

**Antecedentes para una historia de la
educación primaria en Chile.
Siglos XIX y comienzos del XX.**

Arturo Mancilla

**Tesis para optar al grado de Magíster en Historia.
Universidad de Chile, 2005.**

Profesora Guía:

**Myriam Zemelman
María Eugenia Horvitz**

Agradecimientos

**Este trabajo habría sido imposible
de no haber contado con
el apoyo permanente de mi padre
y de mi madre.**

**También conté con la orientación
de las profesoras Myriam Zemelman
y María Eugenia Horvitz.**

**Mi hermano Jaime hizo una
contribución que resultó esencial.**

**Mi compañera Claudia y mi hijo
Arturo me dieron el tiempo que necesité.**

A todos ellos, muchas gracias.

La Reina, Agosto de 2005.

Índice

Introducción	5
1. El primer proyecto de instrucción primaria, 1810-1822	7
1.1 La educación primaria durante la "Patria Vieja"	7
1.2 El "modelo educacional" de Bernardo O'Higgins	18
1.3 Introducción del "sistema lancasteriano" de ayuda mutua	24
2. El 'modelo conservador' de instrucción popular	31
2.1 La enseñanza primaria hasta 1850	31
2.2 Una mirada crítica: el educador estadounidense Leo Stanton Rowe	38
3. La instrucción primaria hasta 1902	40
3.1 La consolidación institucional del modelo conservador	40
3.2 Importantes reformas: llegan preceptores europeos	45
4. La instrucción primaria a través de la mirada de los visitantes de escuela	50
4.1 Locales, mobiliario y materiales para el trabajo escolar	50
4.2 Las escuelas y el material educativo tras la reforma de 1885	51
4.3 Condiciones de vida y de trabajo de los preceptores	56
4.4 Preceptores y preceptoras trabajan con los planes y programas reformados	59
4.5 Alumnos y alumnas: "el fangoso camino que conducía a las escuelas"	64
4.6 Las escuelas	67
4.7 Los preceptores interinos	72
4.8 Visita a las escuelas nocturnas de Santiago	75

5. Un balance estadístico	77
5.1 La educación chilena al despuntar el siglo XX	77
5.2 Descenso del analfabetismo	83
5.3 Crecimiento de la población urbana y su relación con el analfabetismo	86
5.4 La evolución de algunos indicadores entre 1850 y 1920	89
6. Despunta el descontento	100
6.1 Visitadores y preceptores exigen cambios profundos	100
6.2 Los maestros y maestras se pronuncian por la ‘obligación escolar’	107
6.3 ¿Culminación de un período de la educación chilena?	114
Conclusiones	120
Bibliografía	122
Anexos	126

Introducción

En el presente trabajo se abordan algunas de las facetas de la educación primaria chilena durante un período de tiempo bastante largo: 1810-1920; esto es más de cien años. Lógicamente, no fue la pretensión inicial escribir una historia que cubriese completamente su objeto de estudio, sino que el propósito ha sido demostrar algunas hipótesis, resolver algunos problemas, cubrir más a fondo ciertos aspectos y abrir nuevas interrogantes. Como primera conclusión de este estudio se puede decir con absoluta seguridad que la historiografía nacional tiene una gran deuda con la 'instrucción primaria'. Es muy poco lo que los historiadores han indagado en la dilatada trayectoria de la enseñanza de las primeras letras en Chile por lo que esta constituye un terreno fértil en que es muy fácil encontrarse con gratas sorpresas.

En un libro publicado muy recientemente, "Los mitos de la democracia chilena. Desde la Conquista hasta 1925", al hacer referencia al siglo XIX el autor, Felipe Portales, señala lo siguiente: "La única política estatal en favor de los sectores populares que la oligarquía chilena veía necesaria –y aplicó en cierta medida- fue el desarrollo de la educación". Esta cita me ahorra muchas palabras para explicar cuál es el problema central que abordamos en este estudio. La pregunta en torno a la cual gira esta indagación puede plantearse de la siguiente manera: ¿Es cierto lo que sostiene Felipe Portales? Cualquiera que revise lo mucho que hay escrito respecto a la educación chilena (una mínima parte por historiadores), así como también, quienquiera que se adentre en la historiografía del siglo XIX (casi toda hecha por historiadores), se encontrará con la afirmación citada más arriba prácticamente en la totalidad de los casos. En las fuentes primarias, sin embargo, se halla otra respuesta.

Al iniciar el estudio sobre la educación primaria chilena en el siglo XIX, empiezan inmediatamente a aparecer los vacíos en su conocimiento: ¿Quiénes iban a las escuelas? ¿Qué niños y niñas recibieron esta instrucción en los diferentes períodos en que estos cien años se pueden subdividir? ¿Es cierto que desde el Estado existió una gran preocupación por la educación? ¿Por qué motivos existe esa sospechosa unanimidad en casi toda la literatura cuando se contesta esta última pregunta? ¿Por qué existen tan pocos trabajos referidos a esta temática? ¿Dónde es posible encontrar las estadísticas? ¿Por qué no hay actualmente una discusión en torno a la historia de la educación chilena, siendo que se le asigna tanta importancia al presente estado y futuro de la educación en Chile? ¿Hubo en algún momento de la larga historia del siglo XIX alguna disputa entre proyectos educativos diferentes? En fin, los interrogantes son muchos más que estos, pero para ponerle fin a este listado dejemos planteada una última pregunta: ¿Fue tan distinta (y tan superior) la educación primaria chilena respecto del resto de los países latinoamericanos (con las excepciones de Argentina y Uruguay porque en esas dos naciones "no había indios" y en cambio había tanto europeo, como pensaron Domingo Sarmiento y Francisco Antonio Encina)?

Este trabajo se inició con una revisión de algunas, de entre una multitud, de fuentes primarias. Nos encontrábamos estudiando la segunda mitad del siglo XIX y comienzos del XX cuando descubrimos dos textos fundamentales para quien quiera conocer sobre este tema: "Historia de la enseñanza en Chile", de Amanda Labarca y "La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal", de Loreto Egaña. También existe una recopilación de documentos que cubren los años 1840-1920, hecha por Mario Monsalve y publicado por Dibam, que también revisamos. Los dos primeros trabajos fueron muy orientadores en la organización de las pesquisas, pero también son textos confusos y presentan, cada uno de ellos, contradicciones importantes. Además, no encontramos ahí las respuestas que buscábamos. Desafortunadamente, no es este el espacio para realizar una discusión mayor de estos dos textos, pero el lector atento notará con facilidad las diferencias de enfoque y en el modo de tratar las fuentes. Del tercer libro, nos fue de gran utilidad uno de los documentos que incluimos como parte de los anexos.

La exposición se inicia presentando la noción de 'modelo de educación' tal cual la define Gregorio Weinberg y tratando lo que hemos denominado 'modelo democrático radical' que sostuvieron los Padres de la Patria. Esto nos permite definir y analizar de mucho mejor manera (por oposición, si se quiere) el 'modelo conservador' que se impuso en 1830 que, yo creo, es el que mejor describe la educación primaria chilena hasta la actualidad. A continuación presentamos algunas estadísticas que probablemente serán de utilidad a otros investigadores, ya que a nosotros nos hicieron falta. Finalmente, presentamos a los primeros movimientos que, ya iniciado el siglo XX, se opusieron al modelo de educación vigente en Chile.

Sobre la historia de este trabajo debo decir que su primera motivación se halla hace algunos años cuando participamos de un proyecto de investigación que dirigió la Profesora Myriam Zemelman. Por lo que a mí me correspondió entonces estudiar, la segunda motivación está en la revista 'Nuevos Rumbos' y el movimiento social que, en parte, lideró la Asociación General de Profesores de Chile en la década de 1920. Se puede sostener que las páginas que siguen son parte de un 'proyecto' propio, cuyo objeto de estudio -parfraseando a Gabriel Salazar- 'tiene varias entradas', y que hasta ahora no ha contado con ningún tipo de apoyo institucional.

1. El primer proyecto de instrucción primaria, 1810-1822

Los hombres y mujeres que más sobresalieron en los hechos que culminaron en la Independencia de Chile, tuvieron ideas muy claras respecto a las políticas educacionales que implementarían una vez que el país lograra romper las cadenas que lo ataban al imperio español. Estas ideas se expresaron a través de sus escritos y mediante las iniciativas que plasmaron en la práctica y me parece que hasta la actualidad no han sido lo suficientemente resaltadas por la historiografía dedicada a esta etapa. Tomando como base la concepción de 'modelo educativo' que el investigador argentino Gregorio Weinberg propone en su texto "Modelos educativos en la historia de América Latina",¹ planteo que es posible denominar como 'democrático radical' el proyecto educacional sostenido por los patriotas chilenos que actuaron en el período que comienza en 1810, que a continuación expongo. Weinberg define como liberal radical a ese mismo modelo, pero me parece que sus características centrales se hallan más allá de las fronteras del liberalismo decimonónico.

1.1. La instrucción primaria durante la "Patria Vieja"

El sitio que ocupaba la concepción de instrucción popular en el ideal ilustrado que dominó el pensamiento liberal durante el siglo XVIII y primer tercio del XIX seguía en importancia tan solo a la noción de soberanía popular. Según esta concepción, un pueblo educado estaba destinado a ser un pueblo industrial y amante de la libertad. La propia noción de "Ilustración" la llevaba implícita, ya fuese que esta educación tuviese lugar en las aulas escolares o se difundiese mediante otros arbitrios, como los de la prensa, los libros o el catecismo patriótico.

"La raíz y fundamento de todas las ciencias es el leer, escribir y contar, artes necesarias para civilizar a los pueblos y dirigirlos a su grandeza", sostenía Camilo Henríquez en abril de 1812. "La práctica de las ciencias sólidas, y el cultivo útil de los talentos es inseparable de la grandeza y felicidad de los estados." Y luego advertía claramente que "no solamente los nobles y los ricos deberían ser doctrinados en estos principios, sino los plebeyos, los artesanos, los labradores, y mucha parte de las mujeres."²

Del mismo tono habían sido las ideas expuestas por Manuel de Salas, en su calidad de síndico del Consulado, y expresadas en su "Representación sobre el estado de la agricultura, industria y comercio del Reyno de Chile", entregada al ministro Diego Gardoqui el 10 de enero de 1796.

Es evidente cuán compenetrado se encontraba Salas del pensamiento de los intelectuales ilustrados de la Península: Campomanes – Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento; Discurso sobre el fomento de la industria

¹ Gregorio Weinberg. "Modelos educativos en la historia de América Latina", UNESCO-CEPAL-PNUD, Editorial Kapelusz S. A., Buenos Aires, 1984.

² Aurora de Chile, 9 de abril de 1812.

popular, - y Jovellanos - Informe sobre la ley agraria; Memoria sobre educación pública; - entre los más sobresalientes.

El fomento de la industria, que haría grande a la patria, requería el desarrollo de una instrucción popular que sentase las bases para el adecuado dominio de las artes mecánicas, a las que ya no se debía apreciar como inferiores a los demás conocimientos. Es notable que a través de las páginas de la Aurora de Chile, por citar tan solo un par de ejemplos, se incluyesen artículos tales como aquel que discutía la manera más adecuada para cultivar el tabaco; y aquel otro, titulado "Sobrepasando obstáculos", donde Camilo Henríquez da muestra de la utilidad que puede brindar el conocimiento: "Animado el editor de un vivo deseo de complacer al público, y de satisfacer la confianza de la patria, emprendió el estudio de la lengua inglesa, y en el espacio de menos de un mes se ha puesto en estado de traducir por sí mismo los periódicos ingleses. Solo los que conocen esta lengua graduarán la grandeza de este trabajo, y el merito de la fatiga."³

Con anterioridad a 1812, Manuel de Salas y otros funcionarios de la corona habían depositado su confianza en la capacidad que pudiese mostrar el Estado imperial español para impulsar las políticas liberales. Después de los sucesos que llevaron a la independencia de las provincias americanas, traspasaron esa fe y responsabilidad a los nuevos gobiernos. No es de extrañar que no resultase contradictorio para ellos haber ocupado cargos en la administración colonial española para luego ocupar posturas fervientemente independentistas. Manuel de Salas, uno de los más prominentes, formó parte del círculo íntimo de Carrera y defendió desde un comienzo ideas que eran consideradas claramente "exaltadas".⁴

"La rudeza de las costumbres e ignorancia de las letras no puede remediarse sino interviene el brazo poderoso del gobierno y toma a su cargo los primeros fundamentos de la reforma de las escuelas". Constituye un deber del gobierno, declamaba Camilo Henríquez, "tenerlas bajo su inmediata inspección, como han hecho los príncipes en la creación de las universidades y academias." Los gobernantes debían proponer un curriculum adecuado y tomar las medidas para que fuese respetado. ¿Es acaso buena política permitir estudios adonde concurra la juventud, sin que se sepa el método que se sigue, los autores por donde se aprende, las doctrinas que se enseñan y las leyes con que se gobiernan?".⁵

Los cambios en los sistemas y contenidos de la instrucción eran necesarios ya que los estudios más útiles no son aquellos que hasta ahora han predominado y que no contribuyen mas que a una "afición increíble a las sutilezas, y vanas investigaciones, y una pasión ciega por la pedantería, como si los estudios que

³ Ibid

⁴ De acuerdo a lo que indica Diego Barros Arana en su "Historia General de Chile", el círculo más cercano a José Miguel Carrera estaba conformado por Manuel de Salas, Camilo Henríquez, Francisco Antonio Pérez, Agustín Vial, Antonio José de Irizarri, Hipólito Villegas, Jaime Zudáñez, el cónsul de los Estados Unidos Roberto Poinset y Francisco de la Lastra.

⁵ Aurora de Chile, 9 de abril de 1812.

deben dirigirse a perfeccionar los conocimientos del hombre y a corregirlo, se hubieran establecido para disputar de voces e imaginaciones abstractas. El hombre es un ente real y necesita de sólidos y prácticos conocimientos para vivir bien, no de ideas fantásticas, ni palabras huecas y sin sentido; y por esto se ve que las naciones que se versan en la buena física, en la historia natural, en la geometría, en la mecánica, y en otras muchas pertenecientes al hombre físico, y que estudian la ética, la política y otras ciencias, por lo que respecta al hombre moral, nos llevan grandes ventajas en la ilustración y la sabiduría”.⁶

Manuel de Salas llamaba a los hombres de gobierno a no desesperarse al observar la enormidad de la tarea que yacía por delante: “Si vemos las cosas en globo, nos confundiremos sin motivo. Empréndanse las cosas, y poco a poco llegarán a su término. Nos faltan hombres ilustrados; nuestra juventud es hábil, pero está perdiendo el tiempo; las nociones de derecho público, de legislación, y política son raras; gran trabajo es este, pero abraza el Insituto nacional, y esta sociedad de hombres de letras, tomando sobre sí este objeto interesantísimo, aliviará al gobierno de este cuidado.

El pueblo vive en el ocio porque no encuentra en qué ocuparse; la ausencia de industria era responsable del vagabundeo y la miseria.

“El pueblo vive en la pobreza, en miseria, en medio de la mayor abundancia: las primeras materias de las artes o se pierden, o no producen todas las ventajas posibles: la ociosidad de la plebe es lastimosa: la agricultura por si sola no emplea a todos los hombres, ni en todos los tiempos; las mujeres, los niños, los viejos no tienen disposiciones para sus fatigas: la mujer, las hijas del labrador le son una carga pesada porque no hay fábricas en que ocuparse: los propietarios son pocos; ¿cómo podrán los jornaleros mantener a sus familias, si casi están en la clase de mendigos?

El pueblo será infeliz hasta que hallan manufacturas de lona, lino, cáñamo, etc. ¿pero cuándo las habrán? Este es el dolorido clamor de nuestros políticos. Ellos todo lo dificultan sin dar un paso para vencer las dificultades. Quisieran que en el día apareciesen lienzos finos y ricas estofas trabajadas en el país, sin advertir que esto no está en el orden de la naturaleza; que es preciso que las telas bastas precedan a las finas y las obras ordinarias a las de un gusto exquisito: Quisieran que el pueblo sin arbitrios, sin caudal y sin luces emprendiese los establecimientos costosos de las artes. Estas empresas son propias de los hombres ricos: pero es cosa lamentable que los que pueden enseñar los trabajos útiles y enriquecer al país no hallen en los ricos el fomento y la protección de que necesitan”.⁷

“Es una consolación el saber que no se necesitan genios creadores en un tiempo en que casi todo está inventado. No se necesita más que imitar...”

⁶ Ibid

⁷ Ibid

“La industria trae las riquezas y las riquezas forman el poder nacional. La industria introduce el trabajo; y el trabajo destierra el ocio y los vicios. Los pueblos laboriosos tienen costumbres. La riqueza y las costumbres son el apoyo, el recurso, el baluarte de la libertad. Oigamos acerca de esto al ilustre Campoanes, que es el político que citamos. Es necesario borrar de los Oficios todo deshonor y habilitar a los que los ejercen para los empleos municipales de la república. El deshonor afecto a las profesiones mecánicas retrae el trabajo e introduce y arraiga la holgazanería...”⁸

Tal era el proyecto ilustrado que se difundía en Chile. Esa era la misión que el grupo liberal más “exaltado” asignaba a la instrucción primaria. El sector de la elite criolla que en este período – 1810 a 1812 – tenía en sus manos el poder en la mayoría de las jóvenes repúblicas hispanoamericanas concordaba en estos planteamientos.

Convengamos con Gregorio Weinberg que en este punto es necesario considerar las limitaciones y posibilidades que la situación histórica ofrecía a este proyecto. En primer lugar, es necesario no caer en anacronismos históricos adjudicando a un modelo educativo cualidades que no tuvo y que no podía tener. Para el caso que estamos analizando, la historiografía concuerda en que el ‘desalojo de los españoles’ y la consiguiente emancipación hispanoamericana fue un proceso dirigido y controlado por la elite criolla. Ciertamente hubo momentos (Morelos y la insurrección campesina en el sur de México, 1810), circunstancias (bandolerismo de los Pincheira) y períodos (todo el que ocuparon las guerras entre federalistas y unitarios en Argentina) en que a ese terremoto político se sumaron fuertes sacudidas sociales; pero una dislocación estructural de alcances más perdurables era geológicamente improbable.

En segundo lugar, un proyecto educativo siempre es asimilable a un proyecto de sociedad. El modelo educativo radical ilustrado que examinamos no puede entenderse fuera del ideario social que le otorga sentido; mientras que al mismo tiempo el propio proyecto educacional era uno de los componentes que daba su significado a aquel ideario social. “Si desatendemos el momento histórico en que se expresan ciertas ideas, y el ‘modelo’ dentro del cual deben inscribirse, quizás no se advierta su significado”.⁹

En tercer lugar, siempre existen proyectos diferentes en disputa. En ocasiones, la distinción y caracterización de las fuerzas políticas y sociales que se expresan en el conflicto puede resultar difícil. Cada proyecto educativo está conformado de múltiples aristas y el examen de todas estas es necesario para entender el sentido del modelo en su conjunto. En ese sentido, por ejemplo, que un proyecto educacional sea más o menos centralista no es una explicación suficiente para definir un modelo. Weinberg destaca que tanto los liberales río-platenses como los conservadores mexicanos eran centralistas.

⁸ *Aurora de Chile*, 16 de julio de 1812.

⁹ Gregorio Weinberg, op cit.

Finalmente, en cada proyecto debemos estudiar su grado de coherencia interna. Hemos señalado la forma en que intelectuales tales como Manuel de Salas supieron ver que el modelo educacional ilustrado podría ser llevado a la práctica de manera más fácil una vez se encontrara fuera del contexto del Imperio español. También advertimos una gran coherencia entre los planteamientos económicos (desarrollo de las artes mecánicas y de la industria) y los educacionales en el modelo de sociedad al que aspiraban los patriotas chilenos en ese momento.

No han sido pocos los historiadores que han tildado de ilusorias las iniciativas en este ámbito de la instrucción pública que plantearon al país los “patriotas exaltados de 1812 y 1813”, dada la poca capacidad para llevarlas a la práctica y sus escasas posibilidades de perdurar en el tiempo. Sin embargo, en esos momentos la situación se presentaba de otra forma: todas y cada una de las acciones políticas y militares que habían realizado para hacerse del poder les habían resultado exitosas; la legitimidad de su posición no había sufrido menoscabo a pesar de las medidas de fuerza que habían tomado; y tanto los sectores realistas, como los liberales moderados de la elite criolla se hallaban neutralizados.

Asimismo, las noticias que llegaban desde Europa no hacían suponer un pronto cambio en la correlación militar que guardaban entre sí las fuerzas en conflicto; el principal aliado de los independentistas chilenos, la Junta de Buenos Aires, se mantenía a firme; mientras que el más importante de sus referentes políticos, la República de Norteamérica, triunfaba en la “Guerra de 1812” ante Inglaterra.

En efecto, más que Montesquieu y cualquiera de los liberales o jacobinos franceses; mucho más que el gobierno y sociedad aristocráticos Británicos; incluso más que los preceptos liberales contenidos en la Constitución española de 1812; era la democracia republicana del Norte de América la mayor fuente de inspiración para los hombres del círculo de Carrera. Jefferson y Paine eran las fuentes ideológica de las que bebían más a gusto.¹⁰

Los intelectuales que dominaron el Congreso Nacional en 1811 tomaban las primeras medidas prácticas que llevarían al establecimiento de lo que sería el Instituto Nacional. De esa manera, el 5 de octubre de ese año el Congreso llegaba al siguiente acuerdo: “Siendo la base de la pública felicidad la educación de la juventud, debe ser también el primer objeto de una buena constitución. Para empezar a preparar los materiales de esta gran obra, y sin aguardar a su conclusión y tratar de que en lo posible logren desde ahora logren de este bien los que carecen de él por falta de una enseñanza que haga útiles a la patria sus talentos y aptitudes, se acordó prevenir a la junta de gobierno que mande pasar a la secretaría del Congreso todos los expedientes relativos a establecimientos públicos de esta naturaleza, y principalmente el que en estos días ha promovido el director de la academia de

¹⁰ Al menos eso es lo que se puede desprender al estudiar la prensa patriótica de ese período.

matemáticas (don Manuel de Salas) sobre la reunión de ellas al colegio Carolino y planteación de una escuela militar para los cadetes de todos los cuerpos”.¹¹

Como la reforma de estudios que se proponía ejecutar el Congreso debía ser general, dos días después, el 7 de octubre, pedía al rector de la universidad de San Felipe “una razón de sus cátedras, de la enseñanza que ministran, sueldos, gastos y entradas”, pidiendo también que indicase “los medios de poder ponerla en el adelantamiento posible, y de modo que sea tan útil como conviene al público”. Como medida inmediata para dar inicio a la reforma, el 19 de Octubre, el Congreso dispuso que no se llenasen las cátedras que quedaran vacantes, exigiendo a los nuevos profesores los conocimientos necesarios para llevarla a cabo e indicándoles las nuevas obligaciones que esa reforma requería.

Junto a la reforma de la educación secundaria y superior, el Congreso se ocupó de impulsar la instrucción primaria. Como paso inmediato en ese sentido, la Junta Gubernativa mandó a los superiores de órdenes religiosas el mantenimiento de escuelas primarias para hombres, y extendió la medida para incluir también a las niñas. “La indiferencia con que miró el antiguo gobierno la educación del bello sexo”, decía la Junta en un decreto de 21 de agosto de 1812, “es el comprobante menos equívoco de la degradación con que era mirado el americano. Parecerá una paradoja que la capital de Chile poblada de más de cincuenta mil habitantes, no haya aún conocido una escuela de mujeres”.¹² Para llenar este vacío, el gobierno mandó que cada monasterio de monjas dispusiese de una sala como escuela de primeras letras de niñas pobres, “aplicando el Ayuntamiento de sus fondos los salarios de maestras que bajo la dirección y clausura de cada monasterio, sean capaces de llenar tan loable como indispensable objeto”.

De acuerdo a lo que sostiene Diego Barros Arana, “el gobierno hizo respetar y cumplir sus resoluciones. Las escuelas que había mandado fundar fueron en efecto establecidas”. El resultado arrojado por el primer censo escolar que fue llevado a cabo en enero de 1813 por el Cabildo de la capital señaló la existencia de siete escuelas y 664 alumnos en el distrito de Santiago. “El Cabildo y la Junta persistieron en mejorar aquel estado de cosas; y a pesar de las complicaciones y dificultades de la situación política, el año siguiente consiguieron aumentar el número de las escuelas e introducir algunas mejoras en el régimen escolar”.

En lo relativo al desarrollo de la educación secundaria que implementó el gobierno, esta se concentró en la creación del Instituto Nacional. El 17 de junio de 1813 la junta anunciaba en de las páginas del Monitor Araucano la pronta apertura y puesta en funcionamiento de dicha institución a través de una “Proclama del Gobierno, anunciando la apertura del Convictorio de San Carlos”. En alusión a los giros que tomaba el curso de la guerra, se sostenía: “Chilenos; cuando en una campaña de dos meses habéis humillado hasta reducir a la nada el poder combinado de los tiranos, orgullosos con los auxilios de uno de los Pueblos más poderosos del

¹¹ Diego Barros Arana. Historia General de Chile, tomo VIII, p. 314.

¹² Ibid, p. 419.

sud, y os habéis enriquecido con sus buques y armamentos , no podéis dudar que el Cielo os declara por hombres libres, y que entráis a gozar de los derechos sociales cubiertos de gloria y de justicia”.¹³

El adelanto de la educación, como principal entre esos derechos sociales conquistados, la Junta daba cuenta “de los esfuerzos que ha hecho para traer a vuestro suelo las artes, la industria y el comercio. Por tanto os anuncia que en el gran proyecto de una educación nacional generalizada en todo el estado, comprehensiva de todos los objetos morales, industriales y literarios en que trabaja, se incluye el establecimiento y organización que está dando al Convictorio de San Carlos, después de haber refaccionado su edificio material”. A continuación se anunciaba la instalación y apertura de este “Seminario de la felicidad pública” que tendría lugar el primero de agosto y se invitaba a “todos los padres de familia que quieran educar allí a sus hijos” a acercarse al Rector “para que estén prontos a oír los cursos que comienzan en dicho día”. Además se daba cuenta que “el Gobierno tiene destinadas personas que con la mayor seguridad y actividad proporcionen libros elementales e instrumentos científicos a todos los que quieran comprarlos en Buenos Aires o en Europa”.¹⁴

Prosiguiendo con las medidas para dotar al Instituto, la Junta envió a Manuel de Salas al extranjero a hacerse de los instrumentos que harían posible la enseñanza. “Un Diputado ha partido para las Naciones extranjeras y lleva considerables auxilios para traernos Químicos, Mineralogistas, libros, toda clase de instrumentos de ciencias y artes, un Laboratorio Químico y una colonia de fabricantes y artesanos”. El tipo de materiales y los conocimientos que se precisaban de los profesores da cuenta del tipo de enseñanza que se otorgaría en las aulas del Instituto. De manera más clara aun, el anuncio concluía, señalando: “Ciudadanos: comparad los procedimientos de un Gobierno liberal con los de la antigua Metrópoli: acordaos de la Cédula dirigida a Quito para quemar las Fábricas de Paños; y a Chile para arrazar las viñas y olivares; y observad cual desea nuestra felicidad, cual os proporciona mayores ventajas, y cual es el debe llevaros a la cumbre de la prosperidad”.¹⁵

También, la Junta daba cuenta de la formación de una comisión compuesta por el Senador Juan Egaña, el Director General de Estudios, Juan José Aldunate y el Rector del Convictorio Carolino, Francisco José de Echaurren, “para que a la mayor brevedad formen y presenten al Gobierno un plan de educación nacional que proponga la instrucción Moral y científica que debe darse a todos los Chilenos”.¹⁶

En forma paralela al trabajo de dicha comisión, los miembros de la Junta dictaban lo que debe ser el primer “Reglamento para los Maestros de primeras letras” promulgado en nuestro país. El primer punto de ese decreto mandaba que “en toda

¹³ *El Monitor Araucano*. Tomo I, número 31, 17 de junio de 1813.

¹⁴ *Ibid*

¹⁵ *El Monitor Araucano*. Tomo I, número 34, 24 de junio de 1813.

¹⁶ *El Monitor Araucano*. Tomo I, número 29, 12 de junio de 1813.

Ciudad, toda Villa, y todo Pueblo que contenga cincuenta vecinos, debe haber una escuela de primeras letras costeada por los propios del lugar". La enseñanza de las primeras letras debía ser completamente gratuita, tal como se desprende del segundo punto del decreto y, más aun, los libros y otros materiales que necesitarían los alumnos serían entregados por el Cabildo en los casos en que, por la condición de pobreza de la familia, esta no pudiese asegurarlos: "En toda escuela habrá un fondo destinado para costear libros y demás utensilios de que necesiten los educandos, de tal modo que los padres de familia por ningún pretexto, ni bajo título alguno, sean gravados con la más pequeña contribución".¹⁷

Los restantes veinte artículos se referían a diversas materias relativas a la instrucción de las primeras letras. Se mandaba destinar lugares cómodos y situados en medio de la población para "facilitar la concurrencia a las escuelas". Se autorizaba ejercer el magisterio solo a aquellos maestros que contasen con certificado del Párroco del pueblo donde ha de ejercer su ministerio acreditando suficiente conocimiento de la doctrina cristiana; y tras haber dado muestras, - contando para eso además con el apoyo de tres testigos - al procurador del pueblo, de su patriotismo, "que ha de ser decidido y notorio", vida y costumbres y de un informe de la justicia del lugar donde ha residido el "interesado". Luego de cumplidos los requisitos anteriormente señalados, debía rendir un examen ante dos individuos del Cabildo del lugar donde va a enseñar, acompañados de un maestro de primeras letras, "sobre la pericia en leer, escribir y contar, haciéndole extender varias muestras de todas clases de letras y ejemplares de las cuatro principales reglas de cuentas". Los eclesiásticos seculares o regulares, así como los maestros que estuviesen enseñando en la actualidad, debían cumplir con idénticas exigencias, incluyendo el examen.¹⁸

El octavo artículo del reglamento estipulaba que una vez concluidos todos estos requisitos "se pasarán las diligencias al Gobierno (sin perjuicio de poner en posesión a los interesados) para que este sepa las circunstancias y aptitud de todos los Maestros de primeras letras que enseñan en el territorio del Estado". En otras palabras, la decisión era tomada por las autoridades locales y el gobierno era informado para, de esa manera sostener un registro o censo de las condiciones en que se desenvolvía la educación en el país, haciéndose, por tanto, co-responsable de esta.¹⁹

Respecto de la condición de los maestros, el artículo noveno estipulaba que "estos individuos, por la importancia de su ministerio, y por el servicio que hacen a la Patria, deben ser mirados con toda consideración y honor: por consiguiente sus personas son de las más respetables; quedan esentos de todo servicio Militar y cargas consejiles, y el Gobierno las tendrá presentes para dispensarles una particular protección". El decreto enfatizaba lo ya estipulado sobre el mantenimiento de escuelas primarias de parte de monasterios haciéndolo además extensible a las

¹⁷ *El Monitor Araucano*. Tomo I, número 36, 29 de junio de 1813.

¹⁸ *Ibid*

¹⁹ *Ibid*

Abadesas de monjas. Respecto a la educación de las mujeres, el reglamento mandaba establecer en cada Villa una escuela de mugeres en donde se enseñará a las jóvenes a leer y a escribir, y aquellas costumbres y ejercicios análogos a su sexo". Las maestras de niñas debían cumplir con requisitos muy similares a los que se habían estipulado para los profesores.

El artículo quince del reglamento tomaba en consideración la enseñanza particular, disponiendo para ello que "todo hombre o muger, que a más de los Maestros nombrados y costeados por el estado, quieran enseñar primeras letras, pueden hacerlo pasando por las formalidades dispuestas y percibiendo la pensión que acordaren con los educandos. El Gobierno reconoce que en esto practican un servicio a la Patria muy recomendable". Esta precaución era importante para poner a resguardo los derechos de los inmigrantes extranjeros con idiomas, costumbres y religión que podían ser distintas a las de los ciudadanos chilenos.

Haciéndose responsable del curriculum y plan de enseñanza en todas las escuelas del país, quedaba indicado que el gobierno dispondría prontamente de un plan de enseñanza de primeras letras que sería pasado a todos los maestros "para su puntual cumplimiento", aunque desde ya se mencionaban las lecturas más recomendables: "Nada contribuye más a la buena educación que la selección de libros en que los infantes comiencen a leer. Las fábulas frías, las historias mal formadas, las devociones indiscretas, que carecen de lenguaje puro y máximas sólidas, depravan el gusto y ocasionan infinitos vicios trascendentales a toda la vida. Los Niños de Chile serán enseñados por el pequeño Catecismo que empieza: 'Decidme, hijo, ¿hay Dios?, y está aprobado por el Sínodo del Sr. Alday; por el Compendio histórico de la Religión de Pinton; por los Catecismos de Fleuri y Ponget, y por el Compendio de la Historia de Chile de Molina."

El cuidado y protección de las escuelas quedaba a cargo de los ayuntamientos que debían además cumplir, con ese fin, con la realización de visitas de inspección cuya periodicidad quedaba estipulada; los artículos dieciocho y diecinueve así lo indicaban. "El cuidado y protección de las escuelas de primeras letras se pone a cargo del Cabildante Decano de cada Cabildo por lo respectivo a las escuelas de su Provincia. Este debe responder en todos tiempos a los pueblos y al Gobierno del sagrado depósito que se le ha confiado. El día último de cada mes es obligado precisamente a visitar las escuelas de la Villa Cabezera y lugares que no disten de ella cuatro leguas; y cada seis meses, después de visitar las de toda la Provincia, ha de informar al Gobierno si se cumple con este Reglamento; qué clase de enseñanza se da a los Jóvenes; cuánto es el número de los cursantes, y cuál su aprovechamiento; cuál las entradas de la escuela y sus destinos; y dará una razón de los muebles y enseres que tenga, y finalmente informará cuánto pueda servir para que el Gobierno, o las personas que este nombrare para visitar las Provincias, conozcan y entiendan perfectamente el estado y circunstancia de cada escuela".

De este diagnóstico y programa - resumido en el reglamento - concluiremos por ahora, ya que es importante hacerlo, que no se advierte el trabajo de mentes ilusas y que cuanto se propone se ciñe a la realidad existente en el momento. Más

allá de los estragos provocados por las circunstancias de la guerra, el país ha continuado su vida con tranquilidad y los negocios se han visto favorecidos por la ampliación del comercio y la continuidad en los hallazgos mineros en la Provincia de Coquimbo. El número de naves que han anclado en el puerto de Valparaíso ha tenido un sostenido aumento, lo que ha significado un crecimiento de las entradas fiscales por cuenta de impuestos.

Los patriotas chilenos, sostenedores de tan magnos propósitos, no han debido soportar las vicisitudes de una guerra civil, como ha acontecido en otros países, mientras que el conflicto provocado por la invasión española se encuentra confinado y reducido a la ocupación y atrincheramiento de tropas enemigas en la ciudad de Chillán. En las diversas disposiciones se nota, además, un afán por ceñirse a la realidad, lo que queda demostrado por la insistencia en recoger los censos que dan cuenta de la situación en que se encuentra la educación en las distintas provincias, así como en el respeto brindado a los clérigos y demás miembros de la iglesia, así como a las doctrinas religiosas que profesan.

Respecto a la educación secundaria y superior, han proseguido las iniciativas que permitirán dar origen a un Instituto Nacional en la capital de la República. Se ha mantenido informada a la opinión pública acerca de “los incesantes desvelos, protección, y sacrificios del Gobierno” que han conducido las cosas al estado que se formará “un instituto nacional, eclesiástico y civil en donde se dirigirá la educación moral, y se darán instrucciones en todos los ramos científicos o útiles para formar al Eclesiástico, al Ciudadano, al Magistrado, al Naturalista, y a todos los que quieran dedicarse después a las artes, la industria o el comercio”.²⁰

La educación que brindará este Colegio será gratuita, al igual que lo dispuesto para la instrucción primaria. Además, queda establecido que se ofrecerá un internado para aquellos alumnos que lo requieran, así como becas para los niños que no estén en condiciones de costear este régimen de internado. Las becas se extenderán a las demás provincias en razón de la cantidad de habitantes que posee cada una. El número de dichas becas será en un comienzo limitado, pero harán los esfuerzos en orden a recaudar fondos que permitan ampliar su número en adelante.²¹

“La instrucción sin pupilaje será general para todos los hombres que quieran saber alguna profesión sin trabas, sin propinas, sin derechos, y sin el miserable orgullo de calificaciones. Tendrán aulas, Maestros, y cuantos auxilios sean posibles por ahora; y todos los que se necesiten luego que lleguen los libros, utensilios e instrumentos, para cuya conducción marcharon caudales comisionados; y las nuevas remesas de los fondos del instituto se están preparando para que caminen prontamente. Sin embargo de esta instrucción pública subsistirá también el Colegio a pupilaje bajo de un pie más extenso y magnífico que el que se había meditado; de manera que acomodados en distintos claustros, y siendo las aulas comunes; se

²⁰ *El Monitor Araucano*. Tomo I, número 39, 6 de julio de 1813.

²¹ *Ibid*

formará un departamento para todos los que quieran concurrir de fuera a las lecciones y ejercicios públicos y otro para el convictorio y su educación.²²

“Siendo conforme a la Justicia y derechos de un Pueblo libre, que no hayan Ciudades ni Provincias privilegiadas; ha resuelto el Gobierno que todas las Becas de pupilos que se establezcan de gracia en el convictorio se adjudiquen a las Provincias del Estado con proporción a su población”. Con este fin, se manda a los cabildos que propongan “los que deben entrar graciosamente a pupilaje con la calidad de que para cada beca han de presentar una terna en que se incluyan niños que precisamente hayan de tener estas dos calidades. Primera: disposiciones ventajosas para la carrera de las letras; y segunda, ser pobres y que sin Padres no puedan pagar pupilaje, hasta que progresando los fondos del instituto según las medidas que ha tomado el Gobierno pueda ampliarse más esta última limitación. De los tres propuestos escogerá uno, el más idóneo, la Junta de Calificación para presentarlo al Gobierno según el reglamento establecido”.

En el número 55 de *El Monitor Araucano* que salió al público el 12 de agosto, se relataron las vicisitudes y pormenores de la solemne ceremonia de inauguración del Instituto Nacional que se había llevado a cabo el día primero de ese mes, y se reproducían también los más importantes discursos ofrecidos ese día. El editor del periódico, fray Camilo Henríquez, estimó que “este acto es uno de los más interesantes de la revolución. Los pueblos nos observan, y la posteridad que ha de juzgarnos y que ha de contemplar con interés todos los sucesos de este memorable período, admirarán que hubiésemos podido concebir un designio semejante en medios del estruendo de las armas y que hubiésemos llegado a plantear concluir una obra tan grandiosa. Tal es la del Instituto de educación e industria popular para formar artesanos virtuosos y hábiles y llenar al estado de fuerza y virtudes pacíficas”. Y así fue.

Un mes más tarde, y haciendo un balance de lo obrado por la revolución, Camilo Henríquez declamaba: “El célebre Paine en las vicisitudes de la fortuna de la revolución de Norte América decía que ‘estos son los tiempos que prueban las almas’. En verdad en las revoluciones todo se descubre a nuestra vista, los talentos, las virtudes, la incapacidad, los vicios; los caracteres nobles y sublimes y los seres pequeños y ridículos que suspiran por la opresión y la infamia de la servidumbre (...) Ideas sublimes han sostenido a nuestros héroes, que en medio del crudo invierno, cuando solo sobreviven el valor y las esperanzas, defendieron la libertad, la vida y el honor del pueblo por una serie de acciones brillantes, recuperaron a Concepción y Talcahuano, contuvieron los progresos de un enemigo audaz por desesperación, respetable al principio, y activo en medio de su debilidad”.²³

“Contemplando ya la revolución en grande, y todo lo que se ha hecho y dicho en las provincias revolucionarias, comparando los hechos y las consecuencias, lo que hay que esperar y lo que hay que temer, vemos que han pasado ‘la línea terrible’

²² *Ibid*

²³ *El Monitor Araucano*. Tomo II, número 63, 2 de septiembre de 1813.

que ya no pueden repasar, o han llegado a un extremo del cual no pueden volver. Aun prescindiendo del sacrosanto honor de la Patria, que se halla tan empeñado, no hay ya en la Capital, no hay ya en la extensión del Estado una familia ilustre que no esté comprometida, no hay persona visible que no se haya comprometido o inmediatamente o por sus relaciones.

La empresa pues debe continuarse, y concluirá felizmente, por la oportuna aplicación de las fuerzas y recurso, por un espíritu de economía, por una prudencia firme, y una resolución intrépida y vigorosa de parte de la administración. En vista de todo lo expuesto concluye el Editor con las palabras de Paine: 'Tal es nuestra situación, y todos la conocen. Por la perseverancia y fortaleza tenemos el prospecto de un éxito dichoso; por la cobardía la perspectiva de los males más terribles: la devastación del país; la despoblación de las ciudades; la deshonor de las familias; las habitaciones sin seguridad: una esclavitud sin esperanza; una posteridad infame; la patria cubierta de cadalzos; miseria desesperación. Oh! Contemplad esta pintura, y penetraos de ella: si hay alguno tan insensible que no se horrorice, o que no la crea, sufra estos males, y no haya quien lo lamente'.²⁴

1.2 El modelo educacional de Bernardo O'Higgins

Bernardo O'Higgins otorgó a la ilustración del pueblo un papel determinante en la consolidación de la república. Durante los cinco años que permaneció a la cabeza del gobierno adoptó un conjunto de medidas muy importantes para asegurar el fomento y desarrollo de la educación en sus distintos niveles: primario, secundario y superior. En este afán, en que se vio acompañado por sus ministros y los miembros del Senado, emprendió iniciativas en los campos constitucional, legal y reglamentario, y también debió involucrarse en el área más específica de las políticas educativas.

En 1817 se le entregó a la "superintendencia de policía" la responsabilidad de cuidar y fomentar la instrucción primaria. Con ese fin, en los artículos 15 y 16 del "reglamento de policía" se subrayaba la importancia de esa labor y se ponía un énfasis particular en la educación de la mujer: "La multiplicación de escuelas públicas, la reforma del método de enseñanzas, la elección de los maestros o directores idóneos para la educación de la juventud será del privativo resorte del superintendente de policía. Al efecto propondrá al gobierno un plan que, simplificando el orden establecido por los españoles en este ramo, facilite la instrucción útil, proporcionando a los niños el conocimiento de las virtudes morales, sus deberes al Ser Supremo y a la Patria en que vieron la primera luz. El abandono con que ha mirado el sistema antiguo la instrucción del bello sexo será sustituido por la atención cuidadosa del superintendente que en proporcionar uno o más establecimientos públicos de educación presididos de matronas honradas a quienes presentará un sistema de educación bajo el reglamento que deberá remitir al

²⁴ Ibid

gobierno sin cuya aprobación no se pondrá en práctica. La formación de buenas esposas, buenas madres y buenas ciudadanas será el objeto de las reglas que se instituyan”.²⁵

El “Proyecto de Constitución Provisoria” de 1818 distribuyó entre los órganos superiores de gobierno y los municipios la responsabilidad de velar por el desarrollo de la instrucción pública. Señala que corresponde al Senado tener “especialísimo cuidado de fomentar en la Capital y en todas las Ciudades y Villas el establecimiento de escuelas públicas e institutos o colegios donde sea formado el espíritu de la juventud por los principios de la religión y de las ciencias”.²⁶

Respecto a los gobiernos locales, en otro de sus artículos se indica que “los Cabildos deberán fomentar el adelantamiento de la población, industria, educación de la juventud, hospicios, hospitales, y cuanto sea interesante al beneficio público. Será privativa de ellos la recaudación y depósito de los propios de las Ciudades y Villas que se deberán invertir en beneficio público, conforme a las necesidades ocurrientes y reglamentos que actualmente rigen; y en el caso que la utilidad común exija nuevos gastos en obras públicas, informarán al Supremo Gobierno donde reside la Superintendencia.” El vínculo entre una institución y la otra quedó en manos del “Gobernador Intendente”, figura que venía a reemplazar a los antiguos intendentes, introducidos en el siglo XVIII como parte de las reformas Borbonas. La forma de elección del Gobernador sería fijada más adelante por un reglamento: “La Capital, y todas las Ciudades y Villas del Estado, luego que el Senado de acuerdo con el Director lo tengan por conveniente, harán la elección de sus Gobernadores, Tenientes y Cabildos, conforme al reglamento que para este efecto deberá metodizar el Senado”.²⁷

De esta manera, la iniciativa para crear las escuelas (instrucción primaria) y colegios (instrucción secundaria) era responsabilidad tanto del Senado como de los Cabildos. Una vez que esas escuelas se hubiesen instalado, su administración y mejoramiento quedaba en manos del municipio que para ese fin recurriría a los recursos propios. En caso de requerir mayores recursos para asegurar el buen funcionamiento de dichas escuelas, los cabildos podían recurrir al gobierno central que se los suministraría directamente o, en su defecto, autorizar su recaudación por otras vías además de las ya establecidas por la ley.

Como veremos más adelante, la noción de que la instrucción primaria es responsabilidad “primerísima” del gobierno central, tanto así como de los cabildos, perduró durante toda la década de 1820; lo que fue cambiando fue la autoridad entregada a cada una de estas instancias para tomar decisiones respecto de las políticas de educación. Como se advierte en este proyecto, la recaudación e inversión de los recursos destinados a la primera enseñanza quedaba en manos de

²⁵ *Semanario de Policía*. Nº1, 3 de septiembre de 1817.

