M.E.S.I.G., Intendencia de Atacama, vol. 88, f. 117.

propio sueldo y que en la mayoría de las veces el local servía también de habitación para el preceptor y su familia. Algunos casos ilustran al respecto: el visitador informaba en relación al local ocupado por la escuela fiscal de Cachapoal, en el departamento de San Carlos, provincia de Ñuble: "Su local: Es bueno atendiendo el punto en que sirve. El piso i muralla están malos i se alquilan en 27 ps. anuales que paga el preceptor de su honorario"<sup>374</sup>.

El visitador de la provincia de Valdivia informaba en 1863:

"I es mui inconcebible que no se pague todavía el canon que importa la casa que ocupa la escuela N° 4 de hombres situada en el Corral i se esté dejando que el preceptor la pague de su sueldo, que llega a 25 pesos mensuales solamente. La Intendencia ha creído que se podría ahorrar ese gasto situando la escuela en uno de los cuarteles del puerto; pero estos, por estar en unos hoyos profundos, se inundan con las lluvias y boyan los tablones del piso; lo que hace que se conserven húmedos todo el año i se esponga la vida de los niños i la del mismo preceptor; por lo cual prefiere éste arrendar de su cuenta, esperando se le resarza lo pagado i tome el gobierno el arriendo a su cargo..."<sup>375</sup>.

Había casos especiales, que demuestran las posibilidades de lo que se podía esperar en esta situación, como el del preceptor Miranda de La Serena, que el visitador informaba al Intendente: "Pongo en conocimiento de US. que el joven don Pedro Pablo Miranda ofrece proporcionar gratis los útiles i el local adecuado en que pueda funcionar una escuela de hombres en esta ciudad, con tal de que su dirección se encargue al referido individuo"<sup>376</sup>.

Esta práctica que colocaba al preceptor en la función no sólo de enseñar sino de organizar la infraestructura escolar –búsqueda de local y de alumnos, conseguir recursos para útiles y muebles– con el tiempo fue siendo asumida por el Estado. Hacia 1880 el problema subsistía, si bien las ayudas estatales para arriendo de local se acercaban más a una suerte de derecho y no una dádiva a los preceptores, como en la década del cincuenta, existiendo además mayor número de locales construidos para escuelas. En los pueblos pequeños y en los campos la responsabilidad de obtener los locales quedaba en manos generalmente de la comunidad, existiendo desde 1854, una disposición de apoyar con fondos estatales hasta la mitad del valor de la construcción de un local escolar.

El arriendo de locales constituyó una carga apreciable en los escuálidos sueldos de los maestros, la que se aligeraba por apoyos de municipios, de los vecinos, estatales u otras donaciones, pero, que en último término, era tarea de los propios maestros conseguirlos.

<sup>374</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, tomo III, 1854, p. 139.

<sup>375</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, N° 15, tomo x, diciembre de 1863, p. 285.

<sup>376</sup> A.N.F.M.E.S.I.G., Intendencia de Coquimbo, vol. 89, f. 152, 1859.

A través de las diversas peticiones de aumento de sueldo se advierte las diferencias que se presentaban en distintos lugares del territorio en relación con el costo de vida. El monto fijo de trescientos pesos para los egresados de la Normal era insuficiente para las provincias del norte, las que a finales de siglo contaron con una asignación especial. En otras ciudades se producían situaciones coyunturales que encarecían la vida. El profesor Agustín Castro de la escuela fiscal de hombres de Constitución hacía ver en su petición en 1853, que no podía vivir con veinticinco pesos mensuales, porque ello escasamente le alcanzaba para el alimento pues los precios habían subido por las ventas a California, llegándose a que por medio real daban cuatro panes pequeños. El Intendente al presentar la petición al Ministro expresaba: "Por otra parte el estado floreciente del comercio ofrece una ocupación lucrativa a todos los que quieran ocuparse de él i es por esta razón que los empleados quieran abandonar sus destinos sin que se presenten individuos idóneos con que remplazarlos..."<sup>377</sup>.

Se concedió un aumento a cuatrocientos pesos anuales para el preceptor A. Castro. En esta ciudad ya años antes se había presentado el caso de la preceptora Luisa Olivares de la escuela fiscal de niñas de Constitución, ella pedía un aumento de los dieciséis pesos mensuales que recibía a treinta pesos. Hacía ver la carestía de la vida, el hecho que dos hermanas suyas trabajaban con ella en la escuela a sus expensas, sin recibir ninguna remuneración, por lo que solicitaba además el pago de una ayudante. Seis meses más tarde, en diciembre de 1855, reiteraba su petición en los siguientes términos:

"Luisa Olivares directora del colejo fiscal de niñas de Constitución ante V.E. respetuosamente expongo: que siéndome enteramente imposible el poder subsistir con el mero sueldo de dieziseis pesos mensuales que gozo como tal, i que sin embargo de haber solicitado ya por dos veces en distintas épocas el aumento de éste, ...no he obtenido hasta la fecha resolución ninguna no obstante de haber esperado mas del tiempo que me considero necesario, este motivo i los demás que expondré me pone en la necesidad de solicitar a V.E. se me exima de mi cargo, pues libre de él espero encontraré modos de proporcionarme la vida con mas descanso..."<sup>378</sup>.

El Intendente presentando esta solicitud y ante la eventualidad de quedar sin preceptora la escuela de niñas, apela al Presidente de la República;

"Al elevar a ese Ministerio otra solicitud de la misma preceptora sobre aumento de sueldo manifesté a Ud. que era del todo imposible que

<sup>377</sup> A.N.F.M.E.S.I.G., Intendencia del Maule, vol. 51, f. 71, octubre de 1858.

<sup>378</sup> A.N.F.M.E.S.I.G., Intendencia del Maule, vol. 51, f. 155, 1855.

podría subsistir con tan mesquina renta en el punto de esta provincia en que tienen mas subido precio los comestibles i el arriendo de las casas.

Sírvase VS dar cuenta de lo espuesto a SE el Presidente de la República para que resuelva lo que sea de su superior agrado<sup>379</sup>.

El 8 de diciembre se envió esta comunicación, el 14 del mismo mes se resolvía aumentar a trescientos pesos anuales la dotación de la preceptora de Constitución. En virtud de la discrecionalidad existente, al preceptor Castro se le aumentó a cuatrocientos pesos anuales su remuneración.

La relación entre los sueldos de los preceptores y la capacidad de éstos para desempeñar en forma eficiente sus funciones fue un tema recurrente en periódicos y circunstancialmente en debates parlamentarios, cuando se llegaba a tratar el tema de la instrucción popular. El diputado Argüelles presentaba en 1855 un proyecto de ley a la Cámara de Diputados sobre sueldos y jubilaciones de preceptores primarios y entre diversas consideraciones hacía ver que los progresos de la educación primaria dependían de la idoneidad de los preceptores. Asimismo, que la inversión que hacía el Estado en la preparación de normalistas, se perdía toda vez que éstos abandonaban su profesión por las bajas remuneraciones, por lo cual, proponía aumentos progresivos de sueldo según los años de servicio a "los preceptores de escuelas fiscales o municipales que durante el ejercicio de sus funciones, hubieren acreditado de una manera inequívoca su idoneidad i constante i decidida contracción..."<sup>380</sup>.

Luego de dieciséis años de servicio, se indicaba en el proyecto, el aumento alcanzaría a veinticinco pesos mensuales, el 100% del sueldo que percibía entonces un preceptor normalista. Era difícil pensar que un proyecto de este tipo encontrara eco en la Cámara, si se considera que la ley sobre instrucción primaria se aprobó cinco años más tarde que la presentación de este proyecto, durando aproximadamente doce años su debate.

El sueldo base de los preceptores y preceptoras se mantuvo hasta la década del ochenta en trescientos pesos anuales, llegando este monto a ser similar para la mayoría del personal. Las escuelas mixtas, dirigidas por preceptoras y generalmente ubicadas en pequeños poblados tenían una dotación de \$360 anuales.

Si bien las peticiones de aumento de sueldo dejan de ser demandas prioritarias, lo que sí abundan son las peticiones por ayuda para pago de local y de habitación para el preceptor, elemento que al parecer era aceptado en la administración y concebido como un derecho por los preceptores. A la remuneración base se sumaban los premios por años de servicio, que se calculaban en cuarentavas partes del sueldo, existiendo constantes reclamos o porque éstas

<sup>379</sup> A.N.F.M.E.S.I.G., Intendencia del Maule, vol. 51, f. 155, 1855. *Ibid.*

<sup>380</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, N° 12, tomo III, septiembre de 1855, p. 367.

se calculaban equivocadamente o por la demora en su cancelación; en relación con el valor de estos premios la información obtenida sobre el monto más alto de éstos, correspondía en 1882 a 42/40 de trescientos pesos lo que importaba \$315 anuales de premio<sup>381</sup>.

En la Memoria Ministerial de 1882 informaba el Ministro de la aprobación en el Congreso de una gratificación de noventa pesos anuales para los preceptores y de \$72 para los ayudantes. En el año 1883, en respuesta a un conjunto de preguntas del Ministro, informaba el Inspector General de Instrucción Primaria que los preceptores de escuelas elementales contaban con un sueldo de trescientos pesos y con una gratificación anual de noventa pesos; los ayudantes percibían doscientos pesos de sueldo y \$72 de gratificación anual. Existía gratificaciones diferenciadas para los preceptores de la provincia de Atacama y los departamentos de La Serena, Coquimbo y Ovalle, quienes recibían una gratificación anual de doscientos pesos y en los departamentos de Elqui, Illapel, Combarbalá y Valparaíso, una gratificación de cien pesos anuales<sup>382</sup>.

Las escuelas superiores que estaban en las principales ciudades, que en 1883 eran dieciséis para niños y cinco para niñas, contaban con una dotación para el Director de seiscientos pesos y para el Subdirector de cuatrocientos pesos; en las provincias de Atacama y Coquimbo y departamento de Valparaíso los directores contaban con una gratificación de doscientos pesos y los subdirectores de \$133 con ¢ 33.

La relación de remuneraciones entre preceptoras y preceptores fue equivalente, especialmente cuando el sistema de sueldos se fue uniformando. Con la creación de las escuelas mixtas<sup>383</sup>, que estaban a cargo de preceptoras éstas contaron con una mayor dotación, \$360, produciéndose una diferencia a favor del trabajo femenino docente. La tendencia posterior fue sin embargo revertir esta situación; en el proyecto de ley referente a las condiciones salariales de los preceptores, estudiado en 1884 en la Comisión de Educación y Beneficiencia de la Cámara donde participaba el Ministro de Instrucción José I. Vergara y el diputado P. Bannen, entre otros, se proponía una diferenciación entre los sueldos de preceptoras y preceptores en conjunto con una mejora salarial para todo el preceptorado. Se fundamentaba esta diferenciación en las siguientes razones:

“A causa del gran número de ocupaciones a que pueden dedicarse los individuos del sexo masculino reclaman mayor comprensión para tomar a

<sup>381</sup> “Presupuesto de Gastos de Instrucción Primaria, Departamento de Valparaíso”, en A.N.F.M.E.S.I.G.E., vol. 683, f. 18, 1887.

<sup>382</sup> “Comunicado del Inspector General de Instrucción Primaria al Ministro”, en A.U.Ch., septiembre de 1883, pp. 526, 528.

<sup>383</sup> Las escuelas mixtas comenzaron a funcionar oficialmente mediante circular del Ministerio que proponía su implementación en 1869; en 1881 considerándose exitoso su desarrollo se establecen por decreto y se reglamenta su funcionamiento.

su cargo una escuela que la que conviene a las personas del sexo femenino, a las cuales se proporcionan empleos menos lucrativos y que encuentran siempre más dificultades para ganar la vida.

Adoptando este procedimiento la comisión ha tenido en mira tender a que aumente el número de preceptoras, convencida como está de que la mujer es con frecuencia más apta que el hombre para inculcar a los niños los primeros rudimentos<sup>384</sup>.

Las razones que inspiraban a los miembros de la Comisión se inscriben claramente en una lógica de mercado; si es más difícil conseguir hombres preceptores es necesario pagarles más, aunque realicen trabajos semejantes y se crea que la mujer incluso puede desempeñar mejor el trabajo. La razón de fondo por lo tanto se orientó más a abaratar costos, consiguiendo fuerza de trabajo más barata. La feminización progresiva de la labor docente en la instrucción primaria se desarrollará en gran medida basándose en criterios económicos. Con anterioridad a este proyecto, si bien existían diferencias de sueldos entre preceptoras y preceptores no formaba este hecho parte de una política explícita, todavía más, en el caso de las escuelas mixtas fue una decisión administrativa que las preceptoras percibieran un sueldo mayor.

Si relacionamos la iniciativa de la comisión con la política estatal de esos años, de perfeccionamiento de la formación de preceptoras, que demandó una gran inversión tanto en docentes extranjeras como en infraestructura, no deja de llamar la atención la iniciativa propuesta. Para preceptoras con una mejor formación se proponía una diferenciación de sueldos que no era la orientación existente antes. Así, la mayor profesionalización de la labor de las preceptoras se acompañó, paradójicamente, de una menor renta frente a sus colegas preceptores.

El monto de los sueldos propuesto en el proyecto estaba en relación a las cuatro categorías que se proponía se dividieran las escuelas y era el siguiente: para la cuarta categoría los preceptores recibirían seiscientos pesos anuales y las preceptoras 480; los de tercera categoría \$720 y las preceptoras seiscientos pesos; los de segunda \$840 y 720 las preceptoras; los de primera llegaban a mil doscientos pesos y mil ochenta, respectivamente.

En relación con las jubilaciones se regían los preceptores por el sistema de jubilación de los empleados fiscales, cuyos los montos eran una cuarentava parte del sueldo por cada año de servicio y se jubilaba por enfermedad, o después de cuarenta años de servicio o 65 de edad<sup>385</sup>. En general se hacía uso

<sup>384</sup> "El nombramiento y el sueldo de los empleados de Instrucción Primaria", en *El Mercurio*, Valparaíso, 26 de junio de 1884.

<sup>385</sup> Las jubilaciones de los empleados fiscales se normaron en la ley de Jubilación Civil en 1857 la que posteriormente fue modificada en 1878, especificándose las condiciones para jubilar por enfermedad.

de la jubilación cuando la edad y la enfermedad no permitían seguir trabajando. El caso de *Javiera Reina*, preceptora de la escuela N° 8 de niñas de Valparaíso, es ilustrativo al respecto; elevaba en junio de 1888 una petición para jubilarse con el total de su sueldo en los siguientes términos:

“Que según documentos que acompaña ha servido en la Instrucción Pública cuarenta i dos años i tiene más de setenta i tres de edad; que el servicio no interrumpido i los años le han ocasionado una enfermedad que la tiene casi imposibilitada para desempeñar sus tareas; que la escasa renta de jubilación le ha obligado a seguir trabajando i no pedir ésta sobre todo tomando en cuenta que la casa habitación, parte integrante del sueldo, se pierde una vez jubilada; que es materialmente imposible atender a las mas urgentes necesidades de la vida, en este punto con el escaso sueldo de jubilación... no desatenderá la solicitud de la que ha dedicado lo mejor de su edad a tan pesadas tareas i que no ambiciona otra cosa sino que en sus últimos i penosos años no le falte lo que mediante su honrado trabajo ha podido proporcionarse hasta la fecha”<sup>386</sup>.

La petición de la preceptora *Reina* de jubilar con su sueldo en ejercicio, que ascendía a \$921 anuales, fue concedida en Octubre de 1888. En el presupuesto de 1890 se pueden observar cuatro casos más como el de la preceptora *Reina*, con montos superiores de jubilación<sup>387</sup>. Éstos constituyeron casos aislados, y formaron parte de una práctica de concesiones discrecionales de la autoridad, que demuestra el conocimiento que se tenía de la difícil situación económica que vivían los preceptores. Este conocimiento, sin embargo, no fue suficiente para variar en forma significativa la política de remuneraciones existente.

Según los presupuestos de instrucción primaria entre los años 1880 y 1890 los montos de las jubilaciones variaban de setenta pesos a cerca de doscientos pesos, pero la mayoría se situaba entre cien y ciento cincuenta pesos anuales.

### Condiciones de vida y trabajo

Las bajas remuneraciones fueron determinantes en las condiciones de vida que tuvieron los maestros primarios y correspondían a su vez, a las condiciones generales en que se desenvolvía la educación primaria popular. Las apreciaciones de un visitador de escuelas grafican claramente esta situación: “La carencia de útiles, el desaliño de los locales, la miseria de nuestros estableci-

<sup>386</sup> A.N.F.M.E.S.I.G.E., Expedientes de Jubilación, vol. 648, s/f., 1888.

<sup>387</sup> “Ley de Presupuestos para los gastos generales de la Administración Pública, 1890”.

mientos inspiran el desagrado i el fastidio mas bien que la animación, la vida i las esperanzas para el porvenir”<sup>388</sup>.

Las condiciones de vida de los maestros no fueron, en muchos casos, muy diferentes de las que tenían sus alumnos, sin embargo, la preparación especial que comenzaron a tener en las Normales y la calidad de empleados fiscales que progresivamente fueron teniendo, no guardaban relación con los niveles de vida a que podían acceder. Antes de 1850 la pequeña cantidad de escuelas existentes y las mínimas normas para el proceso de enseñanza, permitían combinar trabajos y organizar tiempos escolares, en función también de la subsistencia del preceptor.

A medida que comienza una mayor ingerencia estatal, se desarrollan exigencias y controles que perfilan y profesionalizan el trabajo docente y demandan, al mismo tiempo, una dedicación exclusiva del maestro. Esta razón constituye uno de los fundamentos más repetidos en las diversas peticiones de aumento de sueldo, tanto por preceptores como por autoridades.

Uno de los aspectos en que se manifiesta con mayor nitidez las precarias condiciones de vida, además de los bajos sueldos, es la vivienda. En la mayoría de los casos estaba ligada al local de la escuela, los que eran arrendados por los preceptores o proporcionados por los vecinos. Sólo a finales de siglo se desarrolló un vasto plan de construcciones escolares que contemplaban viviendas para los maestros. A pesar de las ayudas estatales que se concedían para el arriendo de locales, no era fácil encontrar casas adecuadas que sirvieran de salón de clases y vivienda, por lo que alumnos y profesores compartían las estrecheces e incomodidades de las casas escuelas. Además de la precariedad de la vivienda, el preceptor debía desarrollar su labor en locales completamente inadecuados la mayoría de las veces.