²⁶ *Proyecto de Constitución provisoria para el estado de Chile*. Santiago de Chile, Imprenta del Gobierno, 1818.

²⁷ *Ibid*

los Cabildos. Los municipios tenían, por tanto, el poder para tomar las decisiones que correspondiesen respecto al manejo de estos recursos. Solo cuando el presupuesto fuese insuficiente el cabildo debía apelar al gobierno donde, se dice, reside la "Superintendencia". En caso de que el Gobierno decidiera modificara el reglamento, lo que se modificaría sería el tipo y cuantía de los impuestos a que tendrían acceso los municipios. De esta manera, los Cabildos contarían con los recursos que necesitan.

Además de lo señalado en cada constitución, existen leyes y reglamentos que señalan las atribuciones específicas que tiene cada una de las instancias mencionadas. También las hay para indicar la manera en que son elegidas las distintas autoridades. En el caso que estamos estudiando, por ejemplo, se señala que los Gobernadores, Tenientes y Cabildos serían elegidos de acuerdo a un reglamento que más adelante redactaría el Senado. El momento de la elección sería definido por "el Senado de acuerdo con el Director".

En cualquier caso, la autoridad y responsabilidad que tiene cada cual sobre la instrucción pública queda a merced de lo establecido en leyes y reglamentos, además de lo indicado en la constitución. Los aspectos fundamentales que definen ese grado de autoridad son la forma de elección de las distintas autoridades y el tipo y cantidad de recursos con que cuentan cada una de ellas. Cuando, más adelante, por ejemplo, en 1825 y 1826 las asambleas provinciales dispusieron de una gran cantidad de recursos y tuvieron la facultad para elegir a las principales autoridades, los cabildos tuvieron más poder, ya que de estos salían los integrantes de las asambleas. Tomando en cuenta los parámetros de la época, entre 1823 y 1829 el régimen político fue, además, muy democrático, ya que el grado de participación "popular" en la designación de las autoridades fue amplio y, también porque fueron menores los requisitos exigidos para poder ejercer los diferentes cargos. De ahí, por tanto, la importancia de conocer esas leyes y reglamentos, además de tomar en cuenta lo que señala la constitución.

El sábado 6 de marzo de 1819, la "Gazeta Ministerial de Chile" publicó el reglamento destinado a servir como base para el gobierno de las escuelas de la capital y el resto del país. El titular se leía: "Copia del reglamento formado por el Supremo Gobierno de acuerdo con el Excmo. Senado para el régimen de las escuelas públicas de todo el Estado, a fin de promover la educación de los jóvenes."²⁸ A continuación se señalaba que el Cabildo de la ciudad de Santiago había entregado al protector general de instrucción, Domingo de Eyzaguirre, las facultades para dirigir las escuelas públicas en el "territorio de su comisión".²⁹

El salario de los maestros de las escuelas de la ciudad, señalaba el reglamento, "se ejecutará mensualmente de acuerdo con el visto bueno del protector". El nombramiento de esos maestros se llevaría a cabo por "oposición". Vale la pena reproducir íntegramente este artículo ya que a través de su lectura se

²⁸ *Gazeta Ministerial de Chile*. Santiago, Tomo II, número 83, 1819.

²⁹ *Ibid*

constata la seriedad y solemnidad con que eran tratados los asuntos relativos a la instrucción pública de los niños y niñas de la joven república: “La provisión de las escuelas se hará por oposición; y el protector será obligado a publicar un aviso convocatorio cual crea necesario para que se sepa en el recinto de la población: admitirá a los opositores los memoriales que presenten, con los documentos que exhiban como comprobantes de su aptitud y buenas costumbres. Cumplido el término de la oposición, que no bajará de veinte y cinco días, señalará el día de su verificativo, que ejecutará en un lugar público, con asistencia del párroco, y del Inspector del cuartel en que se halle ubicada la escuela; cuidando de solemnizar el acto con la presencia de algunos vecinos instruidos que convidará. Concluida la oposición, se procederá por estas mismas personas a la elección del que debe nombrarse; procediendo a la votación con la mayor seriedad, y teniendo por norte que la junta electiva debe presidirla el protector general de las escuelas: dará cuenta al ilustre cabildo del nombramiento para su debida inteligencia, y que con ella sobrevenga la satisfacción del sueldo del elegido”.

(El día 27 de marzo, y bajo el título de “Educación Pública”, en una las páginas de la *Gazeta Ministerial* se recordaba que los puestos de maestro se llenarían por oposición y, luego de esa advertencia, aparecía la convocatoria: “Se avisa al público que desde el día de la fecha hasta el veinte y dos de del próximo Abril se recibirán en casa de D. Domingo Eyzaguirre los memoriales dichos. El 23 empezarán los exámenes; la materia de estos será lo que se previene en los artículos 5 y 10 del reglamento dicho. Santiago y Marzo 21 de 1819”)³⁰

Para asegurar una educación de excelencia, cada tres años el protector podría abrir una nueva oposición. “En igualdad de méritos o circunstancias será preferido el que haya servido o desempeñado la escuela con honor”. Respecto al curriculum, el reglamento indicaba que en estas se enseñaría a leer, escribir y contar, “teniendo los maestros especial cuidado en que aprendan los jóvenes la gramática castellana; instruyéndoles de fundamentos de nuestra sagrada religión y la Doctrina cristiana por el catecismo de Astete, Fleuri, y compendio de Pouget; procurando ilustrarles en los primeros rudimentos sobre el origen y objeto de la sociedad, derechos del hombre y sus obligaciones hacia ella y al gobierno que la rige”.

Se debe tener en cuenta que este reglamento fue discutido en reuniones de las que participaron los miembros del Senado, (eran siete los senadores) -, el “protector de las escuelas”, algunos otros ciudadanos convidados especialmente para ello y, probablemente, el propio Bernardo O’Higgins, y que había sido redactado y publicado, en momentos en que el país recién obtenía su independencia y en que - según todos los testimonios - existía una gran desorganización producto de esas mismas luchas: campos y cosechas arrasadas; la población rural empobrecida y desarraigada, especialmente el peonaje que había participado de ejércitos, batallas y saqueos; fuerzas españolas aun en control de una parte importante del territorio; y un bandolerismo que se hallaba multiplicado.

³⁰ *Gazeta Ministerial de Chile*. Tomo II, número 85, 27 de marzo de 1819.

Parte del desorden que existía obedecía también a que los patriotas estaban divididos, ya que muchos censuraron el asesinato de Manuel Rodríguez y la ejecución de los hermanos Carrera, mientras que, en el otro extremo, otros miraban con suspicacia las políticas más democráticas que el gobierno llevaba a cabo y escuchaban con desazón los pronunciamientos contra la aristocracia que hacía el Director Supremo. En fin, la organización de la República apenas comenzaba y, especialmente en materias económicas y financieras, se tomaban decisiones que no todos compartían. En medio de aquel contexto, que aquí no podemos más que esbozar, el nuevo gobierno velaba por la instrucción popular.

Durante el período comprendido entre los meses de octubre y marzo, proseguía el reglamento, la hora de entrada a la escuela, sería a las siete de la mañana para salir a las diez, y a las tres y media de la tarde para salir a las seis y media. Este horario se retrasaría en una hora desde abril hasta septiembre. Los sábados por la mañana se destinarían al ensayo de "las bandas". Estas, "deberán promoverse hasta que se señalen premios con que estimular a la juventud, y el mejor adelantamiento; teniendo especial cuidado en no señalar a los que por falta de talento no pueden progresar en el estudio, pues este arbitrio solo sirve para desacreditarlos, sin suplir los defectos de la naturaleza".³¹

También se indicaban los castigos que se podrían aplicar. Al parecer, la intención de estos artículos era limitar el uso de los castigos físicos, más que tan solo señalarlos. Esto se puede intuir por la precisión con se detallan las penas y los motivos a las que estas se someten, y por el tenor que adquiere el lenguaje que se utiliza: "A los jóvenes solo se dará de penitencia que se hinquen de rodillas; y por ningún motivo se les expondrá a la vergüenza pública poniéndoles en cuatro pies o de otro modo impropio. Por delitos graves se les podrán dar seis azotes, de que no deberá pasarse, y solo por un hecho que pruebe mucha malicia, o sea de muy malas consecuencias en la juventud, se les dará hasta doce, haciendo siempre el castigo separado de la vista de los demás jóvenes. Si hubiere algún joven de tan mala índole o de costumbres tan corrompidas que se manifieste incorregible, podrá ser despedido secretamente de la escuela, con acuerdo del protector Párroco e inspector, los que se remitirán para deliberar en vista de lo que previa y privadamente informe el maestro".³²

Respecto a los castigos, Gregorio Weinberg nos recuerda que hay que tener en mente que la legislación indiana no había contemplado el caso de la instrucción de niños y niñas por lo que no existía una legislación propiamente "civil" que diera una pauta sobre este aspecto de la enseñanza. En 1919 los premios y castigos se reglamentaron por primera vez en Chile.

Sobre el comportamiento que se esperaba de los maestros, el reglamento dice que estos "procurarán con su conducta y expresiones juiciosas inspirar a los alumnos". Luego especifica los rasgos propios de aquella conducta. Resulta de

³¹ Ibid

³² Ibid

interés el que el último punto señale que los profesores deben “estimar en más la calidad de americano que la de extranjero”.

La vestimenta y aseo de los alumnos también es una materia tratada por el reglamento: “Habrá gran cuidado en que todos los jóvenes se presenten con aseo en su persona y vestido, sin permitirse que alguno use lujo, aunque sus padres quieran y puedan costearlo”. En su “Historia de la enseñanza en Chile”, Amanda Labarca da gran importancia a este último punto ya que considera que entrega una visión clara del carácter democrático y anti-aristocrático de los nuevos gobernantes.

Finalmente, queda establecido que a la puerta de cada una de las escuelas se fijarían o grabarían las armas del Estado de Chile, indicación que se cumple hasta la actualidad. Para Amanda Labarca el que se cumpla hasta el presente con esta norma constituye una señal de la trascendencia que tuvo este reglamento. El último artículo subraya que correrá “al cargo del inspector la puntual observancia de este reglamento, y de todo lo relativo al buen régimen y adelantamiento de estas escuelas, visitándolas con frecuencia para reprender y enmendar los defectos que advierta”.

Según atestigua Diego Barros Arana, además de las que había en Santiago, se fundaron escuelas en casi todos los pueblos, impartándose una enseñanza absolutamente gratuita. Las escuelas eran sostenidas por los cabildos a pesar de la escasez de medios del tesoro municipal en la mayor parte de las ciudades. A estas escuelas “casi no concurrían más que niños de las clases inferiores o de modesta fortuna”. El mismo historiador relata que cuando los religiosos dominicanos pidieron que se les permitiese imponer una contribución para el sostenimiento de las escuelas conventuales, la solicitud fue rechazada por el Senado. Otras escuelas atendían a los hijos de las clases “más acomodadas.” A ellas concurrían entre veinticinco y treinta niños que pagaban su enseñanza. Los profesores que dirigían los establecimientos particulares eran por lo general “hombres severos, acostumbrados a la aplicación de castigos y reprimendas violentas”. Muchas veces no poseían los conocimientos y habilidades suficientes para impartir una educación adecuada a niños pequeños. Preocupado por esta situación, el Gobierno extendió a ellos la acción del protector exigiéndoles someterse a los mismos exámenes que los preceptores de las escuelas públicas.³³

El interés por el desarrollo y el progreso de la instrucción primaria se manifestaba de múltiples maneras. En las fiestas públicas, así civiles como religiosas, y sobre todo en las que tenían por objeto celebrar aniversarios patrióticos, los niños de las escuelas se presentaban en procesión dando muestras de respeto a las nuevas instituciones republicanas. El propio O’Higgins intervenía en todo lo relacionado con la enseñanza de las primeras letras aun cuando era más requerida su atención para la preparación de la Escuadra Libertadora del Perú.

³³ Diego Barros Arana. Op Cit, Tomo XII, páginas 292-294.

Sin embargo, la falta de recursos conspiraba contra el funcionamiento adecuado de las escuelas. Además de un local adecuado donde funcionar, se requería de suficientes maestros que contasen con una buena preparación y de libros y otros recursos materiales. No eran pocos los municipios que no podían hacer esos gastos. Respondiendo a una comunicación en tal sentido enviada por el Cabildo de Quillota, el Gobierno, con fecha 18 de mayo de 1821, dictó una resolución que obligaba a los conventos de religiosos a mantener una escuela de primeras letras y destinar un preceptor con la promesa de que “este servicio debía proporcionar a los que lo prestasen el mérito consiguiente a su carrera para que obtuvieran los grados a que se hiciesen acreedores”.³⁴

1.3 Introducción del “sistema lancasteriano”, de ayuda mutua

Un importante avance se logró con la adopción del sistema Lancasteriano o “de ayuda mutua”. Este tenía su origen en Inglaterra, llevado a la práctica en alrededor de 95 escuelas donde concurrían no menos de 30.000 alumnos. Muchos americanos lo habían conocido ahí. El propio Simón Bolívar supo de este sistema pedagógico “de boca del mismo Lancaster el 26 o 27 de setiembre de 1811, en casa del general Miranda” y desde un principio tomó gran interés en él con la intención de traerlo a América.³⁵ El método se basa en la ayuda que pueden brindar los alumnos o alumnas más aventajados al resto de sus compañeros de tal forma que la enseñanza que puede brindar un solo preceptor se ve multiplicada. Se aplica en contraposición al método frontal en que el profesor se dirige a todos los niños de un mismo nivel, quienes lo escuchan atentamente. Gregorio Weinberg relata que este sistema fue por primera vez puesto en práctica en una escuela en Londres: “El cuáquero José Lancaster, hijo de obreros, se desempeñó como maestro en una pobre barriada londinense; como los recursos con que contaba Lancaster para atender su escuela eran escasos debió encontrar los medios para disminuir los gastos, lo que lo llevó al ‘descubrimiento’ de la vieja enseñanza mutua, y la misma necesidad de economía condujo a nuevos perfeccionamientos”. Para la mayor parte de los estudiosos de la educación el mérito de Lancaster fue haber acostumbrado a la gente a escuelas para la gran masa del pueblo y a considerar la educación como una función del Estado. Tras el logro de la Independencia nacional, su implementación se diseminó por los países americanos.

Como en otras naciones americanas, en Chile la oposición de la Iglesia y los grupos conservadores al método Lancasteriano obedeció no solo al espíritu democratizante con que este era identificado, sino también a que los materiales pedagógicos diseñados para ponerlo en práctica en las salas de clase podían contener alusiones a la religión protestante. Sin embargo, su uso subsistió durante todo el siglo XIX, a pesar que después de 1830 no siguió contando con el apoyo oficial del Estado chileno.

³⁴ Diego Barros Arana. Op cit, Tomo XIII, pags. 429-430.

³⁵ Gregorio Weinberg. Op. Cit, pags. 98-103.

El estado de consolidación del sistema de ayuda mutua en el país se nota en el informe que con fecha mayo 22 de 1822 Manuel de Salas envió al ministro de Gobierno Joaquín Echeverría. Manuel de Salas señalaba: que la escuela mutua “se abrió en una sala de la Universidad el 18 de Septiembre de 1821, para que sirviese de norma a las que el Supremo Gobierno desea establecer en la capital y en las provincias. La dirección la lleva Mr. Thomson, venido con este fin de Buenos Aires, con el sueldo de cien pesos mensuales, por el término de un año. El costo del establecimiento y el viaje del director y su salario, los ha costado el Instituto Nacional; pero los reparos y gratificaciones del maestro se hacen con la contribución de un peso mensual por cada alumno, cuyo número es de cuarenta y dos, entre los que ya se advierten progresos (...) Contigua a la misma aula se estableció otra, por subscripción, para niños pobres, cuyo maestro paga el Cabildo; su número es de noventa y tres”.³⁶

A través del texto se visualiza la manera como se desenvolvía la instrucción primaria en Santiago: la cantidad de alumnos que asistían a ciertos establecimientos, y algunas de las características de estos. También, se comprende mejor cómo se relacionaban las distintas instancias que formaban parte del sistema de enseñanza de primeras letras. La escuela creada “para que sirviese de norma” fue la primera escuela normal de profesores creada en Chile.

El informe añadía que otra de las escuelas que habían implementado el sistema Lancasteriano había sido establecida a iniciativa de uno de los jóvenes que había completado sus estudios. “Un joven instruido y juicioso, que aprendió el sistema en la normal ha establecido a su costa, frente a la Catedral, en las habitaciones que le ha franqueado el Ayuntamiento, la misma enseñanza, desde el 15 de Febrero, la que empezó con treinta niños, y hoy contiene setenta, a más de una clase separada para adultos, que toman lecciones de gramática y aritmética. Trabaja en preparar allí mismo, pero con absoluta separación, una escuela de niñas, a la que deberá luego darse principios”.³⁷

La situación que presentaría la enseñanza primaria en las décadas que siguieron a la definición política ocurrida en 1830, hace difícil creer que esta había comenzado, bajo otras condiciones, mostrando tan auspiciosos resultados. Lo anteriormente citado nos muestra cómo se desarrollaba la educación pública y privada, atendiendo a niños de ambos sexos y también a adultos. La cobertura, por supuesto, era aun muy baja.

Manuel de Salas añadía en su informe que Thomson daba lecciones “en las horas de descanso a otros alumnos y que “Valparaíso y Coquimbo estaban prontos a dar vida a estas escuelas. Concluía indicando que “deben esperarse grandes ventajas cuando sea general el convencimiento de que no hay prosperidad donde falta la instrucción, y que no se conseguirá sin generalizar en todas las clases, sexos

³⁶ *Escritos de Don Manuel de Salas y documentos relativos a él y su familia*. Universidad de Chile, Santiago, 1910.

³⁷ *Ibid*

y edades el único arbitrio de conseguirlo. Se han impreso considerable cantidad de lecciones, cartillas y catecismos, en que aprendan la lectura, la moral, la aritmética, la gramática y la religión”.³⁸

Manuel de Salas describió en esas páginas el grado de actividad que estaba ocurriendo en el seno de la sociedad civil. Esta actividad explica la prontitud con que las escuelas habían alcanzado el número de alumnos que se indica y, además la rapidez con que se expandía el sistema Lancasteriano. Las opiniones y juicios que planteaba Manuel de Salas eran de un carácter muy democrático, al igual que los énfasis que ponía a sus apreciaciones. Se pueden considerar como doblemente democráticas si tenemos en cuenta el contexto en el que surgían y la historia personal de su autor. En efecto, Manuel de Salas era un funcionario cuya labor había comenzado durante la colonia, que en 1819 poseía una larga trayectoria de una calidad intelectual que siempre había merecido respeto; era un hombre que provenía de una familia, sino aristócrata, por lo menos poseedora de una apreciable riqueza; dueño de una educación sobresaliente y, lo que era algo excepcional para un chileno, conocedor de Europa y varios países americanos. En 1819 Manuel de Salas no era un novato que pudiese caer fácilmente en el engaño, por lo que nos es dable suponer que sus juicios representaban una auténtica medida del avance que ocurría en ese momento en el terreno de la educación pública. Dentro del campo liberal, Manuel de Salas se ubicó en la corriente más democrática que, al igual que en Chile, tuvo sus exponentes en todo el continente. Este sector “liberal radical” puso el centro de gravedad en la educación primaria y popular.

Gregorio Weinberg ha estudiado el “liberalismo radical” y ha descrito las características que el ‘modelo educativo’ liberal radical mediante un acercamiento a diversas propuestas donde es posible identificarlo. En el caso mexicano, Weinberg incluye las ideas de quien ha sido designado como una de las mayores figuras de la primera etapa del liberalismo, José María Luis Mora. A partir del ideario educacional de Mora “podría elaborarse un verdadero ‘modelo’ de sociedad, pues, como se ha dicho, ‘era el teórico reconocido del partido de la reforma social, campeón del anticlericalismo y de una visión utilitarista del progreso social”. Acerca del mismo Mora, Leopoldo Zea ha planteado que para él la educación consistía en el instrumento adecuado para transformar el viejo orden colonial por otro orden nuevo, con objetivos diferentes; donde el logro de la emancipación mental era un requisito previo. Mora sostuvo que ‘el elemento más necesario para la prosperidad de un pueblo es el buen uso y ejercicio de su razón, que no se logra sino por la educación de masas. Si la educación es el monopolio de ciertas clases y de un número más o menos reducido de familias – escribió el mexicano -, no hay que esperar ni pensar en un sistema representativo, menos republicano, y todavía menos popular”.³⁹ Según el juicio de Weinberg, la derrota de este proyecto en tierras mexicanas ocurrió porque los acontecimientos les fueron adversos; cayeron víctimas de sus contradicciones internas, y la cerrada oposición de sus enemigos; les faltó el ‘momento favorable’. Los impulsores de “la más amplia educación del pueblo” sufrían en México su

³⁸ Ibid

³⁹ Citado en Weinberg, Op Cit, pags. 117-118.

segundo descalabro ya que el movimiento encabezado por Hidalgo y Morelos - considerado por los independentistas del partido conservador como 'una revolución vandálica que hubiera acabado con la civilización y la prosperidad del país' – también había sido ferozmente derrotado.⁴⁰

Según Weinberg, durante esta misma década en Argentina fue el 'grupo rivadaviano' el que representó el pensamiento de la corriente 'liberal tradicional'. Rivadavia y sus allegados postularon como plan de gobierno una "auténtica propuesta orgánica" dentro de la que enmarcaban su política educacional. En el caso argentino era notorio como las políticas 'liberales tradicionales' estaban influenciadas por el sistema educativo francés, "fuertemente centralizado, y cuyo eje lo constituía la Universidad de la cual dependían todos los demás niveles". Para ilustrar esto de mejor manera, Weinberg cita la ley del 10 de mayo de 1806 que creó la Universidad 'que luego, por extensión se llamaría napoleónica'. Era esta "un cuerpo encargado exclusivamente de la enseñanza y de la educación pública en todo el Imperio".

Como indicación de la coherencia del 'modelo' rivadaviano, Weinberg cita el edicto de fundación de la Universidad de Buenos Aires firmado por Martín Rodríguez como gobernador y Bernardo Rivadavia como ministro, en fecha 9 de agosto de 1821: "Habiéndose restablecido el sosiego y la tranquilidad de la Provincia, es uno de los primeros deberes del gobierno entrar de nuevo a ocuparse de la educación pública y promoverla por un sistema general, que siendo el más oportuno para hacerla florecer, lo había suspendido la anarquía y debe desarrollar el nuevo orden". Como contraposición a estos sectores del liberalismo se habían antes levantado otros a quienes Weinberg llama 'jacobinos de primera hora'.

Aunque no comparto plenamente la denominación que les da Weinberg, los grupos 'liberales democráticos' tuvieron amplia presencia en Chile tanto durante la Patria Vieja como en la década de 1820. Según lo que he descrito en las páginas anteriores puedo sostener, que el 'modelo educacional' con que se identificaban estos sectores ejerció, en nuestro país, una clara hegemonía en ambos períodos.

La ciudadana inglesa María Graham estuvo en Chile durante el año 1822. En su 'diario de viaje' relata haber conocido a Diego Thomson, el introductor del sistema lancasteriano, al igual de haber sido testigo de la gran preocupación que tenía O'Higgins por el desarrollo de la educación. Cuando Graham llevaba recién unos pocos días en Valparaíso tuvo oportunidad de encontrarse con Thomson que llevaba un buen tiempo supervisando la instalación de una escuela lancasteriana. Nos relata que los costos de su mantenimiento "saldrían en parte de los ingresos de un antiguo convento del cual la ciudad se había apropiado". El Gobernador con el Cabildo y oficiales militares habían marchado con Thomson el día en que la escuela fue inaugurada para así otorgarle la mayor relevancia posible a ese evento, lo que fue logrado. Graham fue testigo que durante el escaso tiempo que llevaba funcionando,

⁴⁰ Weinberg, Op cit

la asistencia a esa escuela era numerosa, “y me he encontrado con mucha de la gente del campo trayendo a sus hijos en las mañanas”.⁴¹

La Constitución Política del Estado de Chile promulgada en 1822 está conformada de diez “títulos” y de estos se dedica uno completo a la educación, lo que deja de manifiesto la importancia que a esta se atribuía. Esta Constitución fue fruto de las deliberaciones de una convención de representantes elegidos en “cada Municipalidad de las capitales de Provincia, y Partido en toda la extensión del Estado”. Como se sabe, la llamada “Constitución del 22” tiene una fuerte influencia de la constitución liberal que habían aprobado en España las Cortes de Cádiz en 1812. La convocatoria a la convención de 1822 reza, en parte, así: “Estáis hartos de gloria y de triunfos, ahora necesitáis instituciones y leyes. Ya es tiempo de que las bendiciones de la paz nos consuelen de tantos sacrificios, riesgos y amarguras. Ni fue otro el grande objeto de nuestra revolución, en que hemos sido tan singularmente por la Divina Providencia. Oh cuánto tenemos que hacer y cuántas las necesidades de la Patria. Sabéis cuán antiguas son las causas de nuestros males, cuya funesta acción fue prodigiosamente aumentada por agresiones hostiles, por maquinaciones anárquicas, por la inexperiencia y por una educación servil”.⁴²

Resultan interesantes algunos de los primeros artículos donde son definidos los requisitos para ser “chilenos”, y para ser “ciudadanos”. Por ejemplo, los artículos sexto, séptimo y octavo tienen un marcado acento anti-aristocrático: “Todos los Chilenos son iguales ante la ley, sin distinción de rango ni privilegio (art. 6); todos pueden ser llamados a los empleos con las condiciones de la ley (art. 7); todos deben contribuir para los gastos del Estado en proporción de sus haberes (art. 8)”. La ciudadanía queda sujeta a los que tienen las capacidades de leer y escribir, pero el artículo donde se establece esto termina en una insólita propuesta: “Son Ciudadanos todos los que tienen las calidades contenidas en el artículo 4º (que define a quienes son chilenos) con tal que sean mayores de veinte y cinco años, o casados, y que sepan leer y escribir; pero esta última calidad no tendrá lugar hasta el año de 1833”.

El antecedente de esta definición se encuentra en la Constitución de Cádiz. En efecto, eso se deduce a partir de lo que relata Gregorio Weinberg, que hace referencia a la discusión ocurrida en torno a él en las Cortes de Cádiz: “La influencia de la Ilustración se hizo sentir en las Cortes de Cádiz – y esto no solo a través de los representantes españoles sino también por medio de los de procedencia latinoamericana – que sancionaron la hoy célebre Constitución de 1812, de fugaz vigencia pero perdurable prestigio”. El guatemalteco Antonio Larrazábal, a la sazón a cargo del Arzobispado por fallecimiento del titular y ex Rector de la Universidad de San Carlos donde se había graduado, fue diputado en dichas Cortes. Llevaba este “precisas instrucciones a las cuales debía atenerse en el ejercicio de su

⁴¹ María Graham. *Journal of a residence in Chile during the year 1822, and a voyage from Chile to Brazil in 1823*. Editado por Jennifer Hayward, University of Virginia Press, Charlottesville y Londres, 2003, pp. 36 y 37.

⁴² *Constitución Política del estado de Chile. Promulgada el 23 de Octubre de 1822*. Imprenta del Estado.

representación. De este precioso documento, citaremos el siguiente párrafo: 'Los religiosos de ambos sexos que la nación tiene son dignos del mayor aprecio,... pero aun pudiera aumentarse su utilidad imponiéndoles la obligación de encargarse de la educación de la juventud. Deberían ponerse en todos los conventos y monasterios de varones y en los de mujeres escuelas de primeras letras. La educación es la base de la felicidad pública. El gobierno debe proporcionarla y debe velar, no solo sobre lo que haya sino, sobre el método de ella...'. Al discutirse el artículo 25 de dicha Constitución, que exigía como requisito para participar en la vida política 'que los súbditos de la monarquía deberían saber leer y escribir para el año de 1830', propuso que el artículo se reglamentara de tal manera que hiciera posible la educación del indígena".⁴³

El diputado por Guadalajara, José Simeón de Uría también intervino a propósito del mismo artículo, - cuya redacción original decía 'Desde el año de 1830 deberán saber leer y escribir los que de nuevo entren en el ejercicio de los derechos del ciudadano' - durante la sesión del 11 de setiembre de 1811 para manifestar: 'Poco importa que V. M. sancione este artículo a fin de que todos los individuos de la nación española sepan leer y escribir desde el año de 1830, si en el mismo artículo no se establecen los medios para conseguir ese objeto. Así deberá añadirse: y para este fin se establecerán en ambos hemisferios escuelas públicas dotadas de los fondos de los propios, etc. No sería inútil una adición semejante, porque en América hay mucha falta de escuelas públicas, por cuya razón hay no pocos ancianos que no saben ni leer ni escribir. Uno de los principales encargos que me hizo uno de los grandes pueblos a quien tengo el honor de representar es el de solicitar que se establezcan escuelas públicas, dotándolas con los fondos de los propios, los cuales, siendo así que se forman con el sudor de aquellos habitantes, no los disfrutan, sino que pasan a las cajas reales de Guadalajara. No es justo que se les prive de esta ilustración, y menos teniendo con qué costearla. Así pido que se declare en este artículo el establecimiento de dichas escuelas públicas".⁴⁴

En fin, el mencionado artículo, según nos refiere Weinberg, había sido ampliamente discutido en Cádiz. La interpretación que de este hacían los representantes ahí presentes queda clara en las palabras que hemos citado: "... a fin de que todos los individuos de la nación española sepan leer y escribir desde el año de 1830...". Es decir, quedaba estipulado en la Constitución de 1812 que para ser ciudadano se requería saber leer y escribir, pero, al mismo tiempo, esta exigencia quedaba suspendida hasta 1830, esto es hasta dieciocho años después. En la Constitución chilena de 1822, se hacía el mismo planteamiento, pero extendiendo el período otorgado hasta 1833, esto es, once años después. A partir de esto se desprende que en ambos casos se considera que en un lapso de tiempo de pocos años los respectivos pueblos se alfabetizarían. Más aun, en el caso de Chile, al quedar estipuladas constitucionalmente las obligaciones que competen al Gobierno en este afán.

⁴³ Weinberg. Op cit, pags. 106-107.

⁴⁴ Citado en Ibd., p. 108.

En la Constitución de 1822, se indica el papel que cabría al Estado en el "Título octavo, capítulo único", titulado "De la educación pública". Ahí se establece: "La Educación pública será uniforme en todas las escuelas, y se le dará toda la extensión posible en los ramos del saber, según lo permitan las circunstancias (art. 230). Se procurará poner escuelas públicas de primeras letras en todas las poblaciones en las que, a mas de enseñarse a la juventud los principios de la Religión, leer, escribir y contar, se les instruya en los deberes del hombre en sociedad (art. 231). A este fin el director Supremo cuidará de que en todos los Conventos de religiosos dentro y fuera de la Capital, se fijen escuelas bajo el plan jeneral de educación que dará el Congreso (art. 232). La misma disposición del artículo anterior se observará en los Monasterios de monjas para con las jóvenes que quieran ir a educarse en las escuelas públicas que deben establecer (art. 233)."⁴⁵

⁴⁵ Debemos dejar aquí consignado que contamos con la información – fuentes primarias sobretodo – y que hemos estudiado suficientemente estas fuentes como para continuar con la exposición hasta 1829, inclusive. Demás está decir que lo que hemos encontrado ha resultado muy interesante. Señalamos esto porque esa información también corrobora las principales hipótesis planteadas en este trabajo. Los periódicos revisados aparecen señalados en la bibliografía. Conspiraron contra la posibilidad de realizar una exposición de la instrucción primaria durante la década de 1820 la falta de espacio y, sobretodo, la falta de tiempo. De todas formas podemos señalar que los hallazgos resultaron ser coincidentes con el trabajo de María Angélica Illanes acerca de la historia de los 'municipios' y 'gobiernos locales' en ese período, con las especificidades y que guarda una historia de la instrucción primaria. La obra de María Angélica Illanes se encuentra en: María Angélica Illanes. *El proyecto comunal en Chile (Fragmentos) 1810-1891*, revista "Historia" N° 27, Universidad Católica, Santiago, 1993.

2. El 'modelo conservador' de instrucción popular

Después del triunfo obtenido en Lircay, los dirigentes de la alianza conformada por estanqueros, pelucones y O'Higginitas encontraron la posibilidad de llevar a la práctica desde el Estado su concepción sobre la instrucción popular. Este modelo educacional – al que Gregorio Weinberg define como 'conservador' -, sería el que, en definitiva, se impuso en Chile. El conocimiento de las características más sobresalientes de la enseñanza primaria que sucesivos gobiernos implementaron durante el siglo XIX es fundamental para poder comprender el estado en que se encontraba la educación popular al despuntar el año 1900. Como se sabe, las primeras décadas del siglo XX fueron testigo de profundas transformaciones del sistema educacional, así como de discusiones que involucraron a algunos de los más connotados estadistas e intelectuales que actuaron en esos años.

2.1 La enseñanza primaria hasta 1850

El centralismo y autoritarismo que se impusieron en las tres décadas siguientes a Lircay representó para los liberales un regreso a la era colonial y monárquica. En efecto, la estructura estatal impuesta por la Constitución de 1833 era centralista y dictatorial. De acuerdo a lo estipulado en esta, constituían prerrogativas presidenciales decidir los presupuestos, fijar los sueldos de todos los funcionarios públicos, nombrar y promover a los altos mandos militares y designar a los miembros de la Corte Suprema. Ni el Presidente ni su gabinete estaban expuestos a la censura parlamentaria y, de hecho, el primer mandatario estaba facultado para vetar cualquier legislación. Los intendentes, gobernadores, delegados, subdelegados y alcaldes que dirigían las administraciones provinciales, distritales y municipales eran designados por el ejecutivo y actuaban en calidad de sus representantes y agentes, como lo eran los jueces y tribunales locales. Los senadores y diputados eran elegidos por sufragio limitado y censitario (podían sufragar los hombres mayores de 25 años que supieran leer y escribir y que tuvieran cierta propiedad). Los candidatos al senado eran nombrados por el Presidente y su gabinete. La ley sobre elecciones de diciembre de 1833 permitía la intervención del ejecutivo en todas las etapas del proceso electoral.

En el artículo 119 la Constitución hace referencia a la educación primaria. Ahí quedó estipulado que: "Corresponde a las Municipalidades en sus territorios: (...) promover la educación, la agricultura, la industria y el comercio y (...) cuidar las escuelas primarias y demás establecimientos de educación que se paguen de fondos municipales. Más adelante, en el "Capítulo X", entre las "Disposiciones Generales", y en el "artículo 144", queda establecido que: "La educación pública es una atención preferente del Gobierno"; y en el artículo siguiente: "Habrá una Superintendencia de

educación pública, a cuyo cargo estará la inspección de la enseñanza nacional, y su dirección bajo la autoridad del Gobierno".⁴⁶

La concepción educacional de algunos de los más destacados intelectuales que actuaron aliados a los conservadores durante los decenios 1831-1861 y más allá tuvo el mismo carácter excluyente y elitista planteado por la Constitución. Carlos Ruiz define este modelo como "un proyecto de educación para el orden social". Estudiando los discursos referidos a la educación esgrimidos por las autoridades e ideólogos de ese régimen - tanto conservadores como liberales - a lo largo de un período que cubre una buena parte del siglo XIX, Ruiz halló que este proyecto fue "básicamente compartido por quienes deciden, desde la Presidencia de la República, los ministerios del Interior y Justicia, Culto e Instrucción Pública, los rectorados de la Universidad de Chile y el Instituto Nacional y la jerarquía de la Iglesia Católica, las políticas educacionales entre 1830 y 1870".⁴⁷

Andrés Bello fue claro al respecto. En un artículo escrito en 1836 titulado "Educación" sostuvo: "Cualquiera que sea la igualdad que establezcan las instituciones políticas, hay sin embargo en todos los pueblos una desigualdad, no diremos jerárquica (que nunca puede existir entre republicanos, sobre todo en la participación en los derechos públicos) pero una desigualdad de condición, una desigualdad de necesidades, una desigualdad de método de vida. A estas diferencias es preciso que se amolde la educación para el logro de los interesantes fines a que se aplica". De acuerdo a este planteamiento, las clases pobres también tienen derecho al 'beneficio' que les brinda la educación, "mas como sus necesidades sociales son diferentes, y como su modo de existir tiene distintos medios y distinto rumbo, es preciso darles una educación análoga a esta situación particular...".⁴⁸

Ignacio Domeyko, sucesor de Bello en el cargo de rector de la Universidad de Chile, fue incluso más preciso. En una importante 'Memoria' que presentó en 1842, señaló: "...observemos que habiendo en Chile como en todas las naciones del mundo dos clases (no hablo de clases privilegiadas porque aquí no las hay ni debe haberlas) que son: 1º La clase pobre que vive del trabajo mecánico de sus manos y a la cual ni el tiempo, ni el retiro en que vive, ni sus hábitos, costumbres y ocupaciones permiten tomar parte efectiva en los negocios públicos aunque la Constitución les diese facultades para esto. 2º La clase que desde la infancia se destina para formar el Cuerpo Gubernativo de la República. La instrucción pública debe también dividirse en dos ramos que son: Instrucción primaria para la primera; Instrucción superior para la segunda clase". Esto significaba, como subraya Carlos Ruiz, la exclusión de facto

⁴⁶ "Constitución Política de la República de Chile jurada y promulgada el 25 de mayo de 1833 con las reformas efectuadas hasta el 10 de agosto de 1888". Santiago, Chile, Imprenta Nacional, Moneda 112, 1888.

⁴⁷ Carlos Ruiz. "Escuela, política y democracia. El caso de Chile en el siglo XIX", en "Realidad Universitaria", Stgo., CERC, vol. 3, N° 7, mayo de 1989, pp. 13-23.

⁴⁸

de la clase pobre de su carácter de miembro de pleno derecho de la comunidad política, esto es, de la ciudadanía.

Uno de los pocos críticos a quien se permitió manifestarse en contra de estas ideas fue Domingo Faustino Sarmiento. Éste, en el libro "Educación Común", escrito y editado en Chile en 1856, escribió: "Si se piensa sólo en la Universidad llegará una época en que los poderosos de América vendrán a pedir remedio a males para ellos desconocidos (...) a parálisis gubernativa, industrial e intelectual (...) El remedio está ahí: instrucción primaria para todos (...) cambiando esas tradiciones que reservan para unos cuantos la plenitud del desarrollo moral e intelectual del hombre, dando con mano avara y desdeñosa un hueso a roer a la gran mayoría de los chilenos, que es la que ha de contribuir a la riqueza y la fuerza de Chile". Ante esta situación de privilegio no es de extrañar, señala Sarmiento, que la "educación primaria se arrastre en la oscuridad, agobiada bajo el peso de la indiferencia pública".⁴⁹

Los ecos de esa concepción de ciudadanía se pueden encontrar en todos los discursos referidos al objetivo de la educación. Manuel Montt sostuvo en 1845 que, "La diversa posición social exige también diversa cultura intelectual. Para la clase que vive del trabajo de sus manos y que desde muy temprano se ve precisada a ganar por sí la subsistencia, la instrucción primaria es todo lo que puede adquirir. Para la clase que con más destreza puede y debe dedicarle más tiempo al cultivo del entendimiento, es preciso proporcionar más extensos medios de instrucción que las escuelas primarias, no sólo por consideraciones del bien del individuo, sino y principalmente en favor del bien social".

En la práctica no se avanzaba mucho para llevar la instrucción primaria al pueblo. El 17 de Julio de 1853, Silvestre Ochagavía, quien se desempeñaba a la sazón como Ministro de Justicia, Culto e Instrucción, rendía un informe pormenorizado de la situación por la que atravesaba la educación en Chile. Decía el Ministro: "Este documento, en que se sondea por primera vez, la profunda insuficiencia de los medios hasta aquí puestos en acción para educar al pueblo i que presenta tan desfavorable el balance de esta cuenta de la nación consigo misma debe ser una especie de fanal que nos señale bajíos que debemos evitar, y está destinado a ser el puntó de partida para la adopción de un sistema de instrucción primaria que llenen los vacíos que hoy la encierran en tan estrechos límites i la hacen casi nula en sus resultados".⁵⁰

Ochagavía apuntaba a la falta de recursos y al escaso interés que mostraban los "vecinos" para explicar el deplorable estado de las escuelas: "la triste condición en que casi todas se hallan", se debe a la "insuficiencia de los recursos del Gobierno para atenderlas, y falta de cooperación e interés en los particulares para mejorarlas"⁵¹. Claro que la insuficiencia en la entrega de recursos que habían mostrado sucesivos gobiernos tenía sobradas razones, semejantes a las que

⁴⁹ Ibid

⁵⁰ "El Monitor de las escuelas primarias", Tomo 2, N° 1, p. 17, 15 de agosto de 1853, Santiago, Chile.

⁵¹ "El Monitor de las escuelas primarias", Tomo 2, N° 1, p. 19.

podiese albergar cualquier Estado "civilizado" ya que "obedeciendo a las prescripciones inexorables de la ley de la conservación y a las urgencias más apremiantes del momento, han tenido que contraer sus recursos nacionales al sostén de ejércitos que defiendan sus instituciones i sus territorios, a las construcciones de cárceles que enfrenen los vicios y los crímenes, i a la ejecución de todas aquellas obras de que se espera un provecho material e inmediato".⁵²

El llamado del Ministro iba, pues, a que los vecinos destinasen sus propios recursos ya que nadie podía esperar que el Estado por sí solo costeara los gastos de la instrucción primaria, pero también pedía que se retomasen los contenidos de una iniciativa presentada al Congreso Nacional en 1849, en un proyecto de ley sobre instrucción primaria que dejaba a cargo del Gobierno los gastos de Inspección a los que se sumaba el gasto en la formación de preceptores. "Hacer que todos los vecinos contribuyan al sostén de la instrucción primaria es hacer que todos se interesen por ella, i las consecuencias que de aquí fluirán son inapreciables".

Por otra parte, "para uniformar la enseñanza bajo los mejores métodos e introducir en las escuelas arreglos convenientes i un nuevo espíritu que las saque del abatimiento en que están muchas de ellas, ha sido preciso nombrar personas competentes que las visiten e inspecciones detenidamente. Para cumplir con este fin existen "en la actualidad tres visitadores de escuelas que han recorrido diversos puntos de la República" obteniendo mediante su accionar mejoras en diversos establecimientos y una completa relación estadística que el Ministro adjuntaba a su informe. Los datos recopilados eran los más completos con que había contado cualquier gobierno hasta la fecha.

Es interesante hacer notar que la realidad con que se habían enfrentado los visitadores les había mostrado que "las escuelas son al presente elementos dispersos, cada uno de los cuales tiene su método distinto i marcha a su manera". La gran mayoría de los preceptores no habían sido formados por el Estado en una Escuela Normal, sino que eran simplemente alumnos aventajados que se habían legitimado en sus comunidades para cumplir con la delicada función docente.

Como hemos mencionado, en diversas partes de su discurso-informe el Ministro se detuvo a explicar las calamidades, horrores y agitaciones que había traído sobre los pueblos el descuido de la educación elemental de sus ciudadanos. "Nuestros hombres de los arrabales y de los campos que celebran el día de fiesta anegándose en licor y en la más abyecta degradación, ¿son viciosos porque saben leer? ¿Han salido acaso de las escuelas, los que atentan sus años entre el crimen y el presidio, o los que alguna vez se han armado ciegamente contra las leyes y el Estado?". Compara aquella situación con la tranquilidad y preservación del orden que se evidencia cuando el pueblo ha sido debidamente moralizado.

Los datos estadísticos que acompañaban al informe son importantes. El Ministro enfatizaba que el número de escuelas de la República no contabilizadas

⁵² Ibid, p. 18.

eran poquísimas. Advertía que el número de alumnos informado para cada una de las escuelas correspondía a lo que había sido recogido por el “interrogatorio”, pero que existían razones para sospechar que, especialmente en las escuelas particulares, ese número está algo abultado. Además, señalaba que “no todos los maestros han comprendido bien todas las preguntas del interrogatorio, de donde han resultado discrepancias y absurdos que han debido regularizarse prudencialmente”. Tampoco pudieron obtenerse datos seguros sobre la asistencia media de los alumnos y alumnas a las escuelas por carecer casi todas ellas de este tipo de registros. “La medida del aprovechamiento de las rentas que se emplean en la educación primaria no es el número de niños en lista, sino el de los que asisten diariamente i aprovechan las lecciones. Así puede rebajarse un tercio de los alumnos que forman el total de la población de las escuelas, cuando se trata de saber el número de alumnos que reciben lecciones”.⁵³

Finalmente, el Ministro señalaba que el número de establecimientos escolares de los que era dueño el Gobierno era “reducísimo” siendo la mayoría de estos arrendados a particulares.

Las estadísticas que mostró el Ministro indicaban que la población de Chile “según el Censo de 1843” ascendía a 1.079,924 habitantes. “El número de niños en estado de educarse entre 5 y 15 años de edad, computado por el quinto de la población total” el Ministro lo estimó en 215,985. “El número de niños que asisten a las escuelas en toda la República es de 23,131. Es decir – concluía – que se educan aproximadamente uno por cada diez que no reciben educación”.⁵⁴

A la educación pública, el Estado había contribuido con 42,185 pesos, las Municipalidades, “incluso las congregaciones religiosas”, con 30,715 pesos y los particulares con 29,698 pesos, lo que daba un total de \$102,598. Esas “rentas de origen fiscal, municipal y conventual que hacen gratuita la educación”, atendían: el fisco a 7,721 hombres y 1,261 mujeres; los municipios a 3,941 hombres y 1,492 mujeres; y los conventos a 925 hombres y 270 mujeres.