“Insalubres, estrechos, indecentes, faltos de luz i ventilación necesaria y a punto de derrumbarse” eran expresiones que aparecían con regularidad en los informes de los visitadores. En un artículo en el *Monitor de las Escuelas Primarias* se hacía referencia a los problemas que presentaba la educación primaria en los siguientes términos:

“La causa de todo este abandono nace de las malas casas de escuela donde apenas halla en que sentarse el pobre preceptor;... pues que acaba de salir [si es normalista] de la escuela superior, de la Escuela Normal, donde ha pasado sus tres años gozando de sus comodidades para entrar de improviso a una ramada de barilla en tierra, a un rancho roto, a una media agua mal hecha donde tiene que pasar los siete años de servicio forzoso que contrajo desde su incorporación en la Escuela Normal. ¿A quien no

<sup>388</sup> “Informe del visitador de Escuelas de la provincia de Talca”, en *Monitor de las escuelas primarias*, N° 9, tomo vi, junio de 1858, p. 274.

anonada i abate este cambio repentino de una alta situación en otra tan inferior i abandonada?"<sup>389</sup>.

El visitador de escuelas de la provincia de Coquimbo informaba en 1861: "La escuela N° 6... en el lugar denominado Montegrande funciona en una casa poco cómoda. Pertenece a la escuela por haber sido cedida con ese objeto por los vecinos. No tiene pieza separada para que viva el preceptor el cual tiene su cama en el mismo local en que hace todas las clases"<sup>390</sup>.

No constituía algo inusual, sobre todo en el primer período, que la cama del preceptor o preceptora estuviera en la única pieza que servía como sala de clases. A la dificultad con la vivienda se sumaba las malas condiciones de los locales y del mobiliario escolar, que entorpecían y en casos imposibilitaban la enseñanza. Un ejemplo ilustrativo lo constituye la descripción de los locales de escuelas de la provincia de Aconcagua, realizada por el visitador en 1854. La escuela fiscal de la Rinconada de los Guzmanes tenía 55 alumnos y contaba con un local

"...de propiedad particular, es un rancho pajizo, bajo, oscuro, sin enladrillar, de piso duro que de E a O tiene de largo como 10 varas i de ancho tres con una puerta angosta al extremo N. No hai útiles; los niños se sientan en trozos de madera en forma de bancos y en sillas; muchos pobres quedan replegados en el suelo. Escriben 40 i lo hacen en la rodilla boca abajo..."<sup>391</sup>.

La mayoría de las otras escuelas descritas en ese informe presentaban condiciones similares, siendo similares también a otras provincias del país. Podría pensarse que las malas condiciones estaban ligadas a encontrarse las escuelas en pequeños poblados rurales, sin embargo, en las ciudades, cuando los locales eran arrendados, también éstos solían ser inapropiados.

El trabajo de los preceptores en condiciones de infraestructura tan deterioradas influía en el rendimiento de éstos y sus alumnos, a juicio de los mismos preceptores y de las autoridades y hacía especialmente gravosa la labor docente. Las peticiones de licencia por enfermedad se multiplicaron especialmente en el segundo período, fundamentándose, generalmente, en las malas condiciones de trabajo. La preceptora de la escuela N° 15 del departamento de San Fernando en junio de 1881, hacía una petición de licencia por cuatro meses en los siguientes términos:

"...al poco tiempo después de haber principiado a rejentar este establecimiento he contraído enfermedades debidas no sólo a lo gravoso de la

<sup>389</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, N° 6, tomo IV, marzo de 1855, p. 185.

<sup>390</sup> A.N.F.M.E.S.I.G., Intendencia de Coquimbo, vol. 106, f. 75, Coquimbo, 1861.

<sup>391</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, N° 7, tomo II, febrero de 1854, p. 179.

enseñanza sino a...los viajes por mal camino i a la larga distancia que tengo que practicar diariamente para llegar a mi destino, añadido ésto a la pobreza del lugar en que no se encuentra donde comprar los alimentos mas necesarios para la vida, ni una casa donde poder pagar mi comida, viéndome obligada a vivir casi todo el tiempo de legumbres i vegetales, han comprometido mi salud...<sup>392</sup>.

El 27 de junio se concedía la licencia por cuatro meses. El preceptor de la escuela N° 25 de niños del Departamento de Santiago elevaba solicitud de licencia en febrero de 1886 en los siguientes términos;

“Joaquín Eleuterio Vargas, preceptor de la escuela pública de niños N° 25...digo:

Que durante el tiempo de vacaciones me he estado medicinando de una seria enfermedad al estómago contraída en el servicio de catorce años de tareas escolares, a causa principalmente de la mala alimentación de los campos”<sup>393</sup>.

Acompañaba la solicitud un certificado médico que afirmaba que el preceptor “...padece de una ulceración en el estómago, enfermedad grave...”<sup>394</sup>. En marzo de 1886 se le concedía la licencia por dos meses. Las solicitudes de licencia que han quedado en los archivos permiten apreciar que éstas eran frecuentes y las peticiones por lo general eran de dos meses o más. La concesión de éstas era también bastante expedita; estos hechos están revelando deterioros de salud apreciables en el personal docente, ocasionados en gran medida por las condiciones de trabajo, expresado por los preceptores y las autoridades locales y aceptado por la autoridad central. Por otro lado también podría, en parte, constituir un mecanismo discrecional compensatorio de la autoridad, al tener conciencia de las malas condiciones económicas de los maestros. El acceder a una licencia permitía el goce de sueldo y en muchos casos, proponer al reemplazante que podía ser un miembro de la propia familia.

Las licencias por enfermedad en todo caso, no alteraban sustancialmente las condiciones de trabajo del conjunto de los preceptores, constituyendo un alivio para los casos de real enfermedad y un descanso en el camino para otros, lo que era aceptado sin problemas por la autoridad. Esta situación, sin embargo, ofreció en cierta medida reparos al Inspector General, quien en la Memoria de 1881 objetaba que los preceptores interinos gozaran de las mismas prerrogativas que los titulares para solicitar licencia. Expresaba:

<sup>392</sup> A.N.F.M.E.S.I.G., Intendencia de Colchagua, vol. 398, f. 114, junio de 1881.

<sup>393</sup> A.N.F.M.E.S.I.G., Intendencia de Santiago, vol. 619, f. 8, 1886.

<sup>394</sup> *Ibid.*

“Efectivamente los hai que apenas nombrados ya tienen motivos de salud para pedir dos meses de permiso con arreglo a la lei i luego no es raro que soliciten una prórroga con medio sueldo o que vuelvan a pedir licencia en otra época del año i siempre por dos meses. ...Debe ponerse remedio a estos abusos i declarar que los empleados que no ejercen en propiedad un destino, no tienen el mismo derecho que los titulados para obtener licencia con arreglo a la lei; i que sólo en casos mui justificados se les conceda por quince días, o un mes, a lo mas, en todo el año escolar<sup>395</sup>.

Llama la atención la diferenciación que hace el Inspector General entre licencias a preceptores interinos y titulados o de planta. Ejercían el mismo trabajo, sometidos a las mismas condiciones de vida y en muchos casos estaban largos años a cargo de escuelas. Podría conjeturarse que ante un eventual abuso en el uso de licencias, según percepción del Inspector General, reacciona contra el sector más vulnerable de los docentes, como eran los preceptores interinos. Es difícil pensar que sólo este grupo cometiera abusos con las licencias por enfermedad. Sin embargo, era preciso sin atropellar los derechos, establecer cierto freno a lo que se percibía como un abuso.

Una política que se siguió desde la Inspección General fue no otorgar propiedad del cargo si no era normalista. Los preceptores interinos accedían a los cargos como reemplazantes o a falta de normalistas, ya que en la práctica las promociones de las Normales no alcanzaban a cubrir la demanda de las escuelas. En 1880 de un conjunto de 737 empleados entre preceptores y ayudantes, 209 no eran normalistas y desempeñaban el cargo interinamente<sup>396</sup>. La inestabilidad de los cargos interinos era un problema de inseguridad para los preceptores, por lo que efectuaban peticiones para que se les nombrara en propiedad.

El Intendente del Maule enviaba en noviembre de 1879 una petición al Ministro para que se nombrara en propiedad a la preceptora de la escuela N<sup>o</sup> 6 del Departamento de Cauquenes. En la solicitud ésta señalaba que desempeñaba el cargo hacía seis años a satisfacción del vecindario y las autoridades; a la escuela asistían cien niñas y temía que su cargo fuera ocupado por otra persona. El Inspector general contestó que no podía accederse al cargo sin previo concurso si no se era normalista, y que a su juicio no podía aceptar lo solicitado<sup>397</sup>. La preceptora de la escuela N<sup>o</sup> 3 de Valdivia pedía en 1883 se declarara en propiedad su cargo después de veinte años de trabajo, el cual se inició en escuelas rurales, siendo trasladada posteriormente a la capital de la provincia. De igual forma se exigió en este caso examen previo<sup>398</sup>.

<sup>395</sup> “Memoria Inspección...”, *op. cit.*, pp. 216 y 217.

<sup>396</sup> *Op. cit.*, p. 215.

<sup>397</sup> A.N.F.M.E.S.I.G., Intendencia del Maule, vol. 401, f. 37, 1879.

<sup>398</sup> A.N.F.M.E.S.I.G., Intendencia de Valdivia, vol. 403, f. 154, 1883.

Una situación que contribuyó a hacer más difícil las condiciones de trabajo del preceptorado fue la acción arbitraria y desmedida de vecinos y, en ciertos casos, también de autoridades; en un artículo en *El Monitor de las Escuelas Primarias* en 1855 se expresaba:

“En el Departamento de Lontué i otros de la República residen vecinos i autoridades subalternas que no conocen desagraciadamente ni sus intereses como ciudadanos ni sus deberes de mandatarios i abusan de su posición social los unos i los otros del poder que ejercen contra el pobre maestro de escuela, sin apoyo ni relaciones de familia en el pueblo”<sup>399</sup>.

Esta situación desfavorable del preceptor se ejemplificaba en el caso del preceptor normalista de la escuela de Linares. Éste en carta a D. Faustino Sarmiento contaba los atropellos de los que había sido objeto por parte de un sargento del Ejército, amparado por el Gobernador. Cada vez que reconvenía a alguno de los hijos del citado Sargento, dos de los cuales eran adultos de más edad que el preceptor, era insultado y amenazado por el padre, siendo llevado en una ocasión para ser amonestado por el Gobernador, en presencia de todos los alumnos. Tanta tensión, maltrato y desprestigio ante el resto de los alumnos terminó en una apoplejía del preceptor, quien pidió su traslado, éste no había sido concedido por lo que pedía la intercesión ante el Ministro del mismo Sarmiento<sup>400</sup>.

En el diario *El Artesano* de Talca se escribía en 1868 un artículo, sobre la situación de los preceptores y su relación con las autoridades locales.

“La acción de vijilancia e inspección que tienen derecho a ejercer los subdelegados sobre los establecimientos de educación de las poblaciones rurales, dejenera las mas de las veces en una facultad omnimoda i despótica que pone al pobre preceptor en la mas triste condición. Bastará que cite-mos un solo hecho en corroboración de nuestro aserto. Un preceptor que se escusó para servir de amanuense a un subdelegado recibió de éste toda clase de malos tratamientos, hasta el punto de hacerlo arrodillarse en castigo de su inobediencia”<sup>401</sup>.

En diversas ocasiones se promovió desde el Gobierno la formación de Juntas Inspectoras, Comisiones de Educación, Juntas Protectoras, todas ellas formadas por vecinos respetables para que cuidaran del desarrollo adecuado de las escuelas. En la práctica funcionaron ocasionalmente y en algunos lugares, constituyéndose como es de suponer, en fiscalizadores de los preceptores. El visitador de la provincia de Coquimbo informaba en 1861:

<sup>399</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, N° 10, tomo III, agosto de 1855, p. 295.

<sup>400</sup> *Op. cit.*, N° 7, tomo II, febrero de 1854, pp. 188-191.

<sup>401</sup> Suplemento a *El Artesano*, N° 92, 28 de noviembre de 1868.

“Algunos de éstos (protectores se han creído revestidos de un ilimitado poder sobre el preceptor i han querido gobernarlos a su antojo amenazándolos con la destitución lo que han conseguido por puro capricho i algunas prevenciones odiosas. Otros se han entrometido en hacer observar a los preceptores reglas ajenas del régimen escolar i aún contrariando a las disposiciones de los decretos de creación de las escuelas, los cuales señalan los ramos que deben enseñarse en ellas: uno fue a la escuela i le ordenó al preceptor que no enseñara a escribir a los niños por el método que había aprendido en la Escuela Normal sino por el método antiguo: otro fue a la escuela y ordenó al preceptor que no enseñara a sus alumnos gramática ni geografía porque eran niños pobres”<sup>402</sup>.

Los abusos y atropellos de vecinos y autoridades al parecer por el número de denuncias expresadas no fueron una constante, pero sí demuestran la ausencia de un sistema público estructurado y legitimado que respaldara al preceptorado, la indiferencia y poca valoración alcanzada por lo educativo y la pobreza de los preceptores junto a su origen popular. Los maltratos y atropellos dañaban la dignidad del profesor y su autoridad, lo cual afectaba su capacidad de ejercer su papel de manera eficaz, por ello voceros liberal progresistas y del ámbito educativo denunciaron estos hechos.

Yendo aún más lejos, existieron personas, como lo demuestra la cita anterior, que cuestionaron el saber de los preceptores, el ámbito que les era propio y ésto provocó la indignación de los visitantes. El hacer inaccesible y sagrado este ámbito fue un logro lento pero progresivo, que no se dio claramente en los primeros tiempos de la organización del sistema escolar; pero que avanzó junto a la mayor estructuración de éste, con el perfeccionamiento en la formación del cuerpo docente, involucrando a preceptores y visitantes quienes a través de su práctica, fueron construyendo la sacralización del espacio escolar. A nuestro juicio, este proceso reforzó la posición social del preceptorado, el respeto por ésta y al mismo tiempo su capacidad de influencia social. Este punto que aquí solamente se menciona, amerita una profundización especial que no es posible realizar en el marco del presente trabajo.

Sobre la inserción social del preceptor en los lugares donde desempeñaba su labor dan cuenta algunos antecedentes, como el que señala el periódico *El Artesano* de Talca, donde aparecía lo siguiente:

“Un preceptor del departamento de Lontué nos ha referido que fue tal el empeño en huir de su trato i hacerle comprender que nadie quería ser visitado por él que se vio precisado a vivir en el mas completo i absoluto aislamiento, durante un lapso de tiempo de mas de cuatro años...hasta que

<sup>402</sup> A.N.F.M.E.S.I.G., Intendencia de Coquimbo, “Informe del visitador de escuelas de la provincia de Coquimbo”, vol. 106, f. 75, 1861.

al fin agotada su paciencia se vio precisado a impetrar al Supremo Gobierno su traslación a otro punto...<sup>403</sup>.

En esa misma perspectiva se refería a otro caso similar:

“De otro preceptor sabemos que estuvo una semana entera sin encontrar quien quisiera darle la comida... El mismo joven nos refirió además que había permanecido como recluso cerca de un año sin atreverse siquiera a salir a misa, teniendo por mas prudente ir a oír a una parroquia vecina, a fin de sustraerse a las miradas escrutadoras y malignas del vecindario”<sup>404</sup>.

En una petición de licencia hecha por una preceptora se hacía ver que no existía “...ni una casa donde poder pagar mi comida”, debido a la pobreza del lugar.

Estos hechos de aislamiento y rechazo hacia el maestro se explicaban desde el periódico por el origen humilde de éstos. Indudablemente es posible pensar que existía efectivamente un “mirar en menos al profesor” por las familias más pudientes, las que seguramente no mandaban sus hijos a esa escuela o si debían hacerlo por no tener alternativa, expresaban su desprecio por éste. Pero, ¿qué pasaba con las familias más pobres, el conjunto mayoritario de la población escolar? Al parecer el preceptor a su vez se sentía muy distinto a ellas por la formación adquirida y el papel de empleados públicos que progresivamente fueron teniendo, fueron alejándolos de ese entorno social. El distanciamiento de los sectores populares y el avance, aunque con rechazos en ciertos casos, hacia la identificación con los sectores medios en consolidación, constituirá un itinerario que el profesorado primario comenzó a recorrer ya a fines del siglo XIX.

#### VISITADORES DE ESCUELAS, PROMOTORES Y ESLABONES DEL SISTEMA

La figura del visitador de escuelas prácticamente no aparece en la reducida producción histórica sobre la educación chilena del siglo pasado. Reproducir su labor ha sido posible, en gran medida, gracias a los informes que ellos mismos enviaban al Ministerio de Instrucción de sus visitas a las escuelas. En el primer período (1850-1860) se cuenta con material detallado al respecto, sin embargo, para el segundo período (1880-1890) los informes de visitadores están perdidos, contándose sólo con algunos que fueron publicados. A pesar de este hecho, nos parece importante relevar la actuación, aunque sea sólo en

<sup>403</sup> Suplemento a *El Artesano*, N° 92, 28 de noviembre de 1868.

<sup>404</sup> *Ibid.*

un período, de uno de los actores más significativos en la organización del sistema educativo primario en el país.

En la década del cuarenta, al iniciarse una preocupación más sistemática por la educación primaria para el pueblo por parte del Estado, surgió la necesidad de organizar y desde luego uniformar lo que ya existía de educación primaria popular. Ésta era muy reducida, y descansaba preferentemente en la acción de municipalidades, particulares y conventos. La responsabilidad que el Estado comenzaba a asumir en relación con este tipo de educación conllevó la preocupación por la inspección y el control de la misma. En la Memoria del Gobierno del año 1849 se expresaba en relación a la Instrucción Primaria:

“La inspección de las escuelas, la determinación de la enseñanza que haya de suministrarse en ellas según sus varias clases, las cualidades que hayan de poseer los preceptores, el orden de sus ascensos i el sistema de construcción de los correspondientes edificios, son igualmente puntos que deberán determinarse en una buena organización de la Instrucción Primaria”<sup>405</sup>.

Los visitadores serán en gran medida instrumentos para operacionalizar las políticas educativas y nexos entre la práctica educativa y el gobierno central. En su acción se cruzarán elementos de control y modelaje, promoción y administración de la educación, claramente marcados por ser empleados fiscales, en un ámbito del aparato estatal no suficientemente valorado, como era la educación de los sectores pobres. La búsqueda de la eficiencia, de mejorar la enseñanza, que queda en evidencia en la práctica directa de los visitadores en las escuelas, está en estrecha relación con el ejercicio del poder desde la autoridad central, que impregna completamente esa práctica<sup>406</sup>.

### *Hacia la construcción del perfil del visitador*

En la elaboración del papel que este empleado fiscal debía tener y de las tareas que debía asumir, se distinguieron preferentemente tres vertientes; una tenía que ver con los intelectuales que pensaban la educación para los pobres que expresaron sus ideas en diversos escritos, periódicos y especialmente en el órgano de la educación primaria, el *Monitor de las Escuelas Primarias*, otra desde el Ministerio de Instrucción con la dictación de reglamentos y disposiciones que regularon esta práctica y, finalmente, las reflexiones que la propia práctica iba generando en los mismos visitadores volcadas en los informes y en las

<sup>405</sup> Memoria del Ministerio de Culto e Instrucción Pública, 1849, p. 20.

<sup>406</sup> Al respecto es interesante el análisis realizado por Phillip Corrigan y Bruce Curtis sobre el papel de la inspección de la educación en Canadá durante el siglo pasado, en “Education, inspection and State Formation: A preliminary Statement”.

cartas al Ministerio central. Todas éstas se combinaron para delinear el perfil de este funcionario, responsable de la aplicación en la sala de clase de las políticas escolares definidas por el gobierno.

### El Ministerio y los visitantes

En 1847 se nombró al primer visitador de escuelas, J.D. Bustos, para todo el territorio; éste era egresado de la primera promoción de la Escuela Normal. Luego de dos años de labor "...sucumbió a las fatigas que le demandó su visita en la provincia de Concepción..."<sup>407</sup>.

Fue nombrado en su reemplazo otro joven normalista, pero luego en 1854 había seis visitadores que recorrían las distintas provincias. En general, en los comienzos, ocuparon estos puestos jóvenes normalistas, formados durante el período de Sarmiento en la Normal, influenciados por el interés de éste en la instrucción popular. Paralelo al trabajo de estos primeros visitadores se habían realizado inspecciones de escuelas en Santiago a pedido directo del Ministerio, como la realizada por J. Domingo Vico en todas las escuelas del departamento de Santiago en 1850.

Una de las tareas que desde los comienzos emprendieron los visitadores con gran empeño, fue la de reivindicar el espacio de la educación primaria popular en las preocupaciones de las autoridades y de la comunidad en general. Las visitas a las escuelas dejaron al descubierto las condiciones en que se desenvolvía la educación primaria, las que impactaron a la mayoría de los visitadores. En un informe del año 1852 sobre las escuelas municipales, conventuales y fiscales del Departamento de Santiago, el visitador J. Bernardo Suárez expresaba al Decano de la Facultad de Filosofía y Humanidades<sup>408</sup> sus impresiones sobre la visita;

"De las 33 escuelas que he visitado, la mitad de estas no merecen el nombre de tales. Increíble parecería, a no estarlo viendo, el poco interés que las autoridades respectivas han tomado en esta parte de la instrucción pública, de cuya extensión i mejoramiento depende, sin embargo, la mejora de condición del mayor número de los habitantes de un pueblo... Quien haya visitado el Instituto Nacional i otros establecimientos públicos de instrucción superior, jamás creerá que haya escuelas en Santiago, llamadas del Estado, donde no hai ni una mesa para que escriban los alumnos, ni una banca para que se sienten, ni una pizarra, ni un reloj para distribuirles las horas de enseñanza"<sup>409</sup>.

<sup>407</sup> Memoria Ministerio de Culto e Instrucción Pública, 1849, p. 21.

<sup>408</sup> El decreto de fundación de la Universidad de Chile le entregaba a la Facultad de Filosofía la directa supervigilancia de la enseñanza en todas sus ramas.

<sup>409</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, N° 3, tomo 1, octubre de 1852, p. 98.

Llama la atención el tono de reconvención y cierta indignación con que se dirige, precisamente a las autoridades que debían preocuparse de este tipo de educación. El compromiso que los visitadores tenían con esta educación aparece en forma reiterada, siendo ilustrativo a este respecto lo que expresaba en un informe el visitador de Aconcagua en 1854:

“...se requiere que haya un visitador provincial bien entendido en la materia que recorra las escuelas, que vea i toquè dirélo así, la enseñanza que se dá, que esté en continua vijilancia ...que se porte cual otro valiente jeneral en un campo de batalla ...animando a su jente para que no desmaye en la pelea. Esta es la guerra que debe hacer un visitador de escuelas, que debemos hacer todos ...formar causa común [para] impulsar la educación primaria”<sup>410</sup>.

Es frecuente encontrar en el discurso de los visitadores la connotación de cruzada con que percibían su tarea, debiéndose hablar de una mística misionera que impregnó la labor de muchos de ellos. Si las autoridades debían sensibilizarse para el progreso de esta educación, las comunidades también tuvieron que ser reiteradamente movilizadas hacia ese fin, labor que asumieron como tarea propia los visitadores. La promoción de la asistencia y permanencia de los niños en las escuelas era realizada en la mayoría de los casos por los visitadores, quienes buscaban apoyo en las autoridades locales. Tomás Jiménez, visitador de la provincia de Maule narrando la promoción efectuada en la localidad de Curanipe “que sobrepuja en atraso a cuantas he recorrido hasta aquí”, expresaba:

“Para estimular el celo de los padres i traerlos a su verdadero deber, cual es procurar a sus hijos la educación por cuantos medios estén a sus alcances, se les reunió en casa del preceptor, que es el subdelegado del lugar, i unido con el pudimos persuadir por medio de consejos a 20 padres de familia que desde el día siguiente mandaron puntualmente a la escuela otros tantos niños”<sup>411</sup>.

La acción recientemente expuesta fue realizada en diversos pequeños poblados y formó parte de la práctica que realizaban los visitadores, sin embargo, en los reglamentos que organizaban su labor, elaborados por el gobierno central, no se le asignaba a esta actividad una especial relevancia.

El papel que los visitadores asumían en el adelanto de la educación primaria, es un elemento que éstos tenían claro desde los comienzos, especialmente desde que tomaban contacto con la dura realidad escolar. Siguiendo las ins-

<sup>410</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, N° 7, tomo II, febrero de 1854, p. 165.

<sup>411</sup> *Op. cit.*, tomo III, noviembre de 1854, p. 105.

trucciones que se les daban informaban “sobre el estado en que se encontraban [las escuelas] las necesidades que en ellas se hacían sentir i el ensanche que convenía dar a la instrucción conforme a las circunstancias del pueblo i aprovechamiento de la juventud educanda” según palabras del visitador de la provincia de Chiloé en 1861. Se realizaba el trabajo estadístico, pero también “pensaban” la educación primaria, como lo expresaba un visitador;

“El examen de los motivos a cuya influencia puede atribuirse el carácter estacionario, sino retrógrado, que hemos observado en la visita, ocupará preferentemente nuestra atención; pues sólo después de removidos tales obstáculos se abrirá para las escuelas una era de rejeeneración i adelanto. Ellos no han sido el objeto de detenido estudio que creemos ser la esencia de la visita, la parte intelectual de los trabajos del visitador; ¿pues a qué se reducirían sus penosas tareas si sólo se limitara a recojer datos estadísticos más o menos completos sin penetrar en el alma de la instrucción?”<sup>412</sup>.

Esta diferenciación entre los aspectos administrativos y los propiamente pedagógicos que realizaba el visitador J. Domingo Grez, de la provincia del Maule y la valoración especial que le da a estos últimos, se advierte reiteradamente en la práctica de los visitadores. La observación del aprendizaje de los alumnos, del desempeño de los profesores, la dotación material de las escuelas, del comportamiento de las autoridades, de la recepción y el entusiasmo que la educación despertaba en las comunidades, hacían reflexionar a los visitadores, reflexiones que llegaban al Ministro, como la siguiente:

“Al haber dado cuenta a U.S. del estado de la instrucción se ha considerado hasta aquí como un elemento aislado, como uno de los hilos que forman el tejido social. ¿Pero la instrucción recibe de los otros elementos [de la sociedad] el impulso que merece para progresar mas...? ¿Cuáles son sus resultados en beneficio de la sociedad? Conviene pues hablar del impulso que merece, de su porvenir, i estudiarla en relación a los otros ramos con los cuales debe ligarse”<sup>413</sup>.

Es posible pensar, si se mira el desarrollo de la educación primaria a lo largo del siglo, que no fueron las reflexiones pedagógicas lo más valorado de la acción de los Visitadores por las autoridades de gobierno, sino que las preocupaciones más prioritarias del Ministerio del ramo, si se observan los reglamentos y circulares, iban preferentemente por el lado administrativo. En

<sup>412</sup> “Informe del visitador de la provincia del Maule”, en *Monitor de las escuelas primarias*, N° 10, tomo VII, 15 de julio de 1859, p. 308.

<sup>413</sup> “Informe del visitador de la provincia de Chiloé”, en *Monitor de las escuelas primarias*, N° 4, tomo VIII, enero de 1860, p. 143.

1859 en una circular enviada por el ministro Rafael Sotomayor a los Intendentes de provincias, se les ordenaba que vigilaran la labor de los visitadores, especialmente en lo referido a recolección de información estadística: "...Ud. debe comprender que una estadística exacta i minuciosa de los establecimientos de educación, es de notable importancia para poder apreciar los progresos que hace la instrucción pública i sobre todo la primaria"<sup>414</sup>. A lo que se debe añadir el valor evaluativo, de control y calificación que esta técnica implica en la formación de un sistema de instrucción.

Los datos que se debían recopilar en las escuelas fiscales, particulares y municipales, se referían a: número de alumnos, escuelas y "empleados", ramos y métodos, número de locales propios o arrendados, alumnos en los tres ramos básicos y alumnos que estudiaban otros ramos.

Con la creación de la Inspección General acordada en la ley orgánica de Instrucción Primaria de 1860, los visitadores pasaron a la inmediata dependencia del Inspector General, existiendo una relación bastante confusa con las autoridades locales. El carácter del cargo de visitador en palabras del Inspector General en 1865 era el siguiente:

"Los visitadores de escuelas no son más que empleados públicos encargados especialmente de la instrucción primaria en cada provincia; están sujetos a las autoridades como los demás...obran bajo su vijilancia; ...pero en el desempeño de sus funciones obedecen a la lei, a los reglamentos que han designado sus atribuciones, i dependen de la Inspección Jeneral a quien la misma lei ha encomendado la dirección de la enseñanza i el cuidado de las escuelas i la moralidad de los maestros"<sup>415</sup>.

La creación de la Inspección General tenía que ver en gran medida con el interés por organizar y controlar el sistema de educación primaria; se acentuarán los aspectos administrativos y estadísticos requiriéndose a los visitadores para que realicen su labor en forma más acuciosa. Se elaboraron extensas matrices para la recolección de datos, los que debían acompañar a los informes de opinión después de cada visita. Paulatinamente la información estadística pasó a ser dominante respecto a la opinión cualitativa y ello se nota en los informes del decenio del ochenta.

En 1883 se dictó un nuevo reglamento para los visitadores que en términos generales reafirmaba las disposiciones del reglamento de 1865 y tendía a subsanar "...numerosos vacíos en las disposiciones que reglamentan las atribuciones i deberes de los visitadores de escuelas..."<sup>416</sup>.

<sup>414</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, N° 3, tomo VII, septiembre de 1859, p. 256.

<sup>415</sup> Inspección General de Instrucción Primaria, *op. cit.*, 1865, p. 45.

<sup>416</sup> "Reglamento para el servicio...". *op. cit.*, 1883, p. 278.

Se establecía los requisitos para el cargo y la dependencia. Entre las condiciones básicas estaba ser normalista con práctica no inferior a cinco años y respecto a la sujeción se mantenía la poca claridad entre la dependencia de la Inspección General y de las autoridades locales. Las "atribuciones" o tareas que tenían que realizar se explicitaban en un listado de treinta puntos: debían preocuparse de la adecuada localización de las escuelas y la infraestructura (locales, textos, materiales); velar por la observación de los reglamentos, orientar la labor de los preceptores y vigilar su desempeño, sin embargo, el perfeccionamiento colectivo realizado anteriormente era optativo; llevar los distintos archivos y libros con informaciones; vigilar sobre uso adecuado de recursos fiscales. Las memorias o informes que debían mandar en diciembre sobre el trabajo realizado tenían que llevar una reseña general de la instrucción primaria, una reseña particular por escuela que incluía asistencia de alumnos, estado del local e infraestructura, aprovechamiento de los alumnos y desempeño de los preceptores, presupuesto de gastos por escuela, plan de numeración de escuelas, además de los hechos graves que observaran en las visitas. Los Gobernadores de los departamentos eran los encargados de vigilar que las visitas se realizaran en forma adecuada.

El perfil de los visitadores desde las políticas del Estado guardó progresivamente relación con el espacio que fue ocupando la educación primaria popular en la acción estatal. Operativamente estuvo ligado al papel que se le asignaba a la Inspección General de Instrucción Primaria, que a juicio de un ex visitador, José Bernardo Suárez, era bastante limitado. En una reseña sobre la instrucción pública a ser presentada en la exposición pedagógica de Río de Janeiro en 1883, expresaba en relación al Inspector General:

"Las atribuciones de este empleado jefe de la instrucción primaria son tan mezquinas, que para lo mas insignificante tiene que recurrir al Ministerio ...De aquí resulta que los pequeños asuntos que sobre instrucción primaria van al ministerio, permanecen en él semanas enteras sin ser despachados, irrogando este retardo serio perjuicio a la instrucción"<sup>417</sup>.

En relación con los visitadores expresaba:

"Estos empleados son el ojo i el brazo del Estado, son la rueda esencial para el desarrollo de la instrucción primaria." Pero a continuación agregaba: "Las atribuciones de estos funcionarios son mui limitadas, pues en este país de la centralización administrativa todo lo hace el Ministro de Instrucción Pública..."<sup>418</sup>.

<sup>417</sup> A.U.Ch., noviembre de 1883, p. 671.

<sup>418</sup> *Op. cit.*, p. 670.

Estas apreciaciones de un visitador que se había distinguido especialmente por su compromiso con la educación primaria<sup>419</sup>, dejaban entrever el conflicto de poder que existió desde la creación de la Inspección General. Al acentuarse desde el Ministerio un rol administrativo y burocrático, más que técnico pedagógico, entraron en frecuentes pugnas con las autoridades locales. Llama la atención que en los cambios que se produjeron en la formación de preceptores y preceptoras durante la década del ochenta, a los cuales el gobierno destinó apreciables recursos, no fueron involucrados con igual intensidad los visitadores. No se registran acciones de capacitación especial para estos funcionarios ni un rol pedagógico específico en la transmisión de las nuevas metodologías.

### Opinión de educacionistas

La otra vertiente que entrega antecedentes sobre el perfil del visitador se encuentra, como señalábamos, en opiniones de educacionistas e intelectuales. En un artículo de la revista *Monitor de las escuelas primarias*, se expresaba en 1853 que "...no se logrará imprimir movimiento a la educación sino por medio de visitadores especiales"<sup>420</sup>. Se acotaba también que estos funcionarios no tenían prestigio ni autoridad moral suficiente ante los vecinos de los lugares y aunque no lo expresaba el artículo, tampoco la tenían, en algunos casos, ante las autoridades locales. Se proponía en el artículo, un listado detallado de las funciones que deberían cumplir los visitadores, entre los que destacaban aspectos pedagógicos, información sobre cobertura, gestión, financiamiento, infraestructura, ubicación escuelas, perfeccionamiento docente, relación comunidad-escuela, costumbres. El carácter que se le atribuía a las funciones situaba al visitador en un papel claramente técnico-pedagógico ya que debe reunir antecedentes que permitieran mejorar la educación impartida. Esta orientación del papel del visitador guarda concordancia con la que plantean los propios visitadores y se aleja de la concepción burocrática-administrativa que progresivamente imperará a nivel de gobierno.

En una editorial de el *Monitor de las escuelas primarias* de 1855 se resaltaba el papel de los visitadores expresando "son los visitadores los que marcan el estado de progreso en que se haya la educación del pueblo e indican igualmente lo que conviene para proseguir adelantando en la obra emprendida"<sup>421</sup>. Respecto a las tareas que realizaban se expresaba que "...la enseñanza de instrucción i de disciplina a los maestros..." así como las observaciones a las autoridades, constituían al visitador en "...piloto de esta nave que navega lle-

<sup>419</sup> Es el mismo visitador que treinta años antes había expresado su descontento a la Facultad de Filosofía por el estado en que se encontraban las escuelas de Santiago. Ver p. 215.

<sup>420</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, N° 6, tomo I, enero de 1853, p. 166.

<sup>421</sup> *Op. cit.*, N° 10, tomo III, agosto de 1855, p. 291.

vando nada menos que el porvenir político, social e industrial de la República<sup>422</sup>. Se consideraba a la enseñanza como signo de progreso, que mejoraba las costumbres e impedía “horrorosos crímenes de las masas”.

Comentando el informe enviado por el visitador de la provincia de Colchagua, en una editorial del *Monitor de las escuelas primarias* se expresaban opiniones sobre la labor de estos funcionarios y se resaltaba la veracidad del relato del visitador S. Rojas, así como los minuciosos detalles de los progresos y necesidades de las escuelas. Teniendo el visitador la facultad de velar, corregir e informar sobre la enseñanza primaria, se expresaba, que tenían éstos un compromiso de honor con la verdad, “...i que ni por omisión o debilidad desvirtuen el rol importante que desempeñan”<sup>423</sup>.

Con ocasión del decreto del 7 de febrero de 1854 que encomendaba al visitador General de Escuelas, en comisión, Pacífico Jiménez, una visita de inspección a la provincia de Atacama, se expresaba la siguiente consideración en *El Mercurio*: “Para dar uniformidad a la enseñanza es preciso una inspección constante sobre ella visitando, corrigiendo, reformando los abusos que se notaren”<sup>424</sup>.

Se agregaba en el artículo que esta visita debía efectuarse en todas las provincias de la República y si no era posible constantemente, con intervalos cortos de tiempo e indicaba que ellas debían tener dos condiciones, una era que la visita abarcara todos los establecimientos de instrucción primaria; la segunda, que los visitadores fueran personas competentes. Era necesario por lo tanto, que las visitas no fueran ocasionales para lo cual debía aumentarse el número de estos funcionarios.