Como se puede apreciar la contribución que hacían las municipalidades no era nada desdeñable. Educaban más mujeres que el Estado y que las congregaciones religiosas, además de una proporción importante de los niños que recibían instrucción, más de la mitad que aquellos que educaba el fisco. Es relevante la educación femenina de parte de los municipios, ya que podemos colegir de esto que a los vecinos les interesaba esta instrucción; por lo menos, más que al Estado o a las órdenes religiosas.

A futuro, esta situación cambiaría drásticamente, en particular luego de que Manuel Montt restara importantes atribuciones e ingresos a las municipalidades. A diferencia de lo que sucedía en las naciones anglosajonas y en la mayor parte de las americanas, en Chile los gobiernos locales fueron tempranamente cercenados en su

⁵³ Ibid, p. 24.

⁵⁴ Ibid

autoridad y rentas para educar a la población. Como veremos más adelante, esta fue desapareciendo rápidamente, haciéndose el fisco la sola autoridad en enseñanza primaria.

Ochagavía proseguía su informe dando cuenta de que se educaban en "escuelas particulares pagadas por los padres de familia 4,966 hombres y 2,580 mujeres". En toda la República había 571 escuelas. De estas escuelas eran fiscales de hombres, 156; fiscales de mujeres, 30; municipales de hombres, 62; municipales de mujeres, 32; religiosas de hombres, 16; religiosas de mujeres, 2; particulares de hombres, 153; y particulares de mujeres, 120.

En contra de lo que se podría suponer, las escuelas conventuales subvencionadas por el Estado contaban con muy pocos alumnos y alumnas y eran escasas. Llama la atención que solo existiesen dos escuelas religiosas para mujeres. Si considerásemos que entre los establecimientos particulares pagados había una mayoría de colegios religiosos, la situación se modifica algo, pero sigue predominando la enseñanza laica. Esto también es destacable, ya que indica que las deficiencias en la educación pública no eran cubiertas por la Iglesia. En efecto, considerando el conjunto de la población en edad escolar eran muy pocos los alumnos y alumnas matriculados en establecimientos religiosos. Es decir, la Iglesia no tenía un gran asiento entre los niños y niñas o, en otras palabras, no estaba cumpliendo el papel que el Estado tampoco cumplía.

En cuanto a los honorarios de los preceptores, señalaba el Ministro que, "la suma de 102,322 pesos que se invierten anualmente en honorarios de 571 maestros que dirigen todas las escuelas de la República, da el promedio de cerca de 180 pesos como honorario de cada maestro al año, o \$15 mensuales".

A modo de comparación, ese mismo año el salario anual de un portero de Ministerio era \$150 y el de un conserje, \$125. Un juez de letras de Talca o Colchagua percibía \$2.444, un General de División, \$3.500, lo mismo que un Vicealmirante. El ingreso anual de un capitán de Ejército era \$840; el de un Teniente Segundo, \$600; y el de un subteniente, \$480.⁵⁵

El nivel de aprendizaje logrado se desglosaba de la siguiente manera: "Del número total de niños que se educan en toda la República, 23,131 niños, los que están silabando todavía son 8,531. Saben leer 14,600 niños. Están aprendiendo a escribir 16,457 niños. El número de niños que aprenden catecismo es de 7,224. El número de niños que aprenden las cuatro primeras reglas de aritmética es de 7,411.

El número de niños que aprenden gramática castellana en todas las escuelas de la República es de 1,642. El número de niños que aprenden Geografía es de 999. El número de niños que estudian historia de Chile es de 1,362. El número de niños

⁵⁵ Arnold Bauer. "La sociedad rural chilena. Desde la conquista española hasta nuestros días, Editorial Andrés Bello, Santiago, 1994, p. 58.

que aprenden algunos otros ramos particulares en lo que se incluye costura i bordado entre las mujeres, música, dibujo, francés, inglés i urbanidad, es de 1,687”.

En las escuelas fiscales los niños y niñas aprendían a leer y escribir, recibían la instrucción del catecismo y estudiaban las cuatro primeras reglas de la aritmética, por lo que es de suponer que aquellos alumnos y alumnas que están recibiendo una instrucción más avanzada corresponden a quienes asisten a escuelas particulares pagadas por sus padres.

El desglose del número de alumnos y alumnas por Provincia mostraba que el porcentaje de niños y niñas asistiendo a la escuela respecto al total de la población en edad escolar era mayor en las provincias de Valparaíso (25,8%), Atacama (17,8%), y Santiago (14,9%). En Santiago y Valparaíso se concentraban, seguramente, la mayor parte de las escuelas particulares. El total de establecimientos educacionales (fiscales, municipales, conventuales y particulares) debió haber sido alto en ambas provincias. Por otro lado, Atacama no poseía muchas escuelas pero sí un alto grado de escolaridad. El carácter urbano de la provincia y el inicio de las explotaciones mineras podrían dar cuenta de esta situación.

En el otro extremo, Colchagua con 3,8% de alumnos y alumnas, Maule con 5,9%, y Ñuble, con 6,9% indicaban la pauta de lo que sería una constante en adelante: la baja escolaridad observada en las zonas rurales. No deja de sorprender el 24,4% de niños y niñas asistiendo a la escuela en la Provincia de Chiloé y el gran número de establecimientos que ahí existía. Esta situación tendrá continuidad en numerosos censos escolares posteriores, por lo que no se trata de un error del levantado en 1843. Por último, Valdivia (11,9%) y Concepción (9,3%), zonas de frontera, muestran un patrón mixto urbano-rural.

La cantidad de locales es mayor en aquellas provincias más ricas, Santiago, Valparaíso, Coquimbo y Concepción. Nuevamente, hay que agregar a este listado la Provincia de Chiloé con sus 67 escuelas.⁵⁶

⁵⁶ La tabla está en los anexos.

2.2 Una mirada crítica: el educador estadounidense Leo Stanton Rowe

En 1909, Leo Stanton Rowe, profesor de ciencias políticas en la Universidad de Pennsylvania, delegado de los Estados Unidos al Congreso Científico Panamericano celebrado ese año en Santiago de Chile, dictaba una interesante conferencia bajo el título "Progresos de la educación en la República Argentina i en Chile".⁵⁷ Desarrolló sus planteamientos analizando algunas importantes diferencias entre los sistemas educacionales de ambos países:

"El progreso de la educación en Chile contrasta notablemente con el de la República Argentina. En este último país, el desenvolvimiento democrático iniciado en 1850 condujo al desarrollo preferente de la educación primaria. A la instrucción secundaria y a la universitaria se prestó, en cambio, poca atención. Verdad es que el sistema educacional argentino permaneció en estado primitivo hasta la presidencia de Sarmiento; sin embargo, aun antes de esta época se atendía más a las escuelas primarias que a las de segunda enseñanza.

"La organización social aristocrática de Chile, a la inversa, condujo a la concentración de los esfuerzos en favor de la instrucción secundaria. Como consecuencia, Chile posee los mejores liceos e institutos de Sudamérica. Desgraciadamente, la educación primaria fue descuidada, durante muchos años, y esto produjo tal estado de ignorancia en las masas populares que la barrera que separa allí a las diversas capas sociales se hizo infranqueable. El país sufre ahora los resultados de ese largo abandono.

Esta situación, de acuerdo al raciocinio de Rowe, hacía crecer entre los trabajadores asalariados un profundo descontento, que se había manifestado durante la primera década del siglo XX, recordaba a su auditorio el norteamericano, en violentos disturbios, de los cuales el más reciente, "la huelga de los trabajadores de las salitreras, hizo caer en Iquique a quinientas personas, entre hombres i mujeres, bajo el fuego de las ametralladoras del Ejército". La conclusión era clara: "El problema de principal importancia que ahora se presenta en Chile es el del mejoramiento y la difusión de la educación primaria. Solamente la educación de masas llenará el profundo abismo que separa hoy a los ricos y educados de los pobres e ignorantes, y sólo por ese medio también se logrará detener la propagación del descontento que cunde en el corazón de las masas".⁵⁸

En ese momento, la educación primaria chilena se encontraba dividida en dos sectores: la llamada preparatoria dependiente en lo administrativo del Consejo de Instrucción Pública y el Rector de la Universidad de Chile, y la instrucción primaria sujeta directamente al Ministerio de Instrucción Pública. Los preceptores de la Instrucción Primaria eran formados en las escuelas normales, mientras que los

⁵⁷ L. S. Rowe, "Progresos de la educación en la República Argentina i Chile", en Anales de la Universidad de Chile, Tomo CXXVII, Julio a Diciembre de 1910, pp. 107-149, Imprenta Cervantes, Santiago.

⁵⁸ Ibid

profesores de los Liceos se formaron en la Universidad de Chile hasta la creación del Instituto Pedagógico, creado con el fin de capacitar a estos docentes.

“A los cursos preparatorios de los liceos concurren los hijos de las familias acomodadas, mientras que a las escuelas primarias asiste el elemento pobre de la población. De modo, pues, que en el hecho funcionan paralelamente dos sistemas de enseñanza primaria, que dependen de autoridades diferentes y que atraen alumnos de clases sociales totalmente distintas. Por esta razón, las escuelas públicas no han contribuido tanto como habría podido esperarse a la supresión de las bien marcadas diferencias de clases que existen en la sociedad chilena”. Las preparatorias entregaban una formación para encaminar a los niños y niñas a las aulas universitarias, mientras que las escuelas de instrucción primaria pretendían apenas alfabetizar a sus alumnos y alumnas.

3. La instrucción primaria hasta 1902

No sin antes haber protagonizado violentos levantamientos armados en 1851 y 1859, sería en la segunda mitad del siglo XIX, que muy gradualmente los sectores liberales irían haciéndose presentes en las distintas instancias de gobierno. En el período comprendido entre 1850 y mediados de la década de 1870 predominaron en el liberalismo las posturas más opuestas al modelo conservador de educación. Si hacemos abstracción de la pugna entre la defensa de las prerrogativas de la Iglesia en materias educacionales, por un lado, y los que proponían una educación laica, por otro lado, las diferencias entre Conservadores y Liberales respecto a las políticas en el ámbito de la instrucción primaria eran pocas. Durante el último cuarto del siglo el liberalismo se diferenció cada vez más de las propuestas pipiolas de la década de 1820.

3.1 La consolidación institucional del modelo conservador

Al fundarse la Universidad de Chile, la ley que le dio nacimiento le confirió la autoridad para ejercer la supervisión sobre todas las ramas de la enseñanza. La corporación, en 1844, dispuso que se crearan juntas provinciales y, en los departamentos, inspecciones de educación que realizaran la labor de dirigir la enseñanza primaria. Sin embargo, el sistema así diseñado no funcionó, por lo que el Gobierno nombró el primer visitador escolar, José D. Bustos, en 1846. Dado la imposibilidad de que este asumiera la inspección de todas las escuelas de la República, fueron nombrados otros que lo secundaron.⁵⁹ Como podremos ver más adelante, la institución de los visitadores de escuela fue uno de los pilares fundamentales sobre los que reposaría el sistema de instrucción primaria.

La primera Escuela Normal fundada en este período fue la de hombres de Santiago creada en 1842. La pedagogía que se enseñaría a los futuros maestros en esa escuela sería la Lancasteriana, lo que se dejó estipulado en el artículo 2º que enumeraba los ramos a enseñar: "leer y escribir con perfección, con conocimiento completo de los métodos de la enseñanza mutua y simultánea, dogma y moral religiosa, aritmética comercial, gramática i ortografía castellana, jeografía descriptiva, dibujo lineal, nociones generales de historia i particulares de la de Chile".⁶⁰

Como ya hemos visto, el método mutuo consistía en la distribución de los alumnos de tal forma que los más avanzados fueran enseñando a los más lentos. El método simultáneo, en cambio, era la reunión de todos los alumnos formando un solo auditorio con el profesor al frente enseñando su lección. Como veremos más adelante, al momento de implantarse la reforma que abolía esa manera de enseñar

⁵⁹ Amanda Labarca. "Historia de la enseñanza en Chile", Publicaciones de la Universidad de Chile, Imprenta Universitaria, Santiago, 1939, pp. 122-123.

⁶⁰ Oriol Renin Vieille. "La educación primaria en Chile, 1810-1953", Memoria de Prueba para optar al Grado de Licenciado en Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad de Chile, Escuela de Derecho, Editorial Universitaria S.A., Santiago, 1956, p. 30.

se juzgaría al método de enseñanza mutua como modelo del desorden: alumnos repartidos por doquier realizando diferentes trabajos sin un control del profesor. Al método simultáneo se le criticaría por fomentar el aprendizaje mediante la memorización y por la baja calidad de las exposiciones realizadas por los preceptores que solían incluir largos dictados a partir de cualquier libro.

Los requisitos para ingresar a la Escuela Normal eran "18 años de edad, leer y escribir regularmente, buena conducta i pertenecer a una familia honrada". Una vez admitido, las normas de disciplina en la escuela eran severas y estaban contenidas en un reglamento especial. El director debía velar por la conducta de los alumnos, tanto fuera como dentro de la escuela y adoptar las medidas correspondientes en caso de que ellas fuesen necesarias.

En el artículo 7º se imponía a los alumnos la obligación de, una vez graduado, servir durante siete años en el lugar de la República que el Gobierno le designase. La sanción a la contravención de esta obligación era la reintegración de parte del preceptor de lo que se hubiere gastado en su educación.

En 1853 se fundó la Escuela Normal de mujeres, también en Santiago, que fue puesta bajo los aleros de las religiosas del Sagrado Corazón de Jesús. En el caso de la de mujeres, Amanda Labarca nos relata que "los estudios no brillaron por su extensión ni por su profundidad. Lectura, escritura, religión, historia sagrada y de la Iglesia, gramática castellana, aritmética, costura y bordado, constituían las únicas asignaturas. A las alumnas se les aseguró una pensión anual de \$100 para gastos de alimentación y vestuario, con la obligación de servir después de los cuatro años colegiales, siete en los sitios a que las destinara el Gobierno. De las 40 primeras, solo 11 alcanzaron al término de sus estudios. El promedio anual de egresadas en el primer decenio no subió de 6".⁶¹

En este período de mediados del siglo XIX, ya se encuentra estructurado lo que será el sistema de clases que marcará la división de las escuelas de primeras letras. A la escuela fiscal o municipal asisten los hijos y las hijas de labradores, artesanos o peones, mientras que los niños y niñas de la clase dominante estudian en los establecimientos particulares o en la preparatoria de los institutos.

⁶¹ Amanda Labarca dejó estampada en su libro "Historia de la Enseñanza en Chile" una intervención que Fernando Lazcano realizó en el Congreso cuando se discutía la creación de las escuelas normales: "No estoy conforme, señor, con la segunda parte de este artículo; que haya escuelas normales para hombres me parece justo y conveniente; pero las escuelas para preceptoras no sé cómo conciliarlas con el fin útil que se propone la Ley. Las preceptoras, por muy buena educación que tuvieran, no serían otra cosa que lo que quisieran sus maridos que fuesen. Supóngase una mujer joven que entra a una Escuela Normal u después de un aprendizaje de tres, cuatro o seis años, sale a enseñar a su vez; por muy buena conducta que se le suponga, esa mujer va expuesta a corromperse, a casarse con un hombre de mala conducta y ¿qué sería de ella, entonces, con un marido vicioso, que en último resultado vendría a ser el verdadero preceptor? No sé, a la verdad, a qué regla sujetar la enseñanza de las preceptoras para conseguir su verdadero objeto".

Sería precisamente a partir del ejemplo que brindaba la escuela preparatoria del Instituto Nacional que surgirá el conjunto de las preparatorias de los liceos. De esa forma, la educación primaria pública se dividirá de acuerdo a la situación de clase de las familias de las que provenían los educandos: existirá un sub-sistema para los hijos e hijas de la elite, el de las preparatorias, a partir del cual los alumnos y alumnas podrán continuar un camino hacia la enseñanza secundaria y la Universidad; y otro sub-sistema, el de las escuelas de instrucción primaria, que serán las escuelas populares.

Estas últimas, "fueron fundándose por obra de las circunstancias, a petición muchas veces de los propios pueblos, pero se las instalará más mal que bien, en cualquier cobertizo, rancho o casa inservible, alquilada de ocasión. En 1853, no subían de 20 en todo Chile los edificios escolares de propiedad fiscal".⁶² Ya hemos señalado que las escuelas municipales desaparecerán muy luego. En las últimas décadas del siglo XIX ni siquiera aparecen en las estadísticas.

La desaparición del Municipio como uno de los actores del proceso educativo obedeció, fundamentalmente, a la centralización progresiva de la mayor parte de las funciones de los "Cabildos". Como respuesta a la guerra civil del 51, el gobierno de Montt dictó la primera ley municipal de la Nación: la "Ley de Organización y Atribuciones de las Municipalidades" de 1854. En esta normativa se acentuaron los caracteres centralistas en detrimento del *laissez-faire* legal que había existido hasta ese momento. El primer 'proyecto de reforma municipal' había sido elaborado por una comisión parlamentaria en 1867 y proponía un conjunto de medidas que echarían pie atrás en el centralismo que se había impuesto. El proyecto planteaba las "siguientes modificaciones a la ley de 1854: La incapacidad del Ejecutivo de suspender las municipalidades, por cuanto ello arrasaba con el principio de soberanía popular que se había hecho representar en ellas (...) La resolución por parte de la Corte Suprema de Justicia de las controversias suscitadas entre las municipalidades y los gobernadores o subdelegados, a propósito de la 'inteligencia' de las leyes, ordenanzas y reglamentos, y no por parte del Consejo de Estado (...) La supresión de la dependencia del Ejecutivo en relación a todos aquellos asuntos relativos a las funciones económicas de los municipios (...)".

"Respecto de la organización de las municipalidades establecía, en primer lugar, un aumento significativo en el número de regidores (...) En segundo lugar, ampliaba las inhabilidades para ser elegido municipal (...) La municipalidad sólo era responsable ante el pueblo (...) Respecto a las atribuciones de las municipalidades, en el proyecto de reforma quedaban notoriamente ampliadas (...) En relación al orden público, el nuevo proyecto suprimía la prescripción que establecía 'reglas para las reuniones u otros actos' (...); confería al municipio la función de 'organizar y reglamentar la guardia de seguridad en el territorio municipal' (...)".⁶³

⁶² Gabriel Salazar. , p. 147.

⁶³ María Angélica Illanes, *El proyecto comunal*, revista "Historia", vol. 27, 1993, pp. 231-32. pp. 246-250.

Sin embargo, este proyecto no llegó siquiera a ser discutido en el congreso. “Aparte del grupo radical proveniente de la derrota de 1859, no existían por entonces grupos políticos que nuclearan su descontento contra el centralismo en torno a la cuestión de como debería ser el gobierno local. Tampoco existían por entonces movimientos sociales locales capaces de promover por sí mismos procesos políticos vinculados a esa idea y con capacidad para presionar sobre el proceso legislativo”.⁶⁴

Casi dos décadas después, en 1875, en el fragor de su campaña presidencial – “de los pueblos” -, Benjamín Vicuña Mackenna no abandonaba la exigencia de autonomía local. Enfatizaba la justicia inherente al reclamo por la “devolución de aquellas antiguas libertades municipales de que fue pródiga la España misma. Es preciso crear la autonomía local que robustece el cuerpo del bien público. Despojados los municipios de los peligrosos atributos del poder electoral, concédaceles en cambio el pleno goce de su vida propia, de su beneficencia, de su instrucción local, de su industria y de su renta, el manejo y el ensanche de sus contribuciones urbanas, devoradas hoy por el apetito desolador del gran todo que se llama Estado y que antes se llamaba fisco”.⁶⁵

Al ritmo como avanzaba la centralización, una nueva Ley Orgánica, dictada en 1860, y el reglamento de 1863 que la complementó, intentaron ordenar el sistema de educación primaria. Quedó establecida la gratuidad de la enseñanza y se hizo obligatoria la fundación de una escuela primaria de niñas y otra de varones en todo departamento con más de 2.000 habitantes y de escuelas “superiores” en sus cabeceras y capitales de provincia.

Las escuelas elementales completarían cuatro años de educación. La enseñanza que en ellas se impartiría consistía en doctrina cristiana, lectura, escritura y las cuatro operaciones básicas de las matemáticas. Las escuelas primarias superiores, que incluyen hasta el sexto año, incorporan a su programa de estudios gramática castellana, aritmética, dibujo lineal, geografía, compendio de historia de Chile y de la Constitución del Estado. Las dos últimas asignaturas son reemplazadas en las escuelas de niñas por economía doméstica, costura, bordado y demás labores de aguja.

El Estado no se hacía responsable de financiar a las escuelas. El decreto sostuvo que el financiamiento se construiría con “la suma del tesoro nacional destinada a este objeto; con las cantidades destinadas a este fin por las municipalidades; con donaciones, multas i mandas forzosas que se recaudaren en cada departamento; con una contribución con este único i exclusivo objeto” que sería materia de ley.⁶⁶

⁶⁴ Gabriel Salazar, *Historia de la democracia municipal en Chile*, capítulo II, segunda parte, ‘Los movimientos municipalistas’, p. 8.

⁶⁵ *Manifiesto que con motivo de su proclamación como candidato a Presidencia de la República dirige a sus compatriotas el ciudadano Benjamín Vicuña Mackenna*, 1875, p. 14.

⁶⁶ Oriol Renin Vieille. Op. cit., p. 35.

La dirección del servicio quedó en manos de un Inspector General, asesorado por visitadores provinciales. A los párrocos se les autorizó a fiscalizar la enseñanza religiosa en las escuelas. Por otra parte, la ley de libertad de cultos de 1865 autorizó a los disidentes, fundamentalmente alemanes e ingleses, a crear sus propias escuelas.

De esta forma quedó establecido el sistema de Instrucción Primaria, dependiente directamente del Ministro de Justicia, Culto e Instrucción y separado de la Universidad de Chile que sí va a continuar dirigiendo la enseñanza preparatoria y secundaria brindada por los liceos.

Entonces comenzarían a llegar, con una continuidad ininterrumpida, los informes de los visitadores de escuelas. Estos, a más de informar sobre avances y problemas respecto de la infraestructura educacional, contenían una valiosa información acerca de la realidad que enfrentaban cotidianamente los preceptores y sus alumnos.

Los visitadores respondían directamente al Ministro de Justicia, Culto e Instrucción hasta que, más adelante, pasaron a depender del Inspector General de Instrucción Primaria. Cada visitador tenía a su cargo un conjunto de escuelas que correspondían a una provincia, departamento u otra unidad menor. Leyendo y releendo estos informes, nos podemos dar cuenta que hasta entrado el siglo XX las preocupaciones, pedidos e iniciativas emprendidas por los visitadores fueron similares durante todo el período.

En primer lugar, la infraestructura física donde se enseñaba fue preocupación permanente. Con insistencia los visitadores describían el mal estado de las escuelas, pero más aún, en la mayor parte de los casos informan de alguna iniciativa tomada por ellos mismos para remediar, aunque fuese mínimamente, esta situación. Los locales donde enseñaban los preceptores y preceptoras eran en su mayoría arrendados a particulares, por lo que no eran aptos como establecimientos educacionales. Se repite en los informes la necesidad de construir escuelas.

En forma paralela, las deficiencias en el mobiliario, equipamiento e instrumental necesario era constante tema de información a los superiores. Muchas veces los libros de primera enseñanza que aportaba gratuitamente el Gobierno se atrasaban en llegar o simplemente no llegaban. También respecto a estos temas los visitadores tomaron la iniciativa en sus manos para resolver, hasta donde podían, estas carencias.

Por otro lado, al estar en contacto permanente con el nivel central, tuvieron acceso a los sucesivos cambios curriculares y didácticos que fueron adoptando los distintos gobiernos, ministros e inspectores. Esto, además del hecho de que la gran mayoría de los visitadores había ejercido anteriormente la función de preceptor, los ponía en una situación ventajosa para enseñar a los profesores y profesoras primarias las distintas novedades que en estos campos llegaban al país. Son muchas las iniciativas que relataban en sus informes realizadas en este aspecto: desde

clases modelo hasta reuniones periódicas de los preceptores de una región y la entrega oportuna de materiales; cursos de perfeccionamiento en los meses de verano, etc.

Por último, eran ellos los más preocupados por lograr que las escuelas funcionaran de acuerdo a ciertas normas de conducta, que se tomaran las medidas de higiene adecuadas, que tanto alumnos como preceptores respetaran los roles respectivos que les eran asignados, que se cumplieran los horarios y, en general, que las escuelas funcionasen con "normalidad".

Esto último, el lograr que las escuelas cumplieren un papel disciplinador, fue en la práctica imposible de lograr. Por una parte, los preceptores fueron hasta 1920 y más allá en su mayoría maestros "interinos", esto es, no habían sido formados en las escuelas normales ni dieron exámenes para adquirir su título. Se trataba, las más de las veces, de jóvenes que, habiendo cursado la escuela elemental, se quedaron en esta ya sea por petición de los vecinos, ya por iniciativa propia. No habían siquiera hecho los estudios primarios superiores. Eran, más bien, miembros de la comunidad dedicados a la enseñanza de niños y niñas que recibían un salario del gobierno, que si bien era miserable, por lo menos era igual al que recibía un preceptor normalista enseñando en las mismas condiciones. El contacto que tenían esos preceptores y esos alumnos y alumnas con un "sistema educacional" se limitaba a la presencia de un visitador por unos pocos días una o dos veces en el año.⁶⁷

3.2 Importantes reformas: llegan preceptores europeos

Durante el primer lustro de la década de 1880 se introdujeron reformas importantes en el sistema de Instrucción Pública. El curso de estos cambios no fue suspendido por la Guerra Civil de 1891 y con posterioridad a ese año prosiguieron su marcha. De estas reformas, las más relevantes fueron la creación del Instituto Pedagógico para formar a los docentes de la enseñanza secundaria, la adopción de nuevos métodos de estudio, y la incorporación de un grueso contingente de profesores y profesoras alemanas, suecas y suizas a las escuelas normales y al propio Instituto Pedagógico

En 1883 fue aprobada una ley que autorizaba al Ejecutivo a invertir hasta un millón doscientos mil pesos en la construcción de escuelas primarias, "ya sea mediante licitación pública o directamente por el Gobierno"; a contratar profesores en el extranjero - por el tiempo y número necesario - para escuelas normales o primarias superiores; a enviar alumnos y maestros de la Escuela Normal a Europa o Estados

⁶⁷ Evaluando el papel que cumplieron los visitadores, podemos concluir que estos funcionarios fueron los que tuvieron mayor conciencia de un papel de intelectual orgánico tal como señala Gramsci, pero con la limitación de no tener un contacto cotidiano y directo con los educandos y tampoco acceso a los niveles donde eran tomadas las decisiones en materia educacional. Fueron funcionarios conscientes, esforzados, dedicados y lúcidos, pero al final de cuentas, frustrados.

Unidos; a proveer de material escolar a las escuelas; a establecer un museo de instrucción primaria; y a fomentar el progreso de las bibliotecas públicas.⁶⁸

La nueva didáctica, traída por los preceptores europeos, era conocida como “método intuitivo”, y consistía, básicamente, en poner fin a los dictados y aprendizajes de memoria y adoptar un esquema de clases en el que los alumnos y alumnas pudieran manejar, o por lo menos observar, objetos, herramientas y máquinas de tal forma que el aprendizaje fuera, ojalá, resultado de una actividad realizada por el educando. Junto a esto cobró gran importancia la realización de ejercicios físicos y la “Jimnástica” en las escuelas. También se intentó poner fin a los castigos físicos que ejercían, con cierta normalidad, los profesores y profesoras sobre sus alumnos y alumnas. Finalmente, entró en debate la utilidad de los exámenes como herramienta de medir aprendizajes.

En 1887, el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Adolfo Valderrama, señalaba al respecto en su memoria anual: “Los métodos de enseñanza intuitiva exigen en la actualidad elementos auxiliares del maestro que contribuyan a hacerla más fácil i amena, así como también a fijar las ideas en la mente del alumno. Por eso se da hoy una grande importancia al material escolar correspondiente a las diversas ciencias cuyas nociones más elementales se enseñan en la escuela, i a ese propósito obedeció el precepto contenido en la autorización 4ª que la lei de 11 de octubre de 1883 confirió al Ejecutivo para el establecimiento de un museo pedagógico, donde los institutores pudieran estudiar las colecciones i modelos del material más moderno de enseñanza”.

Al mismo tiempo, el Sr. Valderrama daba cuenta de la situación de la educación pública y particular en la República, y en particular los avances que esta había experimentado respecto al año anterior. “El número de escuelas públicas que funcionaron durante el año 1886 fue 852”.⁶⁹ De este total, 150 correspondían a escuelas urbanas de hombres; 140 a escuelas urbanas de mujeres; 150 y 40 rurales de hombres y mujeres respectivamente; 330 escuelas mixtas rurales y 42 escuelas mixtas urbanas. “Entre éstas, hay 23 escuelas superiores de niños i 12 de niñas”. Ese mismo año, apuntaba el Ministro Valderrama, habían funcionado 532 escuelas privadas, haciendo un total de 1.394 escuelas entre públicas y privadas.

El número de alumnos y alumnas matriculadas en el sistema público había ascendido a 68.894, lo que representaba una figura superior en 9.916 respecto al año anterior. La asistencia media había sido de 47.780. La matrícula en las escuelas particulares había alcanzado a 27.860 niños y niñas. Los locales que ocuparon las escuelas públicas correspondieron a 182 de propiedad del Estado, 82 de propiedad de las Municipalidades, 557 arrendados a particulares, 55 cedidos por vecinos y 14 cedidos por conventos.

⁶⁸ Oriol Renin Vieille. Op. cit., p. 43.

⁶⁹ “Revista de Instrucción Primaria”, Año 1, N° 10, Junio de 1887, páginas 583 y subsiguientes.

Vale la pena comentar estos datos. Como hemos visto, en 1853 asistían a las escuelas, tanto públicas como privadas, 23 mil niños y niñas. Cuarenta años después sabemos que la asistencia a las escuelas públicas asciende a 47 mil alumnos y alumnas y la matrícula en las privadas es de 27 mil. En 1853 había 571 escuelas y tras cuarenta años ese número ascendía a 1.394. Tomando en cuenta el aumento natural de la población, la incorporación de nuevos territorios al país y la creciente urbanización de la población, podemos decir que no hubo crecimiento per cápita ni en el número de escuelas ni en el de alumnos.

De las reformas introducidas en los métodos de enseñanza, la más significativa fue la "didáctica herbartiana" que consistía en poner fin a la repetición de memoria, dando paso a la lección "razonada" y "psicológicamente conducida" a través de sus diversas etapas. El profesor debía dejar a un lado el dictado a partir de un texto, y convertirse en organizador, expositor y director de las actividades de sus alumnos. Se intentaba, a su vez, mejorar y ampliar la aplicación de los procedimientos "intuitivos" y "objetivos", tratando de colocar al niño o niña frente a realidades concretas.⁷⁰ Fue un cambio radical ya que de la aplicación de los métodos francés y, en menor medida, inglés, se dio paso a la pedagogía germana.

"El Educador", periódico publicado por la "Sociedad Amigos de la Educación", resumía de la siguiente manera los cambios que se esperaba ocurrieran en las salas de clase a lo largo y ancho de la República: "Cuando la tarea del maestro se reducía a tomar la lección con el libro en la mano, una hora era tal vez demasiado larga, i maestros habían que no sabían en qué ocuparla; mas hoy que, en conformidad con los nuevos métodos de enseñanza, el maestro debe ceñirse en sus clases a una disposición detallada, así de la materia como del procedimiento que debe emplear; cuando debe hacer una introducción al tema o ligar lo nuevo con lo ya conocido, repitiendo lo tratado en la clase anterior; cuando a la exposición de cada punto de la materia debe seguir la explicación de la misma, ya definiendo las palabras difíciles que se hayan empleado, ya preguntando sobre el contenido de lo espuesto, cuando al fin de cada parte de la exposición debe hacerse una recapitulación de lo tratado o las deducciones a que el tema dé lugar; cuando, finalmente, al terminar la lección debe hacerse el resumen jeneral, ya por medio de preguntas del maestro o por medio de un discurso sèguido de los alumnos; cuando este procedimiento haya de seguirse, treinta o cuarenta minutos son insuficientes para una clase, cualquiera que sea el ramo de que se trate".⁷¹

Amanda Labarca posteriormente destacó la forma en que, durante este período de fines del siglo XIX, se instaló la influencia alemana en las escuelas normales: "La Escuela Normal de Preceptores de Santiago, la de mujeres de la misma capital, la del Sur, situada en Concepción, más tarde la de Hombres de

⁷⁰ Amanda Labarca H. "Historia de la enseñanza en Chile", Imprenta Universitaria, Santiago, 1939, p. 185.

⁷¹ "El Educador", Año III, N° 23, 10 de junio de 1893, p. 1.

Chillán, fundada en 1888, y la de Niñas de La Serena, en 1890, fueron totalmente entregadas a manos de personal extranjero...”.⁷²

Otra de las reformas que se introdujo fue la estructuración de un curriculum basado en el “método concéntrico”. Previamente, los alumnos y alumnas aprendían ciertas asignaturas en el Primer Grado, otras en el Segundo Grado, para concluir con otro conjunto de materias en el Tercer Grado. De esa forma, un niño o niña salido del Primer Grado no había tenido oportunidad de estudiar el conjunto de asignaturas. El método concéntrico introdujo el estudio gradual de cada una de las distintas asignaturas, lo que quedó plasmado en los nuevos planes de estudio. “Por la enseñanza objetiva se debe dar a conocer al niño toda idea i operación numérica por medio de cosas conocidas ya de él (nada de abstracto); i por la enseñanza en círculos concéntricos se debe hacer que el educando marche paulatinamente, en conformidad con el desarrollo natural de las facultades del alma i de acuerdo con las leyes de la pedagogía moderna”.⁷³

Tras la adopción del sistema concéntrico, el plan de estudios en Instrucción Primaria fue drásticamente modificado.⁷⁴ Llama la atención en los nuevos programas la gran paridad existente entre las materias que estudiaban las niñas y aquellas que estudiaban los niños. En el Primer Grado (primer y segundo año) los programas de hombres son idénticos a los de las niñas; en Segundo Grado (tercer y cuarto año) el programa de estudios de las niñas contiene una hora menos de aritmética y otra menos de gramática y en su lugar se introducen dos horas de labores de mano, en un plan de estudios de 24 horas semanales. Finalmente, en Tercer Grado (quinto y sexto años) las niñas reemplazan una hora de aritmética y una de dibujo por dos de labores de mano.

En segundo lugar, la sobrecarga de ramos humanistas-latinos propios de la escuela francesa ha sido reducida a un mínimo, y por el contrario se han aumentado las horas para estudiar aritmética y geometría, geografía y cosmografía, historia de las ciencias naturales e higiene, y gramática. Asimismo, se han asegurado suficientes horas para canto, y gimnasia en los tres grados. En aquellos establecimientos donde sí se pudo implementar este programa de manera íntegra y con profesores idóneos, seguramente los niños y niñas habrán aprendido mucho, en especial en lo que a observar y resolver problemas se refiere. Las asignaturas se sometían estrictamente a una enseñanza centrada en el pensar más que en el memorizar como había sido el énfasis hasta ese momento.

Finalmente, se advierte una gran intensidad en el proceso de aprendizaje. Dieciocho horas de trabajo en el Primer Grado, 24 en el segundo y 30 en el tercero,

⁷² Amanda Labarca. Op. cit., p. 184.

⁷³ “El Educador”, Año I, N° VIII, 15 de octubre de 1890, p. 116.

⁷⁴ “El Educador Penquista”, publicado por la Sociedad de Maestros de Concepción, Año I, N° 6, abril, 1900.

incluyendo clases los sábados y considerando una jornada en la tarde que se va intensificando en la medida que los alumnos y alumnas progresan de nivel.⁷⁵

El año 1889 se llevó a cabo el Congreso Pedagógico que congregó a cerca de 200 preceptores y visitadores, además de las autoridades del ramo. Entre los numerosos puntos discutidos, el que generó los más reñidos debates fue el de la obligatoriedad de la enseñanza. La gran mayoría de los congresales eran partidarios de su implantación, sin embargo las autoridades presentes supieron evitar que un voto de esa naturaleza fuese aprobado.

En 1902 se realizó un nuevo Congreso General de Educación. No se notó en este Congreso el mismo ánimo y entusiasmo del anterior debido, fundamentalmente, a que la educación se hallaba atravesada por una crisis que tenía sus raíces en la guerra civil de 1891. Muchos preceptores habían sido obligados a abandonar sus cargos y sus puestos ocupados por "empleados advenedizos, sin preparación ni antecedentes calificados. La instrucción primaria se convirtió, en cierto modo, en institución de beneficencia para el personal de institutores interinos".⁷⁶

⁷⁵ Se pueden ver los programas de estudio en el apéndice de este trabajo.

⁷⁶ José María Muñoz. "Historia elemental de la pedagogía chilena", Santiago, Imprenta y litografía Universo, 1918, p. 197. Citado en Oriol Renin Vieille. Op., cit., p. 45.

4. La instrucción primaria a través de la mirada de los visitantes

Los visitantes de escuela son quienes nos han dejado el material escrito más abundante para poder conocer las condiciones en las que se desarrolló la 'instrucción primaria' durante el siglo XIX y comienzos del XX. La tarea de los visitantes consistió en conocer meticulosamente la situación escolar en las zonas geográficas que les eran asignadas. Las observaciones que realizaban, así como las acciones que implementaban se convertían en registro escrito que era entregado periódicamente al Inspector de Instrucción Primaria y al Ministro. Hemos podido conocer los informes que entregaban no solo a través de publicaciones oficiales, sino también tras revisar la prensa. Es que los informes eran publicados por distintos medios, incluso por prensa local que demostraba así una preocupación por la situación de la educación.

4.1 Locales escolares, mobiliario y materiales para el trabajo escolar

En 1858, el visitador de escuelas de la Provincia de Chiloé, informaba en su memoria anual, entre otras cosas, que "en los ramos de Jeografía y Cosmografía la mayor parte de los preceptores no había hecho estudio alguno" motivo que lo impulsó a reunir a los dichos preceptores para instruirlos en estas materias. "En la enseñanza i repetición de las primeras nociones se observó el sistema del Señor don Vicente García Aguilera... A estas nociones jenerales se hicieron preceder las más interesantes i accesibles al entendimiento de todos sobre la cosmografía, que se les dictaron en un cuadernito por números, a fin de que puedan repetirlas los alumnos en sus establecimientos... La falta de mapas más claros i en mejor estado, las dificultades que se presentan en un estudio nuevo i que no se vencen sino poco a poco i después que uno se haya familiarizado algún tanto con los nombres i con las ideas, no permitieron que se adelantase más; empero todos los preceptores fiscales i muchos de los particulares quedaron en situación de completar sus conocimientos por si mismos".⁷⁷ Asimismo, el visitador tomó algunas medidas para reforzar los conocimientos y didáctica de historia de Chile, dibujo lineal y preceptos de urbanidad e higiene.

En ciertos casos los preceptores "más peritos" realizaron ejercicios modelo destinados al resto. Respecto a la higiene y la importancia de su enseñanza, el visitador manifestó "lo indecoroso i repugnante de ciertos actos no del todo desterrados, de no limpiarse la nariz con el pañuelo, de erutar, de agolparse uno sobre otro, de ponerse las manos uno arriba de otro, de estirar los brazos, de dejarse cubrir los ojos con el pelo, hacerse moños, etc".

El visitador de escuelas de la Provincia de Valdivia, por su parte, lamentaba el estado de desatención en que se encontraban los edificios escolares y las

⁷⁷ "Monitor de las escuelas primarias", Tomo 6, Nº 11, pp. 140-141, 15 de agosto de 1858.

numerosas deficiencias en el mobiliario. En tanto a los locales, señalaba el visitador, no se había hecho más mejoras que una refacción de la Municipal de Osorno. La escuela fiscal número 1 del departamento de Valdivia continuaba funcionando en una incomoda casa alquilada que no reunía las condiciones mínimas para la enseñanza y al parecer seguiría por mucho tiempo funcionando en esa casa sin patio “pues el Ministerio de U.S. se negó a aprobar las bases bajo las cuales la Municipalidad se había ofrecido a costear la mitad del edificio” si el Gobierno costeara la otra mitad.

“La escuela fiscal número 3, destinada a educar colonos alemanes en el departamento de Valdivia ha sido suprimida por falta de alumnos; falta que tuvo su origen con la apertura de una escuela particular, dirigida por un preceptor venido espresamente de Alemania, fue preferido porque presentaba para los hijos de los inmigrantes un programa de enseñanza mucho más vasto”. De suerte que la supresión de esa escuela permitió mejorar algo el mobiliario de la número 1.

“De las escuelas Municipales de Valdivia las números 1 i 2 lo necesitan todo, local, muebles i útiles de enseñanza”, más al ver la Municipalidad que el Gobierno no tomaba medida alguna al respecto, decidió tampoco hacerlo “aunque ve la necesidad i conoce la importancia i urgencia de remediarlo. Algunos habitantes de Punucapa, donde se halla la número 2, están dispuestos aunque pobres a contribuir con alguna madera para un nuevo local”, pero como no eran todos, la iniciativa estaba quedando en nada. Terminaba su memoria este visitador relatando los resultados de los distintos exámenes en los que él mismo había formado parte de la comisión examinadora.⁷⁸

4.2 Las escuelas y el material educativo tras la reforma de 1885

En los días correspondientes al Centenario, la Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria hacía un recuento de algunos hitos en la enseñanza nacional

Los dos grandes ejes de los avances en la educación primaria, se señalaba, habían sido: “la fundación de la escuela normal, primero, i enseguida la reforma de esa misma escuela normal, que se ha ido así adaptando a las aspiraciones i a la mentalidad contemporáneas”.⁷⁹

La reforma hubo de ser acompañada de la edificación escolar, en lo cual se había invertido una suma de dinero considerable: “dictóse una lei por la cual se concedieron 1.200.000 pesos para construcción de escuelas (1883). La actividad política de aquellos años, rememoraba el articulista, no era tan absorbente; los ministros no eran hechura neta de los partidos como ahora sucede; permanecían hasta dos años en sus puestos i trabajaban”.

⁷⁸ Ibid, pp. 154 y 155.

⁷⁹ “Revista de Instrucción Primaria”, Año XXV, números 9 y 10, septiembre y octubre de 1910, p. 450.

En todo caso, fue ese el único momento en que se dedicó una suma de esa envergadura a la construcción de escuelas. A comienzos del siglo XX, la gran mayoría de los establecimientos de la primera enseñanza se encontraban en condiciones ruinosas.

Un informe remitido en 1903 por Félix Antonio Oviedo, preceptor que tenía a su cargo la escuela elemental de niños número uno de Concepción, reclamaba que “por las malas condiciones del edificio escolar, principalmente por la estrechez de las salas de clase, no se puede recibir un mayor número de niños; anualmente se rechazan muchos”.⁸⁰ Hacía notar que no había ningún tipo de registro que iluminara sobre el funcionamiento de esta escuela desde su fundación en 1841 hasta 1900, año en que se hizo cargo de ella. Recogiendo testimonios en la comunidad, el Sr. Oviedo pudo reconstruir la historia de los sucesivos locales que había ocupado la escuela: “Se me ha dicho que esta escuela funcionó en el día de su creación en el local en que hoy están instaladas las Preparatorias del Liceo de esta ciudad; se le conocía en aquellos tiempos con el nombre de ‘Escuela Modelo’

Es decir, estamos ante una escuela elemental que no podía satisfacer la demanda de matrículas debido a lo estrecho de su local. Dado que en numerosos informes de este período se repiten situaciones parecidas, podemos suponer que el interés de las familias en que sus hijos e hijas recibieran algún tipo de educación existía; era la falta y/o deterioro de la infraestructura escolar lo que no permitía brindar una mínima instrucción a los pequeños y pequeñas interesados en recibirla. “El actual local”, continuaba el escueto informe del Sr. Oviedo, “carece por completo de las más esenciales necesidades pedagógicas; es un edificio de altos cuyo piso superior está ocupado por particulares; las piezas no son salas de clases sino pequeños cuartos de habitación; no hai en ellas la suficiente luz ni se las puede ventilar como se debe, i el patio es por demás reducido”.

En 1900 se matricularon 180 alumnos y la asistencia media fue de 108, el 60 por ciento; mientras que en 1901 hubo 84 matriculados y una asistencia media de 70 niños. Los dos ayudantes nombrados recientemente, señores Agustín Arrau y Artemio Gutiérrez, eran preceptores interinos.

Tras una visita extraordinaria que inició en la provincia de Aconcagua y que lo llevó hasta Traiguén, Eduardo Rossig hacía notar que “las casas en que funcionan las escuelas que he visitado, casi en su totalidad son arrendadas, i a veces completamente inadecuadas para escuelas, por contradecir a los principios más elementales de comodidad, aseo e higiene escolar”. En varias oportunidades pudo observar que dos preceptores debían hacer clases en una misma sala, sin separación alguna entre ambos grupos de estudiantes y cada grupo recibiendo una lección diferente. En esa situación la disciplina era imposible de mantener. Las deficiencias en bancos y mesas hacía que los niños más pequeños escribieran sentados en el suelo, que tres alumnos compartieran una banca apta para dos y que

⁸⁰ “La Enseñanza”, Año II, N° 1, febrero de 1903, Concepción.

muchos niños tuviesen que trabajar en bancos y mesas no apropiados a su estatura.⁸¹

Por otro lado, todos los preceptores y preceptoras graduados después de 1885 manifestaron “sin excepción, que les era enteramente imposible proceder según las exigencias de la pedagogía moderna - ¡intuición en la enseñanza! – por faltarles en la escuela los auxiliares más indispensables para la enseñanza intuitiva”. A esto agregaba que los preceptores, con la excepción de unos pocos casos, no apuntaban en el libro el material tratado, por lo que se hacía imposible saber que era lo que habían tratado y lo que restaba aun por tratar.