### *Qué hacían y como lo hacían; la práctica de los visitadores*

#### Las tareas que asumía el visitador

Como se ha expresado anteriormente el quehacer de los visitadores está documentado en los Informes sobre las visitas efectuadas a las escuelas. La realidad que allí observaban quedó consignada con gran detalle, en algunos casos, especialmente en las primeras visitas que se realizaron. Se advierte conciencia en los visitadores de estar entrando en un terreno muy desconocido a nivel de autoridades, por lo que abundan en detalles sobre la práctica cotidiana en las escuelas, sus profesores, alumnos, condiciones materiales, inserción en la comunidad. Daban cuenta de las mejoras introducidas y de las necesidades más

<sup>422</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, N° 10, tomo III, agosto de 1855, p. 37.

<sup>423</sup> *Op. cit.*, N° 2, tomo IV, noviembre de 1855, p. 5.

<sup>424</sup> *El Mercurio*, N° 7.964, Valparaíso, 6 de marzo 1854.

apremiantes. En los informes posteriores se advierten apreciaciones evaluativas sobre el progreso que se va desarrollando y hay elementos de comparación con las situaciones iniciales, especialmente cuando el visitador permanecía algunos años en la misma provincia. En los juicios que emitían ante la realidad que observaban y en las soluciones que proponían, es posible apreciar el pensamiento pedagógico que tenían, lo que en algunos casos tomó las características de una cruzada por el progreso y contra la ignorancia.

Es necesario tener presente que la labor de los visitadores está enmarcada en su condición de empleados fiscales, en un área de las políticas estatales poco valorada, que cuenta con escasos recursos y en un contexto social en que la educación, en general, es considerada útil y accesible solo para una elite.

En cada visita, en los comienzos era una vez en el año, debían visitar todas las escuelas fiscales y municipales y recoger datos estadísticos de las particulares. En la práctica incorporaron la mayoría de las veces a las escuelas particulares al trabajo que hacían con las restantes escuelas. El visitador de Chiloé al enviar el informe al Ministro en 1861 le expresaba:

“Informado de las numerosas escuelas particulares que hai en la provincia, me formé la resolución de no dejar una de éstas por inspeccionar, tanto para informarme por mi mismo del estado en que se encontraban... cuanto para ver si podía prestarles algún auxilio respecto de su mayor orden i progreso”<sup>425</sup>.

Como dato ilustrativo, había en ese entonces en la provincia de Chiloé, 91 escuelas para hombres, de las cuales 67 eran particulares y doce escuelas para mujeres de las cuales cuatro eran particulares. Ocurría que no siempre durante las visitas todas las escuelas estaban funcionando, por ejemplo, en los campos dejaban de funcionar cerca de cuatro meses en el verano, por las labores agrícolas. También algunas veces aparecían consignadas dos y tres visitas a una misma escuela, generalmente situada en una ciudad donde el visitador se detenía. Es interesante destacar el interés que existía por atender a las escuelas particulares, aunque ellas constituían la “periferia” en la labor de uniformar la instrucción, pues no contaban casi nunca con profesores normalistas y concitaban, por lo tanto, el celo de los visitadores más comprometidos<sup>426</sup>. Frecuentemente en las descripciones aparecían estas escuelas, ubicadas preferentemente en los campos, como prolongaciones del espacio familiar y local.

<sup>425</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, N° 2, tomo x, noviembre de 1861, p. 71.

<sup>426</sup> En relación a las escuelas particulares es necesario distinguir las que existían en las ciudades donde se educaban los hijos de las familias más pudientes; en general estas escuelas son bien evaluadas por los visitadores. Las otras escuelas particulares surgían especialmente en los sectores rurales pobres, los padres pagaban sumas muy bajas y los preceptores contaban con muy poca instrucción.

Si en las escuelas públicas la presencia de algunos normalistas introducían diferenciaciones en el espacio escolar, estas pequeñas escuelas particulares no contaban con una cultura propia ni tenían ninguna misión moralizadora. El preceptor era alguien del sector con un poco más instrucción, que transmitía de la mejor manera que se le ocurría sus conocimientos. La labor de los visitantes enfrentará fuertemente esta forma de ejercer la educación. La poca confianza que se tenía en las escuelas particulares queda en evidencia al consignar el visitador de la provincia de Colchagua en 1857, que progresivamente habían ido desapareciendo estas escuelas,

“...no es de sentir la desaparición de tales establecimientos pues que los encargados de su servicio, apenas conocen una o dos partes de la educación, demandando mas trabajo i tiempo la reacción de su enseñanza que el que necesitan los alumnos aprendices, por lo imperfecto de los medios que emplean para propagar lo que imperfectamente saben”<sup>427</sup>.

La labor de uniformar los métodos y contenidos, normar, ordenar el tiempo y el espacio en la escuela, capacitar al profesor, constituyó un componente constante del trabajo del visitador. Principalmente la organización del tiempo en la escuela será una preocupación constante en ellos, pues constituía un intento por armonizar la enseñanza según el adelanto de los alumnos y los distintos ramos que se aprendían, pero, fundamentalmente, introducir orden en un sistema que seguía los ritmos de los alumnos, aunque éstos significaran no avanzar en el aprendizaje en dos o tres años de asistir a la escuela.

“... está tres horas i aprende una lección en su libro, escribe una plana i saca una cuenta: hace pues en tres horas lo que podría hacer en una o una i media; i el demás tiempo en qué lo ocupa?”<sup>428</sup>.

Introducir el orden de los tiempos significaba aumentar la eficiencia del aprendizaje, según los Visitadores y otorgaba al profesor un control sobre los alumnos y en general sobre el espacio escolar, que no había sido la característica hasta entonces. De un lugar donde aprender fundamentalmente dos o tres habilidades –lectura, escritura y aritmética– la escuela comienza a ser un espacio normador de conductas. La labor del Visitador en los primeros años especialmente, podría caracterizarse como un proceso progresivo por construir una cultura escolar con ritos, normas, orden en tiempos y comportamientos; un proceso que intentaba “sacralizar” el espacio escolar alejando de él “mantas”, “frutas”, “canastas” y “cuchillos” como asimismo la suciedad, en cuerpos y ropas, característica según los visitantes, de la vida cotidiana de los alumnos.

<sup>427</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, N° 5, tomo v, febrero de 1857, p. 138.

<sup>428</sup> “Instrucciones para el arreglo de las escuelas primarias de la provincia de Concepción”, *Monitor de las escuelas primarias*, tomo II, 1853, p. 207.

Diversos fueron los reglamentos que los visitadores a su propia iniciativa elaboraron para sus respectivas provincias. Estos reglamentos redactados para ayuda y guía de los preceptores, guardaron gran similitud en sus disposiciones y recogían en gran medida, la práctica modeladora que ellos realizaban en las escuelas. La organización de la actividad escolar, desde la forma de enseñar y qué enseñar hasta la organización del tiempo y el espacio, premios y castigos, higiene y costumbres, son abordados en los reglamentos. En las Instrucciones para el arreglo de las escuelas primarias de la provincia de Concepción, elaboradas por el visitador Blas Roldán en 1854, se manifestaba en la presentación:

“De bondad el institutor debe ser avaro i no se familiarizará con los alumnos. Su voz debe ser la de un majistrado que sentencia sin apelación i con la calma que da la rectitud de conciencia en causa probada. No hará distinción de alumno a alumno: la regla impuesta al pobre se impondrá al rico i la infracción de ambos se castigará con una misma pena;... Respétese a los niños, tráteseles de Señor, aguijonéseles, llámeseles al orden, al deber,... i aparecerá en la escuela una nueva era, una transformación moral que tendrá su tendencia al amor del progreso...”<sup>429</sup>.

Uniformar y sistematizar la práctica en las escuelas era un objetivo del gobierno central, componente básico para la formación de un sistema educativo y única forma, a su vez, para que la educación primaria pasara a cumplir funciones de control social y de construcción de hegemonía. Los visitadores son engranajes en la formación y administración de este sistema donde el conocimiento, entre otras cosas, pasa a ser propiedad estatal<sup>430</sup>. Esta parte de la labor fue plenamente asumida por los visitadores, expresando uno de ellos:

“En conclusión diré a Us. que la enseñanza primaria queda ahora uniformada i sistemada en toda la provincia: hemos arreglado los libros de registro, haciendo que todos los preceptores lo formasen antes de dejar el ejercicio: hemos dado a éstos las instrucciones suficientes para que sigan una marcha igual observando el mismo sistema en la enseñanza de todos los ramos”<sup>431</sup>.

En esta creación de sistema que constituyó parte fundamental de la práctica del visitador, se relacionó éste con tres actores diferentes: los preceptores, las autoridades y la comunidad. Los tres convergían en la escuela con cercanías e intereses distintos pero, a todos convocó el visitador y los involucró en cierta medida en su trabajo.

<sup>429</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, tomo II, 1853, p. 297.

<sup>430</sup> A este respecto es interesante el análisis que realiza Bruce Curtis relativo a la reforma educacional en Canadá en el siglo pasado en *Preconditions...*, *op. cit.*

<sup>431</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, N° 6, tomo IV, marzo de 1856, p. 208.

La relación con los profesores ha ido apareciendo en las páginas recientes y en capítulos anteriores, pero aún hay ciertos aspectos que es importante destacar. Junto a la labor formadora ejerció el visitador la inspección del desempeño y comportamiento de los preceptores. En todos los informes por escuela iba una apreciación sobre el preceptor, atribuyéndose en la mayoría de los casos, el adelanto o atraso de las escuelas a la labor de éste. Dos términos usados en la calificación son significativos: aptitud y contracción. Por el primero se entendía las capacidades que los preceptores tenían; en los primeros años éstas eran consideradas muy bajas y a medida que aumentaron los normalistas se advierte una mejor calificación de los preceptores. La contracción se refería al empeño y responsabilidad con que ejercían el cargo que incluía la buena conducta. Si bien hay casos de preceptores que son separados de sus cargos por mala conducta o poca contracción, en la gran mayoría de los casos se destacaba el buen comportamiento y las buenas disposiciones de los preceptores. Fue frecuente el caso de preceptores con pocas aptitudes pero gran contracción.

Si bien la inspección y el control ocupó un papel importante en el trabajo del visitador, al parecer la relación que éstos establecían con los profesores era satisfactoria. Un elemento que aparecía en forma reiterada era la representación que ellos asumían de los problemas económicos de los preceptores. Tanto a nivel de indicaciones generales como en la presentación de casos particulares, se encuentra reiteradamente tratado el tema.

Expresaba el visitador de la provincia de Valdivia en 1858: "...jamás tendremos buenos preceptores... mientras las dotaciones que se les dé sean tan exiguas como al presente, que no les alcanza para vivir..."<sup>432</sup>.

Posteriormente otro expresaba: "Al presente los preceptores con que cuenta esta provincia son, por lo jeneral de buenas aptitudes i de una conducta ejemplar. Pero he notado en la mayor parte cierto desaliento por la escasa dotación de que gozan, la cual no les alcanza ni para sufragar los gastos de sus primeras necesidades..."<sup>433</sup>.

Este hecho gravitaba negativamente en el desarrollo de la educación, a juicio de este visitador, e impedía que los buenos preceptores permanecieran en sus cargos. El caso de la provincia de Atacama provocó constantes peticiones por ser en ese lugar, particularmente alto el costo de la vida. Ante la falta de preceptoras en Copiapó y Juan Godoy, el visitador opinaba:

"Con el mezquino honorario que actualmente gozan ninguna señora de suficientes aptitudes i de bellas cualidades desea ocuparse en una carre-

<sup>432</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, N° 9, tomo VI, junio de 1858, p. 270.

<sup>433</sup> "Informe del visitador de la provincia de Concepción", en *Monitor de las escuelas primarias*, N° 6, tomo IX, marzo de 1861, p. 169.

ra tan mal recompensada. Si en este departamento un jornalero gana 30 pesos al mes. ¿Como podrán vivir con regular decencia las preceptoras de esta ciudad i de Juan Godoi? Con 33 pesos que ganan estas preceptoras tienen que mantenerse con sus hijas, hermanas, madres etc.”<sup>434</sup>.

El visitador de la provincia de Talca le expresaba al Ministro en 1857: “...he visto preceptores sufriendo todos los horrores de la mas espantosa miseria; recuerdo que uno (don Eusebio Cifuentes) se me ha presentado pidiendo aumento de sueldo porque ya se moría de hambre con su familia...”<sup>435</sup>.

A continuación proponía un plan de mejoramiento de sueldos en la provincia que importaría \$1956 anuales. La impresión que produce en los visitadores las condiciones de vida de los preceptores, sus miserables viviendas, los estados de salud deteriorados, hace desarrollarse una suerte de identificación con ellos y con la profesión. El visitador de Coquimbo, a similitud de lo realizado por su colega de Talca, hacía sugerencias a las autoridades en vistas a mejorarles las condiciones de vida a los preceptores:

“...con una pequeña erogación mensual de 50 centavos, que se exijiera por cada niño a cada padre de familia, cuya fortuna exediese de 500 pesos se podría reunir una entrada mas que suficiente la cual se asignaría a los preceptores más idoneos... por esta carrera la más ingrata de todas; sin presente por no salir jamás de su humilde esfera los funcionarios de esta clase, i sin porvenir por no halagarles siquiera la esperanza de tener más tarde recursos con que atender a sus familias...”<sup>436</sup>.

Esta relación de los visitadores con los preceptores, que se percibe como fiscalizadora pero, también, apoyadora de la labor de éstos, es indudable que se inscribe en una relación de poder. Jerárquicamente el visitador estaba sobre el preceptor y debía informar de su desempeño al Inspector General. Contar con el favor del visitador constituyó un hecho importante en el trabajo de los maestros. Este hecho es conveniente considerarlo en un contexto de constante pugna entre las autoridades locales y los visitadores; a pesar de ser éstos últimos los representantes del Ministerio de Instrucción en las escuelas, el poder que ejercían las autoridades locales sobre los preceptores y las escuelas era notable. La información con que se cuenta, mucha de la cual venía de los propios visitadores, no deja entrever problemas serios de relación entre ellos y los preceptores; lo que sí queda más en evidencia son problemas con las autoridades locales. Eran éstos, gobernadores y subdelegados los que debían mandar un informe del desempeño del profesor periódicamente a las Intendencias.

<sup>434</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, N° 11, tomo IX, agosto de 1861, p. 336.

<sup>435</sup> *Op. cit.*, N° 10, tomo VI, julio de 1858, p. 292.

<sup>436</sup> *Op. cit.*, N° 4, tomo IX, enero de 1861, p. 109.

Sólo a manera de hipótesis, es posible pensar en una suerte de alianza, con las excepciones del caso, entre los Visitadores y los preceptores ante un poder distinto ya que finalmente eran ellos los principales actores en la escuela y en la medida que legitimaran su poder ante los extraños gozarían de mayor autonomía. Desde esta perspectiva las relaciones abusivas que seguramente existieron de visitadores contra preceptores, se combinaron con una relación apoyadora de unos y aceptadora de otros, insertas en el proceso de identidad y legitimación profesional que tanto unos como otros necesitaban desarrollar. Estas consideraciones son especialmente válidas para el primer período del estudio, para la década del ochenta, con un sistema más estructurado es posible pensar en una autoridad mayor de los visitadores en relación con los preceptores y por lo tanto en mayor discrecionalidad y posibilidades de cohesión por parte de éstos.

### Relación con las autoridades locales

La relación con las autoridades locales –intendentes, gobernadores, subdelegados– constituyó un factor básico en la labor de los visitadores. En la práctica la responsabilidad por el fomento y desarrollo adecuado de las escuelas descansaba en estas autoridades, toda vez, que ellos tienen la responsabilidad política sobre la población de un determinado territorio. En general se establecían buenas relaciones, de colaboración y apoyo por parte de las autoridades, particularmente en el primer período en estudio (1850-1860)<sup>437</sup>. Reiteradamente los visitadores hacían ver que el adelanto de la educación dependía del interés que las autoridades tuvieran por esta actividad, hecho que estaría demostrando, por una parte, que el desarrollo de la educación primaria respondió en gran medida, a una voluntad de las elites gobernantes y que el interés o potencialidad de las comunidades por implementar la educación de los niños era muy reducida. Esto último tiene que ver con el tipo de educación que se quería implementar, desde la concepción educativa de los visitadores y en general de intelectuales y políticos que pensaban la educación para los sectores pobres, estaba definida la forma y los contenidos de la educación que se quería implementar. Desde las comunidades, al parecer eran otros los supuestos cuando se pensaba en educación, a pesar de no contarse con documentación suficiente, la práctica existente en pequeñas escuelas particulares diseminadas especialmente en localidades pequeñas<sup>438</sup>, nos hablan de una práctica

<sup>437</sup> Mediante decreto de 28 de enero de 1865 se especificaba la dependencia inmediata de los Visitadores a los Intendentes y Gobernadores respectivos. Ver Manuel Ponce, *Prontuario de la legislación escolar*, p. 80.

<sup>438</sup> Chiloé constituye un ejemplo significativo de esta situación, registrando uno de los índices más altos de asistencia escolar durante el siglo pasado, siendo la mayoría de sus escuelas particulares.

orientada a la adquisición de habilidades básicas, poco sistemática y carente de modelaje en costumbres y valores. Esta actividad educativa se desarrollaba al margen del conocimiento y preocupación de las autoridades locales. Esta situación varía al comenzar la actividad de los visitadores, signo de la voluntad del gobierno central por impulsar su modelo de educación primaria popular.

La acción conjunta de autoridades locales y visitadores posibilitó la adecuación del espacio escolar a los objetivos educativos de las políticas estatales. Los subdelegados, gobernadores e intendentes se preocuparon preferentemente de la infraestructura y del desempeño de los preceptores y en algunos casos intervenían en aspectos pedagógicos, lo que provocaba la molestia de los visitadores y el reclamo del Inspector General. Haciendo ver que no se había llegado a una “buena inteligencia en el gobierno de la instrucción primaria”, decía:

“Hai mandatarios que se empeñan en prescribir la enseñanza de ciertos ramos en las escuelas a pesar de las observaciones fundadas i respetuosas de los visitadores, ...otros quieren ejercer facultades discrecionales e ilimitadas en el réjimen interior de los establecimientos, dictando reglas que no siempre están en armonía con los buenos principios pedagógicos, i que recargan el trabajo de los preceptores sin provecho alguno de la enseñanza, aquí se pretende que el visitador introduzca tales o cuales reformas en las escuelas con respecto a los métodos o textos adoptados...”<sup>439</sup>.