Los conceptos expuestos en la “Memoria anual del visitador de escuelas de Concepción”, Sr. M. Sánchez Cruz, en lo medular coincidían con lo que había descrito Rossig. En la Provincia de Concepción había a la fecha de esta visita – 1899 – ciento nueve escuelas fiscales y cuarenta y ocho escuelas particulares, haciendo un total de 157 establecimientos.⁸² Informaba el Sr. Sánchez que la asistencia a las escuelas rurales había disminuido mucho en los meses de invierno “a causa del estado intransitable de los caminos después de grandes lluvias”. En su mayoría, los locales ocupados por las escuelas no reunían las más mínimas condiciones de higiene, pero dado que las casas donde funcionaban eran arrendadas, no es posible elegir para instalar una escuela sino aceptar el mejor que se presenta, siempre que su primordial condición permita sujetarse a los presupuestos. Los de propiedad fiscal se encuentran en estado de ruinas” o requiriendo importantes y urgentes reparaciones.

“Triste es tener que dar cuenta del estado deplorable en que se encuentran los edificios fiscales”, indicaba el visitador, al tanto que incluía en su informe un presupuesto que “a juicio del ingeniero de la provincia”, alcanzaría para realizar las reparaciones imprescindibles. El monto total para los departamentos de Concepción, Talcahuano, Lautaro, Rere, Puchacai y Coelemu, ascendía a \$29,785 pesos.⁸³

El visitador, Sr. Urzúa, informaba en julio de 1905 respecto a la situación escolar del Departamento de Tocopilla que “todas las escuelas han funcionado con regularidad durante los meses transcurridos del año escolar, a excepción de la elemental número 1 de hombres que empezó sus clases el 24 de abril. Los edificios ocupados por las escuelas prestan regulares comodidades, menos los de la elemental de hombres número 1 i mista número 2 de Gatico que son completamente inadecuados... Como la superior de hombres i la elemental de mujeres de Tocopilla carecen de armario, mesas para oficinas, pupitres i otros objetos necesarios para su

⁸¹ “Revista de Instrucción Primaria”, Año 7, N° 3, marzo de 1892, pp. 95-102.

⁸² “Memoria anual del visitador de escuelas de Concepción correspondiente al año 1899”, Concepción, enero de 1900. En “El Educador Penquista”, Año 1, N° 3, 4 y 5, 1 de abril de 1900.

⁸³ “La Enseñanza”, Año II, N° 4, mayo de 1903, concepción, pp. 153-156.

buen funcionamiento...” el visitador había solicitado al Gobernador proveer cuanto antes de dichos materiales.⁸⁴

El Visitador del Departamento de Ligua, Sr. José Andrade, hacía una serie de propuestas económicas, las que, en realidad, ocupaban la mayor parte de su informe. “Si se pudiese conseguir la cantidad de mil quinientos pesos podrían este año quedar todas las escuelas con su mobiliario completo i en estado conveniente”.⁸⁵

Proponía aumentar los cánones para arrendamiento de establecimientos ya que con los cánones actuales “no se pueden obtener casas que reúnan los requisitos necesarios para el funcionamiento de las escuelas”. Fundaba su pedido con ejemplos concretos: “La escuela mista número 9 de Zapallar con una matrícula de más de ochenta alumnos funciona en dos cuartitos de cinco metros de largo por cuatro de ancho porque por el precio de cuatrocientos pesos anuales no se puede conseguir en este puerto un local mejor”. En idénticas condiciones se encontraba la escuela de mujeres número 4 de Cabildo, que además carecía de uno de sus muros que implicaba que todo el tráfico de materiales de la fundición adyacente pasase por el terreno de la escuela, pero “en vista del canon de veinticinco pesos que se le paga” el propietario no quiere hacer ningún arreglo.

Sugería deducir veinte mil pesos del presupuesto del año entrante para construir dos locales escolares en un terreno de seis mil metros cuadrados que había sido recientemente cedido en la zona de Cabildo. “Los locales cedidos por particulares”, proseguía el informe, “necesitan también de algunas reparaciones: el que ocupa la escuela mista número 3 de San Alfonso, hai que colocarle ventanas, piso de madera i blanquear las murallas. Para esto se necesitarían cuatrocientos pesos. El que ocupa la mista número 7 de San Lorenzo, hai que cerrarle el sitio i colocar escusados. Se necesitarían trescientos pesos”. Sugería desinfectar los locales dado el carácter alarmante que había adquirido en los departamentos vecinos. Esto se podría hacer con cincuenta pesos.

Finalmente, el Sr. Andrade indicaba que “el resultado de la enseñanza en las escuelas durante los meses corridos no ha sido satisfactorio a consecuencia de la falta de útiles de enseñanza”. Hemos reproducido in extenso los planteamientos centrales de este último informe pues permite formarnos una idea de los montos de dinero que se requerían. Estos gastos se pueden resumir así:

- 1.000 pesos para construir una escuela.
- 1.500 pesos para amueblar todas las escuelas.
- Un presupuesto superior a los 400 pesos anuales para el pago de arrendamiento de una escuela.
- 50 pesos para desinfectar todas las escuelas.
- 300 a 400 pesos (anuales) para arreglos de edificaciones escolares.

⁸⁴ “Boletín de la Inspección General de Instrucción Primaria”, Tomo I, Año 1, Imprenta Nacional, Santiago, julio de 1905, Tomo I, N° 2, agosto de 1905, pp. 210-211.

⁸⁵ Ibid. Tomo I, Año 1, julio de 1905, pp. 213-215.

Podemos deducir fácilmente que el arriendo de locales escolares era un pésimo negocio para el Estado y uno muy provechoso para los particulares, quienes no desembolsaban dinero alguno para las refacciones necesarias.

Pero no solo inconvenientes económicos y de infraestructura presentaban los locales arrendados. El visitador de escuelas de Talca relataba que “la mista número 20 no entró a funcionar sino el 27 de marzo por falta de local. Esta escuela funciona en un local arrendado a un particular por mensualidades i sin contrato, quien ocupa la casa durante las vacaciones i obliga a desalojar la escuela a la que le devuelve su local a fines de marzo i aun a mediados de abril, como ocurrió el año anterior. La escuela está ubicada en Quiñipeumo, lugar de bastante población escolar pero no se halla local que arrendar por la suma de 20 pesos mensuales, que es la cantidad que le asigna el presupuesto.”⁸⁶

El director de la escuela número 5 de hombres de Coronel acusaba deficiencias en el material de enseñanza: “El material de enseñanza deja algo que desear, como el de casi la jeneralidad de las escuelas primarias, se limita a un corto número de escritorios, pizarrones, dos o tres cartas jeográficas, los textos i útiles de escritura. Los demás útiles que son enteramente indispensables para la enseñanza intuitiva i que guarde armonía con los adelantos del moderno sistema, son jeneralmente estraños a estas escuelas, Por esto es doloroso, pero es preciso reconocer que las cantidades relativamente exiguas que consta el presupuesto del ramo para la adquisición i reparación del material de enseñanza, haya permitido hasta hoy dotar satisfactoriamente tan solo a algunas escuelas superiores”.⁸⁷

Contrastaba algo la visión que entregó en 1903 el señor Márquez titulado de la Escuela Normal de preceptores de Chillán y regente de la Escuela N° 4 de niños de Concepción. Relataba que había problemas ya que las salas eran estrechas y ejercían ahí sus labores tan solo él y un ayudante. Se requería aumentar el personal considerando que “en el presente año el I grado solamente tuvo más de 80 alumnos atendidos por un solo empleado, lo que es antipedagógico”.

La escuela contaba con cincuenta bancas “sistema americano” en buen estado, una colección de mapas geográficos, cuadros del sistema métrico, un cuadro cosmográfico, un cuadro para Historia Sagrada, varios cuadros para Historia Natural, un globo, una pizarra giratoria y otra “que no lo es”. El maestro se mostraba orgulloso y optimista. “La Escuela N° 4 de Niños no ha recibido ayuda alguna de la iniciativa particular, siempre ha sido costeada única i exclusivamente por el Estado; i el buen pie i buena marcha en que hoy se encuentra lo debe a la Visitación de Escuelas. Los padres de familia también hasta hace poco han prestado mui poca ayuda a la

⁸⁶ “Boletín de la Inspección Jeneral de la Instrucción Primaria”, Santiago, Tomo I, N° 2, agosto de 1905,

p. 218.

⁸⁷ “La Enseñanza”, Concepción, Año II, N° 2, marzo de 1903, pp. 58.

enseñanza. Pero como en estos últimos tiempos las luces se han enraizado más i más, ya principia el pueblo a amar la escuela e interesarse por su adelanto”.⁸⁸

Sin embargo, prácticamente todos los informes y memorias presentadas por visitantes y preceptores mostraban un cuadro desolador. El preceptor regente de la Escuela Nº 7 de Hombres de Penco relataba en 1904 que el edificio escolar no reunía las condiciones higiénicas mínimas y que, especialmente en invierno, el problema de la humedad era gran causante de enfermedades entre los alumnos, razón por la que sus padres no los enviaban a la escuela. “Los salones de clase son mui bajos i carecen por completo de luz i ventilación, las puertas en su mayor parte están sin chapas; como también las ventanas con varios vidrios rotos”. Concluía declarando que “Son estas causas poderosas para calificar a este local imposible para escuela”.

Por otra parte, agregaba que el material de enseñanza era muy antiguo, encontrándose completamente deteriorado. “Antes de concluir”, señalaba el preceptor Manuel Bernal en su monografía, “debo hacer presente a Ud. Que sería de mucha utilidad se creara una escuela nocturna para obreros, teniendo en vista el crecido número de operarios de los establecimientos que existen en esta, como la Refinería de Azúcar, Minas de Carbón i Fábrica de Loza, etc, se ocupan más del 90% diariamente sin poder asistir a la escuela”.⁸⁹

4.3 Condiciones de vida y de trabajo de los preceptores

Según el reglamento que regía a las escuelas normales, los alumnos y alumnas tenían la obligación de presentar una “copia autorizada de escritura de fianza por la suma de quinientos pesos, a fin de responder de los gastos de su educación en los casos de retirarse del establecimiento antes de recibir el título de preceptor o no aceptar el cargo de preceptor o no cumplir con los siete años que tiene obligación de servir al Gobierno”. Sin embargo, esta fianza se había hecho puramente nominal por lo que el Director de la Escuela Normal de Santiago proponía, incluso, la eliminación de este requisito.

A juzgar por los resultados obtenidos en la Normal de la capital, no era común que en esta escuela los alumnos abandonasen sus estudios. La mayoría obtenía calificaciones de excelente, muy bueno o bueno en sus exámenes de fin de año.⁹⁰

Y los profesores normalistas, ¿de dónde provenían? ¿Con qué grupos sociales tenían sus vínculos más estrechos? La “Memoria de la Escuela Normal de Preceptores de Santiago” de 1905 nos da algunos indicios. Las “profesiones” de los padres de sus 196 alumnos se repartían de la siguiente manera.⁹¹

⁸⁸ “La Enseñanza”, Concepción, Año II, Nº 11 y 12, diciembre de 1903 y enero de 1904, p. 419

⁸⁹ “La Enseñanza”, Concepción, Año III, Nº 2, marzo de 1904, pp. 84-85.

⁹⁰ “Boletín de la Inspección Jeneral de Instrucción Primaria”, Santiago, Tomo I, Nº 6, 1906.

⁹¹ “Boletín de la Inspección Jeneral de Instrucción Primaria”, Santiago, Tomo I, Nº 6, 1906.

Carreras liberales	5
Empleados públicos civiles	29
Empleados públicos militares	4
Empleados municipales	1
Industriales i artesanos	45
Agricultores	59
Mineros	1
Comerciantes	47
Sin profesión	5

Entre los hijos de industriales y artesanos, agricultores (labradores), y comerciantes suman el 77 por ciento de los alumnos normalistas de la capital. Los preceptores normalistas provienen de los sectores medios; sectores que para el caso de los agricultores, industriales y artesanos han sido dueños de sus propios medios de producción. Se trataba de grupos medios que – como clase – se deslizaban por la pendiente de la proletarización.⁹²

Es interesante notar que los normalistas están familiarizados con el trabajo manual, ya que cada una de las reformas que se plantea hasta 1928 coloca en el centro el necesario contacto que debiese existir entre la educación y la producción económica; entre los educandos y el trabajo práctico en huertas y talleres.

Vale la pena consignar que de estos alumnos y alumnas normalistas había un 30 por ciento entre los 14 y los 16 años de edad; un 50 por ciento entre los 17 y los 19; y el resto se ubicaba sobre los 19 años.

En 1890, en un artículo referido a la situación económica del preceptorado, “El Educador” podía felicitarse de que “en Chile nuestros colegas están regularmente pagados”. Sin embargo el articulista hacía notar la inexistencia de sociedades o cajas de beneficencia que protegieran al maestro en la edad avanzada y a su familia una vez haya fallecido este o esta. En otros países, subrayaba el articulista, “la comuna, el municipio o el Estado mismo han tomado de su cuenta la fundación de cajas de ahorros. En la Suiza, en Alemania, en Austria i en otras naciones que no tenemos para que nombrar, hai instituciones perfectamente organizadas para el objeto de que nos ocupamos”. Esta carencia de recursos que asegurase al maestro en “sus viejos días i para sus hijos” traía como una de sus consecuencias más directas el que los preceptores debiesen complementar sus rentas con otros empleos y por tanto descuidar la instrucción, “cuando no abandonan sus puestos para tomar otros que les permitan preocuparse con mayor provecho especulativo en beneficio de sus familias”.⁹³

⁹² Gabriel Salazar. “Labradores, peones y proletarios”, ediciones SUR, Santiago, 1985.

⁹³ “El Educador”, Año I, N° VIII, 15 de Octubre de 1890, pp. 114 y 115.

Avanzando la década de 1890 no solo se dejó sentir con mayor fuerza la crisis económica internacional, sino que el Gobierno y el Congreso aprobaron una ley que disminuía los sueldos de los profesores primarios. “Cuando el país atraviesa por una crisis económica i todos se quejan de miseria, los mejores servidores de la Nación, los preceptores, que en todo tiempo han sido mal rentados, esperaban hoy un aumento en sus sueldos para poder vivir, i se ven reducidos por una lei a mendigar una habitación por diez i siete pesos cincuenta centavos para su familia i a disminuir la ración de pan a sus hijos”.⁹⁴

A los interinos, que conformaban el 80 por ciento de los profesores y ayudantes de instrucción primaria se les rebajaban sus sueldos en un 20 por ciento. Los nuevos sueldos fluctuarían entre los catorce pesos mensuales para el tercer ayudante en una escuela rural, y los cincuenta pesos mensuales para el primer ayudante (normalista) en una escuela de 1ª clase. “Los subdirectores de las escuelas superiores quedarán en el carácter de primeros ayudantes i disfrutarán en Santiago, por ejemplo, de 50 pesos, cuando hoy tienen 77 pesos, más 30 pesos para pago de casa-habitación...”.

Esto traería aparejado el desinterés por ejercer la profesión docente como denunciaban las páginas de “El Educador”: “Hemos sabido que en Valparaíso no se ha encontrado personas para llenar diez o quince vacantes de ayudante que existen en las escuelas, por no querer ganar solo 40 pesos. ¿Qué sucederá cuando se ponga en vijencia la nueva lei que solo fija un sueldo de 35 pesos, 29 pesos 83 centavos o 26 pesos 35 centavos? Lo que hoi sucede en pequeña escala en ese puerto se verificará en toda la República, pues en cualquiera otra ocupación que requiera menos conocimientos i menos dedicación, podrá obtener su mayor renta”.⁹⁵

Acerca de la calidad de vida de los maestros, esta no era envidiable. Un visitador se quejaba de que “como varias veces lo he hecho presente, fue suprimida – sin que yo sepa por qué – la subvención de que gozaba la preceptora de la escuela de niñas número 6, doña Ana Luisa Guerrero, por lo que a esta le fue preciso ocupar la casa arrendada exclusivamente para dicha escuela. Esto ha ocasionado perjuicio al regular funcionamiento de ella, pues la maestra ha tenido que trabajar en un corredor”.⁹⁶ No era poco común que los preceptores instalaran las escuelas en sus casas, especialmente cuando los edificios escolares se encontraban tan deterioradas que los alumnos o alumnas corrían un riesgo físico.

En 1903, al final de su “Monografía” sobre la Escuela N° 4 de Niños de Concepción, el autor, preceptor regente de dicho establecimiento, escribía: “En Concepción como en todas partes la vida de los empleados de instrucción primaria no es de aquellas que pudiéramos llamar holgadas. El sueldo exiguo de que gozan, sobre todo aquellos que no tienen el mayor sueldo (que se obtiene después de diez

⁹⁴ “El Educador”, Año III, N° 24, 25 de junio de 1893, pp. 369-374.

⁹⁵ “El Educador”, Año III, N° 24, 25 de junio de 1893, pp. 369-374.

⁹⁶ “Boletín de la Inspección Jeneral de Instrucción primaria”, Santiago, Tomo I, N° 2, agosto de 1905, p. 215.

años de servicio) no les permite vivir con toda la decencia que debieran tener en vista del puesto que ocupan y la misión que desempeñan. Agréguese a esto el precio subido que tienen en plaza los artículos de primera necesidad y se habrá formado una idea de que no es muy envidiable la situación de los encargados de la educación popular. Añádase el canon subido de arriendo que se paga por las habitaciones i se verá que el sueldo de institutor primario es escaso, por no decir mezquino. Ojalá que los Poderes Públicos que rijen los destinos de la Nación se preocupen del mejoramiento material del Majisterio Escolar, de esos obreros que colocan la primera piedra en el edificio de la Enseñanza nacional, como son los profesores de instrucción primaria”.⁹⁷

El mismo año de 1903, Manuel Bernal, a la sazón regente de la Escuela N° 7 de Hombres de Penco, emitía unos juicios similares. Para el viaje de Penco a Concepción que debía hacer una vez al mes, el día de pago, utilizaba el único medio disponible, el ferrocarril. El pasaje de ida y vuelta costaba en ese momento un peso veinte centavos, “fuera de los gastos de equipajes, que por un cajón, por mui pequeño que sea, piden cuarenta centavos por traerlo en el tren”. Agregaba que su situación era apremiante debido al reducido sueldo que ganaba el que no alcanzaba siquiera para costear los artículos de primera necesidad, cuyos precios eran: “la carne nos importa 70 centavos el kilo, el azúcar 7 pesos arroba” y los demás alimentos de ese mismo orden.⁹⁸

4.4 Preceptoras y preceptores trabajan con los planes y programas reformados

En enero de 1892, Eduardo Rossig, “rejente de la Escuela Práctica anexa a la Normal de Santiago”, evacuaba un informe dirigido al Ministerio de Instrucción Pública en el que daba cuenta de una visita extraordinaria a las escuelas públicas dirigidas por normalistas graduados con posterioridad al año 1885. El objetivo de su inspección había sido la evaluación del desempeño de los nuevos preceptores y preceptoras.

Dicha visita había llevado al Sr. Rossig, en 1891, a dirigirse a las principales ciudades ubicadas entre San Felipe, por el norte, y Traiguén, por el sur. La impresión general que había podido formarse durante los 45 días que empleó en visitar las escuelas primarias en esas localidades era favorable respecto a lo que había visto de ánimo y esfuerzos de parte de los jóvenes normalistas por emplearse con decisión a implementar los nuevos métodos de enseñanza. Sin embargo, encontró deplorables las condiciones físicas de los establecimientos escolares, así como insuficientes los escasos materiales de estudio que, como se sabe eran fundamentales para llevar adelante los planes reformados.⁹⁹

⁹⁷ “La Enseñanza”, Concepción, Año II, N° 11 y 12, diciembre de 1903 y enero de 1904, p. 420.

⁹⁸ “La Enseñanza”, Concepción, Año III, N° 1, febrero de 1904, p. 11.

⁹⁹ “Revista de Instrucción Primaria”, Año 7, N° 3, marzo de 1892, pp. 95-102.

Aunque algunos visitantes apoyaban decididamente a los normalistas, era más frecuente el hecho de que los jóvenes docentes no contaran con ese apoyo en sus afanes de reemplazar la antigua rutina por los nuevos métodos de enseñanza. Más aun, muchos de los padres y demás interesados se manifestaban indiferentes o abiertamente contrarios a la implementación de los nuevos esquemas educacionales.

Al observar el desarrollo de los exámenes en diversas escuelas, Rossig había notado que a los niños y niñas todavía se les exigían conocimientos memorizados, que en su mayoría eran "incomprensibles a la inteligencia de los niños".

Era preocupante que en estos exámenes los preceptores normalistas jugaran un rol pasivo en circunstancias en que debían ser ellos y ellas quienes dirigiesen las comisiones examinadoras. Ocurría esta situación por causa de que el o la joven preceptora quería "evitar que la comisión examinadora se forme mal concepto de sus aptitudes i de su escuela, i para impedir que la comisión pase mal informe a la autoridad respectiva". Esto conducía a que el normalista, en muchos casos, "se ve precisado a dar un ensanche desproporcionado al desarrollo de la memoria del educando, desatendiendo en consecuencia el desarrollo armónico de las fuerzas intelectuales, en contra de su propio juicio, en contra de su propia voluntad i en contra de los preceptos de la pedagogía. Los últimos meses del año escolar, en la mayor parte de las escuelas que visité, pueden considerarse como una mera preparación mecánica para los exámenes".

El visitador de escuelas de Concepción, Sr. M. Sánchez Cruz, informaba en su Memoria anual " la gran cantidad de empleados interinos, no idóneos para desempeñar el cargo de preceptorado i por su falta de preparación i conocimiento del nuevo sistema de enseñanza, no ha permitido al infraescrito obtener los frutos que esperaba, sino en parte. Abrigo la esperanza de implantar desde Abril próximo un 'plan de enseñanza' lo más detallado posible, con el cual creo poder llegar a ejercer perfecta vijilancia, tanto en la forma del modo de enseñar como igualmente en el aprovechamiento de los educandos".

Del total de empleados, 163, la mayor parte – ciento once - eran interinos. Había trece propietarios y 39 normalistas. De los locales donde funcionaban las escuelas fiscales, 75 eran arrendados, 12 eran cedidos y 18 eran de propiedad fiscal. La matrícula había alcanzado 3.940 hombres y 4.012 mujeres, haciendo un total de 7.952 niñas y niños. La matrícula en los establecimientos particulares alcanzó ese mismo año a 3.234 alumnos y alumnas, un poco menos de la mitad de la matrícula fiscal.

En Yumbel, de las 29 escuelas existentes cinco estaban regentadas por normalistas y 24 por interinos, y de los 52 empleados que se encontraban sirviendo todas las escuelas ocho eran normalistas. El señor Venegas encontró que con contadas excepciones, en las escuelas que visitó, "predomina la enseñanza individual, antigua, enteramente de memoria, sin ninguna clase de intuición, aunque también es cierto que en muchas de ellas faltan los medios de intuición hasta el extremo de no haber tablero contador ni menos letras movibles". Dejó también

estampado en su informe, sin embargo, que todos los empleados le habían manifestado una muy buena voluntad para el trabajo y el estudio.¹⁰⁰

Los reclamos por el alto número de preceptores interinos en la mayoría de las escuelas eran permanentes. Una de las causas de esta situación era lo desvalorada que estaba la profesión docente. Esto se reflejaba en la triste situación en que languidecían las escuelas normales, faltas de presupuesto y ubicadas muchas veces en locales tan pobres como las escuelas elementales rurales. De la Escuela Normal de Valdivia, por ejemplo, se graduaban cada vez menos alumnos. Su director explicaba la situación en estos términos: "En Marzo de 1908 hubo 106 alumnos matriculados, cifra que disminuyó mes a mes hasta reducirse a 86 en Noviembre. Los nuevos alumnos que ingresaron fueron 12 únicamente. Recibieron certificado de capacidad docente 18 normalistas, el curso más numeroso i mejor preparado que ha salido de estas aulas... Quedan 10 alumnos para el curso superior de 1909".¹⁰¹

La situación descrita en el párrafo anterior no era extraña en las escuelas normales. La deserción era alta, muchas veces debida a que con una suficiente preparación era fácil para el ex estudiante encontrar un empleo bien remunerado. Lo particular en este caso es la explicación que daba el director: argumentaba que era la desvalorización social de la profesión la causal del abandono. "Digna de recuerdo, señalaba, es la opinión del público valdiviano manifestada durante los primeros años de este internado.

Era voz común que una Escuela Normal no tenía razón de ser en esta ciudad. En concepto de la jente ilustrada, debía establecerse aquí una Escuela de Artes i Oficios, un Instituto Tecnológico, una Escuela de Comercio; Chiloé i Llanquihue eran las provincias llamadas a poseer un Instituto Normal, desde que en esas provincias no había industria ni comercio en pleno desarrollo en que los jóvenes pudieran ocuparse. Chiloé fue en verdad un semillero de institutores de toda la República..."

Falta de apoyo del Estado y también de la comunidad local, la Escuela Normal debió instalarse provisoriamente en una destilería de alcohol, trasladada después a una bodega de alcoholés, "a nadie podía causar buena impresión, ni menos dar una idea cabal de un Seminario de Maestros.

"La opinión ha cambiado esencialmente desde el día en que salieron 14 normalistas bien preparados que se colocaron inmediatamente en la enseñanza oficial i en colejos particulares de la colonia alemana. En las casas comerciales de Valdivia más de 10 ex alumnos desempeñan hoy puestos de confianza, con sueldo envidiable..."

¹⁰⁰ "Boletín de la Inspección Jeneral de la Instrucción Primaria", Santiago, Tomo I, N° 2, agosto de 1905,

p. 221.

¹⁰¹ "Revista de Instrucción Primaria", Año XXIV, Número 22, pp. 37-42.

“He traído estos recuerdos como antecedente de la excesiva estrechez que domina en la elaboración del presupuesto anual...”. Pasaba el director a detallar los gastos en alimentación para dar cuenta de que ni siquiera para eso contaba la Escuela Normal con un presupuesto suficiente. La suma que la Inspección General consideraba para la alimentación por persona, “bastaba hace diez años, pero ha llegado a ser enteramente insuficiente a causa del alza de precios en todos los productos alimenticios”.

Para los preceptores normalistas que sí se dedicaban a la enseñanza primaria eran muchos los obstáculos que se les interponían para poder implementar adecuadamente las reformas. Por ejemplo en el departamento de Rere que ilustra bastante bien la situación que se vivía en las escuelas rurales, el visitador, señor Venegas, daba cuenta de que “los programas oficiales de enseñanza, en jeneral no se cumplen en las escuelas de este departamento.

1. Porque son mui estensos i no se pueden cumplir sino en aquellas escuelas en que hai un empleado por cada sección, de las cuales hai una sola aquí;
2. Porque la jeneralidad de los maestros no conoce la mayor parte de la materia que dichos programas contienen; i
3. Porque la jeneralidad de las escuelas no tienen programas. No se sabe qué se han hecho o no se han mandado, según dicen algunos maestros”.¹⁰²

La Escuela Mixta N° 7 de Concepción contaba con un material de enseñanza escaso. “Debo advertir”, señalaba en su Memoria anual la señora Amalia Sepulveda, “que el papel, uno de los elementos más indispensables se hace de año en año más escaso; con la escasez de este elemento se producen grandes interrupciones en el desarrollo de las materias, pues, sucede que la mayor parte de las lecciones no pasan a más de ser reproducidas oralmente o en las pizarrillas”.

Asistían a esta escuela 86 niños y niñas y la matrícula total era de 132. Desde mediados del año 1895 regentaba la escuela la señora Sepulveda, sirviendo en calidad de ayudante interina la señorita Carmela Figueroa. Las clases se dividían en dos grado y cada grado en dos secciones. “El actual personal es escaso, como ya he tenido ocasión de manifestarlo para atender al crecido número de alumnas que año a año se hace más considerable. Confío y espero que para el año venidero habrá una empleada más, medida que será fructífera en pro del adelanto escolar”.¹⁰³

El señor Abraham Arias visitó las escuelas de Lontué y encontró que, en general, las escuelas se encontraban bien servidas y proveían una enseñanza adecuada, especialmente las urbanas de la ciudad de Molina. En las zonas rurales del Departamento notó deficiencias en los métodos de enseñanza que intentó corregir dejando instrucciones escritas, y pudo ver que los locales no se encontraban

¹⁰² “Boletín de la Inspección Jeneral de Instrucción primaria”, Santiago, Tomo I, N° 2, agosto de 1905, p. 222.

¹⁰³ “La Enseñanza”, Año II, N° 4, mayo de 1903, concepción, pp. 153-156.

en buenas condiciones. “La escuela de Santa Rosa no estaba en funciones tampoco porque el edificio que ocupa está en ruinas i la preceptora teme que ocurra una desgracia. De esto di cuenta al señor Gobernador para que pida nuevas propuestas a fin de trasladar la escuela a un local más cómodo”.¹⁰⁴

En la Provincia de O’Higgins se informaba de la existencia de 67 escuelas. Cuatro de ellas no pudieron funcionar por carecer de local, mientras que había deficiencias en algunos otros establecimientos. “El edificio fiscal ubicado en Codegua i ocupado por la escuela número 6 de hombres está, según informe de ingeniero, en estado ruinoso i hai temores que, de un día a otro, se desplome i pueda causar perjuicios irreparables”. Por otro lado el visitador señor Rodolfo Valenzuela manifestaba que “la marcha de la instrucción en la provincia de mi jurisdicción deja que desear. De las sesenta i siete escuelas que funcionan en los tres departamentos, hai solo diecisiete dirigidas por normalistas; las demás escuelas están a cargo de maestros interinos, muchos de ellos con muy poca preparación científica i pedagógica. Sin embargo, es de esperar algunos resultados favorables atendida la buena voluntad que tienen para el trabajo la mayor parte del personal”.¹⁰⁵

Las escuelas de Maule fueron visitadas por Abraham Arias quien indicaba que aunque el número de escuelas que funcionaban en el departamento era solo quince, se requería de mucho tiempo para visitarlas todas debido a las grandes distancias que separaban unas de otras, “superiores de cinco leguas”, y al mal estado de los caminos. “En jeneral, puedo decir a Ud. que la enseñanza es satisfactoria. En algunas escuelas encontré que se descuidaban los métodos i que daban poca importancia a la formación del carácter del educando; en la mayor parte no se sigue el programa oficial, acaso por carecer de él; i en casi todas faltan los reglamentos, tan necesarios para el buen gobierno de las escuelas, los objetos de intuición i las obras de consulta para que los maestros preparen convenientemente las lecciones que van a dar a sus pequeños discipulos.

“Para corregir estas deficiencias no diviso otro medio que el de procurar que se consulte en el presupuesto un ítem especial que diga: ‘Para adquisición de material de enseñanza i fomento, tanto.’ El mobiliario era bastante escaso y el existente se encontraba en regular estado de conservación. “Hai escuelas que carecen casi en absoluto de bancos para los alumnos, mesas i sillas para el maestro, i de estantes para guardar los útiles”.¹⁰⁶

En Santiago, con fecha de Septiembre de 1910, el señor José Muñoz, miembro de la Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria, guardaba el recuerdo de los años durante los cuales se había implantado la reforma como una época de

¹⁰⁴ “Boletín de la Inspección Jeneral de la Instrucción Primaria”, Santiago, Tomo I, N° 2, agosto de 1905, p. 219.

¹⁰⁵ “Boletín de la Inspección Jeneral de la Instrucción Primaria”, Santiago, Tomo I, N° 3, 1905, pp. 345-348.

¹⁰⁶ “Boletín de la Inspección Jeneral de la Instrucción Primaria”, Santiago, Tomo I, N° 3, 1905, pp. 350-351.

fermento intelectual en las filas de las autoridades educacionales y entre visitadores y preceptores: "Las vivas discusiones suscitadas entre los sostenedores del sistema alemán, con los partidarios del sistema sueco, de los procedimientos norteamericanos o ingleses", no habían distraído a los educadores de la puesta en práctica de la reforma de la enseñanza. ¿De dónde surgieron los problemas que detuvieron el avance de ésta? "La falta de nuevo impulso, sostenía Muñoz, no está en los agentes creados por la reforma, ni en los factores que obran más de cerca en la dirección de lo que se hace (preceptores y visitadores). La decadencia que palpamos desde hace ya unos doce años es una consecuencia irremediable de la administración laxa que se siguió a nuestra malhadada guerra civil (1891).

"Durante dos lustros hemos tenido que lamentar grandes desaciertos, graves errores, descuidos imperdonables, parcialidad e injusticias en los detalles del servicio escolar: todo eso debido al desconcierto administrativo, a la relajación traída por las prácticas inherentes al gobierno parlamentario".¹⁰⁷

La relevancia de esta visión es que se inscribe en la discusión que se dio en el año del Centenario y dos años antes de otra que giraría en torno a los problemas de la educación. José Muñoz está planteando claramente de dónde provienen los problemas y no se confunde con otras conversaciones relativas al papel moneda o a los problemas de la "raza". "Compete a los poderes públicos, concluía Muñoz, prestar a la educación nacional atención preferente; mandato constitucional que no se cumplirá jamás en tanto no se haga lo más esencial: construcción de escuelas; formación de un personal completo, con preparación científica.

4.5 Los alumnos y alumnas: "el camino fangoso que conducía a la escuela"

Con motivo del centenario, la Revista de Instrucción Primaria editada por la Asociación de Profesores de Instrucción Primaria, hacía un recuento del trayecto que había hecho la educación en el país. Recordaba como en el siglo XIX "toda la instrucción científica se limitaba a las cuatro operaciones fundamentales de la aritmética. Los sistemas de enseñanza i los métodos o costumbres pedagógicas corrían parejas con tan deplorable estado de cosas. La enseñanza era puramente mecánica. Los castigos llegaban a ser crueles. Estaba en pleno florecimiento el principio primitivo: la letra con sangre entra. La división de clases sociales era hiriente: en la misma sala de la escuela se colocaba aparte los alumnos pobres de los niños de las familias acomodadas".¹⁰⁸

A pesar de que los castigos corporales ya no se practicaban en forma habitual a comienzos del siglo XX, la división entre alumnos pobres y ricos se había profundizado, aunque ahora no compartiesen salas.

¹⁰⁷ "Revista de Instrucción Primaria", Año XXV, números 9 y 10, septiembre y octubre de 1910, p. 463.

¹⁰⁸ "Revista de Instrucción Primaria", Año XXV, números 9 y 10, Septiembre y Octubre de 1910, p. 447.

Los niños y niñas que asistían a las escuelas fiscales eran hijos e hijas del bajo pueblo. La mayor parte de los establecimientos correspondían a “escuelas rurales” o “escuelas elementales”, es decir aquellas que solo cubrían el Primer Grado (primer y segundo año) o el Segundo Grado (tercer y cuarto año), respectivamente. Una pequeña minoría eran “escuelas superiores” porque cumplían con la enseñanza de los tres grados (hasta sexto año).

En la Memoria correspondiente al año 1902, Francisco Senon Diaz, hacía un balance de lo que había sido su trabajo y le planteaba nuevos desafíos para el año entrante a la escuela número 5 de niños de Coronel. La matrícula había sido de 87 alumnos y la asistencia media de 65. “La escuela de que se trata a la fecha de su instalación, comenzó a funcionar con dos secciones i en la actualidad están distribuidos los alumnos en 3 años correspondientes al primer i segundo grados de enseñanza, en conformidad al programa respectivo. No ha podido funcionar el 4º año correspondiente al 2º grado a consecuencia de que los alumnos por lo jeneral, a acepción (sic) de ocho a diez, el resto son hijos de pobres mineros, artesanos i agricultores, los que frecuentemente permanecen a lo más dos o tres años en la escuela, retirándolos en seguida los padres para que los ayuden en sus faenas diarias”.¹⁰⁹

La escuela N° 4 de niños de Concepción fue fundada en 1843. En 1903 su matrícula era de 147 educandos y la asistencia media era de 85. El señor Márquez, preceptor, afirmaba que la dicha escuela se sitúa en un “barrio escolar” bastante poblado por lo que siempre las matrículas eran numerosas. La mayor parte de los niños viven en las afueras de la ciudad, en especial en su parte noroeste, en un sector conocido como la Pampa. En la estación de invierno esos niños deben transitar sobre lodazales, haciendo su camino a la escuela “un tanto molesto”.

“En esta estación también se hace dificultoso el viaje de aquellos niños que viven más al centro de la calle Carrera, porque es sabido que esta calle se convierte en dicha estación en un verdadero río por las aguas que corren por ella”. Respecto a algún medio de transporte que facilite la llegada de los alumnos a su escuela, no los había. El personal de esta escuela lo conforman el señor Márquez, normalista graduado en la Escuela Normal de preceptores de Chillán en el año 1891 y el señor Domingo Soto, “intitulado”, que sirve en calidad de ayudante.¹¹⁰

Otro problema que afectaba en forma permanente a niños y niñas e influía en su asistencia escolar eran las epidemias que se sucedían unas a otras y que en algunos años adquirían un carácter alarmante por sus elevadas tasas de mortalidad, especialmente en las zonas urbanas. Esto, por supuesto, llevaba a padres y madres a retirar a sus hijos e hijas de las escuelas ya que estimaban, con justificada razón, que estas constituían uno de los principales focos de propagación de las infecciones. “Señor Inspector”, iniciaba su informe la doctora Eloisa Díaz, en 1905, “Durante el primer trimestre del presente año ha sido, por desgracia, poco satisfactorio el estado

¹⁰⁹ “La Enseñanza”, Año II, N° 1, febrero de 1903, Concepción, p. 17.

¹¹⁰ “La Enseñanza”, Año II, N° 11 y 12, 1903-1904.

sanitario de la población escolar: la epidemia de viruelas, que se ha presentado con gran fuerza en algunos de los más populosos barrios de la capital, la alfombrilla, la tos convulsiva i otras enfermedades, propias de la infancia, han hecho disminuir considerablemente la asistencia media a las escuelas, i aun me he visto obligada a pedir a Ud. la clausura, por tres semanas, de determinados establecimientos”.¹¹¹

La doctora Díaz proseguía su informe indicando una serie de medidas que sería oportuno tomar para evitar que la situación de salud de los niños y niñas siguiera empeorando. Entre otras, pedir a la Junta Central de Vacuna que envíe vacunadores a las escuelas que durante el año no habían sido visitadas por ellos. Eran varias. Concluía su exposición con una nota de relativo optimismo: “Hoy, que se nota un movimiento unánime de la opinión pública a favor de la higiene en jeneral, i vemos con orgullo que a un mismo tiempo se inician en la capital importantes obras públicas, tendientes a ese fin, la pavimentación i alcantarillado, hoy debemos poner de manifiesto que es en la escuela donde hai que llevar a cabo las medidas hijiénicas más rigurosas, porque es allí donde se pueden palpar con mayor evidencia las ventajas de las medidas preventivas. Estoy en la seguridad de que, ejecutadas las indicaciones que propongo a Ud. no podrá menos de verificarse un sensible mejoramiento en la salud de los educandos, pero es esta la ocasión de hacer presente que no es posible conseguir un estado ideal, de inmunidad absoluta, ya que falta la higiene de la ciudad, i mui principalmente de las habitaciones de las clases proletarias”.

En realidad, durante la primera década del siglo XX Chile ostentaba el ignominioso primer puesto mundial por su tasa de mortalidad infantil, que bordeaba 300 por mil, una cifra espantosa. No tenemos forma de medir las implicancias psicológicas y sociales que estas tasas de mortalidad tenían sobre los niños y niñas y sobre las familias. La muerte estaba siempre presente como una realidad cotidiana en las mentes y corazones de esos pequeños y pequeñas, así como en los de sus padres.

El contagio de infecciones, en esa época mortales, no era privilegio de Santiago. Abraham Arias, visitador de las escuelas del Maule denunciaba que los locales que ocupan las escuelas superior i elemental número 2 de niñas, no solo son incómodos sino sumamente antihijénicos, especialmente el primero, del que han salido algunas niñas con marcados síntomas de tuberculosis”.¹¹² De acuerdo al señor Arias, esta situación tenía su explicación de fondo en los muy altos cánones de arrendamiento que tenían las casas en Constitución, “un puerto balneario de moda”, que ascendían hasta los mil pesos, especialmente en la “temporada de baños; de modo que para instalar convenientemente a la escuela superior, se hace indispensable consultar en el presupuesto para 1906 un canon anual de mil ochocientos pesos i para la elemental uno de setecientos veinte pesos, o disponer de

¹¹¹ “Informe médico-escolar”, en “Boletín de la Inspección Jeneral de Instrucción Primaria”, Tomo I, Año 1, Imprenta Nacional, Santiago, Julio de 1905, pp. 41-43.

¹¹² “Boletín de la Inspección Jeneral de Instrucción Primaria”, Tomo I, Año 1, Nº 3, Imprenta Nacional, Santiago, 1905, p. 351.

la construcción de edificios especiales, que sería indudablemente lo más acertado, pedagógica i económicamente hablando”.

4.6 Las escuelas

Una de las causas de que hubiese tan poco normalista haciendo clase en las escuelas rurales y en aquellas que se encontraban alejadas de las grandes ciudades era el abandono que hacían de su carrera. Algunos de los dirigentes de la Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria abogaron porque se mejorase la carrera y los sueldos de los maestros como una forma que permitiera retenerlos en el servicio. Con el título de “Crisis de preceptores”, en 1909 apareció un artículo refiriéndose a este tema en la “Revista de Instrucción Primaria”, órgano de la Sociedad de Profesores: llevaba la firma de José María Muñoz Hermosilla, director del periódico.¹¹³

“Desde la reforma pedagógica de 1885, comenzaba el comentario, bien poco se ha ganado entre nosotros en mejorar el estado económico de los empleados; o más bien dicho, no se ha tratado seriamente de constituir una carrera profesional, con garantías que obliguen sólidamente a los servidores con las instituciones nacionales de educación...

“Funcionan actualmente quince escuelas normales, seis de hombres i nueve de niñas; han preparado cada año un alto número de maestros... Esas lecciones de nuevos maestros no han llenado las filas empobrecidas del personal de empleados, ni las llenarán plenamente ni en medio siglo, si no se toman medidas eficaces para retenerlos en sus puestos”. A continuación, el articulista daba los motivos por los que, según su opinión, los normalistas no ejercían su profesión:

“Es mui esplicable que no todos los recién titulados acudan con prontitud a solicitar colocación: por motivos privados mui atendibles, por falta de experiencia, por cariño a sus padres, por temor de no encontrar medios fáciles de transporte ni ayuda para instalarse, se resisten a trasladarse a lugares distantes de las ciudades o villas; muchos esperan nombramiento sin hacer nada para tramitarlo, porque no pueden; otros solicitan puestos en los liceos fiscales o particulares; no pocos se contentan con que no se acuerden de ellos las autoridades, para dedicarse tranquilos a las ocupaciones privadas. Esto es lo que ocurre diariamente con los normalistas recién salidos...”.

Un egresado, e incluso un estudiante, de Escuela Normal, aunque hubiese abandonado su carrera a medio camino, tenía la suficiente preparación y conocimientos para ocupar un puesto muy bien remunerado en el comercio o la industria. Esto traía permanentes trastornos que impedían el funcionamiento regular de las escuelas, ya que quedaban plazas vacías o se ocupaban tardíamente en el año y los niños quedaban desatendidos o veían pasar distintos profesores uno tras

¹¹³ “Revista de Instrucción Primaria”, Año XXII, Número 21, diciembre de 1909.

otro, lo que conducía a una "continuación interminable de contradicciones metódicas. Es así como no puede salirse de la anarquía didáctica; la rutina se transmite por los interinos aceptados por necesidad; se esteriliza la obra bien concertada por la autoridad superior, i se entraba la acción de los encargados de llevar a la escuela una deseable uniformidad".

En las zonas rurales y pequeños villorrios, lo más común, a juzgar por la cantidad de escuelas atendidas por preceptores interinos, era la situación descrita por Muñoz Hermosilla. En las ciudades, dada la escasez de edificios, lo normal era la sobrepoblación escolar, por lo que los alumnos de un mismo grado se dividían en secciones que eran atendidas por ayudantes o preceptores interinos. En los hechos un gran número de estudiantes quedaban a cargo de estos preceptores.

El resultado era la "anarquía didáctica" y la falta de "uniformidad". Si a esta situación se agrega el deficiente estado de los establecimientos y la falta de mobiliario y útiles, la realidad resultante era el desorden permanente; y esto en 1909, bastante tiempo después de implementada la reforma "alemana". Son suficientes las descripciones que aparecen en los informes como para imaginarse la disposición de los niños y niñas en las salas y la falta de "disciplina" y "orden" al interior de estas durante las clases.

Por lo que se destacaba en numerosos informes, los preceptores interinos tomaban uno de dos caminos: o dictaban de un libro, haciendo caso omiso de cualquier pedagogía o, lo que debió haber sido más frecuente, enseñaban con el antiguo sistema de alumnos dispersos, cada uno de los niños y niñas trabajando en lo que podía según el nivel que había alcanzado; algunos ayudándose mutuamente, otros actuando como monitores de los más atrasados. Cualquiera de estas dos situaciones, el dictado o la dispersión, era tenida por maligna. En el primer caso, se produciría rápidamente el aburrimiento y abandono de la escuela de parte de alumnos y alumnas: se deben recordar los sacrificios que muchos hacían para poder atender a la escuela. El segundo caso era tenido por "primitivo" ya que los interinos compartían las costumbres y vestimentas populares de sus alumnos y alumnas. Es fácilmente imaginable la situación que se producía en los meses de invierno con el frío y la lluvia...