En la localización de las escuelas y el cierre de ellas también intervenían las autoridades locales, teniendo a menudo disparidad de opiniones con los visitadores. En el Reglamento de 1883 finalmente se resolvió que las autoridades no debían intervenir en el plano pedagógico y si había controversia en este aspecto con el visitador, el Ministerio central resolvería.

Frente a dos tareas las autoridades y los visitadores actuaron generalmente en conjunto: éstas fueron la recolección de dinero entre los vecinos para dotar de infraestructura a las escuelas y en la búsqueda de medidas que promovieran la asistencia de los alumnos. Las dotaciones de las escuelas – locales y mobiliario– descansaron en gran medida en los aportes de cada localidad. Para las escuelas de las ciudades se contó con mayores recursos, las pequeñas localidades costearon a veces en su totalidad la implementación de la escuela. El levantar suscripciones entre los vecinos –listas en que aparecía el nombre y el monto de lo donado–, constituyó una labor prioritaria de los visitadores, labor generalmente secundada por las autoridades. Sin embargo, no siempre era posible acceder a esta fuente de recursos;

<sup>439</sup> Inspección General de Instrucción Primaria, *op. cit.*, 1865, p. 45.

“... Me pareció escusado hablar de suscripciones en este lugar para emplearlas en beneficio del establecimiento. Los habitantes se quejan de su pobreza i además en esos mismos días se habían levantado tres de aquellas: una para construir la capilla que actualmente se trabaja; otra para componer el camino i otra, en fin, para mejorar el Liceo de Rancagua: las dos últimas han sido promovidas i proyectadas por el señor gobernador del departamento”<sup>440</sup>.

El visitador de la provincia de Santiago se refería en el texto anterior a la localidad de Lo Miranda, cercana a Rancagua. A juzgar por las otras suscripciones la escuela primaria no tenía prioridad, a pesar que el visitador encontró “... no diré en los bancos de la escuela porque no los hai, sino en el local cuarenta niños apilados en el suelo”<sup>441</sup>.

Haciendo un paréntesis en el tema, es importante destacar la participación que tuvieron los sectores más pobres durante el siglo pasado, en la dotación de diversa infraestructura para sus localidades. Sólo a finales de siglo el Estado emprende obras públicas de envergadura, situadas sí, preferentemente, en las ciudades. Estudios más acabados sobre el tema posibilitarían dimensionar la magnitud de estos aportes.

Conseguir que los niños asistieran a las escuelas fue una de las tareas que demandaron mayor preocupación a los visitadores. Reiteradamente se abogaba por una ley que obligara a los padres a mandar a sus hijos a la escuela, por otra parte, algunos de ellos reconocían la necesidad que tenían los padres del trabajo de los hijos, especialmente en los campos. Sin embargo, no todos los niños trabajaban y en las ciudades; a juicio de los visitadores, había multitudes de muchachos vagos en edad de educarse. Para enfrentar ese problema se recurrió frecuentemente a las autoridades, las que tomaban medidas represivas ante la inasistencia a la escuela.

Muy conforme con las medidas tomadas, el visitador de Chiloé las detallaba en su informe en 1857; según éstas en algunos lugares se tenía que pedir permiso a las autoridades para retirar los niños de las escuelas y dar razones para ello, en otros se cobraban multas por la no asistencia. En Ancud se tomaba preso al niño vago que no tenía papeleta de escuela. En otros lugares los inspectores<sup>442</sup> visitaban las escuelas cada quince días y mandaban llamar a los padres de los niños inasistentes. Todas estas medidas eran esporádicas y en opinión del visitador, las autoridades no podían tomar medidas más coercitivas sin propasarse, al no existir una ley que obligara la asistencia. El visitador

<sup>440</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, N<sup>o</sup> 17, tomo x, enero de 1864, p. 294.

<sup>441</sup> *Ibid.*

<sup>442</sup> Los inspectores eran vecinos respetables del lugar que recibían el mandato de las autoridades de preocuparse de la marcha de la escuela. En la práctica su labor no fue sostenida en el tiempo ni ejercida en todo el territorio, sólo en muy pocos lugares fue efectiva la labor de los inspectores.

de Valdivia informaba de las medidas tomadas en la ciudad de Osorno ante el problema:

“Por las calles de esa población pululan niños en estado de educarse que en vez de ir a la escuela turban el sosiego publico con sus juegos; i no habiendo medio de cortar ese mal solicité i obtuve del señor gobernador que la policía persiguiese a los niños que a horas de escuela vagasen por las calles; llevando a su presencia a los que carguen una papeleta firmada por el preceptor i con el sello del gobernador; i a los que tal documento no lleven sean conducidos a la cárcel hasta que sus padres o tutores se presenten a sacarlos, para entonces amonestarles por su descuido”<sup>443</sup>.

Sin embargo, el mismo visitador hacía ver que aunque la medida había surtido buen efecto, sólo había un vigilante para toda la población, por lo que temía la poca eficacia de esta medida en el futuro. Otra forma de operar en conjunto con las autoridades respecto a este problema queda ejemplificado en el siguiente relato del visitador, sobre una visita al departamento de Rancagua:

“Las dos escuelas de la isla Tinguiririca las inspeccioné en meses pasados, habiendo hallado al preceptor con 6 alumnos i a la preceptora con pocos mas, di parte al intendente que tuvo a bien remitir una orden al subdelegado, que la trascibió al inspector, el cual reunió a los vecinos i les hizo saber lo que se les ordenaba. No han sido infructuosas las amonestaciones del inspector, pues que el 25 del mes próximo pasado he vuelto sobre estas escuelas i he hallado al preceptor trabajando con 22 alumnos, i a la preceptora con 14 alumnas”<sup>444</sup>.

La inasistencia será una constante durante el siglo pasado, la existencia de escuelas con muy pocos alumnos y de algunas que estando cerradas los preceptores cobraban los sueldos. ¿Qué había detrás de esta aparente o real falta de interés de los padres por educar a sus hijos? Nos detendremos en la opinión que los visitadores tenían de esta situación.

### Los visitadores y los padres

Las relaciones que los visitadores entablaron con la comunidad tuvieron que ver, en gran medida, con movilizarlas para dotar a las escuelas de infraestructura adecuada y motivarlas para mandar a sus hijos a las escuelas. Estos dos puntos ya se han desarrollado recientemente, por lo que nos detendremos en

<sup>443</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, N° 4, tomo IX, enero de 1861, p. 105.

<sup>444</sup> *Op. cit.*, N° 12, tomo VII, septiembre de 1859, p. 275.

la opinión que tenían los visitantes de los padres de los alumnos. Constantemente se resaltaba la pobreza y la ignorancia que existía en los pueblos y ciudades y se remarcaba que precisamente era para los niños pobres la existencia de las escuelas. El visitador de Los Angeles explicando el atraso en que se encontraba la educación primaria en la provincia expresaba:

“La primera [causa] es que la mayor parte de estos habitantes han nacido i crecido en la ignorancia i por consiguiente, desconociendo el mérito de la educación tratan de legar a sus hijos la misma incultura que ellos han recibido por patrimonio, es un hecho que el gañán idiota sólo aspira a que su hijo aprenda a manejar el arado, el hacha i a cuidar el rebaño de su patrón, desentendiendo en todo punto el cultivo de sus facultades intelectuales único resorte que puede asegurar la felicidad del hombre durante su tránsito sobre la tierra”<sup>445</sup>.

En esa misma línea se expresaba el visitador de la provincia de Talca en 1857, frente a la actitud de los padres de familia en los campos:

“Los que palpamos la indiferencia de los habitantes de nuestros campos por instruir a sus hijos; los que observamos día a día la perpetuación de la ignorancia; que somos testigos presenciales de la desmoralización i ociosidad de los niños capaces de instruirse, no podemos menos que clamar siempre por una institución que arrebataría a la ignorancia i ociosidad i por consiguiente a todos los vicios, una parte tan considerable de nuestros conciudadanos”<sup>446</sup>.

La educación, como redentora de la pobreza y moralizadora de las costumbres, estará presente constantemente en el discurso de los visitantes y esto orientará sus esfuerzos permanentes por la creación de nuevas escuelas, a pesar del problema evidente de la poca concurrencia de alumnos; guiará asimismo el trabajo con los profesores, agentes moralizadores en primera instancia, y servirá de fundamento en sus peticiones a las autoridades por mejores condiciones para las escuelas. La actitud de los padres ante la educación de sus hijos significó a los visitantes plantearse ante las condiciones de vida de los sectores más pobres. Reconociendo la ignorancia como causa de la poca valoración de la educación, les quedaba claro que la pobreza era un factor importante. Para muchos visitantes los niños no iban a la escuela no sólo por ociosidad como se declaraba anteriormente, sino porque debían trabajar con sus padres. El visitador de Aconcagua explicaba la poca asistencia a la escuela de Putaendo por “...la carga que hace pesar el dueño de la hacienda del Inge-

<sup>445</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, N° 17, tomo III, enero de 1855, p. 271.

<sup>446</sup> *Op. cit.*, N° 10, tomo VI, julio de 1858, p. 291.

nio sobre los inquilinos  
misma hacienda<sup>447</sup>.

También había frecuentes alusiones al egoísmo de los padres, que privaban a sus hijos de este bien, pero todos coincidían en la suma pobreza que reinaba especialmente en los campos.

Al expresar su preocupación por la baja cantidad de escuelas sostenidas por el fisco en la provincia de Llanquihue -1 escuela cada 2367 habitantes- el visitador expresaba:

“...si se considera sobre todo que en los pueblos como éstos, apartados de todo centro de civilización... las costumbres son groseras i corrompidas, los habitantes supersticiosos en sus creencias, rudos e ignorantes, i mas que otros, necesitan que sus ojos se abran a la luz, que se les instruya i eduque ...que alcancen por fin, un sentimiento elevado de sus deberes i derechos sociales<sup>448</sup>.”

Esta misión civilizadora de la escuela, se veía entorpecida por la posibilidad real de la libertad que tenían los niños para asistir a la escuela, a causa de las condiciones de vida de sus habitantes; en el mismo informe se expresaba:

“...según el decir de las familias, a que, siendo la mayor parte de los padres cortadores de maderas o agricultores que solo cuentan con su trabajo personal para mantenerse, desde fines de la primavera abandonan sus hogares para trasladarse a la cordillera, llevando consigo a sus hijos por pequeños que sean con el objeto de utilizar sus cortas fuerzas en el carguío de leña o auxiliar a la madre en las faenas domésticas. Estos trabajos duran hasta la entrada del invierno, época de sus siembras; i como antes para las maderas se sirven ahora de sus hijos para las labores del campo, no enviándolos a la escuela hasta que el rigor de la estación les obliga a suspender todo trabajo. Con tal procedimiento los niños pierden casi seis meses del año en perjuicio de los intereses jenerales del pueblo donde viven<sup>449</sup>.”

Para este visitador, como para la mayoría de ellos, la ley de enseñanza obligatoria era visualizada como una solución a esta situación. Algunos además proponían, que debían buscarse adecuaciones que permitieran combinar el trabajo de los niños con la asistencia a la escuela. Se recomendaban períodos más cortos de clases, pero más intensivos y la introducción de algunos contenidos de tipo práctico, que les sirviera para los trabajos que realizaban.

<sup>447</sup> A.N.F.M.E.S.I.G., Intendencia de Aconcagua, vol. 97, f. 132, N° 106, 1860.

<sup>448</sup> *Monitor de las escuelas primarias*, N° 17, tomo X, enero de 1864, p. 297.

<sup>449</sup> *Op. cit.*, p. 298.

La opinión que tenían los visitantes respecto de los sectores más pobres, era similar a la que tenían los educacionistas y en general la elite del país. La mirada hacia estos sectores marcada por el desprecio y la distancia –como se veía en el capítulo “El espacio escolar: un proceso de reconstrucción”– estará presente también en el ámbito escolar. La propuesta cultural de la escuela, sin duda era lejana a la cultura de esos sectores pero, también, era reprobadora. Esta es una característica que ha constituido un sello de la escuela para los sectores populares que aún hoy continúa presente. Es la diferencia quizás entre una educación para los sectores más pobres y una educación desde estos sectores. A partir del momento en que la responsabilidad de esta educación fue asumida desde el Estado, por el sector más instruido y dominante de la sociedad, es evidente el conflicto cultural que se genera. Los dividendos que le reporta instruirse al pueblo son claros; la escuela ha sido y es un espacio valioso para el desarrollo de éstos, sin embargo, fue y es todavía un espacio donde se subvalora y desprecia la cultura de estos sectores. La opinión de los visitantes del siglo pasado, continúa hoy presente, quizás no con las mismas palabras pero, sin duda, con el mismo contenido.

En el capítulo recientemente elaborado se ha reseñado el rol que tuvieron y la labor que desempeñaron, dos actores principales en el desarrollo del sistema de educación primaria popular: los preceptores y los visitantes. A través de éstos las políticas estatales se materializaron en las escuelas, constituyendo los preceptores un elemento sobre el cual éstas actuaron preferentemente. La fundación de la Escuela Normal y los perfeccionamientos de maestros buscaron elevar la calidad de la educación impartida, pero, al mismo tiempo, internalizar en éstos los principios orientadores de la política estatal respecto a la educación de los niños pobres. Esta preocupación por convertir a los maestros en agentes socializadores eficientes en la “civilización” del pueblo, no estuvo acompañada con crearles las condiciones materiales básicas para el desempeño de su tarea. Ésta tuvo que ser realizada en condiciones que los situaban en estrecha cercanía, con la realidad que vivía el sector más pobre y mayoritario de la población.

A su vez, la práctica de los visitantes uniformó y sistematizó el espacio escolar, formó a preceptores, fomentó la asistencia a las escuelas, movilizó a autoridades y comunidades para apoyar la educación, asimismo, recolectó y envió toda la información disponible al gobierno central. La función administrativa de inspección se complementaba con la función técnica de supervisión y ambas se inscribían en una función política evidente de control<sup>450</sup>.

<sup>450</sup> Michel Foucault utiliza el término panoptismo para identificar un mecanismo correctivo y disciplinario característico en la sociedad moderna. Este mecanismo de poder que utiliza se basa en la observación y el registro que se aplica sobre las instituciones y personas, las cuales se convierten en objetos de investigación. Los resultados de esta vigilancia son empleados para fortalecer el poder de la autoridad, quien obtiene así y para sí, la indispensable visión de

La escuela como elemento civilizador, vehículo de homogeneización cultural sobre la población, era un espacio que debía ser controlado por el poder central, que le permitía ocupar moralmente el territorio y legitimarse socialmente. La urgente necesidad de formar la nación, en una población fuertemente segregada, obligó a la elite dirigente a emplear diversos medios para realizar esta tarea, el educativo fue uno de ellos. Los visitantes fueron elementos claves de esta acción pero, se debe también señalar, que ellos impregnaron a las políticas estatales con una elaboración pedagógica propia producto de la confrontación con la realidad sobre la cual actuaban. Porque fueron capaces de difundir las políticas educativas y al mismo tiempo aportaron en su implementación es que se constituyeron en eslabones eficientes en la práctica estatal de la educación primaria popular.

---

conjunto que le permite ejercer el control y adecuar la organización para fortalecer su autoridad. En la organización de los modernos sistemas educativos, según este autor, estaría presente de diferentes formas el panoptismo. Ver Foucault, *op. cit.*, pp. 199-230.

## CONCLUSIONES

Una de las premisas que orientó el presente estudio, fue considerar la escuela como un lugar de encuentro de las elites dirigentes y las clases populares, de ahí la necesidad de hacer un análisis del espacio escolar, buscando reconstituir su entorno físico y elementos de la práctica cotidiana que se dio en ella. Atendiendo al contexto socio-económico y político del siglo pasado, eran muy pocos los espacios institucionales a través de los cuales el Estado se relacionaba con los sectores populares. La escuela fiscal gratuita constituyó uno de esos pocos espacios y que se extendió por gran parte del territorio. En esta relación intervinieron directamente representando al Estado, las autoridades provinciales y locales, como también los visitadores y los preceptores aunque éstos se situaban a medio camino, siendo delegados del Estado en su calidad de empleados fiscales, pero, a la vez, compartiendo por su origen y condiciones de vida, las características de lo popular que dominaba a la escuela. Sólo mediante la formación en las Normales se logró moldear al profesor primario en su carácter de agente estatal.

La participación de los sectores populares en esta relación, a través de los alumnos y sus padres, ha quedado bastante en la penumbra a diferencia de la documentación existente sobre la acción del Estado. Los documentos consultados dan cuenta de un cierto tipo de participación en relación con la escuela, la que fue descrita por los visitadores y registrada por las autoridades. Es posible que esta interacción haya sido más rica de lo que la documentación oficial muestra, pero otro tipo de documentos no se han conservado.

Se advierte, al comparar ambos períodos estudiados, un proceso progresivo de acercamiento y aceptación de la institución escolar estatal por parte de los padres, que tiene su contraparte en una mayor autoridad y legitimación de los agentes estatales.

En el inicio de la acción estatal la comunidad calificaba según sus apreciaciones la calidad del maestro y el nivel de la escuela y decidían finalmente si enviar o no sus hijos a ésta. Se hacía mención de algún maltrato a maestros y los maltratos a niños eran reclamados con frecuencia. Se opinaba sobre lo que los niños debían aprender y los textos que debían usar y siempre quedaba la alternativa de retirar al niño de la escuela. Los visitadores aconsejaban y persuadían a la población, aliándose a menudo con las autoridades locales, sobre la necesidad de asegurar la asistencia a la escuela porque la realidad socioeconómica de los segmentos populares impedía que la institución escolar se impusiera por sí misma. Hacia fines de siglo no hay muchas referencias

a las comunidades en la documentación, destacándose sí, sucesivas peticiones para que se funden escuelas. La mención de locales atiborrados de niños también es frecuente, así como la denuncia de maltratos graves a niños, los que son denunciados por las autoridades locales; en esos casos se consignaba que los padres no habían sacado a sus hijos de la escuela y que además, estaban temerosos de que sus hijos fueran expulsados de ésta por el preceptor.

En la década del ochenta el sistema de instrucción primaria está consolidado y tiene la capacidad suficiente para determinar qué se enseña y cómo se enseña y quiénes tienen la autoridad en ella, y a la vez, cerrar el espacio para otras voces que no sean las del ámbito escolar. La institución que finalmente representaba al Estado, había avanzado considerablemente en su legitimación. Es indudable que la demanda por escuelas y la asistencia numerosa indica una creciente valoración de esta educación, al menos por una parte del sector popular e indica también identificación de la responsabilidad estatal. La conciencia que el Estado era, en último término, el responsable de la educación de sus hijos, fue un componente que se desarrolló progresivamente en la relación que los sectores populares establecieron con éste.

El desarrollo de la institucionalidad, como parte de la consolidación del Estado y que constituyó una de las tareas prioritarias emprendidas por las elites dominantes el siglo pasado, tuvo una manifestación concreta en la escuela primaria popular. Aun cuando los intereses del grupo gobernante se expresaron mezquina y pobremente, pero, sin duda, ocuparon ese espacio escolar, es decir, legitimaron la necesidad de la escuela en la población popular como el instrumento de progreso individual y del desarrollo del país. Los sectores populares se plantearon ante esa oferta, al comienzo en forma reticente pero, progresivamente, apropiándose de ella, no del contenido de la misma que cada vez les fue más ajeno, pero sí de la necesidad de la misma. Este proceso fue lento aunque sostenido, culminando en la década del veinte del siglo siguiente, donde nuevas elites gobernantes debieron hacerse cargo de un proceso que se había iniciado con reticencias durante el siglo anterior. La Ley de Enseñanza Primaria Obligatoria y la cobertura alcanzada por la educación primaria hacia 1928, son signos de las relaciones de apropiación y concesiones que ha caracterizado el encuentro de la acción estatal y las demandas populares, en el ámbito de la escuela primaria.

En términos de ganancia real del pueblo con la educación primaria durante el siglo pasado, ésta no fue significativa. No influyó en la variación de sus condiciones de vida, claramente marcadas por un modelo que las excluía. Es posible hablar más bien, del soporte que significó esta educación para el desarrollo de la clase media en formación. Las actividades económicas asumidas por estos sectores, implicaron un nivel de instrucción que hizo indispensable la educación primaria y que, progresivamente, incluyó a la educación secundaria.

En ese contexto la escuela posibilitó la adquisición de las habilidades instrumentales y la introducción a pautas culturales homogeneizadoras que

reflejaban las imperantes en la elite. El proceso de homogeneización cultural no significó necesariamente integración; con lentitud se fueron internalizando ciertos valores, principios morales, cambios en las costumbres, que respondían a las necesidades de los grupos dominantes.

Es posible concluir que la integración social no fue un objetivo asignado a la educación primaria desde la política estatal, porque finalmente no era un objetivo presente en el proceso de organización de la sociedad bajo el Estado mercantil. Si se avanzó hacia ella, fue en función de los sectores que se diferenciaron del sector popular y que promovieron su propia integración.

La propuesta educativa para el pueblo implementada por la elite mercantil, fue pobremente exitosa si se mira la cobertura alcanzada y las condiciones en que se desarrolló la enseñanza. También fue pobremente exitosa en los niveles de aprendizaje de los alumnos, hecho reconocido en instancias oficiales. No consiguió concitar el interés masivo de los grupos hacia los cuales iba dirigida pero tampoco la oferta era atractiva. Queda en evidencia que se implementó una educación para los niños del pueblo de acuerdo a las condiciones de miseria y carencia en que éstos vivían. Hacia fines de siglo se mejora la oferta educativa con la construcción de locales, renovación de mobiliario, textos, etc., sin embargo, esta mejora es selectiva al concentrarse en las ciudades más importantes.

Es posible hablar de éxito de esta propuesta educativa, en relación con la introducción del tema y en la generación de un cierto consenso en el plano de las decisiones políticas. A pesar de la lentitud con que se actuó, se sancionaron leyes y reglamentos que posibilitaron una acción estatal en ese ámbito. Sin embargo, las contradicciones en las elites gobernantes en relación a la educación del pueblo, determinó una situación constante de carencia de recursos para implementar un sistema educativo de calidad.

En la lógica de control social se identificaron los ámbitos sobre los que se debía actuar –formación de profesores, normalización de la práctica escolar, uniformidad de textos, supervisión y control–. Hubo cada vez mayor claridad a nivel de intelectuales y funcionarios respecto al sentido de la escuela, a los objetivos que se perseguían y a las acciones que se debían implementar. Por ello, por su condición de proceso, la eficiencia de estas acciones en la práctica no fueron tan evidentes en lo inmediato.

Un elemento que es significativo y es producto de esta política estatal fue la constitución de actores profesionales –profesores, visitantes, educacionistas– que progresivamente fueron asumiendo la construcción del perfil de la escuela. El tema de lo educativo se relevará crecientemente desde lo pedagógico, constituyéndose una opinión especializada en este ámbito.

Un cambio apreciable que significó la acción estatal en la educación primaria, fue el tránsito desde una heterogeneidad de prácticas educativas a un sistema. Las prácticas educativas estaban referidas a acciones educativas concretas, aisladas unas de otras, no registradas oficialmente y que se implementaban

de acuerdo a los recursos municipales y privados existentes. La involucración del Estado significó la creación de un sistema educativo con los componentes de control, normatividad y profesionalización de esta práctica. Significó también dotar a la educación primaria popular de una intencionalidad concordante con los intereses de la elite gobernante. Entre los intereses más explicitados y que se dio como fundamento para las regulaciones implementadas, fue el de lograr una mayor eficiencia en la práctica pedagógica. Esta mayor eficiencia permitiría un cambio real en las costumbres –civilizar para unos, moralizar para otros– transmitir los valores y comportamientos que en términos de la elite el pueblo debía internalizar. Hacia ese objetivo se encaminó la legislación sancionada, la formación profesional de los docentes en las Normales, la uniformidad de los textos para las escuelas, las encuestas y registros que se recopilaron a nivel de Ministerio, la supervisión y el control a través de los Visitadores, la fijación de curriculum etcétera.

A pesar de haberse estructurado un sistema, de haberse tecnificado la práctica, los resultados obtenidos a nivel de aprendizajes de alumnos no fueron satisfactorios, ya que los niños aprendían poco y mal en las escuelas y los efectos modeladores en las costumbres eran débiles. Estos resultados tuvieron que ver, en cierta medida, con la debilidad de la acción de las escuelas normales, sobre todo en las primeras décadas de la organización del sistema. También tuvieron que ver en forma considerable con la disponibilidad de recursos destinados a la implementación de éste y se relacionaron, sin duda, con la lejanía que los contenidos y las metodologías escolares presentaron en relación al entorno cultural de los alumnos. A este respecto es importante considerar la influencia permanente de modelos extranjeros en la implementación del sistema educativo chileno, tanto en términos de organización, de formación de los docentes como de contenidos y metodologías. Es posible concluir que los cambios técnicos introducidos en la práctica escolar a través del incipiente sistema educativo, fueron plenamente internalizados y promovidos por una elite de pensadores y técnicos de la educación, pero estos cambios no fueron plenamente eficientes en la práctica escolar. En términos de significación cultural para el conjunto de la sociedad, es importante recordar que la cobertura de la educación primaria estatal no sobrepasó hasta 1890 al 15% de los niños en edad de educarse.

Un elemento desde el cual se analizó el desarrollo de la educación primaria, fue el proceso de modernización que se introdujo en el país con el predominio de la elite mercantil. Este predominio que significó la derrota de las posturas social-productivistas como política económica en el país, dio origen a una adecuación de la estructura económica, social y política para facilitar la inserción del país al circuito internacional de la economía. La búsqueda de una sociedad moderna que posibilitara el desarrollo y el progreso, tuvo manifestaciones en el plano cultural y educativo muy ligadas a las posturas iluministas. A nivel de elite se desarrolló una fuerte europeización enmarcada en la

necesidad de construir identidad cultural que los diferenciara, por una parte, del pasado hispánico y por otra, del presente aborígen y mestizo. La educación del pueblo, entendida como instrucción elemental, básicamente civilizadora y formadora de costumbres, era concordante con estos intereses modernizadores. En esta lógica se valoró la necesidad de contar con un pueblo disciplinado que no pusiera en peligro el "orden mercantil", antes que desarrollar capacidades que apoyaran un desarrollo productivo, elemento central de la propuesta social-productivista.

El pueblo, con las habilidades y capacidades que había acumulado en su historia, no tuvo espacio real en este proceso de modernización; en el plano económico su exclusión fue evidente porque los cambios modernizadores no involucraban a las fuerzas productivas, centro de la actividad económica popular; en el plano cultural la identidad que promovía la elite también los dejaba fuera. Los elementos que conformaban la identidad popular, muy cercanos a lo aborígen y mestizo, eran rechazados en el contexto de las pautas modernizadoras europeizantes. En este plano el problema no fue sólo de exclusión; desde la elite se palpaba una identidad popular nítida y por lo tanto poderosa. Las mantas y ponchos eran signos de barbarie y también de amenaza; la necesidad de introducir pautas culturales diferentes que significaron menosprecio de la cultura popular, se convirtió en un imperativo de control social.

La educación del pueblo, de esta forma, no alcanzó el significado que algunos espíritus liberales y modernos le veían; no alcanzó suficiente sentido tampoco para el propio pueblo.

El desarrollo que hacia fines de siglo presentó el proceso de modernización, tanto en lo económico como en lo cultural y social, tuvo desenlaces que aludieron ahora, en forma diferente a la educación del pueblo. La marginalidad y miseria creciente de éste, con la consiguiente amenaza al orden establecido, hizo mirar nuevamente hacia la escuela primaria. Desde los niveles técnicos de la educación, intelectuales y funcionarios estatales, se reafirmó la vigencia de la escuela primaria para enfrentar los conflictos sociales. Desde las incipientes organizaciones populares se postuló a la educación del pueblo como un instrumento de su propia liberación. Unos y otros apelaron a los diversos gobiernos de una elite incapaz de administrar su propia crisis.

La propuesta educativa para el pueblo surgida del proceso de modernización mercantil liberal, constituyó el origen de un proceso educativo que, sin duda, no se realizó cabalmente en el siglo pasado. Este comienzo de acción estatal sistemática, contradictorio en sus acciones y pobre en sus resultados, constituyó el origen de un proceso dialéctico cruzado en su desarrollo posterior, por dinámicas que reflejaron en gran medida los cambios políticos y sociales. Éstas se relacionaron con el surgimiento de nuevos postulados políticos, con las demandas de los movimientos populares, con la dinámica de crecimiento y autorreproducción del propio sistema educativo. Se avanzó duran-

te este siglo en cobertura y legitimación del sistema; la escolarización se convirtió en necesidad, tanto para los potenciales beneficiarios como para los que decidían las políticas de desarrollo.

Es interesante consignar, sin embargo, que a pesar de los diferentes cambios que han tenido las propuestas educativas de escolarización de los sectores populares durante este siglo, éstos han dejado prácticamente intacto, el sello que marcó a la primera propuesta. Por una parte, el carácter de sistema, centralizado, jerárquico, normativo y controlador, que daba la posibilidad de cumplir con los objetivos asignados a la escuela en forma más eficiente. Por otra parte y muy ligado a lo anterior, la creciente distancia entre la escuela y las pautas culturales que en ésta se fueron construyendo, con el entorno cultural de los alumnos y sus familias. Es posible apreciar un logro progresivo de la escuela, la acción socializadora y transmisora de pautas culturales se ha hecho más eficiente; como contraparte, la distancia que ésta tiene con manifestaciones culturales diferentes se ha acentuado. Gran número de niños de los sectores más pobres fracasan y desertan de la escuela, constituyendo una de las causas reconocidas para esta situación, la distancia entre la propuesta cultural de la escuela y las vidas cotidianas de los alumnos. El problema de la calidad del proceso educativo, del cómo y cuánto aprenden los niños, que ya estuvo presente en los orígenes del sistema, sigue aún presente, constituyendo otro de los sellos de la propuesta educativa original que aún permanece.

Sin duda que el sistema educativo en su conjunto está actualmente en mejores condiciones de enfrentar los problemas de la calidad de la educación, pero, es también cierto, que las demandas y expectativas en relación a la educación han crecido enormemente. Cada vez se hace más explícito que la educación de la población es un elemento vital en el desarrollo modernizador que se está llevando a cabo en el país. Ahora como en el siglo pasado, la educación del pueblo se mira desde los procesos de modernización de la economía, pero, se mira también, desde los procesos de desintegración social que esta modernización está produciendo.

¿Cómo enfrentar hoy el problema de la escolarización de los sectores populares, conjugando el acceso a la escuela con el impartir una educación de calidad, pertinente para las realidades culturales de esos alumnos y significativa en términos de una integración efectiva, en otras palabras, con poder, de éstos en la sociedad?

Esta interrogante debiera preocupar a los responsables de las políticas educativas, a los educacionistas, a los propios beneficiarios y guiar la búsqueda en ámbitos diferentes a los ya ensayados.

Las huellas que permanecen en el sistema escolar y en la misma escuela, de los orígenes de la educación primaria para el pueblo, hacen pensar en propuestas educativas que avancen a partir de estas marcas. El espacio para la diversidad cultural, para la construcción del aprendizaje de los niños teniendo como base sus vidas cotidianas, es un elemento que en la actualidad comienza

a ser considerado con alguna atención. Este espacio para la diversidad cultural implica sin duda, reconocimiento y respeto por la cultura de otros. El conocimiento entregado en la escuela tendría que entrar en diálogo con otros conocimientos, lo que implicaría desandar en parte, el camino de sacralización del conocimiento escolar, iniciado con bastante éxito el siglo pasado. Atendiendo a recientes estudios etnográficos sobre la práctica escolar, es un hecho que en la escuela conviven distintos conocimientos y formas de conocer, los niños elaboran y confrontan sus conocimientos con los que entrega la escuela, sin embargo, la síntesis la deben realizar ellos mismos y muchos quedan en el camino. El conocimiento de la escuela se presenta como el único legítimo y si bien muchos lo “aprenden”, pocos lo aprovechan en forma eficiente para sus vidas cotidianas. Sin duda, este es un problema que abarca al conjunto del sistema escolar, pero es especialmente grave para los alumnos con mayores lejanías a la propuesta cultural de la escuela y con enormes desventajas en términos de inserción social.

La apertura de la escuela a la diversidad cultural y la valoración de esta última, es preciso entenderla situada históricamente. Y este hecho alude a bajar el perfil sistémico de la propuesta educativa y a situarla en diálogo con los procesos sociales y políticos que se están desarrollando. En esta perspectiva, las propuestas educativas de los sectores populares no pasan necesariamente por perfeccionar y fortalecer un sistema, sino por situar a éste en apertura hacia formas educativas que el pueblo ha puesto en práctica históricamente. Estas formas de autoeducación aludieron en su momento a la transmisión de las capacidades básicas para sobrevivir. En este momento pueden aludir, además, a una apropiación de la escuela y el conocimiento ahí transmitido en términos de sus propios intereses.

La educación de los sectores populares al ser pensada más desde lo histórico que desde el sistema donde se sustenta, puede comprenderse en forma más proyectiva que definitiva, porque el proceso educativo debe proyectarse hacia cambios posibles más que afirmarse en principios ya consagrados. Los cambios debieran apoyar una mejor inserción de estos sectores en el orden socioeconómico y político, de esta forma se llega a la interrogante política que sin duda está en el centro de este problema. La educación primaria en el siglo pasado fue funcional a un modelo de desarrollo y organización política de la sociedad. En la medida que las propuestas educativas para estos sectores sean funcionales a través de sistemas educativos, a diferentes modelos de desarrollo, estarán ligadas en sus resultados a los espacios que los sectores populares tengan en estos modelos. Lo sistémico y lo funcional, que estuvieron presente en los orígenes de la educación para el pueblo, se mantienen hasta nuestros días y ponen un techo a los cambios que desde lo pedagógico se puedan intentar. Avanzar hacia una mayor comprensión de la educación para el pueblo, significaría abrir una brecha y una alternativa hacia una educación de calidad que potencie su proyecto, históricamente recurrente, de reorganización social.

Significaría ligar la educación y la escuela a sus aspiraciones y necesidades, potenciar y relevar sus capacidades proyectándolas hacia el conjunto de la sociedad.

La educación del pueblo, como algunos lo entendieron en el siglo pasado, y como algunos lo entienden en nuestros días, es un problema político. Elevar la calidad de la educación para estos sectores implica fortalecer su identidad, valorar y respetar sus manifestaciones culturales, situar las propuestas educativas en términos movimientistas más que funcionales, implica también abrirse a lo proyectivo, profundizar en lo histórico más que en lo sistémico. Es, en otras palabras, desarrollar una educación desde estos sectores antes que para ellos.

Una última conclusión en relación al papel del Estado en este proceso. Es indudable el papel que ha jugado éste en el desarrollo de la educación primaria para los sectores populares; lo jugó en el pasado y en mayor medida durante el presente siglo. La responsabilidad del Estado se fundamentó en una construcción teórica que tuvo su manifestación práctica en el Estado docente. El Estado pasó a ser, especialmente en este siglo, el garante del acceso a la educación primaria de los sectores populares. Asimismo, el espacio escolar fue copado por la acción estatal tanto en los inicios del proceso como en su posterior desarrollo. Ese contexto en la actualidad ha cambiado significativamente, el actual modelo de desarrollo postula una readequación de los papeles del Estado, en los que ya no cabe el Estado docente. El espacio escolar, a pesar del papel normativo y supervisor del Ministerio de Educación, ha sido entregado a particulares y municipios. El contexto histórico alude a amenazas y oportunidades en relación con estos nuevos espacios que se abren; amenazas a los avances logrados en la cobertura e infraestructura del sistema; oportunidades para ocupar en forma significativa este espacio, lo que aparece ligado, según nos muestra la historia, a la existencia de movimiento popular con voz y con identidad.