El visitador de escuelas Eduardo Rossig notó que los preceptores y preceptoras nuevas comenzaban a adaptarse a las costumbres populares lo que era especialmente perjudicial para el cumplimiento estricto de los horarios. "La mayor parte de las escuelas que visité eran muy poco frecuentadas los días sábado i lunes. Los preceptores me dijeron que muchos alumnos no vienen los días sábado porque no quieren participar en el aseo jeneral del edificio escolar; i que faltan los lunes, por imitar la mala costumbre de sus padres. Debo agregar que varios preceptores amparan las costumbres citadas, tal vez sin saberlo cediendo a estas irregularidades".¹¹⁴

¹¹⁴ "Revista de Instrucción Primaria", Año 7, N° 3, marzo de 1892, pp. 95-102.

El señor Muñoz Hermosilla concluía que: “El sistema de sustituir las normalistas que se retiran por interinos examinados, aunque hayan hecho cursos pedagógicos, está muy lejos de corresponder a sus fines; es un procedimiento supletorio impuesto por las circunstancias, falta de condiciones equivalentes a los estudios metodizados de las escuelas normales.

“La falta de continuidad en el ejercicio de la enseñanza, por falta de maestros, por ausencia, remoción o traslado es una de las causas más perjudiciales a las escuelas, en cuanto contribuye a la indiferencia de los padres de familia, se emplean mal los caudales públicos destinados al sostenimiento de las escuelas, jamás se normaliza el régimen escolar ni se logra extender la instrucción primaria en las proporciones que se requiere...”

Las enfermedades, particularmente cuando se trataba de epidemias, hacían estragos en la asistencia escolar. En junio de 1905, el visitador de escuelas de Antofagasta, Sr. C. A. Urzúa A., indicaba que la asistencia en las escuelas del Departamento de Taltal se había visto mermada por causa de la epidemia de viruelas que asoló al puerto y a otros centros urbanos. “A pesar de la reducida asistencia con que cuentan las escuelas urbanas a causa de la viruela desarrollada en el puerto, cada una de ellas ha funcionado correctamente, a excepción de la elemental número 3 de mujeres que aún no tiene local...”¹¹⁵

En 1911, nuevamente la viruela atacaba a los niños y niñas que asistían a clase. Se informó, con fecha 27 de noviembre, que “el Ministerio de Instrucción Pública ha dispuesto la clausura definitiva de las escuelas hasta el 1º de Marzo, en vista del desarrollo que ha tomado la viruela en los distintos barrios de la ciudad (de Santiago). Semejante medida, por demás justificada, era indispensable no sólo por el pésimo estado sanitario en que se encuentra la ciudad, sino porque las investigaciones del cuerpo médico escolar han comprobado que un gran número de casos de infección es debido a niños que constituyen la población escolar de Santiago”.¹¹⁶

En otras palabras, los alumnos y alumnas estaban más expuestos a contraer la enfermedad epidémica. Las escuelas de la República eran un sitio donde se encontraban los niños y niñas con los “bacilos” que les provocaban la muerte. Había que cerrar las escuelas e impedir que se reunieran los escasos alumnos que seguían asistiendo ya que una gran proporción de padres ya había retirado a sus hijos e hijas de tan insalubres locales.

“Respecto a la escuela mixta número 2 ubicada en el mineral de Cachinal, la asistencia es por demás reducida, contando solamente con quince alumnos i con una asistencia media mensual de once, debido a la decadencia de las minas, número reglamentario para su funcionamiento, según lo establece el artículo 30 del

¹¹⁵ “Boletín de la Inspección General de Instrucción Primaria”, Tomo I, Año 1, Imprenta Nacional, Santiago, julio de 1905, pp. 44-45.

¹¹⁶ “Revista de Instrucción Primaria”, Año XXV, Nº 11, noviembre de 1911, p. 809.

Reglamento Jeneral de Instrucción Primaria". Es decir, esa escuela debía, según la visión del visitador, cerrar sus puertas. La "decadencia de las minas" iba acompañada del cierre de las escuelas de instrucción primaria.¹¹⁷

Ese mismo mes y año, el Visitador de Escuelas de Coquimbo hacía notar que en algunas escuelas la asistencia era escasa dado un conjunto de factores. Por un lado, en las zonas rurales "la desidia de los padres en mandar a sus hijos a la escuela, prefiriendo mandarlos al trabajo a ganar unos cuantos centavos antes que el aprendizaje escolar". Sin embargo en la rural de hombres de Andacollo la escasa asistencia obedecía a la "existencia de una escuela de la misma categoría que sostiene la iglesia del lugar..., i también debe contribuir a la mala asistencia el mal estado del edificio, el cual solo podría mejorar con su reconstrucción".

El Sr. Valentín Villalobos indicaba que las escuelas habían funcionado, en general, con normalidad y que en las urbanas la mayor parte de los preceptores era normalista. "Lo que deja mucho que desear son los locales", pasando el visitador a enumerar las muchas deficiencias en este ámbito en las escuelas urbanas y rurales. El mobiliario escolar ha ido mejorando, pero "de la falta del material de enseñanza nada diré porque abrigo la esperanza que luego ha de llegar".¹¹⁸

El tipo de informe de los visitadores en esos meses de junio, julio y agosto de 1905 no varía mayormente: la viruela está siempre presente. En el Departamento de Ligua dos escuelas no funcionaron "por motivos de la epidemia de viruelas" y, en general, existía necesidad de reparaciones en los edificios y mobiliario.¹¹⁹

El visitador de las escuelas de Linares informaba que tras los 65 días que duró su primera visita anual había podido observar que "el estado jeneral de la enseñanza es más o menos satisfactorio". El reducido número de matrículas en algunos sectores se debía a la crudeza del invierno y a la escasez de artículos de alimentación "por haberse perdido casi en su totalidad la cosecha de legumbres en este departamento". Entre las iniciativas que había emprendido para elevar los niveles de la instrucción en su jurisdicción había dado "en cada escuela rural lecciones-modelos en presencia de los maestros. Este procedimiento lo estimo necesario en vista de las dificultades con que se tropieza para dar conferencias periódicas, ya sea por la falta absoluta de tiempo como por la larga distancia que media entre cada escuela i la cabecera del departamento".¹²⁰

La situación de las escuelas en la Provincia de Valdivia era informada en agosto de 1905. La situación descrita era similar a la de otras provincias, pero en ciertos aspectos revestían una mayor gravedad. Las escuelas habían funcionado con

¹¹⁷ "Boletín de la Inspección General de Instrucción Primaria", Tomo I, Año 1, Imprenta Nacional, Santiago, julio de 1905, Tomo I, Nº 2, agosto de 1905, pp. 210-211.

¹¹⁸ "Boletín de la Inspección General de Instrucción Primaria", Tomo I, Año 1, Imprenta Nacional, Santiago, julio de 1905, pp. 211-212.

¹¹⁹ Ibid., pp. 213-215.

¹²⁰ Ibid., Tomo I, Nº 3, 1905, pp. 348-349.

regularidad durante el primer trimestre pero luego, en el bimestre de junio y julio, habían cerrado todas las urbanas y gran número de las rurales por causa de la epidemia de viruela.

Por otro lado, las escuelas nuevas habían abierto sus puertas en marzo pero registraron nula asistencia debido a que carecían de todo material educativo. El mobiliario era escaso, en general, y se encontraba bastante deteriorado en numerosas escuelas. Asimismo, los edificios escolares habían ido mejorando tras repetidas exigencias a los propietarios. Todo esto había requerido un gran esfuerzo y el visitador se quejaba con amargura que “para algunas de estas escuelas he pedido aumento insignificante de diez, a lo más quince pesos i no se me ha concedido”.¹²¹

En 1913, una Comisión Parlamentaria designada especialmente para ello hizo una gira de Inspección a la Provincia de Tarapacá. El objetivo era realizar un diagnóstico in situ de las condiciones de vida y trabajo de los obreros de las salitreras y de sus familias. A este comité se incorporó el visitador de escuelas de la Provincia, el señor Pablo Escobar, “cuyos esfuerzos a favor de la enseñanza primaria han merecido en aquella región el aplauso unánime de la opinión”.¹²² El informe evacuado por el visitador fue categórico:

“En la parte urbana de Iquique sólo reúnen buenas condiciones hijiénicas i pedagógicas tres fiscales”. Un cuarto establecimiento fiscal requería con urgencia reparaciones serias por un valor de setenta mil pesos. “Los arrendados dejan bastante que desear, por la estrechez de las salas i de los patios, i escasez de luz i de ventilación. En la parte rural, los fiscales no dejan que desear; los arrendados, especialmente los cedidos por las oficinas salitreras, son mui reducidos, con salas i patios estrechos. Algunos carecen de patios y de escusados. Respecto a los del Departamento de Pisagua dejo constancia de igual opinión. I es de notar que, tanto las grandes como las pequeñas oficinas salitreras, prestan poca atención al deber de proporcionar locales más adecuados para las escuelas i, con raras escepciones, como las del cantón de Negreiros, pueden calificarse de malsanas i perjudiciales a la salud de los maestros i de los educandos que acuden a sus aulas”.

El señor Escobar sostenía la necesidad imprescindible de que se crearan más escuelas rurales, en todo poblado cuya población superase los quinientos habitantes. Asimismo, estimaba que era urgente el establecimiento de un importante número de escuelas nocturnas que funcionasen en los locales tanto urbanos, en Iquique y Pisagua, como rurales, en la mayor parte de las oficinas, “a objeto de contribuir con ellas a disminuir el enorme analfabetismo que agobia i perjudica notablemente a la clase proletaria, i para aminorar también el avance socialista i contrarrestar sus doctrinas perniciosas al sentimiento moral i patriótico”.

¹²¹ “Boletín de la Inspección Jeneral de la Instrucción Primaria”, Santiago, Tomo I, Nº 3, 1905, pp. 352-353.

¹²² “Revista de Educación Primaria”, Año 27, Nº 7 y 8, Septiembre y Octubre de 1913.

Proponía facilitar los medios para que las maestras pudieran enseñar puericultura a sus alumnas, “futuras madres sostenedoras de nuestra raza, a fin de coadyuvar eficazmente a evitar la enorme mortalidad infantil en los pueblos del Norte de suyo plagados de epidemias i de elementos malsanos i mortíferos”. Terminaba el recuento del visitador solicitando el nombramiento de un visitador auxiliar debido al gran número de escuelas en la Provincia (65) y las grandes distancias entre unas y otras.

El 29 de Abril de 1911 el Inspector de Instrucción Primaria, señor Rafael Luis Díaz Lira, envió un informe anual al ministro del ramo en el que entregaba las cifras que mostraban el estado del servicio al terminar el año 1910.¹²³

4.7 Los preceptores interinos

El año 1893, “el personal docente se compone de dos mil treinta y tres individuos, de los cuales seiscientos cuarenta y siete son propietarios y mil trescientos ochenta y seis interinos, siendo cuatrocientos treinta y tres hombres y novecientos cincuenta y tres mujeres. Funcionan en la República setecientos setenta y ocho ayudantes de escuela de primera, segunda, tercera y cuarta clase, los cuales están clasificados como accidentales o interinos”.¹²⁴

Es destacable el hecho de que entre los maestros había 1.386 interinos y solo 647 propietarios. Para alcanzar la categoría de “propietario” se requería haber estudiado en una escuela normal o, para los que ejercían sin ser normalistas, haber rendido un examen de conocimientos. Los interinos eran preceptores sin estudios normalistas y que no habían dado ningún tipo de examen para hacerse propietarios de su título. Esto nos permite suponer que se trataba de maestros que probablemente no completaron hasta el tercer grado. Otra prueba de lo mismo eran las constantes afirmaciones de parte de los visitadores de que los interinos “carecen de los conocimientos necesarios” para cumplir bien en su papel de preceptores.

La enorme cantidad de escuelas elementales respecto al total de escuelas de instrucción primaria también nos señala que es muy probable que estos preceptores no hallan pasado más allá del segundo grado. Ya sea por vocación, por necesidad de la comunidad, por el exiguo salario estatal, por el prestigio que confería el oficio, o por una combinación de algunos o todos de estos factores, los interinos se dedicaron a enseñar lo que sabían. Era la autoeducación popular.

La “Sociedad de Amigos de la Educación” comentaba acerca del desequilibrio entre profesores interinos y preceptores titulados: “Para nosotros es un hecho indiscutible que no pueden ejercer con acierto la profesión de maestro de escuela las personas que no han hecho estudios especiales. El objeto de las escuelas normales

¹²³ “Revista de Instrucción Primaria”, Año XXV, números 7 y 8, julio y agosto de 1911, pp. 401-407.

¹²⁴ José Abelardo Núñez. “La nueva lei de sueldos de los empleados de instrucción primaria”, en “Revista de Instrucción Primaria”, Año 8, N° 3, septiembre de 1893.

es preparar maestros idóneos para las escuelas de primeras letras de suerte que las personas que abrazan la carrera del magisterio escolar deben hacer sus estudios en dichos establecimientos; sin ese requisito tendremos fundadas dudas para desconfiar de su aptitud pedagógica... Este dato (el de la cantidad de maestros interinos en relación a los titulados) es verdaderamente desconsolador si tomamos en cuenta las desventajosas condiciones en que generalmente se admiten las personas que ocupan los interinatos".¹²⁵

En conclusión, los "Amigos de la Educación veían con disgusto el hecho real de que los maestros que enseñaban las primeras letras a los hijos e hijas de peones y proletarios provenían ellos mismos – y cada vez más ellas mismas - del peonaje. En otro número de su revista, el Presidente de la Sociedad Amigos de la Educación enfáticamente declaraba: "juzgaremos a los maestros improvisados como un peligro para la enseñanza".¹²⁶

Sin embargo, también se entregaban opiniones más favorables a la labor que realizaban los preceptores interinos. Desde el Departamento de Los Andes el visitador informaba a sus superiores que "La jeneralidad de los maestros no descuellan por su preparación; pero creo que esto sucederá en todas partes, en mayor o menor grado: son casi en su totalidad interinos y no siempre seleccionados entre lo mejor que de los tales puede hallarse. Sin embargo, entre ellos – entre los propuestos con conciencia – hay algunos mejores que los normalistas que llegan por acá".¹²⁷

En los departamentos rurales era más notoria la labor de preceptores interinos y la ausencia de los normalistas. En el Departamento de Rere, por ejemplo, el visitador, señor J. L. Venegas informaba que de las 29 escuelas del departamento solo cinco eran "regentadas" por normalistas y las otras 24 por interinos, "por lo general poco preparados". De los 52 empleados que servían todas las escuelas, solo ocho eran normalistas y el resto eran interinos.

Para uniformar y mejorar la enseñanza, este visitador proponía que, en primer lugar, se les entregase a los preceptores todo el material que requerían, cuestión que no estaba sucediendo lo que causaba que los maestros se vieran obligados a recurrir al dictado a partir de algún libro que tuviesen a mano. En segundo lugar, planteaba un sistema de perfeccionamiento que debiese incluir, además del apoyo permanente del propio visitador, reuniones de los maestros "en conferencias pedagógicas en la cabecera de cada departamento lo más a menudo que sea posible, haciendo obligatoria la asistencia de los interinos y dándoles algunas facilidades pecuniarias a los de las escuelas lejanas, a fin de no hacerles tan gravosa y pesada la asistencia. Pero el medio más eficaz es, sin duda alguna, hacerlos que asistan a cursos

¹²⁵ "El Educador. Periódico pedagógico quincenal publicado por la Sociedad Amigos de la Educación", año I, N° 15, 1° de febrero de 1891, p. 277.

¹²⁶ "El Educador", Año I, 1° de junio de 1891, N° XXIII, p. 355.

¹²⁷ "Boletín de la Inspección Jeneral de Instrucción Primaria", Santiago, Tomo I, N° 2, agosto de 1905, p. 216.

normales de vacaciones que duren por lo menos dos meses y se complete el curso en dos años, es decir en dos vacaciones”.¹²⁸ No hay constancia de que el Inspector General o el Ministro hayan acogido estas iniciativas. Sospechamos que no se hizo.

Para acercarnos en algo a conocer quiénes eran los maestros interinos, nos son útiles las referencias que se hacen en relatos autobiográficos u otros escritos que describen la época. Es el caso de la autobiografía de Elías Laferte, por ejemplo. Haciendo recuerdos de niñez, quien más adelante fuera Senador de la República, nos relata que tanto su madre como una de sus tías ejercieron, en distintos momentos, como profesoras interinas. “Por el lado materno, - escribió Laferte - desciendo de artesanos. Mi abuelo, era carpintero enmaderador y trabajaba en la mina ‘Guías Verdes’ de Andacollo. Allí se casó con mi abuela; tuvieron cuatro hijos. Mi madre, que había nacido en Andacollo, fue la que tuvo mayor instrucción de toda la familia, pues fue a estudiar en la Escuela Normal de La Serena, y aunque no alcanzó a titularse de normalista, fue nombrada profesora de la escuela de Andacollo. Andacollo era por aquel tiempo – la octava década del siglo pasado – un floreciente centro minero, donde llegaban trabajadores de todo el norte en busca de mayores perspectivas”.¹²⁹

Tras la guerra civil de 1891, su madre perdió el empleo ya que había sido partidaria del Presidente. A partir de entonces la familia se fue desintegrando y en 1897, a los once años, Laferte comenzó a trabajar. Desempeñó distintos oficios hasta que su madre lo envió a Iquique, “a donde se habían trasladado mi abuela y mis tíos”. Fue contratado como minero en la oficina salitrera “Providencia”, donde trabajó por un tiempo ejerciendo las funciones reservadas para los niños. En aquella oficina, una de sus tías, “que había visto a su madre hacer sus clases”, hacía clases en una “escuelita donde enseñaba a leer a los hijos de los trabajadores”.¹³⁰

Las profesoras interinas descritas en este relato, así como sus familias, compartían la vida de sus alumnos y alumnas. Su labor constituía una de las maneras de auto-educación popular. En la misma narración se advierte, además, que a los mineros les interesaba que sus hijos e hijas recibieran una instrucción, cuando no debían dedicar su tiempo a trabajar. El oficio de preceptor o preceptora era, en la mayoría de los casos, autodidacta. Hay que recordar que en 1920, según declaraba Darío Salas, Director de Instrucción Primaria, la mitad de los maestros y maestras eran profesores interinos.

El estudio permanente no era solo obligación de los profesores interinos autodidactas, sino del conjunto de los maestros y maestras como indica una editorial del periódico “La Enseñanza” de Concepción: “Institutores experimentados ya, nos han manifestado que las Escuelas Normales proporcionan en sus aulas sólo conocimientos mui superficiales, sólo aquellos conocimientos que sirven de base, si así pudiéramos decir, para los estudios ulteriores que ellos deben hacer mediante su

¹²⁸ Ibid., p. 220.

¹²⁹ Elías Laferte. *Vida de un comunista*. Santiago, 1957, pags. 12-23.

¹³⁰ Ibid.

iniciativa personal". El trabajo asiduo y constante, según el editorialista, era lo que hacía al maestro. El estudio lo podía obtener mediante la lectura de libros y el intercambio de opiniones y experiencias con otros preceptores. "¿Dónde podrían mejor efectuar los maestros de instrucción primaria de Concepción ese cambio recíproco a que nos hemos referido? Naturalmente que al reunirse en Sociedad. Nuestros deseos son ver cuanto antes esta sociedad en un pie brillante".¹³¹

4.8 Visita a las escuelas nocturnas de Santiago

De acuerdo a lo que informaba a la Inspección de Instrucción el visitador Daniel Balmaceda, en Santiago existían, en 1905, 22 escuelas nocturnas, 12 de mujeres y 10 de hombres; todas públicas. Había muchos barrios populares que no contaban con el servicio de este tipo de escuelas, tales como el del Matadero, el de la Providencia "y el mui populoso de la parte suroriente de la ciudad. Desgraciadamente no estuvo en mis manos remediar este mal", lamentaba Balmaceda, "debido a la escasez de fondos que el presupuesto consulta para el sostenimiento de estas escuelas". Las escuelas nocturnas habían sido instaladas, cada una en su momento, a pedido del visitador correspondiente. En pocas palabras, Balmaceda señalaba: "La impresión que recibí del estado de las escuelas, si no fue desfavorable no fue tampoco mui halagadora".

Indicaba varias causas que impedían a la mayor parte de las escuelas nocturnas colocarse en la situación que les correspondía. Entre esas, las dos más importantes eran las deficiencias que evidenciaban los ayudantes, y la competencia de las escuelas sostenidas por sociedades. Respecto de este segundo punto, el señor Balmaceda reflexionaba: "La preferencia de la clase obrera por las escuelas sostenidas por sociedades tiene su origen en los empeñosos esfuerzos que despliegan sus directores para atraerse al obrero i saberlo conservar; cosa que no puede tentarse con el mismo éxito en las fiscales a causa de que sus maestros, por dedicados i entusiastas que sean, no disponen de los recursos necesarios al objeto. En aquellas la preocupación constante de sus directores es la de valerse de los medios necesarios para establecer un estrecho vínculo entre el alumno i la escuela, de manera de hacer que este tome cariño por ella i la frecuente imponiéndose el menor sacrificio posible. No hai que desentenderse de que el obrero hace un verdadero sacrificio al concurrir a los cursos nocturnos, para lo cual tiene que abandonar el hogar después de las faenas del día, a despecho del reposo, con frío y con lluvia en las noches de invierno, i que por lo tanto solo un amor heroico por la instrucción, que no es fácil suponerle, puede encaminar sus pasos a la escuela sin otro aliciente que el de aprender".¹³²

Lo que reconocía el señor Balmaceda es que las Sociedades Mutuales de Obreros, financiadas por obreros, tenían más recursos que las escuelas nocturnas fiscales. No conocemos el número de alumnos y alumnas que asistieron ese año a

¹³¹ "La Enseñanza", Concepción Año II, N° 4, mayo de 1903, p. 153.

¹³² "Boletín de la Inspección Jeneral de la Instrucción Primaria", Santiago, Tomo I, N° 3, 1905, p. 338.

las escuelas de las Sociedades, pero por lo que plantea el visitador es de suponer que eran más que los que asistían a las escuelas fiscales nocturnas. La educación por las mutuales y otras sociedades obrera fue, pues, otra de las vías de auto-educación popular.

Concluía el señor Balmaceda señalando que “esta situación no significa en manera alguna que la existencia de unas y otras sea incompatible, o, en otros términos, que el funcionamiento de unas haya de perjudicar necesariamente el de las otras. No, la competencia en este caso no tiene otro alcance que el que nace del mejor pie en que se encuentran las sostenidas por sociedades. Mejorando las fiscales, entonándolas hasta que no lleguen a desmerecer de las otras, la competencia habrá desaparecido, i ambas podrán vivir florecientemente”.

Para explicar la desmedrada situación de las escuelas nocturnas del fisco, el visitador las arremetió contra los preceptores interinos. Señaló que, tal como el Sr. Inspector sabe, la casi totalidad de los puestos de ayudantes son ocupados por interinos. Tras una dura exposición contra la calidad de la enseñanza que podían brindar los preceptores interinos, concluyó indicando que “la primera medida que se impone en el carácter de indispensable es la de no dar cabida en los puestos de preceptores i ayudantes de escuelas nocturnas a otra persona que a los normalistas titulados”.

A continuación hizo una severa advertencia contra la ocupación de dichos cargos por personas que teniendo una adecuada instrucción, ingresaban al servicio sin convicción ni vocación de servir. “Se dirá seguramente que la medida es demasiado restringida, ya que con ella se excluye a los profesores de Estado y a otras personas que, sin título alguno, poseen los suficientes conocimientos para servir correctamente dichos cargos. Respecto de estas últimas creo que la exclusión debe ser absoluta. Las consideraciones que me hacen pensar así no se ocultan al señor inspector. Baste, pues, en abono de mi idea recordar cuan elástico es algunas veces nuestro criterio para juzgar de las aptitudes i merecimientos de las personas a las cuales nos liga algún interés directo o indirecto”. En otras palabras los interinos a los que se refiere el visitador son los que conforman las clientelas políticas santiaguinas.

Lo más probable es que en el resto de la República la situación fuese similar; es decir, que la educación obrera corrió por cuenta de los obreros mismos. ¿Hasta qué punto esto fue transmitido a mujeres e hijos al interior de las familias? Debemos recordar que el visitador de las escuelas nocturnas de la capital no hacía distinciones entre aquellas sociedades de hombres y las otras de mujeres, por lo que podemos suponer que la mujer proletaria también se estaba alfabetizando ella misma.

Debemos, por último, recordar que la función alfabetizadora de la educación popular es inseparable de su función moralizadora y disciplinaria. ¿Cuáles eran los textos en los cuales los obreros y obreras aprendían a leer? ¿Quiénes eran sus maestros? ¿Cómo incidió esta autoeducación popular en el descenso de los niveles de analfabetismo en nuestro país durante las tres primeras décadas del siglo XX?

5. Un balance estadístico

En cada período, los informes gubernamentales, los discursos presidenciales y parlamentarios, los registros estadísticos de las oficinas gubernamentales, y, en general, toda la prensa escrita tienden a dar cuenta tan solo de los avances en el ámbito de la educación. Toda esta información oficial, recogida posteriormente por los historiadores y otros investigadores, lleva a creer que en tales o cuales años los gobernantes de turno demostraron una mayor o menor preocupación por el desarrollo de la educación primaria. Sin embargo, es distinto cuando se contrastan los avances con el crecimiento poblacional o económico que ha experimentado el país durante ese mismo período. De ese contraste se pueden obtener conclusiones más rigurosas que van más allá de los discursos oficiales.

5.1 La educación chilena al despuntar el siglo XX

Según nos informa Amanda Labarca en su "Historia de la enseñanza en Chile", en 1900 la suma de todos los alumnos y alumnas matriculados en las escuelas, liceos, institutos, escuelas normales, seminarios y universidades del país era de 187.087, lo que equivalía al 12,8 por ciento de los habitantes. El censo de 1895 había arrojado un total de 2.695.911 de habitantes en la República.¹³³ Se consideraba entonces que un 20 por ciento correspondía a la población en edad escolar, es decir, niños y niñas entre 5 y 15 años que debían estar cursando estudios primarios. Este número habría sido de 539.000.

En 1900 había un total de 187.087 alumnos y alumnas matriculados en los diferentes establecimientos que en ese momento existían.¹³⁴ El desglose por tipo de establecimiento es el siguiente: alumnos y alumnas matriculados en escuelas primarias públicas, 114.410; alumnos y alumnas matriculados en escuelas primarias particulares laicas, 30.215; alumnos y alumnas matriculados en escuelas primarias eclesiásticas, 26.284; total de alumnos y alumnas en escuelas primarias, 170.909; total de alumnos matriculados en liceos fiscales de hombres, 7.912; total de alumnas matriculadas en liceos fiscales de mujeres, 827; total de alumnos matriculados en liceos subvencionados de hombres, 2090; total de alumnas matriculadas en liceos subvencionados de niñas, 890; total de alumnos y alumnas en enseñanza secundaria, 11.719; total de alumnos y alumnas matriculados en colegios no humanistas, 1856, los que a su vez son posible de desglosar en:

¹³³ Peter DeShazo. Op cit, p. 4.

¹³⁴ Labarca toma las cifras de la "Sinópsis estadística y geográfica de Chile", correspondiente a 1900, Santiago, Chile, 1901. En Amanda Labarca. Op cit, pp. 216-217.

Instituto Agronómico	64
Escuela Práctica Agrícola de Santiago	70
Escuela Práctica Agrícola de Chillán	50
Escuela Práctica Agrícola de Concepción	Sin datos
Escuela Práctica Agrícola de Chiloé	24
Escuela Práctica de Viti-vinicultura de Cauquenes	25
Escuela Práctica de Minería de Copiapó	46
Escuela Práctica de Minería de La Serena	56
Escuela Práctica de Minería de Santiago	69
Instituto Técnico Comercial	127
Escuela de Artes y Oficios de Santiago	Sin datos
Laboratorio Químico de Iquique	18
Escuela Profesional de Niñas de Santiago	189
Escuela Profesional de Niñas de Concepción	55
Escuela Profesional de Niñas de Valparaíso	150
Escuela de Dibujo Lineal e Industrial	55
Escuela de Dibujo Ornamental y Modelado	49
Escuela de Dibujo de Valparaíso	154
Escuela de Obreros Electricistas de Santiago	25
Escuela de Pesca	Sin datos
Instituto de Sordomudos	67
Escuela de Ciegos	7
Conservatorio Nacional de Música	410
Escuela de Bellas Artes	146
Total de alumnos en colegios no humanistas	1,856

El resto de los alumnos y alumnas se desglosa como sigue:

Total de alumnos y alumnas en escuelas normales	760
Seminario de Santiago	323
Seminario de Talca	125
Seminario de Valparaíso	143
Total de alumnos en seminarios	591
Instituto Pedagógico	269
Escuela de Leyes	410
Matemáticas	64
Arquitectura	6
Medicina	139
Farmacia	30
Dentística	61
Universidad Católica, Leyes	127
Total de alumnos y alumnas en universidades	1,106
Total de niños, niñas y jóvenes que recibían educación en 1900	187,087

Al hacer un análisis de la información estadística, debemos, antes que nada, tener en cuenta que los datos se refieren a matrículas y no a asistencia media. Tampoco existe un desglose por grado de enseñanza en ninguno de los casos, ni tenemos datos del total de alumnos y alumnas que efectivamente terminaron aquellos niveles que se encontraban cursando en 1900.

Con esas precauciones, sí podemos extraer algunas conclusiones importantes.¹³⁵ La cantidad de alumnos y alumnas matriculados en la enseñanza secundaria correspondía al 6,8 por ciento del total de niños y niñas matriculados en escuelas primarias. Esta es una proporción muy baja. Si incluimos a todos los alumnos y alumnas que estaban matriculados en institutos técnicos, escuelas normales y seminarios en la calidad de enseñanza secundaria, como en realidad lo era en ese tiempo, el porcentaje aumenta discretamente al 8,7 por ciento de los niños y niñas que estaban matriculados en la enseñanza básica.

También es importante consignar la relación entre el número de alumnos y alumnas matriculados en liceos y seminarios (enseñanza humanista) y aquellos que se encontraban matriculados en institutos técnicos, dejando fuera de esta última categoría a las escuelas de sordomudos y ciegos y a quienes estudiaban bellas artes y música, pero incluyendo en ella a los estudiantes normalistas. La proporción, calculada de esa forma, indica que por cada alumno/a matriculado/a en algún plantel de enseñanza técnica, incluyendo escuelas normales, había 6,2 en la enseñanza humanista (liceos y seminarios). Si no consideramos a los seminaristas, la proporción era de uno por cada 5,9. Esta proporción es muy elevada y muestra el desdén por las 'artes mecánicas' que mostraban aquellos jóvenes que hacían estudios secundarios.

La relación entre estudiantes universitarios y alumnos y alumnas en la enseñanza secundaria humanista (liceos) era, aproximadamente, de uno a diez.

La proporción de normalistas matriculados sobre el total de alumnos y alumnas matriculados/as en escuelas públicas es de 760 a 114.410, lo que también puede expresarse como una tasa de 0,66%. Es decir la tasa de normalistas matriculados era más baja que un uno por ciento de los alumnos y alumnas matriculados/as, lo que equivale a un 6,6 por mil.

Si consideramos como válido el resultado del censo de 1895 que indicaba una población total de 2.695,911 habitantes y calculando como niños y niñas en edad escolar al 20 por ciento de esa cifra, el total de niños y niñas en edad para estar cursando la educación primaria era de 539.000. La matrícula total consignada en la "Sinópsis estadística y jeográfica de Chile" del año 1901 fue de 170.909.

¹³⁵ Advertimos que a partir de esta información estadística es posible realizar un análisis y discusión mucho más prolijo y extenso que el que aquí hacemos. Para esto hubiésemos requerido de más tiempo. En particular, no hemos trabajado suficiente las cifras referidas a la relación hombre/mujer en cada uno de los niveles y tipos de educación.

La asistencia media fluctuaba entre un sesenta y un setenta por ciento de la matrícula, por lo que calculándola sobre un 65 por ciento, esta nos arroja una cifra de 111.091 niños y niñas asistiendo a la escuela en toda la República. A mediados del siglo XIX, según las cifras entregadas por el Ministro de Instrucción, uno de cada diez niños y niñas que debían recibir instrucción la estaban recibiendo. A fines de siglo, esta proporción había mejorado: uno de cada 5,4 niños y niñas en edad de requerir instrucción primaria, la estaba recibiendo; proporción que puede ser expresada también como el 18,5 por ciento de la población en edad escolar.

Un ejercicio análogo para verificar estos cálculos lo podemos realizar a partir de las estadísticas correspondientes al año 1905, informadas por el Inspector General de Instrucción Primaria.¹³⁶ Estas fueron las siguientes: el total de escuelas públicas "en 1° de junio de 1905" era de 2.150. De estas, 381 funcionaban en edificios de propiedad fiscal, mientras que 229 lo hacían en edificios cedidos gratuitamente y 1.540 en edificios arrendados.

Había 12 escuelas normales. El total de normalistas titulados en 1904 había sido 191, cifra que se podía desglosar en 79 mujeres, 44 hombres y 68 que provenían del medio internado. La población escolar de la República la componían, aproximadamente, 600,000 niños y niñas; el número de niños y niñas matriculados en escuelas fiscales era cercano a 180,000; la cifra de los alumnos y alumnas que concurrían a clase, informaba el Inspector General de Instrucción Primaria, bordeaba los 110,000.

Calculando a partir de estos datos oficiales entregados por el Inspector General de Instrucción Primaria (sin tener que determinar nosotros la población escolar situándola en un 20 por ciento de la población total ni la cifra de asistencia por la vía de castigar a los matriculados en un 35 por ciento, como hicimos más arriba), obtenemos una tasa de asistencia respecto al número total de la población escolar de 18,3 por ciento, prácticamente la misma que arrojaron nuestros cálculos anteriores. Según este porcentaje, asistían a clase uno de cada 5,46 niños y niñas en edad de hacerlo.

Es decir, durante los más de 50 años que habían transcurrido desde que, en un 17 de julio de 1853, el Ministro de Instrucción, señor Silvestre Ochagavía, había entregado un informe señalando lo averiguado sobre la situación escolar en el 'primer sondeo realizado en toda a República', la población escolar respecto a los niños y niñas que debiesen haber estado atendiendo a la escuela había pasado de uno en diez a algo menos de uno en seis, o del 10% al 18%.

Es importante dejar consignado que mediante este ejercicio hemos podido comprobar que al calcular el 20 por ciento de la población total, entregada por el censo de 1895, hemos obtenido una cifra de población en edad escolar similar a la que maneja el Inspector General de Instrucción Primaria en 1905. También que el

¹³⁶ "Boletín de la Inspección Jeneral de Instrucción Primaria", Tomo I, Año 1, Nº 1, Imprenta Nacional, Santiago, Julio de 1905, p. 73.

65 por ciento de los niños y niñas matriculados, según la 'Sinópsis Estadística' de 1901 (170.909), corresponde a una cifra de asistencia media semejante a la que informaba el Inspector General de Instrucción Primaria en 1905.¹³⁷

A partir de los otros datos entregados por la Inspección General podemos también establecer las siguientes tasas válidas para 1905:

- Escuelas fiscales por población en edad escolar: 3,58 por mil.
- Escuelas fiscales por matrícula fiscal: 11,94 por mil
- Escuelas fiscales por asistencia fiscal: 19,55 por mil

Hay que destacar que tanto el número de normalistas egresados como el número de escuelas son muy bajos respecto del número de alumnos y alumnas que asisten a la escuela y, más importante aún, en proporción al total de la población en edad escolar. Respecto al año 1853, es difícil realizar una comparación debido al tan escaso número de alumnos y alumnas de mediados de siglo, pero de todas maneras podemos consignar que en 1853 había:

- Escuelas fiscales por población en edad escolar: 1,30 por mil.
- Escuelas fiscales por asistencia fiscal: 12,10 por mil.
- Total de preceptores por población en edad escolar: 2,64 por mil.
- Total de preceptores por asistencia fiscal: 24,68 por mil.

Con datos para 1910, podemos completar aun mejor el análisis estadístico. La información que presentamos la hemos obtenido de un informe que con fecha 29 de Abril de 1911 el Inspector de Instrucción Primaria, señor Rafael Luis Díaz Lira, envió al ministro del ramo.¹³⁸ De acuerdo a este informe, en 1910, el número total de escuelas había sido de 2.716 distribuidas como sigue:

	Hombres	Mujeres	Mixta
De 1ª clase	111	128	
De 2ª clase	117	135	136
De 3ª clase	62	63	55
De 4ª clase	342	205	1.362

¹³⁷ Aunque esto lo dejamos solamente expuesto, para los estudios de este tipo resulta de suma importancia el haber logrado esto, ya que hay una multiplicidad de análisis internacionales donde también se aplica esta ecuación. Esta es primera vez que lo hemos visto para el caso chileno.

¹³⁸ "Revista de Instrucción Primaria", Año XXV, números 7 y 8, julio y agosto de 1911, pp. 401-407.

La matrícula de las escuelas superiores y elementales fue de 258.875 alumnos y alumnas, distribuidos como sigue, según la categoría de la escuela:

	Hombres	Mujeres
De 1ª clase	25.908	31.032
De 2ª clase	22.016	29.713
De 3ª clase	8.240	10.538
De 4ª clase	68.907	62.521

Se ve claramente que las de 4ª clase, rurales, son las que reciben la mayor cantidad de alumnos: unos dos a tres mil más que la suma de los niños y niñas matriculados en las de 1ª y 2ª clase. La asistencia media en 1910 fue de 149.737 alumnos y alumnas, distribuidos, según categoría de las escuelas, como sigue:¹³⁹

	Hombres	Mujeres
De 1ª clase	15.154	19.958
De 2ª clase	11.782	15.840
De 3ª clase	4.880	6.388
De 4ª clase	38.969	36.766

El porcentaje de asistencia según el tipo de escuela fue:¹⁴⁰

	Hombres	Mujeres
De 1ª clase	58,5%	64,3%
De 2ª clase	53,5%	53,3%
De 3ª clase	59,2%	60,6%
De 4ª clase	56,6%	58,8%

Se puede apreciar que no hay diferencias significativas en la asistencia media ni entre los distintos tipos de escuela, ni entre hombres y mujeres.

¹³⁹ Informe que con fecha 29 de Abril de 1911 el Inspector de Instrucción Primaria, señor Rafael Luis Díaz Lira, envió al ministro del ramo.

¹⁴⁰ Ibid

El número total de preceptores fue 4.879, los que se distribuyeron de la siguiente manera:¹⁴¹

	Normalistas	Propietarios	Interinos	Total
De 1ª clase	748	108	276	1.132
De 2ª clase	338	205	376	919
De 3ª clase	93	68	199	360
De 4ª clase	220	227	1.197	2.418

El número del total de los locales ocupados fue de 2.648, de los cuales eran fiscales 404; cedidos temporalmente, 308; y arrendados, 1.936. La suma gastada en arriendos fue de \$2.010.363.

El Inspector de Instrucción Primaria, resumía: "la matrícula jeneral de alumnos que recibieron instrucción dependientes de la Oficina de mi cargo fue, en 1910, de 265.850; que la asistencia media fue de 154.182 i que la suma que se ha pagado en arrendamientos de locales (escuelas normales y escuelas primarias) es de \$2.066.863".

Las escuelas normales eran 15; las escuelas de aplicación diurnas, 15 y las nocturnas, 11. Las matrículas respectivas habían sido 2.318, 2.728 y 1.815. La asistencia media de cada una de había sido 1.915, 1.848 y 726, respectivamente. El total de alumnos graduados de las escuelas normales había sido 374. Los locales donde funcionaban estas distintas escuelas eran fiscales, 9 y arrendados, 16. En arriendo se había gastado la suma de \$60.000

5.2 Descenso del analfabetismo.

Año	Población	"saben leer"	Porcentaje de la población total que "sabe leer"	Analfabetismo en el total de la población
1854	1.439.120	193.898	13,47%	86,53%
1865	1.819.223	309.309	17,00%	83,00%
1875	2.075.971	477.321	22,99%	77,01%
1885	2.527.320	731.263	28,93%	71,07%
1895	2.687.985	855.495	31,83%	68,17%
1907	3.249.279	1.298.218	39,95%	60,05%
1920	3.753.799	1.891.780	50,40%	49,60%

¹⁴¹ Ibid

A partir de la información contenida en esta tabla, se puede apreciar que el porcentaje de la población que "sabe leer" se incrementa sustancialmente entre 1895 y 1920, creciendo en casi 20% durante ese período de 25 años. Ya hemos señalado como en el lapso anterior a ese, 1854-1895, el aumento de la proporción de la población que "sabe leer" había sido muy lento.

Queda la duda de si las políticas adoptadas en la década de 1880 pudieron haber incidido en el pequeño avance que ocurrió entre 1895 y 1907. Al parecer tampoco fue así, ya que entre 1885 y 1907 la variación fue de 11,02 por ciento, cifra que se mantuvo dentro del promedio que existió durante el siglo XIX. Pero, ¿cuál fue la causal de que entre 1895 y 1920 se diese un avance tan importante, al comparar ese período con el siglo precedente? ¿Acaso durante el 'régimen parlamentario' sí hubo una preocupación por elevar los niveles educacionales de los chilenos pobres que conformaban la mayor parte de la población? Los otros indicadores demuestran que no fue así.

Entre 1895 y 1920 no existe un cambio significativo en el porcentaje de niños y niñas que se encuentran matriculados en la escuela, ni tampoco en la proporción de alumnos y alumnas que asisten a la escuela. Donde se refleja mejor esto es en la asistencia respecto a la población total que crece en 1,18 por ciento entre 1895 y 1907 y 1,82 por ciento en el más largo lapso que medió entre esos dos censos. Incluso, se puede observar que el número de escuelas respecto a la población total disminuye bruscamente durante todo ese tiempo: de 1615 escuelas en 1895 baja a 1169 escuelas en 1907 y nuevamente disminuye a 1030 escuelas en 1920.

Al detenerse en las cifras que muestran el número de matrículas respecto del total de escuelas se ve un aumento: entre 1895 y 1920 esta relación pasó de 80 a 110 alumnos y alumnas. Es decir, aunque no fue muy grande el número de matrículas nuevas, los niños y niñas tenían proporcionalmente que ocupar un espacio más reducido en 1920 que en 1907. Tal vez esas incomodidades expliquen en parte el que la asistencia media haya caído del 68,5 por ciento de las matrículas en 1907 al 59,7 de las matrículas en 1920. Pero entonces, ¿cómo se explica la caída en los índices de analfabetismo entre 1895 y 1920?

El proceso que se correlaciona más estrechamente con la disminución del analfabetismo es el de urbanización: gradual, pero sostenida hasta fines del siglo XIX, y más pronunciada en las primeras décadas del siguiente.

Para explicar cómo es que se produce este cambio a pesar de que todos los índices de la instrucción primaria han sido permanentemente tan mediocres, presentamos, en primer término, la siguiente información:¹⁴²

¹⁴² "Sinópsis estadística", 1922. El total de matriculados y los porcentajes los calculó el autor. No hay información "bruta" en ninguna tabla; toda ha sido elaborada de alguna manera por el autor.

Provincia	Hombres "matriculados"	Mujeres "matriculadas"	Total de "matriculados"	Población en edad escolar	Porcentaje respecto a la población en edad escolar
Tacna	2.681	2.347	5.028	7.485	67,2%
Tarapacá	5.503	5.424	10.927	20.166	54,2%
Antofagasta	8.261	8.539	16.800	19.784	84,9%
Atacama	4.621	4.987	9.608	15.343	62,2%
Coquimbo	12.638	14.059	26.697	46.882	56,9%
Aconcagua	8.679	8.526	17.205	33.483	51,4%
Valparaíso	27.026	28.068	55.094	59.401	92,7%
Santiago	67.745	70.411	138.156	144.121	95,9%
O'Higgins	8.683	7.871	16.554	24.767	66,8%
Colchagua	14.016	12.708	26.724	43.938	60,8%
Curicó	6.936	6.612	13.548	29.337	46,2%
Talca	9.490	9.216	18.706	33.831	55,3%
Maule	9.045	8.654	17.699	30.748	57,6%
Linares	9.469	8.966	18.435	30.370	60,7%
Ñuble	13.561	12.814	26.375	45.747	57,7%
Concepción	18.977	18.930	37.907	54.640	69,4%
Arauco	4.582	4.108	8.690	17.676	49,2%
Bio-Bio	7.747	7.222	14.969	29.307	51,1%
Malleco	7.437	7.661	15.098	31.056	48,6%
Cautín	13.055	10.641	23.696	39.923	59,4%
Valdivia	10.698	9.455	20.153	36.073	55,9%
Llanquihue	10.384	8.390	18.774	29.856	62,9%
Chiloé	9.983	8.908	18.891	29.155	64,8%
Magallanes	2.653	2.455	5.108	6.238	81,9%
Total			580.842	859.330	67,6%

En la tabla es más que evidente la correlación estrecha que existe entre urbanización y matrícula escolar. No sabemos exactamente a qué tipo de matrícula corresponden los datos ya que, como señaláramos más arriba, hubo cambios importantes en la forma de presentar y de calcular la información de parte de las autoridades. Estos cambios debieron haberse relacionado con la promulgación de la Ley de Enseñanza Obligatoria. En todo caso, se nota que las cifras de matrículas están abultadas. Para nuestros propósitos esto no incide de ninguna manera pues lo que aquí nos interesa es la comparación entre las provincias.