## I. FUENTES

- "Año 1881". Documento anexo a la... en *Anales de la Universidad de Chile* 2ª sección Boletín de la Instrucción Pública, Santiago de Chile, Imprenta Nacional, 1881.
- Archivo Nacional, Fondo Actas Municipales.
- Archivo Nacional, Fondo Ministerio de Educación, serie Intendencias y Gobernaciones.
- Archivo Nacional, Fondo Ministerio de Educación, serie Inspección General de Escuelas.
- Archivo Nacional, Fondo Ministerio de Hacienda.
- Boletín de leyes y decretos de la República de Chile*, desde 1845 a 1890.
- Congreso Nacional Pedagógico, *Resumen de las discusiones, actas y memorias*, publicación oficial dirigida por José Abelardo Núñez, Santiago, Imprenta Nacional, 1890.
- Constitución Política de la República de Chile 1833*, Santiago, Imprenta La Ilustración, 1918.
- Dirección de Estadística y Censos, *Población total por provincias Chile 1885-1964*, Santiago, Chile, 1964.
- "División Escuelas Elementales en urbanas y rurales", en Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Primaria, *Boletín de las leyes i decretos del gobierno*, febrero de 1871.
- Informe del Inspector General de Instrucción Primaria*. Anexo a la Memoria de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Santiago, Imprenta Nacional, 1881.
- Inspección General de Instrucción Primaria, *Informe que el Inspector General de Instrucción Primaria presenta al Señor Ministro de Instrucción Pública correspondiente al año escolar 1864*, Santiago, 1865.
- Ley de fundación de la Universidad de Chile*, 1842.
- "Lei de Instrucción Primaria", en Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Primaria, *Boletín de las leyes i decretos del gobierno*, noviembre de 1860.
- "Ley de presupuestos para los gastos generales de la Administración Pública 1850 a 1860 y 1880 a 1890", en Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Primaria, *Boletín de las leyes i decretos del gobierno*.
- Memorias del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública*, años 1845 a 1860 y 1880 a 1890.
- "Memoria presentada al Consejo de la Universidad por el rector Andrés Bello en sesión del 11 de marzo de 1854" en *Anales de la Universidad de Chile*, Santiago, Imprenta Chilena.
- Oficina Central de Estadística, *Quinto censo general de la población de Chile levantado el 19 de abril de 1875*, Valparaíso, Imprenta de El Mercurio, 1876.
- "Reforma de la Lei de Instrucción Primaria", en *Revista de Instrucción Primaria*, año II, N° 1, septiembre de 1887.
- "Reglamento de los Visitadores Generales de Escuelas", en Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Primaria, *Boletín de las leyes i decretos del gobierno*, enero de 1865.
- "Reglamento General de Instrucción Primaria", en Ministerio de Justicia, Cul-

to e Instrucción Primaria, *Boletín de las leyes i decretos del gobierno*, diciembre de 1863.

"Reglamento para la enseñanza i régimen interno de las escuelas elementales", en Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Primaria, *Boletín de las leyes i decretos del gobierno*, mayo de 1883.

"Reglamento para la organización de la Instrucción Primaria", en Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Primaria, *Boletín de las leyes i decretos del gobierno*, 1845.

"Reglamento para el servicio de los visitadores de escuelas", en Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Primaria, *Boletín de las leyes i decretos del gobierno*, 1883.

"Sesión 3ª extraordinaria, 19 de octubre de 1849, en Cámara de Diputados, *Boletín de Sesiones de los Cuerpos Legislativos*.

"Sesión 4ª extraordinaria, 22 de octubre de 1849", Cámara de Diputados, *Boletín de Sesiones de los Cuerpos Legislativos*.

"Sesión 10ª extraordinaria, 31 de octubre de 1857", en Cámara de Diputados, *Boletín de Sesiones de los Cuerpos Legislativos*.

"Sesión 28ª, 11 de agosto de 1843", en Cámara de Diputados, *Boletín de Sesiones de los Cuerpos Legislativos*.

## II. PERIÓDICOS Y REVISTAS

*Anales de la Universidad de Chile.*

*El Artesano* de Talca.

*El Estandarte Católico*, Santiago.

*El Ferrocarril*, Santiago.

*El Mercurio* de Valparaíso.

*La Revista Católica*, Santiago.

*Monitor de las escuelas primarias*, Santiago, 1852-1864.

*Revista de Instrucción Primaria.*

## III. ARTÍCULOS

Bauer, Arnold J. "Expansión económica y sociedad tradicional: Chile central en el siglo XIX", en *Historia* 9, Santiago de Chile, P. Universidad Católica de Chile, 1970, pp. 137-223.

Braslavsky, Cecilia, "Etapas históricas de las estrategias nacionales para la enseñanza general obligatoria en toda Hispanoamérica", en M. de Ibarrola y E. Rockwell, *Educación y clases populares en América Latina*, México, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del INP, 1985, pp. 15-42.

Cavarozzi, Marcelo, "El orden oligárquico en Chile, 1880-1940", en *Revista de Ciencias Sociales*, tomo 18, Cuaderno 70, Buenos Aires, 1978.

Celis, Luis, "Evolución de la Carrera de Pedagogía en el país. Visión histórico-social" en *Cuadernos del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas* 25, Santiago, julio-diciembre 1985.

Curtis, Bruce, "The Playground in Nineteenth-Century Ontario: Theory and Practice" en *History Bulletin*, Montreal, 1986, pp. 21 a 29.

Ezpeleta Justa y Elsie Rockwell, "Escuela y clases subalternas" en *Cuadernos Políticos*, 37, México, Ed. Era, junio-septiembre, 1983, pp. 70-80.

Gidney, Robert, "Elementary Education in Upper Canada: A Reassessment", en Michael B. Katz y P.H. Nattinge (Eds), *Education and Social Change*, New York, 1975.

Giroux, Henry, "Hegemony, Resistance and the Paradox of educational Reform", en *Interchange*, vol. 12 2-3, Canadá, OISE, 1981, pp. 3-26.

Giroux, Henry, "Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A critical analysis", en *Harvard Review*, vol. 53 3, 1983, pp. 257-293.

- Hopmann, Stefan, "El movimiento de enseñanza mutua y el desarrollo de la administración curricular: enfoque comparado", en *Revista Educación*, N° 295, Historia del Currículum, Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Mayo-Agosto 1991, pp. 291-316.
- Katz, Michael B., "Education and Social Development in the Nineteenth Century", en P. Nash (Ed), *History and Education*, New York, 1970, pp.83-114.
- Meyer, John *et al.*, "Public education as Nation Building in America. Enrollments and Bureocratization in the American States, 1870-1930", en *American Journal of Sociology* 85, 1979, pp. 595-613.
- O'Donnell, Guillermo, "Apuntes para una teoría del Estado", en *Revista Mexicana de Sociología* 4, octubre-diciembre 1978, p. 1.188.
- Ortega, Luis, "Acerca de los orígenes de la industrialización chilena. 1860-1879", en *Nueva Historia*, año 1, N° 2, Londres, 1981.
- Puigros, Adriana, "Dominación hegemónica, lucha de clases y discurso pedagógico: una propuesta metodológica para el análisis de la educación Latinoamericana", en *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y Latinoamericana*, Buenos Aires, 1986, pp. 119-133.
- Ramón, Armando de, "Estudio de una periferia urbana: Santiago de Chile 1850-1900", en *Historia* 20, Santiago, Universidad Católica de Chile, 1985, pp. 199-294.
- Romero, Luis Alberto, "Condiciones de vida de los sectores populares en Santiago de Chile, 1840-1895 (vivienda y salud)", en *Nueva Historia* vol. 3, N° 9, Londres, 1984, pp.3-86.
- Sarmiento, Domingo Faustino, "De la educación popular", en *Obras de D.F. Sarmiento*, Buenos Aires, 1896, vol. 11.
- Suárez, José Bernardo, "Breve reseña del estado actual de la instrucción pública", en *Anales de la Universidad de Chile*, Santiago, Imprenta Nacional, 1883, pp.671-672.
- Swaan, Abram de, "El currículum elemental como código nacional de comunicación", en *Revista de Educación*, 295, Historia del Currículum, Madrid, Centro de Publicaciones Ministerio de Educación y Ciencia, mayo-agosto 1991, pp. 207-290.
- Tedesco, Juan Carlos, "Elementos para un diagnóstico del sistema educacional en América Latina", en Nassif *et al.*, *El sistema educativo en América Latina*, Buenos Aires, Ed. Kapeluz, 1984.
- Tenorth, Heinz Elmar, "Contenido y continente de la historia social de la educación. Lo que nos enseña la investigación histórica reciente acerca del sistema educativo alemán", en *Revista de Educación*, 295, Historia del Currículum, Madrid, Centro de Publicaciones Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 133-186.
- Torres, Enrique, "La nación: problemas teóricos y políticos", en Lechner, N. *Estado y política en América Latina*, México, Ed. Siglo XXI, 1981, pp.87-132.
- Véliz, Claudio, "La mesa de tres patas", en Godoy, H. *Estructura social de Chile*, Santiago, Editorial Universitaria, 1971, pp. 232-250.
- Will, Robert Milton, "La política económica de Chile, 1810-1864", en *El trimestre económico*, v. 27, México, abril-junio 1960, pp.238-257.
- Willis, P., "Cultural Production is different from cultural reproduction from social reproduction", en *Interchange*, 12 2/3, 1981, pp. 48-67.

- Amunátegui Solar, Domingo, *El sistema Lancaster en Chile y en otros países sudamericanos*, Santiago, 1895.
- Amunátegui, Miguel Luis y Gregorio Víctor, *De la instrucción primaria en Chile: lo que es, lo que debería ser*, Santiago, Imprenta El Ferrocarril, 1856.
- Apple, Michael, *Ideología y currículo*, Madrid, 1986.
- Aricó, José, *Marx y América Latina*, México, Alianza Editorial Mexicana, 1982.
- Assael, J. y A. Adduard, *Procesos de enseñanza y socialización en 8º año de enseñanza básica*, mimeo, PIIIE, 1987.
- Barros Arana, Diego, *Historia Jeneral de Chile*, Santiago, Imprenta Cervantes, 1884-1902, 16 vols.
- Barros, Lauro, *Ensayo de las clases rurales en Chile; memoria presentada al concurso de la Exposición Internacional de 1975*, Santiago de Chile, Imprenta Agrícola de Enrique Ahrens, I.C., 1875.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*, México, Limusa Wiley, 1967.
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia, 1981.
- Campos H., Fernando, *Desarrollo educacional 1810-1960*, Santiago, Editorial Andrés Bello, 1960.
- Carnoy, Martín, *La educación como imperialismo cultural*, Editorial Siglo XXI, 1980.
- Cifuentes, Abdón, *Memorias. 1836-1928*, Santiago, Ed. Nascimento, 1936.
- Corrigan, Phillip y Bruce Curtis, *Education, inspection and State Formation: A preliminary statement*, Toronto, 1985.
- Corrigan, Phillip, *State Formation and Classroom Practice*, University of Western Ontario, October 1986.
- Curtis, Bruce, *Policing Pedagogical Space: Voluntary School Reform and Moral Regulation*, Montreal, 1985.
- Curtis, Bruce, *Building the Educational State: Canada West 1836-1871*, Ontario, The Althouse Press, 1988.
- Curtis, Bruce, *Preconditions of the Canadian State: Educational Reform and the Construction of a Public in Upper Canada*, 1988. *Studies in Political Economy* 1988, pp. 9-121.
- Edwards Vives, Alberto, *La fronda aristocrática: historia política de Chile*, Santiago, Editorial Universitaria, 1984.
- Edwards Vives, Alberto, *La organización política de Chile*, Santiago, Editorial del Pacífico, 1943.
- Foucault, Michel, *Vigilar y castigar*, México, Ed. Siglo XXI, 1987.
- Frontaura, José, *Noticia histórica de las escuelas públicas de Chile a fines de la era colonial*, Santiago, 1892.
- Gay, Claudio, *Agricultura chilena*. Edición Facsimilar de la *Historia física y política de Chile*, Santiago, ICIRA, 1973.
- Giroux, Henry, *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*, Boston Mass., Bergin and Garvey, 1983.
- Godoy, Hernán, *Estructura social de Chile*, Santiago, Editorial Universitaria, 1971.
- Góngora, Mario, *Ensayo histórico sobre la noción de Estado en Chile en los siglos XIX y XX*, Santiago de Chile, 1986.
- González, Marcial, *La situación económica de Chile*, Santiago, 1874.
- González, Marcial, *Condición de los trabajadores rurales en Chile; Informe al Directorio de la Exposición Internacional de 1875*, Santiago de Chile, Jacinto Núñez, 1876.
- Gramsci, Antonio, *Cuadernos de la cárcel: Notas sobre Maquiavello, sobre política y sobre el Estado Moderno*, México, Juan Pablo Ed., 1975.

- Heisse, Julio, *150 Años de evolución institucional*, Santiago, Ed. Andrés Bello, 1960.
- Illanes, María Angélica, *La guadaña de Saturno*, Santiago, Doc. de Trabajo, 1983.
- Jobet, Julio César, *Ensayo crítico del desarrollo económico social de Chile*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria, colección América Nuestra, 1955.
- Jobet, Julio César, *Doctrina y praxis de los educadores representativos chilenos*, Santiago, Ed. Andrés Bello, 1970.
- Labarca H., Amanda, *Historia de la enseñanza en Chile*, Santiago, Imprenta Universitaria, 1939.
- López, Gabriela et al., *La cultura escolar. ¿Responsable del fracaso?*, Santiago, PIIIE, 1984.
- López, Gabriela, *The Organization of Teachers Practices Embedded in Chilean Cultural Forms*, tesis de doctorado, Universidad de Toronto, 1988.
- Muñoz H., José María, *Historia elemental de la pedagogía chilena*, Santiago, 1918.
- Núñez, José Abelardo, *Congreso Nacional Pedagógico, resumen de las discusiones, actas y memorias*, publicación oficial, Santiago, Imprenta Nacional, 1890.
- Orrego Luco, Luis, *La cuestión social en Chile*, Santiago, Imprenta Barcelona, s/f.
- Ponce, Manuel A., *Prontuario de la legislación escolar*, Santiago, Imprenta Ercilla, 1890.
- Pregger, Ch., *Dependent Development in the 19 century Chile*, Rutgers University, 1975.
- Poepping, E. *Un testigo en la alborada de Chile (1826-1829)*, Santiago, Editorial Zig-Zag, 1960.
- Querrin, Anne, *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, Madrid, Ed. La Piqueta, 1979.
- Ramírez Necochea, Hernán, *Historia del movimiento obrero en Chile: antecedentes del siglo xx*, Concepción, Editorial LAR, s/f.
- Rockwell, Elsie, *De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana de la escuela*, México, DIE, 1982.
- Rockwell, Elsie, *Dimensiones formativas de la escolarización primaria en México*, México, DIE, 1981.
- Romero, Luis Alberto, *¿Cómo son los pobres?*, Buenos Aires, Centro de Investigaciones Sociales sobre el Estado y la Administración, marzo 1989.
- Salazar V., Gabriel, *Diferenciación y conflicto en la clase dominante chilena (1820-1873)*, Hull, Documento de Trabajo, 1983.
- Salazar V., Gabriel, *Labradores, peones y proletarios. Formación y crisis de la sociedad popular chilena del siglo xx*, Santiago de Chile, SUR ediciones, 1985.
- Salazar V., Gabriel, *El empresariado industrial en Chile: Conducta histórica y liderazgo nacional (1878-1938)*, Documento de trabajo, Santiago, Mayo 1989.
- Salazar V., Gabriel *El desafío social del peonaje: delincuencia, desacato y rebelión*, Documento de trabajo, Santiago 1990.
- Sarmiento, Domingo Faustino, *Obras de D.F Sarmiento*, Buenos Aires, 1896.
- Sociedad de Instrucción Primaria, *Homenaje a Don Claudio Matte (1858-1956)*, Santiago, Ed. Universo, 1958.
- Valdés Canje, J. [Alejandro Venegas], *Sinceridad: Chile íntimo en 1910*, 2ª ed., Santiago de Chile, Editorial Universo, 1910.
- Vial, Gonzalo, *Historia de Chile (1891-1973)*, Santiago de Chile, Editorial Santillana del Pacífico S.A de Ediciones, 1981-1987, 3vols.
- Vicuña Mackenna, Benjamín, *La transformación de Santiago*, notas e indicaciones respetuosamente sometidas a la Ilustre Municipalidad, al Supremo Gobierno y al Congreso Nacional,

- por el Intendente de Santiago, Santiago, Imp. Lib. del Mercurio, 1872.
- Vicuña Mackenna, Benjamín, *Un año en la Intendencia de Santiago. Lo que es la capital y lo que debería ser*, memoria leída a la Municipalidad de Santiago en su sesión de instalación el 5 de mayo de 1873, Santiago, Imp. y Lib. del Mercurio, 1873.
- Vicuña Mackenna, Benjamín, *La verdadera situación de la ciudad de Santiago*. La visita de la provincia de Santiago practicada por el Intendente en 1874, Santiago, Imp. de la Lib. del Mercurio, 1874.
- Villalobos R., Sergio; Osvaldo Silva G.; Fernando Silva V.; Patricio Estellé M., *Historia de Chile*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 1980, 4 vols.
- Villalobos V., Sergio y Rafael Sagredo R., *Proteccionismo económico en Chile. Siglo XIX*, Santiago, Instituto de Estudios Superiores Blas Cañas, 1987.
- Vitale, Luis. *Interpretación marxista de la historia de Chile*, vols. 1, 2 y 3, Santiago de Chile, Prensa Latinoamericana S.A., 1967-1971, 5v.
- Weinberg, Gregorio, *Modelos educativos en el desarrollo histórico de América Latina*, UNESCO, CEPAL, P.N.D.U., 1981.
- Weinberg, Gregorio, *Los modelos educativos en la historia de América Latina*, Buenos Aires, Kapeluz, 1984. 260 p.

EDICIONES  
DE LA  
DIRECCIÓN DE BIBLIOTECAS, ARCHIVOS Y MUSEOS

TÍTULOS PUBLICADOS  
1990-2000

- Revista *Mapocho*, N° 29, primer semestre (Santiago, 1991, 150 págs.).  
Revista *Mapocho*, N° 30, segundo semestre (Santiago, 1991, 302 págs.).  
Revista *Mapocho*, N° 31, primer semestre (Santiago, 1992, 289 págs.).  
Revista *Mapocho*, N° 32, segundo semestre (Santiago, 1992, 394 págs.).  
Revista *Mapocho*, N° 33, primer semestre (Santiago, 1993, 346 págs.).  
Revista *Mapocho*, N° 34, segundo semestre (Santiago, 1993, 318 págs.).  
Revista *Mapocho*, N° 35, primer semestre (Santiago, 1994, 407 págs.).  
Revista *Mapocho*, N° 36, segundo semestre (Santiago, 1994, 321 págs.).  
Revista *Mapocho*, N° 37, primer semestre (Santiago, 1995, 271 págs.).  
Revista *Mapocho*, N° 38, segundo semestre (Santiago, 1995, 339 págs.).  
Revista *Mapocho*, N° 39, primer semestre (Santiago, 1996, 271 págs.).  
Revista *Mapocho*, N° 40, segundo semestre (Santiago, 1996, 339 págs.).  
Revista *Mapocho*, N° 41, primer semestre (Santiago, 1997, 253 págs.).  
Revista *Mapocho*, N° 42, segundo semestre (Santiago, 1997, 255 págs.).  
Revista *Mapocho*, N° 43, primer semestre (Santiago, 1998, 295 págs.).  
Revista *Mapocho*, N° 44, segundo semestre (Santiago, 1998, 309 págs.).  
Revista *Mapocho*, N° 45, primer semestre (Santiago, 1999, 264 págs.).  
Revista *Mapocho*, N° 46, segundo semestre (Santiago, 1999, 318 págs.).  
Revista *Mapocho*, N° 47, primer semestre (Santiago, 2000, 465 págs.).  
Gabriela Mistral, *Lagar II* (Santiago, 1991, 172 págs.).  
Gabriela Mistral, *Lagar II*, primera reimpresión (Santiago, 1992, 172 págs.).  
Roque Esteban Scarpa, *Las cenizas de las sombras*, estudio preliminar y selección de Juan Antonio Massone (Santiago, 1992, 179 págs.).  
Pedro de Oña, *El Ignacio de Cantabria*, edición crítica de Mario Ferreccio P. y Mario Rodríguez (Santiago, 1992, 441 págs.).  
*La época de Balmaceda. Conferencias* (Santiago, 1992, 123 págs.).  
Lidia Contreras, *Historia de las ideas ortográficas en Chile* (Santiago, 1993, 416 págs.).  
Fondo de Apoyo a la Investigación 1992, *Informes*, N° 1 (Santiago, julio, 1993).  
Fondo de Apoyo a la Investigación 1993, *Informes*, N° 2 (Santiago, agosto, 1994).  
Fondo de Apoyo a la Investigación 1994, *Informes*, N° 3 (Santiago, diciembre, 1995).  
Fondo de Apoyo a la Investigación 1994, *Informes*, N° 4 (Santiago, diciembre, 1996).  
Fondo de Apoyo a la Investigación Patrimonial 1998, *Informes*, N° 1 (Santiago, diciembre, 1999).  
Julio Retamal Ávila y Sergio Villalobos R., *Bibliografía histórica chilena. Revistas chilenas 1843-1978* (Santiago, 1993, 363 págs.).  
Publio Virgilio Maron, *Eneida*, traducción castellana de Egidio Poblete (Santiago, 1994, 425 págs.).

- José Ricardo Morales, *Estilo y paleografía de los documentos chilenos siglos XVI y XVII* (Santiago, 1994, 117 págs.).
- Oreste Plath, *Olografías. Libro para ver y crear* (Santiago, 1994, 156 págs.).
- Hans Ehrmann, *Retratos* (Santiago, 1995, 163 págs.).
- Soledad Bianchi, *La memoria: modelo para armar* (Santiago, 1995, 275 págs.).
- Patricia Rubio, *Gabriela Mistral ante la crítica: bibliografía anotada* (Santiago, 1995, 437 págs.).
- Juvenio Valle, *Pajarería chilena* (Santiago, 1995, 75 págs.).
- Graciela Toro, *Bajo el signo de los aromas. Apuntes de viaje a India y Paquistán* (Santiago, 1995, 163 págs.).
- A 90 años de los sucesos de la escuela Santa María de Iquique* (Santiago, 1998, 351 págs.).
- Vamos gozando del mundo. La picaresca chilena. Textos del folklore*, compilación Patricia Chavarría (Santiago, 1998, 100 págs.).
- Alfredo Matus y Mario Andrés Salazar, editores, *La lengua, un patrimonio cultural plural* (Santiago 1998, 106 págs.).
- Mario Andrés Salazar y Patricia Videgain, editores, *De patrias, territorios, identidades y naturaleza*, (Santiago 1998, 147 págs.).
- Consuelo Valdés Chadwick, *Terminología museológica. Diccionario básico*, español-inglés, inglés-español (Santiago, 1999, 188 págs.).
- Brian Loveman y Elizabeth Lira, *Las suaves cenizas del olvido. Vía chilena de reconciliación política 1814-1932* (Santiago, 1999, 338 págs.).
- Brian Loveman y Elizabeth Lira, *Las ardientes cenizas del olvido. Vía chilena de reconciliación política 1932-1994* (Santiago, 2000, 601 págs.).
- Ludovico Antonio Muratori, *El cristianismo feliz en las misiones de los padres de la Compañía de Jesús en Paraguay*, traducción, introducción y notas Francisco Borghesi S. (Santiago, 1999, 469 págs.).
- Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, *Catálogo de publicaciones*, 1999, edición del Centro de Investigaciones Diego Barros Arana (Santiago, 1999, 72 págs.).
- Diego Barros Arana, *Historia general de Chile*, 2ª edición (Santiago, 2000, 347 págs.). tomo I.
- Diego Barros Arana, *Historia general de Chile*, 2ª edición (Santiago, 2000, 371 págs.). tomo II.
- Diego Barros Arana, *Historia general de Chile*, 2ª edición (Santiago, 2000, 387 págs.). tomo III.
- Diego Barros Arana, *Historia general de Chile*, 2ª edición (Santiago, 2000, 377 págs.). tomo IV.
- Diego Barros Arana, *Historia general de Chile*, 2ª edición (Santiago, 2000, 412 págs.). tomo V.

#### *Colección Fuentes para el Estudio de la Colonia*

- Vol. I Fray Francisco Xavier Ramírez, *Coronación sacro-imperial de Chile*, transcripción y estudio preliminar de Jaime Valenzuela Márquez (Santiago, 1994, 280 págs.).
- Vol. II *Epistolario de don Nicolás de la Cruz y Bahamonde. Primer conde de Maule*, prólogo, revisión y notas de Sergio Martínez Baeza (Santiago, 1994, 300 págs.).

Vol. III *Archivo de protocolos notariales de Santiago de Chile. 1559 y 1564-1566*, compilación y transcripción paleográfica de Álvaro Jara H. y Rolando Mellafe R., introducción de Álvaro Jara H. (Santiago, 1995-1996, 800 págs.) dos tomos.

*Colección Fuentes para la Historia de la República*

Vol. I *Discursos de José Manuel Balmaceda*. Iconografía, recopilación de Rafael Sagredo B. y Eduardo Devés V. (Santiago, 1991, 351 págs.).

Vol. II *Discursos de José Manuel Balmaceda*. Iconografía, recopilación de Rafael Sagredo B. y Eduardo Devés V. (Santiago, 1991, 385 págs.).

Vol. III *Discursos de José Manuel Balmaceda*. Iconografía, recopilación de Rafael Sagredo B. y Eduardo Devés V. (Santiago, 1992, 250 págs.).

Vol. IV *Cartas de Ignacio Santa María y su hija Elisa*, recopilación de Ximena Cruzat A. y Ana Tironi (Santiago, 1991, 156 págs.).

Vol. V *Escritos del padre Fernando Vives*, recopilación de Rafael Sagredo B. (Santiago, 1993, 524 págs.).

Vol. VI *Ensayistas proteccionistas del siglo XIX*, recopilación de Sergio Villalobos R. y Rafael Sagredo B. (Santiago, 1993, 315 págs.).

Vol. VII *La "cuestión social" en Chile. Ideas y debates precursores (1804-1902)*, recopilación y estudio crítico de Sergio Grez T. (Santiago, 1995, 577 págs.).

Vol. VIII *La "cuestión social" en Chile. Ideas y debates precursores (1804-1902)*, recopilación y estudio crítico de Sergio Grez T. (Santiago, primera reimpresión, 1997, 577 págs.).

Vol. IX *Sistema carcelario en Chile. Visiones, realidades y proyectos (1816-1916)*, compilación y estudio preliminar de Marco Antonio León L. (Santiago, 1996, 303 págs.).

Vol. X *"... I el silencio comenzó a reinar". Documentos para la historia de la instrucción primaria*, investigador Mario Monsalve Bórquez (Santiago, 1998, 290 págs.).

Vol. XI *Poemario popular de Tarapacá 1889-1910*, recopilación e introducción, Sergio González, M. Angélica Illanes y Luis Moulian (Santiago, 1998, 458 págs.).

Vol. XII *Crónicas políticas de Wilfredo Mayorga. Del "Cielito Lindo" a la Patria Joven*, recopilación de Rafael Sagredo Baeza (Santiago, 1998, 684 págs.).

Vol. XIII *Francisco de Miranda, Diario de viaje a Estados Unidos, 1783-1784*, estudio preliminar y edición crítica de Sara Almarza Costa (Santiago, 1998, 185 págs.).

Vol. XIV *Etnografía mapuche del siglo XIX*, Iván Inostroza Córdova (Santiago, 1998, 139 págs.).

Vol. XV *Manuel Montt y Domingo F. Sarmiento. Epistolario 1833-1888*, estudio, selección y notas Sergio Vergara Quiroz (Santiago, 1999, 227 págs.).

Vol. XVI *Viajeros rusos al sur del mundo*, compilación, estudios introductorios y notas de Carmen Norambuena y Olga Uliánova (Santiago, 2000, 742 págs.).

Vol. XVII *Cartas a Manuel Montt: un registro para la historia social y política de Chile. (1836-1869)*, estudio preliminar Marco Antonio León León y Horacio Aránguiz Donoso (Santiago, 2000, 458 págs.).

- Vol. I Jaime Valenzuela Márquez, *Bandidaje rural en Chile central, Curicó, 1850-1900* (Santiago, 1991, 160 págs.).
- Vol. II Verónica Valdivia Ortiz de Zárate, *La Milicia Republicana. Los civiles en armas. 1932-1936* (Santiago, 1992, 132 págs.).
- Vol. III Micaela Navarrete, *Balmaceda en la poesía popular 1886-1896* (Santiago, 1993, 126 págs.).
- Vol. IV Andrea Ruiz-Esquide F., *Los indios amigos en la frontera araucana* (Santiago, 1993, 116 págs.).
- Vol. V Paula de Dios Crispi, *Inmigrar en Chile: estudio de una cadena migratoria hispana* (Santiago, 1993, 172 págs.).
- Vol. VI Jorge Rojas Flores, *La dictadura de Ibáñez y los sindicatos (1927-1931)* (Santiago, 1993, 190 págs.).
- Vol. VII Ricardo Nazer Ahumada, *José Tomás Urmeneta. Un empresario del siglo XIX* (Santiago, 1994, 289 págs.).
- Vol. VIII Álvaro Góngora Escobedo, *La prostitución en Santiago (1813-1930). Visión de las elites* (Santiago, 1994, 259 págs.).
- Vol. IX Luis Carlos Parentini Gayani, *Introducción a la etnohistoria mapuche* (Santiago, 1996, 136 págs.).
- Vol. X Jorge Rojas Flores, *Los niños cristaleros: trabajo infantil en la industria. Chile, 1880-1950* (Santiago, 1996, 136 págs.).
- Vol. XI Josefina Rossetti Gallardo, *Sexualidad adolescente: Un desafío para la sociedad chilena* (Santiago, 1997, 301 págs.).
- Vol. XII Marco Antonio León León, *Sepultura sagrada, tumba profana. Los espacios de la muerte en Santiago de Chile, 1883-1932* (Santiago, 1997, 282 págs.).
- Vol. XIII Sergio Grez Toso, *De la "regeneración del pueblo" a la huelga general. Génesis y evolución histórica del movimiento popular en Chile (1810-1890)* (Santiago, 1998, 831 págs.).
- Vol. XIV Ian Thomson y Dietrich Angerstein, *Historia del ferrocarril en Chile* (Santiago, 1997, 279 págs.).
- Vol. XIV Ian Thomson y Dietrich Angerstein, *Historia del ferrocarril en Chile* (Santiago, 2ª edición, 2000, 312 págs.).
- Vol. XV Larissa Adler Lomnitz y Ana Melnick, *Neoliberalismo y clase media. El caso de los profesores de Chile* (Santiago, 1998, 165 págs.).
- Vol. XVI Marcello Carmagnani, *Desarrollo industrial y subdesarrollo económico. El caso chileno (1860-1920)*, traducción de Silvia Hernández (Santiago, 1998, 241 págs.).
- Vol. XVII Alejandra Araya Espinoza, *Ociosos, vagabundos y malentrenidos en Chile colonial* (Santiago, 1999, 174 págs.).
- Vol. XVIII Leonardo León, *Apogeo y ocaso del toqui Francisco Ayllapangui de Malleco, Chile* (Santiago, 1999, 282 págs.).
- Vol. XIX Gonzalo Piwonka Figueroa, *Las aguas de Santiago de Chile 1541-1999. Desafío y respuesta. Sino e imprevisión*, tomo I, "Los primeros doscientos años. 1541-1741". (Santiago, 1999, 480 págs.).
- Vol. XX Pablo Lacoste, *El Ferrocarril Trasandino. Un siglo de transporte, ideas y política en el sur de América*. (Santiago, 2000, 459 págs.).

- Vol. XXI Fernando Purcell Torretti, *Diversiones y juegos populares. Formas de sociabilidad y crítica social. Colchagua, 1850-1880* (Santiago, 2000, 148 págs.).
- Vol. XXII María Loreto Egaña Baraona, *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile. Una práctica de política estatal* (Santiago, 2000, 256 págs.).
- Vol. XXIII Carmen Gloria Bravo Quezada, *La flor del desierto. El mineral de Caracoles y su impacto en la economía chilena* (Santiago, 2000, 150 págs.).
- Vol. XXIV Marcello Carmagnani, *Los mecanismos de la vida económica en una sociedad colonial: Chile 1860-1830*, traducción de Leonora Reyes J., Sergio Grez T. y Jaime Riera (Santiago, 2000, 416 págs.).

#### *Colección Escritores de Chile*

- Vol. I *Alone y los Premios Nacionales de Literatura*, recopilación y selección de Pedro Pablo Zegers B. (Santiago, 1992, 338 págs.).
- Vol. II *Jean Emar, escritos de arte. 1923-1925*, recopilación e introducción de Patricio Lizama (Santiago, 1992, 170 págs.).
- Vol. III *Vicente Huidobro, textos inéditos y dispersos*, recopilación, selección e introducción de José Alberto de la Fuente (Santiago, 1993, 254 págs.).
- Vol. IV *Domingo Melfi. Páginas escogidas* (Santiago, 1993, 128 págs.).
- Vol. V *Alone y la crítica de cine*, recopilación y prólogo de Alfonso Calderón (Santiago, 1993, 204 págs.).
- Vol. VI *Martín Cerda. Ideas sobre el ensayo*, recopilación y selección de Alfonso Calderón y Pedro Pablo Zegers B. (Santiago, 1993, 268 págs.).
- Vol. VII *Alberto Rojas Jiménez. Se paseaba por el alba*, recopilación y selección de Oreste Plath, coinvestigadores Juan Camilo Lorca y Pedro Pablo Zegers (Santiago, 1994, 284 págs.).
- Vol. VIII *Juan Emar, Umbral*, nota preliminar, Pedro Lastra; biografía para una obra, Pablo Brodsky (Santiago, 1995-1996, c + 4.134 págs.) cinco tomos.
- Vol. IX *Martín Cerda. Palabras sobre palabras*, recopilación de Alfonso Calderón y Pedro Pablo Zegers, prólogo de Alfonso Calderón (Santiago, 1997, 143 págs.).
- Vol. X *Eduardo Anguita. Páginas de la memoria*, prólogo de Alfonso Calderón y recopilación de Pedro Pablo Zegers, (Santiago, 2000, 98 págs.).
- Vol. XI *Ricardo Latcham. Varía lección*, selección y nota preliminar de Pedro Lastra y Alfonso Calderón, recopilación de Pedro Pablo Zegers, (Santiago, 2000, 326 págs.).

#### *Colección de Antropología*

- Vol. I Mauricio Massone, Donald Jackson y Alfredo Prieto, *Perspectivas arqueológicas de los Selk'nam* (Santiago, 1993, 170 págs.).
- Vol. II Rubén Stehberg, *Instalaciones incaicas en el norte y centro semiárido de Chile* (Santiago, 1995, 225 págs.).
- Vol. III Mauricio Massone y Roxana Seguel (compiladores), *Patrimonio arqueológico en áreas silvestres protegidas* (Santiago, 1994, 176 págs.).

Vol. iv Daniel Quiroz y Marco Sánchez (compiladores), *La isla de las palabras rotas* (Santiago, 1997, 257 págs.).

Vol. v José Luis Martínez, *Pueblos del chañar y el algarrobo* (Santiago, 1998, 220 págs.).

#### *Colección Imágenes del Patrimonio*

Vol. I. Rodrigo Sánchez R. y Mauricio Massone M., *La Cultura Aconcagua* (Santiago, 1995, 64 págs.).

#### *Colección de Documentos del Folklore*

Vol. 1 *Aunque no soy literaria. Rosa Araneda en la poesía popular del siglo XIX*, compilación y estudio Micaela Navarrete A. (Santiago, 1998, 302 págs.).

#### *Colección Ensayos y Estudios*

Vol. I Bárbara de Vos Eyzaguirre, *El surgimiento del paradigma industrializador en Chile (1875-1900)* (Santiago, 1999, 107 págs.).

Vol. II Marco Antonio León León, *La cultura de la muerte en Chiloé* (Santiago, 1999, 122 págs.).

Se terminó de imprimir esta primera edición,  
en el mes de diciembre de 2000  
en los talleres de Lom Ediciones  
Maturana 9  
Santiago de Chile

La reconstrucción de los inicios de la educación primaria para los niños y niñas del pueblo, como política estatal sancionada legalmente, es el gran aporte de este libro. Durante el período estudiado, 1850-1890, se organiza el sistema educativo primario y cobra vida el concepto de educación pública, de tanta significación en la historia de nuestro país.

La obra, producto de una investigación realizada prioritariamente en base a fuentes primarias, permite reconstruir los procesos desde los propios actores. Las fuentes seleccionadas, a su vez, permiten develar aspectos significativos de la vida cotidiana de las escuelas primarias, lo que otorga un especial atractivo a la narración.

La autora es investigadora del Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE). Se tituló de profesora de Historia y Geografía en la Universidad Católica de Chile. Realizó un Magister en Educación en la Wilhelms Universität de Münster, Alemania y es Doctora en Educación en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.