Las provincias con una mayor tasa de población urbana, Santiago, Valparaíso, Antofagasta y Magallanes, tienen los más elevados índices de matrícula escolar. La

única que se sale algo de esta pauta es Concepción, lo que debe responder a su carácter fronterizo, a que la ciudad en sí no era tan poblada como Santiago y Valparaíso y a la presencia de zonas agrarias en la provincia.

En situación contraria están las provincias rurales de Aconcagua, Curicó, Bio-Bio y Malleco. Las otras provincias con alta población rural se encuentran cercanas a estas, con una matrícula algo superior. En este caso no hay excepciones. En conclusión, los niños y niñas llegaban a las ciudades y comenzaban a ir a la escuela. En otras palabras, en la medida en que los niños y niñas se trasladaban a las ciudades, aprendían a leer. Si tuviésemos cifras para la población adulta, encontraríamos una pauta similar, aunque con cifras de alfabetización menores. De la misma manera, si tuviésemos información desagregada por comunas, sería aún más notorio el patrón de correlación.

5.3 Crecimiento de la población urbana y su relación con el analfabetismo

El aumento relativo de la población urbana respecto a la rural cubrió todo el siglo XIX así como también las primeras décadas del XX. En la siguiente tabla se puede observar el incremento en el número de habitantes urbanos y rurales entre 1865 y 1920:

Censo	Número de habitantes	Población urbana	Porcentaje de población urbana	Población rural	Porcentaje de población rural
1865	1.819.223	520.663	28,6%	1.298.560	71,4%
1875	2.075.971	725.545	34,9%	1.350.426	65,1%
1885	2.507.005	1.041.765	41,6%	1.456.032	58,1%
1895	2.695.625	1.223.407	45,4%	1.464.577	54,3%
1907	3.231.022	1.392.026	43,1%	1.828.505	56,6%
1920	3.730.235	1.723.552	46,2%	1.991.335	53,4%

La tabla que sigue muestra las tasas de crecimiento de la población de Valparaíso y de Santiago y la misma tasa de crecimiento en todo el país:¹⁴³

Años	Chile	Santiago	Valparaíso
1885 - 1895	0,75	4,09	1,61
1895 - 1907	1,65	2,41	2,45
1907 - 1920	1,19	2,51	0,91

¹⁴³ Peter DeShazo, op cit., p. 74.

La tabla que sigue indica claramente que existe una correlación entre el porcentaje de quienes "saben leer" y el incremento de la población en las dos ciudades más importantes:¹⁴⁴

Porcentaje de los que "saben leer" en Santiago, Valparaíso y Chile

	1885	1895	1907	1920
Santiago	36,2%	45,2%	50,5%	61,8%
Valparaíso	40,7%	43,9%	53,5%	63,9%
Chile	28,9%	31,9%	40,0%	50,3%

La conclusión es clara: el aumento de la proporción de la población que sabe leer es producto de la migración de esa misma población a las ciudades más importantes de sus respectivas provincias y, en especial, a Santiago y Valparaíso.

¿Cuál fue exactamente la relación entre urbanización y alfabetización? Sabemos, por un lado, que la proporción de preceptores respecto al número de habitantes era mayor en las ciudades que en las zonas rurales. En 1920, en Chile, los empleados de la instrucción pública sumaban 12.426, cifra que representaba al 0,9 por ciento de la población económicamente activa y al 0,33 por ciento de la población total de la nación. Los profesores y profesoras en el Departamento de Valparaíso, eran, ese mismo año, 901, lo que correspondía al 1,2 por ciento de la población económicamente activa del departamento y el 0,4 por ciento de su población total. En el Departamento de Santiago los preceptores y preceptoras eran 3.193 o el 1,9 por ciento de la población económicamente activa y el 0,58 por ciento de la población total.¹⁴⁵

El mayor número de preceptores se correlaciona bastante bien con la proporción más elevada de quienes saben leer en Valparaíso y Santiago en 1920: 1,76 preceptores en la capital y 1,2 en el puerto principal del país por cada preceptor en el país. (En 1926, 98 escuelas funcionaban en el Departamento de Valparaíso y 255 en el de Santiago).

En las ciudades más importantes se encontraban la mayoría de las escuelas particulares y las preparatorias de los Liceos, que como sabemos eran ambas frecuentadas por las clases 'pudientes' de la República. En 1907, las escuelas primarias privadas daban educación a 47.729 alumnos y alumnas, mientras que las escuelas públicas tenían una matrícula total de 226.262 y una asistencia media de 135.000 niños y niñas. En 1913, solo 287.115 alumnos y alumnas se encontraban matriculados en las escuelas primarias del Estado que contaban con una asistencia media de 172.269, mientras que 21.600 estudiaban en las particulares y unos 35.000 en los demás establecimientos de enseñanza.

¹⁴⁴ Peter Deshazo. Op cit., p. 74.

¹⁴⁵ Calculado a partir de Peter DeShazo, op. cit., pp. 17-19.

A partir de estas cifras, expuestas en su oportunidad por Darío Salas, podemos concluir que la matrícula en las escuelas particulares, preparatorias de los liceos y otros establecimientos que atendían a los niños y niñas del país representaban entre un 25 y un 50 por ciento de la asistencia media a las escuelas públicas. Es muy probable que la asistencia media a los colegios particulares y preparatorias de los liceos haya sido siempre muy superior a la que se registraba en las escuelas fiscales. Por lo demás, en los barrios de clase alta de las ciudades el analfabetismo era prácticamente nulo.

Finalmente, había otro tipo de escuelas, las de las mutuales, mancomunales, federaciones obreras y sociedades en residencia donde también se alfabetizaban niños, niñas y adultos de ambos sexos. Ya hemos visto que el visitador de escuelas nocturnas de Santiago reconocía la gran ventaja en matrículas y asistencia que sobre los establecimientos públicos tenían las escuelas de 'las sociedades'.¹⁴⁶

La Sociedad de Fomento Fabril y muchas sociedades de beneficencia hicieron lo propio. Según Peter DeShazo, un promedio de 440 alumnos al año asistió a las clases de las escuelas de la SOFOFA en todo el país durante el período 1903-1921.¹⁴⁷ Además, desde alrededor de 1910, también la Iglesia se preocupó de establecer escuelas para adultos y hacia 1920 el número de alumnos y alumnas que atendían estas no era pequeño.

En suma, fue una conjunción de factores los que confluyeron para que en las ciudades los porcentajes de analfabetismo se mantuvieran muy por bajo los que se presentaban en las zonas rurales del país. En la medida en que el proceso de urbanización se desarrolló, primero en forma gradual y sostenida durante el siglo XIX y luego más aceleradamente en las dos primeras décadas del XX, el analfabetismo fue disminuyendo en forma natural.

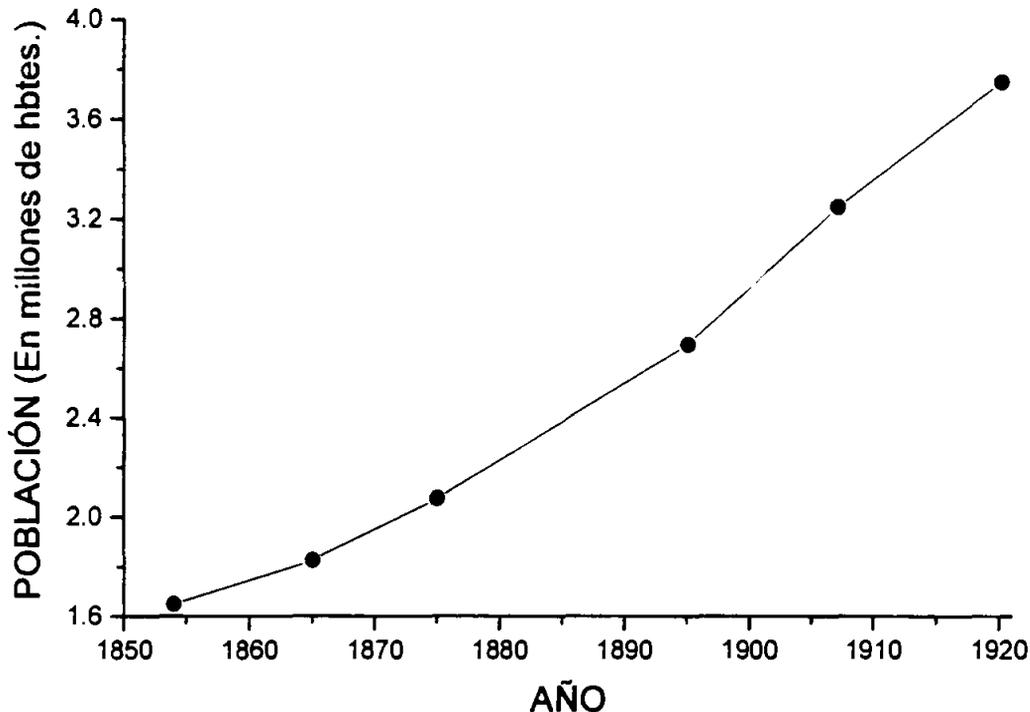
Creemos, por lo tanto, que el aumento de la población que podía leer, un hecho muy claro en el período entre 1895 y 1920, no se debió a una política estatal dirigida y efectiva, ni antes ni después de dictada la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria. Basta leer las denuncias de educadores como Luis Galdames y Darío Salas (Darío Salas antes de 1920) que durante las dos primeras décadas del siglo XX desmenuzaron dato tras dato e hicieron denuncia tras denuncia, rebatieron argumentos de un primitivismo intelectual insoportable y realizaron un sinnúmero de propuestas concretas y fáciles de ejecutar, para percatarse del estado lamentable en que se encontraba entonces la instrucción primaria en nuestro país.

¹⁴⁶ Al respecto se puede ver: Leonora Reyes J., "Crisis, pacto social y soberanía: el proyecto educacional de maestros y trabajadores. Chile, 1920-1925". En "Cuadernos de Historia", N° 22, pp. 111-148.

¹⁴⁷ De Shazo. Op cit., p. 75

5.4 La evolución de algunos indicadores entre 1850 y 1920

De acuerdo a la información referida al total de población contenida en los censos es posible construir la siguiente curva:¹⁴⁸

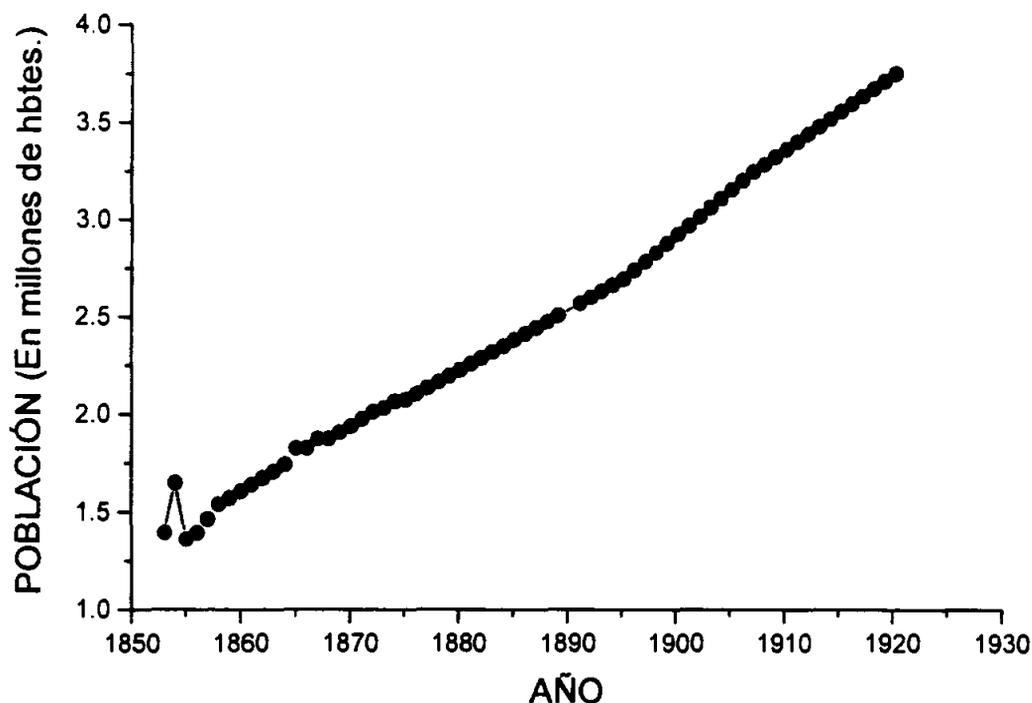


Para construir la curva anterior hemos desechado la información contenida en el censo de 1885, ya que nos pareció que escapaba a la trayectoria que indicaban los demás censos. El conjunto de estas líneas fueron elaboradas utilizando la siguiente metodología: hicimos primero un gráfico "con lápiz y papel" lo que nos permitió tener una primera mirada, muy aproximada, de la línea resultante. Luego, basándonos en esta primera línea, descartamos todos aquellos puntos (información) que nos pareció que escapaban a la trayectoria general, tal como en este caso hicimos con el dato de población total que entrega el censo de 1885. Una vez "limpiada" la información de la manera indicada, esta fue graficada utilizando el programa "origen". El mismo proceso lo realizamos para los datos de población y los datos de matrículas.¹⁴⁹

¹⁴⁸ Todas las curvas que presentamos fueron construidas por Jaime Mancilla V. utilizando el programa "Origen".

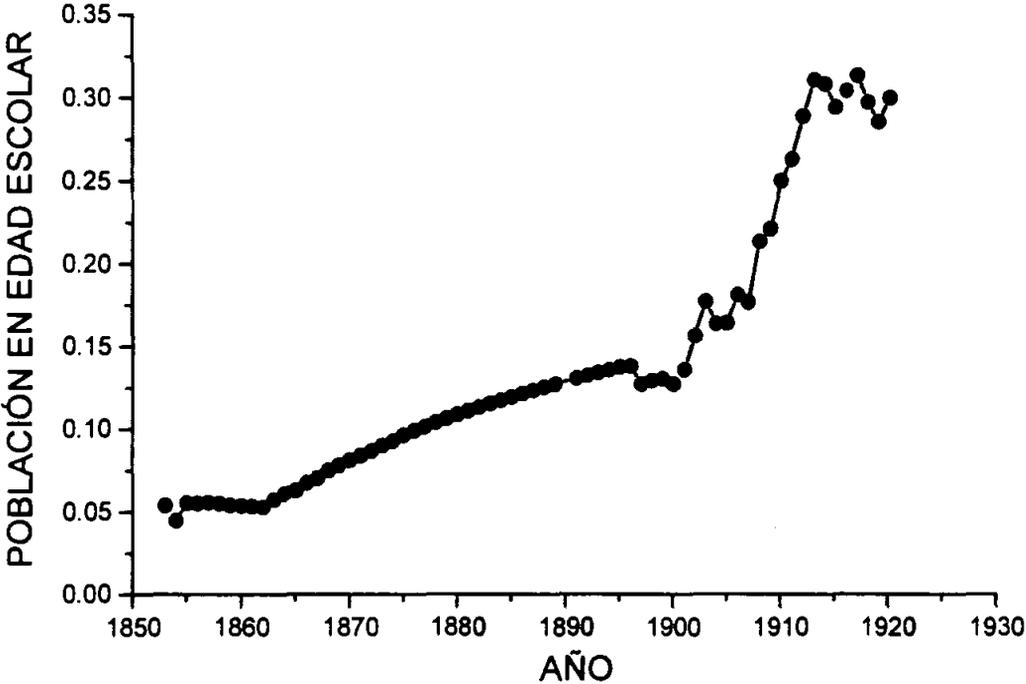
¹⁴⁹ Todo este trabajo fue hecho con la colaboración de Eliana Vergara S., profesora de Estado en Física y Matemáticas (y también madre del autor). Los gráficos fueron hechos por Jaime Mancilla, biólogo (y hermano del autor).

Agregando la información sobre población total que entregan los "Anuarios Estadísticos de la República de Chile" que pudimos consultar, este gráfico adopta la siguiente forma: ¹⁵⁰



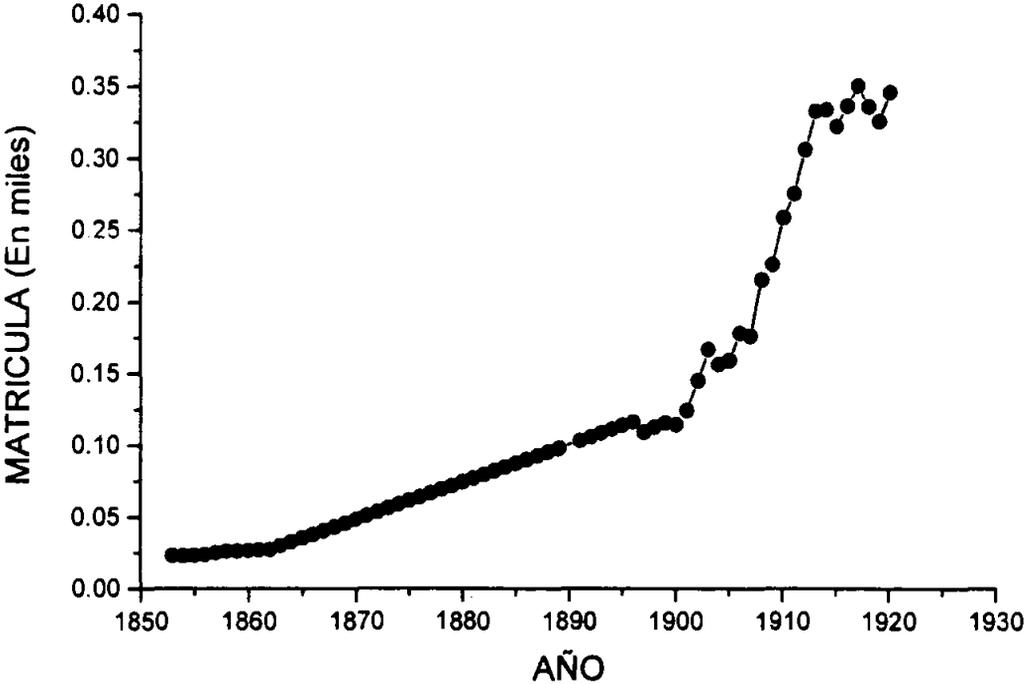
¹⁵⁰ Por distintos motivos, la información contenida en estos Anuarios Estadísticos es muy incompleta. Sobretudo, existe un período entre 1854 y 1896 en que se presenta un gran vacío. Para el anterior, 1853-1863, los anuarios entregan la información de matrículas en la instrucción primaria y población total. Comprenden entonces un período de diez años con información muy confiable. En el primero de los anuarios en que no hay información educacional, en la década de 1860, la explicación que se entrega es que obedece a las circunstancias provocadas por la guerra con España. Para completar la curva, por tanto, hemos interpolado la información para población y matrículas a partir de los períodos en que existe dicha información.

La población en edad escolar la obtuvimos, de acuerdo a los parámetros que se utilizan internacionalmente, multiplicando la cifra de población por 0,2. La curva resultante es la siguiente:¹⁵¹



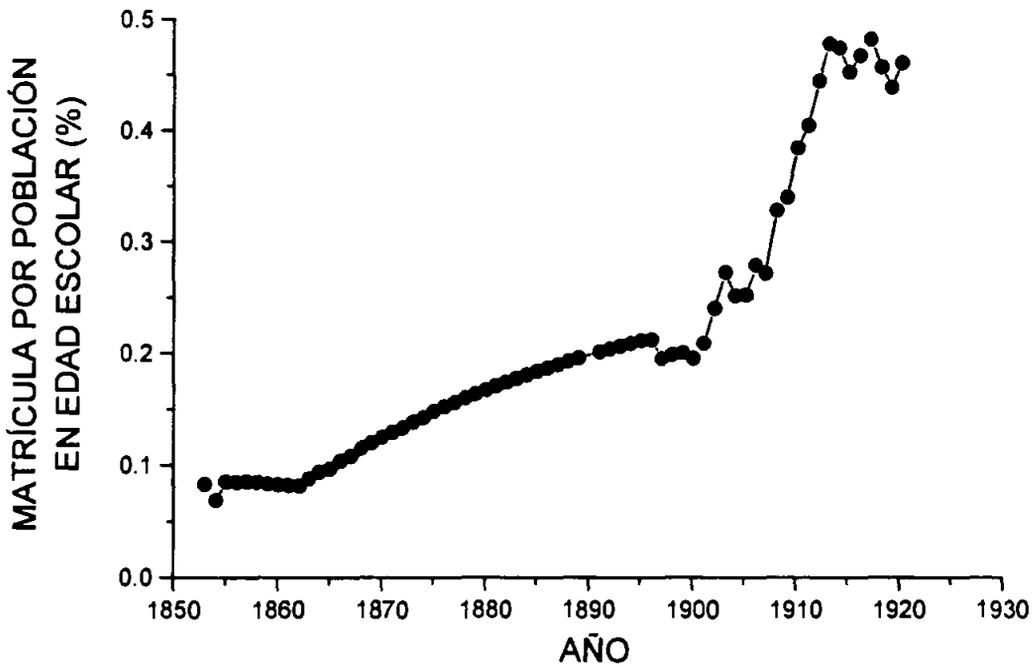
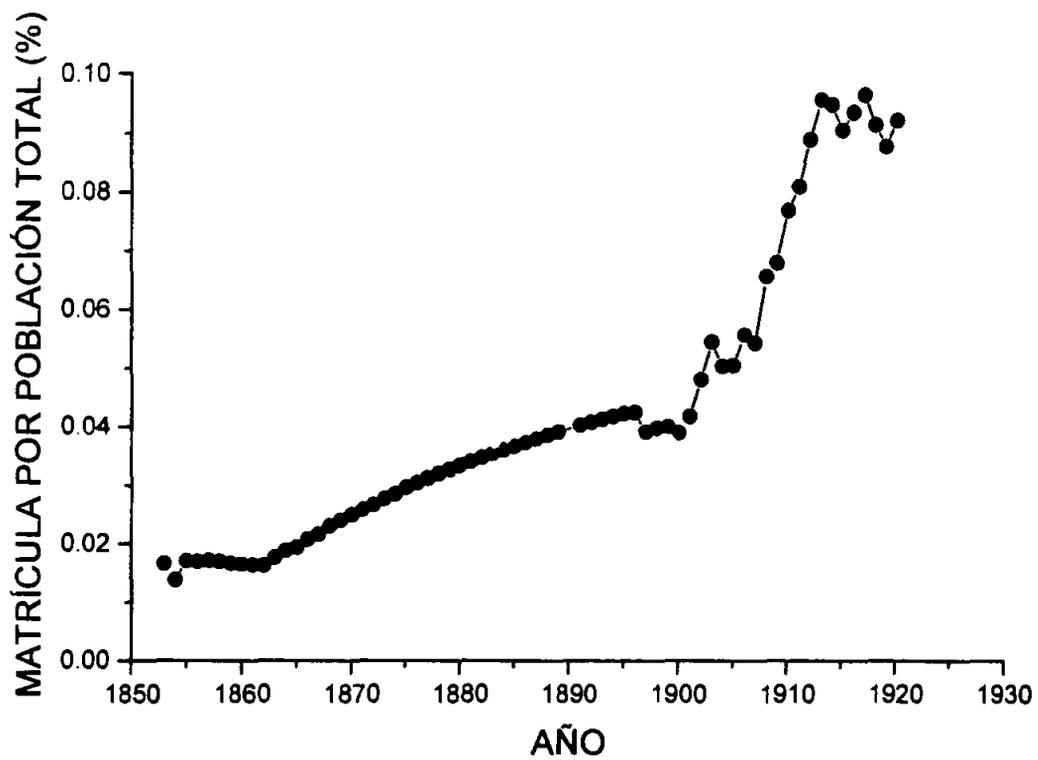
¹⁵¹ Al final de este trabajo, como último anexo, incluimos la tabla con todos los datos de población, matrícula y asistencia que obtuvimos utilizando la metodología que hemos señalado.

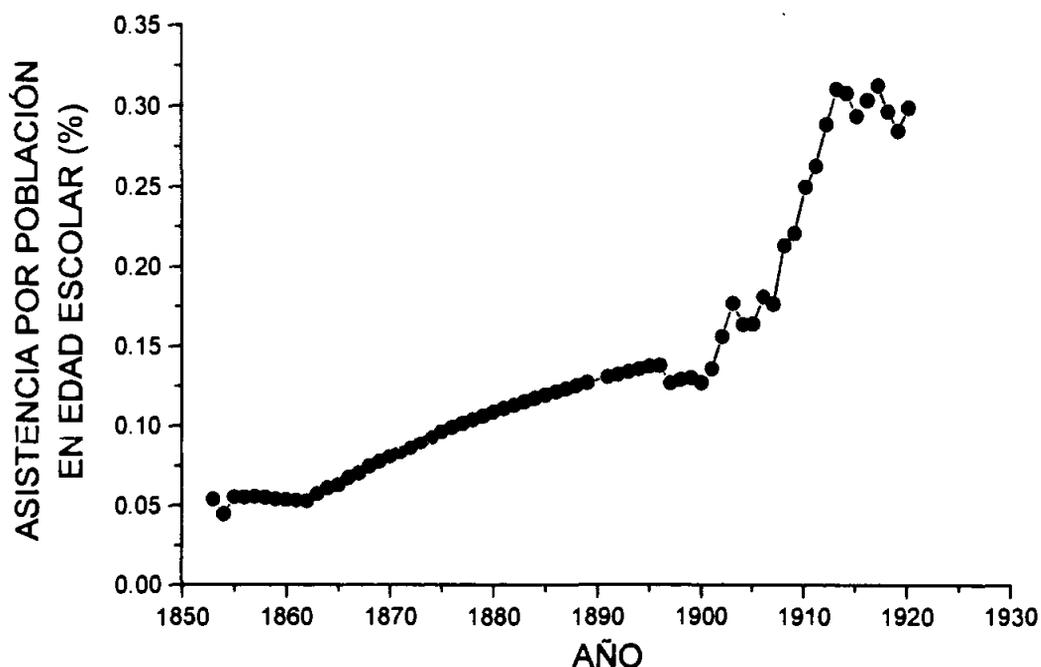
Al graficar la información referida al aumento de las matrículas en instrucción primaria (fiscal y subvencionada; laica y religiosa, sin incluir la matrícula particular), se obtiene la siguiente curva:



Lo relevante, sin embargo, es relacionar el aumento de las matrículas - y consiguiente crecimiento de la asistencia -, con el aumento experimentado, en el mismo período, por la población total y, por consiguiente, con el crecimiento de la población en edad escolar. La forma en que se puede obtener la asistencia es multiplicando la matrícula por 0,65. Esta manera de calcular, que hemos realizado arriba para trabajar los datos en el punto 5.1, la hemos previamente cotejado con los estudios internacionales más actuales antes de aplicarla en el estudio de largo plazo, cuyas conclusiones presentamos en forma de gráficos a continuación.

Relacionando los datos de población y matrícula y de asistencia y población para obtener las proporciones correspondientes se obtienen los siguientes gráficos:





Es mucho lo que se podría comentar a partir de esta información. Tan solo señalaremos aquí que: las curvas corroboran nuestra hipótesis de que durante el siglo XIX el crecimiento de las matrículas y asistencia escolar se mantuvieron planas al relacionarlas con el aumento de la población (y la población en edad escolar); que la corroboración de esta hipótesis requirió realizar un análisis estadístico que, para el caso de Chile durante el siglo XIX y hasta 1920, no tiene antecedentes en la literatura referida a esta materia; que dicho análisis muestra concluyentemente que el rápido crecimiento en las matrículas y asistencia respecto a la población, - tanto total como en edad escolar - se correlaciona con los procesos de urbanización y crecimiento económico y con ninguna otra variable.

Para realizar este trabajo estadístico y poder corroborar que nuestra primera intuición había sido correcta, nos fueron de particular utilidad los trabajos de Francisco Ramírez y John Boli, "The political construction of mass schooling: european origins and worldwide institutionalization" ¹⁵²; Carlos Newland, "The Estado Docente and its expansion: Spanish american elementary education, 1900-1950"¹⁵³; Aaron Benavot y Phylis Riddle, "The expansion of primary education, 1870-1940: trends and issues"¹⁵⁴; John W. Meyer, Francisco Ramírez y Jasemin Nuhoglu Soysal,

¹⁵² *Sociology of Education*, 1987, Vol. 60 (January): 2-17.

¹⁵³ *Journal of Latin American Studies*, 26, 449-467, 1994, Cambridge University Press.

¹⁵⁴ *Sociology of Education*, 1988, Vol. 61 (July):191-210.

“World expansion of Mass Education”¹⁵⁵; John W. Meyer, Joane Nagel y Audri Gordon, “Public education as nation-building in America: enrollments and bureaucratization in the American States, 1870-1930”¹⁵⁶

Desafortunadamente, no contamos aquí con el espacio – y, sobretodo, no hemos contado con el tiempo suficiente, – para realizar una exposición y discusión pormenorizadas basada en estos trabajos. Los dejamos citados para que otros investigadores puedan, con mayor facilidad que nosotros, acceder a ellos.

Carlos Newland, considerando al conjunto de los países de América Hispana, señala que: “La primera parte del siglo XX fue testigo de un extraordinario aumento de la matrícula escolar en la América Hispana. Sobresale entre sus causas el crecimiento económico generalizado debido a la exportación de materias primas. En Argentina, por ejemplo, el ingreso per cápita creció en un 71 por ciento entre 1900 y 1950, y en México este crecimiento fue de 91 por ciento. Un acelerado proceso de urbanización se sumó a este crecimiento económico para producir el aumento de las matrículas escolares. En 1900 solo el 13 por ciento de la población de la región vivía en ciudades de 20.000 o más habitantes. Esta proporción creció a 29 por ciento en 1950”.¹⁵⁷

Para lograr que la matrícula sea total, alrededor del 18 por ciento de la población debiese haber estado matriculada en 1900, y el 15,5 por ciento en 1950, suponiendo un plan escolar de seis años. No todos los alumnos y alumnas estuvieron matriculados durante el mismo número de años. Solo alrededor del 44,5 por ciento de quienes iniciaron la educación primaria alcanzaron hasta el tercer año, y solo el 18 por ciento alcanzó hasta el sexto año escolar.¹⁵⁸

Las tasas de analfabetismo en la región experimentaron una brusca disminución en el período 1900-1930: de un 72 por ciento en 1900 a un 52 por ciento en 1925, y a un 46 por ciento en 1950. Estas tasas, sin embargo, no dan cuenta del analfabetismo funcional existente entre la población que sabe leer y escribir. En general se sostiene que para no ser analfabeto funcional es necesario contar con cuatro a cinco años de educación primaria, de otra manera las capacidades de lectura y escritura resultan imperfectas.¹⁵⁹

Respecto a los alcances que hace Newland, para el caso chileno contamos con la información que entrega Amanda Labarca que corresponde al año 1936. “Entre los niños que asisten a las escuelas – indica Labarca –, la mayoría la abandona al término del segundo año, saliendo, por lo tanto, a la vida en calidad de semi-letrado. De los 557.000 escolares matriculados en 1936, había en primer año

¹⁵⁵ *Sociology of Education*, 1992, Vol. 65, (April):128-149.

¹⁵⁶ *American Journal of Sociology*, Vol. 85, número 3: 591-613.

¹⁵⁷ Carlos Newland, “The Estado Docente and its expansion: Spanish american elementary education, 1900-1950. *Journal of Latin American Studies*, 26, 449-467, 1994, Cambridge University.

¹⁵⁸ *Ibid*

¹⁵⁹ *Ibid*

241.779 y en segundo 123.841, que juntos suman más de la mitad del total. Al sexto año solo llegaban 26.218. Puede afirmarse, por lo tanto, muy aproximadamente, que de cada diez niños que comienza la escuela primaria, la termina uno".¹⁶⁰

Labarca acompaña esta información con un gráfico que contiene los datos de matrícula escolar de 1939, en el que se aprecia la cantidad de alumnos y alumnas matriculados en cada nivel en 1939. Al calcular el porcentaje de aquellos alumnos y alumnas matriculados en primer año que pasa a segundo año, la relación es de 51% (es decir, el número de niñas y niños matriculados en segundo año corresponde al 51% de los matriculados en primer año o, en otras palabras, de cada dos matriculados en primer año, uno asciende a segundo año). Las proporciones para los años siguientes fueron de: 35% en tercer año; 21% en cuarto año; 12% en quinto año; y de 10% en sexto año.¹⁶¹

En su trabajo, A. Benavot y P. Riddle, estudiaron la magnitud y velocidad que adquirió la expansión de la educación primaria en 126 países y colonias en el período 1870-1840. "Los autores encontraron que la expansión de la educación primaria fue más desigual, tentativa y diversa durante este período que en el período posterior a la Segunda Guerra Mundial". Su análisis sugiere que las condiciones sociales, políticas y religiosas ejercieron una influencia mayor sobre el crecimiento de la matrícula en la educación primaria que en los períodos posteriores.¹⁶² Por otra parte, el estudio de Benavot y Riddle nos fue muy útil para diseñar una metodología de trabajo estadístico adecuada.

En suma, nuestros hallazgos estadísticos coinciden con los hechos para otros países de América Latina y otras regiones del Globo por investigadores que actualmente trabajan este tema. Sin embargo, debo hacer las siguientes advertencias: nuestro propio trabajo de recopilación de la información en fuentes oficiales no pudo ser todo lo exhaustivo que hubiésemos querido; existe una gran cantidad de fuentes "no oficiales" (periódicos, memorias, etc) donde también es posible hallar datos que no logramos incluir aquí; por último, están las numerosas fuentes secundarias que no pudimos estudiar sino en una mínima proporción. A pesar de todo lo anterior, creemos que de hacerse esa recopilación más exhaustiva, de ninguna manera serían contradichos nuestros hallazgos.

La principal conclusión de este trabajo estadístico – y razón por la cual lo realizamos – es que durante el siglo XIX el fomento de la instrucción primaria se halla tan solo en discursos y discusiones, no así en su implementación práctica. Esto hecha por tierra cualquier planteamiento que sostenga que la administración Bulnes o cualquier otra realizó avances en este campo y menos aun que el crecimiento de las matrículas y asistencia escolar de niños y niñas a durante el siglo XIX y las dos

¹⁶⁰ Amanda Labarca, op cit, pp. 279-280.

¹⁶¹ Ibid, p. 279.

¹⁶² Aaron Benavot y Phylis Riddle, "The expansion of primary education, 1870-1940: trends and issues". *Sociology of Education*, 1988, Vol. 61 (July):191-210.

primeras décadas del siglo XX haya correspondido a “una práctica de política estatal”, como hacen Amanda Labarca y Loreto Egaña, respectivamente.

Los datos, presentados como curvas y tablas, o como parte del texto, nos permiten afirmar que nuestra hipótesis inicial se muestra confirmada: La aristocracia chilena – posteriormente conocida como ‘oligarquía’ – no tuvo interés alguno en la promoción de la instrucción primaria popular. En cuanto a la manera correcta para lograr conocer el desarrollo de esa educación primaria, esta no puede basarse en los discursos, correspondencias, plataformas electorales, intervenciones parlamentarias ni en ninguna otra fuente de este tipo. Hay que conocer la realidad vivida por los sectores populares. Lo que hemos hecho en este trabajo es apenas un esbozo en esa línea.

En cuanto al papel que cumpliría la oligarquía liberal latinoamericana durante la segunda mitad del siglo XIX, nuevamente coincidimos con Gregorio Weinberg. El investigador argentino revisa la aparición, en 1847, de la Sociedad de Artesanos de Bogotá, que impulsaba las políticas de educación y proteccionismo, y la relación que esta tuvo con los sectores liberales. La narración y análisis que presenta Weinberg no muestra otra cosa que el distanciamiento definitivo entre los unos y los otros. “Como fue evidente - plantea Weinberg – la política liberal, cada vez más distanciada de la democrática, amenazaba la supervivencia de los grupos artesanales, de lo cual estos tuvieron clara conciencia...”.¹⁶³ Por otro lado, los liberales veían con desazón la creciente radicalización del movimiento artesanal y su progresiva participación en los acontecimientos políticos. Dentro del campo del liberalismo se hacía cada vez más claro el conflicto entre el liberalismo político y el liberalismo económico. En todo el continente, las oligarquías liberales optaron por el segundo, lo que las llevó a despreciar la democracia política y, por tanto, a tomar una distancia cada vez mayor de los sectores populares. Weinberg nos recuerda que durante el mismo período de mediados de siglo, “en Europa se estaba registrando una profunda inflexión; pensadores como J. Stuart Mill, B. Constant, A. de Tocqueville advirtieron, como lo señala J. Jaramillo Uribe, que aplicada hasta sus últimas consecuencias, la idea de voluntad popular podría llevar al dominio absoluto de las mayorías... El liberalismo se convirtió en sus manos, no en la doctrina del dominio de los muchos, sino en la justificación del derecho de los menos”.¹⁶⁴

Este análisis corresponde exactamente al que hace Eric Hobsbawm en su estudio de la política europea del siglo XIX y comienzos del XX: para las oligarquías y aristocracias la democracia no era más que una fachada que había que burlar. El único objetivo que debiesen cumplir las leyes sociales era el de quitarle presión a la caldera social.¹⁶⁵ En todas partes “el liberalismo se había hecho conservador y el orden antepuesto a la libertad; todo ello, desde luego, en nombre del progreso.”¹⁶⁶

¹⁶³ Weinberg, Op Cit, p 142.

¹⁶⁴ Ibid, p. 147.

¹⁶⁵ Eric Hobsbawm. *La Era del Imperio, 1875-1914*. Grijalbo Mondadori, Buenos Aires, 1998, Capítulo 4.

¹⁶⁶ Weinberg. Op Cit, p. 177.

En Chile el divorcio definitivo entre liberalismo y democracia – mirado a través de las políticas y modelos educacionales – se produce tras la agitada década de 1850. Quienes tuvieron la lucidez para advertirlo de mejor manera fueron los revolucionarios de 1851 y 1859, incluyendo al joven Benjamín Vicuña Mackenna. No es este el lugar para describir y analizar esas insurrecciones y sus resultados, pero si podemos señalar que tras estas el liberalismo, en todas sus expresiones, incluyendo al naciente Partido Radical, optó por el orden antes que por la democracia. El protagonismo que adquirieron artesanos y otros sectores populares en esas revoluciones no podía repetirse. La política debía volver a su cauce normal, esto es al Estado. A quienes les cupo vivir esta “inflexión” del liberalismo con mayor intensidad y, al mismo tiempo, realizar el análisis más preclaro en los precisos momentos en que se registraba, fue a Francisco Bilbao y, sobretudo, a Santiago Arcos. Era el fin de una época y comienzos de otra para el liberalismo tradicional y oligárquico. A este respecto resta por hacer un estudio más profundo que no cabe en el marco de este trabajo. Aquí solo cabe proponer la lectura de “Sociabilidad chilena”, de Bilbao y “Carta a Francisco Bilbao” de Arcos.¹⁶⁷

A propósito de los modelos, educativos y sociales, liberal y conservador de la segunda mitad del siglo XIX, no cabe, pues, sino concluir con Weinberg en que “dejando de lado sus encontradas posiciones respecto a la Iglesia como agente educador, sus diferencias fueron diluyéndose a medida que esas ideas se ven confrontadas con la indócil realidad; sus discrepancias, reiteramos, ni siquiera son nítidas con relación al papel del Estado en la economía, ya que podemos hallar proteccionistas y librecambistas en ambas corrientes y en diversos momentos”.¹⁶⁸

A partir de 1880, estos modelos serían reemplazados por el proyecto positivista, que en tierras americanas se convirtió en una “filosofía del orden, capaz de encaminar nuestros países hacia el progreso... Y este nuevo orden se amasaría con varios ingredientes: educación, industrias, disciplina, legalidad, ferrocarriles, capitales extranjeros, inmigración de ‘razas europeas’”.¹⁶⁹ La instrucción popular, según los representantes más paradigmáticos del nuevo modelo, estaba dirigida a lograr la ‘regeneración del obrero’. A comienzos del siglo XX, nos encontramos lejos del ideal ilustrado del período independentista.

Por último, solo dejaremos constancia de la discusión en curso respecto a la relación entre educación y desarrollo. Nuestro primer asomo a esta fue en el artículo “Modernización, transformaciones sociales y educación. Experiencias del pasado, consideraciones sobre el presente”, de Eduardo Cavieres.¹⁷⁰ Los científicos sociales están de acuerdo en que sí existe una relación poderosa entre educación y

¹⁶⁷ Ambos textos están contenidos en *La ‘cuestión social’ en Chile. Ideas y debates precursores (1804-1902). Recopilación y estudio crítico de Sergio Grez Toso*. Fuentes para la historia de la República, Vol. VII, DIBAM, Santiago 1995.

¹⁶⁸ Weinberg. Op. cit. P. 145.

¹⁶⁹ Weinberg. Op cit, p. 179.

¹⁷⁰ *Modernización, transformaciones sociales y educación. Experiencias del pasado, consideraciones sobre el presente*. “Cuadernos de Historia” N° 17, pags. 179-202, Departamento de Ciencias Históricas, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Santiago, Diciembre de 1997.

desarrollo. La única excepción que se podría hacer es en torno a algunos de los procesos productivos durante la primera revolución industrial. En cuanto a la segunda revolución industrial, existe prácticamente unanimidad acerca de que el éxito o fracaso que mostraron las distintas regiones y países estuvo mediado por el grado de avance de la educación popular en cada uno. Esto fue decisivo, no tan solo en el logro de innovaciones en el terreno de la producción y los negocios, sino, sobretodo, para la asimilación de aquellas innovaciones que provenían del exterior.¹⁷¹

¹⁷¹ No tenemos espacio ni tiempo para abordar aquí esa discusión. Para quienes quieran adentrarse en el tema de la relación entre educación y desarrollo, sugerimos la siguiente bibliografía, que en nuestro caso fue, en conjunto, bastante esclarecedora: Richard Easterlin. *Why isn't the whole world developed?* Journal of Economic History, Vol. XLI, N° 1 (Marzo de 1981). Rondo Cameron. *A new view of european industrialization*, The Economic History Review, Second Series, Vol. XXXVIII, N° 1, febrero de 1985. David Mitch. *Underinvestment in literacy? The potential contribution of government involvement in elementary education to economic growth in nineteenth century England*. Journal of Economic History, Vol. XLIV, N2 (junio de 1984). R. A. Butlin. *Early industrialization in Europe: concepts and problems*. The Geographical Journal, Vol. 152 Parte I, marzo de 1986. William S. Bennet, Jr. *Educational change and economic development*. Sociology of education, Vol 40, N° 2, 1967. W. R. Lee. *Economic development and the state in nineteenth century Germany*. Economic History Review, 2nd ser., XLI, 3 (1988), pp. 346-367. H. Berghoff y R. Möller. *Tired pioneers and dynamic newcomers? A comparative essay on English and German entrepreneurial history, 1870-1914*. Economic History Review, XLVII, 2 (1994), pp. 262-287.

6. Despunta el descontento

Aunque se trataba de encubrir, la situación de las escuelas primarias en la República eran sumamente malas. También eran bajos los salarios de preceptores y visitadores. Más aun, quienes laboraban en el sector educacional eran testigos del atraso en que se encontraban las escuelas, materiales y demás aspectos de la instrucción primaria. De la observación y diagnóstico propio se podía pasar a la conversación con los compañeros de trabajo, y de ahí a la organización. De la demanda económica para los trabajadores de este servicio estatal era fácil pasar a la demanda política. Es por eso que, una vez organizados, los preceptores y visitadores evolucionaron rápidamente de una lucha gremial a otra política en la que ponían en cuestión los diversos aspectos del sistema.

6.1 Visitadores y preceptores exigen cambios profundos

La directora de la escuela elemental número 5 de niñas de Concepción, María de la C. Baeza, informaba en su Memoria de 1902 que “los locales que ha ocupado esta escuela han pertenecido a particulares, pero en ninguna ocasión lo han cedido, siempre ha pagado su canon el Fisco. En el año de su creación (1870) se pagaron 180 pesos anuales i en la actualidad 1,800 pesos”. Respecto al material de enseñanza, repetía lo que habían planteado sus colegas de más al norte: “El material de enseñanza es mui antiguo i deteriorado”. Es interesante una de las conclusiones a las que llegaba esta preceptora: “La asistencia media habría sido mucho mejor en los años pasados i lo sería en la actualidad si los padres de familia comprendieran alguna vez la pesada carga del maestro i cooperaran de algún modo al adelanto de sus hijos, aunque más no fuera con no prohibirles que asistieran a la escuela. Todo cuanto se diga a este respecto me parece poco, por eso los preceptores deben pedir i trabajar, si fuera posible, porque llegue el día feliz para Chile en que haya asistencia obligatoria para que a cada padre que no haga cumplir a su hijo con el reglamento escolar se le castigue”.¹⁷²

El visitador de las escuelas de Los Andes, el señor F. J. Morales, en 1905 sostenía la misma idea: “La asistencia en los últimos meses ha sido algo escasa, por las siguientes razones: la apatía de los padres de familia, sobre todo de los rurales; la lucha por la existencia que los obliga a aprovecharse desde mui temprano del trabajo de sus hijos; i la crudeza de la presente estación. Todas estas circunstancias concurren a evidenciar la necesidad de la asistencia obligatoria”. Sobre el material escolar, planteaba que este era siempre escaso y que en el año en curso no se había enviado nada. “Este retardo, como se comprende, ha ocasionado considerable perturbación en el servicio”.¹⁷³

¹⁷² “La Enseñanza”, Concepción, Año II, N° 1, febrero de 1903, pp. 11-14.

¹⁷³ “Boletín de la Inspección Jeneral de la Instrucción Primaria”, Tomo I, N° 2, agosto de 1905, pp. 215-216.

Mucho más enfático en su planteamiento acerca de la urgencia de una ley de instrucción primaria obligatoria había sido el director de la escuela N° 5 de hombres de Coronel, el señor F. Seron Diaz: "Cuando se haya dictado esa lei que obliga al padre de familia a mandar a sus hijos a la escuela, entonces nuestro país habrá dado un paso más en la senda del progreso, entonces se abrirá para nosotros un nuevo horizonte i los resplandores de la ciencia, del saber i del derecho, vendrán a levantar las cortinas de un nuevo día".

A continuación el preceptor pasaba a rebatir a aquellos que sostenían que una ley de ese tipo sería atentatoria contra el derecho que tienen los padres para con sus hijos e hijas: "Siendo el hombre, por naturaleza, un ser sociable, necesita el contacto de sus semejantes para satisfacer las exigencias de su transitoria vida, i para cumplir debidamente con sus deberes sociales debe ser educado. Por esta razón, Kant, el gran pensador de Königaber, decía con muchísima justicia: 'el hombre solo puede ser hombre por medio de la educación'

"De aquí nace, pues, el deber, la obligación que tiene el Estado al dedicar todos sus esfuerzos, para arbitrar los medios de difundir en el pueblo la enseñanza primaria, en dictar leyes que protejan este derecho en beneficio del bien común de los ciudadanos, sacrificando el bien particular"¹⁷⁴.

La señora Amalia Sepulveda S., preceptora que tenía a su cargo la Escuela Mixta N° 7 de Concepción, señalaba en su memoria correspondiente al año 1902: "A mi juicio veo que mientras no se apruebe el proyecto sobre Instrucción Primaria Obligatoria, no veremos el fruto de nuestros más ardientes anhelos".¹⁷⁵

Los visitadores de escuelas sostuvieron varias reuniones que contaron con la asistencia de prácticamente todos ellos. Entre las conclusiones a las que arribaban, un lugar importante lo ocupaban sus intereses corporativos y los planteamientos propios de su quehacer profesional, tal como se repetían en los informes que entregaban a la Inspección General de Instrucción Primaria. Sin embargo, llama la atención el hecho que iban más allá de las cuestiones "técnicas" para abordar problemas "políticos" de la enseñanza primaria y normal, planteando propuestas rotundas referentes a estas.

En 1905, por ejemplo, tuvo lugar una reunión de visitadores que contó con la presencia de Marco Antonio de la Cuadra, Inspector Jeneral de Instrucción Primaria. En esa asamblea, los visitadores tomaron un número importante de acuerdos. En realidad, la forma de expresar estas resoluciones fue sumamente taxativa por lo que más que acuerdos se trató de decisiones tomadas en asamblea, destinadas a las máximas autoridades de la Instrucción Primaria, Presidente de la República, Ministro de Instrucción Pública e Inspector General, aprobadas por unanimidad y expuestas sin ambigüedades. El conjunto de sus planteamientos refleja más el ánimo de una

¹⁷⁴ "La Enseñanza", Concepción, Año II, N° 2, marzo de 1903, pp. 55-56.

¹⁷⁵ "La Enseñanza", Concepción, Año II, N° 4, mayo de 1903, p. 155.

asamblea deliberante que el de una reunión burocrática de funcionarios estatales haciendo pedidos o sugerencias tímidas a las autoridades.¹⁷⁶

Respecto a la situación general de la educación primaria nacional, los visitantes dijeron: "La Asamblea de Visitadores estima que, dentro de la unidad i democratización de la educación pública, es conveniente abolir las preparatorias de los liceos. Los programas de educación primaria i secundaria deberán tener la necesaria correlación. De esta manera la educación primaria sería verdaderamente la base de la educación secundaria". También sostuvieron que: "Las condiciones generales de higiene en las escuelas del país hacen necesaria la creación del servicio médico-escolar en toda la República. Estos funcionarios, entre otras obligaciones, estarían llamados a informar sobre las condiciones higiénicas de los locales que se deben arrendar".

Un buen número de resoluciones se orientaban hacia la delimitación de facultades entre Intendentes y Gobernadores, por una parte, y los propios visitantes, como máximas autoridades provinciales y departamentales en la esfera educacional, por la otra. Sostuvieron que las atribuciones que la Ley de Régimen Interior les concedía a los Intendentes y Gobernadores en el ámbito de la Instrucción Primaria debía limitarse a la simple inspección y vigilancia del servicio para dar cuenta a la Inspección General. Es decir, les desconocía la facultad de tomar decisiones, amparándose para ello en el hecho de que eran los visitantes las "autoridades técnicas" capacitadas para tomarlas.

Esto apuntaba al vicio más de fondo y cotidiano de la corrupción manifestada permanentemente por los representantes del poder Ejecutivo en provincias y departamentos que debían asegurar las clientelas electorales a quienes los había designado. Los modos de expresarse esta corrupción eran múltiples, incluyendo por qué se decidía arrendar tal o cual edificio en cierto canon; por qué se hacían determinadas designaciones de personal; etc. La Asamblea planteó, igualmente, que cualquier giro que hicieran intendentes y gobernadores a cuenta del presupuesto de instrucción primaria debía llevar el visado del visitador de escuelas para tener validez. Además, sostuvo que los nombramientos de personal no normalista para las escuelas debían llevar el visto bueno del visitador.

Otra serie de acuerdos apuntaban a poner límite a los hábitos reñidos con el correcto ejercicio de la carrera que demostraban normalistas y preceptores. Muchos de los mejores alumnos y alumnas de las normales eran "atraídos" por las preparatorias de los liceos. Para contrarrestar este vicio solicitaban que se hiciera efectiva la fianza que debían cancelar si no respetaban la norma de laborar siete años en las escuelas públicas. "El normalista que, por causas de enfermedad, no cumpliera su compromiso total, debería quedar inhabilitado para servir en la instrucción primaria, secundaria, superior i especial, mientras no complete el plazo acordado". Decidieron, además, una serie de medidas destinadas a castigar

¹⁷⁶ "Boletín de la Inspección Jeneral de la Instrucción Primaria", Santiago, Tomo I, N° 3, 1905, pp. 241-248.

abandonos de cargo, incumplimiento de calendarios escolares, solicitudes de licencias injustificadas, etc.

Deliberaron sobre aspectos más propiamente “técnicos”, tales como el uso que se debía dar a los cuadernos escolares; la prohibición a los preceptores de realizar dictados; el uso de los textos de estudio; cursos y conferencias pedagógicas; bibliotecas y museos escolares; el trabajo de los preceptores, directores y visitantes (cada uno de los presentes definió de cuántas escuelas se haría responsable desde ese momento en adelante, estimándose por la asamblea que el número de cuarenta debiese ser considerado como tope máximo); reformas a los reglamentos vigentes; los horarios escolares que debía cumplir cada grado; las condiciones en que se establecerían los contratos de arriendo para escuelas; la movilidad del personal; y algunos otros. Solicitaron que les fuesen entregadas copias del nuevo programa que se estaba discutiendo para poder opinar al respecto.

Finalmente, expresaron: “Los visitantes presentes, tomando en consideración el gran número de cuestiones importantes relacionadas con el servicio que no alcanzaron a ser discutidas, impidiendo por tanto el pronunciamiento de la Asamblea, acuerda manifestar al Supremo Gobierno, por el conducto respectivo, la conveniencia de una próxima reunión del total de los visitantes de escuelas del país”.

En 1912, los visitantes se reunieron una vez más en Asamblea. En esta ocasión, dado el mayor número de los presentes, el trabajo se organizó en comisiones los que entregaron al plenario sus conclusiones. Ahí se llegó a planteamientos definitivos que fueron posteriormente redactados y publicados.¹⁷⁷

El primer “Tema”, uno de los más importantes, estableció las bases para un proyecto de Ley Orgánica que remplazara a la vigente, dictada en 1860. Las resoluciones dejaron claro el papel que los visitantes vislumbraban para cada uno de los actores que tomaban parte en el proceso educativo. “En la reorganización del servicio de Instrucción Primaria, como en la de cualquier otro servicio del Estado, deben distinguirse tres partes: una referente a los organismos o instituciones que establece el Estado para cumplir el fin que se propone; otra, a las relaciones jurídicas que se establecen entre él i las personas a quienes encarga la realización del servicio; i una tercera que comprende las relaciones que pueden establecerse con los particulares para la realización de ese mismo fin. En lo relativo a la primera parte, la Lei sólo debe dar principios jenerales, pues se trata del cumplimiento de fines que tienen un carácter técnico i por su naturaleza escapan a la acción del lejislador”.

Es decir, eran los visitantes, los preceptores y ayudantes, junto a los profesores y directores de las escuelas normales, quienes debían tomar las decisiones más trascendentales respecto al funcionamiento del servicio, tanto administrativas, como de promoción y traslado del personal docente, por ejemplo, y el número de escuelas a arrendar o construir en cada ciudad y Provincia, así como

¹⁷⁷ “Revista de Instrucción Primaria”, Año 26, N° 2, abril de 1912, Santiago, pp. 143-171.

aquellas vinculadas con los programas de estudio, modo didáctico de implementarlos, etc. Los "lejisladores" debían limitarse a establecer los lineamientos básicos, que, por supuesto, esta Asamblea también había discutido y resuelto.

La ley debía, por ejemplo, establecer con más precisión los objetivos de la Escuela Normal y sus relaciones con la organización total del servicio, así como también disminuir las diversas clases de escuelas elementales, porque "muchas de ellas no obedecen a razones pedagógicas sino administrativas i entorpecen el desarrollo del servicio". En definitiva, "la Lei debe contentarse solo con indicar un mínimun de enseñanza, los establecimientos en los que se ha de dar, las condiciones conforme a las cuales han de establecerse, la institución directiva del servicio, etc., etc., i todo esto en forma que permita modificarlo oportunamente sin faltar a la misma lei". La ley, estimaban los preceptores-visitadores, debía dejar amplio campo de maniobra para que los "técnicos" pudiesen tomar las decisiones que estimaran adecuadas sin salirse de la propia ley.

En lo relativo a la segunda parte, es decir las relaciones que se establecen entre el Estado y los empleados del servicio, "la Lei debe ser bastante clara i explícita, pues se trata de deberes i derechos que el Estado les confiere para realizar la vida del mismo. Por lo tanto, debe establecer las condiciones de entrada, ascensos, permanencia i terminación en el servicio". De esta manera, esperaban los asambleístas, se pondría coto a las injusticias que tenían las más de las veces que ver con clientelismos políticos o de otra índole y se separaría aguas con el campo de los intendentes y gobernadores. Finalmente, en las relaciones con los privados, "el Estado debe vijilar la enseñanza de los particulares". Pero, sobretodo, "a este respecto debe establecerse la obligación escolar con las medidas necesarias para hacerla eficaz i realizable por parte del Estado i de los particulares".

El segundo tema trataba la situación de las preparatorias. Sobre este punto se mantenía a firme la anterior resolución: "Como un medio de llegar a la democratización de la enseñanza del Estado, la Asamblea de Visitadores vería con agrado la estinción de las preparatorias en los liceos. La Asamblea de Visitadores estima que debe darse a la escuela superior primaria la importancia pedagógica, social i educativa que le corresponde por el rol superior que desempeña en la educación popular".

En cuanto a las inversiones presupuestarias, "la Asamblea estima que la inversión de los fondos se hará por los Intendentes o Gobernadores, sujetándose estrictamente a un detalle confeccionado por el Visitador de Escuelas en vista de las necesidades del servicio i aprobado por la Inspección Jeneral del ramo. Este detalle deberá enviarse a la Inspección antes del 1º de Febrero de cada año, i se tendrá por aprobado si no fuese devuelto en el término de treinta días". La Asamblea planteó la necesidad de definir dos tipos de visitadores, los Visitadores Pedagógicos y los Visitadores Administrativos. Las propuestas de nombramiento del personal las harán los visitadores.

“La Asamblea estima que es conveniente que los Visitadores de Escuelas den conferencias, si es posible mensualmente, a los empleados de su dependencia, en las cabeceras de las comunas o centros escolares donde se encuentren en visita. La asistencia del magisterio será obligatoria. Estas conferencias tendrán por principal objeto ensanchar los conocimientos metodológicos, los de la materia de enseñanza i de despertar en el magisterio el espíritu de asociación, economía i de protección mutua”. En otras palabras, los visitadores tendrían entre sus labores fundamentales la organización del magisterio, así como estaban desde hace tiempo organizados otros funcionarios públicos, como los empleados y técnicos de ferrocarriles, por ejemplo, que a través de varias huelgas, comenzando a fines del siglo próximo anterior, habían logrado no solo importantes mejoras económicas, sino también hacer oír su voz de cómo administrar el servicio. (En 1909, los ferroviarios habían dado nacimiento a la Gran Federación Obrera de Chile, GFOCH, y antes de esa fecha habían fundado sociedades de ayuda mutua y organismos sindicales). “La Asamblea recomienda la constitución de sociedades de maestros i de ayuda mutua como un medio educativo i de cultura social que asegure el resultado de las conferencias”.

Los visitadores sostuvieron la necesidad de crear el puesto de Visitador Especial de Educación Estética, estuvieron de acuerdo en la equiparación de los coeficientes asignados al dibujo con los ramos científicos en los exámenes de admisión, solicitaron se constituyera el ramo de dibujo en todas las escuelas nocturnas, solicitaron la inmediata creación de un Museo Pedagógico y plantearon al Visitador de Enseñanza Musical la tarea de “recolección de melodías populares, aires rejionales i nacionales para contribuir al fomento de los sentimientos patrióticos”. Junto a esto, la Asamblea dejó, una vez más, estampada la denuncia de lo insalubre y poco aptos para la labor pedagógica que eran la gran mayoría de los establecimientos arrendados a particulares y definió los números máximos de alumnos que podían estar bajo la supervisión de un solo preceptor: entre 30 y 35 según los grados de que se tratase.

Para asegurar una mayor asistencia a la escuela, los visitadores sostuvieron como primer punto la elevación de la calidad de la enseñanza y, para lograr esto, la mayor preocupación por la preparación del maestro. Los visitadores estimaron “que es urgente dictar una lei que reglamente la admisión de los niños en las fábricas i talleres”. Pidieron, asimismo, el establecimiento de jardines infantiles en las escuelas que funcionan en los barrios más populosos y pobres de las ciudades. Estimaron que era necesario incluir en el presupuesto una cantidad suficiente para adquirir gabinetes de física y química, colecciones de cuerpos geométricos, de medidas métricas y demás material para hacer una enseñanza intuitiva. La Asamblea estimó “que es un deber de todo buen educacionista estrechar por todos los medios pedagógicos que estén a su alcance, los vínculos de unión entre el hogar paterno i la escuela primaria”. Finalmente, fueron tajantes en solicitar que se dicte “cuanto antes” una Ley de Instrucción Primaria Obligatoria.

Quedó planteada la idea de sustituir “el actual sistema de exámenes anuales por una semana de lecciones i ejercicios que se verificarán al fin del año escolar,

como cualquier otro trabajo normal i con arreglo a un programa ordenado por el director o preceptor de la escuela”. Los visitantes propusieron varias iniciativas para mejorar la preparación de los empleados de Instrucción Primaria, y solicitaron la modificación del reglamento de ascensos “especialmente en lo que se refiere a los maestros antiguos i a los interinos a fin de equiparar en derechos i deberes a todos los empleados de instrucción primaria, como un modo de impulsar el perfeccionamiento profesional”. Esto último era, en la práctica, dejar establecido un principio de respeto y preocupación por el perfeccionamiento de los maestros interinos que se distanciaba sustancialmente de todas las anteriores críticas que habían realizado a estos maestros y maestras.

Respecto a los demás temas abordados, quedaron planteadas diversas iniciativas para impulsar los aspectos más específicos, pero no menos urgentes. Entre otras cosas, los visitantes en Asamblea resolvieron:

- tomar todas las medidas necesarias para elevar el nivel de las escuelas nocturnas y dominicales;
- fomentar las colonias escolares, dejando claro que estas “serán organizadas i dirigidas por asociaciones de educadores. La cooperación del Gobierno se traducirá en pasajes i todo lo que signifique ayuda material”;
- mejorar los planes de estudios de las escuelas rurales y desarrollar un plan de construcción de escuelas de forma que “los alumnos de ambos sexos puedan hacer estudios correspondientes hasta el tercer grado de la enseñanza primaria”;
- orientar la instrucción primaria hacia la industria y el comercio en aquellos centros como Valparaíso, Talcahuano y otros;
- otorgar una mayor importancia a la enseñanza de la Puericultura en las escuelas primarias de niñas;
- hacer más práctica y eficaz la enseñanza de la higiene y de la temperancia en las escuelas primarias;
- dar mayor relieve a la enseñanza cívica y patriótica en la primera enseñanza a través de diversas iniciativas tales como otorgar mayor solemnidad a los aniversarios patrios del 21 de Mayo y 18 de Septiembre;
- desarrollar más el trabajo manual en las escuelas, lo que requeriría, antes que nada, asegurar una buena dotación de instrumentos y herramientas a los talleres; una mejor preparación de los maestros en este campo; y la orientación de los trabajos manuales hacia cada una de las distintas realidades regionales existentes en el país;
- fomentar y hacer eficaz la práctica de ejercicios físicos y de juegos en la escuela;
- adoptar un plan sistemático para la educación del niño indígena. “Para sustraer al niño de la influencia doméstica i al medio social, que esterilizarían la acción de la escuela, la Asamblea acuerda recomendar el internado para la educación del indígena”.

Finalmente, dejaron establecidos los criterios básicos para la selección y distribución de los textos escolares que debían utilizarse.

Terminaron su trabajo y el documento final con una "CONCLUSIÓN ÚNICA" que rezaba: "La escuela primaria debe tener un fin de aplicación práctica, de tal modo que habilite al educando física, intelectual i moralmente para la lucha por la vida i de acuerdo con nuestras instituciones republicanas".

6.2 Los maestros y maestras se pronuncian por la 'obligación escolar'

En el siglo XIX los preceptores dieron vida a múltiples organizaciones de diverso tipo que actuaron en ámbitos locales. De la existencia de la mayoría de ellas no quedaron rastros. Otra forma de sociabilidad y ayuda mutua era incorporándose individualmente a organizaciones de artesanos y obreros. Solo comenzamos a tener noticias más precisas a partir del momento en que algunas sociedades adquirieron una envergadura mayor.

La Sociedad de Instrucción Primaria de Santiago fue establecida en el año 1856 y se definía como una institución particular. Fue creada por educadores e intelectuales preocupados de la instrucción pública. Muchas de las reformas e introducción de nuevas prácticas pedagógicas hasta fines de ese siglo fueron discutidas y promovidas por los miembros de esta asociación. Según su medio de difusión, la Revista de Instrucción Primaria, la Sociedad siempre fue un foco de estudio y de elaboración de distintas propuestas y se convirtió en una escuela de estímulo y aprendizaje para las autoridades. "Sin ir más lejos, Santa María, fundador con otros i presidente de esta institución, abrió su espíritu a los anhelos de reforma en el seno de ella misma".¹⁷⁸

Al parecer, la puesta en marcha de la reforma de 1885 estimuló la creación de este tipo de asociaciones donde algunos visitantes y directores de escuela, y quizás algunos preceptores, junto a autoridades y personas interesadas en el mejoramiento y la promoción de la educación popular debatían y planificaban los pasos de la instrucción primaria. Más adelante, un preceptor escribió: "A principios de la reforma no existía el espíritu de comunidad en el personal docente. La Academia de Preceptores de Santiago, desde su fundación, llevó una vida lánguida, disolviéndose como la bruma dispersada por la brisa primaveral."¹⁷⁹

"Poco a poco surgieron en las provincias sociedad tras sociedad, fundadas por lo nuevos normalistas, a medida que la simiente de la prensa pedagógica se extendía por el ambiente escolar. Contribuían a establecerlas los visitantes i no pocos particulares, dedicados o simples aficionados a la enseñanza". Algunas de estas sociedades debieron tener el carácter descrito más arriba, pero sin duda, otras se fijaron objetivos y una organización de tipo mutualista o de socorros mutuos. Una prueba de esto, es que en el desglose del gasto presupuestario de un preceptor que hemos mostrado anteriormente se incluyó un ítem para "sociedades". Además, el

¹⁷⁸ "Revista de Instrucción Primaria", Año XXV, números 9 y 10, septiembre y octubre de 1910, p. 451

¹⁷⁹ Ibid., p.460.

escaso salario que recibían los preceptores y la difusión de este tipo de sociedades entre el pueblo debieron haber sido dos importantes alicientes para crearlas.

Por otra parte, se entiende también el interés de los preceptores en dar vida a asociaciones de discusión de temas pedagógicos de distinta índole debido a la escasa posibilidad que tenían de comprar libros u otros materiales. La prensa de los profesores debió haber sido nutrida, tal como relata el articulista antes citado.

“Que aquellas sociedades de pedagogos hayan tenido existencia efímera”, continuaba la reseña, “era consiguiente: el éxito conseguido mediante una propaganda entusiasta, ya sea por falta de convencimiento, ya por ausencia del apoyo sólido que presta la holgura, nunca es durable; pero ese esfuerzo superior, espontáneo o sugerido por agentes oficiosos, ha traído un resultado beneficioso evidente, porque está a la vista de todos: la Sociedad de Educación Nacional, la Sociedad de Profesores i otras que están contribuyendo con tanto acierto a realizar hermosos ideales de ayer, no han nacido de la noche a la mañana; sino que son obra de transformación, de selección, de ese trabajo preparatorio efectuado año por año, en diversos lugares i por medios diferentes”.

En efecto, la Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria se había fundado en 1903 con el objetivo declarado de “el desarrollo de la sociabilidad y ayuda mutua del magisterio, el estudio de tópicos de educación y la difusión de la cultura popular”.¹⁸⁰ De acuerdo a sus postulados, esta Sociedad tendría como fin el bienestar material y espiritual de sus socios, el aumento de sueldos del preceptorado, el logro de estrechas relaciones con todas las sociedades de socorros mutuos, y el mejoramiento del nivel cultural de las masas obreras. Entre sus miembros fundadores estuvieron altas autoridades de la enseñanza primaria y directores de escuela.

Como era la práctica habitual en las sociedades de socorros mutuos, las que tenían una dilatada y fructífera historia en nuestro país, la Sociedad de Profesores mantuvo un fondo de reserva logrado con las cuotas de los socios. Parte de ese fondo lo destinaron a financiar la revista “El Obrero Ilustrado”, a construir un mausoleo y para las ayudas en casos de enfermedad o muerte de alguno de los socios. Además, fundaron un Hogar Social para los preceptores asociados y sus familias y se preocuparon de la sociabilidad de sus miembros a través del deporte, fiestas, y otras actividades similares.

Esta Sociedad organizó las primeras colonias escolares en 1909. Centenares de niños pobres eran trasladados a las playas del litoral central durante los meses de verano, cada año. Mantuvo dos escuelas nocturnas para obreros y realizó actividades de extensión cultural y educativa. En 1906, patrocinó el establecimiento

¹⁸⁰ Citado en Christian Miranda Jaña. “Las asociaciones de profesores de Chile entre 1900 y 1930”, Tesis para optar al grado de Licenciado en Humanidades con Mención en Historia, Universidad de Chile, s/f.

de un "Proyecto de Seguro de Vida" para las clases obreras, cumpliendo así con lo acordado en la Convención Obrera celebrada en Talca.

La Sociedad Nacional de Profesores, SONAP, fue creada por un grupo de estudiantes del Instituto Pedagógico y algunos profesores secundarios. También tuvo un carácter mutualista y de promoción de la educación nacional. Entre sus dirigentes estuvieron Darío Salas y Luis Galdames, quienes estudiaron y promovieron, en distintos momentos, la filosofía pragmatista norteamericana, y dentro de esta muy especialmente la obra de John Dewey. De hecho, Salas estudió en Nueva York y luego fue el primer traductor al castellano en nuestro país de la obra "Mi Credo Pedagógico" de Dewey.

La SONAP logró establecer una amplia red de organizaciones en los liceos a lo largo de todo Chile. En 1912 organizó el Congreso de Educación Secundaria en el que Luis Galdames cumplió con una destacada participación. Discutiendo, principalmente con F. A. Encina y E. Molina, Galdames planteó en ese Congreso: "Queremos, en síntesis, que la enseñanza secundaria, sin despojarse de su carácter científico, se abra ante las aspiraciones nacionales, se incorpore de lleno en la ancha corriente de las necesidades materiales de la vida individual y social, se levante y prospere, y se engrandezca día a día; pero animada de ese fervoroso espíritu de progreso económico; que se vincule a nuestra escuela y de ella recoja todos aquellos cerebros superiores en que la raza es tan fecunda, se los asimile, los incorpore a la producción nacional y los haga grandes y fuertes en beneficio del país; y reforme los métodos didácticos, repletos de un verbalismo crónico, en que las ideas se diluyen y las cosas mismas desaparecen para dejar solo las palabras vacías de sentido y de eficiencia educativa; y discipline el carácter de la juventud y despierte todas sus energías latentes, para el cumplimiento de los más nobles destinos; que tenga un ideal nacional con bases de una solidaridad selectiva que les impulse a obrar en progreso propio y de la patria; y, por último, que tenga como finalidad social un ideal de acción capaz de elaborar nuestro porvenir y de hacernos más dignos de nuestro pasado".¹⁸¹

En la Asociación de Educación Nacional, fundada en 1904 por un grupo de profesores y otras personalidades con interés en desarrollar la educación en Chile, volvemos a encontrar a Galdames, Salas y a algunos otros miembros de las dos sociedades que ya hemos visto. El presidente de la AEN fue durante un largo período de tiempo el carismático Dr. Carlos Fernández Peña. Según Amanda Labarca, fue esta la primera tentativa de considerar los problemas pedagógicos en su conjunto, como un proceso indiviso, que comienza en el kindergarten y concluye en la universidad.

En el artículo 1º de su declaración de principios, establecía que: "nuestro sistema de legislación y nuestras leyes, esencialmente republicanas y democráticas, deben reposar sobre un sistema de educación nacional que les sirvan de base y

¹⁸¹ Luis Galdames, "Educación Económica e Intelectual", Imprenta Universo, Santiago, 1912. Pp. 142-143. Citado en Miranda, Op cit., p. 38.

sean, a la vez, inmovible baluarte de orden y fraternidad sociales. La organización de este sistema nacional de educación debe responder a nuestros principios republicanos, a las necesidades generales del país y a las condiciones especiales de las diversas zonas”.¹⁸² Durante largos años, la “Revista Pedagógica” le sirvió de portavoz.

En la memoria del Presidente Dr. Fernández Peña, correspondiente al año 1910, se leía: “El establecimiento del régimen democrático que la América y la Europa deben a los Estados Unidos de Norteamérica, tiene su piedra angular en la Escuela Primaria Común. Mientras no se trabaje en borrar las diferencias sociales, fomentándolas al contrario, con los diferentes sistemas de Educación Primaria, la lucha de clases debilitará nuestro patriotismo, y el mantenimiento de la ignorancia, en el vicio y en la explotación de masas enormes de nuestros conciudadanos, constituye el peligro más grande de nuestra nacionalidad, tanto interior como exterior...”.¹⁸³

Hasta 1914 existieron solamente estas tres organizaciones. Como hemos señalado, los objetivos que perseguían cada una de ellas eran, por un lado el mejoramiento económico y social de sus miembros, y por otro lado, la solución de los problemas más acuciantes del sistema educacional, vinculado con una serie de ideas de reforma de ese sistema. La Asociación de Educación Nacional, aunque no era del tipo de agrupaciones de socorros mutuos, sí tenía como uno de sus objetivos centrales el mejoramiento económico del magisterio.

Las dos otras Sociedades cumplían con los roles del mutualismo. Esto era natural en una época en que no existían leyes sociales ni previsionales que protegieran a los trabajadores. La Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria y la Sociedad Nacional de Profesores habían logrado ambas establecer organismos de base en escuelas y liceos. Además, promovían publicaciones de prensa local. No cabe duda que organizar y reunir a los preceptores y profesores de liceo era una tarea enorme debido a la gran dispersión geográfica, las dificultades de comunicación y los escasos recursos con que contaban individualmente los maestros.

Sin embargo, los profesores estaban atrasados respecto a muchos otros gremios y grupos de trabajadores en su organización económico-reivindicativa. Además de los ejemplos más conocidos – obreros del salitre, portuarios, trabajadores de la construcción, obreros industriales e incluso empleados de comercio – es importante rescatar la experiencia que en este campo habían hecho los trabajadores de ferrocarriles ya que eran también empleados estatales. Los ferroviarios hicieron sus primeras grandes huelgas en el siglo XIX, y ya en la primera década del XX su situación salarial y sus condiciones de empleo eran envidiables, considerando la situación que vivía la mayoría de los trabajadores. El hecho de ser empleados del Estado no había constituido una dificultad, sino más bien, en ciertos

¹⁸² Citado en Amanda Labarca, Op. cit., p. 222.

¹⁸³ Citado en Iván Núñez, “Gremios del Magisterio. Setenta años de historia, 1900-1970”, PIIE, Santiago, 1986.

sentidos, una ventaja. Tenían asegurada una carrera normada donde el ascenso dentro de la empresa era lo normal. Los sueldos eran muy superiores a los de los maestros. Por último, dado que cada conflicto laboral los enfrentaba con los representantes del Estado, sus luchas se politizaban rápidamente.

En el otro ámbito en que discurrían las demandas de los profesores organizados, esto es en el plano de la reforma, democratización y ordenamiento del sistema educacional, habían avanzado bastante. Proyectándonos un poco en el tiempo, señalaremos que Luis Galdames, por ejemplo, sería el Director de la enseñanza secundaria que asumiría la responsabilidad de llevar a la práctica las ideas de la reforma educacional de 1928. Ya hemos visto como Darío Salas pasó a desempeñarse como Inspector General de Educación Primaria desde 1920.

En suma, podemos decir que los pasos dados por el magisterio eran los que podían dar y habían tenido algunos logros relevantes, como por ejemplo el Congreso de 1912, pero, al mismo tiempo, considerando el estado catastrófico del sistema educacional chileno y la pobreza en que vivían los preceptores, era mucho más lo pendiente que lo realizado.

En 1915 fue creada la Federación de Profesores de Instrucción Primaria, a instancias, fundamentalmente, del diputado radical Rafael Torreblanca. Contó en su primer directorio con la presencia de jóvenes dirigentes: Víctor Troncoso, profesor y a la vez estudiante de Educación Física; Oscar Bustos, profesor y estudiante de castellano en el Instituto Pedagógico; Ercilla Mateluna; Ester Barra de Jacques; y Leopoldina Riffo de Blest. Elegido presidente fue el preceptor Héctor Puebla.

A fines de 1918, Puebla y Troncoso dieron inicio a una campaña a favor de la aprobación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria que en esos momentos estaba entrampada en el Congreso debido a la oposición del Partido Conservador. Con este fin formaron un Comité al que se integraron, además, Torreblanca, Bustos, Mateluna y algunos otros dirigentes de la Federación, y delegados de las demás asociaciones del magisterio.

El comité lanzó un manifiesto que en parte señalaba: "Conciudadanos: en razón de la tarea de los miembros, del contacto inmediato con la colectividad infantil, con el proletariado y todas las clases sociales, estima que es su deber, el más sagrado en los momentos presentes, golpear a las puertas de todas las asociaciones de la República, en solicitud de cooperación para producir un movimiento de la voluntad de norte a sur en las grandes ciudades, las pequeñas y hasta en las más humildes aldeas, que sea la expresión de su más vehemente deseo, cual es el de llevar a la práctica sin más demora, la Instrucción Primaria Obligatoria. Así lo exige con urgencia la sanidad nacional..."

"La Democracia, que supone la posesión de los mismos derechos en todos los individuos de la unidad política, derechos que nadie puede abandonar sin perjuicios de sus intereses, debiendo, por el contrario, afirmarlos y extenderlos cada vez más, aquí yace estacionaria y debilitada, escrita en las leyes, teóricamente considerada en

las instituciones; pero ajena a la realidad, porque, para que esa democracia sea un hecho verdadero, es necesaria la participación efectiva de todos y cada uno de los ciudadanos en la soberanía nacional. Esa democracia no puede existir porque anualmente quedan 400.000 niños separados de la colectividad, como parias, condenados a ser más tarde juguete de sus pasiones, víctimas de la ignorancia...”¹⁸⁴

Rápidamente los comités se extendieron por el país y aumentó la agitación por la promulgación de la Ley. Paralelamente, la directiva de la Federación convocó a un Congreso pedagógico a realizarse en 1919, mientras que, además, creaba un órgano de prensa, la “Revista de Educación”.

Este conjunto de actividades había colocado a la Federación varios pasos más adelante de las otras sociedades que hemos visto. Luego, cuando arreciaba la campaña por la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, los preceptores se vieron enfrentados con el Gobierno que anunció que no les entregaría una gratificación de \$17 pesos mensuales que se les había pagado siempre en el pasado. Esto ocurría en 1918.

Iván Núñez relata así los hechos que se sucedieron entonces: “En el mes de mayo, una asamblea del profesorado de Santiago, sin tomar en cuenta a las organizaciones existentes, designó un comité para gestionar el pago. Hasta agosto, el Comité no había logrado el propósito que se le había encomendado y sus miembros quisieron renunciar a este. Encabezados por el grupo de maestros jóvenes que estudiaba en el Instituto de Educación Física, los alrededor de cuatrocientos asistentes a la asamblea convocada para el domingo 11 en los salones del diario “El Mercurio”, rechazaron la renuncia de los dirigentes y acordaron una huelga a iniciarse al día siguiente. Será la primera huelga docente en Chile y en América”.¹⁸⁵

Más tarde, Oscar Bustos recordaría: “Por primera vez en la historia de la Educación Primaria, los maestros fuimos a la huelga, reclamando la gratificación de \$16,66 que se nos pagaba desde hacía mucho tiempo. El movimiento se extendía por todo el país y era contemplado con alarma por las autoridades superiores del Servicio y por la opinión pública...”

La prensa apoyó, mayoritariamente, la movilización del magisterio. El diario “La Nación” publicó una serie de entrevistas a preceptores y directores de escuela en las que estos relataban sus penurias económicas. Por citar un ejemplo, en una de estas entrevistas el periodista del periódico conversó con una preceptora ayudante:

¹⁸⁴ Citado en Christian Miranda. Op. cit., pp. 50-51.

¹⁸⁵ Iván Núñez. Op. cit., pp.34-35.

Hemos conversado también con una preceptora. Con la señorita Blanca Flores, ayudante de la escuela Elemental N° 199. La señorita Flores gana 155 pesos al mes.

- ¿Ud. es soltera?
- Sí, soltera, sola en el mundo...

Nos agrada el énfasis i entereza con que nos responde.

- ¿Puede Ud. vivir con los 155 pesos que gana?
- Ya lo ven, no me he muerto, pero hai que ver cómo se vive, con esta migaja de sueldo. Hai que hacer milagros. Nada sería el sacrificio cotidiano porque eso hace bien al espíritu, pero es que a pesar de todo lo que uno se esfuerza i economiza arrastra una vida penosa, llena de humillaciones.
- ¿Cuánto paga Ud. por pensión?
- Yo no pago pensión. No he querido vivir en pensiones. Yo misma hago mi comida i como ésta es mui medida, no me demanda mucho tiempo ni mucho trabajo. Estoi mui agradecida del régimen vegetariano que me tiene impuesto el Gobierno desde hace tiempo.
- Fuera de la comida, ¿qué otros gastos tiene Ud.?
- Ya puede Ud. imaginar los gastos que se harán con 155 pesos. La verdad es que no hai que pensar mucho. Yo soi al mismo tiempo la lavandera i la modista de mi misma... Sólo así puedo ir viviendo i llevar estos trapos más o menos decentes.
- ¿Está Ud. desalentada en la instrucción?
- Ya lo creo. Esto no da para vivir. Bueno es tener celo apostólico, sacrificarse, desvelarse, poner cariño en la misión, pero todo esto no puede llegar hasta el olvido absoluto de nuestras necesidades. Además, irrita este desprecio con que se nos mira, esta indiferencia culpable del Gobierno.
- ¿Nos autoriza para reproducir exactamente sus palabras?
- Hagan lo que quieran. No digo sino lo justo. Si me cancelan, me voi. Estoi segura que de cajera en el centro me gano los 155 pesos que ahora me dan por educar i formar el alma de las mujeres chilenas.

La AEN intentó intervenir para calmar las aguas, proponiendo que las partes llegasen a un acuerdo intermedio. Pero los docentes mantuvieron la huelga hasta que, finalmente, obtuvieron del Gobierno la promesa de que se les otorgaría lo solicitado. Entonces concluyeron su movimiento con esta declaración:

Declaramos:

1. Que aceptamos, en homenaje al Ministro del ramo y del Inspector General de Instrucción, con su altísimo espíritu de dignidad del magisterio, volver a los libros, agradeciéndole a la respetable prensa de la capital que conserva la tradición de ser defensora de las grandes causas nacionales porque hayan reconocido la justicia de las peticiones de esta Asamblea en el orden de obtener del Congreso el despacho de la ley de mejoramiento económico del profesorado primario.

2. Continuar reuniéndose para proseguir las gestiones hasta el éxito de ellas.
3. Organizar a todo el magisterio primario en una Liga en pro de su mejoramiento económico, social y moral en comités provinciales y departamentales en toda la República".¹⁸⁶

6.3 ¿Culminación de un período de la educación chilena?

El 26 de agosto de 1920 el Congreso Nacional despachó la Ley N° 3654 sobre Educación Primaria Obligatoria. En el artículo único del título preliminar, establecía que: la educación primaria es obligatoria y gratuita. La proporcionarán el Estado y las municipalidades y comprende a ambos sexos. A continuación estaba dividida en ocho títulos abarcando un total de 109 artículos. Los títulos eran los siguientes: de la obligación escolar; de la Dirección del Servicio de Educación Primaria; de las escuelas primarias; del personal de educación primaria; de la enseñanza normal; disposiciones generales; disposiciones transitorias; de la observancia de esta ley.

La obligación escolar consideraba los cuatro primeros años de educación, que debían cursarse antes de cumplir trece años de edad. Pasado los trece años, seguía siendo obligatorio el que los niños y niñas diesen los exámenes correspondientes para obtener su certificado. Esto, hasta los dieciséis años de edad. La única excusa para no cumplir era que no hubiese algún establecimiento escolar cercano. Se autorizaba a que los niños y niñas recibieran la educación en su casa. El artículo 7° señalaba: "no podrán ser ocupados en fábricas o talleres menores de dieciséis años que no hayan cumplido con la obligación escolar".

La posibilidad de recibir educación en la casa sería uno de los puntos más discutidos posteriormente, así como las normas de eximisión.

Se estipulaba: "La instrucción dada en las escuelas primarias tendrá por objeto la educación física, la educación moral i la educación intelectual del menor. Quedaron establecidas las materias que deberían contener los programas que debían hacerse. Estas eran: "lectura i escritura; idioma patrio; doctrina i moral cristianas; higiene; ejercicios gimnásticos i militares i canto; dibujo lineal, jeométrico, de ornamentación i modelaje; trabajos manuales para los hombres i de aguja para las mujeres; cálculos, sistema métrico i nociones elementales de aritmética; jeografía e historia patrias i nociones elementales de historia i jeografía jenerales, especialmente de jeografía comercial e industrial; nociones elementales de ciencias naturales i físicas; educación cívica i nociones elementales de derecho usual i de economía política".

Como se puede apreciar al comparar estos contenidos con los que se establecieron tras la reforma "concéntrica" de 1885, aparece en esta ley,

¹⁸⁶ Iván Núñez. Op. cit., p. 37.

nuevamente, el curriculum humanista, pero ahora signado por un espíritu más nacionalista. Estas materias son muy inferiores a las establecidas en el siglo XIX. (Las que a su vez habían sido ya algo modificadas en 1910).

Se mantenían las atribuciones de los párrocos establecidas en la ley de 1860. Como órganos rectores de la instrucción primaria se establecieron las Juntas Comunales de Educación y el Consejo de Educación Primaria. El Consejo sería la instancia nacional y estaría conformado por el Ministro de Instrucción Pública, dos miembros designados por cada cámara, un miembro designado por el presidente, el Director General de Educación Primaria. Las Juntas Comunales se compondrían de tres miembros designados por el municipio y dos designados por el Consejo de Educación primaria.

Se consideraba que por cada comuna debía existir una escuela primaria elemental de hombres y otra para mujeres por cada mil habitantes. La subvención estatal a escuelas municipales y particulares se definió en veinticinco pesos anuales por alumno de asistencia media.¹⁸⁷

La enseñanza primaria se ordenaba en tres grados de educación general , de dos años escolares cada uno, y un cuarto grado de educación vocacional que duraría de uno a tres años. Las escuelas quedaban, por tanto, divididas en elementales, superiores y vocacionales. Además se establecía: "Son escuelas de primera clase o superiores aquellas que constan de tres o más grados de educación; de segunda clase, las elementales que constan de dos grados de enseñanza, i de terceras clase todas las restantes.

Se planteó una multa anual de mil pesos para los dueños de fundos o industrias que estuviesen obligados por la ley a mantener escuelas y que no cumplieran. Se mantenía el subsidio de 25 pesos por alumno para las escuelas municipales, particulares, de sociedades, etc. Que diesen educación gratuita.

Esta multa era muy baja y, de hecho, muchos empresarios y dueños de fundo optaron por pagarla.

Se establecieron nuevos escalafones y sueldos para los profesores. Quedó escrito en la ley que dentro de un plazo de seis años serían eliminadas las preparatorias de los liceos. (Un par de años después, esta cláusula fue eliminada por otra ley).

La población escolar debería haber experimentado un aumento importante en los años subsiguientes a la aprobación de la ley. Sin embargo, de 1921 a 1925 solo se crearon 236 escuelas; la matrícula pasó de 420.909 a 433.520 alumnos y alumnas y el número de maestros, de 8.461 a 9.777.¹⁸⁸

¹⁸⁷ Irrazábal, op. cit., p. 170.

¹⁸⁸ Felindo Torres. "La educación primaria a través de a estadística", "Revista de Educación", Año 1, Nº 2, julio de 1941, p. 34. Citado en Oriol Renin Vieille. Op. cit., p. 185.

Las reacciones críticas frente a la Ley surgieron casi de inmediato que fuera aprobada. Ana María Contador señala que frente a los deseos de reforma, en octubre de 1921 "La Federación Obrera", órgano central de la FOCH, comenzaría a incluir en sus páginas una sección bajo los auspicios del Grupo de Reforma Educacional, la cual estudiaría la actual organización, los métodos, deficiencias y necesidades de la enseñanza, esto con el firme propósito de propiciar una reforma fundamental de la educación bajo nuevas bases de igualdad y de justicia. A la iniciativa de la "Federación Obrera", otros órganos de los trabajadores y estudiantes, tales como "Acción Directa" y "Claridad", se plegaron a la batalla que junto a los maestros darían por establecer nuevas bases en la educación.¹⁸⁹

Las críticas más sostenidas durante los años 1921-1922 fueron contra el Consejo de Educación Primaria que, como órgano de constitución netamente política, "caía en el juego de la politiquería, sectarismo y por ende la desorganización reinante". También se criticaba la falta de representación del magisterio en su seno. Otro objetivo de las críticas eran las Juntas Comunales que desviaron su labor fiscalizadora hacia fines partidistas. Además, la falta de recursos había hecho que la mayoría de los municipios se apartaran de sus deberes educacionales.

Existían, por otro lado, fuertes influencias de las corrientes renovadoras de la educación que habían llegado a los jóvenes profesores normalistas a través de las páginas de "Claridad" en los años 1918-1920. (Escuela Nueva y Escuela Activa. Planteamientos de Dewey, Ferrière, Freinet, Montessori, Claparade, Vasconcelos, etc.)¹⁹⁰.

El conflicto más importantes del magisterio frente a la ley se dio en torno a la "clasificación" de los profesores en escalafones y categorías mediante un decreto que se fundamentaba en lo estipulado por dicha ley. El 15 de octubre de 1921 en el "Boletín Escolar" de Ancud se señalaba que: "El decreto supremo n° 615, que clasificó al personal de educación primaria, no está a juicio de los maestros de acuerdo con el espíritu ni con la letra de la ley. El decreto en reforma, dicen, ha rebajado a la mayoría de los maestros a un escalafón inferior al que en realidad les corresponde por su competencia y años de servicio, lo cual ha acarreado una disminución en la renta que deben percibir...". Para luchar por la "reclasificación" fue creado en 1921 el "Comité Unido del Magisterio".

Después de varios meses de intercambios con el gobierno, a lo que se sumó un nuevo atraso en el pago de los sueldos, en 1922 los profesores fueron a la huelga. "Las diversas incidencias ocurridas en esta lucha de justa clasificación del magisterio, el verdadero concepto de la función educacional que empezaba a formarse, y el principio de la organización gremial y sindical que se esparcía, "fueron demostrando la necesidad imperiosa de unir a todos los educadores de la nación... Los maestros que siempre habían confiado sus intereses a personas extrañas,

¹⁸⁹ Ana María Contador

¹⁹⁰ Ana María Contador. "La Asociación General de Profesores de Chile. 1922-1928", Tesis para optar al grado de Licenciatura en Historia, Universidad de Chile, 1986. pp. 131-133.

comprendían ahora el valor de la acción propia...".¹⁹¹ A partir de este comité se hizo el llamado a una Convención Unificadora de la cual surgiría, a fines de diciembre de 1922, la Asociación General de Profesores de Chile encabezada por Victor Troncoso y un grupo de jóvenes profesores normalistas. Como se sabe, será esta organización y estos dirigentes los principales protagonistas de la reforma educacional de 1928.

La Asociación comenzó muy pronto a publicar un nuevo órgano de difusión, el periódico "Nuevos Rumbos". En el número 3 de junio de 1923 apareció un artículo que resumía bastante bien la naturaleza del conflicto descrito más arriba. Decía este: "Puesta en vigencia el 26 de febrero de 1921 la ley de Educación Primaria Obligatoria, por decreto supremo número 615, de 22 de marzo del mismo año, se clasificó al personal en escalafones y categorías, contraviniendo las disposiciones pertinentes de la ley, que resguardaban los derechos adquiridos al amparo de la legislación anterior

"El magisterio primario representado por el Comité Unido, objetó de ilegal dicho decreto, solicitó en todos los tonos su derogación y, con el apoyo de la prensa, de las colectividades trabajadoras y estudiantiles, de algunos centros políticos y de la opinión pública, sostuvo durante dos años, con fe inquebrantable, su tesis y doctrina, logrando, finalmente, el reconocimiento de sus legítimos derechos, en el decreto número 423, de 15 de marzo de este año".¹⁹²

A poco de haberse conformado, la Asociación General de Profesores de Chile evaluaba negativamente las consecuencias que había tenido y los resultados que mostraba la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920: "En general la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria ha fracasado porque los organismos políticos, en vez de técnicos, encargados de hacerla cumplir, las Juntas Comunales, han hecho el papel de verdadera rémora y en las pocas localidades donde funcionan, salvo excepciones honrosas, se han convertido en generadoras de conflictos, menoscabando las atribuciones inherentes a los visitantes y directores de escuelas introduciendo la política y el sectarismo y desquiciando el servicio, en toda forma".¹⁹³

Los maestros habían debido hacer ingentes esfuerzos para independizar sus propias organizaciones gremiales de la tutela de los partidos políticos. Fue el éxito logrado en ese sentido el que le dio, por primera vez en la historia de las organizaciones del magisterio, la fortaleza y autoridad moral que puso en evidencia la Asociación General de Profesores de Chile. La generación de educadores que dirigió la Asociación promediaba no más de veinticinco años de edad y se encontraba imbuida por un ideal libertario, de amplia difusión en aquella época, que enfatizaba sobretudo la autonomía política de la asociación popular.

¹⁹¹ Luis Gómez Catalán, "Un proceso de cultura y dignificación. La obra de la Asociación de Profesores de Chile", Stgo., 1962, p. 16. Citado por Ana María Contador. Op. cit., p. 71.

¹⁹² "Nuevos Rumbos", 30 de marzo de 1923..

¹⁹³ "Nuevos Rumbos", 15 de agosto de 1923.

Victor Troncoso, uno de los impulsores de la Asociación, realizaba, en 1923, una descarnada crítica a la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria: “Es un hecho innegable el fracaso de la ley de Educación Primaria Obligatoria. Fracaso en toda la línea. Fracaso pedagógico; fracaso administrativo y fracaso económico. Pero a pesar de estos fracasos manifiestos, los que pretenden dirigir la enseñanza según su criterio, no hacen el menor amago para enmendar rumbos. Nosotros que conocemos la generación desde las primeras fuentes vamos a decir con franqueza y con ánimo de servir una causa justa a qué se deben los fracasos de la ley”.

En primer lugar, señalaba Troncoso, “es una ley reglamento con aspecto de código. Los autores de la ley creen haber hecho una gran cosa con los 108 artículos de que consta y que más bien parece reglamento que lo primero, ya que se entromete en los más ínfimos detalles; tal vez con más conocimiento de la materia se habría podido condensar en menos de la tercera parte el número de artículos de que consta. Bien sabemos nosotros el espíritu conservador que domina en este país (hablo de todos los que pretenden conservar las cosas por absurdas y malas que sean, ya por temor a las reformas o porque se benefician algunos de sus prosélitos; esto en todos los partidos políticos) y el susto que se apodera de los espíritus cuando se pretende hacer alguna reforma. El ejemplo lo tenemos en los códigos caducos y arcaicos en que descansa el poder judicial (...)

¿A qué se debe esta ley reglamento? A dos razones fundamentales: primero, a la única información que se tuvo para su discusión; y, segundo, a la vergonzosa transacción política que dejó pasar la ley. En cuanto a la única fuente de información, ésta fue el proyecto que elaboró Darío Salas, que había permanecido cerca de diez y ocho años fuera de la instrucción primaria, y era natural entonces que no estuviera al cabo del movimiento que se operaba en el magisterio y de las necesidades reales de la primera enseñanza, cosas que no se aprenden en los libros sino en el propio campo de operaciones(...)

“El segundo defecto fundamental se debe a la prescindencia absoluta de los maestros para elaborar la ley y para crear los organismos encargados de hacerla cumplir. Es el defecto más grave; esta es la razón eje del fracaso de la ley. Nos consideraron a nosotros los maestros como a una manada de terneros esparcidos por toda la República, que estábamos al mando de los visitantes (pastores) y que éstos nos arreaban con huasca en mano (...) En tercer lugar, la ley no podía sino fracasar debido al “hecho de que sus organismos directivos están entregados al libre juego de la política (...) Políticamente se nombra el Director General del servicio; políticamente se genera el Consejo de Educación Primaria; políticamente se generan las juntas comunales... y... votos políticos son los que dan estos organismos políticos...”¹⁹⁴

A tres años de promulgada la ley, el balance que de sus resultados hacían los profesores arrojaba cifras no muy alentadoras. El análisis de los datos del censo escolar de abril de 1923 indicaba que existían más de 200 mil niños que no gozaban

¹⁹⁴ “Nuevos Rumbos”, 15 de noviembre de 1923.

de los beneficios de la ley, es decir, se encontraban fuera del sistema escolar. Matriculados había cerca de 400 mil. Del total de niños en edad escolar, 628 mil, 285 mil eran en ese momento analfabetos.

Durante 1922 la instrucción primaria estuvo servida por 9162 profesores, un 50 por ciento de los cuales era normalista. Ese mismo año funcionaron 559 escuelas en locales fiscales; 446, en locales cedidos gratuitamente, y 2.312 escuelas en locales arrendados, "que en su mayor parte constituyen una verdadera afrenta, no reúnen requisitos higiénicos ni pedagógicos pero producen a sus propietarios suculentos cánones". La ley de Educación Primaria Obligatoria, concluían los profesores, "en el tercer aniversario de su promulgación, está muy lejos de alcanzar los efectos llamada a producir en esta guerra contra el analfabetismo".¹⁹⁵

¹⁹⁵ "Nuevos Rumbos", 15 de agosto de 1923.

Conclusiones

En este trabajo he recurrido a los informes de los visitadores de escuela y a otras fuentes primarias como base para defender las hipótesis y planteamientos más importantes. Para los análisis estadísticos he revisado exhaustivamente los Censos de la República y el "Anuario estadístico de la República de Chile" correspondientes al período abarcado. Como marco teórico he utilizado el trabajo de Gregorio Weinberg y varios artículos más específicos que cito en el apartado dedicado al análisis estadístico y en bibliografía. Algunos de estos trabajos incluyen en su discusión a la realidad chilena y en su conjunto todos abordan la realidad americana o mundial. Estos trabajos me han permitido confirmar algunas de mis ideas y han orientado la investigación.

La historiografía se ha adentrado muy poco en nuestro objeto de estudio y los trabajos referidos a la historia de Chile durante el siglo XIX tocan tangencialmente el desarrollo de la educación primaria. Como excepciones a esta situación he mencionado los textos de Amanda Labarca y Loreto Egaña y algunas tesis realizadas por alumnos. Quizás más importante que esto, existe un inmenso caudal de estudios sobre los problemas actuales de la educación primaria en Chile y en Latinoamérica y ninguno de ellos ha considerado como fuente útil donde indagar la historia de la instrucción primaria. Como resultado de lo anterior, se afirman como verdaderas, algunas situaciones y hechos que no lo son. En otras palabras, la mirada retrospectiva que existe acerca de la educación en Chile en el siglo XIX está construida sobre la base de muchos mitos de larga data. El objetivo fundamental, este estudio ha querido verificar cuánto ha existido de real en esos mitos.

Como base teórica asumo que las políticas que se han implementado e implementan en el área de la educación se sitúan en el marco de ciertos 'modelos educacionales' los que a su vez corresponden estrechamente a ciertos 'modelos de sociedad'. Por esta razón consideramos que el desarrollo de la instrucción primaria durante el siglo XIX puede correlacionarse con algunos de estos 'modelos' o proyectos. Gregorio Weinberg ha planteado que en el caso del conjunto de los países latinoamericano se sucedieron a lo largo de ese siglo un 'modelo ilustrado' los modelos liberal y conservador y, por último, un modelo 'positivista' que cerró las últimas décadas de esa centuria. La mayor parte del siglo estuvo marcado por el conflicto entre liberales y conservadores. En Chile las políticas de instrucción primaria se fundaron sobre un modelo conservador que, a diferencia de lo que ocurrió en el resto de los países del continente, se fundó muy tempranamente después de la independencia y no debió enfrentar una oposición importante que surgiera desde el campo liberal. Cuando los liberales lograron llegar al gobierno sus políticas educacionales eran semejantes a las de los conservadores, si hacemos abstracción de la pugna en torno al rol de la Iglesia en esta esfera.

Nos adentramos en el conocimiento de una realidad educacional cimentada sobre esas bases mediante el recurso a las fuentes que ya hemos mencionado.

Aunque a primera vista, pudiese parecer antojadizo, el análisis de la instrucción primaria en el período 1810-1819 fue muy útil para demostrar la existencia de los diferentes modelos que he mencionado y para contrastar con las políticas aplicadas desde 1830 en adelante. Las características esenciales del proyecto que Weinberg llama 'liberal radicalizado' o 'jacobino de primera hora', pero que yo prefiero denominar 'democrático radical', son la vinculación estrecha de la educación con los conocimientos requeridos por las artes mecánicas y la ciencia práctica; la vinculación de la instrucción primaria con el desarrollo industrial del país; y la convicción de que esa instrucción debiese ser igual para todo el pueblo.

La exploración que se hizo de las características cualitativas y cuantitativas del proyecto efectivamente llevado a la práctica entre las décadas de 1830 y 1920 se fundó sobre el estudio de los informes de los visitantes de escuela y de las estadísticas educacionales. Esta exploración nos llevó a realizar algunos aportes importantes que pueden servir a quienes en el futuro se adentren en esta realidad. Estos aportes los resumimos en: la demostración que durante todo el período el grupo de preceptores más numerosos fue el de los 'interinos' que no tenían estudios en escuelas normales ni habían validado su situación mediante exámenes. En 1920 estos maestros eran el cincuenta por ciento del total. Estos profesores y profesoras compartían la cultura popular en la que se insertaban y de la cual provenían. Sus estudios, la más de las veces, habían llegado al segundo, tercer o cuarto año básico cuando más. Esto indica que el pueblo instruyó al pueblo y que el aporte estatal consistió en darle una cierta autoridad social a estos maestros y maestras y en la entrega de un salario miserable.

He aportado también con un estudio estadístico de una calidad que no existía anteriormente. Este estudio ha confirmado la validez del planteamiento de la existencia de diferentes 'modelos' en educación y ha descrito dos de ellos, uno de los cuales fue impuesto en el país, en 1830, como resultado de una sangrienta guerra civil y se mantuvo mediante un régimen represivo y dictatorial. Esto último indica que siempre en el campo de la educación ha habido y habrán planteamientos conflictivos respecto a las políticas a aplicar. Para el caso de la 'instrucción primaria' chilena durante el siglo XIX es posible también realizar juicios y planteamientos contrafactuales tal como han hecho los econométricos en el área de la historia económica, aunque he preferido no hacerlos en esta ocasión.

Bibliografía

• Fuentes primarias

- Aurora de Chile, 1812.
- El Monitor Araucano, 1813.
- Semanario de Policía. N°1, 3 de septiembre de 1817.
- Proyecto de Constitución provisoria para el estado de Chile. Santiago de Chile, Imprenta del Gobierno, 1818.
- Constitución Política del Estado de Chile. Promulgada el 23 de Octubre de 1822. Imprenta del Estado.
- Constitución Política de al República de Chile jurada y promulgada el 25 de mayo de 1833 con las reformas efectuadas hasta el 10 de agosto de 1888. Santiago, Chile, Imprenta Nacional, Moneda 112, 1888.
- Vicuña Mackenna, Benjamin. "Manifiesto que con motivo de su proclamación como candidato a Presidencia de la República dirige a sus compatriotas el ciudadano". 1875.
- Informe que con fecha 29 de Abril de 1911 el Inspector de Instrucción Primaria, señor Rafael Luis Díaz Lira, envió al ministro del ramo.
- Gazeta Ministerial de Chile. Santiago, 1819.
- Boletín de la Inspección Jeneral de Instrucción Primaria, Santiago, 1905-1906.
- El Educador. Sociedad Amigos de la Educación, 1890-1893.
- El Educador Penquista, Sociedad de Maestros de Concepción, 1900.
- El Monitor de las escuelas primarias, 1853-1858.
- La Enseñanza, Concepción, 1903, 1904.
- Nuevos Rumbos, 1922-1923.
- Revista de Instrucción Primaria, 1887-1920.
- Sinopsis estadística, 1922 y 1927.
- Anuario Estadístico de la República de Chile

Fuentes secundarias, artículos de revistas

- Pablo Pineau. "El concepto de 'educación popular': un rastreo histórico comparativo en la Argentina". Revista de educación, num. 305, (1994).
- Francisco Ramírez y John Boli, "The political construction of mass schooling: european origins and worlwide institutionalization". Sociology of Education, 1987, Vol. 60 (January): 2-17.
- Carlos Newland, "The Estado Docente and its expansion: Spanish american elementary education, 1900-1950. Journal of Latin American Studies, 26, 449-467, 1994, Cambridge University Press.
- Aaron Benavot y Phyllis Riddle, "The expansion of primary education, 1870-1940: trends and issues. Sociology of Education, 1988, Vol. 61 (July):191-210.

- John W. Meyer, Francisco Ramírez y Jasemin Nuhoglu Soysal, "World expansion of Mass Education". *Sociology of Education*, 1992, Vol. 65, (April):128-149.
- John W. Meyer, Joane Nagel y Audri Gordon, "Public education as nation-building in America: enrollments and bureaucratization in the American States, 1870-1930". *American Journal of Sociology*, Vol. 85, número 3: 591-613.
- Richard Easterlin. Why isn't the whole world developed? *Journal of Economic History*, Vol. XLI, N° 1 (Marzo de 1981).
- Rondo Cameron. A new view of european industrialization, *The Economic History Review*, Second Series, Vol. XXXVIII, N° 1, febrero de 1985.
- David Mitch. Underinvestment in literacy? The potential contribution of government involvement in elementary education to economic growth in nineteenth century England. *Journal of Economic History*, Vol. XLIV, N2 (junio de 1984).
- R. A: Butlin. Early industrialization in Europe: concepts and problems. *The Geographical Journal*, Vol. 152 Parte I, marzo de 1986.
- William S. Bennet, Jr. Educational change and economic development. *Sociology of education*, Vol 40, N° 2, 1967.
- W. R. Lee. Economic development and the state in nineteenth century Germany. *Economic History Review*, 2nd ser., XLI, 3 (1988), pp. 346-367.
- H. Berghoff y R. Möller. Tired pioneers and dynamic newcomers? A comparative essay on English and German entrepreneurial history, 1870-1914. *Economic History Review*, XLVII, 2 (1994), pp. 262-287.

▪ **Fuentes secundarias, textos**

- Bañados Espinoza, Julio. "La reforma constitucional y la Administración Balmaceda. Discurso pronunciado en la Cámara de Diputados los días 14 y 15 de julio de 1891".
- Barros Arana, Diego. "Historia General de Chile", Tomos VIII-XVI.
- Bauer, Arnold. "La sociedad rural chilena. Desde la conquista española hasta nuestros días, Editorial Andrés Bello, Santiago, 1994.
- Camagnani, Marcelo. "Desarrollo industrial y subdesarrollo económico. El caso chileno (1860-1920)"; Ediciones DIBAM, Santiago, 1998.
- Camagnani, Marcelo. "Estado y sociedad en América Latina, 1850-1930", Editorial Crítica, grupo editorial Grijalbo, Barcelona, 1984.
- Cavieres, Eduardo. "Modernización, transformaciones sociales y educación. Experiencias del pasado, consideraciones sobre el presente". "Cuadernos de Historia" N° 17, pags. 179-202, Departamento de Ciencias Históricas, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Santiago, Diciembre de 1997.
- Collier, Simon y William Satter. "A History of Chile, 1808-1994", Cambridge University Press, Nueva York, 1996.
- Contador, Ana María. "La Asociación General de Profesores de Chile", Tesis para optar al grado de Licenciatura en Historia, Universidad de Chile, 1986.
- Correa, Sofía, Consuelo Figueroa, Alfredo Jocelyn-Holt, Claudio Rolle y Manuel Vicuña. "Documentos del siglo XX chileno", Editorial Sudamericana, 2003.

- DeShazo, Peter. "Urban workers and labour unions in Chile", The University of Wisconsin Press, Madison, 1983.
- Egaña, Loreto. "La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal", Ediciones DIBAM, Santiago, 2000.
- Fernández, Enrique. "Estado y sociedad en Chile, 1891-1931", LOM Ediciones, 2003.
- Foucault, Michel. "Vigilar y castigar".
- Galdames, Luis. "Educación Económica e Intelectual", Imprenta Universo, Santiago, 1912.
- González Vera, José Santos. "Cuando era muchacho", 5ª edición, Nascimento, Santiago, 1973.
- Graham, María. Journal of a Residence in Chile During the Year 1822, and a Voyage from Chile to Brazil in 1823. Editado por Jennifer Hayward, University of Virginia Press, Charlottesville y Londres, 2003, pp. 36 y 37.
- Gramsci, Antonio. "Antología", Siglo XXI Editores.
- Grez Toso, Sergio. La 'cuestión social' en Chile. Ideas y debates precursores (1804-1902). Recopilación y estudio crítico de Sergio Grez Toso. Fuentes para la historia de la República, Vol. VII, DIBAM, Santiago 1995.
- Hobsbawm, Eric. "La era del imperio, 1875-1914", Crítica (Grijalbo Mondadori SA), Buenos Aires, Argentina, 1998.
- Illanes, María Angélica. El proyecto comunal en Chile (Fragmentos) 1810-1891, revista "Historia" N° 27, Universidad Católica, Santiago, 1993.
- Labarca, Amanda. "Historia de la enseñanza en Chile", Publicaciones de la Universidad de Chile, Imprenta Universitaria, Santiago, 1939.
- Loveman, Brian. "Chile. The legacy of hispanic capitalism", Oxford University Press, Nueva York, 1988.
- Miranda Jaña, Christian. "Las asociaciones de profesores de Chile entre 1900 y 1930", Tesis para optar al grado de Licenciado en Humanidades con Mención en Historia, Universidad de Chile, s/f.
- Monsalve, Mario. "Documentos para la historia de la instrucción primaria 1840-1920". DIBAM, 1998.
- Monteón, Michael. "Chile in the Nitrate Era", The University of Wisconsin Press, Madison, 1982.
- Núñez, Iván. "Gremios del Magisterio. Setenta años de historia, 1900-1970", PIIE, Santiago, 1986.
- Núñez, Iván. "Educación popular y movimiento obrero: un estudio histórico" PIIE, Santiago, 1982.
- Portales, Felipe. "Los mitos de la democracia chilena", Catalonia, Santiago, 2004.
- Renin Vieille, Oriol. "La educación primaria en Chile, 1810-1953", Memoria de Prueba para optar al Grado de Licenciado en Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad de Chile, Escuela de Derecho, Editorial Universitaria S.A., Santiago, 1956.
- Reyes J., "Crisis, pacto social y soberanía: el proyecto educacional de maestros y trabajadores. Chile, 1920-1925". En "Cuadernos de Historia", N° 22, pp. 111-148.
- Rojas Carrasco, Guillermo. "Contribución del profesorado a las letras nacionales", Editorial Amanecer, Valparaíso, 1947.

- Rowe, Leo Stanton. "Progresos de la educación en la República Argentina i Chile", en Anales de la Universidad de Chile, Tomo CXXVII, Julio a Diciembre de 1910, pp. 107-149, Imprenta Cervantes, Santiago.
- Ruiz, Carlos. "Escuela, política y democracia. El caso de Chile en el siglo XIX", en "Realidad Universitaria", Stgo., CERC, vol. 3, N° 7, mayo de 1989.
- Ruiz, Carlos. "El pensamiento político de Andrés Bello", revista "Mensaje" N° 304, noviembre 1981.
- Salas, Emma. "El pensamiento de Darío Salas", Ediciones de la Universidad de Chile, Santiago, 1987.
- Salas, Manuel. "Escritos de Don Manuel de Salas y documentos relativos a él y su familia". Universidad de Chile, Santiago, 1910.
- Salazar, Gabriel. "Para una historia de la clase media", Documento de trabajo N° 60, SUR Profesionales Ltda., Santiago, 1986.
- Salazar, Gabriel. "Labradores, peones y proletarios", Ediciones SUR, Santiago, 1985.
- Salazar, Gabriel y Julio Pinto. "Historia contemporánea de Chile", Tomo I, LOM Ediciones, 1999.
- Salazar, Gabriel. "Ser niño 'huacho' en la historia de Chile" en Revista "Proposiciones" N° 19.
- Salazar, Gabriel. "Historia de la democracia municipal en Chile", capítulo II, segunda parte, 'Los movimientos municipalistas'.
- Serrano, Sol. "Universidad y nación. Chile en el siglo XIX", Editorial Universitaria, 1993.
- Thompson, Edward. "The making of the english working class", Vintage, Nueva York, 1966.
- Venegas, Alejandro, (Dr. Valdes Canje). "Sinceridad. Chile íntimo en 1910". Ediciones CESOC, Santiago, 1998.
- Weinberg, Gregorio. "Modelos educativos en la historia de América Latina", UNESCO-CEPAL-PNUD, Editorial Kapelusz S. A., Buenos Aires, 1984.
- Westbrook, Robert. "John Dewey and American Democracy", Cornell University Press, Ithaca and London, 1991.
- Zeitlin, Maurice. "The civil wars in Chile (or the bourgeois revolutions that never were)", Princeton university Press, princeton, 1984.

Fuentes secundarias, tesis de grado

- Miranda Jaña, Christian. "Las asociaciones de profesores de Chile entre 1900 y 1930", Tesis para optar al grado de Licenciado en Humanidades con Mención en Historia, Universidad de Chile, s/f.
- Contador, Ana María. "La Asociación General de Profesores de Chile. 1922-1928", Tesis para optar al grado de Licenciatura en Historia, Universidad de Chile, 1986. pp. 131-133.

ANEXOS

1. En 1854 el número de escuelas, maestros y ayudantes por Provincia era el siguiente:

"Provincia de Atacama:	Escuelas	24
	Maestros	24
	Ayudantes	13
	Niños en edad de educar	5013
	Alumnos	893
Provincia de Coquimbo	Escuelas	40
	Maestros	40
	Ayudantes	29
	Niños en edad de educar	16462
	Alumnos	1612
Provincia de Aconcagua	Escuelas	33
	Maestros	33
	Ayudantes	20
	Niños en edad de educar	18334
	Alumnos	1606
Provincia de Valparaíso	Escuelas	80
	Maestros	80
	Ayudantes	50
	Niños en edad de educar	15190
	Alumnos	3922
Provincia de Santiago	Escuelas	168
	Maestros	168
	Ayudantes	135
	Niños en edad de educar	41486
	Alumnos	6177
Provincia de Colchagua	Escuelas	24
	Maestros	4
	Ayudantes	-
	Niños en edad de educar	30056
	Alumnos	1155
Provincia de Talca	Escuelas	25
	Maestros	25
	Ayudantes	24
	Niños en edad de educar	14276
	Alumnos	1153

Provincia del Maule	Escuelas	28
	Maestros	28
	Ayudantes	27
	Niños en edad de educar	23661
	Alumnos	1399
Provincia de Ñuble	Escuelas	27
	Maestros	27
	Ayudantes	4
	Niños en edad de educar	17796
	Alumnos	1224
Provincia de Concepción	Escuelas	40
	Maestros	40
	Ayudantes	37
	Niños en edad de educar	22106
	Alumnos	2049
Provincia de Valdivia	Escuelas	15
	Maestros	15
	Ayudantes	2
	Niños en edad de educar	4619
	Alumnos	551
Provincia de Chiloé	Escuelas	67
	Maestros	67
	Ayudantes	42
	Niños en edad de educar	9780
	Alumnos	2387

2. Sueldos y presupuesto de los maestros. Comparación.

En 1906, una investigación llevada a cabo por la Sección Administrativa del Ministerio de Instrucción Pública indagó en los salarios de los preceptores y la capacidad adquisitiva de estos. También los comparó con los salarios de otros empleados estatales.¹⁹⁶ Los sueldos, en pesos mensuales, eran:

▪ Director de escuela superior con más de 10 años de servicio.....	\$150
▪ Director de escuela superior con menos de 10 años de servicio	\$100
▪ Preceptor de escuela de 2ª clase con más de 10 años de servicio...	\$100
▪ Preceptor de escuela de 3ª clase con más de 10 años de servicio.....	\$90
▪ Preceptor de escuela de 4ª clase con más de 10 años de servicio	\$80
▪ Ayudante de escuela superior	\$70
▪ Preceptor de escuela de 2ª clase con menos de 10 años de servicio.	\$70
▪ Ayudante de escuela de 2ª clase	\$60
▪ Preceptor de escuela de 3ª clase con menos de 10 años de servicio	\$60
▪ Ayudante de escuela de 3ª clase	\$50
▪ Preceptor de escuela de 4ª clase con menos de 10 años de servicio	\$50
▪ Ayudante de escuela de 4ª clase	\$40

Estos salarios que recibía el magisterio, se pueden comparar con los de:

▪ Boletero de 1ª clase	\$250	▪ Operarios de la fábrica de vidrios	\$120
▪ Conductor de tren de 1ª clase	\$250	▪ Barnizador (término medio)	\$120
▪ Bodeguero de 1ª clase	\$250	▪ Herrero (término medio)	\$120
▪ Conductor de tren de 2ª clase	\$208	▪ Vidriero (término medio)	\$120
▪ Boletero de 2ª clase	\$200	▪ Curtidor (término medio)	\$120
▪ Inspector de policía	\$200	▪ Jabonero (término medio)	\$120
▪ Estucador	\$150	▪ Telegrafista de 2ª clase	\$100
▪ Tapicero	\$150	▪ Telefonista de estación	\$100
▪ Sastre	\$150	▪ Guarda equipaje de 3ª clase	\$100
▪ Boletero de 3ª clase	\$141	▪ Boletero de andén	\$100
▪ Telegrafista de 1ª clase	\$125		
▪ Vidriero	\$120		
▪ Zapatero (término medio)	\$120		
▪ Carpintero (término medio)	\$120		

El salario diario promedio pagado a los obreros en Santiago en 1905 era:¹⁹⁷

▪ Hombres.....	\$3.17
▪ Mujeres.....	\$1.50
▪ Niños.....	\$0.78

¹⁹⁶ "Documentos para la historia de la instrucción primaria 1840-1920". Mario Monsalve, DIBAM, 1998, pp. 93-103.

¹⁹⁷ Peter DeShazo. "Urban workers and labour unions in Chile", The University of Wisconsin Press, 1983, pp. 31-33.

En el rango de salarios de los niños trabajadores se encontraban también los sueldos de las sirvientas domésticas, lavanderas, planchadoras y empaquetadoras. El salario que recibían las mujeres trabajadoras era equivalente al que obtenían la mayoría de los trabajadores (hombres) sin oficio.

La descomposición del presupuesto de un director de escuela superior con menos de 10 años de servicio o de un preceptor con más de 10 años de servicio (ambos contaban con rentas relativamente altas en relación al conjunto de los maestros y maestras \$100), considerando una familia de cuatro personas arrojó:¹⁹⁸

▪ Alimentos:		\$100
▪ Carne	\$0.70 diario (1 Kg. diario)	\$21.00
▪ Leche	\$0.20 diario (1 litro diario)	\$6.00
▪ Papas	\$8.00 al mes (1 saco mensual)	\$8.00
▪ Verduras	\$0.20 diario	\$6.00
▪ Arroz	\$3.00 al mes (1/2 arroba al mes)	\$3.00
▪ Aceite	\$2.50 al mes (1 litro mensual)	\$2.50
▪ Grasa	\$7.50 al mes (15 libras al mes)	\$7.50
▪ Fideos	\$4.00 al mes	\$4.00
▪ Garbanzos	\$2.00 al mes	\$2.00
▪ Lentejas	\$3.50 al mes	\$3.50
▪ Harina	\$2.50 al mes	\$2.50
▪ Chuchocha	\$2.20 al mes	\$2.20
▪ Condimentos	\$2.00 al mes	\$2.00
▪ Pan	\$0.60 diarios	\$18.00
▪ Harina	\$2.50 al mes	\$2.50
▪ Azúcar	\$6.25 al mes (1/2 cajón)	\$6.25
▪ Café	\$1.00 al mes (1 libra)	\$1.00
▪ Té	\$1.00 al mes (1 libra)	\$1.00
▪ Sal	\$0.80 al mes	\$0.80
▪ Lumbre y luz		\$0.00
▪ Leña		
▪ Carbón		
▪ Parafina		
▪ Velas		
▪ Fósforos		
▪ Varios		\$0.00
▪ Vestido		
▪ Médico i botica		
▪ Libros i diarios		

¹⁹⁸ Mario Monsalve. "Documentos para la historia de la instrucción primaria 1840-1920", DIBAM, 1998, pp. 93-103.

- Sociedades de ahorro
- Aseo personal
- Correspondencia
- Educación de la familia

La inflación, calculada sobre la base de los precios al por mayor de algunos artículos alimenticios de primera necesidad, considerando al mes de abril de 1902 como índice 100, alcanzó en julio de 1905 a 126, en julio de 1906 a 169, en julio de 1907 a 171, y en julio de 1908 a 201. Al considerar la variación en el precio al por mayor de algunos alimentos entre 1902 y 1925, se puede visualizar la inflación que cubrió a todo ese período: en 1902, la harina de segunda clase se compraba al por mayor a \$5.30; cien kilos de porotos costaban \$9.25; la carne de segunda clase vendida en el matadero costaba \$0.34 el kilo. En 1925 estos precios eran \$33.00, \$70.00, y \$1.80, respectivamente. Es decir, la inflación para todo ese período fue de alrededor de 600%.¹⁹⁹

Por último, en Santiago, en 1911 el alquiler más barato que se cobraba por un cité de dos piezas era \$16,50 mensual, mientras que el arriendo promedio era de \$33,00. Los departamentos de tres dormitorios se arrendaban en un mínimo de \$30,00 y un promedio de \$58,00. Con grandes fluctuaciones durante esos años, el índice del costo de los arriendos llegó a \$240 en 1925, tomando como \$100 el año 1913. El año 1918 ya había alcanzado a \$230 y en 1924 llegó a \$290.

¹⁹⁹ Peter DeShazo. "Urban workers and labour unions in Chile", The University of Wisconsin Press, 1983, pp. 65-66.

Programas de estudio tras reformas alemanas

Escuelas de niños						
Primer Grado (primer y segundo años)						
Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado
8:30 - 9:30	Aritmética	Aritmética	Relijión	Aritmética	Aritmética	Aritmética
9:30 - 10:30	Lección Objetiva	Lectura i escritura	Lección Objetiva	Lección objetiva	Relijión	Lección objetiva
10:30 - 11:30	Lectura i Escritura	Canto	Lectura i Escritura	Jimnasia	Canto	Lectura i escritura
1:30 - 2:30	Relijión					
2:30 - 3:30	Jimnasia					

Escuelas de niñas						
Primer Grado (primer y segundo años)						
Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado
8:30 - 9:30	Aritmética	Aritmética	Relijión	Aritmética	Aritmética	Aritmética
9:30 - 10:30	Lección Objetiva	Lectura i escritura	Lección Objetiva	Lección objetiva	Relijión	Lección objetiva
10:30 - 11:30	Lectura i Escritura	Canto	Lectura i Escritura	Jimnasia	Canto	Lectura i escritura
1:30 - 2:30	Relijión					
2:30 - 3:30	Jimnasia					

Escuelas de niños						
Segundo Grado (Tercer y cuarto años)						
Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado
8:30 - 9:30	Aritmética	Gramática	Aritmética	Aritmética	Jeometría	Aritmética
9:30 - 10:30	Historia Natural	Lectura	Historia Nacional	Gramática	Lectura	Gramática
10:30 - 11:30	Dibujo	Catecismo	Lectura	Composición i Dictado	Dibujo	Jimnasia
1:30 - 2:30	Jeografía		Jeografía		Historia Sagrada	
2:30 - 3:30	Caligrafía		Caligrafía		Canto	

Escuelas de niñas						
Segundo grado (Tercer y cuarto años)						
Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado
8:30 - 9:30	Aritmética	Gramática	Aritmética	Composición i Dictado	Jeometría	Aritmética
9:30 - 10:30	Historia Natural	Lectura	Historia Nacional	Labores de Mano	Lectura	Gramática
10:30 - 11:30	Dibujo	Catecismo	Lectura	Labores de Mano	Dibujo	Jimnasia
1:30 - 2:30	Jeografía		Jeografía		Historia Sagrada	
2:30 - 3:30	Caligrafía		Caligrafía		Canto	

Escuelas de niños						
Tercer Grado (quinto y sexto años)						
Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado
8-9	Aritmética	Jeometría	Catecismo	Aritmética	Gramática	Jeometría
9-10	Lectura	Historia Sagrada	Lectura	H. ^a Natural e Higiene	Composición i Dictado	Lectura
10-11	Gramática	Aritmética	Gramática	Jeografía i Cosmografía	Instrucción Cívica	Aritmética
1-2	H. ^a Natural e Higiene	H. ^a Nacional i Americana		Historia Universal	Física i Química	
2-3	Caligrafía	Jeografía i Cosmografía		Caligrafía	Dibujo	
3-4	Canto	Jimnasia		Jimnasia	Canto	

Escuelas de niñas						
Tercer Grado (quinto y sexto años)						
Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado
8-9	Aritmética	Jeometría	Catecismo	Aritmética	Gramática	Jeometría
9-10	Lectura	Historia Sagrada	Lectura	H. ^a Natural e Higiene	Composición i Dictado	Labores de Mano
10-11	Gramática	Aritmética	Gramática	Jeografía i Cosmografía	Lectura	Labores De Mano
1-2	H. ^a Natural e Higiene	H. ^a Nacional i Americana		Historia Universal	Física i Química	
2-3	Caligrafía	Jeografía i Cosmografía		Caligrafía	Dibujo	
3-4	Canto	Jimnasia		Jimnasia	Dibujo	

En 1910, el número total de escuelas fue de 2.716 distribuidas como sigue:

	Hombres	Mujeres	Mixta
De 1ª clase	111	128	
De 2ª clase	117	135	136
De 3ª clase	62	63	55
De 4ª clase	342	205	1.362

La matrícula de las escuelas superiores y elementales fue de 258.875 alumnos y alumnas, distribuidos como sigue, según la categoría de la escuela:

	Hombres	Mujeres
De 1ª clase	25.908	31.032
De 2ª clase	22.016	29.713
De 3ª clase	8.240	10.538
De 4ª clase	68.907	62.521

Se ve claramente que las de 4ª clase, rurales, son las que reciben la mayor cantidad de alumnos: unos dos a tres mil más que la suma de los niños y niñas matriculados en las de 1ª y 2ª clase. La asistencia media en 1910 fue de 149.737 alumnos y alumnas, distribuidos, según categoría de las escuelas, como sigue:

	Hombres	Mujeres
De 1ª clase	15.154	19.958
De 2ª clase	11.782	15.840
De 3ª clase	4.880	6.388
De 4ª clase	38.969	36.766

El porcentaje de asistencia según el tipo de escuela fue:

	Hombres	Mujeres
De 1ª clase	58,5%	64,3%
De 2ª clase	53,5%	53,3%
De 3ª clase	59,2%	60,6%
De 4ª clase	56,6%	58,8%

Se puede apreciar que no hay diferencias significativas en la asistencia media ni entre los distintos tipos de escuela, ni entre hombres y mujeres.

El número total de preceptores fue 4.879, los que se distribuyeron de la siguiente manera:

	Normalistas	Propietarios	Interinos	Total
De 1ª clase	748	108	276	1.132
De 2ª clase	338	205	376	919
De 3ª clase	93	68	199	360
De 4ª clase	220	227	1.197	2.418

El número del total de los locales ocupados fue de 2.648, de los cuales eran fiscales 404; cedidos temporalmente, 308; y arrendados, 1.936. La suma gastada en arriendos fue de \$2.010.363.

El Inspector de Instrucción Primaria, resumía: *"la matrícula jeneral de alumnos que recibieron instrucción dependientes de la Oficina de mi cargo fue, en 1910, de 265.850; que la asistencia media fue de 154.182 i que la suma que se ha pagado en arrendamientos de locales (escuelas normales y escuelas primarias) es de \$2.066.863"*.

Las escuelas normales eran 15; las escuelas de aplicación diurnas, 15 y las nocturnas, 11. Las matrículas respectivas habían sido 2.318, 2.728 y 1.815. La asistencia media de cada una de había sido 1.915, 1.848 y 726, respectivamente. El total de alumnos graduados de las escuelas normales había sido 374. Los locales donde funcionaban estas distintas escuelas eran fiscales, 9 y arrendados, 16. En arriendo se había gastado la suma de \$60.000.

5. Presupuesto destinado a educación

El Estado, por su parte, no le estaba dando prioridad a la educación. En 1905 los ingresos estatales fueron de 345,1 millones de pesos y el gasto fue de 311,9 millones de pesos.²⁰⁰ El presupuesto gubernamental del período 1902-1906 (105,2 millones de pesos en promedio) se distribuyó como sigue:²⁰¹

- Interior	13,1%
- Relaciones exteriores	3,9%
- Justicia	4,2%
- Educación	9,7%
- Hacienda	28,7%
- Guerra	11,9%
- Marina	16,6%
- Obras públicas y fomento	11,9%

Los presupuestos para Guerra y Marina sumados fueron el triple del presupuesto destinado a educación.

²⁰⁰ Marcelo Carmagnani. "Desarrollo industrial y subdesarrollo económico. El caso chileno (1860-1920)", Ediciones DIBAM, Santiago, 1998, páginas 207 y 209.

²⁰¹ Michael Monteón. "Chile in the Nitrate Era", the University of Wisconsin Press, Madison, 1982, p. 58.

6. Cifras para población, matrícula y asistencia escolar durante el período comprendido entre 1853 y 1920

De izquierda a derecha, las columnas corresponden a:

- Año
- Población total
- Población en edad escolar
- N° de matrículas
- Asistencia escolar
- Asistencia por población en edad escolar
- Matrícula por población en edad escolar
- Matrícula por población total

1853	1393785	278757	23131	15035.15	0.053936403	0.082979082	0.016595816
1854	1648894	329778.8	22691	14749.15	0.044724373	0.068806727	0.013761345
1855	1360845	272169	23177	15065.05	0.055351822	0.085156649	0.01703133
1856	1393536	278707.2	23663	15380.95	0.055186769	0.084902722	0.016980544
1857	1464312	292862.4	25077	16300.05	0.055657708	0.085627243	0.017125449
1858	1541056	308211.2	26110	16971.5	0.055064514	0.084714637	0.016942927
1859	1573464	314692.8	26149	16996.85	0.054010927	0.083093735	0.016618747
1860	1607260	321452	26539	17250.35	0.053663844	0.08255976	0.016511952
1861	1641056	328211.2	26929	17503.85	0.053331056	0.082047779	0.016409556
1862	1676243	335248.6	27319	17757.35	0.052967708	0.081488782	0.016297756
1863	1708648	341729.6	30157	19602.05	0.057361288	0.088248135	0.017649627
1864	1742444	348488.8	32776	21304.4	0.061133672	0.094051803	0.018810361
1865	1826359	365271.8	35395	23006.75	0.062985289	0.096900445	0.019380089
1866	1827428	365485.6	38014	24709.1	0.06760622	0.10400957	0.020801914
1867	1874346	374869.2	40633	26411.45	0.070455108	0.108392474	0.021678495
1868	1875002	375000.4	43252	28113.8	0.074970053	0.115338544	0.023067709
1869	1908339	381667.8	45871	29816.15	0.078120685	0.120185669	0.024037134
1870	1938830	387766	48490	31518.5	0.081282268	0.125049643	0.025009929
1871	1976118	395223.6	51109	33220.85	0.084055836	0.12931667	0.025863334
1872	2013346	402669.2	53728	34923.2	0.086729256	0.133429624	0.026685925
1873	2032502	406500.4	56347	36625.55	0.090099665	0.13861487	0.027722974
1874	2065724	413144.8	58966	38327.9	0.092771106	0.142724778	0.028544956
1875	2075071	415014.2	61585	40030.25	0.096455133	0.148392513	0.029678503
1876	2106092	421218.4	64204	41732.6	0.099075919	0.15242449	0.030484898
1877	2137134	427426.8	66823	43434.95	0.101619622	0.156337881	0.031267576
1878	2168176	433635.2	69442	45137.3	0.104090489	0.160139214	0.032027843
1879	2199218	439843.6	72061	46839.65	0.106491603	0.163833235	0.032766647
1880	2230260	446052	74680	48542	0.108825877	0.167424426	0.033484885
1881	2261302	452260.4	77299	50244.35	0.111096063	0.17091702	0.034183404
1882	2292344	458468.8	79918	51946.7	0.113304766	0.174315024	0.034863005
1883	2323386	464677.2	82537	53649.05	0.115454449	0.177622229	0.035524446
1884	2354428	470885.6	85156	55351.4	0.117547447	0.180842226	0.036168445
1885	2385470	477094	87775	57053.75	0.119585973	0.183978419	0.036795684
1886	2416512	483302.4	90394	58756.1	0.121572125	0.187034039	0.037406808
1887	2447554	489510.8	93013	60458.45	0.123507898	0.190012151	0.03800243
1888	2478596	495719.2	95632	62160.8	0.125395183	0.192915667	0.038583133

1889	2509638	501927.6	98251	63863.15	0.127235781	0.195747355	0.039149471
1891	2571722	514344.4	103489	67267.85	0.130783673	0.201205651	0.04024113
1892	2602764	520552.8	106108	68970.2	0.132494149	0.203837152	0.04076743
1893	2633806	526761.2	108727	70672.55	0.134164304	0.206406622	0.041281324
1894	2664848	532969.6	111346	72374.9	0.13579555	0.208916231	0.041783246
1895	2695911	539182.2	113965	74077.25	0.137388159	0.211366399	0.04227328
1896	2742044	548408.8	116361	75634.65	0.137916551	0.212179309	0.042435862
1897	2788158	557631.6	109058	70887.7	0.127122817	0.195573565	0.039114713
1898	2834272	566854.4	112730	73274.5	0.129265116	0.19886941	0.039773882
1899	2880386	576077.2	115535	75097.75	0.130360566	0.200554717	0.040110943
1900	2926500	585300	114410	74366.5	0.127057065	0.195472407	0.039094481
1901	2972614	594522.8	124265	80772.25	0.135860643	0.209016374	0.041803275
1902	3018728	603745.6	145052	94283.8	0.156164782	0.240253511	0.048050702
1903	3064842	612968.4	166928	108503.2	0.177012714	0.272327252	0.05446545
1904	3110956	622191.2	156549	101756.85	0.163545949	0.251609152	0.05032183
1905	3157070	631414	159379	103596.35	0.164070404	0.252416006	0.050483201
1906	3203184	640636.8	178402	115961.3	0.181009427	0.278476041	0.055695208
1907	3249279	649855.8	176447	114690.55	0.176486153	0.271517158	0.054303432
1908	3287672	657534.4	215813	140278.45	0.213340093	0.328215528	0.065643106
1909	3326481	665296.2	226262	147070.3	0.221059883	0.340092127	0.068018425
1910	3365290	673058	258875	168268.75	0.250006314	0.384625099	0.07692502
1911	3404099	680819.8	275601	179140.65	0.263124912	0.404807557	0.080961511
1912	3442908	688581.6	306271	199076.15	0.28911047	0.444785338	0.088957068
1913	3481717	696343.4	333101	216515.65	0.310932293	0.478357374	0.095671475
1914	3520526	704105.2	334129	217183.85	0.308453694	0.474544145	0.094908829
1915	3559335	711867	322434	209582.1	0.294411877	0.45294135	0.09058827
1916	3598144	719628.8	336846	218949.9	0.304253943	0.468082989	0.093616598
1917	3636953	727390.6	350836	228043.4	0.313508863	0.482321328	0.096464266
1918	3675762	735152.4	336292	218589.8	0.297339436	0.457445286	0.091489057
1919	3714571	742914.2	326227	212047.55	0.285426702	0.439118003	0.087823601
1920	3753799	750759.8	346380	225147	0.299892189	0.461372599	0.09227452